

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**  
**(Organizadora)**

# INQUIETAÇÕES E PROPOSITURAS NA FORMAÇÃO DOCENTE

**Atena**  
Editora  
Ano 2019

Solange Aparecida de Souza Monteiro  
(Organizadora)

# Inquietações e Proposituras na Formação Docente

Atena Editora  
2019

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

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

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

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

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

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

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

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

### **Conselho Técnico Científico**

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

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
158	<p>Inquietações e proposituras na formação docente [recurso eletrônico] / Organizadora Solange Aparecida de Souza Monteiro. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019.</p> <p>Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-381-1 DOI 10.22533/at.ed.811191106</p> <p>1. Educação – Pesquisa – Brasil. 2. Professores – Formação. 3. Prática de ensino. I. Monteiro, Solange Aparecida de Souza. CDD 370.71</p>
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

Não há Educação sem História. Não há História sem Memória Ciência, sem História e Memória. Quase sempre deforma. Vejo-me entre crianças, sentindo-me professor, num barracão de chão batido, coberto de palha, no fundo do quintal, de onde era minha casa, no meu sempre, no meu mundo, no meu tudo, Parintins... [...] Saibamos construir nossa história. Saibamos semear nas memórias Daqueles que estão Daqueles que ainda virão... O pouco que fazemos O pouco que pensamos. O pouco que sentimos. O pouco que vemos... Neste percurso Que falseia o espaço. Que falseia o tempo... Agora é a hora! Este é o momento! Que todos, avancemos! (Amarildo Menezes Gonzaga/2012). Se as coisas são inatingíveis... ora! Não é motivo para não querê-las... Que tristes os caminhos, se não fora a presença distante das estrelas! (Mário Quintana, 1951) O trecho extraído do poema “Das utopias”, de Mário Quintana, é um convite para mantermos viva a utopia, pois uma sociedade sem utopia é uma sociedade sem sonhos e esperanças. Entendemos que, para discutir essa questão, torna-se necessário, inicialmente, evidenciar a indiscutível importância do acervo de conhecimentos historicamente acumulados e sistematizados na orientação ou reorientação do fazer pedagógico. No momento atual, constatamos um processo contínuo de fluxo e refluxo, um movimento incessante que caracteriza não apenas o mundo físico, mas também os domínios educacionais, psicológicos, sociais, políticos e culturais presentes no mundo. Sendo assim, urge um repensar sobre fenômenos educacionais, uma vez que o contexto teórico existente e disponível se apresenta insuficiente para responder aos problemas mais prementes ou solucioná-los. Nesse sentido, novos debates, novas ideias, novas articulações, novas buscas e novas reconstruções, fundadas em novas concepções, ou seja, novas formas de pensamento revelam a maneira de olharmos a realidade como um todo e não como uma única forma de entendermos o mundo circundante, ante a insatisfação com os modelos predominantes de explicação para as questões emergentes no âmbito educacional. Em contraposição a essa prática, Freire (1997: 21) defende que a educação compreende um espaço privilegiado para se problematizar os condicionamentos históricos, partindo do pressuposto de que “somos seres condicionados mas não determinados; ou ainda que, a história é tempo de possibilidade, (...) o futuro é problemático e não inexorável”. Sendo assim, não podemos mais conceber que, na orientação da formação dos profissionais da área educacional, haja uma predominância de tendências paradigmáticas da educação, que tenham por finalidade principal o domínio por parte do futuro profissional de conhecimentos fechados, acabados, transmitidos através de uma metodologia que exacerba a aula expositiva como técnica de ensino e considera a prova como ferramenta para aprovar ou reprovar o aluno. Essa prática revela, por um lado, a ineficiência do ensino e, por outro, o lado cruel da escola, que, muitas vezes, penaliza os excluídos socioculturalmente, estigmatizando-os e aprofundando a distância entre prática profissional e produção do conhecimento científico. Em síntese,

a formação do professor deve ser compreendida para além do simples treinamento em destrezas, na perspectiva de torná-lo sujeito do processo de (re) construção do saber. No artigo (IN) DISCIPLINA: PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR, as autoras Aparecida Silvério ROSA e Fernanda Telles MÁRQUES buscam analisar comparativamente os entendimentos de alunos e de professores de um curso superior acerca da questão da indisciplina em referido nível de ensino. No artigo A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA, os autores Patrício Ceretta E Luiz Gilberto Kronbauer buscam tratar da importância da Ética na formação de professores, identificando espaços dedicados ao estudo de ética ao longo dos Cursos e refletindo sobre a incidência da Ética na prática docente. No artigo A MÚSICA E A FOTOGRAFIA COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS, as autoras Magda Miranda de Assís Cruz e Magda Madalena Peruzin Tuma buscam trazer uma experiência do Ensino de História local realizada em uma escola pública, que, como campo do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2016). No artigo A POLÍTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLOS DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL, busca tratar da política de institucionalização de polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil. No artigo APRENDENDO A PENSAR: FILOSOFAR A PARTIR DA LITERATURA, os autores Pâmela Bueno Costa e Samon Noyama buscam fazer uma provocação quanto a um tema legítimo da filosofia, que já foi motivo de especulação de filósofos na antiguidade grega e, com devido destaque, na filosofia europeia do final do século XVIII: a relação entre filosofia e literatura. No artigo AULA PRÁTICA DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, BIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E A IMPORTÂNCIA DA SALA DE AULA SEM PAREDES, as autoras Juliana Cristina Ribeiro da Silva e Patricia Helena Mirandola Garcia as autoras buscam apresentar o resultado de uma aula prática de Geografia, História, Biologia, Antropologia e Arqueologia do Mato Grosso do Sul realizada em um sítio arqueológico com figuras rupestres datadas de aproximadamente 3.000 anos. No artigo AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ESCOLARES, as autoras Natália Lampert Batista, Tascieli Feltrin, Elsbeth Léia Spode Becker buscam refletir o processo dinâmico e inquietador de se autotransformar pela docência é algo complexo e extremamente necessário à atuação docente em suas diversas práticas, sejam elas coletivas, sociais ou subjetivas. No artigo CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SUPERIOR, as autoras Elisabeth Mary de Carvalho Baptista e Iracilde Maria de Moura Fé Lima, buscam propor estratégias para serem aplicadas em sala de aula, nas disciplinas dessa área, buscando possibilitar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, contribuindo para uma maior eficiência do processo ensino- aprendizagem na construção do conhecimento. No artigo EDUCAÇÃO E MORALIDADE: PILARES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO DISCURSO PEDAGÓGICO DA

MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE, os autores Sônia Pinto De Albuquerque Melo e Elza Ferreira Santos buscam discutir sobre a educação e a moralidade postas como instrumentos importantes à formação humana, a partir do discurso pedagógico da Modernidade, Contemporaneidade, Oitocentos e século XX.

No artigo ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA E POLÍTICAS PÚBLICAS, a autora Ana Paula Guedes, busca analisar como se compreende o resgate das decisões políticas acerca do ensino de língua estrangeira no Paraná e no Brasil. No artigo ENTRE SONS, LUZES E CORES: UM OLHAR SENSÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE NO AMBIENTE MULTIETÁRIO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO as autoras Paula Adriana Rodrigues e Stéfani Martins Fernandes buscam relatar a experiência e o olhar de uma professora da Instituição por meio da prática desenvolvida e uma das suas vivências numa das turmas de multi-idade com crianças de um ano e meio a cinco anos e onze meses. No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES EXERCIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA, os autores Eromi Izabel Hummel e Mara Silvia Spurio buscam apresentar a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. No artigo FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID ENQUANTO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, os autores Leni Hack e Robson Alex Ferreira buscam apresentar as reflexões sobre a formação de professores/as de Educação Física e as possibilidades de aproximação entre a Universidade e as Escolas parceiras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – PIBID. No artigo GINÁSTICA NA ESCOLA: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS BOLSISTAS PIBID, os autores Hitalo Cardoso Toledo, Jéssica Hernandes Vizu Silva, Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, buscam relatar a experiência do pibidiano/professor de Educação Física no ensino do conteúdo ginástica para estudantes do ensino fundamental I. No artigo JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO, as autoras Nakita Ani Guckert Marquez e Dalva Maria Alves Godoy buscam apresentar algumas reflexões acerca da importância dos jogos de consciência fonológica para o processo inicial de alfabetização. No artigo METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES, os autores Robinalva Ferreira, Marília Morosini, Pricila Kohls dos Santos, Luisa Cerdeira buscam analisar os avanços e desafios na prática pedagógica docente e na aprendizagem de estudantes universitários após a utilização de Metodologias Ativas (MAs), na percepção de professores. No artigo M-LEARNING E SALA DE AULA INVERTIDA: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO (ML-SAI) os autores Ernane Rosa Martins e Luís Manuel Borges Gouveia, buscam apresentar uma proposta de um modelo pedagógico direcionado para atividades de m-learning (mobile learning), fundamentado na teoria da Sala de Aula Invertida (SAI), denominado de ML- SAI. No artigo O CARÁTER DIALÓGICO DO

PENSAMENTO REFLEXIVO, os autores Éllen Patrícia Alves Castilho e Darcísio Natal Muraro, buscam analisar, com base em John Dewey e Matthew Lipman, as relações entre diálogo e pensamento reflexivo na constituição do que chamamos de experiência de pensamento. No artigo O CARÁTER DIALÓGICO DO PENSAMENTO REFLEXIVO, os autores Éllen Patrícia Alves Castilho e Darcísio Natal Muraro, buscam analisar, com base em John Dewey e Matthew Lipman, as relações entre diálogo e pensamento reflexivo na constituição do que chamamos de experiência de pensamento. No artigo O ENSINO DE LÍNGUAS NO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ (SAREH): DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO, os autores Itamara Peters, Eliana Merlin Deganutti de Barros, buscam investigar as práticas de letramento escolar realizadas no SAREH. No artigo OS DESAFIOS E ENCANTAMENTOS DO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II, as autoras Analice dos Santos Lima e Luciene Maria Patriota buscam relatar, descrever e analisar, o estudo com o gênero História em Quadrinhos na sala de aula. No artigo POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A ATUALIDADE DO TEMA NO BRASIL, a autora Susana Schneid Scherer, busca assinalar alguns reflexos das políticas educacionais em vigência sobre os docentes públicos escolares brasileiros. No artigo REFLEXOS DA FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO PARA O TRABALHADOR DOCENTE, as autoras Rafaelle Sanches Cutrim e Denise Bessa Léda realizam um estudo em fase inicial sobre as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente, a partir de uma instituição de ensino superior pertencente a um grande conglomerado educacional no Maranhão. No artigo SIGNIFICADOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS JOVENS a autora Mônica Tessaro realiza um recorte de minha pesquisa de Mestrado, sendo que o objetivo geral foi investigar em que medida os processos educativos desenvolvidos na escola favorecem a estruturação do foreground dos jovens estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. No artigo TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DOS DOCENTES a autora Adriana dos Santos busca discutir sobre a utilização de TD no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física Escolar. No artigo INQUIETUDES NO OLHAR DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL os autores Solange Aparecida de Souza Monteiro, Paulo Rennes Marçal Ribeiro, João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri buscam com este estudo identificar a percepção de gestores de escolas públicas sobre a educação sexual em instituições públicas escolares. No artigo: ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL: ADAPTAÇÕES QUE FAVORECEM O ACESSO AO TEXTO ESCRITO as autoras : Adriana Moreira de Souza Corrêa e Josefa Martins de Sousa constitui em uma pesquisa bibliográfica, com objetivo apresentar tecnologias de baixo custo que favorecem o trabalho do professor de Língua Portuguesa no ensino das pessoas com Paralisia Cerebral.



E no artigo: LITOTECA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONALIZANTE os autores : Allan Charlles Mendes de Sousa, Marcos Bohrer, Cláudia Fátima Kuiawinski, Emilly Karine Ferreira e Gisele Canal Masier trata da apresentação de um projeto que propôs a construção de uma Litoteca - acervo catalogado de minerais e fragmentos de rochas - como uma ferramenta pedagógica a ser utilizada no curso técnico de Agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense Campus Videira.

Solange Aparecida de Souza

## SUMÁRIO

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
(IN) DISCIPLINA: PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES no ENSINO SUPERIOR	
Aparecida Silvério Rosa	
Fernanda Telles Márques	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911061</b>	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>13</b>
A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Patrício Ceretta	
Luiz Gilberto Kronbauer	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911062</b>	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>21</b>
A MÚSICA E A FOTOGRAFIA COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS	
Magda Miranda de Assis Cruz	
Magda Madalena Peruzin Tuma	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911063</b>	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>32</b>
A POLÍTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLOS DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL	
Tânia Barbosa Martins	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911064</b>	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>45</b>
APRENDENDO A PENSAR: FILOSOFAR A PARTIR DA LITERATURA	
Pâmela Bueno Costa	
Samon Noyama	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911065</b>	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>55</b>
AULA PRÁTICA DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, BIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E A IMPORTÂNCIA DA SALA DE AULA SEM PAREDES	
Juliana Cristina Ribeiro da Silva	
Patricia Helena Mirandola Garcia	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911066</b>	
<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>67</b>
AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ESCOLARES	
Natália Lampert Batista	
Tascieli Feltrin	
Elsbeth Léia Spode Becker	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911067</b>	

<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>82</b>
CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SUPERIOR	
Elisabeth Mary de Carvalho Baptista Iracilde Maria de Moura Fé Lima	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911068</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>96</b>
EDUCAÇÃO E MORALIDADE: PILARES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO DISCURSO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE	
Sônia Pinto De Albuquerque Melo Elza Ferreira Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.8111911069</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>113</b>
ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA E POLÍTICAS PÚBLICAS	
Ana Paula Guedes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110610</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>121</b>
ENTRE SONS, LUZES E CORES: UM OLHAR SENSÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE NO AMBIENTE MULTIETÁRIO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO	
Paula Adriana Rodrigues Stéfani Martins Fernandes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110611</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>131</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES EXERCIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA	
Eromi Izabel Hummel Mara Silvia Spurio	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110612</b>	
<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>144</b>
FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID ENQUANTO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Leni Hack Robson Alex Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110613</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>153</b>
GINÁSTICA NA ESCOLA: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS BOLSISTAS PIBID	
Hitalo Cardoso Toledo Jéssica Hernandez Vizu Silva Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110614</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>159</b>
JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	
Nakita Ani Guckert Marquez Dalva Maria Alves Godoy	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110615</b>	

<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>170</b>
METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES	
<a href="#">Robinalva Ferreira</a> <a href="#">Marília Morosini</a> <a href="#">Pricila Kohls dos Santos</a> <a href="#">Luisa Cerdeira</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110616</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>184</b>
M-LEARNING E SALA DE AULA INVERTIDA: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO (ML-SAI)	
<a href="#">Ernane Rosa Martins</a> <a href="#">Luís Manuel Borges Gouveia</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110617</b>	
<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>193</b>
O CARÁTER DIALÓGICO DO PENSAMENTO REFLEXIVO	
<a href="#">Éllen Patrícia Alves Castilho</a> <a href="#">Darcísio Natal Muraro</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110618</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>201</b>
O ENSINO DE LÍNGUAS NO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ (SAREH): DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO	
<a href="#">Itamara Peters</a> <a href="#">Eliana Merlin Deganutti de Barros</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110619</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>215</b>
OS DESAFIOS E ENCANTAMENTOS DO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II	
<a href="#">Analice dos Santos Lima</a> <a href="#">Luciene Maria Patriota</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110620</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>224</b>
POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A ATUALIDADE DO TEMA NO BRASIL	
<a href="#">Susana Schneid Scherer</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110621</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>236</b>
REFLEXOS DA FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO PARA O TRABALHADOR DOCENTE	
<a href="#">Rafaelle Sanches Cutrim</a> <a href="#">Denise Bessa Léda</a>	
<b>DOI 10.22533/at.ed.81119110622</b>	

<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>250</b>
SIGNIFICADOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS JOVENS	
Mônica Tessaro	
DOI 10.22533/at.ed.81119110623	
<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>264</b>
TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DOS DOCENTES	
Adriana dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.81119110624	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>276</b>
INQUIETUDES NO OLHAR DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL	
Solange Aparecida de Souza Monteiro	
Paulo Rennes Marçal Ribeiro	
João Guilherme de Carvalho Gattás Tannuri	
DOI 10.22533/at.ed.81119110625	
<b>CAPÍTULO 26</b> .....	<b>285</b>
ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL: ADAPTAÇÕES QUE FAVORECEM O ACESSO AO TEXTO ESCRITO	
Adriana Moreira de Souza Corrêa	
Josefa Martins de Sousa	
DOI 10.22533/at.ed.81119110626	
<b>CAPÍTULO 27</b> .....	<b>295</b>
LITOTECA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONALIZANTE	
Allan Charles Mendes de Sousa	
Marcos Bohrer	
Cláudia Fátima Kuiawinski	
Emilly Karine Ferreira	
Gisele Canal Masiero	
DOI 10.22533/at.ed.81119110627	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>302</b>

## (IN) DISCIPLINA: PERSPECTIVAS DOCENTES E DISCENTES NO ENSINO SUPERIOR

### **Aparecida Silvério Rosa**

Professora Mestre do Centro Universitário de Patos de Minas – UNIPAM, e-mail: tida@unipam.edu.br

### **Fernanda Telles Márques**

Professora Doutora da Universidade de Uberaba – UNIUBE, e-mail: fernanda.marques@uniube.br

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo analisar comparativamente os entendimentos de alunos e de professores de um curso superior acerca da questão da indisciplina em referido nível de ensino. Trata-se de uma investigação em abordagem qualiquantitativa, realizada por meio de pesquisa bibliográfico-documental e de campo. A pesquisa de campo foi feita no curso de Medicina Veterinária de uma IES privada da cidade de Patos de Minas, e teve como participantes professores e alunos do 2º e do 10º períodos. Para a coleta dos dados, utilizou-se de um questionário misto a um total de 146 discentes e 12 docentes. Os resultados mostraram que, todos os participantes desta pesquisa consideram diversas situações como indisciplinadas. As concepções dos professores, dos alunos iniciantes e dos concluintes relacionam a indisciplina aos comportamentos que se contrapõem às regras, normas preestabelecidas para o bom andamento das atividades escolares. Com a pesquisa, vimos

ainda que indisciplina diz respeito, muito mais, à falta de atenção e concentração na aula e/ou na atividade proposta.

**PALAVRAS-CHAVE:** processos educacionais; indisciplina; ensino superior.

**ABSTRACT:** The present article aims to comparatively analyze the understandings of students and teachers of a higher education about the issue of indiscipline at that level of education. This is an investigation in a qualitative approach, carried out through bibliographic-documentary and field research. The field research was done in the Veterinary Medicine course of a private HEI in the city of Patos de Minas, and had as participants teachers and students of the 2nd and 10th periods. For the data collection, a mixed questionnaire was used to a total of 146 students and 12 teachers. The results showed that all the participants of this research considered several situations as undisciplined. The conceptions of the teachers, of the beginner students and the concluding ones relate the indiscipline to the behaviors that contradict the rules, pre-established norms for the good progress of the school activities. With the research, we have also seen that indiscipline is related, much more, to the lack of attention and concentration in the class and / or the proposed activity.

**KEYWORDS:** educational processes;

indiscipline; higher education.

## 1 | INTRODUÇÃO

Em discursos docentes sobre sua prática cotidiana, a questão disciplinar tem surgido, com muita frequência, como motivo de preocupação, de sensação de impotência e mesmo de insatisfação profissional. Fala-se cada vez mais em indisciplina, contudo, ainda que esta esteja presente também no ensino superior – e que não raro torne-se pauta de reuniões pedagógicas e de medidas administrativas – no Brasil, pouco se vê produção acadêmica a respeito.

Para refletir sobre a questão, adotamos diversos autores que têm, em comum, algum diálogo com a leitura foucaultiana dos dispositivos disciplinares. Assim, além de Foucault (2004, 2003, 1999) em quem encontramos uma discussão sobre a disciplina enquanto técnica de governo, refletimos sobre os processos de normalização ocorridos na instituição educacional e em Aquino (2009, 2003, 1996) vemos que os conflitos disciplinares que se dão no ambiente universitário guardam íntimas relações com questões sociais do mundo contemporâneo.

O objetivo da pesquisa é analisar comparativamente o entendimento de professores e de estudantes universitários acerca da tensão disciplina/indisciplina no ensino superior. Como os poucos trabalhos sobre o tema a que tivemos acesso referiam-se a ambientes universitários das áreas de Ciências Humanas, Sociais Aplicadas ou Licenciaturas, buscamos verificar como a questão seria vista e vivenciada pelos partícipes de um ambiente acadêmico que não tivesse as temáticas da disciplina e das relações de poder como parte de seu conteúdo curricular – decorrendo disso a escolha pelo curso de Medicina Veterinária.

Para alcançar o objetivo proposto optamos por uma abordagem quali-quantitativa, assim entendida a partir da perspectiva de Chizzotti (1998). Dessa forma, fizemos uso de um instrumento misto que foi aplicado a um total de 158 sujeitos distribuídos entre alunos ingressantes, alunos concluintes e seus professores. As respostas foram sistematizadas em categorias temáticas e discutidas à luz do referencial teórico.

## 2 | DISCIPLINA ESCOLAR ENQUANTO TÉCNICA DE GOVERNAMENTO

Segundo Aquino (2009) as contribuições de Foucault são essenciais para a análise do disciplinamento, não apenas do ambiente escolar, que emergiu no final do século XVIII e início do século XIX.

O estudioso de Foucault registra que, conforme o filósofo francês, “as instituições disciplinares teriam se constituído em consoantes a procedimentos de controle bastante minuciosos”, dentre eles, destacam-se à “racionalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob sua tutela” (AQUINO, 2009, p.58), destacando-se, dentre

eles, a “racionalização do espaço, do tempo e dos corpos dos indivíduos sob sua tutela” (idem).

Para Foucault (1999) a disciplina é uma das ferramentas utilizadas na manutenção do poder. Diferente de outras correntes teóricas que se voltam ao mesmo tema, entende que “esse poder não diz respeito à dominação de uma classe superior sobre uma inferior, mas a um poder que circula entre a população, presente em todos os setores da sociedade” (idem, p. 89). Para o pensador, o século XVIII pode ser caracterizado como o século da pedagogia, pois o assunto marcava a vida social e era interesse de estudiosos, influenciados pelos ideais iluministas e esse interesse expandiu-se para as primeiras décadas do século XIX. Conhecendo o processo de escolarização das massas populares iniciado naquele período, o sistema escolar desenvolveu processos de organização disciplinar, baseado em normas, sanções e registros em regimentos escolares.

O sucesso do que passa, então, a ser considerado como “boa educação” pautava-se, de acordo com Foucault (1999), pelo uso de alguns dispositivos disciplinares, tais como: o olhar hierárquico em que a vigilância era favorecida pela organização; a separação e o distanciamento entre educador e educando; o domínio sobre os movimentos corporais e a produtividade do dominado numa relação de poder. E também pelo exame, que permitia qualificar, classificar e punir.

Assim, observa Foucault (1999, p. 211), o exame, “torna-se, na escola, uma verdadeira e constante troca de saberes: garante a passagem dos conhecimentos do mestre ao aluno, mas retira do aluno um saber destinado e reservado ao mestre”, o que será fundamental para que a escola adquira o status de local onde se elabora a pedagogia. E o autor continua afirmando “a era da escola ‘examinatória’ marcou o início de uma pedagogia que funciona como ciência” (idem, p.211). Diante de tais colocações, é importante considerar que, os processos avaliativos constituíram uma das expressões mais evidentes do impacto das técnicas examinatórias neste contexto.

A escola é um importante espaço institucional, no qual o poder disciplinador se faz presente. Também os indivíduos são moldados, docilizados e controlados através do saber que a própria escola produz sobre eles. O pensamento de Foucault nos oferece um conceito interessante, pois ligado à disciplina escolar permite entendê-la enquanto uma forma de governo.

Segundo Aquino e Ribeiro (2009) são processos de governamentalização pedagógico-escolar da atualidade educacional: ensinar aos alunos, discipliná-los, avaliá-los, formá-los homens, discipliná-los, avaliá-los, formá-los homens para assim, torná-los ‘futuros homens’. Na justaposição de repetição com circularidade estariam os principais contornos da governamentalidade escolar. Neste sentido, em contraposição à ideia de que “o poder é o mal”, Foucault (2004a) argumenta que o mal não está no poder, mas na ausência de uma reflexão crítica sobre o emprego de técnicas abusivas. A exemplo, cita o caso da pedagogia escolar, deixando claro que não vê mal algum “na prática de alguém que, em um dado jogo de verdade, sabendo mais do que um



outro, lhe diz o que é preciso fazer, ensina-lhe, transmite-lhe um saber, comunica-lhe técnicas” (idem, p. 285).

Ao identificar mecanismos de poder na sociedade, Foucault (1995) caracteriza o poder disciplinar como autor dos acontecimentos decorrentes de uma atitude padronizada dos homens na modernidade. Segundo ele, vivemos na época dos corpos disciplinados, em que a disciplina produz, para a modelagem e controle dos corpos, ferramentas que vão nortear o processo de construção do poder e normatização das condutas, adotando caracteres para sua aquisição.

### 3 | COTIDIANO DE DOCENTES E DISCENTES

Iniciamos a pesquisa de campo buscando conhecer quais comportamentos seriam assim entendidos por aqueles que estão mais diretamente implicados no processo educacional: professores e alunos, o que seria por eles considerado como indisciplina. Na sequência, levantamos elementos favorecedores da compreensão do quanto estes eventos implicariam, na percepção de cada grupo de sujeitos, em prejuízos ao processo educacional e/ou ao desempenho profissional.

Em uma das questões do instrumento apresentamos uma relação de situações comuns no ambiente escolar: “trocar bilhetinhos ou mensagens durante a aula; conversar enquanto o professor está com a palavra”; “conversar enquanto um colega está com a palavra”; “interromper a fala do professor ou de um colega com questionamento ou colocação pertinente ao assunto”; “interromper a aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra (professor ou colega)”; “permitir que o celular toque durante a aula”; “atender ao telefone celular durante a aula”; “navegar na internet durante a aula, sem que tenha sido solicitado ou autorizado pelo professor”; “utilizar fones de ouvido durante a aula”; “fazer perguntas ou observações que não têm relação com o assunto tratado em aula”; “não dar atenção/ignorar o professor enquanto este se dirige à turma”; “não atender à solicitação do professor quando este chama a atenção da turma ou reclama de indisciplina”. Solicitamos aos participantes que identificassem, dentre estas, as ocorrências por eles consideradas como indisciplina no ensino superior, e também reservamos um espaço para que o aluno ou o professor pudesse inserir alguma outra situação não contemplada no instrumento<sup>1</sup>.

Os resultados chamam a atenção por revelar que o grupo dos professores foi unânime em relação a quatro das 12 situações. 100% dos docentes abordados consideraram que se trata de indisciplina: “atender ao telefone celular durante a aula”; “conversar enquanto o professor está com a palavra”; “interromper a aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra (professor ou colega)”; e, “não atender à solicitação do professor quando este chama a atenção da turma ou reclama de indisciplina”.

1. Apenas um docente acrescentou que outra manifestação de indisciplina não prevista no instrumento seria o trânsito de aluno entrando e saindo da sala no decorrer da aula.

As situações em questão têm um elemento em comum, o aparente enfrentamento da autoridade docente. Em uma delas, em especial, fica ressaltado um caráter de incivilidade, assim considerado a partir de Debarbieux (1996), para quem a transgressão das normas com indelicadeza deliberada assim se configuraria.

Neste sentido, cabe chamar a atenção para o fato de que, em obra posterior, Debarbieux alertou que nas relações educacionais o que tem sido chamado de incivilidade não é algo que possa ser pensado a partir da dicotomia barbárie/civilização, pois a existência de uma atmosfera hostil não depende de falta de educação ou de “civilidade”.

Ainda que não ocorrendo a unanimidade vista no reduzido grupo dos docentes, as respostas dos alunos indicam que, em relação às mesmas situações em questão, eles têm entendimento muito similar ao de seus professores.

Outro dado que merece ser ressaltado é o apontamento de que a maioria dos professores compreendem que “interromper a fala do professor ou de um colega com questionamento ou colocação pertinente ao assunto” e “fazer perguntas ou observações que não têm relação com o assunto tratado em aula” não se configuram como indisciplina. Tal resultado é importante porque deixa claro que o professor não está reputando a participação do aluno como um inconveniente, ainda que esta se dê a partir de uma interrupção. Fazer questionamentos e colocações faz parte da interação durante a exposição da aula. O inconveniente, também para os professores abordados, parece estar na interrupção que traduz uma postura de enfrentamento ou de desconsideração ao processo educacional em curso.

Diferente dos professores, entretanto, os alunos opinaram que a interrupção para questionamentos e observações que não têm relação com a matéria é expressão de indisciplina.

Para checar a hipótese de que muito do conflito em sala de aula decorreria do fato de professores e alunos terem entendimentos distintos não apenas sobre o que é caracterizado como indisciplina, mas também sobre os prejuízos que manifestações assim reconhecidas poderiam ou não vir a causar ao adequado desenvolvimento das aulas, em outra questão apresentamos a mesma relação de situações anteriormente postas e solicitamos aos participantes que indicassem se seriam consideradas por eles como *nada graves*, *pouco graves*, *graves* ou *muito graves*.

Chama a atenção que, para os alunos concluintes, oito das 12 situações apresentadas tenham sido vistas como de maior gravidade do que aos olhos dos alunos iniciantes, o que guarda relação com o fato de que professores de turmas do perfil inicial relatam maiores dificuldades com a indisciplina em sala de aula.

Outro dado significativo é que apenas o grupo dos professores não atribuiu gravidade a duas situações. “Trocar bilhetinhos ou mensagens”, assim como “interromper a fala do professor ou de algum colega com questionamento pertinente ao assunto” não foram condutas consideradas como *graves* pelos professores, mas apenas pelos estudantes. Estes, consideraram como condutas com maior gravidade

“interromper a aula com ironia ou sarcasmo dirigido a quem está com a palavra, seja professor ou aluno, o que também pode ter alguma relação com a questão do *bullying* e/ou do mal-estar nas relações escolares.

Em sentido inverso, “não dar atenção ou ignorar o professor quando este se dirige à turma” e “conversar enquanto o professor está com a palavra” são consideradas condutas *graves* pelos docentes, mas nem tanto pelos discentes. Pelos resultados, acredita-se que a autoridade pedagógica é uma questão desafiadora também para o professor universitário, uma vez que a maioria relatou que os alunos nem sempre dão atenção quando estão com a palavra, isso requer o conhecimento das características de cada turma, para que possa exercer com coerência sua função de educador.

Vasconcelos (2009) e Aquino (1996) estão entre os autores que discutem o conceito de autoridade no exercício docente, o que fazem ponderando sobre o direito ou poder de obedecer, tomar decisões, dar ordens em um contexto em que se deve adotar atitudes que levem o outro a crescer.

A escola é um importante espaço institucional, no qual o poder disciplinador se faz presente. Foucault nos apresenta, um conceito de governamentalidade, pois ligado à disciplina escolar permite entendê-la enquanto uma forma de governo. Assim posto, toda autoridade pedagógica dependeria de um elemento relacional, do estabelecimento de um vínculo respeitoso entre professores e alunos. Vínculo este que era mais fácil de ser obtido em épocas em que os alunos, mesmo que portadores de sentimentos ambivalentes em relação a seus mestres, ainda desejavam ser como seus professores, pois, nas palavras do autor, a imagem do professor ocupava um lugar importante no ideal de Eu do aluno (FOUCAULT, 2008).

Considerando o fato de que a nossa é uma sociedade imersa na cultura digital, a fragilização da autoridade pedagógica se manifesta, sobretudo, quando se coloca em discussão o uso de aparelhos celulares em sala de aula. Na pesquisa constatamos que mais de 85% de todos os participantes associam à indisciplina diversos usos não autorizados de equipamentos celulares, contudo, alguns usos são considerados como mais *graves* que outros. “Permitir que o celular toque durante a aula” é algo visto como mais *grave* pelos alunos concluintes e pelos ingressantes do que pelos professores; “atender ao telefone durante a aula” foi considerado como indisciplina por 100% dos docentes. Em contrapartida, navegar na *internet* sem que isso tenha sido solicitado ou autorizado pelo docente foi considerado como *muito grave* pela metade dos professores.

Diferente da silenciosa navegação pela *internet*, permitir que o celular toque durante a aula é algo visto como *mais grave* pelos alunos concluintes e pelos ingressantes do que pelos professores. O dado sugere, mais uma vez, que os estudantes universitários abordados tendem a tratar como indisciplina não necessariamente o que afronta normas ou autoridades institucionais, mas aquilo que pode atrapalhar seu aproveitamento ao tirar sua concentração.

Em outra questão do instrumento, perguntamos aos participantes sobre a

frequência com que ocorriam as situações em discussão. No questionário remetido aos professores foi solicitado que respondessem com base nas turmas por eles consideradas como indisciplinadas, já no questionário remetido aos alunos a solicitação foi que as respostas fossem dadas tendo-se em mente a atual sala de aula.

Ainda movidos pela intenção de conhecer o entendimento dos participantes sobre como se dá a indisciplina em seu cotidiano universitário, em outra questão enfocamos a condução da situação quando esta acontece em sala de aula. Apresentamos aos participantes uma relação de situações solicitando a eles que identificassem se, em seu entendimento, estas ocorreriam *raramente*, às vezes ou *sempre*: “o professor chama a atenção ou dá bronca na turma”; “o professor tenta negociar com a turma”; “o professor chama a atenção diretamente dos alunos envolvidos”; “o professor interrompe a aula e espera que a turma silencie”; “o professor altera o tom de voz ou dá tapas na mesa pedindo atenção”; “o professor interrompe a aula e se retira da sala”; “o professor pede aos alunos envolvidos que se retirem da sala”; “o professor anuncia ou chega a pedir a presença de um representante da coordenação do curso”; “os alunos envolvidos em indisciplina são acompanhados pela coordenação ou recebem alguma advertência”.

A maioria dos alunos iniciantes responderam que *raramente* o professor interrompe a aula e se retira da sala; os alunos mais envolvidos em indisciplina são acompanhados pela coordenação ou recebem alguma advertência e o professor anuncia ou pede a presença de um representante da coordenação do curso. Segundo esses estudantes, às vezes o professor chama a atenção diretamente dos envolvidos ou dá bronca na turma e *sempre* o professor interrompe a aula e espera que a turma silencie e ainda tenta algum tipo de negociação com os alunos. Segundo Aquino (2003), a maioria dos educadores não sabe ao certo como administrar o ato indisciplinado, como geri-lo, já que muitas vezes não é capaz de compreendê-lo em sua complexidade.

Para a elaboração das assertivas foram consideradas as conclusões de Estrela (1994), que registra que as ações habituais no trato com a indisciplina vão desde ignorar o comportamento desviante até chamar a atenção, dirigir questionamentos aos alunos indisciplinados, fazer apelos à boa conduta, lembrar-se da regra que está sendo violada, retirar o estudante da sala de aula.

Para os participantes dos três grupos, professores, alunos ingressantes e alunos concluintes, o que *raramente* acontece é os alunos envolvidos em indisciplina serem depois acompanhados pela coordenação ou mesmo receberem alguma advertência. A este respeito cabe observar que no estatuto da IES investigada (2017, p. 50), em seu artigo 191, é previsto que a pena de advertência é aplicável por “desrespeito a qualquer membro da comunidade acadêmica, por perturbação da ordem no recinto do Centro Universitário”.

### **3.1 Motivação e responsabilidade da indisciplina no ensino superior**

Depois de apresentar e discutir o que os participantes percebem como conduta indisciplinada no ensino superior, o quanto essas condutas ocorrem em seu cotidiano,

que gravidade atribuem a tais comportamentos e como, segundo sua percepção, os professores e a IES lidam com essas situações quando acontecem em sala de aula, buscamos o entendimento dos sujeitos acerca das motivações e responsabilidades pela indisciplina.

Iniciamos procurando verificar se os participantes trazem consigo representações estereotipadas acerca do aluno indisciplinado e do professor em cuja aula a indisciplina se manifesta. Para tal, apresentamos um grupo de assertivas nas quais crenças sociais e estereótipos circulantes foram misturados a elementos encontrados pontualmente nas conclusões de trabalhos científicos sobre indisciplina escolar: “alunos tendem a ser mais indisciplinados que alunas”; “a indisciplina ocorre mais nas aulas dos professores menos experientes”; “a indisciplina ocorre mais em componentes curriculares considerados pelos alunos como secundários”; “alunos muito indisciplinados geralmente têm problemas psicológicos e/ou neurológicos”; “a indisciplina é sobretudo uma questão cultural”. Aos participantes foi solicitado que identificassem se *concordam*, *discordam* ou *concordam parcialmente* do conteúdo de cada frase.

Diferente do que tem sido constatado em estudos sobre a indisciplina no ensino fundamental, os participantes da pesquisa *discordaram* do entendimento de que a indisciplina tenha relações com gênero. A maioria dos docentes e dos universitários *discordaram* também da afirmação de que os alunos são mais tendentes ao comportamento indisciplinado do que as alunas.

*Discordam* ainda que os alunos muito indisciplinados geralmente tenham problemas psicológicos e/ou neurológicos. Entretanto, segundo Oliveira (2005) a questão da indisciplina também pode ter origem advinda de fatores psicológicos ou emocionais que acarretam a falta de atenção e a falta de concentração durante a aula.

Enquanto que, para 38% dos discentes iniciantes, 50% dos concluintes e 58,3% dos docentes, *concordam* que a indisciplina ocorre mais nas aulas dos professores menos experientes. O início de carreira ou a pouca experiência representa, portanto, uma fase crítica em relação às experiências anteriores e os ajustes a serem feitos em função do trabalho e do confronto inicial com a complexa realidade do exercício da profissão docente.

A maioria dos professores *concordam* ainda que a indisciplina ocorre mais em componentes curriculares considerados pelos alunos como secundários. D’Antola (1989, p. 37) diz que “a disciplina só é eficaz quando tem uma meta a atingir, o conhecimento exige disciplina e qualquer saber instiga a disciplina a ser mais rigorosa para poder apreender todas as diferentes nuances”.

Ao identificar mecanismos de poder na sociedade, Foucault caracteriza o poder disciplinar como autor dos acontecimentos decorrentes de uma atitude padronizada dos homens na modernidade. Segundo ele, vivemos na época dos corpos disciplinados, em que a disciplina produz, para a modelagem e controle dos corpos, ferramentas que vão nortear o processo de construção do poder e normatização das condutas,

adotando caracteres para sua aquisição.

A maioria dos participantes - alunos iniciantes, concluintes e professores - *concorda* que os alunos que receberam boa educação familiar tendem a ser menos indisciplinados. A família é de grande importância neste processo educacional e problemas de diversas ordens podem motivar a indisciplina escolar. Esta é a posição de Oliveira (2005, p. 38) para quem “toda indisciplina tem uma causa e que a mesma não é simplesmente uma ação, mas uma reação, e que existem vários fatores determinantes da indisciplina, e um deles é a família”.

Além da questão cujos resultados acabamos de discutir, perguntamos aos participantes como eles distribuiriam as responsabilidades pela indisciplina quando esta acontece no ensino superior. Para isso, apresentamos aos sujeitos uma relação de assertivas contendo: “professor”, “estudante”, “família do aluno”, “cultura ou normas da IES”, “formação cultural brasileira”, ou “sistema econômico”. Em seguida, solicitamos que atribuíssem a cada categoria um conceito: *não é responsável, às vezes tem um pouco de responsabilidade, sempre tem uma parte da responsabilidade ou tem muita responsabilidade*.

Constatamos que assim como os docentes, que atribuíram o conceito *muita responsabilidade* predominantemente aos estudantes (66,7%), também os alunos participantes da pesquisa assim responderam. 71,4% dos concluintes e 66,3% dos iniciantes entendem que os mais responsáveis pela indisciplina são os próprios alunos.

O destaque dado à responsabilidade do estudante pela indisciplina se torna um dado curioso em comparação com os resultados da questão anteriormente discutida. Nela, vimos que os participantes, especialmente os professores, demonstram perceber que a indisciplina é um fenômeno multifatorial, contudo, quando pensam em responsabilização, seu olhar se detém mais diretamente sobre o aluno indisciplinado.

No que se refere quem é o responsável pela indisciplina no Ensino Superior, todos os envolvidos apresentam uma parcela de responsabilidade. A maioria dos participantes iniciantes (66,3%), os concluintes (71,4%) e também os professores (66,7%) considera que o estudante tem *muita responsabilidade*, seguido da família do aluno, que *sempre tem uma parte da responsabilidade* e na visão dos docentes, o sistema econômico também tem *uma parte da responsabilidade*.

Vale ressaltar que, pelos dados apresentados, a questão da indisciplina não é da competência apenas do estudante, professor, mas da família também e de outros elementos inseridos na sociedade. Como visto, são várias as causas que contribuem para a instalação de problemas referentes à indisciplina, como fatores sociais, culturais, políticos e da personalidade dos próprios professores e dos alunos. Alguns empecilhos podem estar relacionados ao despreparo dos alunos que adentram cada vez mais cedo no ensino superior e, muitas vezes apresentam certa dificuldade em lidar com situações totalmente novas em suas vidas, e outros do despreparo dos professores em liderar, envolver e contornar esses problemas.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa, cujo objetivo foi analisar comparativamente o entendimento de professores universitários e de estudantes de um curso de Medicina Veterinária acerca da tensão disciplina/indisciplina. A questão da indisciplina tem ocupado um espaço cada vez maior no cotidiano educacional e vem se tornando um desafio para professores e gestores que nem sempre sabem o que fazer para impedir ou minimizar estes conflitos presentes desde a educação infantil até o nível superior, nas instituições de ensino públicas ou privadas e que se manifestam nas relações dos alunos entre si e dos alunos com os professores (AQUINO, 1996; VASCONCELLOS, 2015).

No que diz respeito ao conceito de disciplina, trabalhamos com uma perspectiva sócio-histórica, a partir da qual entende-se a disciplina e seu contraponto, a indisciplina como um comportamento social localizado no tempo e no espaço. Dito de outra forma, o que pode ser considerado indisciplina tanto varia ao longo de tempo, dentro de uma mesma sociedade, quanto varia de uma sociedade para outra e de um grupo para outro.

Por outro lado, compreendemos que o padrão aceito de comportamento escolar disciplinado, dentro da sociedade ocidental, foi forjado também historicamente, entre os séculos XVIII e XIX, conforme observou Michel Foucault (1999).

Todos os participantes da pesquisa consideram uma gama de situações como indisciplinadas, em que das 12 assertivas apresentadas, quatro delas são vistas como indisciplina no ensino superior. No contexto geral, as concepções dos professores, dos alunos iniciantes e dos concluintes remetem às apresentadas em Estrela (1994), La Taille (1996) e Aquino (1996), que relacionam a indisciplina aos comportamentos que se contrapõem às regras, normas preestabelecidas para o bom andamento das atividades escolares. Em contraposição, a disciplina é compreendida como bom comportamento e obediência às regras.

Consideramos que, diante de um mundo marcado pela tecnologia, dentro do qual o acesso à informação está, literalmente, ao alcance das mãos, nenhum dos sujeitos envolvidos na pesquisa consegue responder com efetividade às urgências do novo tempo. Como o acesso à web se dá, via de regra, através dos celulares, o comportamento é entendido por inadequado por todos, alunos e professores. Chama a atenção o fato de aparecerem nos três grupos envolvidos, como estratégia para diminuir a indisciplina no curso de Medicina Veterinária da IES, sugestão de *proibição do uso de celulares em sala de aula*.

Por certo, a questão da indisciplina escolar, no ensino superior, é resultante de uma complexa trama tecida na relação ensino-aprendizagem, dentro de determinado contexto sócio cultural e temporal. Hoje, na contemporaneidade, atravessamos um momento interessante de transição no qual a pedagogia tradicionalista dá seus últimos suspiros, mas também adverte, através dos próprios alunos, a necessidade de *“professores mais rígidos”*.

Da mesma forma, ainda que professores e alunos reconheçam seu quinhão de responsabilidade na via de mão dupla dos comportamentos vistos como indisciplinados, também as instâncias pedagógicas da IES são chamadas a participar do processo de transformação da indisciplina em disciplina.

Encerramos esta pesquisa acreditando que a indisciplina no curso de Medicina Veterinária da IES pesquisada pode ser traduzida como falta de foco, de concentração e de desatenção. Acreditamos, também, que é possível a sua superação, reinventando a docência e, conseqüentemente, as próprias formas de ensinar, aprender e se relacionar. Porém, a sua superação requer um esforço conjunto e efetivo de transformação, do qual fazem parte *todos os sujeitos*: alunos, professores e IES.

## REFERÊNCIAS

AQUINO, J. G. (Org.). **Indisciplina na escola**: alternativas teóricas e práticas. 8. ed. São Paulo: Summus, 1996.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina**: o contraponto das escolas democráticas. São Paulo: Moderna, 2003.

\_\_\_\_\_. **Docência, Poder e Liberdade**: Dos processos de governamentalização à potência de existir nas escolas. 2009. 216 f. Tese de Livre Docência. Departamento de Filosofia da Educação e Ciências da Educação. Universidade de São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/livredocencia/48/tde-19032013-093316/pt-br.php>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

\_\_\_\_\_. Indisciplina escolar: um itinerário de um tema/problema de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 161, p. 664-692, set. 2016. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742016000300664&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em 18 de set. 2017.

AQUINO, J. G.; RIBEIRO, C. Processo de governamentalização e a atualidade educativa: a liberdade como eixo problematizador. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 58-71, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/download/8202/5530>>. Acesso em: 17 jul. 2017.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

D'ANTOLA, A. (Org.) **Disciplina na escola**: autoridade versus autoritarismo. São Paulo: E.P.U. 1989.

DEBARBIEUX, E. *La Violence en milieu scolaire* (vol. 2 - Le désordre des choses). Paris: ESF, 1999.

ESTRELA, M. T. **Relação Pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Portugal: Porto, 1994.

FOUCAULT, M. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

\_\_\_\_\_. **Estratégia, poder-saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

\_\_\_\_\_. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

\_\_\_\_\_. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

IES. Instituição de Ensino Superior. **Projeto Pedagógico do Curso de Medicina Veterinária**. Patos de Minas, 2016. 503 p.



\_\_\_\_\_. **Estatuto da IES.** Aprovado pela Res. CON/IES nº409, de 30 de dezembro de 2013. Alterado pela Res. CON/IES nº424, de 16 de junho de 2014. Alterado pela Res. CON/IES nº434, de 11 de maio de 2015. Alterado pela Portaria Reitoria nº 2051, de 20 de maio de 2016, referendada pela Res. CON/IES nº 453, de 20 de dezembro de 2016. Alterado pela Res. CON/IES nº463, de 03 de maio de 2017. Patos de Minas/MG, 2017. 55 p.

OLIVEIRA, M. I. **A indisciplina escolar:** determinações, conseqüências e ações. Brasília: Líber Livro, 2005.y

VASCONCELLOS, C. dos S. **Disciplina:** construção da disciplina consciente e interativa em sala de aula e na escola. 11. ed. São Paulo: Libertad, 2000.

\_\_\_\_\_. **Indisciplina e disciplina escolar:** fundamentos para o trabalho docente. São Paulo: Cortez, 2009.

## A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA

### Patrício Ceretta

Autor, Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM. Santa Maria, Santa Maria, Brasil.

### Luiz Gilberto Kronbauer

Coautor, Dr. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSM, Santa Maria, Santa Maria, Brasil

**RESUMO:** No presente texto trataremos da importância da Ética na formação de professores, identificando espaços dedicados ao estudo de ética ao longo dos Cursos e refletindo sobre a incidência da Ética na prática docente. Tentaremos mostrar argumentativamente que a Ética, seja sob o viés sistemático, seja quanto às teorias filosóficas, nos dá elementos fundamentais para a compreensão da prática dos professores e contribui para a formação de profissionais da educação com mais autonomia e mais criteriosos em relação às repercussões sociais e políticas da mesma. O texto resulta de pesquisa bibliográfica e documental, de abrangência qualitativa, em desenvolvimento no Mestrado em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação, Ética, Professores

**ABSTRACT:** This essay wants to reflect on

the importance of Ethics in teacher training. If you are willing to: Identify spaces for the study of ethics during training; to reflect on the importance of ethics in teacher education and practice, to argue, to demonstrate that ethics, both under the systematic bias and under the bias of philosophical theories, has fundamental elements to provide an understanding of the practice of teachers; contribute to the formation of educational professionals, autonomous and judicious in relation to their praxis and the social and political repercussion of it. The scope is qualitative and the type of bibliographic research. Held in the Master in Education (PPGE) of the Federal University of Santa Maria (UFSM).

**KEYWORDS:** Training, Ethics, Teachers

### 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto resulta de pesquisa em desenvolvimento na Linha de pesquisa Formação Saberes e Desenvolvimento Profissional do PPGE da UFSM. A primeira motivação para escrever sobre essa temática é a crise moral que nosso país atravessa; crise que ultrapassa as fronteiras do institucional e acaba se tornando, em alguns momentos, instituída, afetando diretamente os ambientes Educacionais e as relações estabelecidas nestes espaços.

Uma vez que há diversas definições de ética, optamos pela definição de ética proposta por Adolfo Sánchez Vázquez em seu livro “Ética”, por concordar com outros autores reconhecidos na área de filosofia. Acreditamos que a maneira como ele aborda esse tema contribui mais especificamente para entendermos o que é Ética e qual a sua importância na formação de professores. Vasquez apresenta sucintamente a ética como ciência da moral. (Vázquez, 2005, p. 23). “A ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano”. De modo geral de fato é assim, pois ao longo da história a Ética é considerada como uma subárea da Filosofia que reflete sobre o comportamento moral dos seres humanos em situações concretas e elabora critérios, princípios, para que a abordagem seja crítica e sistemática. Esse procedimento resultou nas diversas teorias, desde a filosofia clássica até hoje.

Sanchez Vázquez lembra ainda que “a Ética depara com uma experiência histórico – social no terreno da moral, ou seja, com uma série de práticas morais já em vigor e partindo delas, procura determinar a essência da moral [...]” (Vázquez, 2005, p. 22), por isso mesmo ela não está dissociada da vida do ser humano e sua prática em sociedade, dentro de um tempo histórico determinado. Para esse autor, a Ética tem a função de ser reflexiva, propositiva, questionadora das práticas humanas, e transita pelas diferentes concepções de sociedade e de mundo, extraindo o que é essencial para o bem viver.

Essa forma de compreender a Ética está em conformidade com a metodologia proposta pela hermenêutica filosófica de Gadamer e nos ajuda a entender a importância da ética na formação de professores. A partir dessa consideração indicamos três aspectos para mostrar a contribuição da Ética no processo formativo acadêmico. Primeiramente, ela nos dá elementos para entender melhor o processo de conhecimento e da própria vida, em tempos de significativa mudança epistemológica. Por outro lado, a Ética pode desenvolver mais sensibilidade social e consciência diante das questões de justiça social em geral e, especificamente, de valorização do ser humano, de etnia, de gênero e com relação ao meio ambiente e as questões ecológicas

Se historicamente a Ética tem sido considerada como subárea da Filosofia, dada a complexidade de seu objeto, isto é, o “comportamento moral dos seres humanos em sociedade” (Vázquez, 2005, p. 23), ela se caracteriza, atualmente, pelo procedimento tipicamente interdisciplinar, senão transdisciplinar, que circula entre as ciências humanas e ciências da vida, do meio ambiente, etc. Ela não é mais patrimônio exclusivo da Filosofia, se bem que a inter/transdisciplinaridade ainda o sejam. Kronbauer (1998 p.3) afirma que

A ética não é mais um campo da filosofia, mas uma teorização que transita pelas ciências humanas e ciências da vida. Não é possível dar conta do problema da consciência, da liberdade, do conhecimento dos possíveis efeitos da ação e da responsabilidade, sem a discussão com os avanços do conhecimento em geral.

Ela nasce das demandas do cotidiano, da vida comum ou do mundo da vida,

das diferentes formas de viver a vida, tomando-as como assunto de reflexão, para a eles retornar como contribuição teórica. Alguns a definem como uma ciência que forma “caráter”, persona, do “modo de ser” no mundo e com os outros seres. Pensá-la somente sob um aspecto, um olhar, seria empobrecer seu real sentido.

Pois bem, essa suposta “ciência do bem em geral” a rigor não existe. O que existe é uma variedade de doutrinas morais [...] e uma disciplina filosófica, a Filosofia moral ou Ética, que por sua vez contém uma variedade de teorias éticas diferentes, e até contrapostas entre si [...]. (CORTINA, 2005, p. 15).

Parece estranho falar de “diferentes teorias éticas” ou então “que teoria de ética seguir”, mas, ao longo da história, foram formuladas muitas propostas que se adaptaram melhor a realidade e à compreensão de cada época. Mas apesar das diferentes correntes, ela sempre esteve ligada ao estudo do comportamento moral dos seres humanos em sociedade.

Ao nos referirmos à Ética, precisamos levar em conta que ela está ligada diretamente a comportamento moral, a primeira tem vocação universal, a segunda, está mais no chão da vida, é variável de grupos para grupos, região para região, núcleo de convivência para núcleo de convivência. Enquanto palavra, origem etimológica, a ética e a moral são distintas, mas sempre convergem para o mesmo princípio histórico.

Assim chamamos de “moral” esse conjunto de princípios, normas e valores que cada geração transmite à geração seguinte na confiança de que se trata de um bom legado de orientações sobre o modo de se comportar para viver uma vida boa e justa. E chamamos de “Ética” essa disciplina filosófica que constitui uma reflexão de segunda ordem sobre os problemas morais. A pergunta básica da moral seria então: “o que devemos fazer?”, ao passo que a questão central da ética seria antes: “por que devemos? ou seja, “Que argumentos corroboram e sustentam o código moral que estamos aceitando como guia de conduta?” (CORTINA, 2005, p. 20).

No dia a dia não temos muito tempo para fazer distinções, o senso comum nos leva a fazer afirmações que acabam distorcendo o real sentido das coisas. Por exemplo: Quando falamos que uma profissão tem um código de ética, no fim das contas essa “normativa” não poderia ser chamada de ética, mas de código de conduta, um tipo de moral regional, pois trata do comportamento de cada indivíduo enquanto exerce sua profissão. Isso é válido para todos os códigos de conduta profissional, inclusive ao exercício da docência, ainda que neste caso não exista nenhum código específico.

Sabe-se que não é possível tornar uma pessoa moralmente correta pelo ensino de Ética, a menos que a pessoa queira e assuma uma conduta coerente consigo mesmo e com os demais a sua volta. O estudo de tal temática serve como referência para a vida, para o fazer prático, em nosso caso, o professor teria a oportunidade de juntar a dimensão teórico com a prática pedagógica no processo de formação. E depois, na caminhada formativa permanente, aprofundar aspectos da reflexão ética.

A Ética pode auxiliar as educadoras a se darem conta, ser uma referência, de que a sua forma de agir pedagogicamente, as atividades que propõem e as intenções implícitas de cada ação podem estar contribuindo para a formação de uma consciência moral correspondente a uma Ética de Virtudes, do Dever, da Cooperação, do respeito

à diferença, ou a um mero Pragmatismo, individualista e competitivo, útil à manutenção da sociedade capitalista de mercado e que culmina na formação de consciências moralmente cínicas.

É importante levar em conta o que Aristóteles, na obra *Ética a Nicômaco*, define como uma vida ética. Para ele, uma vida ética é uma vida virtuosa, mediante a qual se pode chegar à felicidade. Ainda no início da obra, quando está construindo a definição de “bem”, ele indica que:

[...] a felicidade, acima de qualquer outra coisa, é considerada como esse sumo bem. Ela é buscada sempre por si mesma e nunca em interesse de uma outra coisa; enquanto a honra, o prazer, a razão, e todas as demais virtudes, ainda que as escolhamos por si mesmas [...], fazemos isso no interesse da felicidade, pensando que por meio dela seremos felizes. Mas a felicidade ninguém a escolhe tendo em vista uma outra virtude, nem, de uma forma geral, qualquer coisa além dela própria. (ARISTOTELES, 2003, p. 25,26).

A felicidade como ponto de chegada ou como auto realização, é resultado de uma vida virtuosa, feita de ações virtuosas. Essas, por sua vez, são ações que o sujeito faz por saber que são virtuosas e ele se decide firmemente a fazê-las porque o são e, por isso, ele pode estar seguro de que é movido por um caráter firme e resolutivo. E na citação acima entende-se que a felicidade é tal em si mesma, isto é, ela não é meio em vista de outra coisa. As ações virtuosas e boas podem ser meios para chegar a ela, gradualmente...

Da mesma forma, educadores comprometidos realizam seu trabalho visando o bem dos educandos e entendem que nem sempre o processo educativo se dá de maneira tranquila, às vezes há uma necessidade de tensionamentos (até frustrações), ou de gastar um tempo para construir esses meios virtuosos em vista da felicidade. O professor que deseja ser feliz sem ações pedagógicas cotidianas virtuosas, dificilmente terá um grau elevado de auto realização, de felicidade. Dito de forma direta, a felicidade é resultado de uma vida completa de ações virtuosas. É por isso que Aristóteles cita o dito popular: “uma andorinha não faz verão; nem um dia sequer”.

Isso é ainda mais importante quando nos referimos às e aos docentes que lidam com educação infantil e com as séries iniciais, mas igualmente os das séries finais do Fundamental e os do Ensino Médio. Ainda que não saibam e, até mesmo, não queiram sê-lo, são educadores que influem decisivamente sobre a formação da consciência moral das crianças e dos adolescentes. No entanto, na maioria dos Cursos de Formação inicial de docentes para essas faixas etárias, não se prevê uma reflexão sistemática e fundamentada sobre a Ética e sobre a educação moral. Isso deveria ser considerado como algo muito grave, não porque se dedica a quase totalidade desta formação curricular ao desenvolvimento de habilidades técnicas, instrumentais e habilidades sociais, metodológicas, etc., que são perpassadas de moralidade, mas porque não se dá conta exatamente disso, que, em nossa consideração, é o mais importante em todo o processo de educação das crianças e dos jovens: a formação da consciência moral.

## 2 | PARA JUSTIFICAR A NECESSIDADE DO ESTUDO DA ÉTICA

Partimos do consenso de que há temáticas mais essenciais que outras para o andamento da vida pessoal e social, segundo o nosso entendimento a questão da Ética é de vital importância no **processo de conhecimento**, principalmente por se tratar de algo que envolve a **vida humana** e a **relação com os outros** e com as demais coisas que nos rodeiam.

Embora o conhecimento científico elimine de si mesmo toda a competência ética, a práxis do pesquisador suscita ou implica uma ética própria. Não se trata unicamente de uma moral exterior que a instituição impõe a seus empregados; trata-se de mais do que consciência profissional inerente a toda profissionalização; de ética própria do conhecimento, que anima todo pesquisado que não se considera um simples funcionário. É o imperativo: conhecer para conhecer, que deve triunfar, para o conhecimento, sobre todas as proibições, tabus, que o limitam [...] A ética do conhecer tende, no pesquisador sério, a ganhar prioridade, a opor-se a qualquer outro valor, e esse conhecimento “desinteressado” desinteressa-se de todos os interesses político-econômicos que utilizam, de fato esses conhecimentos (MORIN, 2005, p. 120 21).

Na discussão que Morin faz sobre “o que é ciência” e a necessidade de uma ciência que tenha consciência de sua tarefa, reforça a ideia de que o conhecimento precisa ser formulado, por quem o faz, com uma Ética própria mais do que uma regra imposta de fora como norma de conduta imposta a um trabalhador descomprometido. Neste momento, refiro-me aos professores que acolhem os estudantes oriundos das mais diferentes realidades e, além de introduzir no mundo acadêmico, dão os fundamentos para uma vida acadêmica.

A imersão no processo formativo, acadêmico e científico faz com que aqueles que se põem nessa tarefa olhem o mundo e a sua própria vida desde outro ponto de vista, se suponham com mais conteúdo, mais reflexivos e ampliados. E nesse momento quero me referir aos estudantes egressos do ensino médio, dado o curto tempo da saída do ensino médio até inserção no mundo acadêmico.

O segundo elemento que consolida o estudo da ética advinda da **mudança epistemológica** vivida em nosso tempo. Boaventura de Souza Santos, na obra “Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência”, define o atual tempo, como um tempo de “mudanças de paradigmas”; em relação aos propostos pela modernidade.

O paradigma da modernidade comporta duas formas principais de conhecimento: o conhecimento–emancipação e o conhecimento–regulação. O conhecimento–emancipação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo por colonialismo e um estado de saber que designo por solidariedade. O conhecimento–regulação é uma trajetória entre um estado de ignorância que designo de caos e um estado de saber que designo por ordem. [...] o conhecimento–regulação conquistou a primazia sobre o conhecimento–emancipação: a ordem transformou-se na forma hegemônica de saber e o caos na forma hegemônica de ignorância. Este desequilíbrio em favor do conhecimento–regulação permitiu a este último recodificar nos seus próprios termos o conhecimento–emancipação. Assim, o estado de saber no conhecimento–emancipação passou a estado de ignorância

no conhecimento-regulação (a solidariedade foi recodificada como caos) e, inversamente, a ignorância no conhecimento- emancipação passou a estado de saber no conhecimento-regulação (o colonialismo foi recodificado como ordem) (BOAVENTURA, 2011, p. 78,79).

Essa a transição que se apresenta no âmbito “epistemológico” afeta diferentes campos da sociedade, ou seja, é uma mudança social. Em um tempo em que há tantas coisas a serem criticadas, segundo o autor, fica até difícil construir uma “teoria crítica”.

Diante de mudanças tão bruscas e profundas é preciso ter um ponto de referência, e para nós a Ética pode ser uma referencia que aponta constantemente para a humanização, em meio a esse processo de mudanças tão profundas e significativas, marcadas por rupturas e falência de modelos até então idealizados, caracterizada pelo capitalismo como manifestação histórica concreta da modernidade.

Diante deste quadro, e sem menos importante, o terceiro elemento se refere a uma **ética ambiental**. Ela contribui essencialmente para alargar o horizonte, perceber que o ser humano faz parte de um todo, está envolvido no ciclo vital como todos os outros seres vivos. Ao contrário do que a modernidade apregoava sob o pressuposto de que os seres humanos estão desprendidos do meio que gravita em torno delas, o ser humano não é o centro, mas faz parte, participa, está vinculado, talvez como ser pensante e consciente de sua existência e responsabilidade, mesmo que não a exerça na sua totalidade.

Na era tecnológica, o conhecimento-emancipação pressupõe uma nova ética, uma ética que, ao contrário da ética liberal, não seja colonizada pela ciência nem pela tecnologia, mas parta de um princípio novo. [...] A nova ética não é antropocêntrica, nem individualista, nem busca apenas a responsabilidade pelas consequências imediatas. É uma responsabilidade pelo futuro. (BOAVENTURA 2011, p. 111-112).

Esse olhar para o futuro é encantador e desafiador, e, ao mesmo tempo, é o tremendo e o fascinante juntos, pois nos traz a consciência de que estamos comprometidos com o que nos rodeia e nos sustenta e que temos um compromisso para com as gerações futuras. De modo particular quando estamos dialogando com aqueles e aquelas que vão ou já estão trabalhando com ensino aprendido de crianças.

Por essas razões é urgente que se coloque a Ética como referência na formação de docentes e das novas gerações, para formar cidadãos participativos, emancipados e que tenham consciência de seu compromisso ambiental e social; que possam exercer sua cidadania de maneira crítica, autônoma e libertadora e compreender que o mundo ao redor, o meio com que estamos vinculados e os outros seres humanos não estão aí para servir aos nossos interesses, mas que fazemos parte de um todo e que temos o compromisso de contribuir para torná-lo cada vez mais a nossa casa e o nosso lar Por isso que o processo formativo precisa formar para a consciência crítica e, ao mesmo tempo, fomentar a participação nos ambientes deliberativos e propositivos; precisa provocar também em cada indivíduo um senso de justiça e de promoção da paz, bem como a integridade de todos os seres existentes.

Atualmente não podemos falar em cuidado com relação ao meio ambiente sem incluir a ecologia humana na forma de justiça ambiental, de economia solidária e de justiça social, porque todas essas questões estão implicadas de tal forma que a vida em nosso planeta depende de uma mudança de atitude e de compreensão geral: uma mudança de paradigma, que deixa de lado o ideal do desprendimento e assume um ideal de pertencimento e participação. O cuidado com todos os seres vivos e com o espaço (micro e macro) que habitamos é uma questão ecológica. Uma compreensão mais recente dessa terminologia lembra que falar em ecologia é falar da distribuição de renda e da desigualdade social entre ricos e pobres. O acúmulo da parte de uns poucos é o que falta para outros tantos.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto compreendemos que a Ética é relevante no processo da formação inicial e continuada de professores. Referimo-nos a ética enquanto ciência ou reflexão filosófica sobre a conduta humana, sobre as atitudes humanas em todas as relações sociais, em vista de sua legitimação argumentativa ou, se for o caso, da denúncia da inadequação destas atitudes a partir das referências acima indicadas, especialmente a de que estamos inevitavelmente vinculados entre nós e com o meio numa grande, de modo que a Ética o modelo da 'economia: a construção e gestão da casa comum. É nesta direção que apontam as definições que apresentamos, mostrando a abrangência e as implicações dessa 'ciência', seja como área autônoma, seja como subárea da filosofia. A princípio aparentemente teórica, a Ética, está visceralmente referida à vida, à reflexão sobre a prática em todas as formas de relações entre as pessoas e delas com o mundo, com o meio circundante, mas atualmente também, e de modo especial, com a questão de uma necessária mudança de paradigma, de uma virada epistemológica, que recoloca as coisas no seu devido lugar, em meio a grande diversidade de propostas e a polaridade e os possíveis diálogos entre as mais diferentes compreensões de mundo e das relações com o mundo e entre nós. Neste sentido a Ética é fundamental como referência, como fio condutor que perpassa a complexa trama do tecido social.

### REFERÊNCIAS

Aristóteles, **Ética a Nicômaco: texto integral**. Trad. Pietro Nasseti, São Paulo, SP : Martin Claret, 2013.

CORTINA, Orts Adela, **Ética** / 2. ed. São Paulo, SP: Loyola, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia** : saberes necessários a prática educativa / 43. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

MORIN, Edgar. **Ciência com Consciência**. Trad. de Maria D. Alexandre e Maria Sampaio Dória. Ed.



revista e modificada pelo autor. 8 ed. Rio de Janeiro: Bertrand, Brasil, 2005. Disponível em: [http://www.filosofiatematica.ufpa.br/index\\_htm\\_files/ciencia\\_com\\_conciencia.pdf](http://www.filosofiatematica.ufpa.br/index_htm_files/ciencia_com_conciencia.pdf) - Acesso em: 10/10/2017.

SANTOS, Boa Ventura de. **Crítica da Razão Indolente: contra o desperdício da experiência**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2005.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez, 1915-, **Ética**. 27. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2005.

KRONBAUER, L. G. **O que é Ética**. In: *Jornal O Contemporâneo*, ano II, nº 11, abril de 1998.

## A MÚSICA E A FOTOGRAFIA COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA EXPERIÊNCIA NOS ANOS INICIAIS

**Magda Miranda de Assís Cruz**

Pedagoga - Rede Municipal de Londrina

**Magda Madalena Peruzin Tuma**

Doutora em Educação - UEL

(2010), Schmidt; Garcia (2005), dentre outros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Anos Iniciais. Música

### INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo analisar as contribuições da fotografia e da música como recurso pedagógico para o Ensino de História nos Anos Iniciais.

A música para o ensino e a aprendizagem é entendida como “[...] componente histórico de qualquer época, [que] oferece condição de estudos na identificação de questões, comportamentos, fatos e contextos de determinada fase da história”. (CORREIA, 2003, p.84). Tal perspectiva nos remeteu à escola como espaço que pode ampliar experiências musicais ao explorarem “[...] os sons, a fim de que as crianças ouçam com mais atenção e possam analisar e compará-los, pela sua capacidade auditiva, concentração, a atenção e pela capacidade de análise e seleção de sons” (LIMA; MELLO, 2013, p. 99). Para as autoras também se contempla nesta opção:

[...] o vocabulário musical, como exige pronuncia correta das letras da canção ou a conversa sobre os conteúdos das cantigas de roda, propicia o desenvolvimento da

**RESUMO:** Este estudo traz uma experiência do Ensino de História local realizada em uma escola pública, que, como campo do Estágio Curricular Obrigatório nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2016), se constituiu também como campo de pesquisa em uma turma de 27 alunos do 3º ano dos Anos Iniciais. A observação-participante e intervenção sobre o cotidiano escolar nos remeteu à abordagem qualitativa, em estudo sobre expressões culturais de grupos sociais como o indígena e a sociedade pioneira do município de Londrina na relação com o meio ambiente. As relações históricas de cada grupo com o meio ambiente, foram estudadas em sala de aula com a utilização de fotografias e da música, que como recursos pedagógicos propiciaram aproximações ao processo histórico por meio de deslocamentos temporais (presente, passado e projeções para o futuro). Tais opções afirmaram a potencialidade dos mesmos para o Ensino de História nos Anos Iniciais e como parte do projeto de pesquisa desenvolvido no Departamento de Educação da UEL, teve como referenciais teóricos Hermeto (2012), Rösen

linguagem oral. A partir das experiências musicais, verifica-se que o pensamento da criança se organiza e a leva ter mais oportunidades de ações e sensações, e mais, desenvolve mais sua inteligência, conseqüentemente mais o conhecimento. (LIMA; MELLO, 2013, p. 99)

A tal entendimento, Saraiva (2013) acrescenta que a música pode ser relacionada com as práticas vivenciadas dentro da sala de aula pois, a relação da música com os conteúdos disciplinares pode trazer para as crianças uma assimilação prazerosa de tais conhecimentos.

Considerar como possível a relação da música e da fotografia com os conteúdos de sala de aula nos remeteu a esta opção para o Ensino de História nos Anos Iniciais, que é o foco deste trabalho, no qual se tentará a articulação da fotografia e da música como recursos pedagógicos que podem tornar os conteúdos da História mais acessíveis e prazerosos às crianças, em processo que favoreça o deslocamento temporal (presente, passado e projeções para o futuro). Diante disso, a história local no que se refere à vida da sociedade pioneira de Londrina foi analisada na relação com a sociedade indígena, em projeto que contemplou aspectos do cotidiano pioneiro na relação com o meio ambiente e em análise comparativa com os valores tradicionais das sociedades indígenas que habitavam a região do município.

Sendo a escola pública dos Anos Iniciais espaço que para o estágio curricular possibilita de acordo com Pimenta; Lima (2004) vivenciar “[...] uma estratégia, um método, uma possibilidade de formação do estagiário como futuro professor” (PIMENTA; LIMA, 2004, p.86), entendemos que tal espaço vai além ao se constituir como campo de pesquisa, propiciando reflexões sobre a prática articulada à teoria pedagógica. Nesta perspectiva, o estágio curricular obrigatório do curso de Pedagogia da UEL, contemplou parte da formação para a docência e pesquisa, por meio da problematização e análise das situações observadas e vivenciadas em processo dialógico na troca de conhecimentos, intervenções e reflexões sobre a realidade da prática docente.

Tal estudo faz parte das investigações desenvolvidas pelo Projeto de Pesquisa intitulado “NARRATIVAS E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: Mediando ressignificações para a aprendizagem e o ensino de História nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental” que compõe o Programa do Laboratório dos Anos Iniciais (LAI). Assim, neste estudo visamos a análise de opções para aprendizagem histórica que propicie a formação da consciência histórica da criança perante ações pedagógicas norteadas pelo uso da fotografia e música como recurso pedagógico para o Ensino de história local.

## **MÚSICA E FOTOGRAFIA NA APRENDIZAGEM HISTÓRICA**

São muitas concepções que cercam a história, o que torna difícil defini-la em apenas uma, entendendo Burke (1992, p.2-3) que as concepções de História

transitam em variados paradigmas, dentre os quais, destacamos a abordagem tradicional e a da Nova História. Como parte do paradigma tradicional o autor destaca a intensa preocupação com a história política composta por narrativa centrada nos acontecimentos, personagens, em perspectiva de uma ‘visão de cima’ que na busca da objetividade dos fatos ‘como eles aconteceram’ colocou os documentos oficiais como fontes irrefutáveis. Se referindo às mudanças advindas do movimento denominado ‘Les Annales’, que em sua terceira geração passa a ser conhecido como Nova História, explica que tal abordagem considera que:

Tudo tem uma história”, como escreveu certa ocasião o cientista J.B.S. Haldane; ou seja, tudo tem um passado que pode em princípio ser reconstruído e relacionado ao restante do passado. Daí a expressão “história total”, tão cara aos historiadores dos *Annales*. (BURKE 1992, p.11)

A abertura para as fontes históricas trazida por este movimento, de acordo com Hermeto (2012) não retira do conhecimento histórico o fato de que se refere ao já acontecido ou a uma dimensão de “passado”, afirmando que este se relaciona com o presente ao ser a “[...] história [...] constantemente reescrita por diferentes presentes históricos” (p.24) em função de, pelo menos, três fatores: 1. a aparição de novos documentos ou de novas perguntas realizadas a documentos que já foram estudados, criando novas interpretações; 2. cada presente coloca questões diferentes para o passado; 3. a disciplina história, seja ela escolar ou acadêmica, também se transforma, com novos conceitos e métodos (HERMETO, 2012, p. 24).

Ao ser documento “[...] potencialmente, toda e qualquer produção humana” (p.25) e sua transformação relacionada à produção cultural que depende do “olhar que lhe lança o sujeito que narra a história”, (HERMETO, 2012, p.25), o olhar para este documento deve ser:

[...] problematizador e crítico, capaz de identificar ali as diferentes camadas temporais, os diferentes sujeitos que a produziram em cada camada temporal, as relações de poder existente, entre esses sujeitos, suas verdades e mentiras (ou suas mentiras verdadeiras e verdades mentirosas) – aí, sim, ela transformou-se em documento para a História. Transformou-se em fonte de informação sobre as relações dos homens no tempo. (HERMETO, 2012, p.26)

Assim, o tempo histórico e as fontes históricas como parte do processo de aprendizagem histórica se inserem na formação da consciência histórica do educando, exigindo trabalho que repercute na interpretação e na orientação do agir do sujeito social, o que traz a importância das opções realizadas pelo professor para o Ensino da História. Sendo assim, a aprendizagem histórica é um processo de duplo movimento, em que o primeiro consiste em aquisição de experiência sobre as mudanças que as pessoas e seus mundos sofreram no passado e no segundo momento a “objetivação do sujeito” (compreensão de si próprio e da sua orientação no tempo).

A música neste contexto, foi inserida como recurso que pode auxiliar no processo de aprendizagem, pois como Correia (2010) ressalta, ela possui caráter e natureza interdisciplinar, podendo se transformar “[...] em instrumento metodológico e didático-

pedagógico de grande utilidade” (p.131). Neste sentido, Abud (2005) ressalta que um trabalho pautado na música foge do que os alunos estão acostumados em sala de aula, e os auxiliam na construção do conhecimento histórico, por esse motivo “[...] sua utilização está relacionada a propostas alternativas de organização de conteúdos” (ABUD, 2005, p. 315).

No entendimento de que as fotografias favoreceriam o contato das crianças com a cidade em um tempo ainda não conhecido, portanto, que se relacionassem com aspectos do passado o que para Borges (2005) contribui para o imaginário social ao presentificar “[...] certas visões de mundo mesmo quando as condições materiais para que elas existam já tenham desaparecido” (p.79), elas permearam várias etapas do processo de aprendizagem.

Assim, esta experiência foi pensada para o Ensino de História local nos Anos Iniciais tendo a música como recurso articulado à fotografia e ao uso de vídeo.

## **A CAMINHADA DA CONSTRUÇÃO**

Haguette (1999, p.63) considera como importante na pesquisa enfatizar “[...] as especificidades de um fenômeno em termos de suas origens e de sua razão de ser”, o que nos remeteu à pesquisa qualitativa pelo fato deste estudo acontecer na escola em intensa relação com os sujeitos e aproximações a situações que foram além das informações estatísticas, mesmo considerando a necessidade da presença de dados numéricos.

Este estudo aconteceu no cotidiano de uma escola onde assumimos a regência de uma turma de 3º ano por cinco dias, o que propiciou várias situações que nos permitiram captar motivações, intenções, pressupostos, ausências e restrições de forma imediata, assim como a análise das produções infantis sobre a história local e o meio ambiente.

Os caminhos traçados para que este trabalho ocorresse na Escola Municipal de Londrina, em uma turma do 3º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em situação de atividade específica do Estágio Curricular Obrigatório da 4ª série do curso de Pedagogia, se iniciou no período da observação-participante realizado em 32 horas (quatro horas semanais), quando reconhecemos todas as turmas do período vespertino da escola e optamos por desenvolver o projeto de intervenção no 3º ano B, formado por 27 alunos, sendo um deles autista.

Com o propósito de trabalhar o Ensino de História nos Anos Iniciais, enfrentamos o desafio de conciliar a temática indicada pela professora da turma ‘cuidado com o meio ambiente’ com os conteúdos das demais disciplinas e com os objetivos que tínhamos em relação à História. Na análise da temática optamos pela abordagem histórica das sociedades indígenas, especificamente os povos habitantes da região (Kaingang e Guarani) ao período da ocupação ocorrida trazendo a sociedade pioneira de Londrina

em sua ação nas décadas de 1930 / 1940 para análise comparativa.

Abordar a história local possibilitou aos alunos aproximações às formas socioculturais e históricas da formação de seu município, contribuindo para o fortalecimento do ‘pertencimento’ na construção da identidade; na aproximação às tradições dos grupos indígenas e dos pioneiros na sua relação com o meio ambiente, no reconhecimento de diferenças e semelhanças, assim como aquelas relacionadas às transformações ocorridas em Londrina.

## **MÚSICA E FOTOGRAFIA COMO RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA O ENSINO DA HISTÓRIA LOCAL NOS ANOS INICIAIS**

Os conhecimentos prévios que “[...] podem ser considerados como produto das concepções de mundo da criança, formuladas a partir das interações que ela estabelece com o meio de forma sensorial, afetiva e cognitiva [...]” (TEIXEIRA; SOBRAL, 2010, p.669), foi nossa primeira preocupação ao introduzirmos a temática “Cuidado com Meio Ambiente”.

Nesta etapa constatamos que o assunto não era desconhecido e já fazia parte do vocabulário. Para ampliarmos este reconhecimento apresentamos a música “Herdeiros do Futuro” (Artista: Antonio Pecci Filho ‘Toquinho’, Projeto Guri, 2002), por propiciar situações para o deslocamento temporal, ou seja, pensar sobre o presente, passado e projetar perspectivas acerca do futuro, auxiliando no entendimento de que o futuro terá muitos dos elementos das ações de nosso presente. Neste sentido, Rüsen (2010) nos reforça ao indicar a importância da aprendizagem histórica para que o sujeito entenda e dê significado às três dimensões do tempo (presente, passado e futuro), inter-relacionando tais dimensões e entendendo uma como parte da outra. Para o autor, o passado é atualizado no presente e é neste movimento que o entendimento do tempo presente se amplia e “[...] perspectivas sobre o futuro podem ser formadas” [...], pois o “[...] próprio presente é visto, interpretado e representado como processo em curso na estreita relação da memória com a expectativa de futuro [...]” (RÜSEN, 2010, p.79).

Utilizamos também o vídeo “Um Plano para Salvar o Planeta”, publicado na “Turma da Mônica” (2013), o qual foi recebido com empolgação pelos alunos. De acordo com Santos e Kloss (2010), o vídeo vem sendo incorporado pela escola por ajudar na dinamização da aula ao servir para:

[...] introduzir um novo assunto, para despertar a curiosidade, a motivação para novos temas, facilitar o desejo de pesquisa nos alunos e do conteúdo didático. Ele pode ser um grande diferencial no processo de informação, e se usado de forma coerente, poderá ser aproveitado todo o seu potencial educativo. (SANTOS; KLOSS, 2010, p. 6)

Tal atividade visou incitar reflexões sobre as possíveis intervenções sobre a realidade por meio de variadas discussões acerca do filme e também através da

elaboração de uma plaquinha com mensagens e sugestões de como salvar o planeta. O trabalho foi exposto no corredor da escola e representou uma elaboração de narrativa entendida como esforço para a expressão de conceitos de modo geral como:

[...] um conjunto de estruturas linguísticas e psicológicas transmitidas cultural e historicamente, delimitadas pelo nível do domínio de cada indivíduo e pela combinação de técnicas sociocomunicativas e habilidades linguísticas. (BROCKMEIER, HARRE, 2003, apud FAVORETO; CAMARGO JUNIOR, 2011, p. 474).

Na continuidade da temática ‘cuidado com o meio ambiente’ foi esta articulada às relações entre a natureza e a ação humana, apresentando inicialmente o mapa e a bandeira do Paraná, para por meio delas inserir a presença das plantas nativas com a apresentação de slides ilustrativos da composição da floresta tropical, em sua formação original. Tal opção gerou elementos para discussão sobre quem morava nesta floresta, e assim introduzimos a presença dos sujeitos sociais - indígenas (Kaingang e Guarani) no Paraná e na região do Norte do Paraná, e em seguida a música Xondaro (que será explicitada adiante). A sociedade não indígena (pioneiros) foi apresentada em seguida por meio de fotos da década de 1930 e 1940, onde variadas ações do período de ocupação sobre o meio ambiente foram registradas.

## FOTOGRAFIAS COMO TEXTO

No desdobramento deste estudo a utilização de fotografias visou ao reconhecimento de ‘lugares de memória’ para relações entre o presente, passado e o futuro e a inserção da sucessão temporal para que estivesse presente no estudo “[...] um mínimo de anterioridade e de posterioridade [quando] se consegue a unidade de sentido que forma um acontecimento [...]” (KOSELLECK, 1993, p.142)

A opção por fotografias representativas de diferentes tempos do município trouxe elementos sobre a mata tropical da região norte do Paraná e o processo de desmatamento causado pela intensa urbanização. O estudo da cidade introduzido por meio de fotografias da vegetação de Londrina na década da 1930, visou ao reconhecimento de características da formação vegetal antes da chegada dos pioneiros; o reconhecimento do desmatamento relacionado às primeiras construções e as transformações ocorridas na região sul de Londrina onde vivem e se localiza a escola. Este trabalho teve por objetivo trazer elementos de referência para a comparação entre estes lugares no tempo presente e passado, ou seja, o reconhecimento da dinâmica das transformações por meio da análise das mudanças e permanências ocorridas.

Desta forma, os alunos nas atividades de observação das fotografias vivenciaram situações em que se “[...] une o passado, ali registrado, ao presente, o observador realiza um salto entre o momento em que a cena foi registrada e o presente em que se observa a imagem fotográfica” Desta forma, “Assim como a fotografia, a memória também recria o “real”. Portanto fotografia é memória, e com ela se (con) funde”.

## A MÚSICA COMO RECURSO PEDAGÓGICO

A sociedade indígena permaneceu em foco mesmo quando trazíamos os cenários de Londrina em variados tempos e espaços. No quarto dia, após as discussões sobre a música, as fotografias e o vídeo, introduzimos o CD Nande Reko Arandu - Memória viva Guarani (2000), 15º faixa (Xondaro).

A música 'Xondaro' foi definida como documento para este estudo ao possibilitar reafirmar a presença do ensino das matrizes indígenas nas escolas, o que Tassinari (1995) descreve como importante ao dizer que:

[...] ensinar aos alunos sobre a situação política, econômica e social do nosso país, é também fornecer-lhes informações mais corretas e menos preconceituosas a respeito dos povos indígenas. Igualmente, trabalhar o tema indígena com os alunos é também fazê-los conhecer melhor a realidade do país e refletir sobre a nação que almejam para o futuro. Mas ainda, um trabalho com a questão indígena permite tratar da crítica ao preconceito, desenvolver a aceitação daqueles que não são iguais a nós e exercitar o respeito a diferença em geral, seja ela de gênero, de cor, de religião, de constituição física ou, como neste caso, a diferença étnica e cultural. (TASSINARI, 1995, p.445)

A opção pelas sociedades indígenas, para este estudo, tem relação com a cultura de preservação da natureza que apresentam tradicionalmente, o que nos levou à apresentação da vegetação local (tropical) em suas características e ainda presentes à época da fixação da população pioneira. Para trabalharmos aspectos da cultura indígena e criarmos elementos de identificação entre a crianças e o conteúdo histórico, optamos pela música cantada por crianças Guarani contemporâneas às crianças não-indígenas.

A música ao ser introduzida tinha a condição de recurso pedagógico, ainda que nosso objetivo visasse alcançar sua compreensão como documento histórico, o que nos levou no primeiro momento a propiciarmos situações em que sua presença fosse além da audição. Hermeto (2012) no livro "Canção Popular Brasileira e Ensino de História" ressalta que o professor ao escolher um documento que irá compor seu planejamento, deve ter clareza sobre as variadas dimensões que contém, o que trará informações para a identificação de algumas "chaves de interpretação" histórica. Nesta perspectiva as dimensões analisadas pela autora nortearam nossos movimentos, para que as crianças entendessem a música como fonte histórica e se aproximassem da mesma, reconhecendo, ainda que parcialmente, seu potencial de documento histórico. Ao ser a referida obra pensada para o ensino médio, na utilização de algumas estratégias apontadas, realizamos adequações à faixa etária em questão (9 -10 anos).

As cinco dimensões apontadas pela autora, são explicitadas a seguir articulada às ações aplicadas em sala de aula sendo a **primeira (1ª) dimensão** denominada de **material** ao propiciar a aproximação ao suporte da linguagem/narrativa entendida como



estratégia que irá ajudar o aluno a explorar as especificidades de cada linguagem e de como se constrói uma dada mensagem. Em nosso caso exploramos esta dimensão através de uma ficha de análise e também possibilitando a cada aluno que manipulasse o CD utilizado para que reconhecesse o suporte material. As crianças observaram: o título do álbum, número de faixas, duração, autores, ano de lançamento, gravadora, gênero musical, título da música escolhida e tema da música. Foi uma experiência rica ao ir além dos efeitos sonoros da música, o que de início provocou confusão pelo estranhamento provocado, o que não impediu o entendimento posterior de que a produção musical envolve um trabalho coletivo de vários profissionais.

**A dimensão descritiva** é a segunda (2<sup>a</sup>) e diz respeito diretamente ao tema e objeto, ou seja, o objetivo desta dimensão é fazer com que o sujeito, ao se deparar com a canção, reconheça o tema, fatos e processo histórico a que se refere assim como, os sujeitos e o tempo da ação. É a dimensão que busca ir além da música em si, ou seja, trazer informações históricas sobre o documento. Em nossa ação exploramos as características do contexto, ou seja, como é e era a sociedade indígena Guarani buscando o sentido do Xondaro para ela. Assim, o estudo teve continuidade na busca do entendimento do que seria uma ‘música’ relacionada a uma dança/ritual que visava (o que se pretendia com ela – era passagem para a fase adulta? Ou o quê?). Para esclarecer este sentido apresentamos dois vídeos, por meio dos quais, os próprios indígenas explicavam a prática e demonstravam como ocorria. Os alunos se empolgaram com os significados apresentados o que ampliou a dimensão da música em si no reconhecimento dela como elemento identitário da cultura daquela etnia. Nesta etapa abarcamos elementos da **terceira (3<sup>a</sup>) dimensão**, que recebe o nome de **explicativa** por abordar “o tema em uma narrativa” que auxilia o aluno a ampliar a noção de historicidade da música, ao analisar o contexto da produção da narrativa, para a compreensão do lugar social de produção identificando os sujeitos sociais no processo (autor, contexto e procedimentos metodológicos envolvidos na produção), que compõe a história e cultura Guarani.

A **quarta dimensão** indicada por Hermeto (2012) é a **dialógica**, que trata das referências (de pesquisa e culturais) com as quais o texto dialoga e a partir das quais foi construída a narrativa, para que se perceba que uma narrativa não se produz sozinha, mas sim em constante diálogo com outras narrativas - tanto de seu tempo quanto de tempos passados. Tal dimensão não foi alcançada por exigir maior tempo para a execução do trabalho ao exigir esta fase a construção de outros conceitos.

A **quinta (5<sup>a</sup>) dimensão**, denominada de **sensível** visa a identificação dos “[...] sentimentos e afetos que mobilizam a produção e a recepção daquele texto, dando a perceber a história como um conjunto de ações que se produzem no seio das relações sociais” (p.148). No que diz respeito à canção utilizada, esta dimensão foi muito importante pela natureza artística do documento Xondaro, ao ser música composta por carga emocional que causa um impacto emocional no ouvinte. Esta dimensão ajuda o aluno a identificar que tipo de sentimento é expresso na voz do narrador; o

que mobiliza o autor do documento a produzi-lo; a identificar que tipo de sentimentos e sensações o documento pretende causar no seu público preferencial e a identificar que tipo de sentimentos e sensações pode causar em um público que tome contato com ela em diferentes contextos de “leitura”. (HERMETO, 2012, p. 148)

No que se refere a esta dimensão, orientamos as crianças para que se colocassem como público e fechassem os olhos para ouvirem a música e expressassem as sensações despertadas por ela o que originou comentários do tipo: “sinto eles aqui no meio dançando e alegres”, “parece que são animados”, outros já acharam meio estranho e não gostaram do estilo, e uma aluna disse que apesar de não gostar “temos que respeitar, pois é a cultura deles”.

Como já dito, não foi possível trabalharmos a música nas dimensões indicadas em sua totalidade o que nos impediu de atingirmos plenamente no estudo a compreensão da música e fotografias como seu documento histórico, mas aproximação à condição de fonte histórica ao aproximarmos os alunos tanto da fotografia quanto música em sua condição material, histórica e cultural o que foi enriquecedor ao processo de aprendizagem histórica.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

No desenvolvimento deste trabalho, o Ensino de História se configurou como meio para que o indivíduo se entenda como parte da História, como sujeito histórico, aliado ao fato de este ensino pode se dar de maneira prazerosa e alcançar seus objetivos. Foi importante reconhecer na docência o processo histórico da ciência História, e a entender que há abordagens que contribuem para um Ensino de História mais estimulante com a presença da música e da fotografia como fonte histórica e/ou como recurso pedagógico. Mesmo sem atingir a música e a fotografia a condição plena de fonte histórica neste estudo, elas trouxeram outras perspectivas da linguagem que traduzem, assim como, se evidenciou a necessidade do questionamento e contextualização destas formas de expressão e registro, perante os elementos culturais e históricos que apresentam de maneira parcial. Este estudo propiciou aproximações a sociedades diferentes entre si, pertencentes a um determinado período, remetendo à compreensão das permanências e transformações no tempo presente, o que nos leva a considerar a fotografia e a música como valioso recurso pedagógico que necessita de empenho para que sua presença em sala de aula se transforme e as transforme em possível presença como documento histórico em sala de aula.

É importante ressaltar que a possibilidade de ter o ‘campo de estágio’ como ‘campo de pesquisa’, se revelou como ímpar ao permitir análises sobre o projeto realizado pelo estágio em sala de aula. No momento de nossas intervenções a música aliada à fotografia auxiliou as crianças em deslocamentos temporais, por meio de reflexões sobre o tempo presente e o passado, assim como fazendo projeções para

o futuro. Vimos também que a música pode ser um grande suporte para propiciar o contato com outras culturas e dar base para um trabalho interdisciplinar.

Apontamos como dificuldades enfrentadas para este trabalho, o tempo para aplicação das atividades em sala de aula, que não nos permitiu aprofundamento, mas temos clareza de que o trabalho com a fotografia e a música para o Ensino de História permite muitas abordagens e bons resultados.

Neste sentido fica o desejo de dar continuidade neste trabalho, pois olhando para o caminho trilhado vemos possibilidades que se abrem, assim como, resultados que indicam potencialidades.

## REFERÊNCIAS

ABUD, Katia Maria. Registro e representação do cotidiano: **Uma música popular na aula de história**. Cad. CEDES, Campinas, v. 25, n. 67, p. 309-317, dezembro de 2005. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32622005000300004&lng=pt\\_BR&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32622005000300004&lng=pt_BR&nrm=iso)>. Acesso em 25 de junho de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-32622005000300004>.

BORGES, Maria Eliza Linhares. **História & fotografia** / Maria Eliza Linhares Borges. - 2 ed.- Belo Horizonte: Autentica, 2005. 136p. (Coleção História &... Reflexão, 4)

BURKE, Peter. **A nova história, seu passado e seu futuro. Capítulo introdutório do livro A escrita da História: novas perspectivas** / Peter Burke (org.); trad. de Magda Lopes - São Paulo: Editora UNESP. 1992

CAMPANHOLI, Julie A. M. **Fotografia e educação: o uso da fotografia na prática docente**. In: Revista Primus Vitam Nº 7 – 2º semestre de 2014. Disponível em: <[http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus\\_vitam/primus\\_7/julie.pdf](http://mackenzie.br/fileadmin/Graduacao/CCH/primus_vitam/primus_7/julie.pdf)> Acesso em: 23 de junho de 2017.

CORREIA, Marcos Antônio. **A função didático-pedagógica da linguagem musical: uma possibilidade na educação**. Educ. rev., Curitiba, n. 36, p. 127-145, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602010000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602010000100010&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 24 Jan. 2017.

FAVORETO, César Augusto Orazem; CAMARGO JR, Kenneth Rochel de. **A narrativa como ferramenta para o desenvolvimento da prática clínica**. Interface (Botucatu), Botucatu, v. 15, n. 37, p. 473-483, jun. 2011. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-32832011000200012&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-32832011000200012&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 29 jun. de 2017. Epub 18-Mar-2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S1414-32832011005000005>.

HAGUETTE. Teresa Maria Frota. **Metodologias qualitativas na sociologia**. Petrópolis: vozes, 1999.

HERMETO, Mirian. **Canção popular brasileira e ensino de história: palavras, sons e tantos sentidos**/Mirian Hermeto. – Belo Horizonte: Autentica Editora, 2012. – (Coleção Práticas Docentes, 2)

KOSELLECK, Reinhart. Futuro passado. Para uma semântica de los tiempos históricos. Barcelona: Paidós, 1993.

**LES ANNALES**, Disponível em: <<http://www.infoescola.com/historia/escola-dos-annales/>> <<http://www.klepsidra.net/klepsidra16/annales.htm>> Acesso em: 23 de junho de 2017.

LIMA, Cynthia da Silva. MELLO, Leila. Mara. **A importância da música no processo de**

**aprendizagem.** Ciência Atual I Rio de Janeiro I Volume 1, Nº 1 • 2013 I inseer.ibict.br/cafsj I Pg. 97-106

NANDE REKO ARANDU - **Memória viva Guarani** (2000), 15º faixa (Xondaro). Disponível em: <<http://www.mcd.com.br/memoria-viva-guarani/>> Acesso em: 23 de junho de 2017.

PIMENTA, Selma Garrido, LIMA, Maria Socorro Lucema. O estágio como campo de conhecimento. São Paulo, 2004.

RUSEN, Jorn. **O ensino de história** / Organizadores: Maria Auxiliadora schmidt, Isabel Barca, Estevão de Martins Rezende - Curitiba: Ed. UFPR, 2010. 150 p.: tabs.; 20cm. – (Série pesquisa; n. 168).

SANTOS, Paulo Ricardo; KLOSS, Sheila. **A criança e a mídia: a importância do uso do vídeo em escolas de Joaçaba – SC.** Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XI Congresso de Ciências da Comunicação na Região Sul – Novo Hamburgo – RS 17 a 19 de maio de 2010.

SARAIVA, Rosângela Martins. **Música na Educação Infantil.** Brasília-DF, Dezembro de 2013. Páginas 55. Faculdade de Educação – FE, Universidade de Brasília – UNB/Universidade Aberta do Brasil - UAB.

TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Sociedades Indígenas: Introdução ao Tema da diversidade cultural.** In: A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus/org. Aracy Lopes da Silva e Luís Donizete Benzi Grupioni - Brasília, MEC/MA - RI/UNESCO, 1995.

TEIXEIRA, Francimar Martins; SOBRAL, Ana Carolina Moura Bezerra. **Como novos conhecimentos podem ser construídos a partir dos conhecimentos prévios: um estudo de caso. Ciênc. educ. (Bauru)**, Bauru, v. 16, n. 3, p. 667-677, 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-3132010000300011&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-3132010000300011&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em 07 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132010000300011>.

**XONDARO**, VÍDEO 1: disponível em:<[https://www.youtube.com/watch?v=hk\\_4pynltq4](https://www.youtube.com/watch?v=hk_4pynltq4)>. VÍDEO2: disponível em:< [https://www.youtube.com/watch?v=ihj78rc\\_9vc](https://www.youtube.com/watch?v=ihj78rc_9vc)> acessos em 07 jun. 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/s1516-73132010000300011>.

## A POLÍTICA DE INSTITUCIONALIZAÇÃO DE POLOS DE APOIO PRESENCIAL DA UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL

**Tânia Barbosa Martins**

O presente texto é resultado de pesquisa financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). O texto foi publicado originalmente na EccoS – Rev. Cient., São Paulo, n. 45, p. 273-289, jan./abr. 2018.

**RESUMO:** O artigo trata da política de institucionalização de polos de apoio presencial do sistema Universidade Aberta do Brasil. Apresenta-se os significados administrativos, pedagógicos e organizacionais atribuídos à institucionalização dos polos com a finalidade de expansão e interiorização do ensino superior e uma discussão sobre o conceito de “institucionalização”, considerando as políticas públicas de Educação a Distância e o Sistema Universidade Aberta do Brasil. O percurso metodológico se fundamenta na pesquisa qualitativa, com discussão da literatura, complementada por entrevistas com coordenadores de polos. Conclui-se que há uma noção restritiva do conceito de Institucionalização, atrelada a aspectos pedagógicos, administrativos e organizacionais da modalidade de ensino a distância, que desconsidera ou menospreza, as próprias políticas públicas e educacionais. O consórcio que institui os polos, oriundos de uma concepção que flexibiliza uma organização, patrocina sua

própria (des) institucionalização.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação a Distância; Polos de Apoio Presencial; Institucionalização de Polos; Expansão do Ensino Superior.

### THE POLICY OF INSTITUTIONALIZATION OF PRESENTIAL SUPPORT POLES OF THE OPEN UNIVERSITY OF BRAZIL

**ABSTRACT:** The article treat of the policy of institutionalization of presential support poles of the Open University of Brazil system. It presents the administrative, pedagogical and organizational meanings attributed to the institutionalization of the poles for the purpose of expansion and internalization of higher education and a discussion about the concept of “institutionalization”, considering the public policies of Distance Education at the Open University System of Brazil. The methodology used is based on the qualitative resource, with discussion of the literature, complemented by interviews with polo coordinators. It is concluded that there is a restrictive notion of the institutionalization, interconnected to pedagogical, administrative and organizational aspects of the distance education modality, which disregards or belittles the public and educational policies themselves. The consortium that establishes the poles, from a conception

that flexibilizes an organization, sponsors its own (dis) institutionalization.

**KEYWORDS:** Distance Education; Presential Support Poles; Institutionalization of Poles; Expansion of Higher Education.

## INTRODUÇÃO

O Polo de Apoio Presencial é um elo de referência no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>1</sup>, pois é o espaço de apoio administrativo e pedagógico para o desenvolvimento de cursos e programas a distância. É no polo que os alunos realizam as atividades presenciais obrigatórias, incluindo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório. O Decreto nº 6.303/07, que versa sobre o processo de credenciamento da instituição ao considerar a obrigatoriedade de momentos presenciais, assegura que o êxito do Sistema UAB depende das condições de funcionamento do polo.

Para um polo poder funcionar legalmente, há uma série de requisitos exigidos pelo sistema UAB/CAPEES. Os Estados ou municípios que serão os mantenedores, são os responsáveis “[...] por prover a infraestrutura física e tecnológica e os recursos humanos e materiais requeridos para o desenvolvimento dos cursos EaD no polo de apoio presencial [...]” (WOLF, 2014, p.64). Conforme Wolf (2014, p. 16) nos polos deve constar: (a) as dependências administrativas e o equipamento e o mobiliário especificado por dependência administrativa; (b) os recursos humanos referentes à equipe técnica, administrativa e docente (tutores presenciais e coordenador).

Em relação aos aspectos financeiros, os polos recebem recursos provenientes do Sistema UAB, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), para custear as bolsas dos coordenadores e tutores. Os custos com a remuneração dos demais profissionais e com organização e manutenção dos polos são de responsabilidade dos Municípios e Estado, considerados Mantenedores do polo. Apesar da política de compartilhamento das responsabilidades, há muitos municípios e/ou estados com dificuldades de cumprir com os seus compromissos. Com isso em vista, o Governo Federal por meio da Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, incluiu os Polos de Apoio Presencial do Sistema UAB na assistência financeira do Programa “Dinheiro Direto na Escola”.

Os polos de apoio presencial são vulneráveis as mudanças políticas e enfrentam dificuldades de implementação e continuidade, portanto, de institucionalização. Observa-se que o acordo de cooperação técnica entre a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPEES), universidades e municípios e/ou estados, denominados de Consórcio, não garantem de imediato a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial. Alguns municípios por meio de iniciativas e mobilização

---

1. A Universidade Aberta do Brasil (UAB) é “um sistema voltado para o desenvolvimento da modalidade de educação a distância, com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos superiores e programas de educação superior no país” (BRASIL, 2006).

pessoal de seus coordenadores conseguiram se institucionalizar, conforme as regras estabelecidas pela Capes (termo de acordo e cooperação e lei de criação dos polos).

Tendo em vista a importância assumida pelos polos de apoio presencial, nesse artigo propõe-se a discutir os significados administrativos, pedagógicos e organizacionais atribuídos ao processo de institucionalização dos polos de apoio presencial do sistema UAB cuja finalidade é contribuir com a política de expansão e interiorização do ensino superior no país. Para ampliar as perspectivas de análises acerca da política de institucionalização dos polos de apoio presencial, apresentamos também parte dos depoimentos realizados com coordenadores de polos de 3 cidades localizadas no interior dos estados de São Paulo, Minas Gerais e Bahia, a fim de apresentar uma compreensão mais cotidiana dos problemas e das dificuldades enfrentadas pelos polos para se institucionalizar.

## OS SIGNIFICADOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Alguns autores como Ferreira e Mill (2013) e Ferreira e Carneiro (2015) discutem alguns parâmetros que podem ser considerados para configurar um processo de institucionalização da educação a distância (EaD). Mas os critérios tratam de um modelo ainda idealizado de EaD, um projeto utópico de como deveria ser uma educação a distância de modo a institucionalizar-se, isto é, a sedimentar-se como modalidade educativa, tal como previsto na modalidade de ensino presencial. Alguns parâmetros elencados pelos autores para institucionalização da EaD são, por exemplo, a) os aspectos políticos e filosóficos de uma concepção educativa própria e singular, isto é, a consideração da educação a distância como um modelo educativo que exige um planejamento adequado e flexível, bem como políticas ajustadas à educação a distância; b) os aspectos de organização, que devem necessariamente mesclar e articular as modalidades presenciais e à distância, numa mesma unidade gestora e acadêmica; c) os aspectos relacionados à infraestrutura que dão o suporte necessário e contínuo à uma gestão técnico-pedagógica e administrativa; d) os aspectos de pessoal para garantir a formação e a capacitação necessária à modalidade de educação a distância; e) e os aspectos relacionados às políticas voltada aos alunos: suportes acadêmicos, pedagógicos e auxílios (ajuda de custos, bolsas, etc.), ou seja, políticas universitárias voltadas aos estudantes. Com essas dimensões sendo satisfeitas poder-se-ia afirmar que a EaD caminha no sentido da sua institucionalização tal como a modalidade de ensino presencial.

Dessa forma, a institucionalização é conceituada, sobretudo, pelo status de instituição, em outras palavras, remetendo a uma forma de organização que permita a perenidade das ações e dos objetivos e finalidades. Esta concepção fundamenta-se em estudos organizacionais vinculados à Teoria Institucional, de Meyer e Rowan, que discorrem relacionando à similaridade e estabilidade das organizações (NASCIMENTO;

VIEIRA, 2016). Assim, ainda Ferreira, Mil e Carneiro tratem da questão filosófica e política, não se foca ou se aprofunda nas políticas públicas e educacionais de EaD/UAB; em geral, uma concepção mais progressista do processo de institucionalização se concentra nas análises das condições de infraestrutura e recursos humanos, isto é, no conjunto dos recursos físicos, materiais, tecnológicos, acadêmicos e de pessoal qualificado para a execução dos objetivos e finalidades do sistema UAB.

De alguma forma é um parâmetro bastante correto de análise da institucionalização da EaD, mas incompleto e insuficiente na consolidação da modalidade. Mesmo considerando a EaD uma modalidade singular que exige flexibilidade organizacional e institucional, os parâmetros são correlatos e tomados emprestados da modalidade presencial, em outras palavras, do modelo hierárquico burocrático universitário de ensino superior público-estatal. Além do mais, mesmo nos aspectos filosóficos e políticos, considera-se a institucionalização do ponto de vista estritamente interno à empresa universitária, seja aos aspectos educacionais e pedagógicos, seja aos aspectos gerenciais e organizacionais da Instituição Universitária.

Uma concepção mais ampla de institucionalização deveria considerar ainda e, sobretudo, o aspecto histórico e contextual em que se insere as políticas educacionais voltadas à EaD no programa da Universidade Aberta do Brasil. Na realidade, são as políticas públicas e educacionais, isto é, o programa UAB, que define concretamente o entendimento de Institucionalização da EaD/UAB. Em geral, a literatura ao se referir à institucionalização, enfatiza mais a modalidade (na EaD) e menos o Programa (no sistema UAB). Assim, a institucionalização não pode se resumir apenas aos aspectos administrativos, burocráticos, técnicos, pedagógicos e gerenciais, nem mesmo estritamente aos aspectos de infraestrutura e recursos humanos, mas, sobretudo, às políticas públicas e educacionais da UAB, isto é, aos objetivos e finalidades de um determinado contexto histórico, dos interesses governamentais, dos agentes e instituições envolvidas, enfim, na política pública e educacional, que são justamente as que garantem efetivamente a perenidade do ensino superior a distância como modalidade de ensino própria e independente e como política de Estado. Somente estas são capazes de dizer ou predizer sobre o futuro da EaD institucionalizada ou sobre a forma de institucionalização como política de Estado.

Obviamente o programa UAB tem sido responsável pela “consolidação” e/ou servido de “incentivo” à expansão da modalidade EaD no Brasil, e de forma geral, de expansão do ensino superior, mas é preciso analisar a política do programa UAB e o Consórcio que se estabelece para criar e consolidar os Polos de Apoio Presencial, de modo a definir o conceito de institucionalização da modalidade e do programa (para deixar de ser um programa). Em outras palavras, a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial é reflexo direto do próprio processo de institucionalização não apenas da modalidade EaD, que muitos estudam e pesquisam, mas, especialmente, do programa de UAB que se fundamenta numa institucionalização via Consórcio. Dessa forma, são as políticas públicas e educacionais em matéria de educação a distância público-



estatal que vão, em definitivo, definir a perenidade da modalidade e do programa. De toda forma, a metodologia mais adequada ao estudo da institucionalização deve considerar necessariamente o espaço empírico dos Polos de Apoio Presencial e suas reais condições de institucionalização, com todos os revesses e obstáculos, oriundos do Consórcio.

Os critérios estabelecidos pelos órgão oficiais (CAPES, s/d) de credenciamento de polos para a “institucionalização” e assinatura de um contrato, criando um consórcio entre o mantenedor e uma instituição de ensino superior, são: a) Assinatura do Termo de Compromisso b) Assinatura do Acordo de Cooperação Técnica c) Publicação da Lei de Criação do Polo de Apoio Presencial da UAB d) Publicação da Lei Orçamentária do Polo de Apoio Presencial da UAB e) Criação do Conselho de Polo f) Criação do Regimento Interno do Polo de Apoio Presencial da UAB g) Elaboração do Plano de Gestão do Polo de Apoio Presencial da UAB.

A estruturação dos Polos de Apoio Presencial é bastante complexa (MILL et al., 2017), (VICENTE et al., 2013), exige sobremaneira a responsabilidade do mantenedor (Estado ou Município), proponente da proposta de polo; há ainda um termo de cooperação entre a CAPES e a instituição de ensino superior, com a respectiva responsabilidade de cada participante no Consórcio. O mantenedor tem a responsabilidade de arcar com a infraestrutura do Polo, sala para coordenação de polo, sala para tutores presenciais, sala para secretaria acadêmica, sala de professores, biblioteca, laboratório de informática conectado à internet, laboratórios pedagógicos de acordo com os cursos ofertados, sala de aula presencial, e com os recursos humanos, composto por coordenador de Polo; secretaria do Polo; bibliotecário ou auxiliar de biblioteca; técnico em informática; técnicos de laboratórios pedagógicos; serviços gerais; técnico de apoio para manutenção predial. Como já referido, a mera existência das condições materiais e humanas, embora fundamentais à institucionalização, em si mesmas, não garantiriam a institucionalização do Polo de Apoio Presencial

Desse modo, a institucionalização não pode se restringir fundamentalmente ao plano e ao espaço cotidiano dos polos de apoio presencial; a noção de institucionalização deve estar relacionada à totalidade, que explicita e define a proposta EaD/UAB, isto é, ao Consórcio e à maneira como as políticas públicas e educacionais direcionam o processo de institucionalização. Assim, mesmo considerando os polos como referências fundamentais à institucionalização, não pode se constituir em aspectos que meramente dizem respeito ao funcionamento e à manutenção dos polos, em dados momentos e contextos específicos, é preciso uma perenidade histórica.

Até mesmo a definição de polo de apoio presencial deve ser entendida de forma mais ampla a partir do programa (UAB) e não simplesmente da modalidade (EaD), pois não existe uma condição *sine qua non* da autonomia e independência do polo, da sua própria existência, sendo sua definição essencial cercada pelo acordo estabelecido pelo consórcio e planejada segundo as diretrizes do programa. Assim, os critérios de institucionalização que tomam por base a perenidades dos aspectos didáticos,

pedagógicos, educacionais, por considerar a modalidade de ensino a distância, também não dão conta nem mesmo de definir uma modalidade de organização e de instituição capaz de lidar com aspectos de um ensino que preza justamente o contrário da rigidez, cuja bandeira é o ensino e a aprendizagem a distância em sua inerente flexibilidade.

Há, portanto, certa confusão quando se considera o processo de institucionalização da modalidade EaD de forma indistinta da institucionalização do programa UAB, que este último longe de ser uma proposta de flexibilização de uma organização institucional, de criação de parcerias, de compartilhamento de responsabilidade, e de otimização de recursos financeiros e humanos é, ao contrário do que se propõe, uma proposta cujo princípio fundamental parece ser a própria desregulamentação qualquer vínculo com a formalidade política e jurídica das organizações e das instituições público-estatal. Nesse sentido, os polos de apoio presencial foram criados e implementados justamente dentro de uma lógica altamente flexibilizada que parece não incentivar nenhum vínculo de continuidade e perenidade.

Embora seja fundamental discutir sobre a infraestrutura e os recursos materiais, na manutenção e operacionalização dos Polos, sem as quais não se realiza a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial, a questão que se apresenta em primeiro plano são as condições próprias e efetivas da institucionalização do programa UAB enquanto política de Estado, e a mediação pelo Consórcio, enquanto política de governo.

## **AS CONTRADIÇÕES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO**

Apesar das especificidades relacionadas à localização, os três polos de apoio presencial do sistema UAB localizados nas diferentes cidades pesquisadas apresentam muitas aproximações em termos de organização, funcionamento, abrangência regional, quantidade de alunos atendidos, entre outros. Observou-se, ainda, que algumas respostas dos entrevistados foram pontuais e individualizadas, outras se complementaram, algumas ganharam destaque, se aproximando das discussões da literatura.

De modo geral, a institucionalização dos Polos de Apoio Presencial é um processo complexo e com certos limites. Em geral, as dificuldades são inerentes aos problemas cotidianos que o próprio consórcio gera para o cumprimento do acordo, que transcorre em consonância à importância que cada municipalidade devota ao ensino superior a distância e da mudança periódica de governos, em conformidade ao jogo político local.

O sentido de institucionalização está, em geral, atrelado à criação dos polos de apoio presencial e sua formalização jurídica pelo parlamento municipal e a formalização política pelo poder executivo, ou seja, pela lei municipal de criação do polo e pela realização de um termo de acordo estabelecido pela prefeitura no Consórcio com a

Capex e a Universidade. Assim sendo, a coordenadora de polo localizado no estado de São Paulo relata:

A primeira coisa que me disseram foi que a gente tinha que institucionalizar o polo, criar legislações na cidade para que as mudanças políticas, como de prefeito, não mexessem na instituição (Coordenadora de Polo/SP).

Assim, a institucionalização é garantida pela lei de criação do polo, não dependendo mais da figura do prefeito e seus interesses e perspectivas pessoais, mas se constata que a manutenção é sempre uma tarefa dos prefeitos em exercício. Além da lei de criação do polo, depois de efetuado o termo de acordo com o executivo municipal, é preciso para institucionalizar, garantir-se os aspectos administrativos e burocráticos do polo, como o conselho de polo, com toda uma documentação e um regimento interno.

Então em 2009, criamos a lei de criação do polo, já logo no início, em 2010 nós criamos o conselho de polo, o regimento interno, já no ano seguinte e daí nós começamos as reuniões de conselho de polo. Temos, a unidade executora, também foi uma das primeiras, porque depois nós recebemos um manual e em cima do manual eu montei essa unidade executora, tem registro na receita federal, porque a gente aguarda há anos os recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola para o polo, que é o dinheiro que vai direto nas escolas, que os polos foram incluídos, faz 1 ou 2 anos que eles incluíram o polo (Coordenadora de Polo/SP).

É por meio da Unidade Executora, composta de um conselho de polo que o Polo tem direito a receber a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Apesar do polo de São Paulo atender às exigências, até o momento o polo não recebeu nenhuma verba, estando o polo dependente da manutenção pela prefeitura. De qualquer forma o polo localizado no estado de São Paulo está satisfazendo as exigências da CAPES de institucionalização do polo, com termo de acordo, lei de criação do polo, unidade executora com um conselho de polo e membros eleitos, com CNPJ e registro na receita federal, e ainda assim, sem as condições de garantias da permanência do polo de apoio presencial e de suas atividades educacionais e de ensino na cidade. Este polo em termos “teóricos”, de acordo com certas definições” é basicamente institucionalizado.

Em relação ao polo localizado no estado da Bahia há lei de criação e, apesar da existência formal do Conselho Gestor e de sua atuação esporádica, o Conselho Gestor não foi registrado e, conseqüentemente, o polo não recebe recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola.

Nós formamos o conselho, tem estatuto, tem a lei de criação, a lei foi aprovada em 2013, justamente quando mudou a gestão, e assim que mudou a gente correu logo para poder aprovar a lei de criação do polo, e aí começou, tem o estatuto, tem o conselho formado [...] A gente entra com o pedido, tem a audiência, e depois a prefeita aprova a lei ou não [...] No momento apesar de termos conselho, a gente não recebe recurso [...] Não, no momento não [não há reuniões periódica do conselho]. O conselho não está registrado, a gente reúne assim, às vezes quando precisa resolver alguma coisa, mas não precisa registrar conselho em ata, isso ainda não. [...] O conselho tem representantes de alunos, de funcionário, eu como coordenadora estou como presidente, tem representante da secretaria

de educação, que é do mantenedor e tem representante de tutor presencial (Coordenadora de Polo/BA).

Já o Polo localizado em Minas Gerais se assemelha ao da Bahia, embora tenha também a Lei de Criação do Polo, o processo de institucionalização está sendo prejudicado em decorrência da não existência do Conselho Gestor:

É preciso dar continuidade a esse conselho gestor, para poder cadastrar e receber a verba do Programa Dinheiro Direto na Escola [...] Primeiro formar um conselho gestor, criar unidade, porque ela precisa ter um CNPJ, então precisa ser feito isso e a partir daí, cadastrar para estar recebendo. Isso começou na administração da ex-secretária municipal de educação, porque também não tinha, só que não houve continuidade e eu ainda não tive oportunidade de estar retornando a isso, porque nós tivemos um período de greve, aí parou, e a gente precisa ter alunos, tutores, não adianta ter só a parte administrativa, tem que ter representante de todos (Coordenadora de Polo/MG).

No polo localizado no estado de Minas, não tem conselho, portanto, não é ainda uma unidade gestora, já o polo da Bahia tem Conselho Gestor supostamente inativo, mas isso até certo ponto é indiferente comparado com o polo localizado em São Paulo, pois neste último há uma unidade gestora registrada e ainda assim, não se tem a garantia da autonomia e da estabilidade do polo. Supondo receber os recursos do PDDE-FNDE ainda assim permanece a questão da possibilidade da autonomia, mas certamente seria um passo importante nesse sentido, o que poderia constranger ou mesmo incentivar as políticas públicas e educacionais a pensar sobre o processo de institucionalização dos polos de apoio presencial.

A unidade executora permite ao polo uma mínima organização burocrática e administrativa interna, bem como uma gestão democrática e participativa, mas ainda assim, dependente dos membros consorciados. Pode-se constatar apesar de tudo que a unidade executora e suas reuniões periódicas do conselho fica sempre à mercê do interesse da coordenadora de polo e da motivação dos envolvidos do que propriamente uma exigência administrativa e legal para seu funcionamento, configurando, portanto, mais como um simples conselho consultivo, realizando uma discussão sobre as demandas do polo ou ainda um mero registro interno das deliberações do conselho. Este é o único tipo de organização interna existente no polo.

Especificamente, o conselho de polo do estado de São Paulo é presidido pela coordenadora de polo, e, por sua experiência pessoal de professora, diretora etc. que faz a coisa funcionar, inclusive com um modelo de ata considerado modelo. Assim, o conselho pode ser considerado como uma mera organização administrativa ou burocrática interna do polo, entretanto, por incluir representação que envolve a comunidade, uma vantagem destacada é refrear certas vulnerabilidades com as mudanças constantes na governança local. Interessante notar ainda que o polo funciona quando há interesse e vontade pessoal da coordenadora de polo, especialmente sua motivação pessoal e sua experiência profissional anterior.

É uma organização interna que precisa ter, porque, quando você monta um conselho desse, você envolve a comunidade, então fica mais difícil, você fica vulnerável, mas

não fica tão vulnerável as políticas públicas, quando se muda o prefeito, mas se tiver alguém da câmara aqui dentro, se tiver alguém do departamento da educação, porque são da comunidade que formam o conselho do polo, tem tutor, aluno. [...]. Eu montei, dei uma pesquisada em legislação sobre criação de conselho e essas coisas, e tem vários modelos na internet quando você procura, e daí eu montei um de acordo com a nossa realidade e mandei para o jurídico da prefeitura, eles analisaram e depois nós mandamos para a câmara, eu mandei vários modelos para o jurídico e a gente montou o nosso (Coordenadora de Polo/SP).

Apesar de tudo o conselho é também uma entidade política, que necessita de apoio de pessoas motivadas e dispostas a se apresentar como representantes da comunidade e com interesse na continuidade da empreitada do polo. O interessante, segundo os depoimentos, é que no conselho se tenha representantes da prefeitura, por exemplo, do setor de educação, e também da câmara de vereadores, configurando, novamente, o conselho com uma entidade política, ficando, agora, a mercê do jogo da pequena política, isto é, da política que se realiza nos meandros da sociedade política e no cotidiano da sociedade civil. Do ponto de vista administrativo, o conselho de polo é quem define as demandas e, embora, haja uma reserva técnica mensal na prefeitura para a manutenção do polo, há também outras demandas, que são enviadas à prefeitura, a quem cabe a decisão de liberar ou não a verba e realizar ou não as ações demandadas pelo conselho. O setor da educação mencionado pode ser representado tanto pela administração quanto especialmente pela figura do próprio secretário municipal de educação, pois é ele quem define as prioridades e a política educacional do município. A gestão administrativa é feita no setor de educação da prefeitura, seguindo os tramites, os prazos e os regulamentos da administração municipal. O polo por ser uma instituição vinculada a um consórcio entre partes que dividem responsabilidades, não tem e nem precisa possuir um departamento administrativo (jurídico, contábil, etc.) próprio, como as instituições autônomas. Em síntese, a gestão acaba sendo responsabilidade e realizada efetivamente no próprio setor de educação da prefeitura que é a instância última de deliberação, isto é, de poder de fato.

Não, conforme a necessidade, já tem uma reserva técnica lá, e conforme a necessidade do polo, a gente vai mandando e o departamento de educação é que faz essa gestão. Quem decide as necessidades é a unidade executora mesmo, as pessoas aqui, os tutores, coordenação (Coordenadora de Polo/ SP).

Mais direto é o secretário de educação, e a gente precisando da prefeita, ele contata a prefeita, algumas vezes precisa de um documento, precisa conversar, mas o contato direto é com o secretário de educação (Coordenadora de Polo/BA).

No caso, depende da prefeitura. Então a gente vê que está precisando de reforma, mas daí tem processo de licitação, tudo tem um procedimento para chegar aqui. Então nós temos que aguardar, não adianta falar “olha vou pintar hoje”, porque não existe essa verba deste jeito, não existe o PDDE, então espero que a gente regularize tudo (Coordenadora de Polo/MG).

Com relação à pessoa da coordenadora de polo, em função das atividades inerentes à função, fica evidente que o cargo é realmente (prioritariamente) político,

tanto que mesmo que a coordenadora assuma e, geralmente, é assim mesmo, uma postura autônoma com relação à política, já que é sempre uma pessoa diretamente vinculada à educação, militante educacional e respeitada entre os pares, o cargo é informalmente considerado, um cargo de confiança. Cabe ressaltar que a indicação da prefeitura ao cargo de coordenadora de polo, não conduz imediatamente e necessariamente à função, sendo respeitado os critérios estabelecidos pelo Capes, com posterior indicação de nomes numa lista tríplice, mas que na prática nem sempre funciona desta forma. Assim, o perfil de coordenador de polo para que o polo tenha realmente sucesso e vida longa (institucional), deve ser polivalente, especialmente do ponto de vista político e empreendedor.

Eu acho que também é um problema político, o coordenador de polo tem que ser uma pessoa política também, porque se eu resolver não me dar bem com o secretário municipal da educação, meu trabalho aqui seria inviável, se eu não tivesse um bom relacionamento com as pessoas dentro da prefeitura, como é que eu ia desenvolver um trabalho aqui? Não ia poder comprar nada, pedir nada, porque todas as necessidades do polo, como uma fechadura que quebra, eu tenho que pedir para o departamento de educação, mesmo que a gente tenha a nossa reserva técnica, eles têm toda uma estrutura de fazer esse gasto, de cotar preço, eu não tenho isso dentro do polo [...] (Coordenadora de Polo/SP).

Nesse sentido, a relação do coordenador de polo com a prefeitura é uma relação política, procurando justificar uma necessidade e legitimar um empreendimento, em busca não apenas da manutenção do polo, mas de apoio para abertura de novos cursos e na busca de mais verbas, de melhores infraestruturas, de mais pessoal, etc. Na verdade, é uma relação quase pessoal de envolvimento da coordenadora de polo com o secretário municipal de educação e com a prefeitura. Há necessidade de certo jogo de cintura e de algumas qualidades pessoais que o coordenador de polo deve possuir para assumir o cargo e a difícil empreitada. Assim, do ponto de vista do polo, não há nenhuma autonomia financeira, administrativa e organizacional, ficando recém da boa vontade e do interesse da prefeitura e também refém do jogo político local.

Observa-se que a realidade do processo de institucionalização dos polos de apoio presencial é mais difícil e complexa do que propõe a legislação dos polos, a literatura e os documentos oficiais. Sobressai o senso comum e não o caráter formal dos processos de institucionalização, não há teoria administrativa, pedagógica e educacional que dê conta, até o momento, de explicitar a complexidade do processo de institucionalização dos polos de apoio presencial. Nem mesmo o caráter administrativo, burocrático e organizacional consegue contemplar um processo que possa ser denominado de institucionalização dos polos de apoio presencial.

Não se trata de (des) institucionalização, mas certamente de uma (não) institucionalização, ou mais propriamente, de se recorrer a uma novidade e criar um conceito de (inter) institucionalização para contemplar uma parceria de responsabilidades em que os processos de institucionalização estejam igualmente divididos entre os entes do consórcio, mas não no objeto do consórcio em si, no caso, os polos. Nesse

último caso poder-se-ia concluir que a forma de institucionalização dos polos de apoio presencial inerentes à política de expansão do ensino superior a distância via UAB configura-se nos mesmos moldes da produção e da administração denominada de flexível. Por isso fica evidente que diante os esforços quase que pessoais de alguns sujeitos envolvidos diretamente com o consórcio, ainda permanece o receio e a dúvida da perenidade dos polos de apoio presencial.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desenvolvida teve como objetivo tratar da política de institucionalização dos polos de apoio presencial, considerando os sentidos atribuídos à institucionalização dos polos de apoio presencial. Nessa perspectiva, em relação a definição de institucionalização, há entendimentos restritivos tanto dos coordenadores de polos quanto da teoria e da literatura. Ora restringe a institucionalização aos aspectos das condições materiais de funcionamento e de manutenção, ora aos aspectos administrativos e burocráticos, ora ainda às organizações institucionais, oriundas das teorias da administração.

O estudo ou a compreensão dos polos de apoio presencial em sua totalidade histórico-político e, portanto, em referência à inerente caracterização do Consórcio como nova modalidade institucional de fomento e de expansão do ensino superior é pouco tratado ou mesmo ignorado. Deste modo, não há uma compreensão objetiva e clara de que os polos de apoio presencial são frutos de uma política pública e educacional que é parte integrante de uma proposta de expansão do ensino superior em novos patamares de gestão gerencial, uma nova racionalidade fundamentada numa política de reforma do Estado.

Esta política de reforma do Estado e da educação gera como consequência um rearranjo institucional das instituições público-estatais nos moldes de uma administração flexível e portadora de um projeto de ajustes, que se traduz pela informalidade organizativa e administrativa, pela redução de gastos e custos educacionais e pela descaracterização da tradicional institucionalidade, inclusive da universidade presencial.

Enfim, o que se evidencia não é o desenvolvimento de um processo crescente de institucionalização dos polos, garantindo-se sua consolidação e sua continuidade, isto é, sua perenidade enquanto modalidade de ensino, mas um processo inverso, entretanto, não de (des) institucionalização, mas propriamente de (não) institucionalização.

## REFERÊNCIAS

BELLONI, Isaura; MAGALHÃES, Heitor de; SOUSA, Luzia C. de. **Metodologia de Avaliação em Políticas Públicas**. São Paulo, Cortez Editora, 2000.

BRASIL. **Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Regulamenta o art. 80 da Lei no 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm)>. Acesso em: 10 de fevereiro de 2017 .

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 5.800/2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em:<[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm)>. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 6.303, de 12 de dezembro de 2007**. Altera dispositivos dos Decretos nos 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 5.773, de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e seqüenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União, DF, 2007. Disponível em <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6303.htm)>. Acesso em 26 de janeiro de 2017.

BRASIL, Lei nº. 11.107, de 06 de abril de 2005. Dispõe sobre normas gerais de contratação de consórcios públicos e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 2005. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/lei/l11107.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/l11107.htm)>. Acesso em: 26 de jan. de 2017.

FERREIRA, M. & CARNEIRO, T. C. J. A institucionalização da Educação a Distância no Ensino Superior Público Brasileiro: análise do Sistema Universidade Aberta do Brasil. **Educação Unisinos**, n. 19(2), São Paulo, maio/agosto, 2015.

FERREIRA, M; MILL, D. Institucionalização da educação a distância no ensino superior público brasileiro: desafios e estratégias. In: FIDALGO, F.S. et al. (Org.). **Educação à distância: meios, atores e processos**. Belo Horizonte: CAED-UFMG, 2013. p. 43-57.

MILL, D; BRITO, N. D; SILVA, A. R. da; ALMEIDA, L. F. **Gestão da educação a distância (EAD) noções sobre planejamento, organização, direção e controle da EAD**. Disponível em: [http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes\\_35/daniel\\_mill\\_e\\_outros.pdf](http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_35/daniel_mill_e_outros.pdf). Acesso em 18 de jan. de 2017.

NASCIMENTO, J. P. R dos & VIEIRA, M. das G. Os desafios da institucionalização do ensino superior na modalidade a distância: a visão dos gestores de uma universidade federal. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.24, n. 91, p. 308-336, abr./jun. 2016

Polos de Apoio Presencial do Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB: Orientações para Mantenedores e Gestores. Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES, (s/d).

SGUISSARDI, Valdemar. Regulação estatal e desafios da expansão mercantil da educação superior. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 34, n. 124, p. 943-960, jul-set.2003.

\_\_\_\_\_.SGUISSARDI, Valdemar. **Democratização ou massificação?** Política de expansão da (e acesso à) educação superior no Brasil 2002-2012. São Carlos: Diagrama Editorial, 2015. Disponível em: <<http://doi.org/5kk>>. Acesso em 21 Mar. 2017.

VICENTE, D. E. de V. G; MELO, N. C. de; COSTA, C; DURAN, M. R. da C. Institucionalização dos polos de apoio presencial da Universidade Aberta do Brasil no Rio Grande do Sul e no Acre. SUD 2013 – **X Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância**. Belém/PA, 11 – 13 de junho de



WOLF, Sérgio M. **Influência da Competência Empreendedora dos Coordenadores nos Indicadores de Desempenho dos Polos EAD**. 2014. 222 f. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Centro Tecnológico, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

## APRENDENDO A PENSAR: FILOSOFAR A PARTIR DA LITERATURA

**Pâmela Bueno Costa**

Unespar, União da Vitória, PR (bolsista Capes)

**Samon Noyama**

Unespar, União da Vitória, PR

**RESUMO:** Este texto pretende fazer uma provocação quanto a um tema legítimo da filosofia, que já foi motivo de especulação de filósofos na antiguidade grega e, com devido destaque, na filosofia européia do final do século XVIII: a relação entre filosofia e literatura. Nossa intenção é mostrar a importância desse debate, bem como apontar as implicações dessa relação intensa e difícil, especialmente no que tange a capacidade da literatura de fomentar e sustentar reflexões e questões que frequentemente identificamos como sendo exclusivas da filosofia. Esperamos, ao fim, oferecer ao leitor uma forma de apropriar-se do assunto, bem como de, a partir desse texto, conduzir suas próprias reflexões considerando a literatura, a filosofia e a relação extraordinária que elas produzem.

**PALAVRAS-CHAVE:** ensino de filosofia; literatura; aprender; filosofar.

### INTRODUÇÃO

Uma das questões mais difíceis da filosofia

é justamente dizer o que é filosofia. Responder essa questão não de forma objetiva e sucinta, mas reconhecendo sua característica reflexiva é um movimento complexo, pois existem muitas definições e muitas contradições dentro da própria filosofia. E talvez seja até mesmo uma tentativa de mérito questionável, pois o momento histórico sugere com mais urgência a necessidade de reafirmarmos a legitimidade da pluralidade de filosofias e expressões de pensamento do que lapidar um conceito puro de uma única e majoritária filosofia.

Se perguntamos quando e como surge a filosofia, dificilmente encontramos uma resposta que agrade a todos e satisfaça as exigências protocolares da história da filosofia. Além disso, não é difícil notar que entre os filósofos não há uma resposta padrão ou concordância sobre o que é filosofia e nem sobre o próprio filosofar o exercício do pensamento tão antigo quanto a história do ocidente. Precisamos destacar que a origem da filosofia e do filosofar não é uma preocupação recente, mas acompanha toda a história da filosofia. É comum considerar que as primeiras manifestações se deram por volta do século VI a. C. e natural que tenham sido diferentes entre os primeiros pensadores e filósofos. A palavra filósofo, como afirmou Diógenes Laércio, foi utilizada pela primeira

vez por Pitágoras, e isso provavelmente se junta à compreensão majoritária de que a filosofia nasceu em solo grego. Os físicos, como também foram chamados esses primeiros pensadores, dedicavam-se a pensar o surgimento da vida, ou seja, o princípio fundamental – *arché*, a partir da *physis* (natureza). Através da natureza formularam suas teorias sobre o surgimento da vida e do *cosmos*. Tales, fundador da escola Jônica, natural de Mileto, um dos primeiros filósofos que confere significação ontológica substantiva a elementos naturais, afirmou ser a água o princípio fundamental da vida – o úmido.<sup>1</sup>

Mas, quem seria o filósofo? É nesse horizonte que podemos relembrar a famosa anedota de Diógenes Laércio. Segundo ele, Tales estava com uma serviçal e dirigiu-se para fora de sua casa, com o objetivo de observar as estrelas, e caiu numa vala. Seu grito despertou a seguinte resposta da serviçal “como pretendes, Tales, tú, que não podes sequer ver o que está à tua frente, conhecer tudo acerca do céu?”<sup>2</sup> Com essa anedota podemos perceber a imagem do homem filósofo como aquele que está presente no mundo, mas apenas dedicado à teoria ou à contemplação, desligado da realidade e das coisas práticas. Contudo, a figura do filósofo como aquele ser ausente das questões práticas da realidade vem sendo desconstruída.

## A FILOSOFIA COMO PROBLEMA FILOSÓFICO

É possível ensinar filosofia? Ao realizarmos tal indagação, já entramos em um problema filosófico. Sabemos que Immanuel Kant afirmou não ser possível ensinar filosofia, mas somente o filosofar. Se há uma impossibilidade em ensinar filosofia, é possível ensinar a filosofar? Qual é o papel do mestre que se aventura nessa tarefa? Importante sublinhar que essas questões não são novas, no entanto, são fundamentais. Posto isso, primeiramente voltemos à questão inicial que é ensinar filosofia? Diante de tal pergunta, pode-se admitir algumas respostas. Ensinar está ligado a uma atividade em que alguém (professor) transmite a outros determinados conteúdos. A essa pergunta, devemos ter o cuidado devido que requer, pois, temos dois termos que exigem uma atenção maior, o ensinar e filosofia. A pergunta sobre o que é filosofia (seu objeto), circunscreve, necessariamente a pergunta pela origem da própria filosofia, e, conseqüentemente, por seus métodos.

Começemos, então, pelo que oferece ao pensar sobre essa questão, Gilvan Fogel em *Que é filosofia?* De acordo com Platão a filosofia nasce do espanto, da admiração. No *Teeteto*, diálogo conhecido com o subtítulo “sobre o conhecimento”, podemos aqui relembrar que na passagem 155d, afirma: “pois é este é o humor, a disposição (“*páthos*”) de um filósofo: o espantar-se, o admirar-se (“*tó thaumazéin*”). Não há outro começo (“*arché*”) para a filosofia senão este”. Podemos notar que a

1. ARISTÓTELES. *Metafísica*, 2007, cap. II, p. 17.

2. LAÉRCIO. Diógenes, *vida e doutrinas dos filósofos ilustres*, 2ed. Trad. M da Gama Cury, Brasília, Editora Unb, 1977. Cap. I, p. 12.

partir do momento em que o ser humano se admirou com as coisas ao seu redor, passou a *ver*, olhar as coisas e questionar, revelando desejo pelo conhecimento. Mas admirar-se com o quê? Bem, não seria exagero dizer que a admiração é a verdadeira característica do filósofo.<sup>3</sup> Para compreender essa afirmação, é preciso atentar-se aos verbos gregos, vejamos, então, *theoréin e thaumázein*, estes verbos significam ver e admirar, respectivamente. Então, é um processo de retidão do olhar, ter um olhar aberto para a realidade, isto é, tal como se desvela ao filósofo. Sobre o admirar, podemos citar Marcelo Perine, em *Ensaio de iniciação ao filosofar*, quando afirma:

Por sua vez o *thaumázein* significa admirar, maravilhar-se, ficar estupefato, sob duplo aspecto: por um lado aquele que admira não sabe tudo aquilo que admira e, mais ainda, sabe que não sabe; por outro lado, sabendo disso, põe-se ao caminho do saber, porque deseja a ciência.<sup>4</sup>

É saber que ao admirar devemos ter plena consciência de não entender. E assim, buscar. Movimentar-se, no sentido de descoberta e desvelamento da verdade. É uma procura, é mistério, é procura do amor ao saber, justamente porque se admira diante das coisas. É estar entre o sábio e o ignorante.<sup>5</sup> Na mesma linha, quando falamos em desejar conhecer, de buscar o conhecimento, encontramos a palavra aristotélica.

Aristóteles, na *Metafísica*, afirma que “todos los hombres tienen naturalmente el deseo de saber. El placer que nos causan las percepciones de nuestros sentidos son una prueba de esta verdad”<sup>6</sup>. Podemos aqui, perceber o movimento de admirar-se com as coisas, principalmente com suas causas e princípios, pois segundo Aristóteles “I la naturaleza de la ciencia; diferencia entre la ciencia y la experiencia.- II. La filosofía se ocupa principalmente de la indagación de las causas y de los principios.”<sup>7</sup> O filósofo de Estagira preocupou-se em pensar a essência das coisas (*ousía*). E é a partir do *thaumatzein*, susto e admiração que homem passa a olhar para as coisas tal como elas são, e buscam seus princípios e causas. É um olhar para a realidade concreta enquanto tal, uma admiração pelas coisas mesmas. E através dessa atitude, desse salto, despertar e somente e principalmente despertar para a interrogação contida na pergunta.<sup>8</sup> E na queda, no susto, na admiração com a interrogação da pergunta, volta-se para a pergunta, um movimento constante, idas e voltas, faz com que, segundo Gilvan Fogel:

A pergunta vai se fazendo inaugural, originária, ou seja, ela é a forma como se realiza e se concretiza insistentemente a experiência nela contida, a saber, o espanto, o pasmo pelo fato que as coisas sejam; a admiração pelo fato *que é* e que *há* (real, ente, coisas).<sup>9</sup>

O movimento deve ser sempre inaugural, o modo de ser de um começo, é a

3. PLATÃO, *Teeteto*, 156d. p.31

4. PERINE, M. *Ensaio de Iniciação ao filosofar*. 2007, p. 23.

5. PLATÃO. *O Banquete*, 203, b, 204 c.

6. ARISTÓTELES, *livro I da Metafísica*, 2007. p.41.

7. IDEM. M. livro I, 2007, p. 41

8. FOGEL, Gilvan. *Que é filosofia*, 2009, p.35.

9. IDEM, F.G. 2009, p. 36.

alma (*psyché*), ou seja, vida “que é movimento”. Aristóteles, na sua ciência primeira, a *Metafísica*<sup>10</sup>, retoma o movimento feito por Platão, “porque os primeiros filósofos se espantaram, os homens começaram, outrora como ainda agora, a filosofar”. Percebemos a perduração, desse “ainda agora” do espanto, do susto e da admiração do homem. Essa retomada, esse descobrimento do real, desvelando o encoberto, desperta uma busca incessante pelo saber. Há um espanto ao longo do questionamento, da pergunta, ou seja, do filosofar. Aristóteles, assim radicaliza a concepção platônica de admiração, pois fica evidente: Aristóteles assume e radicaliza a posição de Platão a respeito da admiração como elemento originante do filosofar, na medida em que leva o ser humano a reconhecer que não sabe tudo aquilo que admira, mas é impelido por esse não<sup>11</sup>. Porque o desejo de saber está inscrito na própria natureza humana, nos disse Aristóteles. E essa busca será marcada, desde o momento que o homem passa a admirar as coisas tais como elas são, isto é, o ente enquanto ente, sendo assim, como mencionamos essa busca será contínua, um retornar sempre a pergunta da pergunta, dessa forma, o desejo, está inscrito na natureza humana, basta apenas ser despertado. Um processo de abertura ao saber.

Retomemos nossa questão inaugural: que é filosofia? Revelar uma resposta pronta e acabada para tal pergunta, deveras não é nossa intenção, indubitavelmente, sabemos que existe inúmeras respostas para a questão. Então, não daremos uma definição, iremos movimentar a reflexão para conquistá-la. Todavia, precisamos nortear a concepção de filosofia que guiará nosso caminho, isto é, nosso método. Ficaremos nesse momento, com a palavra filosófica de Aristóteles, pois, a partir de seu modo de perceber a filosofia, um modo mais aberto, ou seja, não exclui a arte e nem a literatura como fonte de conhecimento, ao contrário de Platão que sugeriu o risco de corromper a *alma da polis*.

Então, para Aristóteles, que é a filosofia? Na *Metafísica* ele diz: “é correto denominar a filosofia ciência da verdade”.<sup>12</sup> Cabem aqui várias questões: a primeira seria, se a filosofia é a ciência da verdade, que é ciência? E ainda, o que é verdade? Ciência é saber. E saber, o que é? Dito isso, Gilvan Fogel, enfatiza: “seria a filosofia, portanto, saber da verdade!”<sup>13</sup> E só há verdade se houver filosofia? A questão está, de certa forma, em saber perguntar, e por isso, o homem é *lançado* a filosofar. Ainda, é possível, dificultar todo o processo na investigação do que vem a ser a filosofia, ciência e verdade. Como? Em determinado momento os gregos indagaram-se, mas, “- *tí tò ón*”; *o que é o real?* Essa questão tem a idade da filosofia.<sup>14</sup> E ela movia o homem grego fazendo a hora da filosofia. Com essa abertura o ser passou a pensar no real, e assim, parou, suportou e resistiu, (este é o sentido vital, existencial do perguntar). A filosofia primeira de Aristóteles investiga a causa e princípio das coisas. Dessa forma,

10. Passagem A, 2, 982b.

11. PERINE, Marcelo, *Ensaio de iniciação ao filosofar*, 2007, p. 27.

12. FOGEL, G. *Que é filosofia*. 2009, p.42

13. IDEM, FOGEL, 2009, p. 42

14. IBIDEM, p.42.

filosofia enquanto ciência da verdade *seria a teoria do ente enquanto ente*.<sup>15</sup> Mas o que seria o *ente*? É o sendo, entendido como aquele que indica o que está aí, dá-se, faz-se – isto é, tudo que é e há.

Poderíamos dizer que o *ente* seria aquilo que chamamos de real. O que está sendo! Então, a filosofia, é saber, e sendo saber: ciência da verdade precisa ocupar-se da teoria do ente enquanto ente. Portanto, do real enquanto real. Assim, como afirma Fogel: Assim, o ente enquanto ente, o real nele mesmo, é o ente ou o real em seu... ser! E isto quer dizer, ainda: ver, considerar, teorizar o é, que sub- e “co-falado” em todo “é”!<sup>16</sup> Uma questão que manifesta o desejo de uma resposta, na mesma estrutura da pergunta, dessa forma, como Fogel expõe o problema da verdade é o problema do real, é preciso considerar o real, como “*in statu nascendi*”, na sua natureza (*physis*), ou seja, o seu próprio real enquanto real. Navegar, pois, é preciso<sup>17</sup>. Com esse pontapé inicial, com a palavra de Marcelo Perine em *Ensaio de iniciação ao filosofar*: “Filosofar é também preciso por oposição ao inexato, ao meramente aventureiro”<sup>18</sup>.

Exercício de rigor, o filósofo procura seu modo de exatidão. Em consequência disso, um trabalho que é em essência conceitual. No entanto, filosofar, pois é preciso, enfim, por significa viver ainda mais intensamente.<sup>19</sup> O movimentar-se em direção de algo, o navegar, o dar-se conta da existência, pois é preciso. Goethe, no *Fausto* diz: “no começo (era), a ação, a atividade”. E assim, ““Én arché ò logos” – no começo a linguagem – a palavra, o verbo”<sup>20</sup>. E verbo é ação, é movimento é atividade. Seria o começo, no princípio, o homem descobriu o poder da palavra. Contudo, estamos em movimento com a palavra, e, assim, segundo Goethe, parar, suportar e resistir, (acontecimentos vitais), seria um “*ur- phänomen*”<sup>21</sup>; ou seja, um *proto-fenômeno*, um acontecimento originário. Fogel afirma, um *Salto. – uma abertura para o sentido de ser*. E a nossa questão originária, foi o perguntar sobre o isto da filosofia: que é filosofia? Ela sempre será um convite, um chamado. De acordo, com o Fogel, quem tiver ouvido que ouça, quem tem olhos que veja, quem se dispõe estará em processo de abertura, do salto para o filosofar.

## RELAÇÃO TRANSACIONAL ENTRE FILOSOFIA E LITERATURA

Começemos a refletir sobre a relação entre a palavra filosófica e literária, iniciamos com a palavra de Gilvan Fogel em seu ensaio: *Filosofia e Literatura*: “[...] Também a filosofia, enquanto amor ao saber e à verdade se faz desde e como dizer, desde e

---

15. Reflexões a partir do livro IV, Metafísica, 1, 1003b, “quem vê olha, que “teoriza o ente enquanto ente. E esta a ciência é a filosofia primeira prote philosophia. 2007, p. 44.

16. FOGEL, G. 2009, p. 45.

17. Frase do poema de Fernando Pessoa “*Navegar é preciso*”.

18. PERINE, M. E. *De iniciação ao filosofar*, 2007, p. 14.

19. IDEM, M. P. 15. *Prefácio João Carlos Salles*. 2007, p. 11.

20. Jô, *prólogo bíblico*.

21. FOGEL, G., 2009, p. 48.

como palavra. Palavra, dizer da literatura; palavra, dizer da filosofia. Parece que aí e assim, na e como palavra, literatura e filosofia se tocam, coincidem, se encontram<sup>22</sup>". A partir desse fragmento, podemos pensar que a filosofia e a literatura são vizinhas, e na vizinhança há proximidade e distância, ele afirma: "Na vizinhança há proximidade e distância. E, estranho, nesta proximidade-distância abre-se também um fosso, pois também já disseram (Nietzsche, Heidegger), filósofo e poeta vivem na mesma cordilheira, no mesmo maciço, mas em morros, em picos os mais separados"<sup>23</sup> Então, assim como o filósofo o escritor literário parte da palavra, é nesse uso que se cruzam, há o encontro filosófico literário. Partindo da reflexão exposta, podemos perceber a necessidade de pensar os dois modos de pensamento, cabe salientar, que não vemos a filosofia e literatura como sinônimos, sabemos de suas particularidades, do rigor epistemológico e conceitual da palavra filosófica, assim, como as particularidades da arte literária, não são sinônimos, mas se cruzam e não se anulam, há um namoro epistemológico.

Podemos pensar no que nos diz Martin Heidegger, em *Introdução à Metafísica*, quando afirma: "no poetar do poeta, como no pensar no filósofo instaura-se o mundo"<sup>24</sup>, ou seja, o que tem em comum a filosofia e a literatura? O poder da palavra. E essa palavra pode ser a construção, lógica, racional de conceitos, como pode ser a palavra dotada de personagens articulando, de certa forma, muito saberes, tratando de ideias, conceitos, sentimentos, utilizando-se do ficcional.<sup>25</sup> Portanto, Jayme Paviani em *Traços filosóficos nos textos*, afirma:

A literatura, para poder se essencializar como tal, põe a linguagem num primeiro plano, assume uma função narrativa e expressiva, enquanto a filosofia emprega uma linguagem lógica, demonstrativa, conceitual, racional, argumentativa.<sup>26</sup>

Em síntese, cada obra filosófica, produz sua teoria do conhecimento. De maneira sistemática, por ora, também fragmentada. E, ao movimento de buscar entender o que seja filosofia e literatura, e sua transação, acabamos entrando em um problema filosófico. Diante disso, é sem dúvida uma tarefa nada fácil, separar essas especificidades, e perceber as semelhanças e diferenças, pois, embora cada uma tenha seus fundamentos, elas acabam sempre se cruzando. Todavia, podemos encontrar textos filosóficos com características literárias e como também textos literários com características filosóficas, é nessa perspectiva que sustentamos nosso projeto. Ainda, por exemplo, são inúmeros filósofos que partem de uma estrutura de texto literário, para fazer filosofia, podemos citar: Parmênides (poema), do aforismo Heráclito e Nietzsche, do diálogo Platão, da Carta Epicuro, romance Sartre, Rousseau, teatro Voltaire, ensaios de Montaigne. As maneiras distintas de filosofar se aproximam

---

22. FOGEL, G. "Filosofia e literatura". In: Viso: Cadernos de estética aplicada, v. IX, n. 17 (jul-dez/2015), pg. 179-187.

23. IDEM, pg.179.

24. HEIDEGGER, M. *Introdução à metafísica*. Rio de Janeiro: tempo brasileiro, 1966.

25. PAVIANI, *Filosofia e literatura uma relação transacional*, 2009, p. 65

26. IDEM, 2009, p. 66.

dos textos literários.<sup>27</sup> E, assim, do mesmo modo na literatura, como o próprio Dante, Shakespeare, Goethe, Fernando Pessoa, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, Clarice Lispector, entre tantos outros. Ainda em conformidade com Jayme Paviani, no livro *Filosofia e literatura uma relação transacional*, em seu artigo sobre *Traços filosóficos e literários nos textos* – expõe que um filósofo ou um escritor literário pode utilizar gêneros literários, como o romance, o conto, o teatro, para expressar ideias filosóficas.<sup>28</sup> E a história da filosofia tem em sua trajetória muitos exemplos, conforme o seu contexto e época, de pensadores que se utilizaram de gêneros literários para fazer sua filosofia e o seu contrário também, da filosofia para escrever contos, romances, teatro. Ainda, de maneira semelhante, com Paviani, a filosofia e literatura, são duas linguagens específicas, às vezes próximas e outras distantes, e tendem a se encontrar em grandes temas metafísicos.<sup>29</sup> Nesse sentido, é um movimento de ir uma a outra, guardando uma distância, com rastros de proximidade. Essa relação de proximidade na distância é uma relação transacional<sup>30</sup>. Segundo Paviani, a filosofia e a literatura têm em comum o poder da palavra, o cuidado com a linguagem que interroga o ser e busca as origens do pensamento. Porém, além do conhecimento teórico das qualidades literárias da expressão, ambas têm em comum a possibilidade de se instaurarem no domínio da sabedoria. Em cada palavra pulsa um coração, afirmou a personagem de Clarice Lispector em *Um sopro de vida – Ângela Pralini*, que ansiava por escrever um livro, e as palavras lhe dão a vida – o sopro.

Os personagens, mesmo sendo uma criação, fruto do poder da escrita, trazem à tona mazelas da vida humana e muitas questões filosóficas. Nesse sentido, com a criação literária, surge, então, personagens dotados de razão, e, ainda, podem criar conceitos, mesmo não sendo um tratado filosófico ou uma suma. Quando a personagem de Clarice diz que em cada palavra pulsa um coração, podemos dizer, que cada palavra tem sua vida, ou seja, seu movimento, seu sentido, sua *psyque*. O que seria o coração? Coração, enquanto a cadência, o ritmo e o pulso de vida, são com o tempo de atravessamento do espírito por uma experiência; o tempo de vigência da disposição de espera, de escuta, de obediência e de aquiescimento.<sup>31</sup> O tempo certo de vida, o *kairós*. Portanto, cada palavra tem um sopro de vida, pulso, ardência, um sentido. E esse processo, não é rápido, o movimento é lento, os acontecimentos, precisam de pausa, para ver, escutar e pensar. Ainda, em analogia com Gilvan Fogel, o pensamento movido por espírito e coração, é lento e distante<sup>32</sup> essa distância deve ser *co-medida*. O processo de escuta, do movimento, dos batimentos das palavras é lento, é preciso de paciência de tempo livre: ócio. Ou seja, entre a palavra filosófica e literária há pulso de vida, há coração!

---

27. Abordagem feita por Paviani em *Traços filosóficos nos textos*, 2009, p. 63.

28. IDEM, 2009, p. 61.

29. IDEM, 2009, p. 70.

30. IDEM, 2009. P. 29.

31. FOGEL, G. 2009, p. 82.

32. IBIDEM, 2009, p. 82.



Com efeito, a problemática que surge é pensar a questão: como é possível chegar aos problemas da filosofia e seus referenciais na história da filosofia a partir da literatura? Essa premissa norteará toda a reflexão de nossa proposta. Acreditamos que o ensino não precisa ser fragmentado, cada área do saber isolada uma da outra, mas sim de maneira interdisciplinar, pois os conteúdos disciplinares devem ser tratados de modo contextualizado, estabelecendo-se, entre eles, relações interdisciplinares<sup>33</sup>. Portanto, a filosofia e a literatura juntas, não colocadas como auxiliares, nem para sensibilizar, mas a partir da palavra literária- filosófica potencializar a reflexão filosófica, estimulando os alunos a pensarem e problematizarem o mundo que vivem. Nesse norte, o problema que surge é pensar um método que auxilie a compreensão dos conceitos filosóficos, porque parte da nossa angústia é aprofundar a reflexão e construir um material que possa contribuir para a qualidade da formação discente. Temos que proporcionar o filosofar, e partindo de uma nova metodologia, podemos proporcionar maior interesse dos alunos na disciplina. Mas será que a literatura, como disciplina também não está instrumentalizada na lógica estatal? De fato, está. Poderá ela fazer nossos alunos filosofarem? E ainda, como *Werther* pode ser base para o ensino de Filosofia? Estes questionamentos são fundamentais ao pensar nossa proposta.

Nosso objetivo é utilizar o romance de Goethe *Os sofrimentos do Jovem Werther* como metodologia didática no ensino de filosofia. O primeiro passo, para seguir o caminho escolhido, de acordo com a fundamentação teórica, ou seja, nosso método para a proposta prática da pesquisa, foi a leitura na íntegra do livro escolhido a obra ícone do Romantismo alemão - *Os sofrimentos do Jovem Werther*. Em seguida, foi preciso deixar em evidência os cinco problemas escolhidos, a saber: *Felicidade, Naturalismo, Sentimentalismo/Emoção, Arte & Poesia e o Suicídio*. Feita essa seleção dos problemas, preferimos percorrer a história da filosofia, e escolher dez filósofos que dedicaram-se em refletir sobre o tema para compor a carta paradidática. Foi necessário, então, fazer uma pesquisa e fontes que seriam utilizadas para a produção das cartas paradidáticas. Cabe destacar que foram selecionados alguns tópicos para fazer parte da carta: pensador/data, influências, obras e citações desses pensadores. Salientamos a importância da pesquisa teórica, explanada nos capítulos anteriores, para a realização da prática, pois, os autores pesquisados foram fundamentais para aplicação prática da proposta pedagógica que nos propomos inicialmente.

A partir desse momento, feita a leitura, a escolha dos problemas e filósofos, a parte mais trabalhosa foi caracterizada pela escolha das cartas de *Werther*. A seleção não foi por ordem de datas, mas sim, pelos problemas. Dessa forma, foram escolhidas de primeiro momento sete cartas, mas que foram reduzidas posteriormente para duas, pelo grau de dificuldades que os alunos encontraram na escrita das cartas e devido ao tempo curto das aulas. As aulas podem ser divididas em dois momentos, ou seja, duas aulas circunscrevem cada problema. Podem ser selecionadas doze aulas aproximadamente, começando a aplicação no final do terceiro bimestre. Os conteúdos

33. Seguindo as orientações das DCE de filosofia, 2008 p.14

previstos encontram-se na área de Estética e Filosofia da Arte. Através das cartas de *Werther* os conceitos explorados são: a felicidade (intrínseca relação com o belo, com a natureza, a poesia, com a música), propensão ao naturalismo, sentimentalismo, arte e poesia, e o suicídio.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, alguns pontos podemos retomar. Paremos e reconsideremos, começamos perguntando que é filosofia? E, chegamos a ideia que não é algo, uma coisa, é antes de tudo é um modo de ser, e segundo Fogel, é uma atitude, que precisa ser despertada, e ainda abrir-se, pré-dispor-se, em uma distância apropriada da contemplação, assim, o filosofar surge. Diante dessas questões nos debruçamos a refletir, e chegamos, a premissa, que só é possível, o surgimento do filosofar através do espanto, do susto, da admiração, da inquietude, do olhar para o real e ver, e seu ensino só é possível, se tiver abertura<sup>34</sup> para a indagação filosófica, ou seja, o filosofar. Pois a filosofia é, portanto, desde seu início, um *saber-da-realidade*. Nasce, então, para recolocar o ser humano no caminho de seu fundamento original, isto é, no caminho da realidade, e é feito então a hora da filosofia, quando os gregos questionaram sobre: *o que é o real*. Concomitante, propomos uma intervenção metodológica para o ensino de filosofia, através de uma metodologia literária filosófica a partir de epístolas literárias. Abordamos também sobre a relação entre filosofia e literatura, que é tão velha quanto a própria filosofia. É notório lembrar que na antiguidade, época de Platão, o saber poético era superior a filosofia, no sentido de ter maior relevância em dizer as coisas sobre o humano e o mundo. Afinal o que há, de comum, entre a filosofia e a literatura? o poder da linguagem, isto é, a palavra. Ambas com suas especificidades, nos deparamos com o esforço de ultrapassar a linguagem comum, de forma mais ligada a imaginação e outra aos conceitos

A metodologia por problemas, abriu espaço para a interrogação filosófica, para uma tomada de consciência por parte dos alunos, dessa forma, com o desenvolvimento das aulas práticas, foi possível perceber o desejo e a disposição por parte dos alunos à totalidade da realidade, buscando um sentido a existência no mundo, a partir da discussão sobre a felicidade, o naturalismo, sentimentalismo, arte e poesia, e sem dúvidas sobre a morte e o suicídio. De fato, ensinar filosofia, é sem dúvida uma busca constante por conhecimentos, e deve-se adotar uma série de decisões filosóficas, e assim, elaborar recursos mais convenientes para tornar essa tarefa possível e significativa. Por fim, cada docente, adotará um ponto de partida didático ao ensino de filosofia, todavia, cada professor deve estar comprometido com a construção de um método, com base na sua concepção de ensino. Assim, conforme demonstramos

---

34. Entendemos a abertura, em conformidade ao exposto por Gilvan Fogel em seu livro *Que é filosofia?* em um sentido de disposição ou disponibilidade para ser tocado e tomado pelo que toca e toma, ao sentido de ser, abertura, que põe sentido de ser, é transcendência. Ser tomado pelo acontecimento, 2009, p. 51.

é imprescindível saber o que se ensina (*objeto*) para poder ensinar. Ora, não existe receita pronta, então, tendo chego neste ponto, surge a indagação, como se faz para levar à prática, o que propomos? E, dito isso, ressaltamos que ensinar/aprender filosofia se faz de maneira compartilhada e não em monólogos, foi o que propomos com nossa metodologia.

Sem mais delongas, o caminho percorrido, exalta um modo de perceber a filosofia não em um pedestal, superior às demais áreas de conhecimento, mas sim em encontros. Portanto, esperamos que a reflexão exposta venha a contribuir com as metodologias pedagógicas de ensino de filosofia.

## REFERÊNCIAS

ANGELLOZ, Joseph-François, “Prefácio”, in: GOETHE, J. W. **Os sofrimentos do Jovem Werther**. Tadução Marion Fleischer. 2-ed. São Paulo: Martins fontes, 1998.

ARISTÓTELES. **Poética**. São Paulo: Nova Cultural Ltda. 2004.

\_\_\_\_\_. **Metafísica**. Madri: Austral, 2007.

CERLETTI, Alejandro. **O Ensino de Filosofia como problema filosófico**. Belo Horizonte: autêntica Editora, 2009.

FOGEL, G. “Filosofia e literatura”. In: *Viso: Cadernos de estética aplicada*, v. IX, n. 17 (jul-dez/2015), pp. 179- 187.

\_\_\_\_\_. **Que é filosofia? – filosofia como exercício de finitude**. Aparecida, SP: Ideias & letras, 2009.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. In: SOUZA, Ricardo Timm de, DUARTE, Rodrigo (Orgs). **Filosofia e Literatura**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. Também publicado na antologia *Ensaios filosóficos*, organizada por Victor Sales Pinheiro (São Paulo: Martins Fontes, 2010).

GOETHE, J. W. **Os sofrimentos do jovem Werther**. São Paulo: Abril. 2010.

LISPECTOR, Clarice. **Um sopro de Vida**. São Paulo: Círculo do livro SA, 1978.

MATOS, Franklin de. **O solilóquio de Werther**. Acessado em 17/06/2017.

NIETZSCHE, F. **Sobre Verdade e Mentira**. São Paulo: Hedra, 2008.

NOVAES, Aduauto. **Poetas que pensaram o mundo**. São Paulo: Companhia da letras, 2005.

NUNES, Benedito. “Poesia e Filosofia: uma transa”, in: ROHDEN, Luiz. PIRES, Cecília. **Filosofia e Literatura uma relação transaccional**. Ijuí: Unijuí, 2009. PAVIANI, Jayme. “Traços filosóficos e literários nos textos.”, in ROHDEN, Luiz. PIRES, Cecília. **Filosofia e Literatura uma relação transaccional**. Ijuí: Unijuí, 2009.

PERINE, Marcelo. **Ensaio de iniciação ao filosofar**. São Paulo: Loyola, 2007.

## AULA PRÁTICA DE GEOGRAFIA, HISTÓRIA, BIOLOGIA, ANTROPOLOGIA E ARQUEOLOGIA DO MATO GROSSO DO SUL: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA PARA ALUNOS DO ENSINO MÉDIO E A IMPORTÂNCIA DA SALA DE AULA SEM PAREDES

### **Juliana Cristina Ribeiro da Silva**

Professora do Instituto Harmonia Bilíngue, Bacharel e Licenciada em Geografia pela UFGD, Mestre em Geografia pela Universidade Federal de Rondônia e Doutoranda em Ensino de Ciências pela UFMS  
Campo Grande – MS

### **Patricia Helena Mirandola Garcia**

Professora associada III do curso de Geografia (licenciatura e bacharelado) e do Programa de Pós Graduação em Geografia da UFMS, professora do Programa de Pós-Graduação Doutorado em Geografia e Programa de Pós-Graduação Doutorado em Ensino de Ciências  
Três Lagoas - MS

**RESUMO:** O presente trabalho é resultado de uma aula prática de Geografia, História, Biologia, Antropologia e Arqueologia do Mato Grosso do Sul realizada em um sítio arqueológico com figuras rupestres datadas de aproximadamente 3.000 anos. O sítio arqueológico encontra-se em uma propriedade privada, em uma comunidade quilombola denominada Furnas dos Baianos, pertencente ao município de Aquidauana, cidade localizada a aproximadamente 140 km de Campo Grande, capital do estado de Mato Grosso do Sul. Para se chegar até o local onde se localizam as figuras, há uma trilha a ser percorrida, onde além de mirantes, é possível vislumbrar as características do cerrado,

vegetação típica da região, o que também é uma excelente oportunidade para uma aula de campo. As trilhas apresentam dificuldades médias, porém contam com toda segurança. Nossa proposta consiste em um roteiro para professores do MS realizarem uma aula prática com o intuito de elucidar e ampliar o conhecimento além da sala de aula.

**PALAVRAS-CHAVE:** Geografia, História, Arqueologia, MS, aula prática

**ABSTRACT:** This work is the result of a real practical class of Geography, History, Biology, Anthropology and Archeology of Mato Grosso do Sul held in an archaeological site with rock figures dating to approximately 3,000 years. The archaeological site is on a private property in a Quilombola community called “Furnas dos Baianos”, belonging to the municipality of Aquidauana, a city located approximately 140 km from Campo Grande, capital of the state of Mato Grosso do Sul. For to get in the place where the figures are located, there is a path to be covered, where besides observatories, it is possible to glimpse the characteristics of the cerrado, typical vegetation of the region, which is also an excellent opportunity for a field class. The trails have average difficulties, but they are safe. Our proposal consists of a script for MS teachers to hold a practical lesson in order to elucidate and extend knowledge beyond the

classroom.

**KEYWORDS:** Geography, History, Archeology, MS, practical class

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Um procura um parceiro para os seus pensamentos,  
outro alguém a quem possa ajudar:  
é assim que nasce uma boa conversa.

Friedrich Nietzsche

O presente trabalho surge de uma aula prática realizada em Furnas dos Baianos, uma comunidade quilombola, pertencente ao município de Aquidauana (MS). A ideia da aula surge por consequência de uma sugestão da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul de se trabalhar em forma de projeto nas escolas o tema “MS 40 anos: construção das narrativas sobre as memórias e identidades culturais” que veio de encontro com uma atividade proposta pela Olimpíada Brasileira de Geografia de 2017 que consistia na produção de um documentário sobre alguns aspectos da geografia da região de cada equipe.

Este é fruto de algumas reflexões da aula de campo que abrangeu conhecimentos regionais de Geografia, História, Biologia, Antropologia e Arqueologia do Mato Grosso do Sul. A aula de campo é de suma importância para o processo de ensino/aprendizagem, propiciando a construção do conhecimento prático, ultrapassando a teorização vista muitas vezes em sala de aula e, além disso, enfatiza os significados prévios contidos nas experiências cotidianas dos discentes.

Além do que, o trabalho de campo possibilita ao discente fazer análises do mundo a partir do seu local de inserção, pois é sabido que novas visões propostas em uma aula de campo acarretam em novos olhares, críticos à partir da dialógica contida nos diferentes ambientes, no caso em questão, um sítio arqueológico e uma comunidade quilombola.

Trabalhar a interdisciplinaridade é um desafio para os educadores pois para que haja uma aula interdisciplinar, faz-se necessário um bom planejamento. Delattre (1999, s/p) elucida-nos que a finalidade da interdisciplinaridade é:

[...] elaborar um formalismo suficientemente geral e preciso que permita exprimir numa linguagem única os conceitos, as preocupações, os contributos de um número maior ou menor de disciplinas que, de outro modo, permaneceriam fechadas nas suas linguagens especializadas. É evidente que, na medida em que se, conseguir estabelecer uma tal linguagem comum, os intercâmbios que se desejam estarão facilitados. Por outro lado, a compreensão recíproca que daí resultará é um dos factores essenciais de uma melhor integração dos saberes. Por fim, a história das ciências faz-nos recordar que os intercâmbios, quando puderem realizar-se entre domínios distantes de conhecimento, foram sempre a fonte de processos científicos ou técnicos importantes. Tudo isso mostra que o que está em causa com as investigações interdisciplinares é da maior importância.

Pombo (1993) complementa argumentando que “qualquer forma de combinação

entre duas ou mais disciplinas com vista à compreensão de um objeto a partir da confluência de pontos de vista diferentes e tendo como objetivo final a elaboração de uma síntese relativamente ao objeto comum”. A realização de uma aula de campo interdisciplinar combinada à partir de várias disciplinas auxilia na compreensão do educando.

## 2 | CONTRIBUIÇÕES DA AULA DE CAMPO PARA A EDUCAÇÃO

O trabalho de campo  
para não ser somente um empirismo,  
deve articular-se a formação teórica que é,  
ela também. Indispensável.

Yves de Lacoste

A vertente mais próxima de florir as relações humanas parte do repasse do conhecimento e a generosidade de compartilhar à libertária aprendizagem, portanto aponta o educador Sala (2010) onde “temos definido a escola como uma instituição cujo papel central é a socialização do conhecimento historicamente elaborado e acumulado pela humanidade”, e define como sendo seu objetivo principal, “[...] a transmissão-assimilação do saber sistematizado, o que significa definir como atividade nuclear da escola o ensino e a aprendizagem dos conteúdos escolares, historicamente construídos e definidos” (SALA, 2010, p. 84).

O epicentro da afirmativa se concentra numa tentativa de questionar sobre os caminhos da educação diante da tecnológica sociedade contemporânea; os novos paradigmas impostos pela necessidade metodológica da pedagogia; a educação formal e a fundamental socialização de material importante que ofertam o entendimento da “humanidade” pelo entendimento do seu desenvolvimento natural, selados aqui com início na idade Pré-História, tema instigante e recorrente sobre a busca do Homem pela sua origem e todo processo de sua humanização.

Portanto, socializar e fomentar a discussão em aprender sobre seu passado logo no início de sua trajetória educacional lhe permitirá uma sólida compreensão sobre os meandros e inquietudes filosóficas, contrapondo a aceleração informacional que ocorre na sociedade em geral, remetemo-nos a Morin (1999, p. 34):

Só podemos começar a reforma do pensamento na escola primária e em pequenas classes [...] é nesse nível que devemos nos beneficiar da maneira natural e espontaneamente complexa do espírito da criança, para desenvolver o sentido das relações entre os problemas e os dados.

Segundo Silva et al. (2009) “o papel da escola constitui-se em preparar o aluno para as diversas situações da vida”. No entanto, “se faz necessário à utilização de diferentes métodos e estratégias para o desempenho do processo de ensino-aprendizagem”, onde os conteúdos devem ser interligados em sala de aula às vivências dos alunos.

De acordo com Krasilchik (1996), a ideia de que, quanto mais às experiências educativas assemelham-se às futuras situações em que os alunos deverão aplicar seus conhecimentos, mais fácil se torna a concretização do aprendizado.

Perante um mundo globalizado e repleto de complexidades, a educação ainda sente-se resumida aos muros escolares baseada numa ideologia tradicionalista. É fundamental entender que todo espaço se constitui com um lócus educativo seja ele um ambiente formal ou informal (RÊGO, 2015).

O trabalho de campo enquanto ferramenta pedagógica apresenta uma grande relevância mediante o processo de ensino e aprendizagem das mais variadas disciplinas, dentre elas, abrangendo o ensino de Geografia.

É notório que o papel da escola se constitui em preparar o aluno para as diversas situações da vida. Contudo, é preciso que se utilize de diferentes métodos e estratégias para um desempenho significativo do processo ensino/aprendizagem, concatenando os conteúdos abordados em sala de aula às vivências dos alunos. De acordo com Krasilchik (1996), quanto mais as experiências educativas assemelham-se às futuras situações em que os alunos deverão aplicar seus conhecimentos, mais fácil se tornará a concretização do aprendizado.

### 3 | CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA

Lembro de um velho índio contando histórias  
De glórias e tragédias que não vivi  
Quando das estrelas vieram deuses  
E seus sinais estão por aí  
Depois de um certo tempo eles foram embora  
Deixando para trás um povo feliz  
Mas os portugueses e os espanhóis  
Invadiram a terra dos Guaranis  
Então vieram os bandeirantes  
E os retirantes lá das Gerais.  
Por muito tempo não houve paz  
Sofreu demais quem te ama  
Bela Serra de Maracaju  
Seus mistérios quero traduzir  
Descobrir as lendas e memórias  
De cada légua que te percorri  
Eu cheguei aqui com os meus próprios pés  
E hoje tenho minha raiz

Dos antigos lados dos Xaraés  
Toco chamamés que eu mesmo fiz  
De hoje em diante somos iguais  
Quem de nossa terra te chama  
Bela Serra de Maracaju  
Almir Sater

A Comunidade Quilombola em que se localiza o sítio arqueológico é consolidada pela Associação Negra Rural Quilombola Furnas dos Baianos, onde agrega o grupo de afrodescendentes que se fixou na localidade há mais de 50 anos. Ocupam uma área situada entre duas faces da serra de Maracaju e que demanda ao rio Aquidauana, possuindo no seu núcleo o córrego das Antas. Suas atividades socioeconômicas estão localizadas ao redor do córrego.

Furnas dos Baianos é habitada por agricultores familiares remanescentes de quilombos ou “mocambos” (nestes lugares não habitavam apenas escravos fujões, mas também homens livres ou criminosos foragidos da justiça) que migraram da “Baia” na década de 60, terras essas que foram doadas pelo Governo Militar para povoamento da então região do sul do antigo Mato Grosso (OLIVEIRA, 2000).

É composta basicamente por pequenos agricultores onde, além da agricultura de subsistência e comercialização do seu excedente, produzem e comercializam farinha de mandioca, produtos derivados da cana e criação de gado em pequena escala.

Em uma propriedade, segundo Arruda e Vargas (2011, p. 04) ocorrem a exploração incipiente do turismo de aventura ou ecoturismo. Essa mesma propriedade, os donos prestam apoio a grupos grandes de estudantes. Quando estivemos lá, a escola levou os alimentos e alguns moradores se dispuseram a fazer o almoço.

#### 4 | O SÍTIO ARQUEOLÓGICO CÓRREGO DAS ANTAS

Um sítio arqueológico é uma zona descontínua e delimitada onde os seres humanos viveram trabalharam ou aí tiveram qualquer atividade – e onde os indícios físicos resultantes dessas atividades podem ser recuperados por arqueólogos

N. F. Bicho

No sítio arqueológico Córrego das Antas acontece o projeto Expedições Anarco Pedagógico Atemporais que tem suas atividades fundamentadas na realização de trilhas interpretativas interdisciplinar visando a preservação da natureza e patrimonial dos bens materiais e imateriais do referido sítio, que se localiza em uma sala de aula



a céu aberto.

De acordo com Arruda e Vargas (2011), o trajeto da trilha até o sítio “oferece uma variedade de espécies da fauna e da flora do cerrado, aspectos geológicos e paisagens singulares próprias da serra de Maracajú, além da possibilidade da observação do acervo patrimonial, fatores que se configuram como as principais motivações da trilha interpretativa”.

Normalmente, um morador sempre acompanha as turmas durante o trajeto. A inclusão de moradores da região é fundamental para o andamento do projeto, onde, segundo Shapiro (1962 apud REIS, 2004, p. 253),

[...] a forma pela qual os homens participam de qualquer ecossistema depende não só da estrutura e composição do ecossistema, mas também da bagagem cultural dos que entram nele, daquilo que eles e seus descendentes recebem, em seguida, por difusão ou por invenção própria, das exigências externas imposta à população local e das necessidades cuja satisfação, somente poderá ser realizada à medida que esses elementos interajam num processo contínuo de reprodução das condições de existência do grupo social

Cunha e Costa (2013) elucida-nos que no sítio encontram-se pinturas rupestres, petróglifos com aproximadamente 2.500 anos antes do presente (AP) encontrados em um abrigo de rocha que era utilizado por caçadores coletores que viviam na região.

Uma aula sem paredes, sem dúvida alguma se torna uma aula mais dinâmica, interessante e proporciona ao estudante visualizar o conteúdo trabalhando dentro das quatro paredes.

## 5 | RELATOS DE EXPERIÊNCIA DOS ALUNOS PARTICIPANTES E IMAGENS

A Educação qualquer que seja ela,  
é sempre uma teoria do conhecimento  
posta em prática.

Paulo Freire

“Achei muito legal, pude aprender muito! Queria conhecer o sítio arqueológico ficar mais perto da natureza. As pinturas e o topo da serra me chamaram mais atenção, gostei de aprender sobre a erosão na rocha causada pela chuva e as diversas espécies de vegetação”. Paz, M. G. R. (2°C)

“Foi legal, pois foi uma forma mais divertida de aprender, fui buscando conhecer melhor o lugar. As pinturas no sítio arqueológico foi minha parte preferida Aprendi como as serras foram formadas com o passar do tempo, devido ao tempo a rocha foi ficando erosiva que acabou formando a caverna”. Silva, G. O. (2°C)

“Achei muito bom, gostei do lugar e das novas oportunidades que me proporcionaram, gostaria de ir novamente. Ganhei a oportunidade de conhecer o lugar, a conservação do lugar foi um dos pontos que me chamaram mais atenção. É um lugar histórico, tem envolvimento com muitas matérias.” Silva, L. C. (9ªA)

“Foi divertido, algo fora do comum, fui querendo conhecer lugares novos. Adorei o fato de termos feito a trilha, conhecer o sítio arqueológico e a história dos antigos povos que ali passaram. Aprendi sobre a vegetação como elas sobrevivem, sobre o clima predominante na região.” Santos, R. C. (2ºA)

“A viagem foi muito boa, quis ir para a viagem pra conhecer um pouco de Aquidauana. A cidade possui uma bela paisagem de morros e serras, aprendi como funciona o clima da região o sítio arqueológico com muitos desenhos antigos.” Oliveira, E. Y. S. (2ºA)



Figura 01. Sítio arqueológico onde estão as figuras rupestres

Fonte: RIBEIRO DA SILVA, 2017



Figura 02. Vegetação característica da região de cerrado

Fonte: RIBEIRO DA SILVA, 2017



Figura 03. Topo da serra  
Fonte: RIBEIRO DA SILVA, 2017



Figura 04. A subida apresenta nível médio de dificuldade  
Fonte: RIBEIRO DA SILVA, 2017



Figura 05. Figuras rupestres encontradas no Sítio Arqueológico  
Fonte: RIBEIRO DA SILVA, 2017



Figura 06. Figuras rupestres encontradas no Sítio Arqueológico  
Fonte: RIBEIRO DA SILVA, 2017



Figura 07. Figuras rupestres encontradas no Sítio Arqueológico

Fonte: RIBEIRO DA SILVA, 2017



Figura 08. Figuras rupestres encontradas no Sítio Arqueológico

Fonte: RIBEIRO DA SILVA, 2017

Com base nos depoimentos colhidos de alguns alunos que participaram da aula de campo, a importância e o valor de uma aula prática é notório. Oxalá pudéssemos sair mais das quatro paredes e termos mais aulas ao ar livre ou até mesmo em ambientes

diferenciados.

No caso do Mato Grosso do Sul, para a continuidade dessa aula, temos o Museu de Arqueologia da UFMS localizado em Campo Grande, capital do estado, o que também podemos pensar o inverso, tendo o início da aula no Muarq com um fechamento em Furnas dos Baianos. Para uma maior compreensão dos habitantes (talvez mais recentes do estado) contamos com o Museu Dom Bosco, também localizado na capital.

A sociabilidade do conhecimento entre áreas afins também teria de ser uma prática constante nas instituições de ensino, sairmos mais da teoria para a prática. Aplicarmos a interdisciplinaridade dos saberes.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há saber mais ou saber menos:

Há saberes diferentes.

Paulo Freire

As trilhas se mostrou uma ferramenta muito interessante, proporcionando a contribuição no aguçamento da curiosidade dos alunos e contribuindo para a sensibilização para a necessidade da preservação do patrimônio arqueológico de nosso estado.

A aula de campo sempre foi um instrumento muito eficaz e de suma importância no processo de ensino e aprendizagem em todas as disciplinas, pois, além de expressar significados práticos para as aulas, dinamiza o ensino das matérias, onde, além de despertar o interesse e a curiosidade, proporciona uma maior compreensão dos demais conteúdos, acrescentando benefícios e favorecendo o processo de educacional.

As atividades práticas realizadas com os alunos contribuíram de maneira significativa para o desenvolvimento de diversos conceitos e disciplinas, construtivo também para os professores que acompanharam a atividade pois tiveram a oportunidade de visitar um sítio arqueológico. A aula prática se aproxima mais da realidade dos alunos, transforma o ensino em possibilidade de inserção no mundo da pesquisa, da ciência propriamente concebida.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, L. E. de; VARGAS, I. A. Interdisciplinaridade e trilhas interpretativas: “Expedições Anarco-pedagógico-atemporais”. In: **Anais...** VIII ENPEC, I CIEC. Campinas: UNICAMP. Disponível em: [http://abrapecnet.org.br/atas\\_enpec/viiienpec/trabalhos.htm](http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/viiienpec/trabalhos.htm). 2011. Acesso em 20 abr. 2018.

CUNHA, N. O. de; COSTA, K. C. P. Epistemologia anarquista e estudo do meio através de trilhas interpretativas interdisciplinar como recurso pedagógico no ensino de História. In: **Anais...** XV Semana de História da UFMS, Campus de Três Lagoas MS. Disponível em: URL: [http://ndh.ufms.br/wp-anais/AnaisdaSemanaDeHistoria/documentos/textos%20completos/nelson\\_oliveira\\_da\\_cunha\\_-\\_karen\\_cristina\\_pereira\\_costa\\_-\\_epistemologia\\_anarqui.pdf](http://ndh.ufms.br/wp-anais/AnaisdaSemanaDeHistoria/documentos/textos%20completos/nelson_oliveira_da_cunha_-_karen_cristina_pereira_costa_-_epistemologia_anarqui.pdf). 2013. Acesso em 20 abr. 2018.

DELATTRE, Pierre. Investigações interdisciplinares e dificuldades. In: POMBO, O.; LEVY, T.; GUIMARAES, H. (org) **Antologia I. Ciência Integrada, Interdisciplinaridade e Ensino Integrado das Ciências**. Lisboa: Mathesis/DEFCUL. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/mathesis/index.htm#antologia1>. 1990. Acesso em 10 abr. 2018.

KRASILCHIK, M. Educação ambiental na escola brasileira: passado, presente e futuro. **Revista Ciência e cultura**, 12: 1958 - 1961, 1996.

MORIN, E. Por uma reforma do pensamento. In: PENA-VEJA (Org.). O pensar complexo. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.

OLIVEIRA, T. C. M. de. Bordas do Pantanal (ocupação, dinamismo e meio ambiente). **Revista GEOSUL**, 15 (30): 65 - 89, 2000.

POMBO, O; LEVY, T.; GUIMARAES, H. **A interdisciplinaridade: reflexão e experiência**. Lisboa: Editora Texto. Disponível em: <http://webpages.fc.ul.pt/~ommartins/mathesis/index.htm#antologia1>. 1993. Acesso em 10 abr. 2018.

RÊGO, E. E. A importância do estudo do meio no ensino fundamental II na disciplina de geografia: reflexões e sugestões de roteiros de campo. In: **Anais...** I Seminário de Educação Geografia. João Pessoa: UFPB. 2015.

REIS, A. F. dos. A cultura e as representações sociais em comunidades de pescadores do Pantanal. **Revista Teoria e Pesquisa**, 44 - 45: 249 - 269, 2004.

SALA, M. Alienação e emancipação na transmissão do conhecimento escolar: um esboço preliminar. In: MARTINS, L. M.; DUARTE, N. (Orgs.). **Limites contemporâneos e alternativas necessárias**. São Paulo: Ed. Cultura Acadêmica, 83-98, 2010.

SILVA, C. H. da; MACÊDO, P. B; et al. A importância da utilização de atividades práticas como estratégia didática para o ensino de ciências. In: **Anais...** IX Jornada de Ensino, Pesquisa e Extensão JEPEX, UFRPE. Disponível em: <http://www.eventosufrpe.com.br/jepex2009/cd/resumos/r0610-2.pdf>. 2009. Acesso em 19 mai. 2018.

## AUTOFORMAÇÃO DOCENTE E REFLEXÕES SOBRE VIVÊNCIAS ESCOLARES

### **Natália Lampert Batista**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
Santa Maria – Rio Grande do Sul

### **Tascieli Feltrin**

Universidade Federal de Santa Maria – UFSM  
Santa Maria – Rio Grande do Sul

### **Elsbeth Léia Spode Becker**

Universidade Franciscana – UFN  
Santa Maria – Rio Grande do Sul

**RESUMO:** Refletir o processo dinâmico e inquietador de se autotransformar pela docência é algo complexo e extremamente necessário à atuação docente em suas diversas práticas, sejam elas coletivas, sociais ou subjetivas. Desse modo, a proposta deste estudo nasce das inquietações de educadoras sobre suas autoformações em realidades distintas. Assim, no presente relato buscamos refletir sobre os processos de constituição do ser docente, por um viés autobiográfico, com base em experiências vivenciadas em sala de aula. Portanto, em termos gerais, é possível inferir que o processo de autoformação de professores somente se concretiza na prática, isto é, somente nos tornamos educadores na vivência da sala de aula, na reflexão e na constante transformação frente aos cotidianos que surgem diariamente no território escolar. A partir das considerações

aqui tecidas, concluímos que para se tornar professor é necessário vivenciar o espaço escolar buscando constantemente repensar os desafios enfrentados, aprendendo com as novas situações que surgem e concretizam a prática docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autobiografia; Reflexão sobre a Prática; Realidade Escolar.

**ABSTRACT:** Reflecting the dynamic and disturbing process of self-transformation through teaching is something complex and extremely necessary to the teaching performance in its various practices, be they collective, social or subjective. Thus, the proposal of this study is born of the concerns of educators about their self-formations in different realities. Thus, in the present report we seek to reflect on the processes of constitution of the teaching being, by an autobiographical bias, based on experiences lived in the classroom. Therefore, in general terms, it is possible to infer that the process of self-training of teachers only materializes in practice, that is, we only become educators in the classroom experience, in the reflection and in the constant transformation in front of the daily ones that appear daily in the territory school. From the considerations presented here, we conclude that to become a teacher it is necessary to experience the school space by constantly seeking to rethink



the challenges faced, learning from the new situations that arise and concretizing the teaching practice.

**KEYWORDS:** Autobiography; Reflection on Practice; School Reality.

## 1 | INTRODUÇÃO

A experiência docente em suas práticas cotidianas em sala de aula, a nosso ver, é o território próprio da formação de professores, pois somente esse contexto atua com forças vivas e inquietantes sobre os sujeitos, transformando-os e conduzindo a constituição do ser docente. Estas forças que não se encontram plasmadas nos espaços escolares, tampouco nas universidades, mas sim se constituem na inter-relação entre os sujeitos da escola e/ou da universidade com as vivências. A autoformação, aqui, é entendida como uma produção de si próprio, coletiva e subjetiva. A docência, nessa perspectiva, para além de um título é um processo de autotransformação. Não se chega a ser docente sem vivenciar a docência, sem ser atravessado pelos inúmeros conflitos que cerceiam o cotidiano escolar e transformam as práticas e as percepções do espaço-escola.

Essa experiência cotidiana é constituída pelos processos subjetivos de ordens múltiplas fazendo com que não exista uma receita para se autoformar professor, pois cada realidade age sobre e no docente de maneiras distintas e é interpretada pelos diferentes sujeitos de formas diferenciadas, de acordo com suas experiências pessoais, questões de ordem psicológicas e concepções pedagógicas oriundas de uma formação inicial. Os desafios à atuação docente podem surgir, inclusive, da realidade de cada um dos alunos e infelizmente, muitas vezes, os cursos de formação de professores não dão conta de preparar seus egressos para a atuação em realidades que se distanciam dos modelos sobre os quais as teorias em voga têm se sustentado.

Muitas dessas teorias são construídas por pesquisadores que desconhecem a escola real, o chão da escola, pautam-se nas escolas e modelos escolares ideias e depois tentam encaixar toda essa complexidade de relações nos seus esquemas e proposições. Esse distanciamento entre as proposições teóricas acerca da escola e o seu cotidiano mascaram as condições das escolas brasileiras, especialmente, das públicas e fazem os alunos de graduação se iludirem pensando que o problema do espaço escolar são exclusivamente as metodologias de ensino utilizadas na Educação Básica. Enganam-se!

A cultura pós-moderna do imediatismo, da fragmentação e da superficialidade e os problemas (infra)estruturais presentes no espaço escolar tem contribuído muito mais para a ineficiência do modelo escolar do que a formação e inovação pedagógica dos docentes tão exaltadas como o problema do processo de ensino e aprendizagem na Educação Básica. Talvez a escola não seja simplesmente chata! Talvez o tipo de sociedade que vivemos que não valorize o estudo e a construção de conhecimentos não voltados a uma aplicação imediata, tecnicista, momentânea, passageira! Essas

ideias corroboram com a opinião do renomado sociólogo Zygmunt Bauman (2001, 2004) que aponta que vida vem sendo vitimada pela cultura do imediatismo e da fragmentação e, conseqüentemente, a escola também.

É natural, sob essa perspectiva, que os docentes ao se depararem com realidades diversas e conflitantes com as concepções teóricas estudadas na graduação assumam a responsabilidade sobre o fracasso dos métodos de ensino que não acompanham a pluralidade de inquietações que estão presentes nas situações escolares ou mesmo que se acomodem dentro deste falho sistema, consolando-se na premissa do *“não tenho como mudar isso”* ou *“é apenas meu trabalho”*. Por outro lado, a cada curso de atualização pedagógica ou mesmo reflexão crítica sobre o seu cotidiano, a cobrança de si emerge da constatação sobre a distância entre o real e o ideal, aprendido nos processos formadores, podendo tornar a experiência docente muito traumática no que tange a busca por uma atuação mais eficiente no contexto escolar. Por isso, a gestão das diversas demandas da profissão requer que o docente não se culpabilize e tampouco se exima de responsabilidades. Este equilíbrio só se encontra na problematização das experiências constituidoras dos processos de autoformação.

A tendência a considerar a autoformação como importante processo constituidor da prática docente é, todavia, bastante recente. Nesse sentido, buscamos refletir sobre os processos de constituição do ser docente, por um viés autobiográfico, com base em experiências vivenciadas em sala de aula. Assim, a proposta deste estudo nasce das inquietações que atravessam três educadoras, que atuam em realidades distintas, mas com um compromisso social, ético e estético semelhante, que visa à emancipação dos indivíduos e dos grupos sociais.

Ressaltamos que uma primeira versão desse artigo foi publicada na Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade (RELACult), conforme referência bibliográfica citadas nas referências (FELTRIN; BATISTA; BECKER, 2017). Porém o processo de reflexão sobre as experiências escolares e as vivências tecidas no âmbito da sala de aula permanecem em fluxo dialético contínuo, pois sempre buscamos compreender melhor o que acontece na escola e, por conseguinte, transformar nossas práticas de modo mais coerente com as necessidades de nossos alunos. A primeira versão do texto contou principalmente com vivências tecidas no primeiro ano de docência, já esta versão abrange os três primeiros anos de prática profissional.

Percebemos que o desafio maior, encontrado no processo de autoformação pela e na docência está na promoção do encontro entre as atividades de ensino, a realidade sociocultural dos alunos e as expectativas dos novos docentes para transformar sua prática em algo socialmente útil e que engaje os estudantes com as suas questões e com a formação cidadã. Na sequência, buscou-se pensar sobre que outros modos de ser e se fazer docente a realidade nos proporcionou e apresentar nossas considerações acerca da experiência vivida. Dessa forma, propõem-se como perspectiva de autoformação não necessariamente uma formação continuada, contínua ou em serviço, mas uma formação durante a vida, pela e na prática, isto é,

articulada com a busca ininterrupta do ser humano pelo seu ser, do docente pela sua constituição profissional.

## 2 | AUTOTRANSFORMAR-SE EDUCADOR NA E PELA PRÁTICA

Saímos dos cursos de formações iniciais e continuadas repletas de certezas traduzidas em sequências didáticas, em teorias educativas, em leituras, em proposições que transforariam a nossa atividade profissional, enfim, preparados no âmbito do conhecimento, da fluência em conteúdos e em metodologias, o que é um requisito fundamental para avançar na profissão docente. No entanto, a relação com a docência só inicia, efetivamente, a partir da interação de âmbito social, pessoal, emocional e profissional com os sujeitos que compõem o universo escolar. Constituir-se docente é, assim, um processo que ocorre na prática mediada por concepções teóricas, metodológicas, éticas e estéticas tecidas desde a formação inicial, passando pelas formações continuadas, contínuas e em serviço, mas principalmente na vivência cotidiana do espaço escolar.

É a vivência profissional, a experiência, a interação com os conflitos que possibilitam ao docente encontrar uma ética profissional coerente com as condições de possibilidade de sua atuação. Ou seja, a produção de sentido à docência se dá através das experiências e é mediatizada pelas especificidades do meio em que se dá. A relação da docência com a pobreza, com a violência, com as novas tecnologias, com o aprisionamento do ser, com a vulnerabilidade social, entre tantos outros fatores, influencia de maneira significativa as possibilidades de autoformação, pois estimula a reflexão sobre a formação inicial na busca de uma melhor forma de interagir com as necessidades que a experiência apresenta.

Os fatores sociais assumem tamanha importância, no sentido em que intervém na dimensão pessoal, na formação da consciência dos docentes. Segundo Pereira (2000), o processo de formação profissional envolve necessariamente a produção de si, isto é, do sujeito-professor. De maneira análoga, Maciel (2003, p.1) defende que a autoformação é também “espaço de investimento do próprio sujeito em si mesmo e na sua formação, a partir do momento em que toma consciência das suas necessidades e dificuldades”. Acerca das necessidades e dificuldades da atuação docente, Maciel (2003, p.1) considera-as como “limites situacionais”, os quais podem impedir ou impulsionar “o sujeito para a mudança” transformando-as em possibilidades de autoformação”.

Nesta perspectiva:

A autoformação é fundamental para que haja, realmente, mudança na prática do professor porque houve uma mudança nele mesmo. Mas esse processo de autoformação precisa estar embasado na consciência que o professor tenha do tipo de dificuldades e necessidades a serem enfrentadas e dos recursos que é capaz de catalisar e mobilizar nele mesmo para que aconteçam tais mudanças.

Também em Freire, na obra *Pedagogia da Autonomia* (2004) encontramos subsídios para pensar estes processos constitutivos do ser professor. Para o autor (2004, p.75), "ninguém é sujeito da autonomia de ninguém. Por outro lado, ninguém amadurece de repente, aos vinte cinco anos. A gente vai amadurecendo todo dia, ou não. A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser". A autoformação, a partir destas considerações, engloba a escolha por uma postura profissional (ativa ou não) diante das situações escolares e, também, das políticas (públicas) educacionais.

No contexto das situações atuais que colocam o docente frente a estes "limites situacionais" se destaca a necessidade de reflexão sobre o papel social do professor, as modificações culturais da pós-modernidade e a relação com os novos conhecimentos e habilidades que as tecnologias digitais introduzem no cotidiano escolar. Fazer de tais situações experiências é uma escolha do sujeito, que não se relaciona com sua formação acadêmica, mas sim com a maneira como lida com seus limites e possibilidades. Ou seja, passar pelas situações de possibilidade não configura processo de autoformação, pois submeter-se à experiência e a reflexão sobre a mesma é uma escolha pessoal e também coletiva e subjetiva.

A autoformação docente emerge de um campo de inquietações do ser humano incompleto que habita o ser docente. As vivências, as carências, os medos, as certezas e o desejo de ensinar e de aprender constantemente são os mediadores do processo de auto(trans)formação. Ninguém se autoforma ou investe em uma profissão e na busca por melhores habilidades docentes se não acreditar no que faz, se não se apaixonar pelos pequenos resultados fruto de muita dedicação, de muito estudo e de muito planejamento. A trajetória docente, assim, necessita ser pensada a partir dos pequenos e cotidianos momentos de realização profissional que somados refletem na qualidade do processo de ensino-aprendizagem (como algo contínuo, longo e demorado) e que também ratifica o amadurecimento do profissional e da qualificação de sua prática. Portanto, constituir-se docente é um processo lento, por vezes doloroso, mas transformador. Ninguém é capaz de deixar de ser professor após se torná-lo efetivamente na e pela prática.

### **3 | TECITURAS AUTOBIOGRÁFICAS SOBRE A AUTOFORMAÇÃO DOCENTE**

A investigação das situações catalisadoras de possibilidades e também de limites para a autoformação docente passa pela percepção do "como" professores lidam com estas diferentes situações. Nesse sentido, a autobiografia nos serve como ferramenta capaz de exprimir esta relação, pois compreendemos que só há autoformação docente a partir da problematização da trajetória e das condições de atuação pelo próprio professor com base em suas vivências no cotidiano escolar. Nesta perspectiva, o

conceito de formação é afetado pela problematização que a experiência desenvolve sobre a compreensão, especialmente, no que se refere a dar sentido para o saber docente. Apresentamos, a seguir, os espaços, condições e atravessamentos que constituíram algumas possibilidades de experiência docente e que consideramos parte importante no desenvolvimento de nossa autoformação, como também ideia-força por trás da reflexão que aqui apresentamos.

Primeiramente, cabe desenhar brevemente as condições de possibilidade que apresenta uma das escolas a qual se refere o presente relato. Esta escola se encontra localizada na região administrativa Sul de Santa Maria, RS, e segundo dados do Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), mais de 90% das residências particulares, desta região, possuem uma renda *per capita* inferior a dois salários mínimos. Sob essa perspectiva, é importante compreender que a experiência docente dar-se-á em condições bastante díspares das idealizadas ou meramente imaginadas durante os processos acadêmicos de formação. É uma escola real como muitas existentes no Brasil. Não é uma escola ideal como muitas apresentadas nas teorias. Por outro lado, é uma escola possível, capaz de transformar vidas: as dos alunos e as dos professores.

Assim, como mencionado, a escola de vivência se encontra em uma zona de vulnerabilidade social e essa escola muitas vezes é a principal fonte de oportunidade para os estudantes que ali se constituem e tentam aprender. Porém, os desafios para efetivar uma educação de qualidade neste espaço esbarram em conhecidas mazelas sociais brasileiras. A literatura dedicada à compreensão da relação da extrema pobreza com os baixos índices de sucesso escolar apresenta uma série de medidas metodológicas que poderiam solucionar o problema. Todavia, o problema da pobreza é de cunho social e não pedagógico, sendo que sua resolução depende de uma série de fatores que vão muito além das possibilidades dos professores: soluções políticas e econômicas que afrontam o modelo de país em voga, que destoam com a cultura do lucro a qualquer preço, que não vejam o humano como potência, mas sim, como recurso (recursos humanos). O desafio, nestas realidades, pode ser posto da seguinte forma: como desenvolver as capacidades em condições distantes das ideias ao seu desenvolvimento? Qual metodologia dará conta de ensinar um aluno subnutrido, com frio e desestimulado? Como a educação formal pode contribuir com a melhoria das condições de vida dos sujeitos inseridos nesses contextos de vulnerabilidade a curto, médio e longo prazos?

Nesse sentido, o professor, geógrafo e cientista político Josué de Castro, tem importantes contribuições a fazer. Castro publicou uma série de obras dedicadas ao mapeamento das regiões mais atingidas pela fome e pela miséria no país em meados do século XX. Com destaque a obra *Homens e caranguejos* aborda a questão da importância de conhecer o fenômeno da pobreza e suas implicações pelo contato, pela experiência, pela imersão na realidade dos sujeitos em situação de vulnerabilidade. O autor defende, em seus escritos, que nenhuma teoria ou formação acadêmica é capaz

de sobrepujar a influência da experiência:

[...] Não foi na Sorbonne nem em qualquer outra universidade sábia que travei conhecimento com o fenômeno da fome. O fenômeno se revelou espontaneamente a meus olhos nos mangues do Capibaribe, nos bairros miseráveis da cidade do Recife: Afogados, Pina, Santo Amaro, Ilha do Leite [...] Esta é que foi a minha Sorbonne: a lama dos mangues do Recife, fervilhando de caranguejos e povoada de seres humanos feitos de carne de caranguejo, pensando e sentindo como caranguejo. Seres anfíbios e habitantes da terra e da água, meio homens e meio bichos. Alimentados na infância com caldo de caranguejo: este leite de lama. Seres humanos que faziam assim irmãos de leite dos caranguejos. Que aprendiam a engatinhar e a andar com os caranguejos da lama, de se terem enlambuzado com o caldo grosso da lama dos mangues e de se terem impregnado do seu cheiro de terra podre e de maresia, nunca mais se podiam libertar desta crosta de lama que os tornava tão parecidos com os caranguejos, seus irmãos, com suas duras carapaças também enlambuzadas de lama. (CASTRO, 1967, p. 12-13)

Nesse sentido, de forma análoga ao pensamento de Castro (1967), cabe perceber que a atuação docente em realidades atravessadas por precárias condições de subsistência, como os mangues ou as periferias, só pode ser avaliada e orientada por suas próprias condições e possibilidades. A autoformação docente, assim, é resultado da experimentação dessa realidade, da devida investigação de suas limitações (tráfico de entorpecentes, fome, miséria, escassez de recursos educacionais, entre outros) e de suas possibilidades (empoderamento da comunidade, ampliação dos horizontes, promoção da autonomia, entre outros).

Partindo dessa perspectiva, pensar o ensino de língua portuguesa ou de geografia não se pauta apenas no conteúdo programático e nos currículos vigentes e também não do entendimento dessas disciplinas como componentes curriculares díspares e desarticuladas. Inúmeras situações extracurriculares emergem no cotidiano escolar e não podem ser negligenciadas: alunos com frio e/ou com fome e contextos de indisciplina, violência e criminalidade, machismo e homofobia, preconceitos múltiplos acabam emergindo como um desafio aos docentes. Desafio esse que muitas vezes não foi abordado em sua formação inicial, apesar das transformações curriculares recentes que visam inserir esses temas na graduação. Logo, o professor necessita aprender com essas situações e se transformar para conciliar os conflitos do território de vivência dos estudantes com a sua prática e os objetivos do ensino.

A realidade escolar distante das teorias, muitas vezes, idealizadas nos cursos de formações de professores, em um primeiro contato, pode refletir na *autopunição* do professor pelos aparentes fracassos nas metodologias de ensino. Questões como *“O que estou fazendo aqui?”*, *“Onde estou errando?”* e *“Será que tudo que aprendi estava errado?”* começam a ecoar nos pensamentos sobre as constantes propostas de ensino que não surtem o efeito esperado. Todavia, com a reflexão sobre o processo de ensino, com a compreensão da realidade vivenciada e, muitas vezes, com a colaboração de docentes mais experientes as questões começam a se transformar em *“Como posso melhorar isso?”* e *“Que outras formas posso fazer meus alunos compreenderem o que estou tentando ensinar?”*. Esse importante processo é onde de fato nos tornamos

professores. É nesta busca por compreender a prática que no profissionalizamos, nos adaptamos e construímos um diálogo mais efetivo com os estudantes.

Por outro lado, em experiências tecidas em escolas de Classe Média e Alta, na região Central de Santa Maria, RS, os desafios não são menos complexos. Apesar de apresentarem, em geral, as condições consideradas por muitos adequadas para o estudo, a sala de aula ainda é marcada por traços culturais excludentes, fragmentados e que ultrapassam o desafio meramente como metodologia didática ou domínio teórico de determinados conteúdos técnicos e científicos. A fluidez, a superficialidade das relações, a supervalorização da avaliação (entendida aqui meramente como conceito quantitativo) em detrimento do conhecimento mutila o processo de ensino e de aprendizagem e se torna um imenso desafio ao jovem professor exigindo se autotransformar para dar conta das especificidades dos contextos emergentes.

Da mesma maneira que a desmotivação pelo estudo - marcada em frases como "*Professora, eu não preciso estudar! Meu pai tem a 4ª série, arruma ar condicionado e ganha muito melhor que a senhora...*" - o entendimento que a escola deve meramente preparar para concursos como vestibulares e Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) - como observados em afirmações como "*Para que estudar isso se não cai no ENEM*" - são limitantes a uma prática voltada a formação de pessoas, a construção de conhecimentos críticos e humanizadora. Ambas as visões pautadas meramente na aplicabilidade do saber, na fragmentação e no tecnicismo do que se sabe impossibilitam a real construção de conhecimentos e a formação de indivíduos críticos, atuantes e que se capazes de se indignar com as misérias humanas, com a corrupção, com seletividade jurídica existente em algumas esferas da realidade que vivenciamos, com a exclusão social, com a degradação do meio ambiente, com a desvalorização da vida...

Esses dois contextos extremamente diferentes e muitas vezes distantes das teorias exclusivamente didáticas estudadas por muitos pesquisadores renomados geram apreensão e imensas incertezas no processo de constituição docente. Como atuar em meios tão distintos com uma formação inicial única? Somos realmente docentes após a formatura? É justamente aqui que defendemos que a formação docente somente pode ocorrer na e pela prática em um constante processo de autotransformação, de reflexão e de mudança.

Programas de iniciação à docência e estágios são muito válidos para familiarizar o futuro docente com o território escolar, porém não apresentam a realidade como um todo. Uma vez que é muito diferente estar na sala de aula com um grupo de colegas e orientado por um educador experiente e o momento em que nos vemos sozinhos frente à aproximadamente de 30 alunos, necessitando mediar conflitos, ministrar aulas, trabalhar com as diferenças intrínsecas a sala de aula e deparando-nos com situações novas a cada instante. A concepção de realidade escolar contribuída pelos programas de iniciação à docência e estágios ainda é muito fragmentada e descontextualizada do real cotidiano escolar, pois apresenta apenas a parte da gestão compartilhada da sala

de aula, preterindo todas as demais questões que permeiam o cotidiano da escola. Precisa-se intensificar essa vivência para não cairmos em generalizações apresadas e falaciosas sobre quem está na escola e como se desencadeiam seus processos pedagógicos.

Além disso, as formações continuadas, contínuas ou em serviço propostas pelos órgãos gestores da educação pública, muitas vezes, desconsideram as especificidades de cada espaço escolar. Propõem-se formações baseadas em orientações metodológicas, muitas vezes, ministradas por formadores que nunca atuaram na Educação Básica (além do período dos estágios e/ou de programas de iniciação à docência) ou mesmo com profissionais que nem docentes são e que, portanto, desconhecem a escola enquanto cotidiano. Tem-se como parâmetro apenas a vivência da Educação Superior para balizar a Educação Básica e isso compromete a compreensão e a eficiência do processo formativo.

Muitas metodologias apresentadas nesses cursos são incompatíveis com o espaço escolar disponibilizado pelo próprio órgão proponente da formação ou, por outro lado, são extremamente tradicionais frente às práticas já desenvolvidas na escola. Como utilizar *softwares* de última geração se os laboratórios de informática não dão conta de processá-los? Não seria melhor propor práticas com *softwares* livres e de amplo acesso como já são utilizados em escolas como a que atuamos? Como propor práticas interdisciplinares em formações que dividem os professores por áreas? Por que geografia deve conversar exclusivamente com história se suas componentes curriculares são conflitantes no Ensino Fundamental (tendo em vista as séries em que cada tema é tratado)? Porque associar língua portuguesa apenas com língua estrangeira? Seria uma forma de facilitar as formações? Ou uma forma de distanciar o profissional da educação da sua autonomia de proposição de práticas interdisciplinares? Por que não adotar um sistema de formação temático (múltiplos temas) em que o professor escolhe aonde irá se inserir de acordo com a necessidade de sua escola e suas enquanto sujeito? Por que os próprios docentes da Educação Básica, que tem práticas inovadoras e experiência no chão da escola, não podem ser os formadores dos seus colegas? Por que as formações não se são como grupos de estudo e de colaboração, mas sim como espaços de ouvir, aplicar na aplica na escola e apresentar resultados meramente baseados no que foi proposto pelo formador, muitas vezes, gerando comparações entre contextos extremamente diversos?

Observamos mudanças nessas premissas formativas ao longo da nossa atuação enquanto docentes na Educação Básica, especialmente, com o Salão de Práticas Pedagógicas realizados no município de Santa Maria, em 2018 e com o Colóquio de Professores do 6º ano e da Educação de Jovens e Adultos. É um importante passo para estimular a autoformação docente, pois coloca o professor como protagonista da sua formação na medida em que ele expõe o que construiu a partir dos desafios da própria comunidade escolar e compartilha essas informações e ideias com outros docentes, podendo, assim, aprender novas práticas e ensinar metodologias que deram



certo para outros docentes de contextos e interesses semelhantes. Porém, muitas "reuniões" de formação ainda permanecem nos moldes questionados e precisam avançar para fomentar uma Educação Básica de qualidade, pautada em uma (auto) formação realmente eficaz e coerente com o que o docente necessita em seu cotidiano.

Outro relato importante associado à autoformação está nos trabalhos interdisciplinares que desenvolvemos no cotidiano escolar. Essas propostas emergiram, especialmente, da aproximação das profissionais enquanto sujeitos e daí partiram conversas que fizeram vislumbrar temáticas comuns que poderiam ser incorporadas em trabalhos conjuntos. Várias propostas foram desenvolvidas e aperfeiçoadas, fazendo com que os estudantes passassem a ver os conteúdos de modo mais articulado entre as áreas do conhecimento. Quando, por meio das formações continuadas, foi solicitada a realização de trabalhos interdisciplinares, os mesmos já eram cotidianos na escola em questão e simplesmente foram protocolados como projetos da escola. Todavia, é muito importante deixar claro que a associação interdisciplinar não surge naturalmente dos conteúdos programáticos, pois os currículos não são articulados e correspondentes entre as áreas. Essa integração em projetos surge da necessidade de troca entre os sujeitos docentes que, a partir do desejo de trabalhar em conjunto, passaram a discutir o que aproxima e distancia suas áreas do saber, bem como se agregaram em temas transversais como a Educação Ambiental. Em um exemplo de prática compartilhada, trabalhamos com seis áreas do saber (Geografia, Português, Artes, Matemática, Ciências e Inglês) do saber em um mesmo projeto devido principalmente a afinidade nas concepções metodológicas de suas docentes e da busca por uma aproximação dos conteúdos de cada área com o espaço vivido dos estudantes.

Essas vivências reforçam aqueles questionamentos quanto à formação continuada, contínua e dita em serviço propostas com áreas do saber pré-definidas ou com metodologias pré-prontas. A escola não é um *fast-food* em que todo prato deve estar pré-cozido e ser produzido com rapidez gerando aprendizagens. A escola é uma cozinha *gourmet* em que os pratos devem ser elaborados a partir dos ingredientes disponíveis e dos desejos dos clientes em seus múltiplos paladares. E as receitas (metodologias didáticas) não devem ser simplesmente reproduzidas, mas (re)criadas, (re)pensadas, compartilhadas, estudadas em profundidade para atender ao contexto em que serão apresentadas como uma obra de arte. Assim, funcionam as metodologias didáticas e o processo de ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Não são os manuais, os livros didáticos ou os formadores externos que irão ditar rapidamente o que deve ser produzido. Mas sim o docente em sua gama de concepções, de experiências e de conhecimento da escola que poderá propor novas e requintadas formas de ensinar e aprender, (re)pensando essa prática a cada novo momento, a cada novo ciclo e inovando com ações que atendam as necessidades dos alunos, das comunidades e dos próprios docentes. A autoformação nasce do estímulo e da motivação e não da cobrança e da crítica.

Portanto, quando os processos que busca a formação de professores não

emergem das necessidades do contexto se perde uma grande oportunidade de autoformação e distancia esses profissionais da busca por novos saberes. Todo o novo aprendizado é válido, mas quando há uma distância muito significativa entre a proposta de formação e a vivência escolar isso serve mais como desmotivação do que como desafio e estímulo aos docentes.

Além disso, a realidade docente acaba perpassando pela compreensão de que muitos conflitos extremos típicos de uma sociedade pós-moderna recaem sobre o cotidiano da sala de aula, bem como entraves burocráticos associados ao modelo de educação adotado no Brasil limitam a prática docente e fazem identificar lacunas que, muitas vezes, na formação inicial passam despercebidas. Os maiores desafios na profissionalização docente, no espaço escolar, não estão necessariamente pautados em domínio técnico dos conceitos teóricos e metodológicos da área de ensino, mas sim ao processo de constante (re)adaptação ao meio no qual se ensina e se aprende a ser docente.

A constante mudança do professor enquanto profissional é evidenciada por Midlej e Pereira (2016) ao discutirem trajetórias profissionais como destacam

A trajetória docente, a manifestar-se em constante reorganização - como fluxos existenciais - demonstra a potencialização do sujeito em relação a si próprio (MIDLEJ, 2014). No discurso do professor, o ambiente vivo das experiências didáticas remete a uma força provocativa de rupturas e rearranjos de possibilidades "[...] de acolhimento dos múltiplos que vivem em nós [...]"(MIDLEJ; PEREIRA, 2016, p. 320).

Por outro lado, há muitos anos, em nosso país circulam cartilhas, manuais docentes de como ensinar e obter de seus alunos os melhores resultados. Tais materiais muito em voga ainda na atualidade trazem sequências didáticas, planos de aulas, ditam posturas, teorias da aprendizagem e constroem no imaginário social uma atuação docente pronta. Faz parte deste imaginário o mito que o professor ao concluir seu curso de graduação ou se apropriar de um destes manuais estará apto a enfrentar qualquer realidade.

"Toda a escola é igual", dizem eles. "Aluno indisciplinado não tem professor com domínio de turma!". "Você precisa se dedicar para encantar os seus alunos... Com poucos minutos a mais de planejamento e metodologias inovadoras todos aprenderão [igual]". "Você precisa ver cada um de seus alunos", mas deve seguir as receitas ditas pelos teóricos que discutem o ensino seja de língua portuguesa seja de geografia. Nesse sentido, a adoção de um mesmo livro didático para realidades diferentes ou a imposição de certos ritos escolares a todas as escolas colaboram com a construção de uma realidade abstrata, idealizada, comum a todos. Mas será que todas as escolas têm as mesmas necessidades? E se seguirmos as cartilhas rigorosamente e ainda assim nossos alunos não evoluírem, *eu não serei um "bom" professor?* Será que as metodologias de ensino são adaptáveis a todas as salas de aula de um país tão grande como o Brasil e a todas as especificidades de todos os alunos?

Por isso, para nos tornarmos "bons" professores, ou seja, professores satisfeitos

com suas práticas e que colaboram com a construção do conhecimento dos estudantes, necessitamos desconstruir os estereótipos do "ser professor" que nos prendem a resultados meramente quantitativos muitas vezes expressos por notas vermelhas ou azuis nos boletins escolares. A melhor aula é aquela que faz o estudante pensar sobre o mundo e compreender o seu papel enquanto cidadão e não aquela que somente dá conta do conteúdo programático ou que conduz a aprovações para o Ensino Superior. O melhor professor é aquele que vê o seu aluno e não aquele que meramente o enxerga.

Nesse sentido, o pensamento do educador Paulo Freire tem algo importante a contribuir com a autoformação docente, pois oferece subsídios para que se pensem as práticas educativas e a relação professor-aluno de maneira dialógica e reflexiva. Não são metas, nem orientações a nível nacional que podem ser a "melhor" opção para nortear as práticas, mas sim as experiências que apenas a vivência com cada aluno traz ao professor. Para além das questões pedagógicas, o professor inserido em uma realidade como as descritas, necessita abordar estas questões em uma perspectiva crítica, para que seus alunos desenvolvam um olhar consciente sobre sua realidade. Faz parte do "currículo" único e necessário destas realidades desvelarem novas oportunidades de conceber o mundo, menos sofrido e menos violento, mais justo. Isto é,

Não há conscientização se, de sua prática não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe explorada, na luta por sua libertação. Por outro lado ninguém conscientiza ninguém. O educador e o povo se conscientizam através do movimento dialético entre a reflexão crítica sobre a ação anterior e a subsequente no processo de luta (FREIRE, 1982, p 109-110).

A compreensão dessa realidade chega a partir de um pensar constante e sistematizado sobre o que se está ensinando e o que se está aprendendo, sobre o como se está ensinando e como se está aprendendo, para quem se ensina e como se ensina e só é possível quando se efetiva um elo entre o professor e os alunos, quando se pensa sobre a própria autoformação e constituição docente. Ao chegar ao final do primeiro ano de docência e ouvir dos estudantes "*Eu gostaria que você fosse minha professora novamente no próximo ano*" ou "*Eu consegui ver coisas diferentes a partir do que a senhora falou para nós*" ou ao final do terceiro ano de docência presenciar a mobilização de uma turma de alunos para que "*a senhora nos leve até o final do Ensino Fundamental*" (pois não atuamos na turma para a qual os alunos estavam passando), com direito a reivindicações na direção da escola (mesmo sem o nosso conhecimento e com inúmeras explicações de referentes à carga-horária e a competência do docente que assumiria a turma) são motivações fazem com que busquemos nos qualificar ainda mais, mesmo consciente de que ainda temos muito a melhorar, é uma prova de que bons resultados estão sendo construídos e que os estudantes têm efetivamente inspirado práticas que estão contribuindo com as vivências dos alunos de algum modo.

Essas pequenas e grandiosas manifestações de afeição e de reconhecimento

demonstram que o ensino não pode estar pautado apenas na "transmissão" de conteúdos técnicos orientados em "teorias bonitas", mas sim no reconhecimento dos alunos como sujeitos, como seres atuantes e capazes de pensar o seu contexto por meio de conteúdos da geografia ou da língua portuguesa. E isso serve como motivação e estimula a uma constante autoformação que busque aperfeiçoar ainda mais a prática docente e colaborar efetivamente com esses alunos. Trabalhar os conteúdos de modo articulado, integrado, empoderando os estudantes, estimulando a sua autonomia e autoestima são diferenciais na prática docente mais eficiente que a aplicação de metodologias mirabolantes, descontextualizadas, estanques, mas que estão na moda. É preciso inovar. É preciso diversificar. Mas, sobretudo, é preciso compreender o que o aluno precisa e como o professor pode colaborar com essa necessidade.

Com base nas experiências vividas, percebemos que o se tornar professor é muito mais complexo que cursar uma licenciatura e ser habilitado por um diploma. Tornar-se professor é compreender o seu papel social na vida de cada aluno que passa pelo seu caminho, sabendo que o professor não é um "salvador", não tem a obrigação de resolver os problemas estruturais existentes na escola pública brasileira ou o pensamento mercadológico de escolas mais voltadas ao modelo de "qualidade de ensino" em voga, bem como que a eficácia das metodologias de ensino não depende apenas de sua qualidade técnica ou de sua formação inicial, mas do contexto que colabora ou dificulta determinadas práticas pedagógicas.

A autoformação é, assim, antes de tudo, uma automudança consciente na maneira de viver o território da escola e de tomar decisões com as pessoas que nele convivem, tornando possível a educação vivenciada por todos e efetivada pela automediação. Mészáros (2002) defende que a automediação do processo educativo conduziria a uma vida determinada pelas necessidades humanas efetivas e não pelas necessidades *fetichizadas* e artificiais criadas no âmbito do capital, cada vez mais dominante nos séculos XX e XXI.

Ensinar na complexidade das relações do século XXI é ter consciência que é preciso se dedicar ao máximo pelo ensino de qualidade, atuar nas lacunas do sistema, mas ao mesmo tempo ter claro que nem toda a aula será magnífica e nem todo o aluno está disposto a viajar pelo mundo do conhecimento como pregam muitas teorias idealizadas que estudamos e tomamos como verdadeiras antes de nos tornarmos professores. Contudo, ainda há esperança! É possível ensinar! É possível aprender! É possível trocar conhecimentos e construir pequenas e sólidas bases linguísticas ou geográficas que auxiliarão nossos alunos a serem melhores e mais curiosos do que quando chegaram a nossa sala de aula pela primeira vez.

Há uma tendência histórica a se reduzir o ensino de qualquer área de conhecimento à transmissão de conceitos e normas estruturais no âmbito do capital para servir à reprodução, cada vez mais eficaz, do sistema econômico, como abordado por Mészáros (2002). Nas escolas isso se reflete de maneira que as possibilidades de atuação se tornam cada vez mais engessadas para os profissionais e o conhecimento movimentado

nestas situações é cada vez mais abstrato aos alunos. Nas realidades específicas em que atuamos esta dinâmica é bastante visível. O movimento fundamental para se fazer docente sem recair na alienação dos alunos se organiza em duas atividades muito simples: observar e refletir. Assim, antes de planejar quaisquer atividades cabe ao professor observar como os alunos organizam suas práticas comunicacionais e quais elementos do seu cotidiano possuem relevância para a temática, podendo ser utilizados como possibilidade de troca entre os universos da disciplina e dos alunos.

Concentrar seus esforços na reflexão acerca das singularidades próprias da organização de situações educativas que se orientem pela aproximação entre o ensino de conteúdos e a realidade dos alunos identificados com os modos de vida periféricos, pois cada situação educativa é única e o conhecimento acadêmico nem sempre dá conta das exigências do cotidiano escolar. São brigas familiares, dificuldades econômicas, *déficits* de aprendizagem. O que faz a diferença são os momentos dedicados a conhecer a natureza destes problemas, a criatividade na resolução de conflitos e a resiliência de a cada dia prosseguir, encarando cada experiência educativa como única. Não que a abordagem dos conteúdos não seja o foco do ensino, mas há situações que não podem ser negligenciadas. A intencionalidade docente é sempre educativa independente da situação, o que varia são as ferramentas a que se recorre.

#### 4 | CONCLUSÃO

O processo de se constituir docente em realidades diferentes das ideais sobre as quais são formadas expectativas durante os processos de formação oficiais requer cuidado para que não se culpe o professor, nem aos alunos. Muitas das dificuldades enfrentadas no espaço escolar são sociais, estruturais e geográficas. Assim, é preciso conhecer as peculiaridades de cada território escolar e saber que a função docente é antes de tudo mediar os processos educativos independentes de quais sejam as condições e situações que se apresentem, respeitando sempre as possibilidades de seus alunos, as suas e as da escola em que atua.

Portanto, em termos gerais, é possível inferir que o processo de autoformação de professores somente se concretiza na prática. Somente nos tornamos educadores na vivência da sala de aula, na reflexão e na constante transformação frente aos cotidianos que surgem diariamente no território escolar. A partir das considerações aqui tecidas, concluímos que para se tornar professor é necessário vivenciar o espaço escolar, buscando constantemente repensar os desafios enfrentados e aprendendo com as novas situações que surgem e concretizam a prática docente.

#### REFERÊNCIAS

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BAUMAN, Z. **Amor líquido**: sobre a fragilidade dos laços humanos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

CASTRO, J. de. **Homens e caranguejos**. São Paulo: Brasiliense, 1967.

FELTRIN, T; BATISTA, N. L; BECKER, E. L. S. A autoformação docente como território de possibilidade: uma reflexão sobre o espaço escolar. In: **RELACult - Revista Latino-Americana de Estudos em Cultura e Sociedade**, v. 3, p. 563, 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. Brasil: Paz e Terra, 2004.

MACIEL, M. D. **Autoformação docente. Limites e possibilidades**. In, Anais IV Encontro Nacional de pesquisa em Educação em Ciências. Recife, 2003.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital: rumo a uma nova teoria da transição**. São Paulo: Bom tempo, 2002.

MIDDLEJ, J. A; PEREIRA, M. V. **As Histórias de Vida como Tramas de Fios na Composição da Professoralidade**. In: Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)biográfica, v. 1, p. 551-563, 2016.

PEREIRA, M. V. **Subjetividade e Memória**: algumas considerações sobre a formação e autoformação. Ijuí: UNIJUÍ, 2000.

## CRIATIVIDADE E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ESTRATÉGIAS PARA O ENSINO SUPERIOR

**Elisabeth Mary de Carvalho Baptista**

Universidade Estadual do Piauí, Docente do  
Curso de Geografia

Teresina / Piauí

**Iracilde Maria de Moura Fé Lima**

Universidade Federal do Piauí, Docente do  
Programa de Pós-graduação em Geografia

Teresina / Piauí

**RESUMO:** A criatividade é considerada essencial ao processo de ensino-aprendizagem nas diversas áreas do conhecimento, por favorecer o desenvolvimento humano-cultural e científico-tecnológico. Torna-se importante, assim, refletir-se sobre sua utilização no processo ensino-aprendizagem nas disciplinas da área de Geociência, principalmente nos cursos de Licenciatura. O objetivo deste trabalho constituiu em propor estratégias para serem aplicadas em sala de aula, nas disciplinas dessa área, buscando possibilitar o desenvolvimento da criatividade dos alunos, contribuindo para uma maior eficiência do processo ensino-aprendizagem na construção do conhecimento. Utilizou-se o procedimento metodológico da pesquisa bibliográfica e a técnica de análise e síntese. O estudo resultou na seleção, elaboração e/ou adaptação de cinco estratégias, utilizando conteúdos da disciplina Hidrografia, buscando o desenvolvimento do

potencial criativo de professores e alunos. Estas se apresentam como novidade por serem usualmente voltadas ao ensino superior, podendo, no entanto, ampliar sua contribuição para a efetividade na aprendizagem de outros níveis de ensino.

**PALAVRAS-CHAVE:** Criatividade. Ensino Superior. Formação de Professores. Estratégias.

**ABSTRACT:** Creativity is considered essential to the teaching-learning process in the various areas of knowledge, because it favors human-cultural and scientific-technological development. It is important to reflect on its use in the teaching-learning process in the disciplines of Geosciences area, especially in undergraduate courses. The objective of this work was to propose strategies to be applied in the classroom in the disciplines of this area, seeking to enable the development of students' creativity, contributing to a greater efficiency of the teaching-learning process in the construction of knowledge. It was used the methodological procedure of the bibliographic research and the technique of analysis and synthesis. The study resulted in the selection, elaboration and / or adaptation of five strategies, using contents of the discipline Hydrography, seeking the development of the creative potential of teachers and students. These strategies are presented as novelty because they are usually

focused on higher education but may increase their contribution to the effectiveness of learning at other levels of education.

**KEYWORDS:** Creativity. Higher Education. Teachers Training. Strategies.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Educação tornou-se o meio mais eficaz na construção do conhecimento e na formação de cidadãos conscientes de seu papel no desenvolvimento da cultura humana. O professor, participante do processo docente-educativo necessita preencher variados requisitos para que o mesmo se realize eficientemente. Um dos aspectos mais relevantes para o processo de ensino-aprendizagem em todas as áreas do conhecimento é a Criatividade, imprescindível para que o conhecimento possa ser construído, interpretado e refletido e não apenas transmitido ou reproduzido. Através da utilização de estratégias voltadas para o desenvolvimento da Criatividade em sala de aula, o aluno também é sujeito desse processo sendo, então, capaz de construir seu próprio conhecimento e assim poder interferir/transformar a realidade, contribuindo para a resolução ou minimização dos problemas sociais.

Do mesmo modo, o professor necessita ser criativo principalmente quando trabalha com várias turmas, já que não pode e nem age da mesma forma em todas, ainda que o conteúdo possa ser o mesmo. Nesses casos, ele tem que levar em consideração o contexto e as particularidades daquele grupo e do meio ambiente e agir de acordo com eles (BAPTISTA, 2000). Em muitas e, talvez, em todas as ocasiões, ele necessita ter capacidade, originalidade e Criatividade para poder desenvolver as atividades que estimulem os alunos a formularem suas próprias ideias e construir seu próprio conhecimento. Isto vai depender, presumidamente, de vários fatores, desde a realidade socioeconômica do grupo, ao contexto histórico-ambiental da sociedade onde este grupo se insere, à formação do professor, à orientação do currículo etc. Essas relações dentro do ensino acontecem em todos os níveis, do infantil ao superior.

Nos cursos de licenciatura, cuja diretriz principal é formar professores, a Criatividade deve ser fator preponderante e, para desenvolvê-la torna-se necessário reconhecer que o processo de ensino-aprendizagem precisa acontecer de forma ativa, com a participação tanto do aluno como do professor. Existem, assim, duas condições simultâneas no processo de ensino: ao mesmo tempo em que a aprendizagem deve ser centrada no professor, pois ele encaminha as atividades, também deverá ser centralizada nos alunos, que irão explorar/ discutir/ formular problemas sob a orientação deste. Deve ser evitado, então, centrar-se somente no professor, configurando uma aprendizagem passiva. Desta forma, pode-se estabelecer que o ensino com Criatividade possibilita desenvolver as habilidades dos alunos no sentido de interferirem/transformarem a realidade social em que vivem (BAPTISTA, 2000).

Se o ensino proporciona situações criativas que levem a uma aprendizagem mais eficiente dos conteúdos, várias questões podem ser formuladas nesta relação. A



primeira e fundamental diz respeito ao o que é a Criatividade. Seguem-se outras não menos importantes: como a Criatividade se desenvolve? Será que realmente se pode ensinar com Criatividade ou ensinar a própria Criatividade? Qual a real importância da Criatividade no ensino? Será possível desenvolver a Criatividade em todos os níveis de ensino? Os aspectos psicológicos dos alunos teriam alguma influência na realização de atividades criativas? O contexto socioeconômico interfere de alguma forma? Que fatores, então, influenciam / interferem ou contribuem para o desenvolvimento da Criatividade no processo de ensino-aprendizagem?

No caso da Universidade, também é necessário reconhecer a relevância de se utilizar a Criatividade nas salas de aula. Esta relevância se mostra contundente no caso das Licenciaturas, já que estas são voltadas para a formação de professores que irão trabalhar junto aos outros níveis de ensino. Por isso, é importante trabalhar nestes cursos a Criatividade para que o egresso tenha muitas possibilidades de se desenvolver, bem como estimular o desenvolvimento a outrem, ampliando suas habilidades criativas, no exercício de sua profissão.

Os professores das áreas de Geociências, por exemplo, utilizam a Criatividade tendo como meta a melhoria do nível de aprendizagem do conteúdo por parte dos alunos, além de estimulá-los a desenvolverem habilidades neste sentido? Tendo por base esta questão, traçou-se como objetivo deste estudo sugerir estratégias que possibilitem o desenvolvimento da Criatividade no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas da área das Geociências, principalmente nos cursos de Licenciatura.

O trabalho traz como contribuição uma breve discussão sobre a Criatividade na formação de professores no Ensino Superior, acompanhada de sugestão de estratégias visando o desenvolvimento do processo criativo em aulas de conteúdos da área de Geociências.

## **2 | METODOLOGIA**

Como procedimento metodológico empregou-se a Pesquisa Bibliográfica, através de livros, artigos científicos, teses de doutorado, dissertações de mestrado, dentre outros, que de acordo com Prodanov e Freitas (2013), possibilita contato direto do pesquisador com o que existe sobre o tema de investigação.

Para a interpretação das informações foi utilizada a técnica de Análise e Síntese dividindo-se o tema em partes, definindo relações existentes, organizando ideias, reconstituindo-se as partes e resumindo-se os aspectos essenciais, conforme descrevem Marconi e Lakatos (2003).

## 3 | A CRIATIVIDADE E SUA IMPORTÂNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE ENSINO SUPERIOR

### 3.1 Criatividade e Processo Criativo no Ensino Superior

Muitas indagações acerca da Criatividade perpassam o conhecimento, representando o fato de que tais dúvidas demonstram a importância e relevância desse processo.

Existem variadas concepções quanto ao conceito e/ou definição de Criatividade como as de Ortiz (1992), Mitjás (1995), Alencar (1995), Wujec (1995), Kneller (1997), dentre outras. Entretanto, alguns pontos em comum se apresentam que, de certa forma, considera-se como o referencial básico para que o processo da Criatividade se desenvolva eficazmente: - ser um processo natural inerente ao ser humano; - produzir algo novo; e - solucionar ou criar soluções para problemas ou situações sociais.

A Criatividade não é fácil de ser definida ou rotulada, porém pode-se inferir que esta seria um potencial que todas as pessoas apresentam, mas que necessita de condições de ambiente para demonstrá-la, assim como de motivação, incentivo e estímulo para desenvolvê-la.

Evidentemente as ideias concernentes à relevância da Criatividade para o homem e seu cotidiano referem-se quase sempre à necessidade que este tem de utilizar seu potencial criativo a fim de solucionar novos problemas decorrentes do acelerado crescimento tecnológico vigente em escala global. Entretanto, questiona-se, como desenvolver esse potencial criativo do ser humano, se a Criatividade é inerente a ele? O que fazer para despertar, então, este potencial?

O melhor caminho seria possivelmente através da Educação como Barreto (2007, p. 5) destaca: “[...] a criatividade é a capacidade que possui um ser humano de favorecer a brevidade da solução de certos problemas, [...] especialmente, através da educação”.

Pensando assim, considera-se ser possível através de estratégias diversas despertar, motivar e desenvolver a Criatividade nos alunos (BAPTISTA, 2000) pois, como enfatizam Abrahão e Schmidt (2015, p.139) “[...] a educação é, portanto, uma das áreas responsáveis ou, deveria ser, por estimular e desenvolver a criatividade dos sujeitos envolvidos no processo.” Para Miel (1993, p. 26) a Criatividade no ensino pode ser julgada “[...] pela qualidade de oportunidades efetivamente oferecidas por um professor para que os jovens tenham experiências educativas”. Já para Alencar (1991, p.13) “[...] não basta ensinar o que é conhecido. É também necessário preparar o aluno para questionar, refletir, mudar e criar.”

Quando se trata da criatividade no Ensino Superior, Castro (2015, p. 108) argumenta que esta “[...] tem papel relevante na obtenção de um futuro sustentável [...]”, pois, em uma cultura emancipadora e socialmente responsável, propicia capacidades fundamentais em todos que participam do processo de ensino.

É possível “ensinar” a Criatividade na medida em que se estimula, motiva e/ou facilita o pensamento criativo do aprendiz. Pode-se também, “ensinar” com Criatividade, já que o professor tem muitas oportunidades de ser criativo e dispõe de muitas técnicas para tal, principalmente pelo fato de o processo educativo envolver ambos, professor e alunos, com potencialidades singulares e mutáveis (BAPTISTA, 2000). Como acontece então o processo criativo? A Criatividade, a partir do estudo empreendido, configura-se como um processo que envolve, de forma geral, as seguintes fases:

- Introspecção Preliminar (“insight”): simples observação do meio com curiosidade e interesse.
- Saturação ou Preparação: observação do problema, seus aspectos negativos, suas relações e proporções.
- Incubação: raciocínio e elaboração das conexões. Quando a intuição exerce seu papel.
- Iluminação: revelação da solução criativa de forma de forma repentina.
- Verificação: momento de conferir (avaliar) a validade da iluminação. O pensamento finaliza a ideia que a imaginação criou.

A partir dessas informações, percebe-se que o processo criativo se configura sempre com algo que tem como produto final uma ideia advinda, principalmente, da troca do criador com seu meio e suas experiências. Por conseguinte, Sakamoto (2000, p. 52) indica que a “Criatividade é a expressão de um potencial humano de realização, que se manifesta através das atividades humanas e gera produtos na ocorrência de seu processo [...]”.

Levando em conta o que foi discutido, a Criatividade deve ser um dos aspectos a impulsionar o processo de ensino-aprendizagem. Entretanto o que se costuma observar ainda é um ensino tradicional sem perspectivas voltadas para permitir ao aluno e também ao professor utilizar plenamente seu potencial criativo. Castro (2015, p. 108) reflete que “[...] as instituições de ensino, em sua maioria, parecem não estar preparadas para desenvolver o pensamento criativo dos alunos”. Explica que esse processo requer características tais como divergir, arriscar, experimentar o novo e intuir, inadequadas a educação tradicional.

Sendo a Criatividade fundamental para o desenvolvimento humano, certamente também é para o ensino. Por isso não se pode desvincular o processo de ensino-aprendizagem da atividade criadora. De acordo com Abrahão e Schmidt (2015, p.141), é fundamental “[...] que a criatividade, como parte integrante do ensino, seja estimulada, objetivando a emancipação do sujeito [...]”, possibilitando a ele oportunidades melhores de se desenvolver tanto pessoal como profissionalmente. Tal condição pode manifestar-se através de inúmeros métodos, técnicas, procedimentos, e estratégias, em todos os níveis, carreiras, especialidades e áreas do conhecimento.

Entende-se, por isso, que se torna muito importante que o professor seja, em qualquer nível de ensino, de forma geral, e em particular no ensino superior, um sujeito

criativo, apresentando pelo menos esta característica para desenvolver tal processo em si mesmo e nos alunos. Parece incontestável a relevância do papel da Criatividade na formação de um profissional da Educação, já que este tem a seu dispor muitos sujeitos esperando uma motivação para se desenvolverem e crescerem como seres humanos independentes, autônomos e autênticos. Castro (2015, p. 120) evidencia “[...] a necessidade de formação para professores orientadores do processo criativo”. Enfatiza que os professores não somente necessitam dominar o conteúdo de sua área específica, mas que tenham aptidão para lidar com ações experimentadoras que possam favorecer conhecimentos inovadores.

Deste modo, pode-se listar alguns aspectos voltados ao Ensino Superior como recomendações para o desenvolvimento de uma prática docente mais eficiente onde a manifestação da Criatividade será sempre necessária.

São eles:

- Planificação integrada do currículo do curso pelos docentes para a elaboração do projeto pedagógico deste.
- Planificação integrada dos programas de disciplinas pelos docentes, pelo menos entre aquelas mais afins, para que a prática abarque um caráter integrador e interdisciplinar.
- Promoção de Cursos de Superação para os docentes a cada período letivo, para suplantarem as dificuldades destes quanto à utilização da Criatividade em sala de aula, decorrentes de sua pouca ou nenhuma formação quanto a esta.
- Utilização de estratégias que visem desenvolver a Criatividade em sala de aula, promovendo a construção e reconstrução do conhecimento, elevando a qualidade do processo ensino-aprendizagem.
- Promoção de intercâmbio de experiência entre os professores dos cursos de diferentes áreas da própria IES ou de outras instituições, através da realização de eventos diversos ou por meio de outras vias, buscando uma reatualização permanente.
- Participação maior dos profissionais de ensino superior quanto à relação com os outros níveis de ensino e conseqüentemente com a sociedade, por meio da pesquisa e da extensão.

### 3.2 Estratégias para a Criatividade

A partir da discussão empreendida e recomendações, entende-se ser importante e necessária a sugestão de estratégias que possam viabilizar o desenvolvimento da Criatividade em sala de aula no ensino superior, para promover um melhor processo ensino-aprendizagem, facilitando a compreensão dos conteúdos trabalhados e contribuindo para que o aluno possa construir/reconstruir seu próprio conhecimento, com vistas à formação de um cidadão completo.

A seleção e adaptação das estratégias, num total de 05 (cinco), cada uma com três técnicas, tendo o conteúdo como fator de inter-relação. A finalidade da primeira

consiste em introduzir o tema, permitindo ao aluno familiarizar-se com ele; a segunda proporciona o desenvolvimento do assunto, servindo para que o aluno acompanhe e participe do desenrolar do processo; e a terceira objetiva estabelecer uma conclusão para o tema em estudo. Estas se conformam, geralmente, em ocasiões onde os alunos têm a oportunidade de perceber a integração do conteúdo e a partir de suas reflexões, e que vêm trabalhando este de maneira inter-relacionada e contínua.

Dessa forma, cabe ao professor selecionar e adaptar aquelas estratégias que ele entenda estarem mais adequadas à realidade de sua turma. Difícil estabelecer que se possa utilizá-las da forma como que aqui estão concebidas. Supõe-se que, certamente, para o tema trabalhado neste estudo, estas estratégias podem ser utilizadas tais como se apresentam. Entretanto, cada conteúdo, cada professor e cada turma têm características e particularidades distintas. É função, então, do professor, utilizando também sua própria Criatividade, refletir sobre as sugestões postas/disponíveis e conformá-las de acordo com as necessidades da disciplina lecionada e de seus alunos.

Para a sugestão das estratégias selecionou-se, intencionalmente, conteúdos de Hidrografia, muitas vezes considerado de difícil entendimento. Torna-se fundamental o desenvolvimento de atividades que venham a propiciar a manifestação criativa, visando uma melhor compreensão deste na busca de uma construção/reconstrução dos conhecimentos trabalhados. Outro fator que influenciou a escolha correspondeu a afinidade com o conteúdo e a experiência da prática docente com o mesmo.

As estratégias que se sugere podem ser adaptadas ou modificadas pelos professores que se propuserem a utilizá-las, com base em suas próprias necessidades e experiência, a partir, certamente, de sua Criatividade, para, então, garantir sua aplicação de forma efetiva e eficiente com fins de se alcançar os objetivos propostos. Estes critérios consistem nos itens que cada estratégia deve apresentar para possibilitar sua utilização, sendo eles: título, conteúdo, objetivos, materiais e técnicas.

As estratégias selecionadas estão descritas a seguir.

### *3.2.1 Estratégia 1: Produção de Ideias*

Conteúdo: Introdução à Hidrografia

Objetivo: Compreender a importância do estudo das águas

Materiais: Bibliografia, papel, caneta.

Descrição:

Técnica 1: Tempestade Cerebral (*Brainstorm*)

Objetivo: produzir significativa quantidade de ideias em prazo curto, com elevado grau de originalidade e desinibição.

Formas de organização: frontal ou circular.

Atividades: 1. O professor descreve para os alunos uma situação problemática relacionada ao tema. Em seguida anuncia a estes que gostaria de solicitar-lhes ideias as mais originais e inovadoras possíveis de forma a resolver o problema satisfatoriamente.

2. Os alunos devem expressar frases ou palavras curtas de forma livre. 3. As ideias surgidas devem ser apresentadas ao grupo para seleção daquelas consideradas como a que mais se aproxima da solução dos problemas apresentados.

#### Técnica 2: Pergunta Circular

Objetivo: conseguir que todos os participantes expressem suas opiniões.

Forma de organização: circular.

Atividades: 1. O professor, ou o aluno que dirige os trabalhos na ocasião, anuncia que uma mesma pergunta referente ao tema em estudo será feita a todos os alunos, um por um, com a obrigação de todos responderem quando chegar a sua vez. 2. As respostas que mais se aproximarem daquelas selecionadas na 1ª técnica serão apresentadas.

#### Técnica 3: Jogos de Palavras

Objetivo: produzir o maior número de ideias com palavras sobre o tema.

Forma de organização: circular.

Atividades: 1. O professor propõe aos alunos uma leitura silenciosa das sugestões de exercícios escritos no quadro e verifica através de perguntas se foi entendida a mensagem. 2. Avisa que as respostas deverão ser dadas a partir de um sinal feito por ele. 3. Esclarece que, começando da direita para a esquerda, cada aluno terá três minutos para dar sua resposta.

### *3.2.2 Estratégia 2: Imaginação em ação*

Conteúdo: Distribuição e caracterização das águas no globo terrestre.

Objetivo: Identificar a distribuição desigual das águas no planeta, caracterizando-as de acordo com o local de ocorrência.

Materiais: Mapa-múndi político ou físico, bibliografia, papel, caneta, notebook e caixas de som.

Descrição:

#### Técnica 1: Utilizando mapas

Objetivo: desenvolver atenção, concentração e Criatividade.

Formas de organização: semicircular, grupal.

Atividades: 1. O professor sugere aos alunos observar com atenção uma região ou área assinala no mapa-múndi. 2. Cada aluno escolherá uma região e a partir dessa seleção, se agruparão em pequenas equipes, para buscar informações acerca das características dessa região em relação ao tema que se está estudando, tanto com base no próprio mapa, como através de pesquisa bibliográfica. 3. O professor pede a três participantes para transmitir com palavras, gestos, desenhos etc., o que viram, ouviram, tocaram ou sentiram, ao representar, em imagens as informações dos mapas. 4. Exposição da síntese de cada grupo.

#### Técnica 2: O que aconteceria se...

Objetivo: desenvolver a Criatividade e a capacidade imaginativa.

Forma de organização: individual.

Atividades: 1. O professor fornece aos alunos um conjunto de questões relacionadas com o tema em estudo, sobre situações que os alunos ainda não conhecem, utilizando sempre como direcionamento o questionamento “O que aconteceria se...”. 2. Pede-se que os mesmos tracem o maior número de consequências diferentes para as situações.

Técnica 3: Utilizando canções populares

Objetivo: desenvolver habilidades de interpretação de texto, imaginação e criação.

Forma de organização: individual e frontal.

Atividades: 1. O professor fornece aos alunos a letra de uma canção popular que fale do tema em estudo e propõe aos alunos uma leitura silenciosa da mesma. 2. Em seguida, o grupo ouve a canção tantas vezes quantas forem necessárias. 3. O professor pede ao grupo que identifique no texto da canção os momentos em que trata do tema em estudo e faça uma análise do mesmo. 4. O professor pode também pedir aos alunos que dramatizem a letra da música de forma criativa para demonstrar realmente a compreensão.

### *3.2.3 Estratégia 3: Construção e reconstrução*

Conteúdo: Águas subterrâneas

Objetivo: Compreender a ocorrência e distribuição das águas subterrâneas.

Materiais: Mapas-múndi, de países ou de regiões, bibliografia, papel, caneta, cartões, tesoura.

Descrição:

Técnica 1: Reconstruindo mapas

Objetivo: desenvolver habilidades para a resolução de problemas.

Formas de organização: frontal (individual)

Atividades: 1. O professor sugere perguntas relacionadas com o tema em estudo. 2. Em seguida pede aos alunos que assinalem nos mapas as respostas, enfatizando todas as possíveis alterações e como por isso fariam mudanças nas legendas do mapa. 3. Depois os alunos devem organizar as respostas de acordo com a alteração tanto a curto como em longo prazo, isto é, explicar as consequências das mesmas no decorrer do tempo. 4. Pode-se pedir também aos alunos que elaborem sugestões para diminuir ou evitar os efeitos negativos que tal variação pode acarretar.

Técnica 2: Discussão Circular

Objetivo: organizar novas ideias referentes a um assunto do tema em estudo, sem críticas.

Forma de organização: circular, grupal.

Atividades: 1. Antes da apresentação da pergunta, a turma escolherá um relator, que ficará responsável pelo resumo da discussão, registrando tudo o que será dito. 2. O grupo se dispõe em círculo e a discussão inicia de acordo com as seguintes regras

(ou a partir de outras criadas pelo próprio grupo): Nenhum elemento do grupo poderá pedir silêncio mais que duas vezes; O professor apresentará uma pergunta ou um problema sobre o conteúdo que está sendo trabalhado, de maneira clara e precisa ou pedirá ao grupo uma sugestão que lhe interesse no momento; Determinado o tempo de 1 minuto para cada apresentação, qualquer aluno inicia expondo suas ideias; Terminado o minuto que coube ao primeiro aluno para apresentar suas ideias, pede-se a seu vizinho para continuar e assim sucessivamente, até que todos tenham discutido o problema; Cada participante deve contribuir com uma nova ideia ou adicionar algo novo à ideia já apresentada, ou unir, numa só, duas ideias já apresentadas, tecer apreciação em torno da ideia do outro, pedir dispensa e sugerir que o minuto que lhe pertence seja dedicado ao silêncio. 3. Continua-se com a técnica até que todos achem que não há mais nada a acrescentar, ou até se esgotar o tempo previsto, ou até que os participantes indiquem que não tem mais com que contribuir.

#### Técnica 3: Dominó

Objetivo: desenvolver habilidade de organização de ideias, imaginação e criação.

Forma de organização: grupal.

Atividades: 1. A turma é dividida em grupos. 2. O professor pede aos alunos que elaborem o máximo de perguntas e respostas que puderem em relação ao tema em estudo. 3. As perguntas e respostas serão apresentadas ao professor, grupo por grupo, para que sejam selecionadas as melhores e eliminadas as semelhantes ou duvidosas. 4. O professor orienta os alunos a confeccionarem um jogo de dominó com as perguntas e respostas que elaboraram, seguindo as regras do referido jogo, mas adaptando-o para o nível que se está estudando. 5. Os jogos de dominó prontos são trocados entre os grupos para que possam jogar. 6. O professor acompanha o jogo de cada grupo para tirar as dúvidas.

### *3.2.4 Estratégia 4: Estudo Literário e Jogos*

Conteúdo: Oceanos e mares

Objetivo: identificar os principais oceanos e mares do planeta e suas características.

Materiais: mapas-múndi, pincéis hidrocor, papel, canetas, textos literários, cartões coloridos, bibliografia.

Descrição:

Técnica 1: Estudo orientado em equipes.

Objetivo: desenvolver habilidades para a solução de problemas de forma sistemática.

Forma de organização: grupal.

Atividades: 1. Exposição do assunto e explicação do plano de atividades, onde o professor comunica aos alunos os objetivos de estudo, ou seja, os comportamentos a serem alcançados e faz colocações do tema destacando sua importância e levantando problemas referentes a ele. 2. Divisão dos alunos em equipes. 3. Divisão



de leituras a serem feitas por cada equipe, após um levantamento bibliográfico sobre o assunto e distribuição de leituras entre os membros da equipe. 4. Reuniões das equipes para tomar conhecimento dos resumos das leituras, delimitando os conteúdos compreendidos e aqueles não compreendidos totalmente, fazendo revisão destes com a ajuda do professor. 5. Discussão geral do que foi discutido em grupo para montagem de painel sobre o tema onde serão anotadas as soluções sugeridas pelos grupos para os problemas identificados.

#### Técnica 2: Trabalhando com textos literários

Objetivo: desenvolver habilidades de interpretação de texto, imaginação e criação.

Forma de organização: grupal.

Atividades: 1. O professor apresenta à turma textos literários tais como romances, contos, poesias, etc., que tragam referência ao tema em estudo. 2. Os alunos selecionam de acordo com seu interesse um texto para trabalhar em grupo. 3. O professor indica um conjunto de questões, as quais os alunos também podem sugerir, cujas soluções os grupos terão que buscar utilizando o texto literário como fonte. 4. Discussão do problema e dos textos literários por equipes. 5. Apresentação das soluções sugeridas que devem ser levadas a plenário segundo a mesma narrativa do texto literário trabalhado, ou seja, o grupo que trabalhou uma poesia deve criar uma poesia para apresentar sua sugestão e assim sucessivamente.

#### Técnica 3: Jogo de perguntas

Objetivo: desenvolver habilidade de observação, atenção e verbalização.

Forma de organização: grupal

Atividades: 1. O professor pede aos alunos que observem o mapa-múndi onde é possível encontrar representados os oceanos e mares da superfície terrestre. 2. A turma é dividida em grupos conforme o número de oceanos existentes. 3. Através de sorteio lúdico cada grupo passa a representar um desses oceanos, sem que os outros grupos saibam. 4. Utilizando cartões coloridos os grupos devem escrever perguntas sobre as características dos oceanos que representam. 5. O grupo reúne-se em plenário e cada grupo tenta responder as perguntas do outro grupo no sentido de descobrir que oceano ele representa. A cada rodada é lançada uma pergunta e dado um ponto para cada resposta certa. À medida que as perguntas e respostas vão surgindo mais próximo se fica de descobrir qual oceano que cada grupo representa.

### *3.2.5 Estratégia 5: Dramatização criativa*

Conteúdo: Rede de drenagem

Objetivo: compreender a dinâmica das águas fluviais e sua relevância para a humanidade.

Materiais: bibliografia, mapas, caneta, papel.

Descrição:

Técnica 1: Dramatização improvisada

Objetivo: estimular a fluência de ideias, representando criativamente situações propostas.

Forma de organização: grupal

Atividades: 1. O professor sugere que cada aluno escolha um elemento relacionado ao tema em estudo e imagine que é o elemento escolhido. 2. É indicado na sala um lugar para que os alunos formem pares e preparem suas apresentações, que poderão ser através de um diálogo ou pequena história, uma pantomima, uma dança, etc., demonstrando uma relação entre os dois elementos que os alunos por par representam. 3. Os alunos retornam ao centro da sala e cada par é chamado para representar seu “ato” aos outros. 4. Após cada representação o professor estimula uma discussão sobre os aspectos dos elementos apresentados.

Técnica 2: Situações Problemáticas

Objetivo: desenvolver a percepção do que é preciso fazer e produzir o maior número possível de ideias para solucionar problemas, utilizando a imaginação.

Forma de organização: frontal (individual)

Atividades: 1. O professor vivenciará com a turma situações problemáticas através de dramatizações improvisadas, discutirá com ela as melhores soluções e proporá, em seguida, os problemas pedindo que a turma sugira várias soluções para cada um. 2. Os problemas poderão ser escritos no quadro ou em papel com a seguinte instrução: Ler com atenção os problemas descritos abaixo e pensar no maior número possível de soluções para cada um.

Técnica 3: Retrato

Objetivo: desenvolver habilidade de organização de ideias, interpretação e criação.

Forma de organização: frontal (individual) ou grupal.

Atividades: 1. O professor sugere aos alunos a montagem de um retrato do elemento principal do tema que se está trabalhando e fornece aos alunos os aspectos mínimos que este retrato tem de apresentar. 2. Os alunos podem acrescentar outros aspectos, se quiserem, e montam o retrato ou perfil utilizando o máximo possível de sua imaginação e Criatividade, podendo utilizar desenhos, ilustrações, etc., através de pesquisa bibliográfica e/ou de campo. 3. Os alunos apresentam o retrato ou perfil de forma oral e escrita. 4. Após a apresentação há uma discussão em plenário sobre os retratos apresentados, suas diferenças e semelhanças.

Assim, uma vez que estas estratégias estão concebidas para que aconteçam em um ambiente livre, onde os participantes tenham possibilidades de manifestar sua Criatividade conforme o desenvolvimento das atividades, o professor que dirige estes momentos tem em suas mãos instrumentos tais que deverá saber utilizar. Isto é, as estratégias que ora se apresentam devem servir de guia de orientação metodológica para que os docentes, através de sua execução, possibilitem seus alunos desenvolverem e manifestarem sua Criatividade, construindo e reconstruindo

o conhecimento, contribuindo para sua formação mais completa.

## 4 | CONCLUSÃO

Considerando as reflexões realizadas em torno da Criatividade no Ensino Superior voltadas para a formação de professores, acredita-se que esta se apresenta como um potencial inerente ao ser humano, manifestando-se de acordo com a necessidade deste a partir da motivação do contexto ambiental e sociocultural em que vive.

Percebe-se que a Criatividade no ensino é muito importante uma vez que o professor vai trabalhar com pessoas de potenciais diferenciados e, portanto, dele serão requeridas competências e habilidades criativas na execução desta tarefa essencial de busca do desenvolvimento de um sujeito mais completo, no sentido da formação profissional e da cidadania.

Nas cinco estratégias propostas o conteúdo conforma-se como o elemento integrador a partir da proposição de 3 (três) técnicas, onde a primeira introduz o tema, a segunda o desenvolve e a terceira o conclui. Todas apresentam potencial de aplicabilidade no ensino superior, nas disciplinas da área de Geociências podendo, no entanto, serem adaptadas para outras áreas e níveis de ensino

## REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Isabela; SCHMIDT, Elisabeth Brandão. O Estado da Arte sobre a criatividade no Ensino Superior. **Horizontes**, v. 33, n. 2, p.139-148, 2015.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **Criatividade**. 2. ed. Brasília: UnB, 1995. 149 p.

ALENCAR, Eunice Maria Lima Soriano. **Como desenvolver o potencial criador**. Petrópolis, Vozes, 1991. 87 p.

BAPTISTA, Elisabeth Mary de Carvalho. **Estratégias para desenvolver a Criatividade no processo de Ensino-aprendizagem no Curso de Licenciatura Plena em Geografia da Universidade Estadual do Piauí, UESPI**. 2000.134 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto Pedagógico Latino-americano e Caribenho – IPLAC, Universidade Estadual do Piauí – UESPI, Teresina, 2000.

BARRETO, Maribel Oliveira. 2007. O papel da criatividade no Ensino Superior. **Diálogos E Ciência** – Rede de Ensino FTC, Ano 5, n. 12, p.1-13, 2007.

CASTRO, Marta Sorelia Felix de. Desenvolvimento da criatividade no ensino superior: percepções da criatividade docente e discente na formação acadêmica. **Revista Liberato**, Novo Hamburgo, v. 16, n. 26, p. 107-121, jul./dez. 2015.

KNELLER, George Frederick. **Arte e ciência da Criatividade**. Tradução de José Reis. 13. ed. São Paulo: IBRASA, 1997. 121 p.

MARCONI, Marina de Andrade.; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003. 311 p.

MIEL, Alice (coord.). **Criatividade no ensino**. Tradução de Aydano Arruda. 4. ed. São Paulo: IBRASA,

1993. 327 p.

MITJÁNS, Albertina. **Creatividad, personalidad y educación**. Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1995. 83 p.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013. 276 p.

SAKAMOTO, Cleusa Kazue. Criatividade: Uma visão integradora. **Psicologia: Teoria e Prática**, v. 2, n. 1, p. 50-58, 2000.

ORTIZ, Felipe Chibás. **Creatividad + dinamica de grupo = eureka!** Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación, 1992. 61 p.

WUJEC, Tom. **Cabeça cinco estrelas: jogos e exercícios para estimular a Criatividade e a imaginação**. Tradução de Luiz Fernando Martins Esteves. São Paulo: Best Seller, 1995. 305 p.

## EDUCAÇÃO E MORALIDADE: PILARES PARA A FORMAÇÃO HUMANA SOB A PERSPECTIVA DO DISCURSO PEDAGÓGICO DA MODERNIDADE À CONTEMPORANEIDADE

**Sônia Pinto De Albuquerque Melo  
Elza Ferreira Santos**

**RESUMO:** Neste estudo, discutimos sobre a educação e a moralidade postas como instrumentos importantes à formação humana, a partir do discurso pedagógico da Modernidade, Contemporaneidade, Oitocentos e século XX. Para tal, apropriamo-nos do pensamento de estudiosos dos referidos períodos que discutem sobre a necessidade da formação moral humana e, para isso, são necessárias mudanças nos campos da educação e da pedagogia para conformar o ser humano, no intuito de torná-lo suscetível à vida em sociedade, apreender noções de tolerância necessária à vida em coletividade. Para alcançar os objetivos a que se propôs, o Estado contou com o apoio fundamental de duas instituições – a escola e a família. Nesta, a representação feminina foi fundamental para educar os novos cidadãos e, para conseguirem concretizar esse ideal, também precisaram estar educadas e instruídas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Projeto Educacional. Renovação pedagógica. Formação moral. Socialização do indivíduo. Instrução feminina.

### APRESENTAÇÃO

Neste estudo, discutimos sobre o pensamento educacional para a formação do homem moderno, com o foco na necessidade de educar e instruir a conduta moral desse novo homem almejado socialmente, a fim de que estivesse apto a viver em uma nova civilização, precisando, assim, controlar a natureza instintiva, respeitar limites e regras para convivência em grupos sociais.

Nesse processo, o de “moldar” o novo homem, duas instituições foram fundamentais – a escola e a família – que, juntas, teriam o papel de apresentar à sociedade um homem pronto para viver em uma civilização, longe do estado de selvageria.

Assim, propomos uma discussão sobre o discurso pedagógico direcionado ao processo de apropriação de valores morais, cujas instituições escolar e familiar foram o lócus contributivo para efetivar tal procedimento. Na última, ressaltamos o papel da mãe e/ou esposa como intermediadora entre família e Estado para colaborar com este no aprimoramento de conduta moral de seus entes, tornando-os civilizados. Educada e / ou instruída, a mulher também precisou receber uma formação que lhe permitisse executar a tarefa a ela destinada.

Para alcançar os objetivos, este estudo

encontra-se organizado em dois momentos. No primeiro, intitulado “Pedagogia e ensino: educar para a moralidade”, visamos a discutir como o discurso pedagógico moderno, contemporâneo, oitocentista e, por fim, o do século XX, objetivaram instituir regras, a partir de manuais e projetos pedagógicos, por exemplo, para polir e alcançar o ideal de ser humano almejado socialmente.

Já no segundo momento, “Instruir mulheres: ensinar para a sociedade”, discorreremos sobre como a formação feminina esteve direcionada às intenções articuladas ao papel socialmente imposto a ela, tendo em vista que a necessidade de educá-la esteve associado às representações da mulher como mãe, esposa e prenda do lar, para que a formação recebida lhe permitisse colaborar com o Estado no processo de retirar o homem do estado de selvageria, devolvendo a ele um “novo” homem, pronto para viver em grupos sociais, civilizadamente.

## **PEDAGOGIA E ENSINO: EDUCAR PARA A MORALIDADE**

O projeto social defendido no período do Estado Moderno visava à formação de um ser humano que atendessem às exigências das alterações ocorridas nos diversos campos sociais – fossem eles de ordem econômica, cultural, ideológica, histórica, geográfica, ou política – o que interessava, de fato, era que o homem “moderno” estivesse condizente ao mundo “moderno”.

Assim sendo, para moldar a sociedade, a fim de tornar os indivíduos aptos a (con) viverem no mesmo espaço, tornou-se necessário também alterar aspectos nos campos da educação e da pedagogia para o homem se legitimar no processo civilizatório, apreendendo noções de tolerância, necessária à vida em coletividade, posto que, como afirma Rotterdam (s/d, p. 32) “o homem desprovido das letras e dos ensinamentos da filosofia, fica antes sujeito a impulsos mais que animais”.

Dessa forma, ao estar inserido no processo civilizatório, o homem precisa controlar a natureza instintiva, animal, a fim de apresentar comportamentos aceitos socialmente, posto que o é definido por Comenius (2006, p. 71) como um “animal disciplinável, porque ninguém pode tornar-se homem sem disciplina” e este processo é alcançado a partir da instrução e da educação.

Diante disso, Comenius (2006, p. 189) afirma que instruir jovens no contexto do Estado Moderno implica “desenvolver o entendimento das coisas”; educá-los, relaciona-se a preservá-los “da corrupção do mundo” (p. 30) e ensiná-los indica “repetir as coisas entendidas para os discípulos ou repetir as coisas entendidas para os discípulos ou para qualquer outra pessoa que se encontre” (p. 200). Conforme explicitado, fica notória a distinção entre ensinar, educar e instruir; por conseguinte, esses aspectos devem estar encadeados no processo de formação do homem almejado pelo Estado Moderno, ao que Comenius (2006) defende a sua efetivação a partir de mudanças contextuais da vida em sociedade.

Para isso, afirma que tais alterações somente se tornam possíveis a partir de um projeto educacional acessível a todos; dessa maneira, esse processo deve visar a formar o homem moderno, possuidor de virtudes. Para tal, deve-se enfatizar a boa aplicação dos métodos de ensino, para que a apropriação de conhecimentos ocorra de forma eficaz e produtiva. Nesse processo, a escola apresenta uma contribuição salutar, cujas teorias pedagógicas devem estar direcionadas a novas possibilidades que permitam formar o novo homem sob três princípios essenciais, quais sejam: formação cultural, ou ensino; bons costumes, ou moral e piedade<sup>1</sup>.

O primeiro princípio relaciona-se ao conhecimento apreendido através da razão presente na mente humana e ressalta a existência de duas razões pelas quais a pessoa não aprende – o pecado e a ausência de habilidade do preceptor. Quanto à função da escola e do docente, ambos são postos como necessários para despertar a inteligência dos educandos. Assim sendo, juntamente ao ensino, a moral é posta como fator de suma importância no processo de polir o homem moderno.

Compreendida por Comenius (2006, p. 263) como “a arte de formar costumes”, a moral, parte integrante do ensino transformador, deve ser ensinada não apenas pela escola, mas também pelos pais – a partir dos exemplos de honestidade, pelas mães e pelos preceptores – através de exemplos de orientação e cuidado aos jovens.

É notória, assim, a importância de o homem moderno estar polido, a fim de estar subjugado a uma nova lógica organizacional de educação, a qual estaria confiada a duas instituições: escola e família, fundamentais na formação do homem civilizado e, por essa razão, precisariam passar por uma renovação para adequarem-se às necessidades da nova civilização, em que o processo renovador, conseqüentemente, ocorreu também com o saber pedagógico, tornando-se mais político, tal qual aparece metaforicamente em Maquiavel (2010), cuja discussão visa a refletir sobre como a majestade deveria se comportar para obter êxito em seu reinado, apresentando os requisitos essenciais para o bom exercício do poder e discutindo sobre como deveria se estabelecer “a educação do príncipe, de que qualidades morais e intelectuais ele mais precisava e de que maneira lidar com os súditos” (MAQUIAVEL, 2010, p. 31).

Apresentando a forma de agir física e moralmente, Maquiavel (2010) apresenta o processo de formação do principado e como deveriam ser as ações da realeza para alcançar a confiança dos cidadãos: “[...] um príncipe sábio deve cogitar um meio de fazer com que seus cidadãos, não importa o tempo que faça, precisem sempre dele e do Estado – e daí em diante lhe serão sempre fiéis” (MAQUIAVEL, 2010, p. 80). Diante disso, os princípios de formação e instrução do principado são pontuados categoricamente no intuito de que o homem soberano seja formado para exercer domínio sobre os demais, legitimando, dessa maneira, o papel do Estado como fundamental ao homem moderno, ao que Maquiavel (2010, p. 80), afirma: “[...] um

---

1. O princípio da piedade é alcançado, conforme Comenius (2006, p. 271) a partir da meditação, oração e perseverança e é definido como “o nosso coração – impregnado pelo reto sentimento, no que se refere à fé e à religião – saber buscar Deus em toda parte [...] segui-lo por onde quer que tenha estado, fruí-lo onde quer que seja encontrado”.

príncipe sábio deve cogitar um meio de fazer com que seus cidadãos, não importa o tempo que faça, precisem sempre dele e do Estado – e daí em diante lhe serão sempre fiéis”.

O Estado, outrora aceito como instituição que deveria zelar pela educação dos cidadãos, não é bem quisto por Rousseau (1979) para o exercício desta finalidade, por acreditar que corrompe o homem moderno. Diante de tal assertiva, apresenta uma proposta para educar o ser humano sem que haja interferências do Estado e defende a ideia de educação como instrumento de formação de homens livres capazes de se defenderem dos constrangimentos pelos quais passa o homem nas diferentes etapas da vida.

Assim sendo, afirma que a educação é de suma importância no processo de formação humana, pois, conforme Rousseau (1979, p. 10), “nascemos fracos, precisamos de força; nascemos desprovidos de tudo, temos necessidade de assistência; nascemos estúpidos, precisamos de juízo. Tudo o que não temos ao nascer, e de que precisamos adultos, é-nos dado pela educação”.

Conforme tal pressuposto, ratifica que existem três tipos de educação, quais sejam: a da natureza, a dos homens e a das coisas. Sobre a primeira, informa que se relaciona às faculdades e aos órgãos; a segunda alude à educação que o homem tem controle e, por fim, a última refere-se à experiência adquirida sobre o uso dos objetos.

No intuito de que o ser humano não seja corrompido moralmente e, dessa forma, possa ser preservado seu estado natural, Rousseau (1979, p. 38) defende a premissa de que o processo educacional deve ocorrer no campo, tendo em vista que “os homens não são feitos para se amontoarem em formigueiros e sim para serem espalhados pela terra que devem cultivar. Quanto mais se juntam mais se corrompem”. E mais adiante tece críticas ao ambiente urbano, afirmando que “as cidades são os báratros da espécie humana”. Dessa forma, expressa seus argumentos para defesa do processo educacional ocorrer no campo, mantendo o homem natural, íntegro e moral afastado do espaço citatino.

O modelo de educação que propõe defende uma liberdade comedida, uma educação com respeito à natureza e à liberdade da criança, cujas regras devem ser estabelecidas pela natureza, tendo em vista o fato de que, segundo Rousseau (1979, p. 42), “[...] a educação do homem começa com seu nascimento; antes de falar, antes de compreender, já ele se instrui”.

Sendo assim, defende a importância das experiências como meio de grande relevância no processo de apropriação de conhecimentos, pois as mesmas fazem com que as crianças sejam levadas a assumir e a manter compromissos, encarando-os como sagrados e invioláveis – valores necessários ao homem virtuoso, considerado como “aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela” (ROUSSEAU, 1979, p. 525).

Como se pode perceber, apesar de Rousseau (1979) não considerar o



Estado como instituição importante no processo de formação do homem moderno, prioriza a constituição do ser humano através de uma nova lógica social, de uma nova concepção de educação do indivíduo, desde a mais tenra idade, propiciando ao homem uma educação direcionada para a liberdade comedida e responsável. Além de julgar indispensável o respeito à infância e, conseqüentemente, à criança, defende o processo de aprendizagem pela experiência e não pelo discurso. Rousseau (1979, p. 225) ratifica que: “A melhor maneira de ensinar a bem julgar é a que tende mais a simplificar nossas experiências e a poder mesmo fazer com que as dispense sem cairmos no erro”.

Os ensinamentos morais na primeira infância, *infans* e *puer*, ou seja, a idade da natureza, alude a não fazer mal a outras pessoas, tendo em vista que às crianças educadas em sociedade é-lhes ensinado que o bem de um ser implica o mal de outrem.

Entre a idade de doze e quinze anos, a idade da força, os ensinamentos morais perpassam pelos valores, virtudes, emoções, razão e intelecto a partir do desenvolvimento e da convivência social, cujo processo de formação moral e social é aperfeiçoado cotidianamente. Nesse período, o preceptor tem fundamental importância, pois a ele é reservada a formação integral do aprendiz.

A idade compreendida entre os quinze e vinte anos abrange a idade das razões e das paixões, corresponde à educação do ser moral e da educação sexual. Neste momento do livro, Rousseau (1979) explica conceitos e questões sobre piedade e sociabilidade, estudo da história e das paixões, beneficência e problema da educação religiosa. Especificamente sobre o aspecto da educação moral, afirma que o jovem precisa ser educado de forma que sejam preservadas a inocência e a benevolência; a ordem moral deve ser pensada como necessária ao crescimento humano, tendo em vista que, conforme Rousseau (1979, p. 261), “a ordem e o progresso de nossos sentimentos e de nossos conhecimentos em relação à nossa constituição” são assinalados a partir da conduta moral que, consolidada, permite ao indivíduo viver em sociedade sem se corromper.

O livro que faz alusão à idade da sabedoria e do casamento compreende a idade de vinte a vinte e cinco anos. Nessa faixa etária, Rousseau (1979) pondera questões alusivas à educação feminina, ao ato conjugal e às relações sociais estabelecidas. Quanto ao processo da conduta moral, defende o pensamento de que todos os atos devem ser estabelecidos a partir de regras, com a finalidade de o homem ser virtuoso. Este é compreendido por Rousseau (1979, p. 525), como “aquele que sabe dominar suas afeições, pois então segue sua razão, sua consciência, faz seu dever, mantém-se dentro da ordem e nada o pode afastar dela”.

No período Setecentista, apesar de ser notória a existência de um novo indivíduo social, como também ser perceptível a apresentação de novas imagens do Estado e da economia, ocasionando rupturas com o Antigo Regime, permitindo, de fato, legitimar-se “primeira vez uma ‘sociedade moderna’ no sentido próprio: burguesa, dinâmica, estruturada em torno de muitos centros (econômicos, políticos, culturais etc.), cada

vez mais participativa e inspirada no princípio valor da liberdade” (CAMBI, 1999, p. 324), depreende-se que era necessário institucionalizar a sociedade, definindo e legitimando regras para boa conduta moral, renovar o pensamento pedagógico, considerar a educação e a instrução no processo de formação humana e valorizar a ciência com fins educativos.

Posto como “divisor de águas” entre os períodos moderno e contemporâneo, o século XVIII, no que se refere à educação, foi marcado por dar relevância à socialização e à civilização do indivíduo. Este foi considerado como ser habilitado para assimilar e renovar as leis do Estado para expressar a vida de maneira ética, moral, tal qual um cidadão.

É nesse contexto de consolidação de um homem novo que Verney (1991), ao apresentar algumas orientações de ensino necessárias à formação desse homem enfatiza o fim moralizador do gênero poético no processo de apropriação de conhecimentos, ratificando a importância de tal gênero pela finalidade moralizadora e instrutiva. Sendo assim, evidencia que “a leitura dos bons poetas eleva o entendimento para perceber e ajuizar nobremente, e ajuda muito a eloquência” (VERNEY, 1991, p. 175).

O objetivo moralizador, essencial ao processo de formação humana, é compreendido por Locke (1999) como necessário para tornar o homem um cidadão, uma vez que defende a ideia de que a formação deve ser guiada pelo próprio indivíduo – entendido como ser ativo socialmente. Diante disso, a educação moral é posta como princípio de virtude sendo, por esse motivo, a etapa, ao mesmo tempo, mais importante e difícil do processo educacional.

Locke (1986) afirma que para alcançar êxito nos ensinamentos morais é necessário haver mudanças nos métodos e nos conteúdos de ensino, considerando que o aspecto mais importante da educação não são a instrução e o saber acumulado, mas sim a formação dos costumes éticos, tendo em vista que o propósito da educação é dominar a natureza. Afirma ainda que a criança não é má, nem antissocial por si mesma, mas ela tende a se comportar de acordo com a lei natural e é a educação que se propõe a fazê-la renunciar ao estado de selvageria desde a mais tenra infância. Por esse motivo, Locke (1986, p. 208) afirma que a instrução não é uma etapa mais importante do que a educação, tendo em vista que é esta que faz com que um homem se torne virtuoso, prudente, benevolente, ou seja, moralmente bem quisto em seu constructo social: “La lectura, la escritura, la instrucción, todo lo creo necesario, pero no creo que sea la parte principal de la educación. Imagino que tomaríais por un loco al que no estimase infinitamente más a un hombre virtuoso y prudente que a un escolar perfecto”.

Dessa maneira, o método apresentado por Locke (1986) consiste na presença da disciplina e na consideração das experiências como constructo material do conhecimento, necessárias à aquisição de ideias; assim, sugere algumas leituras consideradas essenciais ao aprimoramento da boa conduta moral, quais sejam: a

Bíblia; “Deveres”, de Cícero e o tratado de Puffendorf, de *jure naturaliet gentium*, para aprender sobre os direitos naturais de um homem.

Também Condorcet (2008), preocupado com o aperfeiçoamento intelectual, físico e moral da natureza humana, busca abranger, em sua discussão, elementos alusivos à instrução pública, considerada como “um dever da sociedade para com os cidadãos” (CONDORCET, 2008, p. 17). A fim de alcançar os objetivos a que se propõe, discorre sobre o objeto da referida instrução, demonstrando sua relevância para tornar melhores os seres humanos e sugere a institucionalização da mesma a partir do poder público, cujo projeto visava a organizar o sistema da instrução nacional, demonstrando a importância da sua natureza e finalidade, além de explanar sobre a educação das crianças, dos adultos, como também as instruções profissional e científica.

Conforme Condorcet (2008, p. 33), “não basta, pois, que a instrução forme homens; é preciso que ela conserve e aperfeiçoe aqueles que formou, que os esclareça, preserve-os do erro, impeça-os de recair na ignorância [...]”. Assim, a preocupação evidenciada em seu projeto relaciona-se ao processo de aquisição de conhecimento em diferentes etapas da vida, cujo modelo de instrução defendido revela-se pelos “princípios da obrigatoriedade, da gratuidade, da laicidade” (CAMBI, 1999, p. 357).

Para Condorcet (2008), a instrução, acessível a todos, deveria ser obrigatoriedade do Estado; enquanto a educação, da família. Sendo assim, apresenta uma proposta em que ficam claros aspectos postos como fundamentais à efetivação, de fato, da formação do novo homem à sociedade, a partir da possibilidade de ser instruído, visto que: “O homem pouco instruído, mas bem instruído sabe reconhecer a superioridade de outrem sobre ele e concordar com isso sem dificuldade” (CONDORCET, 2008, p. 202 e 203).

Dessa forma, é notória a preocupação com o processo de instrução do ser humano, cujo objetivo é o de aperfeiçoar os conhecimentos, dada a finalidade da instrução estar relacionada a de tornar os homens capazes de avaliar e corrigir as leis. Condorcet (2008, p. 21) ratifica que “o dever da sociedade, relativamente à obrigação de estender de fato, tanto quanto for possível, a igualdade de direitos, consiste, por conseguinte, em proporcionar a cada homem a instrução necessária a exercer as funções comuns do homem, do pai de família e do cidadão, para sentir e conhecer todos os seus deveres”. Diante disso, revela a importância de o ser humano conhecer suas obrigações sociais, como requisito para alcançar a cidadania – necessária à sociedade.

Assim posto, a escola idealizada por Condorcet (2008) que vise a “uma verdadeira igualdade entre os cidadãos, que realize uma completa liberdade de ensino, que valorize a cultura científica” (CAMBI, 1999, p. 366) revela o mito de uma instrução / educação perfeita, indispensável no processo de formação humana, pois, afirma que a educação “não se limita apenas à instrução positiva, ao ensino das verdades de fato e de cálculo, mas abarca todas as opiniões políticas, morais e religiosas. Ora, a liberdade dessas opiniões não seria senão ilusória se a sociedade se apropriasse das

gerações nascentes para lhes ditar aquilo em que devem acreditar” (CONDORCET, 2008, p. 45).

Tal ideal de educação, também defendido por Pestalozzi (2006), denota a priorização da aquisição de conhecimentos a partir das experiências, além de considerar a educação sobre a instrução – ou seja, o saber fazer sobre o fazer – e educação escolar como complemento da educação doméstica, tendo em vista que é no espaço doméstico que a criança desenvolve sua formação moral.

O indivíduo também é apresentado por Pestalozzi (2006) como responsável pela própria formação, tendo em vista que a aprendizagem depende, predominantemente, do aprendiz, formando, assim, o homem como ser individual e preparado para o exercício de suas funções na sociedade, tendo em vista que “*lo único significativo es la circunstancia de que la auténtica autonomía es cosa que va estrechamente unida al carácter moral*” (PESTALLOZI, 2006, p. 131).

Diante disso, a preocupação com o ser moral, também, no século XIX, é apresentada, a partir da Pedagogia científica, com o ideal de bem formar o homem intelectual, física e moralmente.

Para Spencer (1903, p. 21), a finalidade da educação é preparar o indivíduo para toda a vida e que a aprendizagem pelas experiências é salutar à formação humana, tendo em vista que a educação, segundo afirma, “é o meio mais certo de influir sobre o carácter, resulta naturalmente que a prosperidade da sociedade é fundada na da família”.

Por isso, acredita ser indispensável ao indivíduo ser portador de uma cultura científica, posta como de grande valor para disciplinar e direcionar o homem, além de considerar a espontaneidade e as fantasias da criança no processo de apropriação de conhecimentos, os quais são obtidos com melhor êxito quando se abandona um ensino por meio de regras e adotam-se princípios que apresentam generalizações somente depois do conhecimento das particularidades; método das lições de coisas<sup>2</sup>;

---

2. O sistema de lições de coisas pode ser melhor perceptível a partir dos manuais de Lições de Coisas, muito difundidos nesse período. Uma das coleções mais disseminadas e consideradas como melhores foi a do norte-americano Calkins (1886). Conforme o próprio autor, o que a difere de outras é o fato de explicar ao professor cada um dos passos a ser seguido, além de mostrar exemplos e como deve fazê-los. Com seu Manual de Lições de Coisas, Calkins (1886) objetivou apresentar uma possibilidade de renovar a metodologia de ensino, até então, considerada mecânica e “estéril”. Para ele, “o mais importante período de educação é o que decorre na aula de primeiras letras” (CALKINS, 1886, p. 8). Dessa maneira, evidencia que a finalidade das Lições de Coisas é educar os sentidos, ensinar a observar para a criança se apropriar da ideia das coisas, cujo ensino estaria centrado no estudo científico das coisas, através da observação e experiência da criança, em substituição ao aspecto abstrato e pouco utilitário da instrução, tendo em vista que “a integridade e a justeza da instrução só se asseguram, não dando passo fóra de sua ordem apropriada, e evitando também novos estudos antes de perfeitamente sabidos os antecedentes” (CALKINS, 1886, p. 309). Assim, foi considerado entre fins do século XIX e início do XX como uma verdadeira revolução no sistema organizacional da escola e no ensino das crianças. Calkins organiza o manual sob a forma de perguntas e respostas, apresentando à instrução das crianças materiais didáticos e objetos concretos para a apropriação de seus conhecimentos: “Convém que as primeiras lições da creança na escola sejam dadas em conversa e com a maior simplicidade, para despertar o espírito, desenvolver os hábitos de observação, e adestrar os alumnos no emprego da linguagem. Esse trabalho preparal-os-ha para um estudo mais preciso das fórmulas, cores, números e palavras impressas” (CALKINS, 1886, p. 33). Dessa maneira, inicialmente, apresenta os métodos a serem introduzidos na educação doméstica, a fim de trabalhar todos os sentidos, em especial, o olfato, o paladar

ensino da ciência de forma concreta e não, abstrato. Toda esta mudança objetiva, enfim, tornar o ensino mais atraente e agradável, obedecendo à educação espontânea e ao desenvolvimento da natureza humana.

Outrossim, defende o pensamento de que a educação deve iniciar-se “no berço”, ou seja, forma metafórica para informar que deve iniciar-se muito cedo, de forma espontânea e inevitável, com o estímulo de uma variedade de materiais, a fim de desenvolver as suas percepções.

Posteriormente a esta fase inicial, de apropriação de uma primeira cultura dos sentidos, a criança deve passar às lições das coisas, cujo sistema é diferente do da natureza, tal como aparece na primeira infância, na vida adulta e na história da civilização. A principal proposta das lições de coisas é fazer com que as crianças adquiram o hábito de observar com atenção, buscando percepções fortes e completas, além de que pode habituar o espírito desde o começo a auxiliar-se a si próprio, conservando tal hábito por toda a sua vida.

De acordo com Spencer (1903), cabe aos pais educar moralmente os filhos, pois se se deseja preparar a criança para a vida, formá-la um cidadão, é importante frisar que o governo, mesmo o da família, é tão bom quanto permite a natureza humana e que o aperfeiçoamento do caráter individual conduz ao aperfeiçoamento do sistema. Isso posto, requer um trabalho intelectual que exige estudo, inteligência, paciência e domínio sobre si próprio, dado que “a selvageria produz a selvageria, e a doçura, a doçura” (SPENCER, 1903, p. 192).

Por essa razão, a maneira como a criança é educada será o seu referencial de educação. Diante disso, se a sociedade deseja homens probos, é necessário que a reforma do governo doméstico siga os mesmos passos que as demais reformas, uma vez que “as regras de perfeição abstracta serão inevitavelmente na practica subordinadas ao estado presente da humanidade, – tanto por causa da imperfeição das creanças como das dos paes e da sociedade – e não poderão ellas ser observadas senão á medida que a moralidade geral progredir” (SPENCER, 1903, p. 159).

Assim, os homens somente se elevam ao nível das ideias morais superiores, quando podem concebê-las, tendo em vista que, no âmbito da formação moral, a disciplina por excelência é a experiência dos resultados necessários provenientes da conduta dos filhos na ausência da intervenção dos pais, pois as consequências verdadeiramente instrutivas e salutares não são as originadas pelos pais, pretensos representantes da natureza, mas aquelas produzidas pela própria natureza, cuja educação deve ser compreendida como preparação para a vida e, por isso, a criança

---

e o tato; posto que os dois outros – visão e audição – devem ser trabalhados com mais afinco pela escola para a apropriação de conhecimentos alusivos à escrita e à leitura. Posteriormente, são apresentadas as prescrições a serem trabalhadas pelos professores com a finalidade de desenvolver o raciocínio das crianças sobre noções diversas, entre as quais: forma, cor, número, operações matemáticas, além de noções de desenho, leitura e escrita, como também lições de coisas sobre corpo humano e educação moral, tendo em vista que, segundo Calkins (1886, p. 468), “fartar a memória de palavras, que o menino há de reproduzir em resposta a certas perguntas, não é educar. O que cumpre, é exercitar justamente os sentidos de ver, palpar, gostar, cheirar e ouvir, fazendo com que da sua atividade proceda o desenvolvimento da inteligência”.

deve, desde o início, experimentá-la diariamente.

Ratifica ainda que, ao efetuar a educação dos filhos, os pais também provocarão mudanças na educação deles, tanto intelectual, quanto moralmente, tendo em vista que um bom sistema de educação é benéfico tanto para os pais, quanto para os filhos, pois “[...] o fim da educação moral é formar um ser apto para *se governar a si mesmo*, e não um ser apto para *ser governado pelos outros*” (SPENCER, 1903, p. 200).

Conforme se pode averiguar, estende o processo de educação moral à responsabilidade da família, ou seja, ao governo doméstico, afirmando que “assim como no desenvolvimento sucessivo da sociedade a família precedeu o Estado, visto que se educaram crianças antes de o Estado existir, e que se podem educar depois da sua destruição; não podendo existir Estado sem ellas, segue-se que os deveres do pae de família teem uma importância superior aos do cidadão” (SPENCER, 1903, p. 210).

Como se pode perceber, as alterações comportamentais de uma criança não dependem única e exclusivamente delas, pois não se pode esperar das mesmas um elevado grau de excelência moral. Dessa forma, no que concerne à moralidade, não se pode exigir muito das crianças, como também prudente e justo exigir uma excelência de condutas morais. Em contrapartida, para educar moralmente os filhos, os pais adotam a violência, o castigo físico, o qual deveria ser usado em ordem secundária; os pais precisam fazer com que seus filhos se governem o mais possível por eles mesmos, uma vez que “o fim da educação moral é formar um ser apto para *se governar a si mesmo*, e não um ser apto para *ser governado pelos outros*” (SPENCER, 1903, p. 200), principalmente, porque deve começar a aprender por experiência desde a mais tenra idade. Diante disso, o governo dos pais deve desaparecer, de forma paulatina, assim que for aparecendo o governo de si próprio, por aparecer a previsão de resultados dos atos.

Durante a primeira infância, por exemplo, como a criança não tem a percepção de resultados, a educação moral deve ocorrer com uma forte dose de absolutismo, mas, à medida que vai crescendo, que o jovem se aproxima da virilidade, deve ser submetido à disciplina das consequências, já que a inteligência aumenta, o número de intervenções pode e deve ser diminuído, a fim de que cessem paulatinamente, posto que “toda a transição é perigosa; e a mais perigosa de todas é a passagem, é a brusca passagem da sujeição da casa paterna para a liberdade do mundo” (SPENCER, 1903, p. 201).

Sendo assim, a educação é posta como extensão da educação moral, cuja socialização dos membros da sociedade deve ocorrer ainda nos primeiros anos de vida, já que a infância, tal como é compreendida por Durkheim (1998, p. 22), é a fase de desenvolvimento “tanto en lo físico como en lo moral”. Por isso, há a necessidade de ensino da educação moral como ferramenta indispensável de crescimento da sociedade, tendo em vista que “la pátria no es outra cosa que la sociedad más organizada, ustedes entreverán que negar la patria no es simplemente suprimir ciertas

ideas recibidas: es atentar contra la fuente misma de la vida moral” (DURKHEIM , 1998, p. 50).

Nessa concepção, educação pode ser compreendida como um fato social, a qual deve estar associada à noção da moral, e esta, aliada a regras que moldam indivíduos e grupos; ou seja: moral é um “sistema de reglas que dirigen, o como un ideal que uno desea, en un caso como en el outro, la moral se nos presenta como ligada a un mundo que sin duda no nos es extraño, a un mundo que evidentemente nos toca, pero a un mundo que nos sobrepasa infinitamente; no obstante que cuando queremos, tenemos el sentimiento de elevarnos, de dominar algo dentro de nosotros” (DURKHEIM , 1998, p. 37); em contrapartida, a moral “no es una cosa de libros; ella brota de la fuente misma de la vida y se convierte en un factor real en la vida de los hombres. Ella solo está en la sociedad y para la sociedad” (DURKHEIM , 1998, p. 42).

Herbart (1983) também discute sobre a importância da formação individual, a qual deve ser pensada a partir de um homem livre, responsável e crítico, sendo de grande relevância a importância do caráter, no âmbito da educação moral, a qual “se refiere a las restantes partes de la educación y como las supone condiciones necesarias para poder aplicarse con toda seguridad” (HERBART, 1983, p. 43), e apresenta a finalidade de “hacer que las ideas de la justicia y del bien, en todo su rigor y pureza, lleguen a ser los objetos propiamente dichos de la voluntad, y que se determine conforme a ellas el valor intrínseco, real de carácter, la esencia profunda de la personalidad” (HERBART, 1983, p. 50). Segundo afirma, a finalidade do governo é moralizar a natureza da criança, preparando-a para o exercício da autogestão.

É pensando na educação como necessária em um ambiente de interesses e cooperação, que Dewey (2007) evidencia uma defesa para o autogoverno dos estudantes, bem como para a valorização do ser social e moral, pois, conforme afirma:

A conduta moral diz respeito, nada menos à totalidade do caráter, e a totalidade do caráter é idêntica ao homem em todas as suas realizações e manifestações concretas. Possuir virtude não significa ter cultivado uns poucos traços nomeáveis e exclusivos, e sim tornar-se o que se é capaz de vir a ser, profunda e adequadamente, por meio da associação com os outros, em todas as funções da vida (DEWEY, 2007, p. 127).

Diante disso, busca formar o ser para a sociedade, tendo em vista que a educação, conforme sua concepção, deve visar à democracia, já que “[...] é absurdo discutir sobre o objetivo da educação – ou de qualquer outro empreendimento – se as condições não permitem prever os resultados e não estimulam uma pessoa a olhar para a frente e vislumbrar o efeito de determinada situação” (DEWEY, 2007, p. 14).

Conforme se pode perceber, à sociedade cabe alcançar um espaço em que seja possível a apropriação de valores morais, necessários ao aprimoramento do processo educacional da humanidade, tendo em vista que “a disciplina, a cultura, a eficiência social, o refinamento pessoal e o aprimoramento do caráter são apenas aspectos do desenvolvimento da capacidade de compartilhar, de maneira elevada, experiências equilibradas”, a fim de que o homem possa sair do estágio de selvageria e possa viver

de forma harmônica com seus semelhantes.

Por essa razão, Dewey (2007, p. 130) ratifica que “a educação não é um mero meio para essa vida. A educação é essa vida. A essência da conduta moral está em sustentar a capacitação para essa vida, pois a vida consciente é um recomeçar contínuo”; ou seja, a conduta moral é de extrema valia para o ser humano alcançar êxito não apenas no processo educacional, mas também na própria vida.

## **INSTRUIR MULHERES: ENSINAR PARA A SOCIEDADE**

No processo de aprimoramento de valores morais para uma vida de forma mais harmônica entre os indivíduos no processo de socialização, à educação coube a tarefa de humanizar a sociedade, a qual passou a ser pensada a partir de uma nova concepção social, política e econômica.

A fim de que esses indivíduos se tornassem mais “humanos”, algumas instituições sofreram alterações profundas. Entre as quais, a escola e a família. Nesta, a figura da mulher tornou-se essencial para educar os novos filhos da nova sociedade; assim, elas também precisavam ser educadas para melhor instruir e educar suas famílias.

Conforme se pode perceber, coube à mulher a tarefa de educar o novo cidadão, tendo em vista o fato de que seria a primeira educadora dos filhos, havendo, nesse ínterim, o poder feminino – compreendido a partir da concepção de que existe não apenas quando regulado pelo Estado, mas também através dos micropoderes, quando há “produção dos pensamentos, dos seres e das coisas por todo um conjunto de estratégias e de táticas em que a educação, a disciplina, as formas de representação revestem-se de uma importância maior” (PERROT, 2005, p. 263).

O poder da mulher reside, assim, na capacidade moral e na eficácia de educar os filhos. Nesse sentido, preocupados com o ensino da infância, autores como Rousseau (1979) dedicaram-se a enfatizar a educação feminina.

Segundo sua concepção, a mulher deveria ser educada moralmente para cumprir seus deveres sociais de filha e, posteriormente, esposa e mãe, tendo em vista que os aspectos que a distinguem do homem os tornam moralmente diferentes, pois “dessa diversidade nasce a primeira diferença assinalável entre as relações morais de um e de outro” (ROUSSEAU, 1979, p. 424).

Diante disso, defende a ideia de que a educação feminina deve ser relativa a dos homens, a fim de serem “agradáveis a eles e honradas, [e que possam] educá-los jovens, cuidar deles grandes, aconselhá-los, consolá-los, tornar-lhes a vida mais agradável e doce; eis os deveres das mulheres em todos os tempos e o que lhes devemos ensinar já na sua infância”(ROUSSEAU, 1979, p. 433). Nessa passagem, expressa seu pensamento sobre como deve ser direcionada a educação feminina, afirmando que a natureza da mulher tem a função de agradar e se subjugar a do homem.



Diante disso, defende o pensamento de que deveria dedicar-se ao lar, ao cuidado com os filhos e ao zelo da família, posto que: “Da boa constituição das mães depende inicialmente a dos filhos; do seio das mulheres dependem ainda os costumes destes, suas paixões, seus gostos, seus prazeres e até sua felicidade” (ROUSSEAU, 1979, p. 433). Sendo assim, o zelo com o lar deveria ser, segundo o pensamento de Rousseau (1979), a preocupação fundamental da mulher, cuja educação deveria ser desenvolvida no / e para o ambiente doméstico, além de ser educada, ou seja, de apropriar-se de conhecimentos que as tornassem seres agradáveis ao futuro marido.

Entre os ensinamentos a serem apropriados pelo sexo feminino, Rousseau (1979) destaca o desenvolvimento dos talentos naturais, entre os quais o de saber conversar, o de saber se arrumar, além de ofícios como costura, bordado e renda; os aprendizados de leitura e de escrita devem ser ensinados apenas no momento em que a menina consiga compreender o significado de tal aprendizado. À mulher, deve também ser ensinado o cultivo do corpo, com “exercícios agradáveis, moderados, salutar, e para aguçar e formar seu gosto através do desejo contínuo de agradar, sem nunca comprometer os bons costumes” (Rousseau, 1979, p. 435).

Conforme salientado, Rousseau (1979) afirma que a mulher não deve ser ignorante e sim, educada para o exercício dos ofícios próprios do sexo, que estão atrelados ao lar e que influem sobre o moral. Para tal, há uma distinção evidente entre a constituição moral de homens e mulheres, os quais se constituem mutuamente: “A relação social entre os sexos é admirável. Desta sociedade resulta uma pessoa moral cujo olho é a mulher e cujo braço é o homem” (ROUSSEAU, 1979, p. 521), em que a mulher é posta como a responsável para manter a instituição família, a fim de preservar a ordem e a harmonia; por isso, não é a favor do acesso da mulher à escola, posto que a presença dela no ambiente escolar faz cultivar qualidades tipicamente masculinas e negligenciar aquelas que são propriamente femininas. Sendo assim, defende uma educação no lar e para o lar, cabendo à mulher o espaço tipicamente privado:

Fazer mulheres adaptadas a suas tarefas “naturais” – esposas, mães, donas-de-casa – é o papel de uma educação que continuou por muito tempo privada, questão familiar e maternal, questão das Igrejas. A instrução propriamente dita ocupa inicialmente, e por muito tempo, um lugar menor, ao lado das práticas domésticas, morais e caritativas (PERROT, 2005, p. 271).

Em razão da responsabilidade posta à mulher na nova sociedade, Comenius (2006) defende a instrução feminina a partir de instrumentos de leitura que lhe possibilitasse adquirir valores verdadeiros e conhecer a Deus, como também às suas obras; por outro lado, não aceita a ideia de a mulher desenvolver leituras “por meio de uma mistura indiscriminada de livros (de resto, isso também vale para o outro sexo; aliás, é deplorável que até o momento não se tenha agido com mais cautela) [...]” (COMENIUS, 2006, p. 91 e 92), tendo em vista que o acesso a leituras “permissivas” desviariam o foco da finalidade da mulher, que seria o de apresentar comportamentos morais condizentes a um bom desempenho social, que lhe permitisse cuidar da família,

educar sua prole e apoiar o marido nas atividades inerentes a ela; enfim, “caberia aos homens as atividades cerebrais e às mulheres as atividades domésticas” (ALMEIDA, 2007, p. 109).

Em contrapartida, Condorcet (2008, p. 59) acredita na indistinção da possibilidade de instruir mulheres e homens. Para o autor, a diferenciação de saberes não deve existir, posto que a instrução é única e, por isso, independe do sexo; a finalidade dela é expor a verdade, indistintamente. Além disso, defende a ideia de as mulheres terem direitos iguais aos dos homens para adquirir conhecimentos.

Dessa forma, ratifica ser importante a mulher se instruir para também melhor educar moralmente os filhos; ou seja, a instrução da mulher deveria estar diretamente relacionada a benefícios a serem levados ao lar.

Conforme afirma Almeida (2007, p. 110), a educação feminina “não possuía um fim em si mesma, mas era direcionada ao bem-estar masculino”; por isso que o processo instrucional da mulher “deveria se reverter em benefício da família e, por meio desta, à pátria, que se expandiria cada vez mais em seu desenvolvimento”. Então, para regenerar a sociedade, a mulher precisaria estar instruída. Ainda de acordo com Almeida (2007, p. 113), “a intervenção feminina supunha-se capaz de uma ação moralizadora no seio da sociedade e serviria para manter a unidade da família e da pátria. A função materna não mais era apenas biológica, mas social e patriótica, principalmente”.

Infere-se, dessa forma, que a instrução e a educação adequadas para o público feminino eram necessárias para formar o novo homem – civilizado – que a sociedade almejava receber.

Outrossim, Pestalozzi (2006), ao reconhecer o despreparo da educação feminina, defende-a no intuito de que possa melhor exercer a maternidade: “Pelo es el carácter femenino, sobre todo, quien debe ser educado prontamente en esta dirección a fin de capacitarse para poder desempeñar un papel singular en la educación temprana de los hijos” (PESTALOZZI, 2006, p. 112). Em contrapartida, defende o pensamento de que é a experiência, o amor, a bondade, o exemplo e os conselhos os maiores benefícios que uma mãe pode fornecer à educação moral dos filhos.

Também Spencer (1903) chama atenção para a necessidade de tornar a juventude, independentemente de sexo, apta para os deveres da vida social e pública. Para tal, defende a inclusão do estudo de línguas modernas e das ciências; por outro lado, alerta para o fato de não haver preocupação da sociedade em prepará-los para o governo da família.

Por isso, ratifica que o conhecimento dos melhores métodos de educação intelectual, moral e física deveriam estar presentes nos estudos de ambos os sexos, pois sem a preparação para governar as crianças, em especial, para o comportamento moral, a formação das mesmas torna-se ineficaz, uma vez que os métodos adotados na educação dos filhos não são provenientes da ciência, mas herdados de recordações da infância, de tempos passados, sob a fé das amas e dos criados, os quais perduram

pela ignorância dos tempos.

Assim sendo, Spencer (1903) afirma que tal fato não pode acontecer, tendo em vista que os sistemas de educação não se criam, se desenvolvem – o que requer tempo e o emprego de meios para os atingir.

Outro aspecto salutar alude à necessidade de preparar os jovens, de ambos os sexos, para os deveres da vida social e pública e alerta para o fato de não haver preocupação em prepará-los para o governo da família, tendo em vista que a tarefa de educar um filho é árdua e complexa. Assim, Spencer (1903) defende o pensamento de que cabe a pais e mães a formação moral dos filhos.

Isso posto, é notória a relevância da instituição família, representada pelo papel feminino, no processo de instruir e educar a juventude, como também a importância de a mulher estar educada e instruída para melhor também educar seus filhos para as necessidades e exigências da nova sociedade.

## **ALGUMAS CONSIDERAÇÕES**

Controlar a sociedade a partir de instituição de normas e valores foi um dos objetivos do Estado Moderno, o qual contribuiu significativamente para formar uma nova sociedade, cujas regras e comportamentos passaram a ser definidos e legitimados, estruturando e organizando a vida social para formar o novo homem, compreendido como um ser “individual e consciente da própria irrepetibilidade, mas é também um sujeito radicalmente governado pela sociedade pelas suas regras, já que cada vez menos pode viver sem ela ou longe dela” (CAMBI, 1999, p. 279).

Nesse contexto, os papéis da educação familiar e institucionalizada tiveram suas funções bem definidas para polir o homem moderno, cujo processo deveria iniciar-se ainda na infância. No espaço escolar, manuais de boas maneiras e de ensino foram produzidos, a fim de que a conformação social almejada fosse alcançada; além disso, os currículos passaram a enfatizar conhecimentos de base científica e humanística, cujos conteúdos focalizaram uma formação vigilante e controladora.

No período Setecentista foi notória a institucionalização da sociedade, ao definir e legitimar regras e comportamentos para delimitar o que seria aceito, ou não, socialmente; a renovação do pensamento pedagógico, ao valorizar a ciência com finalidade educativa, além de considerar, de forma mútua, a educação e a instrução como necessárias ao processo de formação do indivíduo.

Neste contexto, a escola foi a instituição que mais precisou sofrer alterações para instruir o “novo” homem e, conseqüentemente, formar a “nova” sociedade que ora se alicerçava. Para alcançar os pressupostos a que se propunha, precisou se renovar organizacionalmente, com um sistema escolar adequado às competências laborativas; alterar os programas de ensino, inserindo as novas ciências e as línguas nacionais; metodologicamente, os processos de ensino e aprendizagem passaram

a adotar meios mais científicos, empíricos, ou práticos. Neste século, a pedagogia, de caráter laico, racional e científico, esteve orientada para fins sociais e civis, cuja finalidade seria a de educar e instruir moralmente o homem.

No século seguinte, o ideal de instrução e educação moral também perdura; no entanto, a pedagogia tornou-se mais sistemática e cientificista, além de a atividade escolar ser compreendida como fundamental para formar o caráter do jovem, a fim de ele adquirir uma cultura moral, cujo fim supremo da educação é a moralidade.

Para alcançar os objetivos almejados, a sociedade confiou à escola e à família a tarefa de polir os novos homens a serem entregues renovados a ela.

Diante disso, conforme os fatos explanados, entendemos que a concepção de educação feminina buscou atingir o objetivo de formar moralmente a família, tendo em vista de que tal instituição foi posta como salutar para contribuir com a formação do “novo” homem no processo civilizatório. Seria a mulher, juntamente com a escola, uma das protagonistas por retirar o indivíduo da condição de selvagem; sendo assim, como gestora do lar, precisava conhecer e ensinar noções de higiene, novos hábitos a serem incutidos e, principalmente, aprimorar o comportamento moral de seus filhos – futuros homens, que iriam gerir a sociedade.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Jane Soares de. **Ler as letras**: por que educar meninas e mulheres? São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo / Campinas: Autores Associados, 2007.

CALKINS, Norman Allison. **Primeiras lições de coisas**. (Tradução de Rui Barbosa). Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1886.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999. (Tradução de Álvaro Lorencini).

COMENIUS, John. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CONDORCET, Jean-Antoine-Nicolas de Caritat Marquis de. **Cinco Memórias sobre a instrução pública**. São Paulo: Editora Unesp, 2008. (Tradução e apresentação Maria das Graças de Souza).

DEWEY, John. **Democracia e educação**: capítulos essenciais. (Tradução Roberto Cavallari Filho). São Paulo: Ática, 2007.

DURKHEIM, Émile. **Educación y Pedagogía**: ensayos y controversias. Trad. Inés Elvira Castaño y Gonzalo Cataño. Buenos Aires – Argentina: Editorial Losada S.A., 1998.

HERBART, J. F. **Pedagogia General derivada del fin de la educación**. Barcelona: Humanitas, 1983.

LOCKE, John. **Ensaio acerca do entendimento humano**. São Paulo: Abril Cultural, 1999 (Coleção Os Pensadores).

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación**. Madrid – Espana: Ediciones Akal, 1986.

MAQUIAVEL, Nicolau. **O Príncipe**. Lisboa: Penguin Companhia, 2010.

PERROT, Michelle. **As mulheres ou os silêncios da história**. São Paulo: EDUSC, 2005.

PESTALOZZI, Johann Heinrich. **Cartas sobre Educación Infantil**. Madri: Tecnos, 2006.

ROTTERDAM, Erasmo de. **De Pueris (dos meninos)**. A civilidade pueril. São Paulo: Editora Escala, s/d.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou da Educação**. São Paulo / Rio de Janeiro: Difel, 1979.

SPENCER, Herbert. **Da Educação**: moral, intellectual e physica. Trad. Emydio de Oliveira. Porto: Livraria Editora Tavares Cardoso & Irmão, 1903.

VERNEY, Luiz Antônio. **Verdadeiro método de estudar**. Lisboa: Presença, 1991.

## ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA E POLÍTICAS PÚBLICAS

**Ana Paula Guedes**

Universidade Estadual de Maringá  
Maringá-PR

**RESUMO:** O ensino de línguas depende das decisões das políticas públicas isso fica claro ao resgatarmos as pesquisas sobre o ensino de línguas advindas de algumas regiões brasileiras que demonstram os pontos problemáticos de alguns planejamentos de curso, de programas e de ofertas de ensino de línguas devido a inúmeros fatores advindos das decisões de políticas linguísticas para o ensino de línguas no Brasil. Nessa situação, encontra-se o curso de Letras Português-Francês e Literaturas Correspondentes da Universidade Estadual de Maringá que é resultante das determinações de políticas linguísticas bilaterais, isto é, se, de um lado, as legislações locais, regionais e nacionais viabilizam o ensino da língua francesa, por outro lado, os estímulos dos governos francófonos (especificamente, nessa proposta de comunicação, os governos da França e do Québec) contribuem para a divulgação e a manutenção do ensino do francês em território nacional, além de cooperar para a formação continuada dos professores e inicial ou de aprimoramento dos estudantes dos cursos de licenciatura ou dos cursos de línguas. Para compreendermos esse movimento de políticas

linguísticas e observá-lo em um contexto mais próximo de nossa realidade, faremos um resgate das decisões políticas acerca do ensino de língua estrangeira no Paraná e no Brasil. A discussão contribui para a reflexão e a compreensão das políticas públicas para o ensino de línguas, em especial, da língua francesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de língua francesa, políticas públicas nacionais, políticas linguísticas internacionais, formação docente.

**ABSTRACT:** Foreign language education in Brazil is dependent on public policy. This becomes clear when we look at foreign language research conducted in specific regions of the country, pointing out the problems in some course plans, syllabi, and course offerings that arise from several factors rooted in language policy decisions. Such is the case of the Portuguese-French Languages and Corresponding Literatures course at the Universidade Estadual de Maringá, which is a result of bilateral language policy determinations. On the one hand, the local, state and federal legislation allow for teaching French, while on the other, the incentives provided by French-speaking countries or regions (in this case, specifically, the governments of France and Quebec) contribute to promoting and maintaining French language education throughout Brazil, as well

as supporting continued education for teachers and beginning or intermediate classes for students in the Education or Language courses at Brazilian universities. In order to understand this movement in language policy, and to observe it in a context that is closer to our everyday reality, we will analyze the political decisions impacting foreign language education in the state of Paraná specifically, and in Brazil in general. The discussion aims to promote critical thought and understanding about public policies involving foreign language education, especially French.

**KEYWORDS:** French language education, national public policy, international language policies, teacher education.

## 1 | INTRODUÇÃO

As decisões acerca do ensino de língua portuguesa em território nacional (Brasil) exemplificam algumas políticas linguísticas. Citemos a revisão, ou a atualização ortográfica ocorrida no Brasil em 2016, de acordo com decreto n.º 6.583, de 29 de setembro de 2008 (a reforma anterior no Brasil data de 1971, Lei Federal n.º 5.765, de 18 de dezembro de 1971), que objetivou facilitar o intercâmbio cultural e científico entre os países membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Desta maneira, as publicações em língua portuguesa teriam redução em seus gastos e aumento da divulgação entre os países envolvidos, já que haveria dispensa de revisão ortográfica. Essa é uma amostra bastante simples da relação entre as gestões de situações linguísticas *in vitro* x *in vivo* (CALVET, 2007): por determinação de um planejamento linguístico comum entre os países de língua portuguesa, determinaram-se novas regras sob o intuito comercial, cultural e político. Neste caso, o planejamento linguístico dos países de língua portuguesa implementou uma política linguística comum em busca de um resultado positivo comum e necessário ao contexto histórico-social argumentado pela necessidade de divulgação da língua e facilitação de seu aprendizado pelos estrangeiros. Tudo isso foi possível e posto em prática por força e determinação de leis que são o instrumento principal do Estado para interferir no domínio linguístico. Desta maneira, segundo Calvet, o governo determina, sem planejamento linguístico, sem debate teórico e sem a participação da maioria dos especialistas na área, comportamentos linguísticos contornados pelo domínio político e caracterizando as políticas públicas como repressoras.

Pretendemos, nas próximas linhas, expor alguns planejamentos linguísticos da língua francesa e seus desdobramentos para o francês como língua estrangeira (FLE), nosso foco de investigação.

## 2 | LÍNGUA FRANCESA E AS POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

A França, segundo Calvet (2007), dispõe de dois órgãos para as intervenções no campo da terminologia: a Academia Francesa e a Delegação Geral para a Língua

Francesa. Entre os anos de 1973 e 1993, surgiram 48 portarias sobre a terminologia de campos variados. Quanto às leis, sendo a última de 1994, chamada Lei Toubon, circunda em domínios específicos, garantindo a presença obrigatória da língua francesa em congressos (obrigatório para o participante francês), em programas, em publicidades, em contratos e no ensino. Assim, o Estado efetivou a obrigatoriedade da língua francesa para as atividades sociais. Com relação à ortografia, “os franceses têm uma relação estranha com a ortografia da sua língua: reclamam sempre de suas dificuldades e incoerências, mas, ao mesmo tempo, não permitem que ela seja modificada” (CALVET, 2007, p.95). Desde 1990, o Conselho Superior de Língua Francesa discute uma reformulação ortográfica que foi incluída nos manuais escolares e pelas escolas francesas em 2016.

Este breve histórico sobre as legislações francesas revela uma política linguística ativa sobre o uso da língua em seus domínios sociais e econômicos, para cada campo de atividade econômica. Tentou-se determinar as terminologias específicas da língua francesa, evitando-se, durante um longo período, a interferência de outras línguas no vocabulário francês como uma ação de manutenção da cultura e do status da língua nacional. O mesmo se deu nas colônias francesas em que a língua francesa é a língua oficial. Em 2018, segundo o site da Aliança Francesa de São Paulo, no mundo há 300 milhões de falantes de língua francesa, destes 59% estão no continente Africano. Com relação ao francês língua estrangeira, são aproximadamente 51 milhões de indivíduos em sua maioria atendidos pelas Alianças Francesas que possuem 316 centros em 31 países da América, 196 mil alunos. Todos os países francófonos são assistidos pelos órgãos da Delegação Geral para a Língua Francesa com programas e ações sob o intuito da manutenção e da intensificação da língua francesa como instrumento de comunicação e trabalho. Tal empenho também é observado pelas ações das Embaixadas Francesas em territórios de não colônias francesas, como é o caso do Brasil.

Podemos mensurar a presença da língua francesa no Brasil por meio dos dados oficiais de 2018 indicados pela Embaixada Francesa: 200.000 estudantes de língua francesa, 40 Alianças Francesas em estados nacionais, 3 escolas francesas com aproximadamente 2.000 alunos matriculados, 850 empresas francesas que geram cerca de 500.000 empregos. Cerca de 4000 estudantes procuram a França para os programas de mobilidade estudantil e o Programa Ciência Sem Fronteiras permitiu a ida de 10.000 alunos bolsistas para o país, conforme dados da Embaixada Francesa (FRANÇA, 2018).

A Embaixada Francesa é responsável pelo apoio à divulgação da língua francesa em território nacional e, para tal, estimula a organização de instituições brasileiras ligadas à divulgação da língua francesa, formação de professores e estudantes. Assim, em 1954 houve a criação da primeira Associação de Professores de Francês de Minas Gerais – APFMG. Atualmente, existe no Brasil 27 Associações de Professores de Francês, e em 1995 foi criada a Federação Brasileira de Professores de Língua



Francesa. As ações das associações de professores e da federação recebem apoio constante do Serviço de Cooperação a Ações Culturais (SCAC) ligado ao consulado geral da França e à Embaixada Francesa.

Um exemplo das políticas linguísticas francesas é destacado por Santos (2015) ao observar as ações do Estado do Rio de Janeiro e das Instituições Francesas, segundo a pesquisadora a Embaixada Francesa, por meio das instituições oficiais do país (escolas e universidades) fomenta a formação continuada dos professores FLE e a inicial de estudantes e pesquisadores; as editoras francesas estimulam a circulação de livros didáticos e científicos em língua francesa ou sobre temas franceses. Já o Governo do Estado do Rio de Janeiro, via as Instituições de Ensino Superiores, sobretudo as universidades (Universidade Federal Fluminense e Universidade Estadual do Rio de Janeiro) concentra as suas ações na oferta do curso de licenciatura e de especialização dos professores de francês língua estrangeira, isto é, foca principalmente na formação inicial do profissional. A Associação dos Professores de Língua Francesa do Rio de Janeiro contribui para a formação continuada do profissional promovendo eventos contínuos (ateliers, congressos, reuniões pedagógicas, dentre outras). Apesar do aparente empenho do Estado do Rio de Janeiro, pesquisadora cita que os esforços das instituições nacionais não são compatíveis com os esforços franceses, muito pelo contrário, “[...] a falta de interesse dos atores nacionais, tais como o Estado e os governos nas intervenções políticas para a formação do professor de FLE, representa um desprestígio do ensino de língua estrangeira e da prática docente no Rio de Janeiro” (Santos, 2015, p.431).

Similar constatação é feita por Loos e Sant’Ana (2015) com respeito ao ensino de língua francesa na cidade de Ponta Grossa, cidade do Paraná, em que a política Estadual não estimula a ampliação de turmas e a contratação de professores para o ensino de língua francesa, apesar da existência de professores capacitados para o exercício da profissão.

Ressaltamos que, historicamente, a língua francesa integrava os currículos escolares brasileiros como disciplina obrigatória até 1971, quando a publicação da Lei n.º 5.692/71 (GUEDES, 2014) limitou o ensino de língua estrangeira a um acréscimo do ensino de Comunicação e Expressão. Desde então, a língua estrangeira passa a ter menor valor que as demais disciplinas curriculares e retoma o seu valor igualitário frente aos demais componentes curriculares dos Ensinos Fundamental e Médio somente com a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1998. Observemos que, em 1995, já existia a Federação Nacional de Professores de Francês, o que indica que, não obstante a tentativa nacional de desvalorização da língua francesa em território nacional, a França não deixou de investir na formação e no aperfeiçoamento de professores.

### 3 | AS POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS PARA O ENSINO DA LÍNGUA FRANCESA EM MARINGÁ

Especificamente no Estado do Paraná, com a resolução n.º 3.546/86 de 15 de agosto de 1986, criou-se o Centro de Línguas Estrangeiras Modernas (CELEM), com o objetivo de valorizar a pluralidade linguística. Atualmente, o CELEM oferece turmas de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês, italiano, japonês, mandarim, polonês e ucraniano), em caráter extracurricular, para estudantes, professores e funcionários das escolas estaduais e para a comunidade externa de forma gratuita; as aulas são ministradas nas escolas estaduais e os professores são contratados pelo estado. Os cursos têm a duração de dois anos (320 horas) e a possibilidade de mais um ano (160 horas) de aperfeiçoamento. A escolha das línguas a serem ofertadas respeitam as especificidades das demandas regionais.

A língua francesa é ofertada em 28 municípios do Paraná. Em Maringá, no ano de 2018, a língua francesa foi ofertada em 3 escolas estaduais, 4 turmas, sendo uma de aprimoramento; a média de inscritos é de 20, totalizando 180 estudantes. Porém, desde 2016, no CELEM, devido ao programa de migração de professores de língua francesa para a língua portuguesa, visando atender as necessidades básicas dos ensinos fundamental e médio, houve uma diminuição dos professores de língua francesa vinculados ao projeto o que, de imediato, não resultou na diminuição de ofertas de turmas em Maringá. Contudo, consideramos a situação delicada e observaremos as suas consequências para o futuro.

Também por iniciativa do Governo do Estado do Paraná, em convênio com o Governo do Canadá, temos o programa Paraná Fala Idiomas, criado em 2014, que em 2018 expandiu para a língua francesa com o projeto Paraná Fala Francês que atende 07 Instituições de Ensino Superior, dentre elas, a Universidade Estadual de Maringá (UEM). Em 2018, foram abertas 3 turmas, com 60h de curso e 75 alunos inscritos para cada instituição.

Mais especificamente, na Universidade Estadual de Maringá, temos a oferta de oficinas de instrumental de leitura em língua francesa, promovida pelo projeto institucional Programa de Integração Estudantil – PROINTE, criado em 2015 e que oferta língua francesa desde 2016, tendo até o ano de 2018 atendido, na língua francesa, aproximadamente 350 acadêmicos da Universidade Estadual de Maringá.

Além dos programas CELEM, Paraná Fala Francês e PROINTE-língua francesa na cidade de Maringá, temos a Aliança Francesa, as escolas de línguas particulares e o curso de Letras Português-Francês e Literaturas Correspondentes da Universidade Estadual de Maringá. A somatória aproximada do número de estudantes de língua francesa de todas as instituições citadas é de 750, isto é, quase 2% da população maringaense (400 mil habitantes) estuda língua francesa. Tal índice é resultante dos investimentos das instituições francesas na divulgação da língua e da cultura francesa. A Aliança Francesa de Maringá promove eventos, oferece descontos especiais nos

seus cursos para os acadêmicos dos cursos da Universidade Estadual de Maringá, especialmente para os alunos do curso de Letras – Português/Francês e Literaturas Correspondentes, e apoia anualmente o Festival Varilux de Cinema Francês, que intensifica as discussões locais sobre a cultura, a civilização e a literatura francesas. O curso de Letras citado, por sua vez, frequentemente recebe apoio do Serviço de Cooperação de Ações Culturais, ligado ao Consulado de São Paulo e à Embaixada Francesa. O evento Jornada de Estudos Franceses, em todas suas edições (de 1993 a 2009), recebeu, de alguma maneira (envio de palestrante, subsídio para hospedagem dos participantes, apoio às publicações), apoio da Embaixada Francesa por meio da Associação dos Professores de Francês do Paraná. O evento tinha em média, por edição, 100 inscritos e visava à formação continuada de professores e à divulgação dos trabalhos científicos dos pesquisadores sobre as diversas áreas de conhecimento da língua francesa. Vários professores do curso da habilitação dupla em língua francesa da UEM e do CELEM já foram contemplados com bolsa de formação continuada na França e no Canadá. Tais bolsas oferecem ao participante curso de 30 dias com todas as despesas locais incluídas. Os cursos são destinados à formação continuada de professores de francês língua estrangeira com discussões didáticas e pedagógicas sobre o ensino da língua francesa. Os temas abordados são abrangentes do universo de ensino de línguas: tecnologias de informação e comunicação, plurilinguismo, francês com objetivos específicos e universitários, didática e metodologia, engenharia pedagógica da formação, dentre outros, de acordo com o centro de formação escolhido para o curso.

O levantamento das contribuições dos países francófonos para a manutenção e divulgação da língua francesa em Maringá mostram o interesse bilateral: do Estado do Paraná pela oferta de recursos físicos e humanos (formação inicial e contratação dos professores) e da França e do Canadá pelo aprimoramento da formação dos profissionais envolvidos e o incentivo às atividades de formação inicial. Vale ressaltar que, nas atividades incentivadas pela França e pelo Canadá, concentra-se a formação continuada dos professores de língua francesa. Todos os países envolvidos, talvez estimulados por objetivos específicos diferentes, contribuem para o alcance das metas do ensino de língua estrangeira no Brasil que visam as interações sociais e culturais como parte formadora do estudante capaz de refletir sobre seu contexto social, econômico e político, conforme previsto pelos Parâmetros Curriculares do Ensino Médio e do Ensino Fundamental (BRASIL, 2000).

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A política linguística determina as ações que o governo irá tomar para incentivar ou não o estudo de determinado conteúdo escolar. No Estado do Paraná, percebemos um movimento em direção à internacionalização das Instituições de Ensino Superior a partir do programa Paraná Fala Idiomas, além do anterior incentivo ao CELEM. Na

Universidade Estadual de Maringá, o vínculo aos projetos do Governo Estadual e a criação de projeto institucional, como o PROINTE, estimulam a expansão do ensino de línguas e especificamente da língua francesa. A França e o Canadá (principalmente na região de Québec), países que incentivam os projetos e investem na formação profissional do professor de língua francesa, exercem papel contínuo sobre as políticas linguísticas de ensino da língua francesa. Podemos afirmar que em Maringá, a língua francesa, por meio das ações do Estado, pela manutenção do CELEM, pela abertura do Paraná Fala Idiomas e pela continuidade da formação de professores pelo curso de Letras da UEM, tem resultados positivos. As atividades da habilitação em francês da UEM possibilitam o acesso aos estudos da língua francesa, principalmente por meio de projetos extensivos à comunidade universitária. Além, evidentemente, da formação inicial e continuada dos professores de língua francesa que atuam nas escolas particulares e estaduais. O CELEM, como já dito anteriormente, proporciona os cursos de língua francesa para alunos, professores, funcionários das escolas estaduais e para a comunidade externa os estudos da língua durante dois anos e seu aprimoramento por mais um ano. O Paraná Fala Francês visa a internacionalização das Instituições de Ensino Superior, além da profissionalização do recém graduado. A nossa expectativa é pela continuidade e ampliação dos projetos que entornam a língua francesa na cidade de Maringá, haja vista suas contribuições para a formação geral do indivíduo que, diante da aprendizagem de língua estrangeira, expande seus conhecimentos e na relação da contraposição de saberes linguísticos, sociais e culturais promove a compreensão sobre sua cultura e língua de origem.

É inegável a necessidade de formação intercultural, interacional devido aos mecanismos de aceleração da comunicação por meio dos dispositivos tecnológicos que aproximam as pessoas em suas relações culturais, sociais, econômicas. Neste contexto, o aprendizado de línguas torna-se imprescindível para a formação geral do indivíduo e as políticas públicas nitidamente procuram acompanhar essa evolução por meio de políticas linguísticas expansivas que buscam formar um sujeito capaz de compreender e interagir com o outro.

## REFERÊNCIAS

ANDRADE, K.C.P.; PEREIRA, R. B. A formação de professores de francês – língua estrangeira no estado de Sergipe: perspectivas e Desafios frente à política Pública. In: **Anais do VI Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade**, 2012. Acesso em: [http://educonse.com.br/2012/eixo\\_13/PDF/38.pdf](http://educonse.com.br/2012/eixo_13/PDF/38.pdf).

BOYER, Henry. Les politiques linguistiques. In : **Mots**. Les langages du politique. n. 94, p. 67-74, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF, 2000.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Prefácio Gilvan Muller de Oliveira; tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial, IPOL, 2007.

COOPER, Robert L. *La planificación Lingüística y el cambio social*. Cambridge : University Press Sucursal en Espana, 1997.

FRANÇA. 2018. **La France et le Brésil**. Disponível: <https://br.ambafrance.org/La-France-et-le-Bresil>. Acesso em 16/03/18.

GUEDES, Ana Paula. A produção textual escrita em língua francesa. In: **Estudos Franceses**: concepções educacionais, linguísticas e culturais, língua e ensino. Ana Paula Guedes e Adalberto de Oliveira Souza (org.), prefácio de Lúcia Peixoto Cherem. Maringá: Eduem, 2014.

LOOS, Janine Patrícia; SANT'ANA, Helga Loos. Parlez-vous français? A língua francesa na Educação Básica Pública em Ponta Grossa (PR). In: **Cadernos de Pesquisa**: Pensamento Educacional, Curitiba, v. 10, n. 24, p. 229-248, jan/abr.2015.

MAUSSION, Florian. **Le Français sera la deuxième langue mondiale dans 50 ans**. In : <http://www.leparisien.fr/espace-premium/actu/interactif-le-francais-sera-la-deuxieme-langue-mondiale-dans-50-ans-15-03-2016-5629339.php>. Acesso 18/08/17.

SANTOS, Milena Fonseca. Políticas Linguísticas para a formação de professores de francês língua estrangeira no Estado do Rio de Janeiro. In: **Anais do VI SAPPIL**, Estudos da Linguagem, UFF, v. 1, n.1, p. 422-432, 2015.

SÃO PAULO. Aliança Francesa de São Paulo. **A língua francesa ganhou 30 milhões de falantes no mundo**. Disponível em: <https://www.aliancafrancesa.com.br/novidades/a-lingua-francesa-ganhou-30-milhoes-de-falantes-no-mundo/>. Acesso 14/03/18.

## ENTRE SONS, LUZES E CORES: UM OLHAR SENSÍVEL DA PRÁTICA DOCENTE NO AMBIENTE MULTIETÁRIO DA UNIDADE DE EDUCAÇÃO INFANTIL IPÊ AMARELO

**Paula Adriana Rodrigues**

Universidade Franciscana, Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens  
Santa Maria – Rio Grande do Sul

**Stéfani Martins Fernandes**

Universidade Franciscana, Mestrado em Ensino de Humanidades e Linguagens  
Santa Maria – Rio Grande do Sul

**RESUMO:** Há dois anos temos vivenciado uma nova proposta educacional na Unidade De Educação Infantil Ipê Amarelo, UFSM, Santa-Maria, RS, que são as turmas de multi-idade. Podemos afirmar, que a mesma proposta está baseada na abordagem educacional desenvolvida nos centros de infância e pré-escolas de Reggio Emilia e San Miniato. Por meio de leituras, relatos, debates nas formações pedagógicas, trocas de experiências entre professores buscou-se relatar a experiência e o olhar de uma professora da Instituição por meio da prática desenvolvida e uma das suas vivências numa das turmas de multi-idade com crianças de um ano e meio a cinco anos e onze meses. Apoiando-nos em registros, nas observações e nas imagens registradas durante o desenvolvimento das propostas, bem como as interações e relações entre a professora e crianças. Inicialmente, faremos uma breve apresentação sobre esta nova proposta

que estamos vivenciando no momento na Instituição, que nos instiga a refletir sobre nossa prática diária e a pensar sobre a importância da organização de materiais e espaços pensados para atender as necessidades das crianças. Nesse contexto a escola possui um papel fundamental na vida dos indivíduos, pois é um espaço formador de experiências, conhecimentos, sentimentos e ideias compartilhadas entre todos que fazem parte deste contexto. Neste ambiente o professor atua como facilitador do diálogo, da ação conjunta e da construção do saber pela criança que exerce o papel de protagonista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crianças. Multi-idades. Relações.

**ABSTRACT:** Two years ago we have experienced a new educational proposal in the Children's Education Unit ipê Amarelo, UFSM, Santa-Maria, RS, which are the classes of Multi-age. We can affirm that the same proposal is based on the educational approach developed in the childhood centers and preschools of Reggio Emilia and San Miniato. Through readings, reports, debates in pedagogical formations, exchanges of experiences among teachers, we sought to report the experience and the look of a teacher from the institution through the practice developed and one of her experiences in one of the classes of Multi-idade with children

from one year and a half to five years and eleven months. Supporting us in records, observations and images recorded during the development of the proposals, as well as the interactions and relations between the teacher and children. Initially, we will make a brief presentation on this new proposal that we are experiencing at the time at the institution, which instigates us to reflect on our daily practice and to think about the importance of organizing materials and spaces designed to Meet the needs of children. In this context, the school has a fundamental role in the lives of individuals, because it is a space that is forming experiences, knowledge, feelings and ideas shared among all that are part of this context. In this environment the teacher acts as facilitator of dialogue, joint action and the construction of knowledge by the child who plays the role of protagonist.

**KEYWORDS:** Children. Multi-ages. Relations.

## 1 | CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Há dois anos estamos estudando e aprofundando nossos conhecimentos sobre a proposta de organização das turmas de multi-idade na Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo. Baseados na abordagem educacional de Reggio Emilia e San Miniato, nossos estudos estão ancorados em nosso contexto escolar e em nossa proposta pedagógica que tem como ideal renovar, criar, explorar, experimentar, pesquisar novas possibilidades em um esforço intenso e coletivo do grupo de professores que atuam na instituição.

Por meio de nossas leituras, discussões e vivências sobre as turmas multietárias na Educação Infantil e relacionado aos conceitos teóricos já elencados anteriormente, buscamos um entendimento sobre esta prática vivenciada em nossa unidade, já que esta é a questão central dos planejamentos da instituição dando assim a oportunidade de trocas de experiências e relações nas turmas entre as professoras e as crianças.

É muito prazeroso e edificante a experiência que temos vivenciado com turmas multietárias na instituição, pois através dela temos a possibilidade de conhecer melhor as crianças, de escutá-las, saber suas preferências por brincadeiras e explorações de materiais, a maneira como se organizam em uma proposta, o que pensam, como se expressam, como estabelecem regras. Além disso, nos dá a oportunidade de crescermos profissionalmente, de percebermos e nos colocarmos no lugar do outro e ter a sensibilidade e a humildade de aprender com esses pequeninos, de desafiá-los e nos desafiarmos enquanto professores mediadores deste processo de desenvolvimento infantil.

Neste estudo, apresentamos alguns dos momentos que vivenciamos em nossa proposta multietária com crianças de um ano e meio a cinco anos e onze meses. Para isso, contamos com nossas observações ocorridas durante as propostas desenvolvidas em sala de aula, bem como imagens registradas, escuta sensível e estudos realizados em nossas formações pedagógicas no grupo de pesquisa da Unidade Ipê Amarelo.

## 2 | ENTRE A ESCUTA E AS RELAÇÕES: UM OLHAR SOBRE A PRÁTICA DOCENTE EM UM AMBIENTE MULTITETÁRIO

No início do ano letivo de dois mil e quinze tivemos o desafio de iniciarmos novamente estudos referentes ao modelo de organização de turmas por multi-idades. Esta organização foi adotada na Unidade De Educação Infantil Ipê Amarelo no ano de 2008, por isso é uma proposta atual, o que nos exige cada vez mais formação pedagógica. Esta proposta na Ipê Amarelo por turmas multitetárias, tem como referencial teórico a abordagem educacional de Reggio Emilia e San Miniato, que tem como eixo central o protagonismo das crianças.

Além disso, se caracterizam pela modernidade das reflexões teóricas e pelo forte empenho na pesquisa e na experimentação. Os modelos de trabalho em Reggio Emilia, na qual dissemina a imagem de uma criança dotada de enormes potencialidades e sujeita a direitos, privilegia a atenção à criança, a observação e a documentação dos processos de aprendizagem, o confronto e a discussão. Outros traços distintivos são: a organização do trabalho conjunto, a importância creditada ao ambiente, à intensa coparticipação na gestão por parte das famílias, a relação com a cultura da cidade e as mais vivas experiências expressas pela pesquisa nacional e internacional.

O protagonismo da infância, o caráter aberto e grupal do trabalho educativo e a ampla margem dedicada à participação das famílias como dado condutor do projeto educativo, também constituem os três principais eixos sobre os quais se construiu a experiência de San Miniato em relação à gestão dos Serviços Educativos para a Infância.

A grande atenção à organização do espaço educativo, o cuidado nas relações, a atenta escolha das propostas de atividades e o investimento na documentação e verificação em grupo do trabalho constituem traços caracterizantes do projeto dos Serviços, assim como a atenção às dinâmicas de participação das famílias na vida dos Serviços, que se desenvolvem em numerosas e diversificadas situações ao longo do tempo.

Nesse sentido, durante o aprofundamento dos vários estudos e discussões nas formações pedagógicas e grupos de pesquisa no ano de dois mil e dezesseis sobre o tema elencado anteriormente, buscou-se compreender e organizar as turmas da Unidade por faixas etárias parecidas, ou seja, com intervalo de idades menores. Dessa maneira, as turmas foram organizadas com as seguintes idades: berçário; dois a quatro anos e quatro a seis anos.

Após várias discussões sobre a melhor forma de atender as demandas e a escuta das crianças, no início do ano de dois mil e dezessete buscou-se uma nova reconfiguração nas turmas. As mesmas foram organizadas da seguinte maneira: duas turmas de berçário com crianças de quatro meses a um ano e cinco turmas com crianças de um ano e meio a cinco anos e onze meses. Esse modelo de reconfiguração nas turmas, no qual a equipe pedagógica da Unidade vem procurando construir



coletivamente com o grupo de trabalho, traz a possibilidade de repensarmos um novo currículo para a educação infantil e de termos um olhar sensível às crianças como sujeitos capazes, situados em um contexto histórico, cultural e social.

Nesse enfoque, o que se pretende neste projeto multietário é centralizarmos nosso olhar no processo de desenvolvimento e aprendizagem das crianças de diferentes idades no mesmo grupo, acompanhando, avaliando e registrando as especificidades da inserção, da convivência, das interações, da imitação, da colaboração e do tempo de concentração nas atividades, bem como outros aspectos que se mostrem relevantes para compreender a Multi-idade como possibilidade de construção de novos caminhos e currículos para a educação infantil. Entendendo que a idade, biológica ou cronológica, é uma construção, uma invenção, cujo significado se dá em cada contexto, as formações de turmas nas escolas brasileiras de educação infantil dão-se pelo critério da idade. Essa é uma das práticas da escola tradicional que visa a padronização, normalização e suposta homogeneização das classes.

Acreditamos que a mistura de crianças de diferentes idades na mesma turma pode se configurar como fator potencial para ampliar as oportunidades de desenvolvimento e de aprendizagem significativa das crianças. A Proposta da Multi-idade tem potencial para romper com alguns paradigmas da escola capitalista: seriação, hierarquização, padronização, classificação, ênfase no produto e não nos processos de aprendizagem.

Além do mais, essa prática torna-se um desafio para nós educadores, pois exige reflexões diárias sobre nossa forma de trabalho, as várias demandas no contexto de uma turma multietária e como atendê-las. Uma escuta sensível e atenta às crianças e um planejamento que contemple todas as idades.

Dessa maneira, nossa tarefa como educadores é criar contextos sociais, políticos e educacionais que atendam às necessidades das crianças e dialoguem com o seu potencial de construção dos direitos humanos.

Nesse cenário educacional os direitos das crianças estão assegurados conforme a Lei Federal 9394\96 – Lei De Diretrizes e Bases Da Educação Nacional, Resolução nº 5, de 17 de dezembro de 2009, a qual fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Na seção II, artigo 29, ressalta-se a importância da educação infantil como primeira etapa da educação básica e onde a mesma tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até cinco anos, em seus aspectos físico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Também é evidenciada na lei que todas as crianças deveriam ter o tempo de desfrutar de sua infância por meio de brinquedos e brincadeiras, pois através da ludicidade elas estimulam suas potencialidades como a criatividade, a autonomia, a criticidade, a expressão, a linguagem e também os aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

A criança deve se beneficiar de uma educação que vise o pleno desenvolvimento da personalidade humana e de suas potencialidades. Nesse sentido, a educação não pode ser interpretada apenas por aquilo que o professor dá. Ela é um processo natural,

que se desenvolve no indivíduo por meio do seu contexto cultural e ambiental no qual está inserido.

Nesse ponto de vista, a tarefa do professor não está apenas em falar, explicar e transmitir conteúdos, mas preparar e dispor um ambiente acolhedor preparado para receber as crianças em sua plenitude. Compete ao educador ajudar a desenvolver a vida da criança, facilitando-lhe a expressão do potencial de que é portadora, mediando o caminho para a descoberta de si e de suas potencialidades.

O educador é o construtor do ambiente educativo, que precisa interpretar as necessidades das crianças para auxiliá-las cuidadosamente e preparar-lhe um ambiente adequado. Desta forma, iniciaria uma nova era na educação, a de “auxílio à vida”. (MONTESSORI, 1936, apud OLIVEIRA, F. 2007, p.123).

Ele também deve possuir uma sensibilidade imensa, ser consciente e estar disponível. Precisa ter um conhecimento contínuo sobre as crianças e os pais e acima de tudo, possuir habilidades para ouvir, falar e aprender com os pequenos e suas famílias.

Atender a todas essas demandas exige dos educadores um questionamento constante sobre sua prática, encontrando maneiras de documentar as experiências progressivas das crianças na escola. Com isso desenvolve e prepara um trabalho de qualidade voltado às crianças, mas também apreciado pelas famílias e demais segmentos.

Além disso, devem ser conscientes das concepções que as crianças formam sobre os adultos e suas ações, tendo como objetivo construir relacionamentos sólidos com elas para que sejam produtivos, amigáveis e estimulantes para as crianças.

Ademais, devem ter um olhar sensível e escutá-las, respeitando seu tempo de desenvolvimento; estar conscientes que a prática não pode separar-se dos objetivos ou dos valores e que o crescimento profissional vem gradualmente pelo seu esforço individual. De uma maneira muito mais envolvente, das trocas de experiências com as crianças, os colegas, pais, especialistas e das pesquisas as quais fazem parte do seu trabalho. Na verdade, educação sem pesquisa ou sem desafios é educação sem interesse para as crianças.

Desse modo, é de extrema relevância que tenhamos respeito pelo profissional da Educação Infantil, que dedica sua vida diariamente, divide seus saberes e inteligências, suas habilidades e possibilidades com as crianças e tenta transformá-los em 100 diálogos, cotidianamente. Que atuam em parceria com as crianças sendo mediadores no contexto educacional. Assim alcançarão o maior potencial da educação que é o de ensinar e aprender.

Num ambiente rico em possibilidades a criança é encorajada a explorá-lo e a se manifestar nas mais diferentes linguagens: desenho, pintura, palavras, dramatizações, colagens, esculturas, música. Esta produção é intensa de representações e um caminho que conduz a níveis de habilidades simbólicas e criatividade bem desenvolvidas na visão dos educadores.

A sala deve ser um ambiente preparado para atender as potencialidades das crianças. O crescimento social ocorre quando ela interage nesse meio com crianças de diferentes idades, onde os mais velhos possam ajudar os mais novos com os materiais. Além de se organizarem conforme os grupos familiares, se o meio ambiente é estimulante, há progresso social e moral, pois os que aprendem solucionam os problemas por conta própria ou como membros de um trabalho cooperativo.

Um ambiente favorável para aprendizagem das crianças também é estudado por Dewey, que, de acordo com o autor é necessário garantir um ambiente educativo em que sejam recriadas condições para que as crianças possam receber problemas e conseguir solucioná-los fazendo suas próprias interpretações, ou seja, suas próprias ideias sobre o problema. As insistências de Dewey sobre a experiência e o pensamento reflexivo vistos no ambiente da prática educativa, revelam a importância de a escola ser um grande laboratório em que o ponto inicial para a reflexão e o processo de desenvolvimento sejam as atividades e as experiências primárias vivenciadas neste contexto.

Desenvolver trabalhos com a perspectiva de laboratórios significa levar as crianças a aprenderem a descobrir. Isso dá a elas a possibilidade de serem investigadores, instigando suas curiosidades, enfim, tornando-os sujeitos do seu próprio conhecimento.

### **3 | ENTRE SONS, LUZES E CORES: UM OLHAR BRINCANTE**

A importância do referido relato reside em viabilizar uma análise voltada aos ambientes de ensino-aprendizagem em uma turma multietária, com crianças de um ano e meio a cinco anos e onze meses focalizando a temática lúdica nesse contexto educativo.

Como faz parte de nossa prática diária recepcionarmos as crianças com os “cantinhos”, proporcionamos nesse dia um canto com as fantasias e os acessórios que ficam disponibilizados na sala para que as mesmas pudessem se socializar, brincar e interpretar papéis nas brincadeiras que ocorrem nesse contexto.

Dessa maneira, uma das crianças deu a ideia de fazermos um baile na sala. Ela pediu para que colocássemos luzes coloridas e música “para animar o ambiente” e para que pudessem dançar.

Entretanto, o que vimos quando as luzes se acenderam foram olhares encantadores, hipnotizantes, como fogos acesos no céu. As crianças ficaram sentadas em uma roda embaixo da luz e observavam atentamente ela se refletir sob seus pés e no chão da sala.

Algumas crianças, como as maiores, tentavam pegá-las com as mãos e olhavam fixamente para elas quando a luz refletia as multicores em seus corpos. Outras, como as menores, se aproximaram das caixas de som e colocavam as suas mãos e ouvidos sob as caixas para sentir sua potência e vibração.

Em um outro cantinho, um grupo de crianças brincavam com caixas de papelão, latas e galhos, fingindo serem baquetas imitando uma bateria, na qual a sua maneira tentavam acompanhar o ritmo da música com suas batidas.

Algumas meninas e meninos vestiram fantasias de personagens e convidaram as professoras para também se produzirem e interpretavam músicas com coreografias presentes no seu repertório com um microfone de plástico. Outras, preferiram fazer maquiagens de rosto nas mesmas e nas professoras que participavam da brincadeira, utilizando as purpurinas e os lápis aquareláveis para se produzirem e fazerem maquiagens de rosto.

Referindo-se a esse contexto, a ludicidade é uma proposta pedagógica que se destaca no contexto educacional infantil, no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem. A mesma se apresenta como um importante eixo norteador que auxilia no desenvolvimento social, intelectual, físico, cognitivo, psicológico, emocional da criança.

Conforme Fernández (2001), isso aguça a relação entre a aprendizagem e o brincar de modo envolvente:

Aprender é apropriar-se da linguagem, é historiar-se, recordar o passado para despertar-se ao futuro; é deixar-se surpreender pelo já conhecido. Aprender é reconhecer-se, admitir-se. Crer e criar. Arriscar-se a fazer dos sonhos textos visíveis e possíveis. Só será possível que as professoras e professores possam gerar espaços de brincar-aprender para seus alunos quando eles simultaneamente construírem para si mesmos (FERNÁNDEZ, 2001, p.37).

Nesse enfoque, a prática pedagógica com caráter lúdico possibilita também aos sujeitos vivenciarem situações de aprendizagem que permitam ampliar seus conhecimentos, conquistas e superar dificuldades. Com isso o brincar pode ser entendido como a capacidade de criar e recriar da criança. A brincadeira, importante ferramenta que desafia a criança, possibilita que elas construam seu próprio mundo por meio de novas descobertas, pois ressignificam e reelaboram os sentimentos que deram origem às vivências e sentimentos.

Quando simbolizam, aprendem a agir, a ter iniciativa, autonomia frente a decisões a serem tomadas. Compreendem, desenvolvem e aprendem. Oliveira (1988) destaca que:

A promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras, principalmente aquelas que promovem a criação de situações imaginárias, tem nítida função pedagógica. A escola e, particularmente a pré-escola poderiam se utilizar deliberadamente desse tipo de situação para atuar no processo de desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 1988, p.67).

No que se refere a esta ideia, as propostas pedagógicas devem ser pensadas e elaboradas baseadas no contexto em que a criança está inserida. Ou seja, as propostas pedagógicas devem estar de acordo com o mundo do qual esta criança faz parte para poder suprir suas necessidades.

Para que a aprendizagem aconteça e tenha significado, o educador deve levar

em conta o planejamento, onde deverão ser organizadas as atividades com objetivos, a seleção de materiais, a organização do espaço e do tempo. A ação mediadora deste profissional, que atua juntamente com o sujeito, intervindo por meio de conversas e da escuta sensível, possibilita analisar as ações dos mesmos durante as atividades e proporcionar a aprendizagem e o desenvolvimento da criança em sua totalidade.

Nessa perspectiva, Piaget (1976) enfatiza o jogo simbólico como uma maneira de representar da criança. O jogo simbólico compreende a fase dos dois a sete anos. É a fase do faz de conta, da representação do teatro, onde uma coisa simboliza outra. Nesta fase a criança já estrutura as imagens mentais, já domina a linguagem falada com a qual pode se expressar.

Os jogos simbólicos possuem características próprias como liberdade de regras, desenvolvimento da imaginação, fantasia, ausência de objetivos e lógica da realidade, adaptação da realidade aos seus desejos. Desse modo, a criança que aprende por meio dos jogos e brinquedos, que possa manusear refletir e reorganizar de maneira concreta. A aprendizagem se torna mais fácil e prazerosa, pois acontece com mais facilidade e entusiasmo. Ou seja, a criança aprende brincando.

Além disso, brincar é um direito das crianças e está assegurado pela Lei Federal 8069\90 - Estatuto da Criança e do Adolescente. E seu capítulo II, artigo 16, inciso IV, é ressaltada a importância do lúdico na infância-Brincar, praticar esportes, e divertir-se. A lei defende que todas as crianças deveriam ter o tempo para desfrutar de sua infância por meio dos jogos, brinquedos e brincadeiras, pois através do lúdico as crianças estimulam suas potencialidades como a criatividade, a autonomia, a criticidade, a expressão, a linguagem e também os aspectos afetivos, cognitivos e sociais.

Um dos autores que aborda a questão da ludicidade é Vygotsky (1988). Em seus estudos sobre a criança a ludicidade ganha destaque, pois o brinquedo e o jogo de faz de conta são considerados como espaços de construção do conhecimento e os significados que permeiam as brincadeiras são apropriados por elas especificamente. O brinquedo para Vygotsky, num sentido amplo, é considerado o ato de brincar.

Além disso, o autor defende que a ideia do brincar se origina na imaginação criada pela criança, em que desejos impossíveis podem ser realizados e as tensões e frustrações da vida real são acomodadas. Vygotsky apud Grassi (2008) nos diz que:

No brincar, a criança está sempre acima de sua idade média, acima de seu comportamento diário, [...] Na brincadeira de faz de conta, as crianças manifestam certas habilidades que não seriam esperadas para sua idade.

[...] A aprendizagem cria a zona de desenvolvimento proximal, ou seja, a aprendizagem desperta vários processos internos de desenvolvimento (VYGOTSKY apud GRASSI, 2008, p.99).

Nesse sentido, o lúdico na área educacional possibilita que a informação seja apresentada à criança através de diferentes tipos de linguagens, atendendo as suas especificidades e aos diferentes tipos de aprendizagem.

O brincar, independentemente de cultura ou classe social está inserido na vida do

ser humano, pois todos consequentemente se divertem, trocam experiências, desafiam uns aos outros, interagem, socializam, pois esta ferramenta se torna significativa quando consegue atingir seu principal objetivo, ou seja, a criança em sua totalidade.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para que a criança tenha um desenvolvimento significativo e rico em aprendizagens, se faz necessário a organização do trabalho educativo. Com isso a interação das crianças com as mesmas faixas etárias e também com diferentes faixas etárias é necessária para que aprendam a partilhar, a se socializar e a conviver em sociedade. Também, deve-se levar em conta a bagagem de conhecimentos e experiências que a criança traz consigo, suas individualidades e potencialidades para que, na convivência com diferentes grupos etários, ela aprenda a resolver conflitos e trocar experiências que serão valiosas para o seu crescimento como ser humano.

Nesse sentido, o ambiente educativo da Unidade de Educação Infantil Ipê Amarelo é um lugar de transformação, criação e recriação, lugar onde pequenos objetos se transformam em grandes obras criativas e imaginária das crianças. Lugar em que o pensamento tem asas e para a imaginação não existem fronteiras. Lugar das múltiplas possibilidades e linguagens poéticas das crianças em que suas singularidades, autonomia e tempo são respeitados.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente**: Lei Federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: Lei Federal nº9394, de 17 de dezembro de 2009. Rio de Janeiro: Imprensa Federal.

DEWEY, J.M. **Como pensamos**. 3 ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959a.

DEWEY, J.M. **Democracia e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959b.

FERNÁNDEZ, A. **O saber em jogo**: a psicopedagogia propiciando autorias do pensamento. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

GRASSI, T.M. **Oficinas Psicopedagógicas**. 2ª ed. Curitiba: IBPEX, 2008.

NITERÓI. **Normatização e Critérios para planejamento e gestão do quadro de pessoal das Unidades de Educação da Rede Municipal de ensino**. Portaria FME Nº 431 publicada em 24 de maio de 2010. Niterói, RJ, 2010.

OLIVEIRA, M.K.O. **Vygotsky**: Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico. 4 ed. São Paulo: Scipione, 1998.

OLIVEIRA, F.J.; KISHIMOTO, M.T.; PINAZZA, A.M. **Pedagogia (s) da infância**: dialogando com o passado: construindo com o futuro. Porto Alegre: Artmed, 2007.

PIAGET, J. **A formação social do símbolo na criança**: imitação, jogo, imagem e representação. Trad. Álvaro Cabral, Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

VYGOTSKY, L. **A formação social da mente: O desenvolvimento de processos psicológicos superiores**. 6 ed. São Paulo, 1988.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: AÇÕES EXERCIDAS PELA SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE LONDRINA

**Eromi Izabel Hummel**

Universidade Estadual do Paraná, Campus  
Apucarana

Apucarana - Paraná

**Mara Silvia Spurio**

Universidade Pitágoras – Unopar

Londrina - Paraná

**RESUMO:** O artigo tem como objetivo apresentar a formação dos professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Secretaria Municipal de Educação de Londrina. Os cursos de formação inicial contemplam, parcialmente, conhecimentos específicos para que futuros professores sejam capazes de inserir alunos com deficiências em suas salas de aula. Visando suprir a demanda gerada pela prática, faz-se necessária a busca pela continuidade do processo de formação profissional. Esta continuidade ocorre por meio da formação continuada. Tendo como pressuposto que o professor responsável pela atuação no AEE necessita de uma formação específica, a Secretaria Municipal de Educação de Londrina, vem desenvolvendo diversos cursos de formação continuada visando uma atualização permanente de conhecimentos, para atender a demanda local. Atendendo a necessidade dos professores que atuam em AEE, os sete

cursos que apresentamos no presente artigo foram estruturados para a formação continuada destes professores e formatados na modalidade semi-presencial, utilizando o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - plataforma Moodle como um dos recursos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Atendimento Educacional Especializado, Formação de Professores, Ambiente Virtual de Aprendizagem.

**ABSTRACT:** The article aims to present the training of teachers who work in the Specialized Educational Assistance (AEE) in the Municipal Department of Education of Londrina. The initial training courses provide, in part, specific knowledge for future teachers to be able to insert students with disabilities in their classrooms. Aiming to supply the demand generated by the practice, it is necessary to search for the continuity of the professional training process. This continuity occurs through continued training. Assuming that the teacher responsible for acting in the ESA needs a specific training, the Municipal Department of Education of Londrina, has been developing several courses of continuing education aimed at a permanent updating of knowledge, to meet local demand. Given the need of teachers who work in ESA, the seven courses presented in this article were structured for the continued formation of these teachers and formatted in the semi-presential



modality, using the Virtual Learning Environment (AVA) - Moodle platform as one of the resources.

**KEYWORDS:** Specialized Educational Assistance. Teacher Training, Virtual Learning Environment.

## 1 | INTRODUÇÃO

Diante da transformação histórico-social da qual a escola faz parte, a inclusão, mesmo que gradativamente, se instala e promove incertezas na equipe escolar, que precisa adquirir novas habilidades para atuar profissionalmente neste novo contexto. Os cursos de formação docente são repensados e legislações são impostas ao sistema educacional: a Resolução CNE/CP nº1/2002 institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica e determina que cabe às instituições de ensino superior "prever em sua organização curricular formação docente voltada para a atenção à diversidade" e que os projetos político-pedagógicos devem contemplar conteúdos curriculares com "conhecimentos sobre as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais". (BRASIL, 2002).

Todavia, os cursos propostos em matrizes curriculares na formação inicial não contemplam o conhecimento suficiente para que os futuros professores sejam capazes de inserir alunos com deficiências em suas salas de aula, pois, geralmente, é destinada apenas uma disciplina sobre a temática.

Conforme apresentam Vitaliano e Manzini (2010, p. 59), por meio de relato de pesquisa realizada com professores do ensino regular, a respeito da formação recebida para a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais, estes profissionais não têm sido preparados para incluir alunos com deficiências. Dentre os fatores apresentados, revela-se pouca carga horária e disciplinas com conteúdos teóricos sem oportunidades de desenvolvimento de práticas pedagógicas e, ainda, a concepção de homogeneidade e de aluno ideal no âmbito educacional.

Preparar-se para atuar numa sociedade em que muito se discute sobre a Educação Inclusiva é buscar constantemente uma formação adequada. Este tema tem proporcionado muitas reflexões e debates quanto ao ensino e aprendizagem dos docentes em seus processos de formação, durante sua atuação enquanto profissional (SCHÖN, 1997; MAGALHÃES, 2004; AZANHA, 2006; MIZUKAMI et al., 2006; PERRENOUD, 2007; TARDIF, 2007).

Perrenoud (2002, p. 14) analisa que o professor do século XXI necessita desenvolver competências para ser um profissional bem-sucedido. Dentre as categorias de competências, o professor deve "conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação". Os dispositivos de diferenciação estão diretamente conectados às capacidades dos alunos. A formação inicial deve embasar os estudantes, não apenas teoricamente, mas com atividades práticas, para que compreendam as maneiras como os alunos desenvolvem suas atividades em sala de aula (HUMMEL, 2007).

A formação surge da necessidade como algo natural da pesquisa educacional (BITTENCOURT, 2006; NÓVOA, 2012), com o objetivo de garantir ao professor momentos de atualização permanente no campo do saber. Ela exprime a amplitude de conceitos necessários para a construção do profissional, não configurando apenas o professor aquele que está dentro das salas de aulas, mas os outros profissionais da educação, como os diretores, os orientadores educacionais, os supervisores pedagógicos e os administradores escolares.

Para Fusari e Rios (1996, p. 40), a educação continuada está inserida nas atribuições das políticas públicas que devem ocupar-se de estratégias para capacitar os educadores, favorecendo a adequação pedagógica sempre que necessário, tendo em vista que se vive numa sociedade em que novos paradigmas educacionais emergem constantemente. Para os autores, a formação continuada refere-se ao "processo de desenvolvimento da competência dos educadores, aqueles que têm como ofício transmitir" criando e reproduzindo "o conhecimento histórico e socialmente construído por uma sociedade".

A continuidade na formação docente, sob a ótica de Tardif (2007, p. 23), se deve, principalmente, porque os conhecimentos disciplinares ministrados são "produzidos geralmente numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo, em seguida, ser aplicados na prática por meio de estágios ou de outras atividades do gênero". Este fato acontece não somente na área de formação docente, mas em diversos cursos de graduação.

Para Nóvoa (2012), a formação continuada é a oportunidade de (re)construção permanente de uma identidade pessoal do professor; este processo não deriva de informações recebidas por cursos de conhecimentos e técnicas, porém, sobretudo, em momentos de reflexões críticas a respeito das práticas pedagógicas adotadas. Nesta perspectiva é que a Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (ANFOPE) (apud BITTENCOURT, 2006, p. 71) discorre:

A formação continuada é uma das dimensões importantes para a materialização de uma política global aos profissionais da educação, articulando à formação inicial e à condição de trabalho, salário, carreira e deve ser entendida como continuidade da formação profissional, proporcionando novas reflexões sobre a ação profissional e novos meios para desenvolver e aprimorar o trabalho pedagógico; um processo de construção permanente do conhecimento e desenvolvimento profissional, a partir da formação inicial e vista como uma proposta mais ampla, de hominização, na qual o homem integral, omnilateral, produzindo-se a si mesmo, também se produz na interação com o coletivo. (ANFOPE, 1998).

À luz da análise anteriormente citada, a formação inicial não é suficiente para preparar o professor, conforme as especificidades que o sistema educacional exige, porque a evolução histórica, social e cultural propõe mudanças nas circunstâncias em termos de políticas públicas educacionais. É certo que o educador passa por um processo de formação durante determinado período de tempo, embasado nos modelos pedagógicos da sua época de formação; entretanto, ao exercer sua atividade como

profissional da educação, novos paradigmas são propostos em legislações, exigindo novas metodologias.

Desde a inserção da Educação Inclusiva no sistema educacional, os cursos de formação continuada tornaram-se imprescindíveis, para fundamentar e habilitar o professor nas diversas facetas que compreendem o processo de inclusão: as políticas públicas implantadas, a diversidade das características individuais dos alunos com deficiências, as concepções frente à inclusão, a organização do currículo, as estratégias e recursos pedagógicos a serem empregadas, a avaliação e intervenção educacional entre outros.

Em resposta a estas necessidades de formação docente, diversos cursos são organizados como forma de garantir o aprimoramento do professor após seu egresso da formação inicial e, ainda, para aqueles que exercem sua atuação pedagógica no âmbito escolar.

Em relação à atuação profissional nas SRM (Sala de Recursos Multifuncionais), ressalta-se a importância da formação para que se possa prestar o AEE (Atendimento Educacional Especializado). De acordo com a Resolução nº 4 de 02/10/2009, no Art. 12, (p. 3), "o professor deve ter formação inicial que o habilite para o exercício da docência e formação específica para a Educação Especial". A formação proposta é bastante genérica; ela por si só não garante que o professor egresso esteja totalmente preparado para atuar com alunos com deficiências.

As atribuições do professor que atuará no AEE, são indicadas no Art. 13 da Resolução nº 4 de 02/10/2009, sendo que a Secretaria Municipal de Educação de Londrina, aplica as suas diretrizes para conduzir o trabalho do professor de AEE. Fazem parte das atribuições do professor de AEE.

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial;

II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade;

III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais;

IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola;

V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade;

VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno;

VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação;

VIII – estabelecer articulação com os professores da sala de aula comum, visando à disponibilização dos serviços, dos recursos pedagógicos e de acessibilidade e das estratégias que promovem a participação dos alunos nas atividades escolares. (BRASIL, 2009)

Observou-se, nas atribuições relatadas, que não se enfatizaram questões voltadas para o processo pedagógico em relação ao ensino e aprendizagem dos alunos que frequentam as SRM. Para Michels, a Política de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (2008) centraliza os serviços na formação de professores para o atendimento especializado e sua articulação entre os atendimentos nas salas comuns e nas atividades das salas de recursos multifuncionais, mas não traz explícita uma preocupação quanto ao conhecimento, o que, para o autor, denota "ser uma função secundarizada, ou antiga, dentre as tarefas docentes". (MICHELS, 2011, p. 83).

Nas interpretações de Baptista (2011), o professor de AEE deveria atuar em diferentes contextos: assessoria, formação de colegas, professor auxiliar na mesma sala de aula que o professor regular, acompanhar família, mas no sentido de um interlocutor entre as equipes, sejam elas na própria escola e/ou nos atendimentos externos. Ainda, o autor defende que este tipo de trabalho seria muito mais enriquecedor porque não se pautaria na recuperação do indivíduo que apresenta inúmeras dificuldades, mas se investiria nas "redes de interação nas quais o sujeito-aluno participa" (BAPTISTA, 2011, p. 5). Ao agir desta forma, o professor não ficaria somente focado na SRM atendendo determinadas deficiências, mas agiria como um mediador do processo de inclusão.

Nesta direção, Garcia (2011) preocupa-se quanto ao procedimento do AEE adotado, segundo a legislação, para que não se transforme em atendimento clínico da educação especial.

É importante observar que o lócus de atuação "sala de recursos", o qual retira fisicamente o professor de sala de aula comum, e a função de "complementação ou suplementação curricular", que aparece como distinta do "apoio pedagógico especializado", descaracterizam a possibilidade de bidocência, de um trabalho mais orgânico à Educação Básica, de um planejamento mais coletivo e conseqüentemente de processos avaliativos que levam em conta a história do sujeito. Configura-se em menos apoio pedagógico especializado e em mais atendimento especializado. (GARCIA, 2011, p.12)

O acúmulo de funções que o professor de AEE assume dentro do contexto escolar influencia na construção de sua identidade profissional. Este profissional passa a vivenciar os mesmos anseios do professor da sala de aula regular, por exemplo, a sobrecarga de trabalho e a responsabilidade pelo desempenho dos seus alunos.

Vaz (2012) denomina o professor que atua na SRM como professor "multifuncional", pois ele assume inúmeras tarefas específicas relacionadas a uma população, também, com características específicas determinadas pelos diversos tipos de deficiências, altas habilidades e transtorno global de desenvolvimento.

O reflexo da formação inicial faz com que o professor busque uma

complementação por meio de cursos de pós-graduação ou mesmo de capacitação em serviço, o que, de certa forma, ainda não supre as reais necessidades para sua atuação no AEE. Pode-se inferir que a formação inicial se caracteriza como generalista, haja vista que os programas curriculares propostos nos cursos de licenciatura ainda deixam lacunas na formação dos professores. A complexidade que envolve o conhecimento a respeito da temática deficiências leva a crer na necessidade de formação que contemple os aspectos necessários para o desempenho de uma prática realmente inclusiva (HUMMEL, 2012).

Outra modalidade de atendimento ao aluno com deficiência tem sido a função denominada professor de apoio educacional. O profissional de apoio escolar atua no contexto escolar, nos estabelecimentos de Educação Infantil, Ensino Fundamental e na Educação de Jovens e Adultos, para atendimento a alunos com deficiência neuropsicomotora acentuada, com graves comprometimentos na comunicação, locomoção e comprometimento nas relações sociais. Assim como, determina a Lei 13.146/15.

XIII - profissional de apoio escolar: pessoa que exerce atividades de alimentação, higiene e locomoção do estudante com deficiência e atua em todas as atividades escolares nas quais se fizer necessária, em todos os níveis e modalidades de ensino, em instituições públicas e privadas, excluídas as técnicas ou os procedimentos identificados com profissões legalmente estabelecidas; (BRASIL, 2015)

**Conforme Instrução Normativa 02/2013, da Secretaria Municipal de Educação de Londrina, o profissional de apoio educacional deverá:**

- I. atuar de forma colaborativa para a execução de estratégias pedagógicas definidas pelo professor regente de classe regular e/ou professores responsáveis por outras áreas ou atendimentos, que favoreçam o acesso do aluno ao currículo adaptado e sua interação no grupo;
- II. promover condições de acessibilidade pedagógicas e usos de tecnologias assistivas no contexto escolar, implementando, quando necessário, modificações mais significativas na organização da sala de aula, utilizando materiais e recursos pedagógicos preparados pelo professor regente e/ou professores responsáveis por outras áreas ou atendimentos;
- III. ser agente do processo de mediação entre aluno/conhecimento, aluno/aluno, aluno/professor; conhecer e colaborar com a aplicação da Adaptação Curricular;
- IV. viabilizar a participação efetiva do aluno nas diferentes situações de aprendizagem e interação no contexto escolar e em atividades extraclasse e que envolvam o coletivo da escola;
- V. atuar em caráter intra-itinerante, ou seja, dentro da própria unidade de ensino podendo atender mais de um aluno quando indicado pela GEAE;
- VI. atuar em caráter inter-itinerante, para atendimento domiciliar do aluno em caso de afastamento por determinação médica;
- VII. executar outras ações de acordo com as necessidades da escola, quando do não comparecimento do aluno; (LONDRINA, 2013, p.2)

Tendo como pressuposto que o professor responsável pela atuação no AEE necessita de uma formação específica, a Secretaria Municipal de Educação de Londrina, vem desenvolvendo diversos cursos de formação continuada visando uma atualização permanente de conhecimentos, para atender a demanda local.

São apresentados a seguir os dados referentes aos cursos em andamento, que são eles: 1) Equipe de apoio as salas de recursos multifuncionais: formação continuada em grupos colaborativos; 2) Formação continuada em grupos colaborativos: professores do atendimento educacional especializado; 3) Formação continuada para professores de apoio educacional; 4) Crianças autistas e psicóticas: construção de uma escola; 5) Formação de professores para Triagem de Acuidade Visual; 6) II Semana municipal de conscientização do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade e outros transtornos neuropsiquiátricos; 7) Práticas Pedagógicas.

## 2 | DESENVOLVIMENTO

A rede municipal de educação de Londrina, oferta a educação infantil e o ensino nas séries iniciais. Conta com 74 escolas na zona urbana, 13 escolas na zona rural e 34 centros de educação infantil. Em 44 escolas estão instaladas as salas de recursos multifuncionais que ofertam o AEE nas salas de recursos multifuncionais.

Possui um setor denominado Gerência Educacional de Apoio Especializado (GEAE). Este setor é formado por 19 professores, que compõe a equipe multidisciplinar, conforme apresentado no quadro abaixo:

Profissional	Formação
P1	Educação Especial, Gestão Escolar, Doutoranda em Educação
P2	Mídias, Doutora em Educação
P3	Pedagoga, Doutoranda em Educação
P4	Psicóloga, Doutora em Educação
P5	Psicóloga, Educação Especial
P6	Psicóloga, Educação Especial
P7	Psicóloga, Educação Especial
P8	Psicóloga, Educação Especial, Neuropsicologia
P9	Psicopedagoga, Educação Especial
P10	Psicopedagoga, Educação Especial
P11	Psicopedagoga, Educação Especial
P12	Psicopedagoga, Educação Especial
P13	Psicopedagoga, Educação Especial
P14	Psicopedagoga, Educação Especial, Atendimento Educacional Especializado
P15	Psicopedagoga, Educação Especial, Neuropedagogia
P16	Psicopedagoga, Educação Especial, Psicomotricidade Mestranda em Educação
P17	Psicopedagoga, Mestre em Educação
P18	Psicopedagoga, Supervisão e Orientação Educacional, Mestre em Psicologia da Educação
P19	Psicopedagoga, Supervisão Escolar, Educação Especial, Neuropsicopedagogia

Quadro 1 – Formação da equipe da Gerência Educacional de Apoio Educacional Especializado

Fonte: Elaboração própria

Dentre as atribuições da equipe de apoio, está a oferta de formação continuada que tem como objetivo propiciar aos professores uma formação continuada atende a todos envolvidos no atendimento ao aluno com deficiências: equipe que atua na gerência, professores do AEE em salas de recursos multifuncionais, professores do apoio educacional, professores que atendem as salas de transtorno global de desenvolvimento; professores da educação de jovens e adultos, das salas regulares, da educação infantil, gestores e coordenadores pedagógicos.

Os cursos são ofertados na modalidade presencial e semipresencial, utilizando o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) - Plataforma *Moodle*, onde são disponibilizadas atividades interativas. Relata-se a seguir os dados das formações.

#### *Formação 1 - Equipe de Apoio as Salas de Recursos Multifuncionais: formação continuada em grupos colaborativos*

A formação -Equipe de apoio as salas de recursos multifuncionais: formação continuada em grupos colaborativos-, é voltada para a equipe multidisciplinar que atua na Gerencia Educacional de Apoio Especializado, tem como objetivo a construção de conhecimentos, fundamentado nos estudos teóricos e atuais e nas vivências da ação educacional do contexto escolar.

Os encontros ocorrem mensalmente, os temas debatidos nos grupos de estudos são: políticas públicas da educação especial na perspectiva da educação inclusiva; diretrizes curriculares para a educação especial; pesquisas atuais na área da educação; especial e sua relação com o apoio educacional especializado; estudos de casos; e direcionamento dos conhecimentos adquiridos para a solução de situações que envolvem o trabalho de apoio educacional às professoras do AEE.

#### *Formação 2 - Formação Continuada em Grupos Colaborativos: professores do atendimento educacional especializado*

A Formação continuada em grupos colaborativos: professores do atendimento educacional especializado, tem como público participantes 69 professores que atuam no AEE em sala de recursos multifuncionais.

Utiliza-se para esta formação a abordagem colaborativa, visto que esta abordagem "reconcilia duas dimensões da pesquisa em educação, construção dos saberes e a formação contínua dos professores" (Ibiapina, 2008, p. 21 enfrentadas, e principalmente, aqueles vivenciados durante o AEE.

A formação tem carga horária de 60 horas, sendo 36 horas presenciais e 24 horas de atividades virtuais. Os encontros presenciais acontecem mensalmente. Planejado em etapas que se encontra em fase de desenvolvimento. As etapas consistem em: 1) Diagnóstico das demandas; 2) Encontros teórico-reflexivo; 3) Avaliação dos resultados.

O primeiro momento da formação caracterizou-se como diagnóstico das demandas que os professores de AEE possuíam durante sua prática com os alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) em SRM. As professoras responderam um questionário informando os temas que gostariam que fossem trabalhados. As demandas registradas pelas professoras como necessidade de aprofundamento foram os seguintes temas: Deficiências e transtornos, Intervenção pedagógica, Avaliação, Altas Habilidades, Alfabetização e Matemática.

A partir das demandas levantadas foram eleitas pelas participantes, como necessidade de melhor compreensão, os temas: Avaliação e intervenção psicoeducacional no contexto escolar; Alfabetização na rede municipal de educação de Londrina; Compreensão do processo de alfabetização em língua portuguesa na rede Municipal de Educação de Londrina; Aprendizagem em matemática na rede Municipal de Educação de Londrina e Compreensão do processo da aprendizagem em matemática na rede Municipal de Educação de Londrina. Os temas propostos caracterizaram o referencial teórico inicial para as discussões posteriores nos encontros teóricos. Concomitante ao debate teórico, é utilizado um ambiente virtual de aprendizagem, plataforma *Moodle*, onde são disponibilizados os materiais teóricos e atividades de interação e troca de conhecimento entre as participantes. Solicitou as professoras que selecionassem estudos de casos, com base nas avaliações do contexto já realizadas pelas mesmas, a fim de indicar uma literatura pertinente ao tema. Este procedimento foi atrelado à possibilidade de se obter dados fornecidos pelos próprios participantes a respeito do discurso pedagógico cotidiano que utilizam e que direciona a atuação no âmbito escolar.

A partir de tal delineamento, optou-se pela realização de encontros mensais para a discussão acerca dos temas apontados. Nos encontros são discutidas questões acerca do diagnóstico do aluno e das intervenções educacionais a serem aplicadas, também, a troca de experiências enriquecem fortemente o trabalho. Ressalta-se que os grupos de discussões são formados pelas professoras do AEE e assessoras da Gerencia de Apoio Educacional Especializado, que exercem o papel de formadoras. Além dos encontros em grupos, mensais, foram planejadas três palestras, durante o ano com todos os componentes do grupo, com profissionais especializados na temática abordada nos estudos.

Ao final dos encontros são aplicadas avaliações para que os professores possam informar os pontos positivos e negativos, assim a equipe do GEAE analisa os aspectos que deve ser aprimorados.

### *Formação 3 - Formação Continuada para Professores de Apoio Educacional*

Esta formação é voltada para os professores do apoio educacional, ou seja, profissionais que atuam nas salas do ensino regular. Participam 183 professores.

A formação tem carga horária de 40 horas, sendo 32 horas presenciais e 8 horas



de atividades virtuais. Os temas abordados nos encontros são: 1) Políticas públicas e legislação da educação especial na perspectiva da inclusão; 2) Relação entre professor de apoio e professor regente; 3) Adaptações curriculares para o aluno com necessidades educacionais especiais; 4) Tecnologia assistiva como recursos para intervenção educacional; 5) Manejo comportamental; 6) Interação entre os pares; 7) A afetividade como fator de aprendizagem; 8) Deficiência neuromotora e estratégias de intervenção pedagógica; 9) Deficiência intelectual e estratégias de intervenção pedagógica; e 10) Deficiência visual e auditiva e estratégias de intervenção pedagógica.

#### *Formação 4- Crianças Autistas e Psicóticas: construção de uma escola*

A formação denominada "Crianças autistas e psicóticas: construção de uma escola", tem como objetivo relacionar teoria e prática a formação dos professores que atuam em classes TGD e EJA especial. O curso tem carga horária de 80 horas, com 40h presenciais e 40h de atividades virtuais na plataforma Moodle. Participam do curso 14 professores que atendem as salas de transtorno global de desenvolvimento. O conteúdo abordado volta-se para: O advento do Outro na teoria Psicanalítica; A Psicanálise atravessa a Educação Escolar e De que serve a Psicanálise à Educação Escolar? Construindo a escola.

#### *Formação 5 - II Semana Municipal de Conscientização do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade e outros transtornos neuropsiquiátricos*

Este evento teve como objetivo o debate e atualização de conhecimentos a respeito do Transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) e outros transtornos neuropsiquiátricos, assim como a promover a interação entre profissionais das áreas da educação e saúde, numa perspectiva multidisciplinar. Com carga horária de 16 foram oferecidos ciclos de palestras e atividades dentro do ambiente escolar. As palestras foram ministradas por médicos especialistas em transtornos e por uma das psicólogas da Gerencia Educacional de Apoio Especializados. Foram debatidos nas palestras: Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, Estratégias pedagógicas de atendimento ao TDAH em sala de aula e TDAH da infância a fase adulta, suas comorbidades e manejo. Participaram 144 profissionais das diversas áreas da educação e saúde.

#### *Formação 6 - Formação de Professores para Triagem de Acuidade Visual*

Com o objetivo de realizar a triagem de acuidade visual em todos os alunos da rede municipal de Londrina, foi ofertado uma formação que capacitasse um profissional das escolas para que realizassem nos alunos do 1º ao 5º ano das escolas urbanas e rurais. O curso teve carga horária de 4h presenciais, tratou-se das causas

da deficiência visual, especificamente da baixa visão, apontando estratégias para o trabalho com o aluno em sala de aula. As orientações e treino para realização da triagem foram apresentadas. Participaram 131 profissionais da educação.

### *Formação 7 - Prática Pedagógica*

Além da oferta de formação citada acima, a equipe pedagógica e psicopedagógica tem desenvolvido palestras a diversas esferas da comunidade escolar como: gestores das escolas, professores de educação física, professores dos centros de educação infantil, pais, coordenadores pedagógicos, entre outros, visando as demandas solicitadas. Estas palestras acontecem como práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Os temas abordados são referentes as questões comportamentais, inclusão e políticas. O tema Comportamental discute: limite e afetividade, e manejo de comportamento. O tema Inclusão trata: das características das deficiências, estratégias pedagógicas, tecnologia assistiva, papel da família, neurociências. O tema Políticas Públicas abrange a legislação da educação especial.

O quadro abaixo apresenta a quantidade de palestra realizadas nas práticas pedagógicas no ano de 2017. Utilizaremos as categorias Comportamental, Inclusão e Políticas Públicas para maior compreensão.

Tema	Quantidade
Comportamental	08
Inclusão	15
Políticas Públicas	03
Total	26

Quadro2: Palestras em práticas pedagógicas

Fonte: Elaboração própria

As sete formações propostas durante este ano de 2017, estão proporcionando reflexões e reestruturação na prática educacional inclusiva por parte de professores e equipe gestora.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o objetivo de atender alunos com Necessidades Educacionais Especiais (NEE), os professores devem adquirir habilidades para atuar profissionalmente neste contexto. Os cursos de formação inicial suprem parte das necessidades de conhecimentos teóricos, porém a prática requer que esses conhecimentos sejam aprimorados e "re"construídos para que estejam condizentes com as necessidades

específicas da escola e do aluno de NEE.

A Secretaria Municipal de Educação, visando atender essa clientela partiu de um levantamento, análise e reflexão sobre as necessidades dos profissionais que atuam com este trabalho e configurou a formação para 2017, utilizando-se de encontros presenciais e também do Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA).

Ao final de cada encontro de formação, são realizadas análises dos resultados elencando-se pontos positivos e negativos como parâmetro para a continuidade ou não deste projeto para o ano seguinte.

De modo geral, as avaliações foram positivas e contribuíram com a melhoria da articulação teórico-prática, auxiliando no trabalho de inclusão de alunos com NEE. Sendo assim, propõe-se que o trabalho de formação continuada neste modelo possa ser reaplicado nos próximos anos.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE. Associação Nacional pela formação dos profissionais da educação, **Documento final IX**. Campinas: ANFOPE, 1998.

AZANHA, J. M. P. **A formação do professor e outros escritos**. São Paulo: Senac, 2006.

BAPTISTA, C. R. **Ação pedagógica e educação especial: para além do AEE**. In: IV Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, 2011.

BITTENCOURT, A. B. Sobre o que falam as coisas lá fora: formação continuada dos profissionais da educação. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). **Formação Continuada e Gestão da Educação**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**. Brasília: Diário Oficial da União, n. 190, Seção 1, p. 17, 05 out. 2009.

\_\_\_\_\_. Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Institui **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica**. Brasília, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP012002.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducuespecial.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2017.

\_\_\_\_\_. **LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015**. Dispõe sobre a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)>. Acesso em: 04 ago. 2017.

FUSARI, J. C.; RIOS, T. A. **Formação continuada dos profissionais do ensino**. Cadernos CEDES, Campinas, n. 36, p. 37-45, 1995.

GARCIA, R. M. C. Política Nacional de Educação Especial nos anos 2000: a formação de professores e a hegemonia do modelo especializado. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial: formação em foco**. Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 65-78.

HUMMEL, E. I. **A formação de professores para o uso da informática no processo de ensino e aprendizagem de alunos com necessidades educacionais especiais em classe comum.** 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2007.

HUMMEL, E. I. **Formação de professores de salas de recursos multifuncionais para o uso da tecnologia assistiva.** 2012. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Marília, 2012.

LONDRINA. Secretaria Municipal de Educação. **Instrução Normativa 02/2013.**

MAGALHÃES, M. C. C. (Org.). **A formação do professor como um profissional crítico: Linguagem e Reflexão.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

MICHELS, M. H. O Instrumental, o Generalista e a Formação à distância: estratégias para a reconversão docente. In BAPTISTA, C. R.; CAIADO, K. R. M.; JESUS, D. M. **Professores e Educação Especial: formação em foco.** Porto Alegre: Mediação, 2011, p. 79-90.

MIZUKAMI, M. G. et al. **A escola e Aprendizagem da Docência: Processos de Investigação e Formação.** São Carlos: EduFSCAR, 2006.

NÓVOA, A. **Por uma formação de professores construída dentro da profissão.** Disponível em: <[http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD\\_A\\_Novoa.pdf](http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf)>. Acesso em: 10 jun. 2017.

PERRENOUD et al. **Formando Professores Profissionais: Quais estratégias? Quais competências?** Porto Alegre: Artmed, 2007.

\_\_\_\_\_. **As Competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação.** Porto Alegre: Artmed, 2002.

SCHÖN, D. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1997.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** Petrópolis: Vozes, 2007.

VAZ, K. **O professor de Educação Especial na política de educação especial na perspectiva inclusiva.** IX ANPED SUL - Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul. 29 jul. - 01 Ago. 2012. Anais. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/1123/650>>. Acesso em: 17 nov. 2012.

VITALIANO, C. R.; MANZINI, E. J. A formação inicial de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais. In: VITALIANO, C. R. (Org.). **Formação de professores para inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.** Londrina: EDUEL, 2010.

## FORMAÇÃO DE PROFESSORES: O PIBID ENQUANTO POSSIBILIDADE DE APROXIMAÇÃO ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

**Leni Hack**

Universidade do Estado de Mato Grosso – Curso de Educação Física  
Cáceres/MT

**Robson Alex Ferreira**

Universidade do Estado de Mato Grosso – Curso de Educação Física  
Cáceres/MT

**RESUMO:** Este texto apresenta as reflexões sobre a formação de professores/as de Educação Física e as possibilidades de aproximação entre a Universidade e as Escolas parceiras no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID, no âmbito da Coordenação de Área do PIBID-EF da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT – Campus de Cáceres a partir das experiências vivenciadas no processo de organização, planejamento, desenvolvimento, intervenções e avaliações realizadas no biênio 2015/2017. Aborda também alguns aspectos fundamentais sobre o processo e concepções de formação de professores/as na perspectiva da formação humana, com o suporte teórico de Freitas (1995), Saviani e Duarte (2010) e Taffarel (2010, 2012). Um dos caminhos teórico-metodológicos adotados no trabalho pedagógico do PIBID-EF consiste no desenvolvimento das capacidades dos estudantes da graduação,

bolsistas de iniciação à docência em conjunto com os/as professores/as supervisores/as, para constatar, explicar e propor ações educativas superadoras, em relação ao quadro atual da organização do trabalho pedagógico em sala de aula e na escola parceira do Programa, estudando e compreendendo as relações estabelecidas no sistema escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Formação de professores/as; PIBID-EF; Aproximação Universidade/Escola

**ABSTRACT:** This paper presents the reflections about the formation of Physical Education teachers and the possibilities of approaching between the University and the partner Schools in the Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Institutional Program of Initiatives to Teaching) - PIBID, within the scope of the Area Coordination of PIBID- PE of the University of the State of Mato Grosso - UNEMAT - Campus of Cáceres based on the experiences of the organization, planning, development, interventions and evaluations carried out during the 2015/2017 biennium. It also addresses some fundamental aspects about the process and conceptions of teacher training in the perspective of human formation, with the theoretical support of Freitas (1995), Saviani and Duarte (2010) and Taffarel (2010, 2012). One of the theoretical-methodological paths

adopted in the pedagogical work of PIBID-PE is the development of the capacities of undergraduate students, initiation fellows to teaching together with the supervisors, to verify, explain and propose educational actions in relation to the present framework of the pedagogical work organization in the classroom and in the partner school of the Program, studying and understanding the relationships established in the school system.

**KEYWORDS:** Teacher training; PIBID-PE; University / School Approach.

## 1 | APRESENTAÇÃO

A discussão sobre o processo de formação de professores/as tem sido recorrente no cenário nacional, quer seja no âmbito das universidades, eventos científicos, Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara e Senado Federal, meios de comunicação e demais instâncias que se arrogam no direito de debater o referido tema, com ou sem legitimidade ou competência para tal. Por outro lado, nós, coordenadores/as de área do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência na área de Educação Física – PIBID-EF temos a incumbência e responsabilidade social de apresentar nossas reflexões sobre o desenvolvimento desta política pública, discutida e implementada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior – CAPES.

A organização e realização do PIBID-EF na Universidade do Estado de Mato Grosso – Campus Universitário “Jane Vanini” de Cáceres, tem como objeto a discussão, reflexão e planejamento de intervenções para o exercício da docência, imbuída intrinsecamente com a reflexão crítica sobre a realidade sociocultural e educacional vivenciada pelos/as bolsistas de iniciação à docência, constituindo-se em espaço privilegiado de integração entre a pesquisa, ensino e extensão, a partir das experiências teórico-metodológicas e práticas pedagógicas fundamentadas teoricamente.

Um dos caminhos teórico-metodológicos adotados no trabalho pedagógico do PIBID-EF consiste no desenvolvimento das capacidades dos estudantes da graduação, bolsistas de iniciação à docência em conjunto com os/as professores/as supervisores/as, para constatar, explicar e propor ações educativas superadoras em relação ao quadro atual da organização do trabalho pedagógico em sala de aula na escola parceira do Programa, perpassando o debate e a necessária compreensão dos pares dialéticos objetivos e avaliação; conteúdos e métodos e, tempos e espaços pedagógicos, enquanto elementos fundamentais no processo de organização do trabalho pedagógico e do trato do conhecimento, especificamente na educação física, a Cultura Corporal, conceito apresentado pelo Coletivo de Autores (1992) na obra Metodologia do Ensino da Educação Física, tematizado através do Jogo, Esportes, Ginásticas, Danças, Lutas e Atividades Rítmicas e Circenses, considerando seus aspectos lúdicos, estéticos, históricos e culturais.

Nesse sentido, apoiamo-nos em Taffarel (2010, p. 26):

Enquanto objetivação da atividade humana, o conhecimento é uma produção coletiva, inserida criativamente na história dos povos que, em diferentes épocas e em diferentes configurações sócio-econômicas, políticas e culturais, responderam de maneira específica aos desafios colocados para a formação humana.

Para discutirmos a organização do trabalho pedagógico tomamos a análise de Pistrak (1981) quando o mesmo apresenta como primordial o estudo das formas de trabalho socialmente útil enquanto determinantes das relações sociais dos seres humanos, e sobre tais relações a vida é edificada e desenvolvida a sociedade.

De acordo com Freitas (1995) existem problemas no processo de organização do trabalho pedagógico diretamente relacionados ao trabalho desenvolvido na escola, tanto em sala de aula como na estrutura geral da escola, na organização dos conselhos deliberativos e na relação com a comunidade. Tais problemas têm relação com a função social que a escola desempenha na atual conjuntura do sistema capitalista, pois existe a pressão emanada pela classe dominante para que a escola seja apenas uma transmissora dos valores capitalistas e, por outro lado a própria escola, em certas circunstâncias, cria mecanismos e possibilidades para organizar o trabalho pedagógico numa perspectiva de assegurar o acesso ao conhecimento produzido pela humanidade.

Nessa conjuntura contraditória, aliada aos problemas estruturais existentes no processo de formação inicial e continuada dos/as professores/as, a desvalorização do magistério refletida na precarização dos contratos de trabalho temporários, a baixa remuneração e a instabilidade/rotatividade na permanência nas escolas; o PIBID-EF procura compreender esta realidade escolar em sua complexidade, os meandros sócio-políticos e econômicos inerentes ao sistema escolar brasileiro, para construir possibilidades de transformação, qualificando o processo de formação de professores/as a partir da intervenção social na construção de uma práxis pedagógica superadora, aproximando a Universidade das escolas inseridas no Programa.

## **2 | REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES/AS E A RELAÇÃO CONSTRUÍDA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLAS**

A formação inicial de professores ao longo do tempo acumula um apanhado de críticas que apontam para a inadequação e insuficiência dos cursos de licenciatura em atender requisitos fundamentais que possibilitem confrontar os desafios postos pela profissão. Dentre algumas destas críticas situa-se a dicotomização dos conteúdos considerados específicos para aqueles considerados pedagógicos e as poucas experiências concretas, anteriores ao estágio, entre os saberes construídos na universidade e os saberes próprios do ambiente escolar da Educação Básica.

Para superação da problemática apresentada, é fundamental uma consistente base teórica no processo de formação, que possibilite ampliar a compreensão sobre as contradições presentes na sociedade capitalista, bem como entender a

complexidade existente na realidade atual, auxiliando na construção de ferramentas teóricas para intervir tanto no processo de transformação da realidade e de sua práxis pedagógica, construindo a possibilidade de formação humana no sentido omnilateral, conforme Saviani e Duarte (2010), superando a unilateralidade a partir da apropriação omnilateral, discutida por Marx em seus Manuscritos econômico-filosóficos de 1844 (MARX, 1985, p. 147-150):

O homem se apropria de sua essência universal de forma universal, quer dizer, como homem total. Cada uma de suas relações humanas com o mundo (ver, ouvir, cheirar, degustar, sentir, pensar, observar, perceber, desejar, agir, amar), em resumo, todos os órgãos de sua individualidade, como os órgãos que são imediatamente comunitários em sua forma são, em seu comportamento objetivo, em seu comportamento perante o objeto, a apropriação deste. (...) Somente por meio da riqueza objetivamente desenvolvida do ser humano é, em parte cultivada, em parte criada, a riqueza da sensibilidade humana subjetiva, um ouvido musical, um olho para a beleza da forma. Em resumo, somente assim se cultivam ou se criam sentidos capazes de gozos humanos, sentidos que se afirmam como forças essenciais humanas.

Nesta perspectiva, a principal referência é a formação humana, focando em sua constituição enquanto sujeito histórico, suas problemáticas e o contexto do mesmo, tendo como eixo um projeto histórico para orientar o projeto político pedagógico de uma universidade, conforme Taffarel (2012).

Freitas (1995, p. 142) afirma que *“um projeto histórico aponta para a especificação de um determinado tipo de sociedade que se quer construir, evidencia formas para chegar a esse tipo de sociedade e, ao mesmo tempo, faz uma análise crítica do momento histórico presente”*.

Portanto, reside aí uma das maiores contradições vividas no processo educacional na atualidade, fazer a crítica ao momento histórico na perspectiva da emancipação humana e, cumprir uma agenda de formação para alienação, ou seja, contribuindo para a perda da condição humana, servindo para a dominação e reprodução das condições socioeconômicas e políticas, de acordo com a análise de Mézaros (2005).

Ponce (2007, p. 169) considera que:

O conceito de evolução histórica como um resultado das lutas de classe nos mostrou, com efeito, que a educação é o processo mediante o qual as classes dominantes preparam na mentalidade e na conduta das crianças as condições fundamentais da sua própria existência.

Os saberes dos professores e suas realidades particulares em seu trabalho habitual constituem a ideia central das reformas que galgam dia a dia, nas últimas décadas, para definição de políticas públicas para a formação do magistério de muitos países, como por exemplo, a mais recente legislação implantada no Brasil, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de acordo com a Resolução nº 02 do CNE, de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015).



Para Tardif (2012) os desejos em mudanças na formação do magistério, expressa a vontade de encontrar nos cursos que habilitam os professores, uma nova articulação e um equilíbrio entre os conhecimentos produzidos pelas instituições superiores a respeito do ensino e os saberes produzidos pelos professores em suas práticas diárias.

Por outro lado, Frigotto (1999, p. 33) destaca que:

As relações sociais e econômicas presentes em nosso meio afetam diretamente a estrutura organizacional da educação, visto que as práticas educativas partem da prática social estabelecida pelos membros de uma determinada sociedade, onde “interesses antagônicos estão em luta”.

Neste sentido também se faz necessário que as licenciaturas levem ao enfrentamento as mais distintas concepções sobre o processo ensino-aprendizagem, elencando seus pontos positivos e seus limites, para que os futuros professores possam, por meio de suas análises, construir sua maneira particular de colocar em prática as ações pedagógicas, atribuindo novos significados às mesmas permanentemente.

Mizukami (1986, p.109) chama a atenção para que:

um curso de professores deveria possibilitar confronto entre abordagens, quaisquer que fossem elas, entre seus pressupostos e implicações, limites, pontos de contraste e convergência. Ao mesmo tempo, deveria possibilitar ao futuro professor a análise do próprio fazer pedagógico, de suas implicações, pressupostos e determinantes, no sentido de que ele se conscientizasse de sua ação, para que pudesse, além de interpretá-la e contextualizá-la, superá-la constantemente.

A transmissão do conhecimento teórico já há algum tempo não sustenta a maneira de ensinar dos professores, dessa forma, são necessárias que sejam redefinidas formas de ensinar considerando que este profissional exerça outras funções que transitam pela motivação, a luta contra a exclusão social, as participações, as animações de grupo e as relações com estruturas sociais com a comunidade.

Tardif (2012, p. 11) apresenta uma reflexão significativa sobre o tema, pois “(...) o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores na escola, etc”.

Nessa compreensão de novas formas de ensinar é necessário que exista uma interação entre os conhecimentos da universidade e os da escola, para que o ponto de partida da formação seja de fato, as situações problemáticas que envolvem a profissão, pois como descreve Imbernón (2011, p.38) “na formação não há problemas genéricos para todos, nem portanto, soluções para todos; há situações problemáticas e em um determinado contexto prático real”.

A partir desta perspectiva, Zeichner (1993) sugere que as universidades por meio dos cursos de licenciatura precisam possibilitar aos futuros professores experiências em situações reais no ambiente escolar, para que o ponto inicial das reflexões deixe de serem as experiências dos outros, mesmo que professores e passem a refletir as suas próprias experiências.

Estas experiências concretas no ambiente de trabalho podem ser possibilitadas

por meio do trabalho compartilhado entre a universidade e escola. Essa relação pode e deve colaborar para que os professores universitários, aqueles em exercício na educação básica e os futuros professores, possam a partir das realidades distintas refletirem sobre o processo ensino aprendizagem de todos os sujeitos envolvidos.

Pensar esta relação Universidade-Escola, requer uma compreensão de seu caráter dialético, pois são múltiplas as possibilidades de construção do conhecimento, de organização didática e política, tanto no âmbito do seu projeto político e pedagógico, quanto na perspectiva de desenvolvimento deste projeto. Envolve, de certa maneira, a necessidade de compreender a conjuntura como resultado dos enfrentamentos eivados pelas contradições, inerentes ao contexto escolar.

A parceria institucionalizada via colaboração, pode fornecer elementos concretos para o rompimento do ensino baseado em situações hipotéticas, pois as situações reais são únicas nas escolas. Logo, a parceria contribui para que a formação dos futuros professores aconteça a partir de suas necessidades efetivas, o que conseqüentemente, inviabiliza aprendizagens ilusórias e descontínuas, proporcionadas a partir de eventos que não consideram as reais necessidades dos professores.

Roldão (2007) afirma a necessidade de imersão no cotidiano do ambiente de trabalho durante a formação inicial, registrando a necessidade de uma articulação entre as escolas de educação básica e as Instituições de Ensino Superior, para que possa haver de fato a inserção do futuro profissional em seu ambiente de trabalho futuro, como forma de diminuir o distanciamento entre os conhecimentos construídos na universidade e as situações corriqueiras oriundas do espaço escolar.

Assim, corroboramos com Flores (2010), de que é necessário criar comunidades de aprendizagem, que emergem a partir de parcerias eficazes entre as instituições, universidade e escola, de modo que se promovam condições para a aprendizagem e se reconheçam as potencialidades das instituições no processo de construção do conhecimento.

Consideramos fundamental essa aproximação da Universidade com a escola e, o PIBID, enquanto política pública de formação de professores/as, possibilita um contato qualificado com o cotidiano escolar, bem como proporciona condições para vivenciarmos o desafio de construir uma proposta de educação que priorize e discuta os interesses e aspirações da classe trabalhadora.

### **3 | APONTAMENTOS SOBRE A APROXIMAÇÃO ENTRE ESCOLA E UNIVERSIDADE NO PIBID-EF**

Analisando as finalidades, os objetivos e o alcance do PIBID, procuramos realçar alguns limites e possibilidades de aproximação entre a Universidade, enquanto instituição responsável pela formação docente e a Escola, como espaço privilegiado de intervenções pedagógicas anteriores ao efetivo exercício profissional.

Dentre os limites que podemos indicar, um deles reside na instabilidade vivida pelo Programa, nesses últimos dois anos, pois o mesmo pode não ter sua continuidade garantida pela CAPES e, por outro lado poderia tornar-se política institucional das próprias universidades, computando tais atividades na carga horária semanal de trabalho; outro aspecto que interfere negativamente ao “incentivo à docência” são as condições estruturais da carreira profissional do magistério na educação básica, em termos de políticas educacionais e salariais, sob risco de perda de direitos conquistados para a categoria, tais como o piso salarial nacional e a aposentadoria especial.

A discussão entabulada na busca da melhoria e qualificação no processo de formação de professores/as para a conseqüente melhoria da práxis docente, é uma das inovações possibilitadas pelo PIBID, que além do cumprimento dos estágios curriculares obrigatórios durante o curso, aproxima o estudante do cotidiano escolar, de forma sistemática, disciplinada e organizada coletivamente, a partir das reflexões e intervenções pedagógicas vivenciadas no decorrer do Programa, referente à relação escola-universidade; professor-escola e formação-organização pedagógica das aulas.

Podemos inferir que o trabalho desenvolvido no PIBID pode ampliar o conceito de educação, de formação de professores, de organização pedagógica e trabalho docente, reconhecendo e associando tais conceitos em diferentes espaços da sociedade, qualificando a intervenção e elevando a compreensão sobre as relações estabelecidas no processo educacional.

O PIBID ao desenvolver o seu trabalho na escola, com a atuação direta de professores/as supervisores/as da própria escola, estabelece um vínculo mais efetivo de aproximação dos saberes discutidos na Academia, relacionando-os aos saberes produzidos e vivenciados nas escolas. Assim sendo, podemos afirmar que o PIBID vem suprimindo uma lacuna que há tempos prejudica a formação de novos professores, ao se constituir como uma ligação sólida entre a universidade e escola, possibilitando a construção e a valorização dos saberes dos professores da universidade, dos professores em exercício na educação básica e dos futuros professores imersos em seu futuro ambiente trabalho.

No entanto, um trabalho desta natureza explicita em si a complexidade existente na relação Universidade-Escola e de Professor-Escola, bem como desvela a necessidade de articular, coletivamente, as ações pedagógicas para enfrentar as problemáticas que emergem no cotidiano escolar, no que diz respeito às deficiências estruturais e financeiras da escola e da Universidade, construindo estratégias na busca da superação das lacunas da formação, caracterizadas pela fragmentação dos conhecimentos discutidos nos próprios cursos de graduação.

Da interação Universidade-Escola, a partir da intervenção do PIBID-EF, foram suscitadas e aprofundadas algumas questões importantes, tais como proposições a serem discutidas no processo de formação, no que diz respeito à necessidade de ampliação das referências teóricas sobre as concepções educacionais e de práticas pedagógicas, para melhor fundamentar a práxis dos pibidianos; registramos um

salto qualitativo no exercício da docência, entre bolsistas do PIBID, no momento da realização dos estágios supervisionados; maior número de participações em eventos científicos com apresentação de trabalhos produzidos a partir das vivências no PIBID-EF; melhoria na produção técnico-científica de relatórios, artigos e sínteses em seus trabalhos acadêmicos.

Ao viabilizar e ampliar o contato dos/as estudantes de graduação no cotidiano escolar, proporciona a organização de um espaço de interação e reflexão sobre a práxis, desde o processo de organização do trabalho pedagógico até o momento da avaliação após a realização das intervenções, em sala de aula. Este é um processo que permite a troca de experiências, a construção coletiva e o repensar de metodologias e até mesmo, potencializa a escolha e seleção de conteúdos, constantes no planejamento anual.

No decorrer do processo de intervenção do PIBID-EF nas escolas parceiras, constatamos a partir das observações, relatos de supervisores/as, avaliação das vivências de ações educativas exaradas pelos/as bolsistas de iniciação à docência, enfim, através do efetivo exercício da docência, possibilitado através do Programa, organizado e planejado coletivamente, que é possível qualificar a interação com a comunidade escolar, em diferentes níveis e situações de intervenções, com atividades promovidas pela universidade em conjunto com os/as bolsistas, como por exemplo: atividades de pesquisa relacionadas aos estudos individuais de trabalho de conclusão de curso; estudos sobre a situação educacional da escola, do sistema escolar, das políticas públicas estaduais e dos temas propostos pela sala do educador; organização, planejamento e desenvolvimento de oficinas pedagógicas com os/as demais professores/as da escola de acordo com as temáticas de interesse da comunidade envolvida; produção de materiais pedagógicos para o desenvolvimento das aulas; atividades de prática de ensino com a aproximação direta ao processo de planejamento e desenvolvimento de aulas, buscando inovações didático-pedagógicas e produzindo coletivamente as intervenções e experimentações metodológicas em sala de aula; participação em eventos científicos para socialização e publicação dos trabalhos produzidos no PIBID-EF; dentre outras.

A reflexão sobre o processo de formação de professores/as e as intervenções pedagógicas desenvolvidas através do PIBID-EF é uma tarefa da qual não podemos nos furtar. Para além de buscar resultados oriundos da efetivação do Programa, é fundamental aprofundarmos a avaliação sobre a trajetória percorrida, entender as relações estabelecidas e as perspectivas construídas.

Essa pluralidade de experiências tem contribuído de maneira significativa, para a mudança qualitativa das práticas pedagógicas e da própria compreensão do processo de formação, para além de uma ação mecânica e linear, cartesiana e positivista, vislumbrando a possibilidade de uma formação omnilateral e dialética, objetivando a transformação da realidade, a partir de uma prática educativa emancipadora.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Portaria nº 096**, de 16 de setembro de 2009. Dispõe sobre o PIBID - Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência, no âmbito da CAPES. In *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 179, p. 47-48, 18 set. 2009. Seção I.
- BRASIL. **Resolução nº 02 do CNE**, de 1º de julho de 2015. Estabelece Diretrizes Curriculares para Formação de Professores. Brasília: CNE, 2015.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Educação**. v. 33, n. 3, p. 182-188, set/dez: Porto Alegre, 2010.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.
- FREITAS, Luiz Carlos de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: forma-se para a mudança e a incerteza. 9. ed. v. 14. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARX, Karl. **Manuscritos: economia y filosofía**. Madrid: Alianza Editorial, 1985.
- MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 34, p. 94-103, 2007.
- PISTRAK, Moisey Mikhaylovich. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- PONCE, Aníbal. **Educação e lutas de classes**. 22ª. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SAVIANI, Dermeval e DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, nº 45, set./dez. 2010, p. 422-433
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. 1ª reimp. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Do trabalho em geral ao trabalho pedagógico: contribuição ao debate sobre o trabalho pedagógico na Educação Física. **Revista Motrivivência**. Ano XXII, nº 35, p.18-40 Dez. 2010
- TAFFAREL, Celi Nelza Zülke. Formação de Professores de Educação Física: Diretrizes para a Formação Unificada. **Revista Kinesis**. v. 30. n. 1. p. 95-133, 2012
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 13ª ed. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: EDUCA, 1993.

## GINÁSTICA NA ESCOLA: INTERVENÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA NA VISÃO DOS BOLSISTAS PIBID

### **Hitalo Cardoso Toledo**

Graduando do Curso em Educação Física - Licenciatura, Universidade Estadual de Londrina, Bolsista Pibid, hitalo\_toledo@hotmail.com.

### **Jéssica Hernandes Vizu Silva**

Graduanda do Curso em Educação Física - Licenciatura, Universidade Estadual de Londrina, Bolsista Pibid, je\_hernandes@hotmail.com.

### **Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma**

Professora do Curso de Educação Física – Licenciatura – da Universidade Estadual de Londrina e coordenadora do PIBID. Membro do LaPEF.

**RESUMO:** O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid tem por objetivo agregar conhecimentos aos estudantes inseridos no Programa, para que possam melhorar sua intervenção junto aos alunos no âmbito escolar. Este artigo tem por objetivo, relatar a experiência do pibidiano/professor de Educação Física no ensino do conteúdo ginástica para estudantes do ensino fundamental I. O mesmo traz um relato do ensino do conteúdo ginástica em turmas de 5º ano do Ensino Fundamental I, nas aulas de Educação Física, em uma escola municipal da região leste da cidade de Londrina. As aulas foram organizadas, planejadas e ministradas pelos alunos do PIBID e pela professora

supervisora. Foram desenvolvidas 16 aulas com os seguintes conteúdos de ginástica: contexto geral da ginástica, fundamentos constituintes da ginástica, ginástica acrobática/formação de pirâmides, ginástica rítmica. Com o desenvolvimento do bloco de aulas, percebemos que possível ensinar o conteúdo de ginástica nas aulas de Educação Física, pois os estudantes sempre demonstraram interesse em aprender o que estava sendo proposto e participaram de todas as propostas com prazer e um certo encanto pelas possibilidades de movimentos que descobriram ser capazes de desenvolver. Foi possível ainda, melhorar o entendimento dos estudantes com relação a cultura escolar, ao qual, grande maioria dos estudantes, enxergava a ginástica apenas como uma forma de melhorar a saúde ou praticar um esporte, passando a entender a mesma como um conteúdo que compõe a Educação Física, e com diversas possibilidades de ser praticada, visando a exploração do próprio corpo, seja com ou sem materiais e nos mais variados espaços. Concluímos com essa experiência que foi possível constatar a importância da formação continuada para os professores de Educação Física da rede municipal e a relevância do Projeto PIBID na formação inicial dos estudantes, pois o Programa contribuiu para um significativo aumento na qualidade na identidade profissional dos bolsistas.

## INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid objetiva valorizar o professor juntamente do seu processo de ensino aprendizagem, tem o intuito de melhorar a formação de professores e impulsionar aqueles que estão no processo de formação inicial nas licenciaturas. Isto se dá por meio de estudos e intervenções na escola, troca de experiências entre bolsistas, professores orientadores e professores coordenadores, sem contar a consequente melhoria na aprendizagem dos alunos das escolas públicas no qual o Programa se encontra presente.

Nossa participação no Programa, visa repensar, ampliar e melhorar os conhecimentos aprendidos no curso inicial de formação de professores, sobre as práticas pedagógicas em aulas de Educação Física. Busca compreender os conteúdos que compõem a mesma, a fim de ensiná-los com sentido e significado para os estudantes.

O professor de Educação Física no momento do ensino de um conteúdo deve oferecer possibilidades para enriquecer a experiência dos indivíduos na educação básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural, o qual compreende saberes corporais, experiências estéticas, emotivas, lúdicas e ainda favorecer que os estudantes experimentem e analisem formas de expressão que não se alicerçam apenas na racionalidade, mas com base em manifestações da cultura corporal de movimento, sendo elas: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.

Somos estudantes de Educação Física - licenciatura na Universidade Estadual de Londrina e iniciamos nossa participação no PIBID em 2014. A experiência que iremos relatar se deu em uma escola municipal da região leste de Londrina. O subprojeto de Educação Física tem por objetivo ampliar a formação inicial de graduandos do Curso de Educação Física, contribuir para a formação continuada dos professores das escolas parceiras, divulgar o trabalho realizado, considerar o aluno como protagonista do trabalho pedagógico e aprimorar a prática educativa, compreendendo a realidade escolar e os desafios presentes neste processo.

Este trabalho, tem por objetivo, relatar a experiência do pibidiano/professor de Educação Física quando do ensino do conteúdo ginástica para estudantes do ensino fundamental I. Este conteúdo foi escolhido porque já estava previsto no planejamento geral da professora supervisora e foi ensinado em uma turma de 5º ano do Ensino Fundamental I. As aulas foram ministradas pelos bolsistas “pibidianos” com a ajuda da professora supervisora.

Para preparar, organizar e planejar os planos de aula tivemos duas semanas de estudo e ampliação dos conhecimentos construídos no Curso de formação inicial bem

como as experiências trocadas com a professora supervisora e responsável pelas turmas. Além de ensinar sobre a ginástica, desejávamos favorecer oportunidades para o estudante construir e reconstruir conhecimentos sobre o seu movimento intencional e que os mesmos pudessem compreender que esses movimentos devem ser considerados como linguagem corporal. A princípio planejamos 11 aulas, mas foi necessário ampliar para 14 aulas no total com os seguintes conteúdos: contexto geral da ginástica, fundamentos constituintes da ginástica, ginástica acrobática/formação de pirâmides, ginástica rítmica.

## DESENVOLVIMENTO DAS AULAS

Nas Diretrizes Curriculares Estaduais do Paraná – Educação Física (PARANÁ, 2008), a ginástica é constituída como um conteúdo estruturante, que são conhecimentos que apresentam uma grande amplitude de ensino tanto teórica como prática, no qual identificam e organizam os parâmetros de estudo de uma disciplina escolar, que são considerados fundamentais para a compreensão do objeto de estudo e ensino. São selecionados dentre uma análise histórica da ciência de referência e da disciplina escolar, sendo inclusos nas escolas para serem socializados e adaptados pelos alunos, por meio de metodologias críticas de ensino e aprendizagem. Reforçamos, então, o fato deste conteúdo estar inserido no planejamento da rede municipal de ensino. O conteúdo que estava inicialmente proposto no planejamento era apenas a modalidade de ginástica rítmica, no entanto, com a aprovação da professora supervisora ampliamos os itens a serem ensinados sobre ginástica.

O bloco de aulas foi organizado *a priori*, porém, de acordo com o desenvolvimento das aulas ministradas foram sendo alterados para cumprir com os objetivos propostos. Tais objetivos circunscreviam-se em favorecer o estudo e a vivência do conteúdo da ginástica, contribuindo para o processo de construção e compreensão da motricidade. Vamos descrever nossas experiências das 14 aulas em momentos, esses momentos podem ser de uma ou mais aulas ministradas.

No primeiro momento, entregamos uma folha com várias perguntas sobre o conteúdo proposto, tivemos por objetivo diagnosticar quais saberes os estudantes já possuíam sobre a ginástica e ampliar o contexto da mesma apresentando algumas das classificações na qual pode-se encontrar a ginástica. Na sequência, utilizamos de um vídeo no qual mostrava as classificações da ginástica, tais como: para a saúde (ginástica de condicionamento físico, ginástica laboral, ginástica fisioterápica, ginástica corporal), de demonstração (ginástica para todos) e competitivas (ginástica aeróbica, ginástica de trampolim, ginástica acrobática, ginástica artística e ginástica rítmica).

No segundo momento nossas pretensões foram de que os estudantes conhecessem e vivenciassem um grupo de fundamentos da ginástica pertencentes as séries gímnicas competitivas e não competitivas, os fundamentos abordados



foram saltos, saltitos, giros, equilíbrios e elementos pré-acrobáticos. Nas atividades organizadas em circuitos e ministradas por nós pibidianos/professores, os estudantes foram incentivados a realizar os fundamentos de maneira livre para terem sua vivência própria e a partir disso solicitávamos novas estratégias favorecendo a compreensão e aprendizado dos movimentos.

No terceiro momento, os objetivos das aulas foram sobre a ginástica acrobática, mais especificamente sobre a formação de pirâmides. Estas aulas contaram com a participação e colaboração de outro bolsista Pibid-Uel, pois este possui uma ampla bagagem de conhecimentos na área circense e foi de grande ajuda para o desenvolvimento do conteúdo. Nessas aulas, a preocupação de todos os envolvidos, foi com favorecer aos estudantes, por meio da vivência das pirâmides, aprendessem sobre as posições de quem está realizando a pirâmide (base/intermédio/volante). Compreendendo as pegadas corretas, os procedimentos de segurança e enfatizando os movimentos adequados de realiza-las para evitar as lesões. Vale ressaltar que a formação de pirâmides inclusa na ginástica acrobática proporciona desafios corporais interessantes para esta faixa etária, valorizando assim esta modalidade pouco conhecida dos estudantes, criando um interesse e curiosidade por parte dos mesmos referente ao assunto.

No quarto momento, o conteúdo foi focado para a modalidade de ginástica rítmica. Nessas aulas, buscou-se conceituar, caracterizar e abordar os aparelhos que compõem a modalidade, que são: arcos, bolas, maçãs, cordas e fitas e posteriormente propondo os movimentos com objetivo de proporcionar a aprendizagem dos mesmos aos educandos. Na continuidade do ensino, foi solicitado aos alunos que se reunissem em pequenos grupos e cada grupo com um dos aparelhos realizassem livremente diversos movimentos com seu respectivo aparelho, para após descrever em uma folha de papel o máximo de possibilidades de movimentos que eles conseguiram realizar com aquele aparelho. Foi proposto também, que os alunos, escolhessem dois aparelhos da ginástica rítmica para elaborarem uma coreografia em pequenos grupos. Os estudantes prepararam suas coreografias, sempre com a ajuda dos professores, e posteriormente apresentaram ao restante da turma.

No momento cinco e chegando ao final do ensino do conteúdo ginástica, e com o objetivo de avaliação do mesmo, foi proposto aos estudantes que criassem uma coreografia, com toda a turma. Os pibidianos/professores solicitaram que a coreografia deveria ter alguns elementos que seriam: dois saltos, dois saltitos, um equilíbrio, três formações de figuras utilizando-se de dois aparelhos da ginástica e ao final uma pirâmide, assim pode-se verificar um pouco da compreensão e do aprendizado dos estudantes sobre o conteúdo ensinado. Também como forma de avaliação, as perguntas da avaliação diagnóstica realizada no primeiro momento foram repetidas, sendo acrescentadas novas perguntas sobre a ginástica e a ginástica rítmica para ver se o conceito deles havia se ampliado.

Gostaríamos de concluir afirmando que muitas são as possibilidades pedagógicas

no processo ensino-aprendizagem do conteúdo de ginástica nas aulas de Educação Física sendo que os outros conteúdos a serem ensinados também apresentam vários desafios a serem superados a fim de que sejam abordados de maneira crítica e reflexiva, sem eleger ou priorizar nenhum em relação ao outro, respeitando sempre o sujeito ativo do conhecimento.

Após ministrar o conteúdo ginástica, podemos afirmar que foi uma experiência única, rica em aprendizado para nossa formação profissional como futuros professores de Educação Física, tivemos a convicção de que a ginástica pode sim ser ensinada na escola de maneira a favorecer ao estudante compreendê-la como uma das manifestações corporais e abrangendo todas as suas classificações.

Pudemos perceber e compreender com essas aulas, de que a partir da ginástica conseguimos transformar a visão dos alunos com relação a este conteúdo, passando de uma visão fechada de um esporte feminino ou uma prática de saúde para um vasto conteúdo com diversas possibilidades de práticas, seja para saúde, diversão ou como esporte independente do gênero ou de seu objetivo com a ginástica, e também mudar a própria concepção de vida dos mesmos, através das interações sociais provocadas ao longo de cada aula, fazendo com que acontecessem muitas estratégias em grupos e quebrando os tipos de preconceito com relação a prática dos movimentos, com intuito de promover a autonomia de cada sujeito.

É necessário sinalizar que houve, da nossa parte, no momento do ensino, uma certa dificuldade no desenvolvimento do conteúdo ginástica. Mas, não se deve desistir de ministra-lo, necessitando estudar sempre, e observar se os objetivos das aulas estão sendo alcançados, para, se preciso, modifica-los se for o caso.

Em todos os momentos ensinados, buscamos aulas que trouxessem uma intervenção pedagógica problematizadora, com intuito de despertar o interesse e a curiosidade dos estudantes, sempre visando a compreensão e o aprender, mas também o vivenciar, equilibrando assim a práxis nas aulas, qual norteia a interpretação e ressignificação dos conhecimentos produzidos e construídos no decorrer de cada aula.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O propósito do bloco de aulas sobre o conteúdo de ginástica foi de cumprir com o que se propunha o currículo da escola no qual os bolsistas “pibidianos” estavam inseridos. Por meio dessas aulas foi nos possibilitado, situações de ensino e aprendizagem, na qual foi possível propor e realizar formas de intervenções e procedimentos didático-pedagógicos no campo dos variados assuntos que se fazem presente no conteúdo de ginástica, aproximando os conteúdos estudados na formação inicial com a realidade escolar, possibilitando também novos conhecimentos e diferentes vivências corporais gímnicas aos estudantes que participaram das aulas ministradas.

Com o desenvolvimento do bloco de aulas, percebemos que é possível

ensinar o conteúdo de ginástica nas aulas de Educação Física, pois os estudantes sempre demonstraram interesse em aprender o que estava sendo proposto à eles e participaram de todas as propostas com prazer e um certo encanto pelas possibilidades de movimentos que descobriram ser capazes de desenvolver. Foi possível ainda, melhorar o entendimento dos estudantes com relação a cultura escolar, ao qual, grande maioria dos estudantes, enxergava a ginástica apenas como uma forma de melhorar a saúde ou praticar um esporte, passando a entender a mesma como um conteúdo que compõe a Educação Física, com movimentos culturalmente construído (PALMA ET AL, 2010), e com diversas possibilidades de ser praticada, visando a exploração do próprio corpo, seja com ou sem materiais e nos mais variados espaços.

Posteriormente ao término das aulas sobre o conteúdo ginástica, foi possível constatar a importância da formação continuada para os professores de Educação Física da rede municipal e a relevância do Projeto PIBID na formação inicial dos estudantes da Universidade, pois o Programa contribuiu para um significativo aumento na qualidade dos procedimentos didático-pedagógicos dos bolsistas, sendo possível observar uma grande melhora na organização dos conteúdos e na prática pedagógica adotada para o ensino do mesmo.

## REFERÊNCIAS

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

PALMA, Ângela Pereira Teixeira Victória et al. **Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio**. 2ª edição. Londrina-PR: EDUEL, 2010.

PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes curriculares da educação física para a educação básica**. Curitiba: SEED, 2008.

## JOGOS DE CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

**Nakita Ani Guckert Marquez**

Instituto Federal Catarinense - IFC  
Rio do Sul - SC

**Dalva Maria Alves Godoy**

Universidade do Estado de Santa Catarina -  
UDESC  
Florianópolis - SC

**RESUMO:** O presente artigo tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da importância dos jogos de consciência fonológica para o processo inicial de alfabetização. Os jogos e as brincadeira fazem parte do universo cultural infantil, é por meio deles que a criança aprende, se relaciona e externa seus pensamentos e sentimentos. Utilizar os jogos e brincadeiras nas práticas pedagógicas alfabetizadoras pode ser um excelente recurso para trabalhar de forma prazerosa e desafiadora o desenvolvimento das habilidades de consciência fonológica e a compreensão do sistema alfabético, elementos esses, essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

**PALAVRAS-CHAVE:** Alfabetização. Jogos. Consciência Fonológica.

**ABSTRACT:** This article aims to present some reflections about the importance of phonological awareness games for the initial literacy process. The games and games are part of the children's

cultural universe, it is through them that the child learns, relates and external their thoughts and feelings. Using games and games in literacy pedagogical practices can be an excellent resource to work in a pleasurable and challenging way the development of phonological awareness skills and the understanding of the alphabetical system, essential elements for learning to read and write.

**KEYWORDS:** Literacy. Games. Phonological Awareness.

### 1 | INTRODUÇÃO

Desde a criação da Lei nº. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que ampliou o ensino fundamental para nove anos de duração e antecipou a entrada das crianças nessa etapa de ensino, muito tem-se discutido sobre a importância de repensar o trabalho pedagógico no 1º ano, para atender as características e necessidades desse novo público. Como objetivo de orientar o processo de implantação da lei, o Ministério da Educação publicou em 2007, o documento “Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos”. O documento aborda questões sobre as singularidades da infância e do desenvolvimento infantil, sugere uma reorganização do trabalho pedagógico, contemplando novos espaços e

tempos e fazendo uma aproximação entre a alfabetização, o letramento e o brincar.

É necessário, portanto, ir além da simples ampliação do tempo escolar, é preciso refletir sobre a revisão do currículo, dos conteúdos, repensar os espaços educativos, os mobiliários, os materiais didáticos e os métodos de ensino. A imaginação, o movimento, o jogo simbólico, a curiosidade, a brincadeira e a forma lúdica de conhecer o mundo são características dessa fase da vida que devem ser preservadas e exploradas nas práticas pedagógicas do 1º ano.

Pensando nessas singularidades da infância, vemos o jogo e a brincadeira como importante e significativo meio no processo de ensino e aprendizagem. É por meio do jogo e da brincadeira que a criança se apropria da realidade social e recria aquilo que sabe de forma espontânea e imaginativa. O jogo e o brinquedo permitem o avanço da capacidade cognitiva da criança, é através dele que a criança domina os conhecimentos e se relaciona com os outros.

Diante disso, o presente artigo tem como objetivo trazer algumas reflexões sobre as contribuições dos jogos no processo de alfabetização, abordando mais especificamente os jogos de consciência fonológica, visto que inúmeras pesquisas da área demonstram a importância do desenvolvimento da consciência fonológica para a aprendizagem da leitura e da escrita.

## 2 | OS JOGOS E A APRENDIZAGEM

Ao longo da história o jogo já assumiu diversas funções, como a promoção da recreação e do relaxamento, a propagação de valores éticos e morais, a identificação da personalidade e também como estratégia para um ensino mais lúdico. O uso dos jogos como recurso pedagógico na escola, com um olhar para o desenvolvimento infantil, ganha força com a expansão da educação infantil, através das contribuições de diversos educadores como Friedrich Froebel, Edouard Claparède e Maria Montessori. Nos dias atuais esse recurso tem sido utilizado nas escolas de duas formas: a primeira no seu sentido mais amplo, como um material para livre exploração, objetivando o desenvolvimento geral da criança, e a segunda no sentido mais restrito, como recurso para a aquisição de conteúdos escolares específicos, sendo classificados como jogos didáticos. (KISHIMOTO, 2003).

Segundo Leontiev (1988, p.56) é através do jogo e da brincadeira que ocorrem mudanças significativas no desenvolvimento psíquico dos sujeitos “na qual se desenvolvem os processos psicológicos que preparam o caminho da transição da criança em direção a um novo e mais elevado nível de desenvolvimento”. Os jogos e as brincadeiras proporcionam às crianças a possibilidade de se inserirem no mundo adulto. Por meio de suas ações e interações elas enfrentam a realidade, compreendem o mundo em que vivem, fazendo com que experienciem as regras e os papéis sociais e conseqüentemente ampliando seu desenvolvimento moral e social. É por intermédio

do jogo que a criança age sobre o mundo, mesmo que de forma simbólica e imaginária.

O uso de jogos nas práticas pedagógicas de alfabetização e letramento oportuniza as crianças experimentarem situações de aprendizagem e, até mesmo, da vida social, despertando a motivação, a expressividade, a imaginação, a linguagem comunicativa, a atenção, a concentração e o raciocínio lógico. Para Kishimoto (1994) o lúdico é um recurso para o desenvolvimento da linguagem e do imaginário, como um meio de expressão de qualidades espontâneas ou naturais da criança. O jogo colabora com a aprendizagem de valores importantes, possibilita a socialização e a internalização de conceitos de maneira significativa e prazerosa.

É por meio do jogo que a criança se apropria da realidade social e recria aquilo que sabe de forma espontânea e imaginativa. O jogo permite o avanço da capacidade cognitiva da criança. Seu caráter lúdico torna a aprendizagem mais significativa, possibilitando a criança fazer relações entre o que está aprendendo e o cotidiano. A ludicidade pode assumir o papel de sondar, introduzir ou reforçar os conteúdos, fundamentado nos interesses que podem levar o aluno a sentir satisfação em descobrir e aprender. De tal modo, o lúdico se torna uma ponte que auxilia na melhoria dos resultados que os professores pretendem alcançar (BRASIL, 2007).

A utilização dos jogos de alfabetização oportuniza aos alunos atuarem de maneira lúdica, sobre a linguagem e seus aspectos, transformando a língua em objeto de estudo e refletindo sobre o seu funcionamento. Segundo Leal, Albuquerque e Leite (2005), a partir da bagagem cultural e da disposição que os alunos têm para brincar com as palavras, o professor pode propor jogos que auxiliem na reflexão fonológica e na aprendizagem do sistema de escrita alfabético, tornando o ensino mais dinâmico e significativo, substituindo atividades mecânicas, repetitivas e cansativas. Pode-se partir do conhecimento prévio das crianças sobre cantigas de roda, parlenda, adivinhações, trava-línguas, charadinhas, caça-palavras, para ampliar esse repertório visando a reflexão sobre a língua como objeto de estudo.

Quando se trata de jogos que envolvem o sistema de escrita, independentemente do grau de conhecimento que os alunos tenham sobre a leitura e a escrita, o jogo propicia que todos os envolvidos mobilizem, socializem e ampliem os seus saberes.

### **A consciência fonológica no processo de alfabetização**

Nas últimas décadas diversos estudos na área da alfabetização tem demonstrado a relação entre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas e a aprendizagem da língua escrita (MALUF, ZANELLA e PAGNEZ, 2006). Para Scliar-Cabral (1995) o ser humano é capaz de refletir criticamente sobre o código linguístico, nos níveis fonológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos. Corroborando com essa ideia Cielo (2001) define consciência linguística como a capacidade do indivíduo de refletir conscientemente sobre a língua em seus diferentes níveis, dissociando-a do seu significado, tratando-a como objeto para análise, observação e manipulação.

Pesquisas apontam que dentre as habilidades metalinguísticas a consciência fonológica é a habilidade que mais auxilia na aprendizagem da leitura e da escrita, pois seu desenvolvimento contribui para a aprendizagem da correspondência fonema-grafema (MALUF, 2005).

Segundo Freitas (2004) a consciência fonológica consiste na habilidade do indivíduo de refletir conscientemente sobre os sons da fala, fazendo da língua um objeto de pensamento, possibilitando assim, a reflexão sobre os sons da fala e a manipulação da estrutura sonora das palavras. É por meio dela que o indivíduo reconhece palavras que rimam, terminam ou começam com o mesmo som, adicionam, segmentam, invertem e subtraem sílabas ou fonemas, a fim de formar novas palavras. A consciência fonológica permite ao indivíduo falar a respeito de suas reflexões sobre os sons da língua, quais as combinações de sons possíveis, e também as não possíveis em sua língua (ALVES, 2012).

Para Moojen e.al. (2013), apud Costa (2012)

a consciência fonológica envolve o reconhecimento pelo indivíduo de que as palavras são formadas por diferentes sons que podem ser manipulados, abrangendo não só a capacidade de reflexão (constatar e comparar), mas também a de operação com fonemas, sílabas, rimas e aliteraões (contar, segmentar, unir, adicionar, suprimir, substituir, transpor).

A consciência fonológica não é uma estrutura unidimensional, ela se constitui em diferentes níveis, de acordo com o grau de complexidade linguística que exigem. Quando relacionamos a consciência fonológica com o processo de alfabetização, é importante distinguir e caracterizar esses níveis, pois cada um deles tem diferentes implicações nesse processo (SOARES, 2017).

De acordo com Alves (2012) a língua pode ser segmentada em diferentes formas: as frases podem ser segmentadas em palavras, as palavras em sílabas, as sílabas em *onset* e rimas ou em fonemas. São essas diferentes habilidades de reflexão e manipulação das unidades linguística que determina os diferentes níveis de complexidade da consciência fonológica. Conforme Chard e Dickson (1999) apud Alves (2012), a consciência fonológica se desenvolve em um *continuum* de complexidade. A habilidade menos complexa é a de reconhecimento de rimas de palavras, seguida pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas, chegando ao nível mais complexo, o extremo do *continuum*, que é a consciência ao nível dos fonemas.

Apesar de não haver ainda um entendimento entre os pesquisadores do número exato de níveis de consciência fonológica, a maioria adota três níveis: consciência silábica, intra-silábica e fonêmica.

A consciência silábica pode ser adquirida pela criança antes mesmo do processo de alfabetização. Ela corresponde a capacidade de perceber e operar sobre as sílabas das palavras. Ao adquirir essa habilidade a criança é capaz de contar o número de sílabas de uma palavra; inverter, adicionar e excluir sílabas das palavras; segmentar

as palavras em sílabas; e formar palavras a partir da junção de sílabas (ALVES, 2012).

A consciência intra-silábica é a capacidade de perceber e operar sobre as unidades menores que uma sílaba, mas maiores que o fonema. As unidades intrassilábicas podem ser divididas em ataque, também chamado de *onset* e rima. O ataque ou onset “é a posição silábica que compreende os segmentos que antecedem a vogal da sílaba” (ALVES, 2012, p.35). Já a rima silábica corresponde aos segmentos que não fazem parte do ataque. Por exemplo: na sílaba “bar” o ataque está representado pela consoante “b” e a rima silábica pelos componentes restantes da sílaba “ar”, ou seja, pela vogal “a” e a consoante “r”. De acordo com Freitas (2004) no nível intrassilábico o indivíduo é capaz de desenvolver tarefas como identificação e produção de rimas de sílabas e aliterações.

O nível mais complexo da consciência fonológica é o da consciência fonêmica, visto que estas unidades fonológicas são abstratas. Alves (2012) define a consciência fonêmica como a capacidade consciente de percepção e manipulação dos fonemas, ou seja, da menor unidade de som de caráter distintivo na língua, reconhecendo que uma palavra é um conjunto de fonemas. Nesse nível a criança é capaz de segmentar palavra em sons; identificar palavras iniciadas ou terminadas com o mesmo som; juntar sons isolados para formar palavras; adicionar, subtrair ou modificar a ordem dos sons para formar outras palavras; e identificar palavras diferentes pelo fonema inicial (FREITAS, 2004). Esse é o mais difícil nível de aquisição e por isso o último a ser desenvolvido. O desenvolvimento desse nível requer um ensino explícito da relação grafema-fonema. Antes de começar a escrever as crianças precisam entender que cada pedacinho de som que falamos corresponde a uma letra e que inversamente os símbolos escritos no papel representam os sons da fala (ALVES, 2012).

Para Scherer (2012) a consciência fonêmica é o nível que requer maior maturidade linguística do falante. As crianças desde cedo já percebem rimas e aliterações, mas não são capazes de desenvolver a consciência fonêmica voluntariamente. Para desenvolver esse nível o papel da alfabetização é fundamental. Analisando as pesquisas de Liberman et al. e Morais et al., Godoy (2008) constatou que as habilidades silábicas, de rimas e de aliterações se desenvolvem mais cedo nas crianças e de forma espontânea através das trocas sociais que oportunizam as experiências linguísticas, em contrapartida a consciência fonêmica só é observada a partir dos 6 anos, quando associadas a aprendizagem do sistema alfabético.

Segundo Godoy (2008) a habilidade de consciência fonêmica, apesar de ser fundamental para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita, não é a única habilidade indispensável. Para dominar os princípios do sistema alfabético, o conhecimento das correspondências grafema-fonema também é muito importante. Byrne (1995) em suas pesquisas, descobriu que crianças não alfabetizadas são incapazes de descobrir o princípio alfabético sem o ensino explícito das correspondências grafema-fonema. Para ele, a consciência fonológica e o conhecimento da relação grafema-fonema, operam de maneira complementar no processo de aquisição do princípio



alfabético, nenhum dos dois é suficiente por si mesmo.

Para aprender a ler e a escrever em uma ortografia alfabética são necessárias duas habilidades: o conhecimento das correspondências entre grafemas e fonema, e a consciência fonológica, da qual a consciência fonêmica é a habilidade determinante. Essas habilidades estão inter-relacionadas, na medida que “o ensino explícito das correspondências grafema-fonema favorece o desenvolvimento da consciência fonêmica que, por sua vez, imprime facilidade à aprendizagem da leitura.” (GODOY, 2016, p. 84).

De acordo com Rego (1995) a consciência fonológica tem uma estreita relação com a aprendizagem da escrita e da leitura em um sistema alfabético, pois o sistema alfabético se baseia no princípio de que as letras representam fonemas. Por isso sujeitos que dominam a correspondência grafema fonema são capazes de ler qualquer tipo de palavras, seja ela familiar ou não. Soares (2017) corrobora com essa ideia quando diz que a escrita alfabética consiste no processo de converter os sons da fala em letras, ou combinações de letras, já a leitura corresponde ao processo inverso, a conversão das letras, ou combinações de letras nos sons da fala.

Oportunizar as crianças, desde cedo, a refletirem sobre o aspecto sonoro e segmentar da linguagem oral e a manipularem dos sons e das estruturas das palavras, fazendo da língua um objeto de pensamento, contribui significativamente para a aprendizagem da leitura e da escrita (ADAMS et al., 2006). Isso justifica a importância de o professor alfabetizador criar estratégias lúdicas de ensino que possibilitem o desenvolvimento da consciência fonológica, mais especificamente da consciência fonêmica, e a aprendizagem da relação grafema-fonema. Freitas (2004) afirma que a utilização de jogos e brincadeiras com o objetivo de facilitar o desenvolvimento de habilidade metafonológicas auxilia na aprendizagem da escrita. Diante disso, levar o aluno a relacionar a oralidade e o código escrito é fundamental no processo de alfabetização.

### **Jogos para desenvolver as habilidades de consciência fonológica**

Existem diversos jogos e brincadeiras que trabalham com as capacidades de identificação, comparação e manipulação dos sons das palavras. Por meio deles a criança é capaz de comparar palavras quanto à semelhança sonora, percebendo que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons das palavras e não apenas sobre seus significado; acrescentar, subtrair, substituir, segmentar e recombinar sons no nível silábico e fonêmico, formando novas palavras; e encontrar palavras dentro de outras palavras, entre outras possibilidades. É importante utilizar esses jogos de forma que possibilite o desenvolvimento dessas habilidades de forma gradual. Iniciando a partir das unidades maiores, discriminação de expressões, palavras ou sílabas, indo em direção das unidades menores, como

discriminação de rimas, aliterações e sílabas, e só depois a consciência dos fonemas independentes. (SOARES, 2017).

Adams et al. (2006) no livro “Consciência fonológica para crianças pequena” apresenta uma série de jogos e brincadeiras para o desenvolvimento gradativo da consciência fonológica em crianças. Ela os divide em seis categorias:

- Jogos de escuta: “Ouvindo sons”, “Gato mia”, “Escondendo o despertador”, “Quem dia o que”, “Sussurre seu nome”, “Sem sentido”, “Telefone sem fio” e “Você lembra?” são os primeiros que devem ser trabalhados como as crianças, pois desenvolvem e amadurecem a audição, desafiando as crianças a escutarem os sons ao seu redor. É a partir dele que as dificuldades vão sendo paulatinamente aumentadas.
- Jogos com rimas: os jogos “Poesias, canções e versos”, “Histórias rimadas”, “Enfatizando a rima por meio do movimento”, “Rima de palavras”, “Este navio está levando um...”, “Rimas de ação” e “O livro de rimas” propiciam as crianças que voltem a sua atenção para a estrutura sonora das palavras, não apenas para o significado da palavra, como também para sua forma.
- Jogos para desenvolvimento da consciência de palavras e frases: os jogos “Introduzindo a noção de frase e de palavras”, “Ouvindo palavras em frases”, “Exercícios com palavras curtas e longas” e “Palavras em contexto e fora de contexto” proporcionam às crianças a compreensão de que a linguagem oral é feita de níveis de unidades linguísticas menores, levando-as a perceber que a fala é composta por frases, que são compostas de palavras que possuem significados e ordem específica.
- Jogos para desenvolvimento da consciência silábica: o objetivo dos jogos “Batendo palmas para os nomes”, “Pegue uma coisa da caixa”, “O sucesso do rei”, “Escutar primeiro, olhar depois” e “Papo de ogro I” é possibilitar às crianças a percepção de que as palavras são compostas por unidade, as sílabas.
- Jogos para a introdução de fonemas iniciais e finais: a partir dos fonemas iniciais e finais das palavras os jogos “Adivinhe que é”, “Palavras diferentes, mesmo fonema”, “Encontrando coisas”, “Estou pensando em uma coisa”, “Pares de palavras I: exclua um fonema”, “Pares de palavras II: acrescenta um fonema” e “A teia de aranha” introduzem as crianças na aprendizagem dos fonemas, levando-as a reconhecerem e distinguirem uns dos outros.
- Jogos e brincadeiras para consciência fonêmica: os jogos desse grupo, “Palavras básicas de dois (ou três) fonemas”, “Encontros consonantais”, “Construindo palavras de quatro fonemas”, “Adivinhe qual é a palavra” e “Papo de Ogro II: fonemas” ajudam as crianças a compreender a natureza do fonema, distinguindo a forma como são articulados e como soam. Eles têm como objetivo desenvolver a flexibilidade cognitiva das crianças durante a síntese e a análise dos fonemas.
- Jogos e brincadeiras para introduzindo as letras e a escrita: o objetivo dos jogos “Adivinhe que é”, “Nomes de figuras: fonemas, letras iniciais ou finais”, “Estou pensando em uma coisa”, “Buscando figuras”, “Introduzindo a forma como as palavras são escritas”, “Troque um letra” e “Pronunciando palavras” é mostrar as crianças que cada fonema é representado por uma letra

e que uma palavra é a sequência de fonemas representados, da esquerda para a direita, por uma sequência de letras (ADAMS et al., 2006).

Outro material bastante interessante que auxilia os professores a pensarem estratégias de ensino que promova o desenvolvimento da consciência fonológica nas crianças em fase de aprendizagem da leitura e da escrita é a caixa de jogos de alfabetização do Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa (PNAIC).

A caixa de jogos de alfabetização é um material didático desenvolvido em 2009, pelo Centro de Estudos em Educação e Linguagem (CEEL), da Universidade Federal do Pernambuco em parceria com Ministério da Educação (MEC). O material contém dez jogos de alfabetização, que possibilitam o trabalho acerca da reflexão sobre a língua e o funcionamento do sistema de escrita alfabética.

Segundo Brandão (2009), os dez jogos podem ser classificados em três grandes blocos: jogos para desenvolver a análise fonológica, sem correspondência com a escrita; jogos que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético e jogos para sistematização das correspondências grafofônicas.

O primeiro bloco é composto por 5 jogos que contribuem para o desenvolvimento de diversas habilidades da consciência fonológica, são eles: “Bingo dos Sons das Iniciais”, “Caça Rimas”, “Dado Sonoro”, “Trinca Mágica” e “Batalha de Palavras”. Os jogos desse bloco tem como objetivo levar a criança a refletir sobre as propriedades sonoras das palavras, desenvolvendo a consciência fonológica por meio da exploração de aliterações e rimas; comparar palavras quanto à semelhança sonora, percebendo que palavras diferentes possuem partes sonoras iguais; compreender que as palavras são formadas por unidades sonoras menores e que para aprender a escrever é preciso refletir sobre os sons das palavras e não apenas sobre seus significados; identificar a sílaba como unidade fonológica e segmentar palavras em sílabas comparando quanto ao número de sílabas (BRANDÃO et al., 2009).

Já o segundo bloco é composto por 4 jogos que possibilitam a reflexão sobre os princípios do sistema alfabético, a saber: “Mais Uma”, “Troca Letras”, “Bingo da Letra Inicial” e “Palavra Dentro de Palavra”. Os jogos desse grupo contribuem para que a criança conheça as letras do alfabeto e seus respectivos nomes estabelecendo correspondência grafema-fonema; compreenda que as sílabas são formadas por unidades menores e que cada fonema equivale a uma letra ou conjunto de letras (dígrafos) e que elas variam quanto ao número de letras; compare palavras, identificando semelhanças e diferenças sonoras entre elas; perceba que ao acrescentarmos uma letra em uma palavra, esta é transformada em outra palavra; entenda que existe um sentido para a escrita e que a ordem em que os fonemas são pronunciados corresponde à ordem em que as letras são registradas no papel; e compare palavras quanto às semelhanças sonoras e gráficas, às letras utilizadas, à ordem de aparição delas (BRANDÃO et al., 2009).

O bloco correspondente a sistematização das correspondências grafofônicas é composto por apenas um jogo, denominado “Quem Escreve Sou Eu”. Esse jogo busca

solidificar as correspondências grafofônicas, contribuindo para que a criança conheça as letras e faça as suas correspondências sonoras, mobilizando seus conhecimentos para a leitura e a escrita fluente. O professor ao utilizar esse jogo também pode ampliar as possibilidades, trabalhando com os conhecimentos das regras ortográficas, por exemplo (BRANDÃO et al., 2009).

Os jogos aqui apresentados são algumas sugestões no sentido de contribuir com o trabalho dos professores alfabetizadores. Quando bem planejados, eles podem ser uma excelente estratégia para motivar e desafiar as crianças a pensarem sobre a linguagem e sobre o nosso sistema de escrita alfabética, tornando assim a aprendizagem mais significativa e prazerosa.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos referenciais pesquisados percebe-se o papel fundamental que o desenvolvimento da consciência fonológica ocupa no processo de alfabetização das crianças. Quando desenvolvidas essas habilidades nos alunos, através de práticas pedagógicas lúdicas, contextualizadas e desafiadoras de alfabetização, facilita-se o processo de ensino-aprendizagem.

Os jogos que contribuem para a reflexão fonológica da criança, levando a mesma a perceber semelhanças sonoras, apoiando a escrita com base no conhecimento dos sons da fala e manipulando a estrutura das palavras são um meio de prepará-la para a assimilação do sistema de escrita alfabética mais facilmente e levá-la a compreensão da relação entre grafema e fonema.

O uso de jogos pedagógicos nas atividades alfabetizadoras pode ser um importante aliado do professor em sala de aula, desde que esses momentos sejam planejados a partir de objetivos bem definidos. É possível alfabetizar de maneira lúdica e desafiadora, sem necessitar de treinos repetitivos e enfadonhos, mas para isso é importante que o professor esteja atento as necessidades das crianças e que tenha conhecimento sobre consciência fonológica e sobre os jogos a serem utilizados.

Quando incorporada a ludicidade nas práticas pedagógicas de alfabetização, estaremos potencializando as possibilidades de aprendizagem das crianças e estimulando o prazer no processo de aprender. Os jogos de consciência fonológica aliados a práticas que valorizam os conhecimentos dos alunos e que abordam as reflexões sobre a função social do uso da leitura e da escrita contribuem de maneira mais eficiente e significativa para um avanço na qualidade de ensino.

## REFERÊNCIAS

- ADAMS, Marilyn Jager et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- ALVES, U. O que é consciência fonológica. In: LAMPRECHT, R. R. **Consciência dos sons da língua: Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi Alves et al. **Manual Didático Jogos de Alfabetização**. Recife: Editora eletrônica Eduardo Costa de Queiroz, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino Fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Brasília, DF: MEC, 2007.
- CIELO, C. A. **Relação entre a sensibilidade fonológica e a fase inicial da aprendizagem da leitura**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996.
- COSTA, Renata Gomes da. Consciência fonológica em adultos da EJA. Dissertação (mestrado)** - Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2012.
- FREITAS, Gabriela Castro Mendes de. **Sobre a consciência fonológica**. In: LAMPRECHT, Regina et al. **Aquisição fonológica do português: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.
- GODOY, Dalva Maria Alves. Por que ensinar as relações grafema-fonema? **Revista Psicopedagogia** 25(77): 00-00, 2008.
- GODOY Dalva Maria Alves; VIANA, Fernanda Leopoldina. Conteúdos linguísticos como subsídio à formação de professores alfabetizadores - a experiência do Brasil e de Portugal. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos RBEP-INEP**, v. 97, p. 82-96, jan./abr. 2016. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/rbeped/v97n245/2176-6681-rbeped-97-245-00082.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2017.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1994.
- \_\_\_\_\_ (Org.) **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2003.
- LAMPRECHT, Regina Ritter et al. **Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012.
- LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUEQUE, Eliana Borges Correia; RIOS, Tânia Maria Rios. Jogos: alternativas didáticas para brincar alfabetizando (ou alfabetizar brincando?). In: MORAIS, Artur Gomes; LEAL, Telma Ferraz; ALBUQUEQUE, Eliana Borges Correia. **Alfabetização: apropriação do sistema de escrita alfabética**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.111-132.
- LEONTIEV, A.N. **Os princípios psicológicos da brincadeira pré-escolar** In: VIGOTSKI, L.S.; LURIA, A.R.; LEONTIEV, A.N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988.
- MALUF, M. R. **Ciência da leitura e alfabetização infantil: um enfoque metalinguístico**. Boletim da academia paulista de psicologia, v. 2, p.35-62, 2005.
- MALUF, M; ZANELLA, M; PAGNEZ, K. **Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras**. Boletim de Psicologia, v. LVI, n. 124, 2006.

REGO, Lúcia Lins Browne. A relação da evolução da concepção de escrita da criança e o uso de pistas grafo-fônicas na leitura. In: MARTINS, Cláudia Cardoso org. **Consciência fonológica e alfabetização**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995, p.69-100.

SCLIAR-CABRAL, L. **Da oralidade ao letramento: continuidades e discontinuidades**. Letras de Hoje, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 21-35, jun., 1995.

SOARES, Magda. **Alfabetização: a questão dos métodos**. São Paulo: Contexto, 2017.

## METODOLOGIAS ATIVAS NO ENSINO SUPERIOR: AVANÇOS E DESAFIOS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOCENTE E NA APRENDIZAGEM DE ESTUDANTES

**Robinalva Ferreira**

UNESC

Criciúma, SC

**Marília Morosini**

PUCRS

Porto Alegre, RS

**Pricila Kohls dos Santos**

PUCRS

Porto Alegre, RS

**Luisa Cerdeira**

Universidade de Lisboa

Lisboa, Portugal

**RESUMO:** Este estudo objetivou analisar os avanços e desafios na prática pedagógica docente e na aprendizagem de estudantes universitários após a utilização de Metodologias Ativas(MAs), na percepção de professores. O estudo relacionado ao ensino superior apresenta os conceitos de qualidade, inovação, prática pedagógica e metodologia ativa, de acordo com Morosini, Cunha, Fernandes, Morán, Zabalza e Cerdeiriña e Imbernón. Os dados foram coletados por meio do questionário, tendo como interlocutores quatro professoras, de uma universidade comunitária catarinense, que participaram de formação continuada referente as MAs. A Análise Textual Discursiva(ATD) foi utilizada para analisar os dados da pesquisa. Os

resultados apontaram muitos avanços na prática pedagógica e na aprendizagem dos estudantes como: melhoria no planejamento e organização da aula; aula mais atrativa; aprendizagem significativa; melhora no relacionamento entre professor e estudante e entre estudantes; ampliação de leituras de textos; utilização das TICs; desenvolvimento de várias habilidades, protagonismo dos estudantes, aprendizagem de conhecimentos diversificados: teóricos/práticos, relacionados ao mercado de trabalho. Quanto aos desafios sinalizados: mudança da cultura dos estudantes, de passivo para ativo no processo; mais tempo para o professor planejar e organizar as aulas; conhecer as particularidades da metodologia ativa utilizada, maior domínio dos conhecimentos, realização das atividades pré-aula pelo estudante. Por fim, três pontos foram evidenciados no estudo: melhoria do planejamento das aulas, mudança de cultura na postura do estudante e melhoria nas condições de trabalho para os professores quanto a organização de suas aulas utilizando Metodologias Ativas. Percebemos ainda, a necessidade de continuarmos aprofundando os estudos acerca dessa temática.

**PALAVRAS-CHAVE:** Metodologias Ativas. Ensino superior. Docente. Estudantes. Aprendizagem.

**ABSTRACT:** This study aimed to analyze the

advances and challenges in teaching pedagogical practice and the learning process of college students after the use of Active Methodologies(MAs) in the professors' perception. This study related to higher education presents the concepts of quality, innovation, pedagogical practice and active methodology, according to Morosini, Cunha, Fernandes, Morán, Zabalza and Cerdeiriña and Imbernón. The data were collected through a questionnaire, having as interlocutor four female professors from a university in Santa Catarina, who participated in ongoing training regarding to Active Methodologies(AMs). The Discursive Textual Analysis(DTA) was used to analyze the research data. The results pointed out many advances in pedagogical practice and student learning such as: improvement in planning and organization of teaching; more attractive classes; meaningful learning; improvement of relationship between professors and students and between students; broadening of text readings; use of Communication and Information Technologies(CITs) ; development of several skills, protagonism of students, learning of diverse knowledge: theoretical / practical, related to the labor market. Concerning to identified challenges: change in the students' learning culture, from passive to active in the process; more time for professors to plan and organize their lessons; know the particularities of the active methodology used, greater knowledge domain, pre-class activities performed by students. Finally, three points were highlighted in the study: improvement of lesson planning, change of student's learning culture and improvement in working conditions for professors regarding the organization of their classes using Active Methodologies. We also perceive the need of continuing to deepen research on this subject.

**KEYWORDS:** Active Methodologies. Higher Education. Professor. Student. Learning.

## 1 | INTRODUÇÃO

O cenário mundial aponta para a globalização, multiculturalidade, tecnologia avançada, internacionalização e remonta para a qualidade e inovação da educação superior no sentido de dar conta da formação do profissional para atuar nessa sociedade em constante mudança.

A qualidade é um conceito plural, pois quando nos referimos a educação superior logo pensamos em qualidade dessa educação, qualidade do ensino e da aprendizagem, qualidade da pesquisa e da extensão, qualidade da gestão, qualidade dos serviços, qualidade das publicações, qualidade das relações humanas, enfim, qualidade de um Projeto Pedagógico Institucional.

Para Morosini (2009) o conceito de qualidade é polissêmico e depende a quem é dirigida e por quem é definida. A qualidade na universidade está colocada em várias dimensões, desde a gestão universitária que envolve planejamento, execução e avaliação referente às questões administrativas, financeiras e acadêmicas, passando pela especificidade para dar conta do projeto pedagógico e da missão institucional, além de superar os desafios regionais, nacionais e internacionais, até a busca da equidade contemplando as questões acadêmicas, os processos educativos, os



professores, o currículo e a inovação.

Quando falamos de inovação na educação buscamos os pressupostos de Cunha (in Morosini, 2006, p. 445):

Conceito de caráter histórico social marcado por uma atitude epistemológica do conhecimento para além das regularidades propostas pela modernidade e caracterizado por experiências que são marcadas por: **ruptura** com a forma tradicional de ensinar e aprender e/ou com os procedimentos acadêmicos inspirados nos princípios positivistas da ciência moderna; **gestão participativa**, em que os sujeitos do processo inovador sejam os protagonistas da experiência; **re-configurações dos saberes** anulando ou diminuindo as dualidades entre saber científico/saber popular, ciência/cultura, educação/trabalho, etc.; **reorganização da relação teoria/prática** rompendo com a dicotimização; e **perspectiva orgânica** no processo de concepção, desenvolvimento e avaliação da experiência desenvolvida.

Nesse sentido, a busca da qualidade e da inovação reflete na qualidade da docência universitária, no cotidiano docente de ensinar, aprender e avaliar e conseqüentemente nas metodologias e estratégias de ensino/aprendizagem. Nesse contexto, vemos como potencializador à qualidade e inovação a utilização das Metodologias Ativas na educação superior.

Como professoras universitárias há muitos anos temos pensado nesses dois aspectos, qualidade e inovação, devido a preocupação e o comprometimento com a formação qualificada dos estudantes.

Para Morán (2015), a metodologia ativa fará parte da inovação na universidade, depois do realinhamento do projeto pedagógico, do currículo, da avaliação, dos tempos e espaços, da utilização da tecnologia.

A metodologia ativa de aprendizagem parte de problemas e situações reais da profissão, possibilita desafios relevantes, jogos colaborativos e individuais, atividades e leituras, combinando tempos individuais e tempos coletivos, projetos pessoais e projetos de grupo, nas quais o aluno seja ativo e não passivo, tenha um envolvimento profundo e não burocrático e que o professor seja orientador e não transmissor, por meio de uma organização didático pedagógica, com aulas roteirizadas, que busquem o alcance dos objetivos propostos e o desenvolvimento intelectual, emocional, pessoal e comunicacional dos estudantes (MORÁN, 2015).

Nesse entender o docente é capaz de aliar o conteúdo trabalhado com seus alunos ao cotidiano destes discentes, criando e recriando um ambiente rico de produção do conhecimento em que todos são ao mesmo tempo autores e aprendizes (GALE, MILLS, CROSS, 2017).

Tendo em vista as questões supracitadas e a participação de alguns professores, de uma Universidade Comunitária Catarinense, na formação acerca das Metodologias Ativas (MAs), emergiu a problemática do estudo: quais os avanços e os desafios na prática pedagógica de docentes e na aprendizagem dos estudantes universitários após a utilização de Metodologias Ativas, na percepção de professores?

O objetivo foi analisar os avanços e desafios na prática pedagógica de docentes

e na aprendizagem de estudantes universitários após a utilização de Metodologias Ativas, na percepção de professores.

Sendo que a Prática Pedagógica é entendida como:

Uma prática intencional de ensino e de aprendizagem, *não* reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender. [...] Articulada a uma educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica e cultural, datado e situado, numa relação dialética e tensionada entre prática-teoria-prática, conteúdo-forma, sujeitos-saberes-experiências e perspectivas interdisciplinares. (FERNANDES, 1999 *in* MOROSINI, 2006, p. 447).

## 2 | PERCURSO METODOLÓGICO E ENTRELAÇO DE TEORIA E EMPÍRIA

A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário enviado para quatro professoras, de uma Universidade Comunitária Catarinense, que participaram de atividades de formação continuada referente as Metodologias Ativas. As professoras participaram da pesquisa a partir do aceite do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, sendo que este e o questionário foram enviados por email para as quatro professoras e o retorno ocorreu no prazo estabelecido.

A análise dos dados foi realizada utilizando os pressupostos da Análise Textual Discursiva- ATD, de Moraes e Galiazzi (2014), atendendo a abordagem qualitativa do estudo: 1) A unitarização, no qual fizemos a desmontagem das respostas dos questionários objetivando examinar os detalhes do material e buscar as unidades de sentido referentes aos avanços e desafios na prática pedagógica e na aprendizagem os estudantes após utilização das Metodologias Ativas; 2) A categorização: na qual buscamos as relações entre as unidades de sentido aproximando-as e reunindo-as em grupos mais complexos, quais sejam as categorias; 3) Metatexto: que é o resultado expresso a partir da unitarização e da categorização no sentido de captar o novo e o emergente por meio da impregnação no material analisado.

Apresentamos a análise dos dados iniciando pela caracterização das quatro professoras interlocutoras.

### 2.1 Caracterização das interlocutoras

As interlocutoras desse estudo foram quatro professoras de uma Instituição Comunitária Catarinense, que participaram de uma formação continuada acerca das Metodologias Ativas – MAs - oferecida pelo Consórcio Sthem Brasil, em Lorena, São Paulo, no período de 2014 a 2016. Uma professora também participou de um curso sobre *Devising 21 – Aprendizagem Ativa no Ensino Superior* – realizado na PUCPR, em 2016.

Todas as professoras têm regime de trabalho de Tempo Integral (TI), sendo que três estão há mais de 10 anos na Instituição. Em relação as horas/aula na graduação, duas tem entre 9 e 20 horas/aula e duas tem mais de 30 horas/aula, sendo que as

horas restantes para completar 40 horas semanais são dedicadas a gestão, pesquisa e extensão. Três delas tem mais de 20 anos de exercício da docência. Duas são da Unidade Acadêmica-UNA, de Ciências Sociais Aplicadas (UNA CSA), uma da Unidade Acadêmica de Humanidades Ciências e Educação (UNA HCE) e uma da Unidade Acadêmica Ciências da Saúde (UNA SAU). As UNAs eram consideradas instâncias institucionais básicas que congregavam e distribuíam docentes para a atuação integrada nas dimensões do ensino, da pesquisa e da extensão, em determinadas áreas de conhecimentos e/ou campos de formação acadêmico-profissional, até 2018, depois foram extintas,

Após a unitarização e categorização dos textos das respostas das interlocutoras, apresentamos as categorias emergentes.

## 2.2 Metodologias ativas utilizadas

O quadro abaixo apresenta as MAs utilizadas pelas professoras após a capacitação acerca da temática, sendo que as professoras interlocutoras foram denominadas, PA, PB, PC e PD.

PROFESSORAS	MA	QUANTIDADE
PA	<i>Peer instruction</i> , estudo de caso, quebra-cabeça, questões problematizadoras, projeto	5
PB	Estudo de caso; Situações Problema	2
PC	<i>Peer instruction</i> e TBL (na verdade utilizo estas técnicas com algumas adaptações para a minha realidade)	2
PD	<i>Peer Instruction</i> e o PBL ( <i>Project Based Learning</i> ) – Aprendizagem baseada em projetos.	2

Quadro 1 - Metodologias Ativas utilizadas pelas professoras

Fonte: A Autora (2017).

### Três professoras utilizam o *peer instruction*,

Ou Aprendizagem pelos Pares, um método de ensino criado pelo professor Eric Mazur, do Departamento de Física da Universidade Harvard, EUA, no início da década de 1990, foi introduzido em uma disciplina de Física básica nessa mesma universidade e se difundiu rapidamente pelo mundo. Baseado no estudo prévio do aluno e na interação com seus colegas de classe, através de discussões sobre questões conceituais mediadas pelo professor, o método Peer Instruction (PI) tem por objetivo modificar o comportamento do aluno em sala de aula, fazendo com que todos os alunos se envolvam com o conteúdo de ensino, por meio de questionamentos estruturados, promovendo o aprendizado colaborativo. (MAZUR, 1997 apud DINIZ, 2015, p. 9).

### Duas utilizam o estudo de caso que

É uma estratégia metodológica que desenvolve os processos de análise e de síntese, fomentando conexões que fortalecem a capacidade de argumentação e contra-argumentação de uma situação e/ou fenômeno singular que exige um procedimento investigativo e que estão ligados ao campo profissional em estudo. (ANASTASIOU, 2004 in MOROSINI, 2006, p. 454).

Duas utilizam questões problematizadoras, situações problemas ou metodologia da problematização, entendida como:

Um conjunto de métodos, procedimentos ou atividades intencionalmente selecionados e organizados para realização de um propósito maior, que é o de preparar o estudante/ser humano para tomar consciência de seu mundo e atuar também intencionalmente para transformá-lo em uma direção de um mundo e de uma sociedade que permitam uma vida mais digna para o próprio ser humano. (BERBEL, 1999 in MOROSINI, 2006, p. 455).

Duas o PBL (*Project Based Learning*) Aprendizagem Baseada em Projetos.

Uma professora utiliza o quebra-cabeça e o TBL, Estratégia Baseada em Equipes.

Sendo o quebra-cabeça:

O método Jigsaw, desenvolvido por Aronson e Cols. (1978), não se distancia dos princípios enunciados por Johnson e Johnson (1974) e caracteriza-se por um conjunto de procedimentos específicos, especialmente adequado ao desenvolvimento de competências cognitivas.[...] Numa primeira fase, os alunos são distribuídos em grupos de base e um determinado tópico é discutido por todos de cada grupo. O tópico é subdividido em tantos subtópicos quantos os membros do grupo. Numa segunda fase, cada aluno estuda e discute com os membros dos outros grupos a quem foi distribuído o mesmo subtópico, formando assim um grupo de especialistas. Posteriormente, cada um volta ao grupo de base e apresenta o que aprendeu sobre o seu subtópico aos seus colegas, de maneira que fiquem reunidos os conhecimentos indispensáveis para a compreensão do tópico em questão. Cada estudante precisa aprender a matéria para 'si próprio' e explicar aos seus colegas, de forma clara, o que aprendeu (COCHITO, 2004 apud FATARELI, 2010, p.162).

E o TBL:

Estratégia Baseada em Equipes é uma estratégia instrucional desenvolvida para cursos de administração nos anos 1970, por Larry Michaelsen, direcionada para grandes classes de estudantes. Procurava criar oportunidades e obter os benefícios do trabalho em pequenos grupos de aprendizagem, de modo que se possa formar equipes de 5 a 7 estudantes, que trabalharão no mesmo espaço físico (sala de aula). (BURGUESS, 2014 apud BOLLELA; SENGER; TOURINHO; AMARAL, 2014, p. 293).

Portanto, a MA mais utilizada é o *peer instruction*, seguida do estudo de caso, situações problema e PBL, enquanto as menos utilizadas são o quebra-cabeça e o TBL.

Possivelmente estas foram as metodologias mais estudadas e discutidas pelas professoras na formação continuada, o que lhes proporciona mais conhecimento e segurança para a utilização.

Quanto a frequência, ou seja, em quantas aulas as professoras utilizaram as MAs em uma disciplina de 4 créditos (72 horas aula/18 encontros): PA diz que: “Depende da disciplina – tenho uma disciplina que uso estudo de caso três vezes no semestre e o restante projeto.” Já a interlocutora PB diz ter utilizado em até 3 aulas; PC utilizou acima de 10 e PD afirma que: “até 3 no caso do *peer Instruction* e todas as aulas no caso do PBL, pois são projetos desenvolvidos durante todo o semestre.”

## 2.3 Escolha das metodologias ativas

As quatro professoras citaram, de uma ou outra forma, que os elementos do plano de ensino e de aprendizagem são levados em consideração para a escolha da MA para as aulas, como a ementa, os objetivos e os conteúdos. De acordo com as professoras participantes da pesquisa:

*“Os objetivos do plano de ensino (ensino e aprendizagem) e se realmente vai impactar na dimensão aprender. Não compreendo aprendizagem onde o sujeito não é ativo no processo. Por isso muitas coisas que ‘sugerem’ para metodologias ativas não é nada novo, se discute isso desde Piaget a Vygotsky. Apenas escolhe a melhor metodologia diante de cada situação.”* (PB).

*“Os conteúdos a serem abordados bem como minha experiência com tais conteúdos. Além disso, como não tenho formação pedagógica muitas vezes as escolhas destes métodos baseiam-se no meu conhecimento sobre MA, que ainda é restrito.”* (PC)

Além desses aspectos, também foram citados, como elementos influenciadores para a escolha da MA utilizada, o tempo que a professora dispõe para organizar a aula, o perfil do egresso constante no Projeto Pedagógico do Curso e, ainda, o conhecimento sobre a MA que será utilizada.

Portanto, a partir dos relatos podemos apreender que o plano de ensino e a organização do professor aparecem como decisivos e imprescindíveis para a utilização das Metodologias Ativas.

## 2.4 Avanços na prática pedagógica

Os avanços na prática pedagógica com a utilização das MAs na percepção das professoras foram agrupados em dois blocos: planejamento e aula.

Quanto ao **planejamento** destacamos quatro aspectos (Figura 1): definição clara dos objetivos a serem alcançados; organização e sistematização dos conteúdos da disciplina; previsão de tempo para a organização da aula, pois a organização necessita de um tempo maior e a previsão para utilizar as TICs - Tecnologia de Informação e Comunicação.



Figura 1 - Aspectos do planejamento

Fonte: As Autoras, 2017.

A esse respeito, PD aponta a utilização das MAs como positiva, não somente na execução das aulas, mas também em aspectos referentes a organização e planejamento das mesmas. Em sua fala sobre os avanços na prática pedagógica, afirma que:

*“Foram vários avanços, dentre eles posso citar: melhor organização da disciplina e planejamento das aulas, uma vez que os objetivos de aprendizagem estão definidos; maior objetividade nos conteúdos; ampliação da base de conteúdos relativos à disciplina em função dos artigos e textos que são continuamente pesquisados; domínio de novas ferramentas tecnológicas como o aplicativo Socrative usado para a captura das respostas dos alunos; maior facilidade na elaboração das questões problema e por consequência no estilo de avaliação individual, que passou a ser mais operatória e não simplesmente baseada na memorização de conceitos; habilidade para tratar várias situações simultâneas em sala de aula.” (PD)*

Cabe destacar que o *Socrative* é um aplicativo no qual os estudantes compartilham compreensão, respondendo a perguntas diversificadas para a avaliação formativa por meio de questionários, votações através de perguntas rápidas, bilhetes de saída e corridas no espaço.

A exemplo do relato apresentado, a melhoria no planejamento da disciplina e maior organização do conteúdo foi apresentado como destaque, a partir da utilização das MAs, por todas professoras. Nesse sentido, Zabalza e Cerdeiriña (2010) apontam que o planejamento é uma competência básica do professor e que a qualidade da docência está diretamente relacionada a qualidade do planejamento.

Quanto a **aula** utilizando a MA vários avanços foram citados, tais como: menos aula expositiva, aula mais atrativa, aprendizagem significativa, melhora no relacionamento entre professor e estudante e entre estudantes, ampliação de leituras de textos e artigos, facilidade para elaboração de questões problema, utilização de ferramentas tecnológicas como o aplicativo *socrative*, desenvolvimento de várias habilidades, prova mais operatória e *feedback* constante.

A fala da Professora C expressa alguns avanços referentes a aula:

*“São muitos os avanços, para citar alguns deles diria que minhas aulas se tornaram mais atrativas, onde muitas vezes os acadêmicos nem sentem o tempo passar. Além disso, o uso destas metodologias no LMI- Laboratório de Metodologias Inovadoras da Instituição- me aproximou dos alunos, melhorando meu relacionamento com eles e o relacionamento entre eles. O relato de alguns alunos é de que sua aprendizagem se tornou muito mais significativa através das MAs.”* (PC)

A função do professor é mais de curador e orientador. Curador no sentido de escolher materiais e atividades que tenham sentido para o estudante, além de cuidar, estimular e orientar para a aprendizagem. Orientador no sentido de orientar a turma, os grupos e cada estudante individualmente (MORÁN, 2015).

A função do professor é de extrema importância para promover a participação dos alunos nas aulas, o que exige maior preparação da atividade, um acompanhamento durante a execução e uma correta apresentação dos resultados (IMBERNÓN, 2012).

A esse respeito, Imbernón (2012, p. 86), apresenta dez sugestões para a participação do alunado:

- a) O roteiro da aula precisa ser claro, coerente e saber muito bem o que se espera do alunado;
- b) Entrar em acordo sobre o que será realizado;
- c) Estimular o intercâmbio e a encontrar diversos procedimentos para realizar a tarefa;
- d) Decidir como se faz e o que cada um vai fazer;
- e) As atividades têm de ser interessantes e agradáveis;
- f) As atividades precisam ser viáveis e úteis;
- g) Precisam ser criativas e das autonomia;
- h) Explicar como obter a ordem e estrutura;
- i) Deve haver uma apresentação final, avaliando em grupo os resultados;
- j) A apresentação deve ser registrada por escrito.

## 2.5 Desafios na prática pedagógica

Todas as professoras citaram os desafios enfrentados na prática pedagógica, quando utilizaram MA, os quais foram agrupadas em três blocos: quanto ao estudante, quanto ao professor e quanto as condições de trabalho.

**Quanto aos estudantes**, os desafios são os seguintes: mudar a cultura dos estudantes no sentido de passar de receptivo para ativo e protagonista da sua aprendizagem; diminuir a apatia dos estudantes que preferem aula expositiva e exercício; melhorar a capacidade de reflexão e respostas as perguntas e trabalhar em equipe.

Como relata PC:

*“Muitas vezes os acadêmicos não querem tornar-se protagonistas do processo, preferindo o modelo tradicional, onde o professor traz tudo pronto. As metodologias ativas exigem mais deles e muitos alunos resistem ao processo. Quando isto acontece fica mais difícil ter êxito.”* (PC)

Três das quatro professoras apontaram como desafio a cultura do estudante, ou seja, a sua postura frente ao aprendizado, como mero receptor de conteúdo e não como protagonista e participante ativo no processo ensino/aprendizagem.

Esta cultura é compreensível e justificável talvez pela trajetória dos estudantes de mais de 10 anos nos bancos escolares até chegar a universidade terem aprendido basicamente por meio da aula expositiva, sendo apenas receptivos no processo de aprendizagem.

Cabe a nós professores universitários mudar esta cultura nas aulas e formar professores nos cursos de licenciatura que utilizem metodologias que envolvam o estudante no sentido de protagonizar sua aprendizagem e torná-la significativa, considerando o protagonismo como:

A participação dos sujeitos nos processos de formação, incluindo a compreensão de autoria. [...] Envolve a tomada de decisões compartilhadas; a produção pessoal original e criativa; o estímulo aos processos intelectuais mais complexos e não repetitivos. “Refere-se ao caráter de ator principal que assume o sujeito em ações fundamentadas e críticas, em contraposição ao seu lugar de executor decorrente da perspectiva tecnicista”. (LUCARELLI, 2003, p. 100; CUNHA, M. I. *in* MOROSINI, 2006, p.446).

**Quanto ao professor** temos os desafios citados: mais tempo para preparar as aulas; cuidado com o tempo para o cumprimento da ementa da disciplina; conhecer a metodologia a ser trabalhada, suas particularidades, etapas e possibilidades; dificuldade para elaborar as questões problema que serão utilizadas no *Peer Instruction* (PI); dificuldade para seleção dos textos de referência que devem ser lidos antes das aulas; conhecimento amplo do professor para poder orientar os grupos com diferentes projetos e questões problematizadoras, e flexibilidade e “jogo de cintura” para lidar com situações adversas.

**Quanto as condições de trabalho:** o desafio é ter hora atividade para preparar as aulas, pois demandam mais tempo para planejamento e organização.

Percebemos que alguns desafios se inter cruzam com os avanços, como o planejamento da disciplina, tendo em vista que ele melhora, mas demanda tempo de preparação, e segundo a PB a dificuldade é a ausência de hora atividade, ou seja, das condições de trabalho para planejar a disciplina e organizar os conteúdos.

Outro desafio entrecruzado com os avanços é a formação do professor, pois precisa conhecer e dominar a metodologia a ser utilizada, elaborar questões orientadoras do estudo, organizar os conteúdos e selecionar os textos mais adequados.

Os professores deveriam ser intelectuais transformadores, ativos, críticos e reflexivos se quiserem educar estudantes para serem cidadãos ativos e críticos. Estes intelectuais transformadores precisam dar voz ativa nas experiências de aprendizagem dos estudantes, tendo como ponto de partida os alunos em grupos, não isolados, em seus diversos ambientes culturais, raciais, históricos e de classe e gênero, juntamente com seus problemas, esperanças e sonhos (GIROX, 1997).

“[...] Os professores como intelectuais devem ser vistos em termos dos interesses políticos e ideológicos que estruturam a natureza do discurso, relações sociais em sala de aula e valores que eles legitimam em sua atividade de ensino.” (GIROX, 1997, p. 162).



## 2.6 Avanços na aprendizagem dos estudantes

Os avanços na aprendizagem dos estudantes, após a utilização das MAs, citados pelas professoras foram os seguintes:

**Protagonismo do estudante:** *O aluno é o sujeito da ação, é o sujeito que constrói conhecimento (PB), desenvolvimento da autonomia no processo de apropriação do conhecimento e formação. (PD)*

**Desenvolvimento de habilidades:** *trabalho em equipe, diálogo, argumentação, defender opiniões, entendimento do conteúdo, interesse do aluno pelo assunto. (PA, PB, PC, PD)*

**Aprendizagem:** *conhecimentos teóricos e práticos, conhecimentos necessários para o mercado de trabalho como: saber expor/defender suas ideias, respeitar as ideias dos colegas, trabalhar em grupo, liderar entre outros (PC). Busca da aprendizagem significativa. (PA; PD)*

## 2.7 Desafios acerca da aprendizagem dos estudantes

Os desafios acerca da aprendizagem dos estudantes na utilização das Metodologias Ativas citados pelas professoras foram os seguintes:

**Mudança da cultura dos estudantes:** *do sujeito passivo para sujeito ativo no processo ensino/aprendizagem (PB). Fazer com que compreendam os ganhos na aprendizagem com a utilização da MA. (PA);*

**Condições de trabalho:** *Falta de horas disponíveis ao professor para preparação das aulas. (PC)*

**Resistência de professores:** *Existe muita resistência de alguns colegas que não veem a iniciativa de inovar na sala de aula com “bom olhos”, pois tiram eles da zona de conforto. (PC)*

**Atividades pré-aula:** *Fazer com que os estudantes entendam que a leitura antecipada dos textos e as atividades pré-aula também fazem parte da aprendizagem. (PD)*

**Dificuldades:** *“De compreender a questão problema devido as limitações do português; de trabalhar em equipes formadas pelo professor (devido “as panelas”); de concentração de alguns alunos devido o barulho ser maior no desenvolvimento das atividades; com a pesquisa, análise de dados e com a escrita do projeto, pois exige poder de síntese, ordenamento de informações e aporte teórico e dificuldade de fazer a avaliação quando utilizado o PBL”. (PD)*

Tais considerações nos levam a refletir que a aprendizagem na Educação Superior precisa de um enfoque não linear, não unilateral, não dualista, não determinista ou voluntário. Essa visão se sustenta em um conjunto de fatores capaz de intervir nos processos educacionais. Estes precisam ser multidimensionais e dependem de atores, ideias, processos e estruturas. A educação reproduz as condições da sociedade e ao mesmo tempo pode transformá-la, à medida que é criadora das potencialidades

humanas (MOROSINI; NASCIMENTO, 2015).

## 2.8 Quando a palavra fica aberta

No final do questionário foi deixada a “palavra aberta” para as professoras escreverem algo a mais sobre as MAs, e somente uma não se manifestou.

PA finaliza as respostas descrevendo que os alunos resistem as atividades com MA devido as leituras prévias e as atividades em equipe e esperam aula expositiva e professor escrevendo no quadro. A professora aponta como sugestão o trabalho de convencimento do coordenador de curso da importância da participação ativa e comprometimento do estudante com sua aprendizagem.

Outra professora, PD, se sente motivada utilizando MA por dois aspectos: satisfação com o fazer pedagógico que leva o aluno a pensar e buscar autonomia na aprendizagem, e a avaliação geral da disciplina (avaliação institucional) pelos alunos muito positiva, acima de 9,0.

Duas professoras (PC e PD) entendem que a utilização das MAs é um caminho sem volta para a formação dos estudantes no sentido de melhorar sua aprendizagem e estar mais bem preparados para o trabalho numa sociedade em constantes mudanças.

“As instituições que investirem nisto sairão na frente e produzirão melhores alunos com estes métodos... Porém temos muitas dificuldades para esta efetivação e acredito que a academia deva discutir propostas de como superar estas dificuldades e conseguir avançar nos modelos de ensino.” (PC)

PD e PA fizeram apontamentos, respectivamente, para o apoio institucional e da coordenação do curso aos professores para juntos buscarem a superação dos desafios encontrados na utilização das MAs, principalmente no que se refere a mudança de cultura dos graduandos passando a ser sujeitos ativos no processo de ensino e de aprendizagem, além do incentivo para continuidade, pois o professor tem mais trabalho na organização e na condução da aula.

## 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizando este estudo, percebemos que muitos avanços permeiam a prática pedagógica dos professores quando utilizadas as Metodologias Ativas, principalmente acerca da melhoria no planejamento docente e das aulas, se tornando mais atrativas, valorizando a aprendizagem significativa, a melhora no relacionamento entre professor e estudante, e entre estudantes, ampliação de leituras de textos, utilização das TICs e desenvolvimento de habilidades.

Quanto aos avanços na aprendizagem dos estudantes quando utilizadas as Metodologias Ativas foram apontados: o protagonismo do estudante, o desenvolvimento de diversas habilidades e a aprendizagem de conhecimentos diversificados: teórico e práticos, relacionados ao mercado de trabalho.

Quanto aos desafios na prática pedagógica: referente aos estudantes: mudança

da cultura, de passivo para ativo no processo; referente ao professor: mais tempo para planejar e organizar as aulas, conhecer as particularidades da metodologia ativa utilizada, maior domínio dos conhecimentos, flexibilidade para lidar com situações adversas; referente as condições de trabalho: ter hora atividade para preparação das aulas.

Quanto aos desafios na aprendizagem dos estudantes destacamos: novamente a mudança de cultura dos estudantes; as condições de trabalho do professor; a importância da realização das atividades pré-aula e as dificuldades: de trabalhar em equipe, de concentração, de compreender as questões problema, de pesquisar, analisar dados e escrever o projeto.

Por fim, evidenciamos que o planejamento aparece como forte princípio das MAs, bem como a satisfação das professoras com os avanços conseguidos, apesar do grande desafio de mudar a cultura dos estudantes, e suas próprias, buscar apoio dos gestores dos cursos e ter as condições de trabalho necessárias para a continuidade de tais metodologias.

Cabe ressaltar que para a utilização das Metodologias Ativas é necessário que o professor também saia da sua zona de conforto e busque, juntamente com seus estudantes, a qualidade da educação. Uma vez que ambos são, ao mesmo tempo, autores e consumidores de conhecimento e coparticipes deste processo de ensino e de aprendizagem.

O devir é continuarmos pesquisando e aprofundando esta temática, dando vez e voz a professores e estudantes, no sentido de prosseguirmos na caminhada rumo a qualidade e inovação no ensino superior, por meio da contribuição das Metodologias Ativas de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

BOLLELA, Valdes Roberto; SENGER, Maria Helena; TOURINHO, Francis S. V.; AMARAL, Eliana. Aprendizagem baseada em equipes: da teoria à prática. *Team-based learning: from theory to practice*. Medicina (Ribeirão Preto) 2014;47(3):293-300. <http://revista.fmrp.usp.br/>. Disponível em: Acesso em: 29 de abr. de 2017.

DINIZ, Alan Corrêa. **Implementação do método peer instruction em aulas de física no ensino médio**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Viçosa. Minas Gerais, 2015. Disponível em: <http://www.locus.ufv.br/bitstream/handle/123456789/7700/texto%20completo.pdf?sequence=1>. Acesso em: 29 de abr. de 2017.

GALE, T., MILLS, C., & CROSS, R. Socially Inclusive Teaching: Belief, Design, Action as Pedagogic Work. *Journal of Teacher Education*, 2017. 0022487116685754.

FATARELI, Elton Fabrino. et all. Método Cooperativo de Aprendizagem Jigsaw no Ensino de Cinética Química. **Revista Química nova na escola**. Vol. 32, Nº 3, AGOSTO, 2010. p. 161-168. Disponível em: [http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32\\_3/05-RSA-7309\\_novo.pdf](http://webeduc.mec.gov.br/portaldoprofessor/quimica/sbq/QNEsc32_3/05-RSA-7309_novo.pdf). Acesso em: 10 de maio 2017.

GIROX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica de

aprendizagem. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

IMBERNÓN, Francisco. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. Trad. Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2012.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. 6. reimp. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. rev. Ijuí: Unijuí, 2014.

MORÁN, José M. **Mudando a educação com metodologias ativas**. [Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015. p. 15-33. Disponível em: [http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando\\_moran.pdf](http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf) acesso em: 03 de abr. de 2017.

MOROSINI, Marília Costa. Editora chefe. Vocabulário Geral. In: \_\_\_\_\_. **Enciclopédia de Pedagogia Universitária. Glossário Volume 2**. INEP/RIES: 2006. Disponível em: <<http://www.publicacoes.inep.gov.br/>>. Acesso em: 30 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Qualidade na educação superior: tendências do século. **Est. Aval. Educ.** São Paulo, v. 20, n. 43, maio/ago. 2009. p.165-186. Disponível em: <http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes>. Acesso em juh. 2016.

MOROSINI, M. C.; NASCIMENTO, M. B. C. Aprendizagem na educação superior em contextos emergentes internacionalizados. In: ENGERs, M. E. A.; MOROSINI, M.C.; Felicetti, V. L. **Educação Superior e Aprendizagem**. Porto Alegre: EdiPucrs, 2015.

ZABALZA, Miguel A; CERDEIRIÑA, M<sup>a</sup> Ainoha. **Planificación de la docência en la universidad: elaboración de las guías docentes de las materias**. Madrid/Espanha: Narcea, 2010.

## M-LEARNING E SALA DE AULA INVERTIDA: CONSTRUÇÃO DE UM MODELO PEDAGÓGICO (ML- SAI)

### **Ernane Rosa Martins**

Instituto Federal de Educação, Ciência e  
Tecnologia de Goiás (IFG), Câmpus Luziânia –  
Núcleo de Inovação, Tecnologia e Educação  
Luziânia – GO, Brasil.

### **Luís Manuel Borges Gouveia**

Universidade Fernando Pessoa (UFP) –  
Doutoramento em Ciências da Informação –  
Especialidade em Sistemas, Tecnologias e Gestão  
da Informação  
Porto, Portugal.

**RESUMO:** Neste artigo apresenta-se uma proposta de um modelo pedagógico direcionado para atividades de m-learning (mobile learning), fundamentado na teoria da Sala de Aula Invertida (SAI), denominado de ML-SAI. Nesse sentido, inicialmente, define-se os modelos pedagógicos, considerando que estes servem para fundamentar o processo de construção de conhecimento, por meio de ações organizadas. A seguir, são descritos os aspectos relacionados à m-learning e os princípios básicos da SAI. Por fim, apresenta-se o modelo ML-SAI, descrevendo a sua arquitetura e estratégias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Sala de Aula Invertida, Modelo Pedagógico, M-learning, Aprendizagem, Ensino.

### M-LEARNING AND INVERTED CLASSROOM: BUILDING A MODEL PEDAGOGICAL

**ABSTRACT:** This article presents a proposal of a pedagogical model directed to activities of m-learning (mobile learning), based on the theory of the Classroom Inverted (SAI), called ML-SAI. In this sense, initially, the pedagogical models are defined, considering that these serve to support the process of knowledge construction, through organized actions. Next, the aspects related to m-learning and the basic principles of SAI. Finally, the ML-SAI model is presented, describing its architecture and strategies.

**KEYWORDS:** Classroom Inverted, Pedagogical Model, M-learning, Learning, Teaching.

### 1 | INTRODUÇÃO

Com a popularização da internet e de suas mídias mudou o cenário educacional brasileiro, por meio da utilização dos meios de comunicação virtual, digital e dos dispositivos móveis na escola. Por isto, o professor se depara com o desafio de acompanhar esse ritmo, buscando integrar a cultura extraescolar dos alunos (Sena & Burgos, 2010).

As inovações tecnológicas provenientes do desenvolvimento das telecomunicações

estão oportunizando acesso a diferentes ambientes e formas de aprendizagem. Anteriormente precisava-se de um aparelho ligado a uma estrutura fixa de rede, atualmente os dispositivos móveis permitem o acesso a ambientes e recursos educacionais similares (Mülbert & Pereira, 2011).

O telefone celular é o mais popular e acessível dos dispositivos que podem suportar o Mobile Learning, não necessitando de investimentos financeiros por parte das instituições, por se tratar de uma ferramenta comum e disponível no cotidiano dos alunos. Merije (2012, p.81) diz que “Se o computador ainda é um objeto restrito, o celular está presente em boa parte das escolas, nas mochilas dos alunos de diferentes classes sociais”. Os smartphones reúnem várias mídias num só aparelho (telefone, internet, console de jogos, recursos dos computadores pessoais, etc.). A associação dos recursos dos aparelhos celulares e das redes de telefonia móvel com os da internet possibilitou o acesso e compartilhamento de conteúdo, o que proporcionou uma nova dinâmica aos processos de comunicação, assim como, a aprendizagem (Merije, 2012).

A revolução digital, a miniaturização de aparelhos e a conectividade com redes de comunicação, possibilitaram misturar o digital com o físico, criando um ambiente de tecnologia semântica e cognitiva, que vem remodelando as formas de fazer, criar, pensar e relacionar a vida cotidiana, ao trabalho, ao lar, ao lazer, a educação ou a qualquer outro espaço (Cordeiro & Bonilla, 2015).

A Sala de Aula Invertida (SAI) trata-se de uma abordagem pela qual o aluno assume a responsabilidade pelo seu estudo teórico e a aula presencial serve simplesmente como aplicação prática dos conceitos estudados previamente (Jaime; Koller & Graeml, 2015). Nesta metodologia o que antes era feita na sala de aula, agora é executado em casa, enquanto que as atividades que eram realizadas sozinhas pelos alunos como tarefa de casa, agora são executadas em sala de aula (Bergmann & Sams, 2016).

Sendo assim, este artigo tem como objetivo apresentar uma proposta de modelo pedagógico direcionado para atividades de m-learning (mobile learning), fundamentado na SAI, denominado de ML-SAI. Tendo em vista o objetivo proposto, na seção 2 é definido o que este estudo entende por modelo pedagógico, são discutidos os aspectos relacionados à m-learning e os princípios básicos da Teoria SAI. Na seção 3 são apresentados o método, as técnicas e procedimentos metodológicos utilizados. Na seção 4, apresenta-se o ML-SAI, descrevendo sua arquitetura e estratégias. Finalizando, a seção 5 apresenta algumas considerações sobre o presente trabalho.

## 2 | REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Para Ortiz Ocanã (2005), um modelo é uma interpretação explícita, descritiva ou ilustrativa, de uma determinada situação. Estes modelos surgem, portanto, de modo a explicar, compreender, simplificar e prever determinados fenômenos ou situações da realidade social, de forma abstrata, esquemática e que serve de referência (Berger

& Luckmann, 1966). Os modelos pedagógicos por sua vez, são apresentados na literatura como sinônimos de estratégias de ensino, metodologias de ensino, currículo ou como teoria de aprendizagem. É evidente a falta de consenso sobre esta expressão conforme apontam Ortiz Ocanã (2009).

Para a construção de um modelo pedagógico segundo Behar (2009), é necessário definir seus elementos. O modelo pedagógico deve estar baseado em duas ou mais teorias educacionais utilizadas como eixo norteador da aprendizagem e nas experiências pessoais, criando o que ela denomina de Modelo Pessoal. Conforme esta mesma autora este é fundamentado em dois elementos: Arquitetura Pedagógica (AP) e Estratégias para a Aplicação da mesma. A AP é estrutura principal do modelo e as estratégias para a aplicação da AP são as dinâmicas do modelo pedagógico, que dependem do contexto e variáveis que envolvem o processo educativo. Estas ações didáticas direcionam o professor para colocar em prática a AP a um contexto particular, tornando-a individualizada. A arquitetura pedagógica (AP) é constituída por:

- Aspectos organizacionais, que diz respeito a fundamentação do planejamento ou proposta pedagógica onde estão incluídos os propósitos da aprendizagem, organização do tempo e do espaço e expectativas na relação da atuação dos participantes ou da organização social da classe;
- Aspectos relacionados ao conteúdo, que engloba materiais instrucionais e/ou recursos informáticos utilizados, tais como: objetos de aprendizagem, software e outras ferramentas de aprendizagem;
- Aspectos metodológicos, que envolvem: atividades, interações, procedimentos de avaliação e a organização de todos esses elementos numa sequência didática para a aprendizagem;
- Aspectos tecnológicos, com a definição da plataforma e suas funcionalidades, ferramentas de comunicação, entre outros.

Para desenvolver um projeto pedagógico eficiente é necessário levar em consideração aspectos importantes da mudança paradigmática, principalmente referente a modalidade de ensino m-learning. Segundo Behar (2009, p. 21), “O mundo tem como novos pilares os conceitos de tempo e de espaço”.

Om-Learning conforme Marçal et al., 2005, surge como uma importante alternativa de ensino e treinamento à distância, na qual podem ser destacados os seguintes objetivos: Melhorar os recursos para o aprendizado do aluno, que poderá contar com um dispositivo computacional para execução de tarefas, anotação de ideias, consulta de informações via internet, registro de fatos através de câmera digital, gravação de sons e outras funcionalidades existentes; Prover acesso aos conteúdos didáticos em qualquer lugar e a qualquer momento, de acordo com a conectividade do dispositivo; Aumentar as possibilidades de acesso ao conteúdo, incrementando e incentivando a utilização dos serviços providos pela instituição, educacional ou empresarial; Expandir o corpo de professores e as estratégias de aprendizado disponíveis, através de novas tecnologias que dão suporte tanto à aprendizagem formal como à informal; Fornecer

meios para o desenvolvimento de métodos inovadores de ensino e de treinamento, utilizando os novos recursos de computação e de mobilidade.

A mobilidade comunicacional transcende tempo e espaço, o acesso ao conhecimento está cada vez mais relacionado ao espaço conectivo da rede comunicativa, dependendo da mobilidade da cultura digital. Assim, o conceito de aprendizagem móvel relaciona-se com a ampliação das possibilidades do processo comunicativo entre alunos conectados e professor (Lemos & Josgrilberg, 2009). As tecnologias móveis se tornaram parte da vida das crianças em todo o mundo, com isto muitos governos e escolas estão utilizando estes dispositivos para uma série de diferentes finalidades de ensino e aprendizagem, e promovendo diversos estudos nesta área, demonstrando que estes ajudam a promover a aprendizagem, competências e perspectivas que as crianças necessitam para competir e cooperar atualmente. Centrando no desenvolvimento de competências, tais como: colaboração, pensamento crítico e resolução de problemas. Alguns projetos exploram as funcionalidades inovadoras dos dispositivos móveis, outros contam apenas com as funcionalidades standard, outros as capacidades de personalização, e outros procuram saber como os dispositivos móveis podem encorajar a colaboração em trabalho de equipe (Moura, 2009).

As tecnologias não são transformadoras dos contextos educacionais. Simplesmente inseri-las na educação, sem criar uma proposta didático-pedagógica consistente, coerente e com um planejamento alinhado com as necessidades dos alunos, não permite explorar suas potencialidades e possibilitar o desenvolvimento de práticas educacionais diferenciadas. São várias as possibilidades, mas as tecnologias apenas serão bem utilizadas no contexto educacional se as propostas metodológicas forem suficientemente abertas, criativas e focadas no aprendiz (Costa et al., 2014, p. 59).

### **3 | METODOLOGIA**

Nesta seção, é apresentada a metodologia utilizada na pesquisa, para construir um modelo pedagógico baseado na teoria da Sala de aula invertida, que possa contribuir para o planejamento e a realização de atividades de Mobile Learning. Assim, elaborou-se um referencial teórico, a partir de pesquisas sobre Sala de Aula Invertida, M-learning e Projetos Pedagógicos, para sustentação e fundamentação da pesquisa. Posteriormente, foram realizadas experiências preliminares, através pesquisas exploratórias com três estudos de caso piloto utilizando as ferramentas Kahoot, WhatsApp e Facebook, em três turmas distintas do curso de Sistemas de Informação (SI). Por fim, realizou-se a coleta e análise dos dados destas referidas experiências preliminares. Assim, a elaboração do modelo foi a partir da análise do referencial bibliográfico e dos resultados das pesquisas exploratórias com os estudos de caso.



No modelo desenvolvido considerou-se aspectos organizacionais, metodológicos, tecnológicos e relativos ao conteúdo.

A pesquisa exploratória teve como objetivo levantar possibilidades de uso de dispositivos móveis na educação, utilizaram os conceitos da SAI, combinada com alguma tecnologia móvel. Para a coleta de dados, além da observação das atitudes dos alunos, também foram elaborados questionários formados por questões abertas, semiabertas e fechadas, sobre o tipo de dispositivos móveis dos alunos, os recursos destes e a receptividade em relação ao uso educacional dos mesmos. Aplicou-se os questionários a alunos do curso de SI. Os dados foram tabulados e analisados com enfoque quantitativo e qualitativo, a fim de entender as dificuldades e possibilidades relacionadas a SAI e ao uso dos dispositivos móveis em termos educacionais.

Foi utilizado como método o estudo de caso que segundo Miguel et. al. (2012), é uma técnica que permite conhecer um fenômeno, de maneira aprofundada, possibilitando fundamentar novas teorias e aumentar o entendimento sobre eventos reais e contemporâneos.

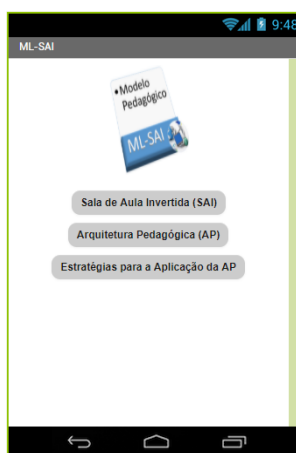
#### **4 | CONSTRUINDO UM MODELO PEDAGÓGICO PARA M-LEARNING**

Esta seção apresenta o modelo pedagógico construído a partir dos estudos preliminares (pesquisa exploratória com estudos de casos) em conjunto com a revisão bibliográfica realizada.

Os estudos de caso exploratórios preliminares, utilizaram os conceitos de sala de aula invertida combinada com alguma tecnologia móvel, como Kahoot, WhatsApp e Facebook. Estes estudos de caráter exploratórios investigaram as possibilidades e potencialidades da utilização da Teoria da Sala de Aula Invertida com o auxílio de Tecnologia Móvel. Assim, como resultados encontrados nestes estudos preliminares, destaque para: limitações e dificuldades de ordem financeira e técnica que podem excluir alguns alunos que não dispõem de smartphones, planos de internet em seus celulares ou mesmo internet em suas residências, dificultando o uso e principalmente o acesso dos alunos às ferramentas e aos recursos digitais disponíveis; benefícios significativos como o baixo custo, a acessibilidade, a interatividade e a aprendizagem colaborativa; a mediação pelo professor é fundamental, propondo temas e estimulando a participação dos alunos, identificando o contexto da sala de aula, dos alunos e da turma, estabelecendo regras e normas para utilização dos dispositivos móveis, deixando claro os objetivos e motivos das atividades propostas, verificando as limitações relevantes e os recursos tecnológicos necessários que serão utilizados, assim como, os papéis do professor e dos alunos neste processo; e por fim, é fundamental um planejamento bem estruturado por parte do professor.

O modelo pedagógico foi formatado para fornecer algumas sugestões de estratégias a professores e pesquisadores interessados em utiliza-lo, orientando estes no desenvolvimento das atividades com base na Sala de Aula Invertida e com o

apoio de dispositivos móveis. Este foi implementado em versão digital utilizando o App Inventor, como forma de facilitar o acesso por parte de professores e pesquisadores. A Figura 1 apresenta a tela inicial desta versão para ilustrar e auxiliar a explicação do mesmo.



**Figura 1** – Tela inicial da versão digital do ML-SAI

Na Figura temos os botões que direcionam para as telas que mostram os conceitos de Sala de Aula Invertida, a Arquitetura Pedagógica (AP) e as Estratégias para a Aplicação da AP, sendo os conceitos destes definidos anteriormente neste trabalho. Neste estudo a AP foi reestruturada e fundamentada levando em consideração os conceitos da Sala de Aula Invertida, os aspectos relacionados a utilização dos dispositivos móveis e os estudos exploratórios preliminares realizados, a AP foi estabelecida neste trabalho em seis aspectos, sendo estes: contexto, normatização, papéis, tecnologias, ações e limitações. A AP e as estratégias para a Aplicação da AP definidas para as atividades com Sala de Aula Invertida e com apoio de dispositivos móveis são apresentadas na Tabela 1.

Arquitetura Pedagógica (AP)	Estratégias para a Aplicação da AP
Contexto	<ul style="list-style-type: none"> <li>Definir os objetivos e motivos das atividades e ações proposta, deixando-os claros para todos os envolvidos;</li> <li>Identificar os instrumentos, recursos, características das atividades e ações, dos alunos e do curso;</li> </ul>
Normatização	<ul style="list-style-type: none"> <li>Organizar regras e procedimentos para orientar as ações e interações;</li> <li>Estabelecer normas para utilização dos dispositivos móveis (quando utilizar, qual a finalidade, etc.);</li> </ul>
Papeis	<ul style="list-style-type: none"> <li>Compreender o papel do aluno no processo de aprendizagem, suas motivações, interesses e habilidades;</li> <li>Entender o papel do professor como condutor e facilitador da aprendizagem;</li> </ul>

Tecnologias	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir os dispositivos móveis, aplicativos e recursos tecnológicos que serão utilizados, considerando as características físicas, técnicas e funcionais dos mesmos, tais como: ambiente virtual, Sílabo, Moodle, Facebook, Khan Academy, YouTube, vídeo-aula, músicas, slides, fotografias, áudios, textos, entre outros, estabelecendo prioridade para aplicativos livres e gratuitos;</li> <li>• Verificar a necessidade e disponibilidade de conexão com a Internet;</li> </ul>
Ações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Especificar se as ações serão individuais, em grupo ou ambas, se estas serão comuns a todos os alunos ou diferenciadas por aluno ou grupo de alunos;</li> <li>• Definir ferramentas de comunicação e sistemas de apoio para dar suporte aos alunos em caso de dificuldades;</li> <li>• Definir se as ações serão realizadas em um mesmo local, ao mesmo tempo ou em locais e momentos distintos;</li> <li>• Estabelecer práticas educacionais favoráveis ao aprendizado (situações problemas, aplicações práticas, colaborativas, autônomas, críticas, em contextos reais, pesquisas), levando em consideração os ambientes de aprendizagem (on-line, salas de aula, laboratórios) de preferência com os dispositivos móveis dos próprios alunos;</li> <li>• Incentivar a interação entre os alunos e com o professor, por meio do uso de dispositivos móveis, com foco no desenvolvimento da atividade proposta;</li> <li>• Determinar os mecanismos de avaliação de desempenho e certificação da aprendizagem, se individuais ou em equipes, de preferência contínua, e disponibiliza-los para os alunos;</li> <li>• Estabelecer momentos de reflexão e análise das atividades realizadas, buscando colaborar na melhoria contínua de novas atividades;</li> <li>• Estruturar os conteúdos que serão disponibilizados em ambiente virtual, para que os alunos possam acessá-los por meio de um dispositivo móvel, quando e quantas vezes quiserem, se possível com o acompanhamento das visualizações pelo professor;</li> <li>• Realizar uma curadoria dos conteúdos já existentes na internet, por meio de plataformas como Khan Academy e o YouTube em busca de bons vídeos educativos, ou caso não sejam encontrados, gravar vídeos ou áudios utilizando as ferramentas que existem no próprio dispositivo móvel;</li> <li>• Estimular diferentes formas de aprendizado por meio de diferentes fontes de conteúdo, tais como: vídeos, áudios, imagens, textos, slides, questões, entre outras;</li> <li>• Elaborar um roteiro de atividades do que será feito dentro da sala de aula, de modo a otimizar o tempo em sala de aula, utilizando projetos, trabalhos ou solução de problemas, que se conectem com o que foi visto previamente na plataforma;</li> </ul>
Limitações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Levantar os principais pré-requisitos das atividades e possíveis distratores do aprendizado;</li> <li>• Identificar quais conteúdos podem ser melhor trabalhados com tecnologias móveis;</li> <li>• Verificar se os materiais pedagógicos podem ser utilizados em dispositivos móveis, considerando tamanho da tela, usabilidade, capacidade de armazenamento e modelos de dispositivos diferentes;</li> <li>• Verificar a disponibilidade de dispositivos móveis, tomadas para recarregar as baterias dos celulares, conexão com a Internet, quando necessário, e se os aplicativos apresentam interface adequada a aprendizagem do conteúdo;</li> </ul>

Tabela 1 – Modelo Pedagógico ML-SAI

Observa-se que o modelo pedagógico proposto pode se adaptar e colaborar com o desenvolvimento de diversas atividades de m-learning envolvendo diferentes

conteúdos e dispositivos móveis. Fazendo com que os aplicativos, funcionalidades e facilidades dos celulares que já auxiliam as pessoas no contexto pessoal, também possam ser mais facilmente inseridos no ambiente escolar, visto que a maioria dos smartphones atuais possuem inúmeros recursos que podem ser utilizados para este propósito, tais como: câmeras, gravador de voz e acesso à internet, entre outros. A utilização dos dispositivos móveis em contexto escolar pode ser benéfica tanto para os alunos em termos de extensão da sala de aula, quanto para os professores, sendo possível aproveitar esses aparelhos para atualização de conteúdo, preparação das aulas e realização de avaliações. Esclarece-se que são possíveis reestruturações e ajustamentos no modelo pedagógico proposto, mesmo durante a execução das ações planejadas, sempre levando em consideração as necessidades dos alunos, ressaltando ainda a importância do professor condutor neste processo.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho tem como objetivo apresentar uma proposta de modelo pedagógico, denominado ML-SAI, direcionado para atividades de m-learning (mobile learning), fundamentado na SAI. A proposição do ML-SAI é importante por levar em consideração os fundamentos da SAI, que vem apresentando ótimos resultados em trabalhos atuais, permitindo colaborar no planejamento e desenvolvimento consistente das práticas pedagógicas e melhor aproveitamento dos recursos tecnológicos. Assim, este modelo pedagógico foi formatado para fornecer algumas sugestões de estratégias a professores e pesquisadores interessados em utilizá-lo, orientando estes no desenvolvimento das atividades de m-learning.

Com a elaboração do referido modelo pedagógico, pretende-se realizar diversas experimentações do mesmo, por meio de estudos de casos múltiplos presenciais, a fim de verificar na percepção de alunos e professores se as estratégias planejadas, propostas no modelo pedagógico, contribuíram para o desenvolvimento das atividades e alcance dos objetivos estabelecidos, para posteriormente disponibilizá-lo a professores e pesquisadores interessados.

## REFERÊNCIAS

BEHAR, P. A. **Modelos pedagógicos em educação a distância**. 311 p. Porto Alegre: Artmed, 2009.

BERGER, P. L. & LUCKMANN, T. **The Social Construction of Reality**. Garden City: Double-day, 1966.

BERGMANN, J.; SAMS, A. A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. 1 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2016.

CORDEIRO, S. F. N.; BONILLA, M. H. S. Tecnologias digitais móveis: reterritorialização dos cotidianos escolares. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 56, p. 259-275, 2015.

COSTA, E.; SILVA, A. P.; CORDEIRO, B. M. P.; SILVA, C. A. **As tecnologias digitais chegaram! O que fazer? Formas inovadoras de aprender.** In: DANTAS, L. G.; MACHADO, M. J. (Org.). *Tecnologias e educação: perspectivas para a gestão, conhecimento e prática docente.* 2 ed. São Paulo: FTD, 2014.

JAIME, M. P.; KOLLER, M. R. T.; GRAEML, F. R. La aplicación de flipped classroom en el curso de dirección estratégica. In: **Jornadas Internacionales de Innovación Universitaria Educar para Transformar**, 12, 2015. Actas... Madrid: Universidad Europea, p. 119-133, 2015.

LEMOS, A.; JOSGRILBERG, F. **Comunicação e Mobilidade. Aspectos Socioculturais das Tecnologias Móveis no Brasil.** Salvador: Edufba, 2009.

MARÇAL, E.; ANDRADE, R.; RIOS, R. Aprendizagem utilizando dispositivos móveis com sistemas de realidade virtual. **CINTED-UFRGS**, v. 3, n. 1, Porto Alegre: Maio, 2005.

MERIJE, W. *Mobimento: educação e comunicação mobile.* São Paulo: Peirópolis, 2012.

MIGUEL, P. A. C. (ORG.). **Metodologia de pesquisa em engenharia de produção e gestão de operações.** Rio de Janeiro: Elsevier 2ed, 2012.

MOURA, A. Geração Móvel: um ambiente de aprendizagem suportado por tecnologias móveis para a “Geração Polegar”, Ambientes Emergentes, **VI Conferência Internacional de TIC na Educação**, p. 49-77, 2009.

MÜLBERT, A. L.; PEREIRA, A. T. C. Um panorama da pesquisa sobre aprendizagem móvel (m-learning). In: Associação Brasileira de Pesquisadores em Cibercultura, Florianópolis. **V Simpósio Nacional da ABCiber**, 2011.

ORTIZ OCANÃ, A. L. **Diccionario de Pedagogía, Didáctica y Metodología.** Colombia: Editorial Antillas, 2005.

ORTIZ OCANÃ, A. L. **Manual Para Elaborar El Modelo Pedagógico De La Institución Educativa.** Colombia: Editorial Antillas, 2009.

SENA, D; BURGOS, T. O computador e o telefone celular no processo ensino-aprendizagem da educação física escolar. In: **3º Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação**, Pernambuco. Anais Simpósio Hipertexto, 2010.

## O CARÁTER DIALÓGICO DO PENSAMENTO REFLEXIVO

### **Éllen Patrícia Alves Castilho**

Universidade Estadual de Londrina  
ellencastilho@hotmail.com.br

### **Darcísio Natal Muraro**

Universidade Estadual de Londrina  
murarodnm@gmail.com

**RESUMO:** O objetivo deste estudo é analisar, com base em John Dewey e Matthew Lipman, as relações entre diálogo e pensamento reflexivo na constituição do que chamamos de experiência de pensamento. Assim a indagação central da pesquisa é: qual o papel do diálogo para a criação da experiência de pensamento? O pensamento, para Dewey, assim como o diálogo, para Lipman, tem origem em alguma dúvida em nossa experiência tornado-a problemática. Diálogo e pensamento são as bases do processo investigativo como forma de buscar a transformação da situação problemática, ou seja, um processo que visa resolver a dúvida. Quando este processo ocorre temos uma experiência de pensamento, mas que traz implícito novas experiências uma vez que novos problemas surgirão. Essa resolução da dúvida não possui caráter perene, mas sim, visa criar uma situação harmoniosa e esclarecida, acumulando significados que poderão ser usados nas novas experiências. Diálogo e reflexão são concebidos como a base

de uma educação crítica e criativa, ou seja, uma educação que proporciona experiência de pensamento. Desta forma a educação como investigação tem potencial de ser uma educação na e para a democracia.

**PALAVRAS-CHAVE:** Diálogo, Pensamento Reflexivo, Educação para o Pensar.

### **INTRODUÇÃO**

A educação, na ótica de John Dewey, consiste numa prática social em que uma geração transmite para a outra suas crenças, ideias e ideais, hábitos, isto é, a cultura renovando continuamente a vida do grupo. Educação é a própria vida e se efetua pela ação conjunta dos seres humanos, mais especificamente, pela experiência compartilhada. Por tal motivo, ela não envolve o pensar sobre um mundo abstrato, distante, mas sim sobre um mundo real, onde nossas experiências se concretizam. Por seu fundamento pragmatista, o arcabouço teórico instaurado pelo filósofo, psicólogo e pedagogo lança luz à centralidade da experiência, resultante da interação humana. Matthew Lipman, criador de uma concepção educacional que chamou de Filosofia para Crianças, estabelece, em suas obras, uma relação direta entre diálogo e pensamento,

tendo como referência a teoria de Dewey. O conceito de diálogo de Lipman é condição para o que ele nomeia de pensar bem. Esse pensar bem se aproxima da concepção de pensamento reflexivo de Dewey.

Desta forma, é possível estabelecer estreitas relações entre os conceitos de pensamento, experiência, diálogo e educação de Lipman e Dewey. Neste trabalho focaremos principalmente em dois conceitos: o diálogo em Lipman e o pensamento reflexivo em Dewey.

Nossa proposta de estudo pode ser expressa pela seguinte pergunta: qual o papel do diálogo para a criação da experiência de pensamento? Consideramos esta questão importante para compreender a proposta dos autores acerca da educação reflexiva e crítica que, na perspectiva filosófica de Lipman, deve ser também criativa e cuidadosa.

Para refinar nosso estudo acerca desse assunto, colocamos as seguintes questões como guias de nossa reflexão: Quais são as formas de comunicação humana? O que é diálogo? Existe relação entre diálogo e pensamento? Como e por que o diálogo pode representar uma experiência de pensamento?

O objetivo deste trabalho se concentra na análise do diálogo como uma forma específica de comunicação para resolver problemas da vida comum. Outro objetivo é a análise do pensar reflexivo como experiência de transformação do problema para transformar a situação em continuidade de vida.

A metodologia adotada consiste numa pesquisa bibliográfica, visando aspectos qualitativos de análise buscando compreender, interpretar e explicita os conceitos de diálogo, pensamento reflexivo e experiência que são centrais nesta pesquisa. Este trabalho buscou, principalmente, fundamentação em obras de Matthew Lipman<sup>1</sup> intitulada *O pensar na educação* e *Filosofia na sala de aula* e de John Dewey<sup>2</sup> intitulada *Democracia e educação* e o *Como pensamos*. O primeiro porque trata especificamente da conceituação do diálogo como instrumento crítico e criativo e, o segundo, porque aborda o pensamento reflexivo como capacidade humana de resolver situações problemáticas por meio do processo comunicativo.

O processo de revisão bibliográfica é capaz de, assim como entende Gil (2002), abrir um caminho exploratório fazendo com que exista uma maior familiaridade com o objeto de pesquisa, possibilidade de aprimoramento de idéias e, ainda, a descoberta de novas intuições, percepções e interpretações do objeto de pesquisa.

---

1. **Matthew Lipman**. Nasceu em 1923 na cidade de Vineland, New Jersey, EUA. Doutorou-se em Filosofia na Universidade Colúmbia, em Nova York, em 1953. Fez pós doutorado na França e foi o fundador do IAPC (Instituto para o Desenvolvimento de Filosofia para Crianças) ligado à Universidade Estadual de Montclair - New Jersey - EUA. É o criador do Programa de Filosofia para Crianças. Faleceu em 26 de dezembro de 2010, em MontClair, USA.

2. **Jhon Dewey**. Nasceu em 20 de outubro de 1859, na cidade de Burlington, Vermont, EUA. Filósofo e educador é considerado o expoente máximo da escola progressiva norte-americana. Tornou-se grande nome da Filosofia da Educação. Faleceu em 01 de junho de 1952, em Nova Iorque, EUA.

## O Diálogo e o Pensamento Reflexivo

Iniciaremos nossas reflexões na busca de um entendimento acerca da comunicação humana. O Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007) apresenta a definição de Comunicação da seguinte forma:

[...] termo para designar o caráter específico das relações humanas que são ou podem ser relações de participação recíproca ou de compreensão. Portanto, esse termo vem a ser sinônimo de “coexistência” ou de “vida com os outros” e indica o conjunto dos modos específicos que a coexistência humana pode assumir, contanto que se trate de modos “humanos”, isto é, nos quais reste certa possibilidade de participação e de compreensão (ABBAGNANO, 2007, p. 161).

O homem precisa da comunicação para se relacionar, para receber e transmitir experiências, ideias ou informações. Desta forma, ela está presente moldando as relações sociais. O ser humano vive continuamente em um contexto de comunicação, meio que o permite possuir as coisas que são comuns para a vida social. Ela possibilita a expressão verbal ou não verbal, propiciando a troca de informações entre indivíduos, entrando em jogo a diversidade de recursos dos quais ela pode se utilizar para acontecer como os meios impressos, telefônicos, televisivos e de internet. É imprescindível, para que a comunicação se efetive, que o que está sendo comunicado seja compreensível para os demais, compartilhando o mesmo sistema de signos ou códigos lingüísticos para possibilitar o entendimento.

Conforme Dewey (1979), a comunicação é condição para a existência e continuidade da vida social:

A sociedade subsiste, tanto quanto a vida biológica, por um processo de transmissão. A transmissão efetua-se por meio da comunicação – dos mais velhos para os mais novos – dos hábitos de proceder, pensar e sentir. Sem esta comunicação de ideais, esperanças, expectativas, objetivos, opiniões, entre os membros da sociedade que estão a sair da vida do grupo, e os que na mesma estão a entrar, a vida social não persistiria (DEWEY, 1979, p. 3).

No entendimento deste pensador, a comunicação não apenas proporciona a transmissão da cultura da sociedade, mas constitui a própria sociedade: “[...] a sociedade não só continua a existir pela transmissão, pela comunicação, como também se pode perfeitamente dizer que ela é transmissão e é comunicação” (DEWEY, 1979, p. 4). A comunicação que acontece nas interações entre os homens, permite o desenvolvimento do indivíduo como sujeito humano, capaz de pensar e expressar esse pensamento através da oralidade, possibilitando, também, o seu entendimento ao que lhe for apresentado. Isto significa que a educação não somente é comunicação, mas uma atividade voltada para o aprimoramento da comunicação tornando o indivíduo um sujeito social.

A comunicação em sua essência exige a participação crítica e direta sobre o ato de pensar e falar em torno da vida em comum, tendo em vista a mútua compreensão. Desta forma, é insuficiente uma educação que se baseia na mera transmissão arbitrária



do conhecimento desconectado da vida social. Neste sentido, uma educação que assume a responsabilidade de dar continuidade à vida social deve ter como alicerce a comunicação, tendo como sujeitos, não aqueles que apenas recebem o significado, mas aqueles que buscam entender esses significados numa relação interativa.

Na perspectiva de Lipman, há diversas formas de comunicação podendo haver distinção entre conversa e diálogo. Analisaremos, a seguir, a conversa como forma de comunicação predominante nas relações sociais, diferenciando-a do diálogo.

A conversa é uma troca de informações entre um ou mais indivíduos. É o ato de comunicar-se para expressar uma informação de um para outro com entendimento recíproco. Podemos diferenciar a conversa do diálogo por meio da explanação de Lipman a respeito:

Na conversa, primeiro uma pessoa está no alto, depois a outra. Há uma reciprocidade, mas com a compreensão de que nada deve mover-se. Uma conversa é uma gangorra entre os protagonistas; ela contém movimento, mas a conversa mesma não se move. Já no diálogo, o desequilíbrio é imposto para impelir o movimento para adiante (LIPMAN, 1995a, p. 87-88).

Entendemos, então, que a conversa se calca numa estabilidade, representada, conforme supracitado, como o movimento de uma gangorra: há reciprocidade na posição de troca de informações, mas não almeja uma mudança que altere a situação de ambos interlocutores. No diálogo isso não acontece, pois nele

[...] cada passo para frente possibilita outro passo adiante; no diálogo, cada argumento evoca um contra-argumento que se impulsiona para além do outro e impulsiona o outro para além de si. Uma conversa é uma troca: de sentimentos, de pensamentos, de informação ou de compreensão. Um diálogo é uma exploração mútua, uma investigação, uma inquirição (LIPMAN, 1995a, p. 87-88).

As modalidades de conversa existentes podem ser divididas entre a formal e a informal. Podemos dizer que na primeira modalidade de conversa há certa hierarquia ou que não exista intimidade, como duas pessoas que acabam de se conhecer ou como numa entrevista de emprego, por exemplo. Já a segunda modalidade pode ser pensada como a conversa de duas pessoas que já se conhecem ou apresentam familiaridades, não existindo a necessidade de formalidades, como uma mãe e um filho que convivem na mesma casa.

A conversa, desta maneira, não visa alcançar um objetivo, não tem uma finalidade para além da troca de informações, pensamentos, sentimentos e impressões em um contexto comum. A conversa cria uma relação de comunicação entre as pessoas que se sustenta pela reciprocidade no ato de relatar aspectos espontâneos ou práticos da experiência dos envolvidos. Ela se ocupa mais com a dimensão retrospectiva, com aquilo que provém da memória ou das elaborações da fantasia ou com a adaptação imediata das pessoas no processo contínuo de viver.

No Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007) encontramos a seguinte concepção a respeito de diálogo:

Para grande parte do pensamento antigo até Aristóteles, o diálogo não é somente

uma das formas pelas quais se pode exprimir o discurso filosófico, mas a sua forma típica e privilegiada, isso porque não se trata de discurso feito pelo filósofo para si mesmo, que o isole em si mesmo, mas de uma conversa, uma discussão, um perguntar e responder entre pessoas unidas pelo interesse comum da busca (ABBAGNANO, 2007, p. 274).

O diálogo, desta forma, deixa de ser apenas uma maneira de exteriorizar as ideias de caráter filosófico, necessitando que um sujeito se envolva com o outro nessa busca de um interesse comum, superando a conversa. Enquanto forma de comunicação especificamente humana, o diálogo também pode aparecer formal ou informalmente. No entanto, o diálogo aqui discutido se trata da conversação que tem por finalidade aproximar-se da verdade, objetivando solucionar problemas, sanar dúvidas e alcançar a harmonia, pensando e refletindo sobre o que está em questão. Dialogar exige a capacidade de colocar-se como igual perante o outro, adotando conduta de reciprocidade, para ouvir e ser ouvido, trocando ideias e possibilitando, também, a formação de novas concepções.

Sabemos que conversa e diálogo fazem parte do ato humano de comunicar, de saber e fazer saber, entender e ser entendido. Porém, a conversa não demanda comprometimento para com o pensamento reflexivo e estruturado, fidedigno do termo investigação. Ela caracteriza uma relação social em que a comunicação não objetiva resolver um problema, pois se volta para a troca de informações relacionadas ao cotidiano, sem necessidade de um pensamento mais elaborado. Percebemos, então, a necessidade de diferenciar a conversa do diálogo, já que a primeira se refere ao ato de comunicar informações conhecidas por um dos pares da interlocução, e o segundo exige pensamento reflexivo para produzir um novo conhecimento pelos pares envolvidos na comunicação.

Por sua vez, o diálogo requer pensamento elaborado por meio de argumentação comum e da imaginação criativa, ou seja, busca a criação e a articulação das ideias em torno de uma questão problemática. Exige reflexão e estruturação sobre o mesmo, elevando o nível de conversação para diálogo, deixando de ser uma fala de senso comum ou mera forma de diversão. Diante disso, valoramos o diálogo enquanto possibilidade real, de caráter filosófico, porque proporciona a reflexão e o (re)pensar, num movimento recursivo e prospectivo, crítico e criativo na dinâmica da reflexão. Ele permite aos seus participantes momentos de argumentar e de ouvir argumentos na busca de esclarecimento ou solução do problema, o que pode acarreta uma prática de repensar ou confirmar a própria posição. Isto nos remete à ideia de que para elevar a conversação a esse nível, deve haver entre os membros do diálogo uma postura que assegure igualdade, tornando o respeito imprescindível nesse contexto, de forma a considerar o outro, sua posição e suas ideias. Essa dinâmica do diálogo consiste de um trabalho que desenvolve o pensamento na medida em que se exercita a própria autocorreção e a criatividade necessária para enfrentar novos problemas. Para Lipman, há uma relação de sustentação existente entre pensamento e diálogo, onde este segundo caracteriza uma espécie de matriz para o primeiro: parte do pensamento é

aquisição por meio da linguagem e da cultura; parte do pensamento é desenvolvimento da própria linguagem e culturas adquiridas e transformadas no contínuo processo problemático da existência humana. Desta forma, diálogo e pensamento caracterizam duas faces de um desenvolvimento comum.

Tendo explicitado a diferença entre as formas de comunicação humana chamadas de conversa e diálogo, analisaremos o diálogo como uma experiência de pensamento.

O pensamento e a ação, para o Dewey, são intrínsecos e o pensamento é passível de experimentação. Essa premissa induz o caminho percorrido por Dewey na busca por entender como pensamos. Referindo-se aos valores do pensamento reflexivo, Dewey esclarece que

Em primeiro lugar, é uma capacidade que nos emancipa da ação unicamente impulsiva e rotineira. Dito mais positivamente: o pensamento faz-nos capazes de dirigir nossas atividades com previsão e de planejar de acordo com fins em vista ou propósitos de que somos conscientes; de agir deliberada e intencionalmente a fim de atingir futuros objetivos ou obter domínio sobre o que está, no momento, distante e ausente (1959, p. 26).

Esta colocação que explicita o uso do pensamento reflexivo como capacidade de prever, planejar e intencionalizar a ação, estabelece uma interface com as ideias de Lipman, quando o autor afirma que “[...] não há melhor incentivo que ver nossa vida se aperfeiçoar com o nosso pensar sobre ela.” (LIPMAN; OSCANYAN; SHARP, 1994, p. 12).

Então, o pensamento reflexivo, diferentemente da forma de pensar rotineira é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe condição séria e consecutiva” (DEWEY, 1959, p. 13), é o que Lipman identifica como o pensar excelente, que é estruturado em torno dos critérios de crítica e criatividade. O pensar reflexivo, então, envolve uma busca de sentido, de significado, onde a ação, a experiência, está implícita no “dar condição séria e consecutiva”. O pensar reflexivo em Dewey muito se aproxima dos princípios do diálogo anteriormente descritos neste trabalho, já que “examinar até que ponto uma coisa pode ser considerada garantia para acreditarmos em outra é, por conseguinte, o fator central de todo o ato de pensar reflexivo ou nitidamente intelectual” (DEWEY, 1959, p. 14). Diante dessa aproximação, buscamos entender o diálogo como uma experiência de pensamento: ocupa-se de deliberar acerca de um problema, a argumentação é partilhada entre os que buscam a solução e neste processo se autocorrigem, há sempre algum acúmulo ou acréscimo de significado modificando os sujeitos que participam.

O pensamento para Dewey, assim como no diálogo, tem origem em alguma perplexidade, confusão ou dúvida, movimento que consiste no que podemos considerar um ato de pesquisa tendo em vista esclarecer ou resolver o que é problemático. Diante dessa inquietação primária acontece a dinâmica de busca pela superação da mesma, fazendo com que o sujeito busque em seu “cabedal de conhecimentos úteis e disponíveis” (DEWEY, p. 25), originados de nossas experiências pretéritas, alguma maneira de resolver a dúvida. Este ato de pensar retrospectivo é um diálogo interno

entre experiências vividas pelo sujeito, bem como, de outras experiências acumuladas ao longo da história. Essa busca pela resolução não precisa ser determinada pelo passado, pois, a reflexão não consiste em se reduzir ou se delimitar no círculo de significados de experiências passadas. Ao contrário, consiste em transformar o velho conhecimento diante das novas situações tornando-o um novo saber. Desta maneira, ressaltando, mais uma vez, sua aproximação com o diálogo, a função do pensamento reflexivo é “transformar uma situação de obscuridade, dúvida, conflito, distúrbio, [...] numa situação clara, coerente, assentada, harmoniosa” (p. 106). O pensamento reflexivo, movimentado pelo diálogo compõe o que chamamos de investigação. Lipman (1995b) entende o pensar como “[...] processo de descobrir ou fazer associações e disjunções” (LIPMAN, 1995b, p. 33), mas não se trata somente de uma atividade mental mecânica de fazer associações ou disjunções a partir de modelos pré-definidos. O processo implica o uso do raciocínio, portanto da capacidade de avançar e retroceder na formulação das ideias, podendo ser uma solução imparcial que não esteja correta em todos os seus detalhes. Pensar é este processo dialógico que opera a transformação do conteúdo do próprio pensar por meio da ação.

O ser humano está em constante interação com a sua história, com as pessoas e as coisas. Estas relações estabelecidas consigo mesmo, com o outro e com as coisas nos permite ver a existência humana como um processo de experiências de pensamento. Existe uma continuidade entre as experiências que vão transformando o sujeito e seu mundo. O ser humano não se fecha ou se “forma” com experiências feitas, mas tem diante de si o desafio de novas experiências que proporcionam uma dinamicidade na formação humana. Esta perspectiva considera a imaturidade como condição humana, ou seja, “[...] o eu não é uma coisa já feita e completa, e sim uma coisa em formação contínua [...]” (DEWEY, 1979, p. 386). E esta formação contínua depende do processo reconstrutivo das experiências ou da própria educação entendida como modo de vida uma vez que educar implica numa contínua reorganização ou reconstrução – por meio do diálogo e reflexão – da experiência. Como define o autor a educação: “*é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta e também a nossa aptidão para dirigirmos o curso das experiências subseqüentes.*” (DEWEY, 1979, p. 83, itálico do autor).

Este é o ponto de partida da educabilidade humana que busca no dialogar e no pensar a formação do ser homem em todas as possibilidades de seu feitio e manifestações, ou como diz este filósofo acerca da formação do caráter: “[...] significa ser-se plena e adequadamente aquilo que se é capaz de chegar a ser, por meio da associação com outras pessoas em todas as funções da vida” (DEWEY, 1979, p. 393). Esta associação com as outras pessoas indica que o tanto o diálogo como o pensamento tem uma dimensão ética e política. Diálogo e reflexão indicam um tipo específico de conduta, ou de atitude que considera a importância das diferenças para o crescimento mútuo. Diálogo e reflexão são condições para a democracia, pois permitem o compartilhamento das experiências, bem como, o esforço para solucionar

os problemas comuns que afligem o grupo.

Nesta perspectiva, Lipman entende que a educação deveria ser desenvolvida tendo como base o diálogo e o pensar reflexivo, ou seja, a investigação: “Quando a educação se transforma em educação *como* investigação e educação *para* a investigação, o produto social desta mudança institucional será a democracia como investigação e não meramente democracia.” (LIPMAN, 1995b, p. 355, itálicos do autor) Assim, Lipman atualiza o sentido socrático da vida, ou seja, a vida digna de ser vivida é a vida examinada democraticamente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao estabelecer uma aproximação entre conceito de diálogo em Lipman e o conceito de pensamento reflexivo em Dewey entendemos que diálogo e reflexão são concebidos como a base de uma educação crítica e criativa, ou seja, uma educação que proporciona experiência de pensamento. A educação como investigação tem potencial de ser uma educação na e para a democracia. Neste contexto, o diálogo permite a criação da experiência de pensamento, uma ação compartilhada.

Acreditamos, assim, “nas potencialidades de educação quando tratada como desenvolvimento inteligentemente dirigido das possibilidades inerentes às experiências ordinárias da vida”. (DEWEY, 1979, p. 96)

## REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: M. Fontes, 2007. p. 274.

DEWEY, John. **Como Pensamos**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

\_\_\_\_\_. **Democracia e educação**. Tradução: Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas, vol. 21.

\_\_\_\_\_. **Experiência e Educação**. Tradução: Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1979. Atualidades Pedagógicas, vol. 131.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 2002.

LIPMAN, Matthew. **Luísa: Manual do Professor**. Trad. Ana Luiza F. Falcone. São Paulo: CBFC, 1995a.

\_\_\_\_\_. **O pensar na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995b.

\_\_\_\_\_. OSCANYAN, F.; SHARP, A. M. **Filosofia na sala de aula**. São Paulo: Nova Alexandria, 1994.

## O ENSINO DE LÍNGUAS NO PROGRAMA DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR DO PARANÁ (SAREH): DISCUSSÕES SOBRE CURRÍCULO

**Itamara Peters**

Universidade Estadual do Norte do Paraná -  
Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS)  
– Cornélio Procópio – Paraná.

**Eliana Merlin Deganutti de Barros**

Universidade Estadual do Norte do Paraná -  
Departamento de Letras – Cornélio Procópio –  
Paraná.

**RESUMO:** Esta pesquisa trata-se de um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), cuja finalidade foi a de investigar as práticas de letramento escolar realizadas no SAREH. O objetivo desta proposta é analisar e compreender a seleção dos objetos de ensino e a metodologia utilizada por professores da área de Códigos e Linguagem que atuam como docentes de Língua Portuguesa na educação hospitalar do Paraná, para propor uma orientação teórico-metodológica aos professores do referido programa. A pesquisa baseia-se na metodologia de abordagem qualitativa, pautada no estudo de caso, utilizando um instrumento de coleta de dados pré-definido (questionário) que foi aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação. A pesquisa coletou respostas de

10 (dez) professores da área de Códigos e Linguagem que apresentam diferentes formações acadêmicas para a atuação no ensino de Língua Portuguesa. Para embasar as análises, o trabalho apoia-se nas discussões sobre currículo de Apple (1982, 2004); Silva (2000); Moreira e Candau (2003); Gomes (2007) entre outros, cujos estudos apontam para um olhar crítico sobre o currículo e os desdobramentos das escolhas curriculares no processo educativo. Diante das análises feitas, entende-se que construir um currículo para a criança e adolescente da educação hospitalar é trabalhar numa relação triangular entre o currículo específico da educação hospitalar, o currículo encaminhado pela escola de origem (oficialmente prescrito) e o currículo que emerge das práticas sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Currículo, educação hospitalar, ensino de línguas.

**ABSTRACT:** This research is a study of the conclusion of the Professional Master's Degree in Literature (PROFLETRAS) developed at the State University of Northern Paraná (UENP), whose purpose is to investigate the school literacy practices carried out in SAREH and to produce theoretical-methodological orientations to subsidize the code and language area of this program. The objective of this proposal is to analyze and understand the selection of teaching

objects and the methodology used by teachers of the area of Codes and Language that act as Portuguese language teachers in the hospital education of the SAREH program, to propose a theoretical and methodological orientation to the teachers of the Program. The research is based on the methodology of a qualitative approach, based on the case study, using a pre-defined data collection instrument (questionnaire) that was applied in 09 (nine) hospital units agreed with the State Department of Education of Paraná, The research collected responses from 10 (ten) teachers from the area of Codes and Language that present different academic formations for the teaching of Portuguese Language. To base the analyzes, the work is based on discussions about Apple's curriculum (1982, 2004); Silva (2000); Moreira and Candau (2003), Gomes (2007), among others, whose studies point to a critical look at the curriculum and the unfolding of curricular choices in the educational process. In addition to the curricular conceptualization in hospital education, there is a need to understand the curricular adaptation processes proposed by the guiding documents of special and inclusive education and the curricular discussions in hospital schooling presented by Covic and Oliveira (2011). Considering the analyzes made, it is understood that to construct a curriculum for the child and adolescent of the hospital education is to work in a triangular relation between the specific curriculum of the hospital education, the curriculum sent by the school of origin (officially prescribed) and the curriculum that emerges from the Social practices.

**KEYWORDS:** Curriculum, hospital education, teaching language.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente texto visa analisar e compreender os conteúdos de Língua Portuguesa que são mobilizados no processo de letramento do estudante em tratamento de saúde atendido pelo programa de escolarização hospitalar no Paraná; e propor orientações curriculares para esse contexto de ensino. Neste estudo discutimos os aspectos do currículo nas aulas de língua buscando a compreensão dos conceitos e das teorias sobre currículo que são mais adequadas considerando o espaço da educação de crianças e adolescentes hospitalizados.

Apresentamos brevemente o Serviço de Atendimento a Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH, para possibilitar a compreensão e a situação contextual, na sequência trazemos um resumo da metodologia de pesquisa utilizada, para na continuidade do texto apresentar os aspectos do currículo que nos levam ao debate e tecer algumas considerações sobre a nossa compreensão de currículo na escolarização hospitalar.

## **2 | CENÁRIO DA PESQUISA: O SAREH – SERVIÇO DE ATENDIMENTO A REDE DE ESCOLARIZAÇÃO HOSPITALAR**

O Serviço de Atendimento à Rede de Escolarização Hospitalar – SAREH – é compreendido como um programa de inclusão educacional, criado pelo governo do Estado do Paraná em 2007, por meio da Secretaria de Estado da Educação, com o foco de dar continuidade ao processo educativo formal, em ambiente diferenciado, especificamente o ambiente hospitalar. Tem o objetivo de assegurar às crianças, adolescentes, jovens e adultos, o cumprimento do princípio da universalização e do acesso à educação, bem como os preceitos constitucionais da educação como direito social e dever do Estado. Visa atender os educandos em seu direito de aluno e dar continuidade ao seu processo educacional de forma singular e diferenciada. O SAREH teve início em 2005, com a pesquisa da Professora Cintia Vernizi Adachi de Menezes, e com um levantamento realizado pela Secretaria Estadual de Educação junto aos 27 Estados e Distrito Federal em busca de informações sobre a existência de programas de classes hospitalares e suas organizações. Atualmente o SAREH está presente na modalidade de educação hospitalar em sete (7) núcleos do estado: Curitiba, Londrina, Cascavel, Maringá, Paranaguá União da Vitória, Ponta Grossa e Área Metropolitana Sul. Com atendimento em dezoito locais diferentes, sendo quatorze hospitais, três clínicas e uma casa de apoio. Dos dezoito locais de atendimento do SAREH na modalidade de Educação Hospitalar, oito (08) encontram-se em Curitiba.

## **3 | PÚBLICO DA PESQUISA: O PROFESSOR DA ÁREA DE LINGUAGENS DO SAREH**

O professor da área de linguagem no SAREH é responsável por um conjunto de disciplinas: língua portuguesa, línguas estrangeiras, arte e educação física. Ele é selecionado de acordo com as normas gerais do processo que não contemplam conhecimentos específicos de nem uma disciplina da área de linguagem. Assim, para ser professor da área de linguagem o professor pode ser formado em qualquer uma das disciplinas que compõe a área e atuar tranquilamente com os conteúdos dessas disciplinas.

## **4 | METODOLOGIA**

A pesquisa baseia-se na metodologia de abordagem qualitativa, pautada no estudo de caso que utiliza instrumento de coleta de dados pré-definido (questionário) que foi aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, coletando respostas de 12 (doze) professores da área de códigos e linguagem. A análise dos questionários foi feita com base na análise



de conteúdo proposta por Bardin (2011).

## 5 | O OLHAR SOBRE O CURRÍCULO

Pensando no modo como os estudos sobre currículo se organizam e se constituem temos algumas linhas teóricas que vão surgindo quando o termo se estabelece no campo educacional e passa a ser objeto de estudo em especial de estudo relacionado à educação.

Historicamente, a cultura curricular tem privilegiado uma forma mecânica e instrumental de organização dos saberes. A lógica disciplinar que hierarquiza e fragmenta o conhecimento, limita a possibilidade de uma aprendizagem analítica, crítica e, portanto, significativa.

Para que ocorram mudanças na forma de organizar o conhecimento na escola, é imprescindível que toda ação educativa esteja voltada aos educandos. É preciso rever a cultura escolar em seus aspectos limitadores como, por exemplo, nas práticas formais de planejamento que desconsideram os aspectos dinâmico e concreto do ensino e da aprendizagem, nas aulas distanciadas da realidade de referência do educando, nas práticas de avaliação coercitivas e burocráticas, na ausência de interlocução entre a escola e a comunidade, dentre outras.

Entendido como seleção da cultura, processo ordenador da socialização do conhecimento que engloba toda ação pedagógica, o currículo é o principal elemento de mediação da prática dos educadores e educandos. Por isso, a organização dos espaços, dos tempos escolares e da ação pedagógica deve ser objeto de reflexão entre os educadores e educandos para que o currículo seja significativo.

[...] currículo... conjunto de conhecimentos ou matérias a serem superadas pelo aluno dentro de um ciclo - nível educativo ou modalidade de ensino é a acepção mais clássica e desenvolvida; o currículo como programa de atividades planejadas, devidamente sequencializadas, ordenadas metodologicamente tal como se mostram num manual ou num guia do professor, o currículo como resultados pretendidos de aprendizagem; o currículo como concretização do plano reprodutor para a escola de determinada sociedade, contendo conhecimentos, valores e atitudes; o currículo como experiência recriada nos alunos por meio da qual podem desenvolver-se; o currículo como tarefa e habilidade a serem dominadas como é o caso da formação profissional; o currículo como programa que proporciona conteúdos e valores para que os alunos melhorem a sociedade em relação à reconstrução social da mesma. (SACRISTÁN, 2000, p. 14).

Ao pensar cultura e currículo torna-se fundamental entender que os currículos não são conteúdos prontos a serem passados aos alunos, mas sim que são, como afirma Sacristan (2000), uma construção e seleção de conhecimentos e práticas produzidas em contextos concretos e em dinâmicas sociais, políticas e culturais, intelectuais e pedagógicas. É preciso também compreender que a cultura é por si só diversificada, mista e complexa e que se constrói junto com o processo educativo do qual faz parte. Ao pensar em um currículo ligado à cultura é importante discutir: o que é? Para que

serve? A quem se destina? Como se constrói? Como se implementa um currículo? Isso, para que tenhamos uma produção mais coerente com a cultura local e com ideal de educação que se quer trabalhar.

É necessário por parte da escola e do sistema educacional uma reflexão para quem, o que, por que e como ensinar, reconhecendo interesses, diversidades, diferenças sociais e, ainda, a história cultural e pedagógica de nossas escolas. Além disso, é preciso a compreensão de que as diferenças são também construídas pelos sujeitos sociais ao longo do processo histórico e cultural, nos processos de adaptação do homem e da mulher ao meio social e no contexto das relações de poder.

Na visão de Gomes (2007), as discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas. E isso faz com que tenhamos algo mais próximo de uma educação real que seja capaz de abarcar as diferenças locais, suas dificuldades e criar assim novas possibilidades para uma determinada comunidade.

Ainda de acordo com Gomes (2007, p. 27),

Há uma nova sensibilidade nas escolas públicas, sobretudo, para a diversidade e suas múltiplas dimensões na vida dos sujeitos. Sensibilidade que vem se traduzindo em ações pedagógicas de transformação do sistema educacional em um sistema inclusivo, democrático e aberto à diversidade.

Logo, pensar num currículo cultural é pensar também numa escola inclusiva e mais humana na qual as relações com as diferenças acontecem na prática e todos aprendem a respeitar e crescer com o que há de diferente no outro. Moreira e Candau (2003) deixam claro no texto escrito ao Ministério de Educação e Cultura que o compartilhar de diferentes culturas em um mesmo espaço é uma possibilidade riquíssima de crescimento, aprimoramento e aprendizagens.

Quando um grupo compartilha uma cultura, compartilha um conjunto de significados, construídos, ensinados e aprendidos nas práticas de utilização da linguagem. A palavra cultura implica, portanto, o conjunto de práticas por meio das quais significados são produzidos e compartilhados em um grupo (MOREIRA; CANDAU, 2003, p. 27).

Para Moreira e Candau (2003, p.161),

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar.

Sendo assim, pensar e refletir sobre o currículo, a cultura e a educação é tê-los como tema central nos projetos político-pedagógicos das escolas e nas propostas dos sistemas de ensino, assim como nas pesquisas, na teoria pedagógica e na formação inicial e permanente dos docentes.

Tais pensamentos nos indicam que currículo seja pensado como arena de produção cultural, para além das distinções entre produção e implementação, entre

formal e vivido, entre cultura escolar e cultura da escola. Assim, deve-se compreender o currículo como espaço-tempo de fronteira cultural e a cultura como lugar de enunciação têm implicações na forma como concebemos o poder e, obviamente, nas maneiras que criamos para lidar com ele. Desse modo, o currículo não é neutro e deve ser compreendido em suas três dimensões: currículo formal ou prescrito, currículo vivo ou real e currículo oculto.

O currículo formal tem suas bases assentadas na regulação prévia estabelecida seja pela escola, seja pelo sistema educacional. É o que se prescreve como intenção na formação dos indivíduos. É, em resumo, um conjunto de prescrições geradas pelas diretrizes curriculares, produzidas âmbito nacional, nas secretarias estaduais e na própria escola, com base nos documentos oficiais, nas propostas pedagógicas e nos regimentos escolares.

O currículo real ou vivo apontado por Libâneo (2004) é aquele que acontece na sala de aula, produz e reproduzem usos e significados, por vezes, distintos das intenções pré-determinadas no currículo formal. Quando pensamos neste tipo de currículo o entendemos como uma organização do currículo formal, ou seja, ele constituísse na interpretação que os agentes envolvidos constroem juntos, é em suma a ligação entre o currículo formal e as experiências dos professores e alunos no cotidiano da escola. É nele que se explicitam, com maior nitidez, as visões de mundo e as ações dos diferentes sujeitos da prática educativa no espaço escolar.

O currículo oculto proposto por Apple (1982) é inerente a toda e qualquer ação pedagógica que media a relação entre educador e educando no cotidiano escolar, sem estar, contudo, explicitado no currículo formal. Desde a organização do horário das aulas, a organização da entrada dos educandos na escola, os métodos, as ideologias, a organização do espaço e do tempo, bem como todas as atividades que, direta ou indiretamente disciplinam, regularizam por meio de normas as atitudes, os valores e os comportamentos dos educados.

A expressão “currículo oculto” surge pela primeira vez na fala de Philip Jackson, um educador americano, em seu livro *Life in Classrooms* para referir-se às “características estruturais da sala de aula que contribuíam para o processo de socialização” (JACKSON, 1968). Mas, a origem da noção de currículo oculto, é anterior, pois já em 1938, John Dewey referindo-se a uma “aprendizagem colateral” de atitudes que ocorre de modo simultâneo ao currículo explícito faz menção ao termo. Surge então a ideia de que o currículo escolar é concretizado de duas maneiras, a explícita e formal, e a implícita e informal.

Segundo Giroux (1986), todas as discussões em torno do papel implícito e explícito da escolarização, chegam a diferentes conclusões, mas todos compartilham as ideias de que as escolas não ensinam apenas os alunos a leitura, a escrita, os cálculos, entre outros conteúdos, mas que elas são também agentes de socialização e sendo um espaço social, tem um duplo currículo, o explícito e formal, e o oculto e informal.

O currículo oculto é geralmente associado as mensagens de natureza afetiva, como atitudes e valores, porém não é possível separar os efeitos destas mensagens das de natureza cognitiva. Diante dessas ideias encontramos nos Parâmetros Curriculares Nacionais referências sobre tais observações quando se propõe que a escolarização vai além dos conteúdos para a construção da cidadania do papel social e da criança enquanto cidadã. O currículo oculto está diretamente associado às normas de comportamento social como as de concepções de conhecimentos, que são ligadas as experiências didáticas.

Dessa forma, o currículo oculto, além de ter toda a característica de uma sala de aula que proporciona a socialização, é também a maneira como o professor ensina, toda a experiência que ele adquiriu ao longo de sua vida profissional, interfere no jeito de ensinar e isso faz com que ele saiba a melhor maneira de ensinar.

De acordo com Silva (2009, p.78):

O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita para aprendizagens sociais relevantes [...] o que se aprende no currículo oculto são fundamentalmente atitudes, comportamentos, valores e orientações.

Diante de tais definições identifica-se o currículo oculto presente em várias situações do cotidiano escolar. Acontecem todos os dias na escola episódios de organização escolar; de compreensão dos atrasos dos alunos; do pedido de desculpas ao pedido de licença quando se chega atrasado são exemplos do currículo oculto. De acordo com Silva (2009, p. 79), “O currículo oculto ensina, ainda, através de rituais, regras, regulamentos, normas. Aprende-se também através das diversas divisões e categorizações explícitas ou implícitas próprias da experiência escolar”.

Já em outro contexto educativo, o ambiente hospitalar, o currículo oculto é ainda mais evidente, quando tratamos do acompanhamento escolar da criança hospitalizada trabalhamos conceitos de otimismo, fé, dedicação, superação, etc. Há em cada aluno um processo de recuperação escolar e de autoestima que não fazem parte do currículo escolar. Cada atividade é pensada e preparada para ampliar as possibilidades de construção e reconstrução dos conceitos de vida e cidadania.

Certamente o educar tem muito de oculto, pois as atitudes, os exemplos dados pela postura do professor contribuem e muito para a formação de cada criança, adolescente, jovem ou adulto.

Se um determinado currículo orienta a ação pedagógica, ele deve expressar os interesses dos educadores e educandos: oferecer os conhecimentos necessários para a compreensão histórica da sociedade; usar metodologias que deem voz a todos os envolvidos nesse processo e adotar uma avaliação que encaminhe para a emancipação.

## 6 | OS PRINCÍPIOS DA ADAPTAÇÃO CURRICULAR E A EDUCAÇÃO HOSPITALAR

Pensar em currículo e sua adaptação para o educando internado requer muitas considerações, primeiro o tipo de adaptação, o aluno para quem tal rol de conteúdos será adaptado e a real necessidade de adaptação dos conteúdos.

Para realizar a adaptação os professores devem estar atentos ao período do ano letivo em que o aluno está elegendo os objetivos e conteúdos mais significativos em cada área de conhecimento, baseando-se nas informações colhidas na escola de origem e nos conteúdos estruturantes relacionados nas Diretrizes Curriculares Estaduais ou Municipais (muitos municípios atendem todo o Ensino Fundamental).

Dessa maneira, o professor estará assegurando ao aluno, no momento em que voltar a frequentar a escola, que tenha atingido o objetivo pedagógico daquele período em que esteve ausente do processo de ensino e aprendizagem, podendo assim dar continuidade aos estudos, acompanhando as aulas normalmente com seus colegas de sala de aula, com o menor prejuízo possível no alcance dos objetivos e conteúdos propostos pelo ambiente escolar de origem da criança.

Com relação às adequações de objetivos e conteúdos, os itens devem considerar as peculiaridades individuais do aluno, variando a temporalidade dos objetivos, conteúdos e critérios de avaliação de maneira que se considere a possibilidade do aluno em atingir tais objetivos em um determinado período de tempo diferenciado dos demais alunos de sua classe.

No ambiente hospitalar as adaptações mais comuns são a adaptação de pequeno porte, que são modificações promovidas no currículo, pelo professor, de forma a permitir e promover a participação produtiva dos alunos que apresentam necessidades especiais no processo de ensino e aprendizagem, na escola regular, juntamente com seus parceiros.

As adaptações de pequeno porte são definidas pelo MEC, como reponsabilidade do professor e envolvem diretamente as condições de aprendizagem:

São denominadas de Pequeno Porte porque sua implementação encontra-se no âmbito de responsabilidade e de ação exclusivos do professor, não exigindo autorização, nem dependendo de ação de qualquer outra instância superior, nas áreas política, administrativa e/ou técnica. Compreendem modificações menores, de competência específica do professor. Elas constituem pequenos ajustes nas ações planejadas a serem desenvolvidas no contexto da sala de aula. (BRASIL, 2000, p. 08).

A adaptação deve ser feita tomando como base nas orientações do MEC e em outros documentos oficiais que orientam o atendimento de crianças em situação especial, seja ela temporária ou permanente.

Para o MEC, ao planejar as adaptações curriculares e os tipos de suporte a serem disponibilizados ao aluno os seguintes itens devem ser observados:

- partir sempre de um estudo de caso interdisciplinar, que considere todos os aspectos relevantes da vida do aluno identifique suas necessidades educacionais especiais e indique as adaptações importantes para seu atendimento;

- buscar, ao máximo, um processo educativo pautado no currículo regular;
- evitar afastamento do aluno das situações normais da ação educativa e de seu grupo de colegas, assegurando sua participação no contexto sociocultural de sua sala de aula e de sua escola;
- criar ambiente favorável à aprendizagem do aluno, à sua integração social e autonomia moral e intelectual. (BRASIL, 2006, p. 183).

Outro item importante apontado pelo Ministério da Educação e Cultura - MEC, enfatiza que a proposta pedagógica, bem como as adequações e as complementações curriculares serão elaboradas com todas as pessoas envolvidas no processo de desenvolvimento, aprendizagem e integração escolar do aluno neste caso todos que atendem a criança no contexto hospitalar.

O atendimento às necessidades educacionais especiais do aluno é de responsabilidade de todos: Direção escolar, Coordenação técnica, professor do ensino regular, professor especialista, ou professor de apoio e, principalmente, da família, como parceira eficiente para explicitar essas necessidades.

A adequação e a complementação curricular para a educação do aluno em situação especial requerem, muitas vezes, um conjunto de experiências de avaliação do seu desenvolvimento integral, do seu processo de aprendizagem, da metodologia utilizada e dos recursos materiais disponíveis, ou ainda não disponíveis no sistema escolar.

Daí a função da Instituição Escolar, de buscar a articulação nas diferentes esferas do ensino público e a parceria com serviços e instituições não governamentais da comunidade que possam dar suporte, apoio e orientação para adaptação e complementação curricular.

A articulação ou integração entre Escola – Família – Comunidade garantirá a melhoria da qualidade de vida e da educação das crianças. (BRASIL, 2006, p. 184.).

Para ação de um programa de atendimento educacional a alunos hospitalizados, oriundos de diversos estabelecimentos de ensino, em diferentes estágios do processo de ensino e aprendizagem, é necessário que se tenha clareza quanto às condições em que se dará este atendimento, uma vez que outros aspectos, além do educacional, estarão em evidência, tendo em vista o tempo e os espaços peculiares da realidade do ambiente hospitalar.

Cabe ao professor considerar que um aluno nunca é igual a outro, perceber o potencial de cada um e atingir um desafio contínuo que muitas vezes parece mais difícil do que trabalhar com uma classe regular e mais ou menos homogênea. Para chegar às adaptações e ter sucesso, além de estudar muito e se aprimorar sempre, é necessário saber ser flexível e principalmente contar com o apoio e saber da coordenação pedagógica e de colegas no momento de encontrar novas formas de ensinar. A tarefa de planejar se torna imprescindível quando temos com necessidades educacionais de atendimento diferenciado e ou especializado.

De acordo com os documentos oficiais do MEC – Política Nacional de Educação

Especial (1994); Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001; Adaptações Curriculares e Projeto Escola Viva –, há a necessidade de adaptar o espaço, o tempo, o conteúdo e os recursos de aprendizagem para garantir o acesso e a permanência de todos os alunos na escola. Ainda de acordo com os documentos citados, as principais adaptações voltadas a alunos com necessidades educacionais especiais no âmbito escolar, tem a função de favorecer o processo educativo, indicando caminhos para que a inclusão aconteça.

Os quatro aspectos mencionados podem ser compreendidos ao pensarmos na Educação Hospitalar e nos elementos estruturais que precisam ser considerados para que a prática educativa ocorra no hospital. É importante reconhecer no hospital um ambiente diferenciado, capaz de gerar aprendizagem; considerar o tempo de estar hospitalizado e o tempo de desenvolvimento das atividades educativas; Adequar o programa previsto no currículo ou o planejamento de cada aula com o objetivo de garantir que estudantes hospitalizados possam ter acesso a esse currículo; promover uma busca de materiais didáticos ou de outras estratégias para ensinar determinados conteúdos, facilitando, propiciando e favorecendo a aprendizagem.

## 7 | ADAPTAÇÃO CURRICULAR: FUNCIONAMENTO DA EDUCAÇÃO HOSPITALAR

A Educação Hospitalar é um campo em construção. Em termos técnicos utiliza-se das ferramentas e mecanismos de ação da educação especial, em termos normativos pauta-se em legislações vigentes. Para a implantação do atendimento a educação hospitalar há em termos nacionais um único documento lançado pelo Ministério da Educação em 2002, Classe Hospitalar e Atendimento Domiciliar, que é uma espécie de cartilha contendo 38 páginas em que se propõe descrever estratégias e orientações para implantar o atendimento educacional as crianças e adolescentes em tratamento de saúde.

O Ministério da Educação, por meio de sua Secretaria de Educação Especial, tendo em vista *a necessidade de estruturar ações políticas de organização do sistema de atendimento educacional* em ambientes e instituições outros que não a escola, resolveu *elaborar um documento de estratégias e orientações que viessem promover a oferta do atendimento pedagógico em ambientes hospitalares e domiciliares* de forma a assegurar o acesso à educação básica e à atenção às necessidades educacionais especiais, de modo a promover o desenvolvimento e contribuir para a construção do conhecimento desses educandos. (BRASIL, 2002, p. 07 – grifos nossos).

Embora o texto introdutório deixe claro as intenções do documento, que são de estruturar políticas de organização de um sistema de atendimento educacional e elaborar orientações para que o atendimento ocorra, o que se percebe na prática é uma fragilidade muito grande, pois o documento não tem força de lei e suas ações se diluem no sistema de ensino.

Apesar de ser chamada pelo Ministério da Educação (2002) tecnicamente,

de "classe hospitalar", a aula no ambiente hospitalar é individual, nos leitos ou em salas cedidas pela unidade de Saúde. Diferentemente de uma escola regular (onde é possível fazer atividades de longa duração), cada tarefa precisa ter início, meio e fim no mesmo dia. A carga horária também muda. O educador pode iniciar uma conversa e, em instantes, ter de parar devido a uma indisposição. O indicado é que o aluno consiga ter acesso ao mesmo conteúdo e, na medida do possível, a mesma carga horária da escola regular. Mas, com o sobe e desce do tratamento, isso nem sempre é possível.

Para quem busca a Educação Hospitalar, o MEC sugere articular a programação de atendimento em dois momentos. No primeiro, o docente trabalha com os conteúdos definidos num currículo próprio, geral, que tem por base os PCN e, num segundo momento, o trabalho segue com os conteúdos escolares solicitados e devidamente adaptados.

Outro detalhe importante relacionado à escolarização hospitalar e à adaptação dos conteúdos é que além de permitir que o aluno internado não perca tempo nos estudos e continue acompanhando o currículo de sua escola, as atividades nas classes hospitalares são apontadas por estudos como aliadas da recuperação clínica dos estudantes.

Há ainda um outro detalhe, diretamente relacionado à volta para a escola, e que precisa ser pensado com antecedência e levar em conta eventuais adaptações estruturais quando necessárias. A organização bem feita de uma pasta ou arquivo, com toda a documentação e tarefas realizadas no período de internação, também é essencial. Nela devem ser reunidos os exercícios feitos, os exames aplicados e os relatórios com a carga horária total do atendimento, os conteúdos abordados e as principais dificuldades encontradas, inclusive com as observações feitas pelo docente e parecer descritivo das atividades e conteúdos desenvolvidos no ambiente hospitalar que irão orientar a escola no retorno do aluno e na continuidade do processo educativo.

Na escolarização do aluno hospitalizado, a atenção do professor deve ser objetivo pedagógico, ou seja, não permitir que esse aluno seja prejudicado em seu processo de aprendizagem pelo fato de ter que se ausentar da escola em virtude de internamento para tratamento de saúde. Dessa forma, é preciso discutir o currículo e as adaptações que devem ser feitas neste para possibilitar que o aluno tenha continuidade de seus estudos e ao mesmo tempo que cuida de sua saúde.

Para tanto, o professor da Educação Hospitalar precisa ter clareza do currículo, do conteúdo de cada disciplina e do que é essencial para que seja trabalhado no contexto hospitalar com o aluno.

Segundo Covic e Oliveira (2011, p.84), na Educação Hospitalar "as práticas cotidianas escolares são pensadas com dualismo: há um "caráter curricular da escola de origem dos estudantes e um caráter do currículo hospitalar". Assim há a necessidade de um entrecruzamento e de uma adaptação para buscar a essência do que de fato precisa ser apreendido e ensinado na comunidade hospitalar.



No entanto, essa organização curricular precisa considerar mais do que em qualquer outro espaço as necessidades de aprendizagem do estudante. Há todo um campo contextual que precisa ser considerado para que se possa definir os conteúdos e o currículo do estudante na educação hospitalar.

O currículo da Educação Hospitalar é um currículo aberto e deve ser pensado na perspectiva de cada criança, ou seja, ele é focal visa o caráter qualitativo da prática educativa. Ocorre a partir das necessidades mais imediatas de aprendizagem e vai se ampliando até estabelecer conexão com o um currículo escolar ou com um currículo mínimo prescrito oficialmente.

Nessa perspectiva, cabe ao professor, na interação com o aluno, a investigação, a observação, as anotações e a identificação das necessidades de aprendizagem de cada criança para então definir um currículo e os conteúdos que serão trabalhados com cada estudante.

Para Covic e Oliveira (2011), “o currículo não pode ignorar nem as identidades que estão em conflito todos os dias na escola, nem os poderes da tradição e da inovação que ele guarda”. Assim, construir um currículo para a criança e adolescente da educação hospitalar é trabalhar numa relação triangular entre o currículo específico da educação hospitalar, o currículo encaminhado pela escola de origem (oficialmente prescrito) e o currículo que emerge das práticas sociais.

O currículo específico da Educação Hospitalar precisa ser desafiador, crítico, criativo e motivador das conexões com a vida. Ele propõe vários olhares para uma mesma situação curricular e experimenta as possibilidades desse currículo, para apropriação do saber, seja ele escolar, multicultural ou da saúde.

Assim, o currículo da educação hospitalar é ou precisa ser um currículo real que tem impregnado em si o cotidiano, o contexto e a prática social. É um currículo que considera todas as situações de escolarização ao mesmo tempo que se integra a dinâmica da comunidade hospitalar em que se insere.

O currículo da Educação Hospitalar compreende a sutileza das relações estabelecidas e contempla o papel de todos no desenvolvimento dos processos de ensino – aprendizagem. A comunicação é o centro dessa relação ela imprime a cada pessoa o papel de sujeito ativo, do seu processo de formação e do processo de formação do outro. É preciso reconhecer e respeitar os diferentes tempos dos sujeitos, procurando estabelecer relações necessárias à constituição de conhecimentos e valores. Isto se conquista por meio da interação relacionada ao eu e ao outro na mediação. Para Freire (1994, p. 33):

O ato de aprender está diretamente relacionado à função social que o sujeito exerce e às experiências individuais, intimamente relacionadas com o modo de pensamento que o sujeito possui, portanto, aprender não é “repetir a lição” memorizada mecanicamente, vai muito além.

A estruturação de um currículo para cada aluno contemplando a sua realidade se torna mais ampla em termos educacionais por que relaciona o conteúdo com a

realidade vivenciada aproxima-se aí a Educação Hospitalar e a educação da escola de origem.

Na Educação Hospitalar: “o currículo compreende conhecimentos, ideias, valores, concepções, teorias, artefatos, procedimentos, competências e habilidades dispostas em núcleos de conhecimento [...]. Que se organizam em “função das situações de ensino e das especificidades dos alunos” (COVIC; OLIVEIRA, 2011).

Desse modo, o currículo é fruto da ação coletiva, ao apresentar-se como elemento gerado das muitas ações de vários sujeitos. É crítico, pois reflete o modo de pensar de uma certa coletividade e discute o que lhe cabe. É criativo ao proporcionar diferentes possibilidades de ação e interação. É cooperativo, já que conta com a participação do estudante, dos familiares, dos professores da Educação Hospitalar, da escola de origem e muitas vezes da equipe de saúde que acompanha a criança/adolescente. É, portanto, organizado e planejado para cada estudante, visando metas pontuais centradas num processo de desenvolvimento crítico e emancipatório.

## 8 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos apresentados entendemos que na Educação Hospitalar o conceito curricular que melhor define os processos educativos é o conceito de currículo aberto, pois esse modelo reconhece todos os sujeitos envolvidos no processo educativo, valorizando-os; tem o currículo como instrumento e meio de ação educativa; concebe a educação como mediação de conhecimentos entre professor e estudantes; valoriza a criatividade e o descobrimento de novas possibilidades; contempla diferentes espaços de formação e interação, dando importância ao contexto dos processos de aprendizagem, descoberta e ação. Assim, o currículo deve ser pensado na perspectiva de cada criança, ou seja, ele é focal visa o caráter qualitativo da prática educativa. Ocorre a partir das necessidades mais imediatas de aprendizagem e vai se ampliando até estabelecer conexão com o um currículo escolar ou com um currículo mínimo prescrito oficialmente.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. **Educational and Curricular Restructuring and the Neo-liberal and Neo-conservative Agendas**: Interview with Michael Apple. Disponível em: Currículo sem Fronteiras, v.1, n.1, pp. i-xxvi, Jan/Jun 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: edições 70, 2011. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro.

BRASIL.MEC, SEESP. Projeto Escola Viva. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola**. Alunos com necessidades especiais, nº. 5 – Adaptações de Grande Porte. Brasília, 2000.

\_\_\_\_\_.MEC, SEESP. Projeto Escola Viva. **Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos**

**na escola.** Alunos com necessidades especiais, nº. 6 – Adaptações de Pequeno Porte. Brasília, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília: MEC/SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei no 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. **Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.** Guatemala: 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Classe hospitalar e atendimento pedagógico domiciliar: estratégias e orientações.** Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC; SEESP, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Ministério da Educação e Cultura. SECADI. Brasília, MEC, 2006.

COVIC, Amália Neide. OLIVEIRA, Fabiana Aparecida de Melo. **O Aluno Gravemente Enfermo.** São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar,** 4 a ed. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

GIROUX, H. **Teoria crítica e resistência em Educação.** Petrópolis: Vozes, 1986.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo: diversidade e currículo.** Organização do documento Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel, Aricélia Ribeiro do Nascimento. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LIBÂNEO, J.C. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática,** 5. ed. Goiânia, Alternativa, 2004.

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa e Candau, Vera Maria. **Indagações sobre Currículo: currículo, conhecimento e cultura.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>

SACRISTAN, J. Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática.** 3ª ed. Porto Alegre, Artmed, 2000.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Autêntica. 2009.

## OS DESAFIOS E ENCANTAMENTOS DO ESTÁGIO DOCENTE DE LÍNGUA PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL II

**Analice dos Santos Lima**  
(UFCG) Campina Grande/PB

**Luciene Maria Patriota**  
(UFCG) Campina Grande/PB

**RESUMO:** Este artigo é fruto de um relatório das experiências vivenciadas no Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura em Letras/Língua Portuguesa, proposto pela Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande/PB. O estágio tem como finalidade ampliar conhecimentos e experiências a partir da docência, sendo também um aporte para pactuar a prática com a teoria. O mesmo foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erasmo Araújo de Souza, localizada na cidade de Montadas/PB, com a turma do 6º ano A, no turno da manhã. O objetivo principal neste relato é descrever e analisar, como realizei o estudo com o gênero História em Quadrinhos na turma com a qual trabalhei. Discorrerei também sobre a importância de se trabalhar com textos/gêneros textuais, proposta essa vinculada aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a fim de promover um ensino dentro das competências linguístico-discursivo, como também, o crescimento visto na turma e como os alunos responderam às atividades/sequência didática promovida com o intuito de ajudá-los na compreensão do gênero. A metodologia partiu

de leituras compartilhadas de um gibi, aulas expositivo-dialogadas e atividades escritas. Embasei-me em MENEGOLLA e SANT'ANNA (2014), MARCUSCHI (2008), POSSENTI (2006), TEXEIRA (1998), ANTUNES (1937) e MORAES (1997), PCNs (1998-1999) esses grandes pesquisadores serviram como aparato tanto para regência quanto para o planejamento das aulas. Os resultados finais foram obtidos a partir da produção final de um gibi.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estágio. Língua Portuguesa. Gênero Textual. Ensino.

**ABSTRACT:** This paper is a result of a report on the experiences on the undergraduate course of the Licentiate Course in Letters / Portuguese Language, proposed by the Academic Unit of Letters at the Federal University of Campina Grande / PB. The goal of the internship it is to expand knowledge and experience through teaching, as well as to contribute to the practice in agreement with theory. The internship happened at a public school named Erasmo Araújo de Souza Municipal School of Primary Education, placed in the city of Montadas / PB, with a group of the 6th year A, during the morning shift. The main objective in this report is to describe and analyze, the study that I did with the genre Comics in the class mentioned before. I also discuss the importance of working with texts and also with textual texts, which is linked to the

National Curricular Parameters, with the purpose of promoting an education within the linguistic-discursive competences, as well as the growth seen in the class by me and the way the students did the activities / didactic sequence promoted with the intention of helping in the process of understanding the genre. The methodology was based on shared readings from a comic book, lectures and written activities. The studies were based on the concepts from MENEGOLLA and SANT'ANNA (2014), MARCUSCHI (2008), POSSENTI (2006), TEXEIRA (1998), ANTUNES (1937) and MORAES (1997), PCNs (1998-1999) The knowledge of these authors guided the research through the regency and the planning of the classes. The final results were obtained from the final production of a comic book.

**KEYWORDS:** Internship. Portuguese language. Textual Genre. Teaching.

## 1 | INTRODUÇÃO

O trabalho aqui apresentado tem como principal objetivo relatar e refletir a experiência de estágio docente de Língua Portuguesa no ensino fundamental II, proposto pela disciplina obrigatória de estágio da Unidade Acadêmica de Letras da Universidade Federal de Campina Grande/PB. Orientado pela professora doutora Luciene Maria Patriota, com a finalidade de ampliar conhecimentos e experiências, a partir da docência, sendo também um aporte para pactuar a prática com a teoria.

Iniciei minha jornada na escola no dia 12 de junho de 2017, com as observações nas segundas e quartas feiras no turno da manhã, sendo duas aulas de 45 minutos na segunda, das 9h: 55min às 11h: 00min e uma de 45 minutos nas quartas de 9h: 35min às 10h20min.

A finalidade deste estágio, além da experiência docente, é ser essencial para a formação do aluno enquanto estudante de um curso de licenciatura, visto que estão ficando cada vez mais requisitados profissionais bem preparados. Dando-lhe também a oportunidade de perceber/reconhecer se é essa mesma a sua escolha profissional correspondente. Neste relato descreverei o estudo do gênero História em Quadrinho realizado com os alunos do 6º ano A.

O estágio foi realizado na Escola Municipal de Ensino Fundamental Erasmo Araújo de Souza, no município de Montadas/PB, sob a supervisão da professora Luciana Sales. A escola fica localizada na Rua José Veríssimo de Souza, 50, Centro, Montadas, Paraíba, CEP 581450001.

A instituição é de ensino fundamental e atende às séries finais do ensino fundamental do 6º ao 9º ano, nos turnos manhã e tarde, e à noite atende à Educação de Jovens e Adultos- EJA.

A escola tem uma boa estrutura física. Possui 17 salas ao todo, sendo 10 salas de aulas ativas e as demais são da diretoria, secretaria, sala dos professores, possui ainda sala de informática, biblioteca, almoxarifado e sala de arquivos. Conta também com uma área que funciona como auditório.

Verônica Ângela Nunes é a responsável pela gestão da escola, e tem noção de tudo que se passa dentro dela, incluindo os problemas existentes, trabalha em equipe com a vice-diretora e os coordenadores, refletindo um trabalho coeso, um ajudando o outro, o que resulta em uma melhor administração.

## 2 | DESCRIÇÃO DA REGÊNCIA E FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

### 2.1 Alguns pontos teóricos

O ensino de língua portuguesa está sendo analisado com o objetivo de melhorar a educação no país. Concordando com Possenti (2006, p. 32-33) ao referir-se especificamente ao ensino de português “nada será resolvido se não mudar a concepção de língua e de ensino de língua na escola (o que já acontece em muitos lugares, embora às vezes haja palavras novas numa prática antiga)”. Sendo assim, a principal mudança seria a linguagem enquanto atividade de interação e discursiva, mediada pelo diálogo, pois, sendo assim trabalhar com gêneros textuais é mais executável na abordagem nos diferentes aspectos de usos da língua.

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), é por meio dos gêneros textuais que a aprendizagem flui com mais eficácia. Sendo assim, o professor de Língua Portuguesa que tem nos PCNs amparo para o desenvolvimento de suas atividades em conjunto com os alunos, visando inserir no ensino de Língua Portuguesa os gêneros textuais, a fim de facilitar o trabalho do professor e principalmente a aprendizagem do aluno na prática da leitura e produção textual.

desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos numa máquina sóci-discursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que de seu domínio e manipulação depende boa parte da forma de nossa inserção social. (MARCUSCHI, 2008, p. 162)

Com isso, fica a critério da escola e dos professores levarem o aluno a ampliar seu conhecimento de uso da língua podendo expandir o letramento escolar a partir da criação de novas estratégias. Cabendo ao professor na hora do seu planejamento propor uma prática que o aluno possa aprender com facilidade, nesse momento é o passo decisivo para ele aprimorar seu trabalho docente interligando com as vivências dos alunos.

Conforme Lopes (1991, p.43) “o bom plano de ensino se traduzirá pela ação pedagógica direcionada de forma a se integrar dialeticamente ao concreto do educando, buscando transformá-lo.” Por isso, faz-se necessário associar o conteúdo com as experiências dos discentes que dessa forma será positiva na produção dos mesmos.

Compete ao professor também, a forma da avaliação que ele vai utilizar, hoje nas escolas é comum essa avaliação ser feita a partir de provas e trabalhos que se transformam em notas, podendo assim classificar o aluno se está aprovado ou reprovado. Percebo que a avaliação contínua é um método muito eficaz, pois, avaliação

é um método que não pode ser estanque e que deve se adequar ao nível dos alunos de uma forma dinâmica.

A avaliação deve realizar-se como exercício de aprendizagem. Neste sentido, o procedimento básico deve ser discutir com o aluno em que e por que seu texto não está adequado e, na mesma dimensão, descobrir com ele as alternativas de construção de seu dizer. (ANTUNES, 2003, p. 162)

Para tanto, é necessário que primeiro seja feita uma reflexão sobre o que é relevante para a competência dos alunos, é preciso prioritariamente conhecer seus alunos para assim, saber que tipo de avaliação condiz com aquele público. É interessante que isso seja pensado na hora que o docente esteja compondo a sequência didática, pois, ela exige o envolvimento e o comprometimento do professor e do alunado, além de que possibilita um trabalho organizado e de forma progressiva. Desse modo:

O procedimento sequência didática é um conjunto de atividades pedagógicas organizadas, de maneira sistemática, com base em um gênero textual. Estas têm o objetivo de dar acesso aos alunos a práticas de linguagens tipificadas, ou seja, de ajudá-los a dominar os diversos gêneros textuais que permeiam nossa vida em sociedade, preparando-os para saberem usar a língua nas mais variadas situações sociais, oferecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de ler e escrever (DOLZ, NOVERRAZ & SCHNEUWLY, 2004).

As sequências permitem que o professor identifique os problemas dos alunos e vá sanando de forma paulatina, tornando assim um ensino prazeroso para ambos, permitindo vivências que visem aspectos conceituais, procedimentais e, fundamentais para a aprendizagem do aluno.

## 2.2 Descrição das aulas ministradas

A escolha por trabalhar o gênero História em Quadrinhos em minha sequência didática com os alunos do 6º ano deu-se a partir da constatação do amplo contato dos alunos com essas revistinhas que é também de fácil acesso, e dessa forma incentivá-los à leitura, por meio de objetos simples para mais tarde tomarem gosto por textos mais complexos. As atividades foram feitas a partir das dificuldades encontradas na atividade diagnóstica, na tentativa de suprir tais problemas encontrados.

Antes que eu começasse a ministrar as aulas, passei alguns dias acompanhando a turma, observando o comportamento deles como também o da professora, para assim adequar-me ao perfil deles. Passei pouco tempo no período de observação, pois era época de recesso junino. Na última aula antes do recesso apliquei a atividade diagnóstica sobre o gênero para ter um norte da situação deles a respeito do que eu pretendia trabalhar.

Comecei a regência no dia 10 de julho. Antes de tudo, me apresentei como professora estagiária do curso de Letras/ Língua Portuguesa da UFCG. Introduzi a aula perguntando para eles se alguém conhecia ou já tinha lido alguma História em Quadrinhos. Alguns disseram que sim, outros que não. Pude perceber um pouco dessa deficiência nas respostas da atividade diagnóstica. Distribui entre eles alguns

gibis, e pedi para que folheassem para que se familiarizassem com o gênero, já tinha pedido antes da aula para que fossem separados 24 gibis da escola para que cada aluno tivesse o direito de receber um, já que a sala era composta por 24 alunos, e assim foi feito.

Segui com um discurso apresentando o gênero para eles e fazendo perguntas norteadoras para que assim compreendessem com mais facilidade o que eu estava querendo propor naquele momento, os alunos sempre muito participativos. Reservei 30 minutos para comentar sobre a atividade diagnóstica e fazer uma breve apresentação do gênero, restando assim 60 minutos para realizarmos o meu objetivo maior que era fazer a leitura do gibi “A turma da Mônica jovem” escolhido pelos próprios alunos, quando eu pedi sugestões na atividade diagnóstica.

Perguntei quem queria iniciar a leitura, diversos foram os braços erguidos para que escolhesse, então vendo que a boa parte estava disposta a participar, pedi para que a leitura fosse feita a partir das ordens das cadeiras e dessa forma a leitura compartilhada foi fluindo. Observando, pude perceber que alguns não tinham o hábito da leitura, pelo fato dos diversos entraves nas palavras, porém, não comentei nada com eles para evitar desconfortos da parte deles, decidi deixá-los à vontade nesta aula. Nos meus planejamentos, daria tempo que eles respondessem ainda a atividade de motivação, mas, não foi possível, ficamos apenas na leitura do gibi. Concluímos a leitura, e eu perguntei se eles haviam gostado, todos disseram que sim, até os que haviam dito que não gostava, fiz questionamentos a respeito da história para saber se eles tinham entendido e as respostas eram sempre positivas. Desse modo consegui concluir meus objetivos para essa primeira aula.

Confesso que o nervosismo nessa aula foi grande, mas nada impediu que eu cumprisse o que havia planejado. Foi uma aula bastante proveitosa, com a interação da turma.

A professora titular da turma tem cinco aulas semanais, ela me cedeu três de suas aulas, duas aulas na segunda-feira e uma na quarta.

Na minha segunda aula, já estava mais segura e iniciei retomando a aula passada da segunda-feira, para em seguida aplicar a segunda atividade de motivação, já que a primeira havia sido a atividade diagnóstica. A atividade explorava os usos da linguagem verbal e da linguagem não-verbal, era composta por cinco questões, sendo quatro dissertativas e uma alternativa. Reservei 25 minutos para que eles respondessem, já que o exercício exigia um pouco mais de observação nos quadrinhos. Partimos para a correção coletiva, mantendo o diálogo com a turma sobre os assuntos das questões e tentando fazer sempre relação com o gibi lido, incitava sempre o debate, a participação deles a partir de minhas leituras das questões.

Nos meus planejamentos, três aulas seriam suficientes para dar conta desse assunto, o que não foi possível. Nas aulas do dia 17 de julho, fiz a discussão oral sobre o assunto Interjeições e Onomatopeias, seguindo os exemplos que íamos encontrando no gibi estudado desde a primeira aula e com auxílio de novos, para que



eles vissem que esses recursos acontecem e estão presentes constantemente nos gibis. Separei primeiramente, a primeira aula para estudarmos e vermos o conceito de interjeição que rendeu uma boa discussão com a participação da esmagadora maioria. Em seguida, copiei no quadro alguns exemplos de interjeição mais comum, para que assim eles fixassem com mais facilidade e rapidez o assunto. Chegando às 10h20min, já era início da última aula, então, percebendo que eles já tinham compreendido o assunto avancei para o próximo que seriam as Onomatopeias.

Segui no mesmo esquema que o da primeira aula, sempre fazendo questionamentos para conseguir cada vez mais a participação de todos, escrevi no quadro exemplos de onomatopeias e fizemos a leitura coletiva imitando os sons que eles representavam, foi uma aula muito divertida. E acredito que a aprendizagem deles fluiu com mais eficácia, nesta aula ainda não foi possível aplicar a atividade, ficando assim para a aula do dia 19.

Na mesma semana, aula de quarta-feira, dia 19 de julho, iniciei com a atividade sobre interjeição e onomatopeia, copiada no quadro, a atividade continha cinco questões, e oscilava entre questões sobre onomatopeias e interjeição, nesta aula só deu tempo copiar a atividade, e pedi para que eles respondessem em casa para corrigirmos na próxima aula, senti que era uma atividade que exigia bastante atenção deles.

Na segunda-feira, aula do dia 24 de julho, ficamos combinados de dar o visto na atividade e fazer a correção coletiva no quadro, e dessa forma fizemos. Esse primeiro momento da aula durou cerca de 35 minutos, aproveitei o restante das aulas para dar início ao assunto que teria sido planejada apenas para a próxima quarta. A aula era sobre os tipos de balões, entreguei para eles uma folhinha contendo alguns dos diversos tipos de balões mais comuns nos gibis.

Alguns alunos já conheciam e até sabiam o nome dos balões, mesmo assim fui apresentando um por um e dizendo quais suas principais funções nos diálogos do gibi. Na folhinha em que eu entreguei para eles tinham os nomes dos balões como forma de breve explicação de como o personagem está se sentindo naquele momento, se está pensando, com dúvida e etc... Não consegui concluir a aula sobre a apresentação dos balões, a ponto de que eu sentisse que para eles estava tudo claro, senti que eles ainda não estavam totalmente seguros do assunto, mas, falei que na aula próxima continuaríamos para tirar as dúvidas e seguir com a atividade.

Na aula da quarta-feira, como combinado, fiz um resumo de tudo que tínhamos visto na aula anterior e tentei sanar as dúvidas que iam surgindo no decorrer da aula, os alunos sempre participando, acrescentando com o que lembravam até que eu vi que eles estavam realmente mostrando que compreenderam o assunto. Faltando apenas 33 minutos para o fim da aula, entreguei para eles a atividade impressa, fiz a leitura em voz alta de todas as questões e pedi para que respondessem em seguida, como previsto, não deu tempo que todos respondessem para dar o visto ainda nessa aula, pedi para que concluíssem em casa e na aula da quarta-feira dia 02 de agosto

corrigiríamos, pois, a aula da segunda, dia 28 de julho não iria acontecer por motivos de reunião com os professores efetivos.

No dia 02 de agosto, aconteceu a 10ª aula, como havia planejado de início, dei o visto na atividade, por ordem das filas. Após concluí os vistos, partimos para a correção coletiva, tratava-se uma atividade curta, contendo apenas três questões simples de serem resolvidas, no entanto, na última eles tinham que criar uma historinha adequando aos diversos quadrinhos que estavam compondo a questão, eram duas histórias com a turma da Mônica, muito divertidas, enquanto dava o visto nos cadernos consegui fazer a leitura, cada um mais criativo que o outro.

Seguimos depois disso, para fazer a correção como costumeiramente no quadro, corrigimos as duas primeiras questões e quem se dispôs leu sua história para assim adequarmos aos quadrinhos exigidos cada fala, para aqueles que não tiveram a oportunidade de ler, talvez, por vergonha ou simplesmente não querer se expor compreendessem também o objetivo da questão.

Nessa aula concluímos todos os assuntos que havia planejado para a turma, o foco agora seria a proposta de produção do gibi, conteúdo esse que ficou para a próxima aula, pois pela hora não daria tempo de explicar tudo o que eu pretendia para esse momento, porque restavam poucos minutos para o término da aula.

Chegaram as antepenúltimas aulas, 07 de agosto, quando cheguei à sala cumprimentei a todos e pedi para que sentassem em duplas, feito isso, comecei a dizer o que eu estava pretendendo, solicitei que eles deviam produzir um gibi, com os personagens e assuntos ao critério deles, mas que todos os gibis teriam que apresentar os assuntos estudados em sala de aula, que eles deveriam fazer usos dos balões, interjeições, onomatopeias e etc. Deixei-os à vontade para fazer essas escolhas para ver realmente à criatividade de cada dupla.

Pedi para que já fossem pensando em alguma coisa, pois, naquele momento eu começaria a passar nas cadeiras para ouvir as ideias que já estavam surgindo e ajudar no que fosse possível. Que aula divertida, era cada ideia que ouvia deles, e o interessante e mais motivador era ver o quanto eles estavam engajados naquela produção.

Destinei as aulas dessa semana para a produção do gibi, foram as aulas do dia 07 e 09 de agosto, segunda e quarta-feira, para que eles pudessem encontrar com suas duplas e assim compor o gibi, eles sempre me chamavam para pedir ajuda e tirar dúvidas. No final da aula alertei-os dizendo que os gibis já deveriam estar prontos na próxima segunda-feira para as apresentações, pois, seria o meu último dia de aula com eles.

Por fim, chegou o dia 14 de agosto, último dia de estágio na turma, e como dito antes eles iam começar com as apresentações, foi decidido que todos que desejavam apresentar iriam. Começaram as apresentações, e ao fim de todas fiz minhas considerações a respeito dos trabalhos, que por sinal estavam muito bons, não imaginava que a grande parte fosse cumprir com o pedido e de uma forma tão positiva,

pois, embora fossem alunos de 6º ano ainda, tinham a capacidade de produção, criatividade e o comprometimento que talvez alunos de series mais avançadas não teriam.

### 3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Finalizei o estágio supervisionado de Língua Portuguesa com a sensação de dever cumprido. Pois, durante esse tempo, procurei a partir do gênero solicitado pela minha supervisora e professora da turma, aproximar e familiarizar os alunos a esse gênero que para mim era tão comum a todo mundo e principalmente ao público mais jovem pela facilidade em adquirir as revistinhas, mas não é bem assim. Como disse no relato acima, alguns dos meus alunos disseram nunca ter tido o contato com nenhuma História em Quadrinhos, o que de certo modo, me assustou. Com isso, procurei trabalhar com eles da forma mais simplificada que encontrei, para não os assustar e incentivá-los a tomarem gosto pela leitura tão prazerosa que nos proporcionam os gibis.

As aprendizagens para mim foram inúmeras, desde ter que adequar minha sequência didática que já estava sendo pensada de outra forma, para adequar ao “mundo” deles, para que a aprendizagem deles fluísse com mais facilidade. A cada nova aula, ou até mesmo nas orientações que tinha com a orientadora, as conversas que tinha também com a supervisora pelos corredores da escola, iam me dando um norte para que eu percebesse onde e quando eu deveria mudar ou procurar ver uma nova forma para suprir os equívocos, tudo isso foram motivos que levaram a buscar a melhorar em cada aula, prestar atenção e não cometer os mesmos erros.

Acredito que a parte mais difícil foi, sem dúvidas, a hora da elaboração das atividades, e também no momento em que eu estava explicando o conteúdo, eu sempre me perguntava se estava sendo clara o suficiente para que eles entendessem o que eu estava querendo transmitir. Mas, o que de certa forma tive muita sorte, foi à belíssima turma que Luciana me presenteou para que eu realizasse o estágio, uma turma muito bem-conceituada e que me ajudou nessas 15 aulas em que ministrei, acredito que sem a participação tão intensa deles essas aulas não teriam fluído de uma maneira tão proveitosa como foi.

### REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro e interação**. 8. ed.. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

BRONCKART, Jean Paul. **Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**/ Jean Paul Bronckart; trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC, 1999.

DOLZ, J. e SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas, SP: Mercado de

Letras, 2004.

LOPES, Antônia Osima. **Planejamento do ensino numa perspectiva crítica de educação**. In: VEIGA, Ilma. Passos Alencastro. Repensando a didática. 5. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991;

MARCUSHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

**Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)**. Língua Portuguesa. Ensino Fundamental. Brasília:/ MEC, 1998.

## POLÍTICAS EDUCACIONAIS E TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA: ELEMENTOS PARA PENSAR A ATUALIDADE DO TEMA NO BRASIL

**Susana Schneid Scherer**

Programa de Pós-Graduação em Educação -  
UFPEL/Brasil

**RESUMO:** Este estudo visa assinalar alguns reflexos das políticas educacionais em vigência sobre os docentes públicos escolares brasileiros. Com base na abordagem macro-global e micro-local são aclaradas as atuais estratégias globais da Nova Gestão Pública, do gerencialismo e da performatividade, por se observar sua expressividade mundial nas direções sociais, políticas e também educativas especialmente desde 1990. No Brasil se encontram tais ideários presentes desde o fim da década de 90 até a atualidade de 2010, especialmente permeando ações e espaços políticos como o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB, 2016); a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2017); a Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010); a Política Nacional de Formação de professores da Educação Básica (2015); a reforma do Ensino Médio (2017), entre outros desdobramentos. Dessa forma, busca-se refletir quanto a implicações destes propósitos na especificidade da docência na escola pública.

**PALAVRAS-CHAVES:** Políticas educacionais e escola pública; Gerencialismo e Performatividade; Trabalho docente escolar.

**ABSTRACT:** This study objective to analyses some reflections of the educational policies presents on Brazilian public school teachers. Based on the macro-global and micro-local approach there were discuss the current global strategies of the New Public Management, managerialism and performativity, since their global expressiveness in the social, political and educational directions, especially since 1990. In Brazil, such proposal have been present since the end of the 1990s until the actual times of the years 2010, especially permeating actions and spaces such as the National System for the Evaluation of Basic Education (SINAEB); the National Curricular Common Base (BNCC); the National Education Conference (CONAE, 2010); the National Policy for the Training of Basic Education Teachers (2015); the reform of High School, among other developments. Thus, it's sought to reflect on the implications of these purposes on the specificity of teaching in the public school.

**KEYWORDS:** Educational policies and public school; Management and Performativity; School teaching work.

### INTRODUÇÃO

O presente ensaio apresenta reflexões acerca de desdobramentos das políticas

educacionais sobre os docentes, especialmente, da escola pública no Brasil<sup>1</sup>, com o intuito de analisar consequências das medidas e debates em vigência nacionalmente sobre os sentidos e funções da escola pública e do quadro de professores.

Para isso, baseia-se na abordagem macro-global e micro-local, aclarando-se as relações entre o contexto macrosocial, principalmente, de reconfiguração sóciocapitalista global (HARVEY, 2013; MÉSZÁROS, 2011), sobre as políticas educacionais (PERONI, 2010), e o ser e estar docente (BALL, 2005), compreendendo-se que tais indicações são, para além de meras teorizações, expressões reais sobre os sujeitos escolares.

Os estudos da política educacional evidenciam uma Agenda Educacional Globalmente Estruturada sendo promovida para a efetivação dos ideais economicistas do mercado empresarial contemporâneo por dentro do Estado (DALE, 2004). Segundo Dale (2004) esta agenda se expressa por uma “Cultura Educacional Mundial Comum” (CEMC) e defende que o “desenvolvimento dos sistemas educativos nacionais e as categorias curriculares se explicam através de modelos universais de educação, de estado e de sociedade, mais do que através de factores nacionais distintivos” (p. 425). Nesta direção, a experiência empírica da CEMC se baseia numa extensa base de dados colhida ao longo do tempo em diversos países, em grande medida, por meio da delimitação de *standards*, *seja de currículos*, modos de avaliação, formação docente, organização das didáticas e práticas pedagógicas etc dimensões do processo educativo (DALE, 2004).

Na educação, o exemplo máximo dos objetivos da CEMC é o *Programme for International Student Assessment* (PISA), uma iniciativa da Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), da qual o Brasil participa desde o seu princípio em 1998. O PISA visa organizar um *ranking* de metas para o desenvolvimento educacional para os diferentes países através de um teste comparado amostral, aplicado a estudantes matriculados a partir do 8º ano do Ensino Fundamental e com 15 anos, uma vez ser esta a idade esperada para término da escolaridade básica obrigatória. A prova acontece trienalmente avaliando três áreas: Leitura, Matemática e Ciência, sendo que, a cada aplicação uma das áreas é focada, assim, em 2009 o foco foi em Leitura, em 2012 em Matemática e em 2015 nas Ciências.

Para Ball (2001), o processo de globalização imprime um novo paradigma de governo educacional, com vista à criação de uma zona global situada e articulada em nome de novo “pacto” entre Estado e capital, o que incide no desaparecimento gradual de políticas sociais específicas de cada Estado-Nação. É instalado um conjunto de tecnologias políticas para instituir novos valores, relações nas práticas escolares, para o qual a performatividade tem papel chave, sendo uma técnica perspicaz de regulação das subjetividades profissionais pelo fomento de uma lógica de desempenhos,

---

1. Este ensaio é um recorte da Tese de Doutorado em desenvolvimento, no Curso de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de Pelotas, sob a orientação da Profª Drª Maria de Fátima Cossio. Conta com apoio da CAPES no Brasil e no Exterior/PDSE. E-mail: susana\_scherer@hotmail.com

alcançada “mediante a construção e publicação de informações e de indicadores, além de outras realizações e materiais institucionais de caráter promocional, como mecanismos para estimular, julgar e comparar profissionais em termos de resultados” (p.544). Logo, a performatividade funciona como:

[...] uma tecnologia, uma cultura e um método de regulamentação que emprega julgamentos, comparações e demonstrações como meios de controle, atrito e mudança. Os desempenhos de sujeitos individuais ou de organizações servem de parâmetros de produtividade ou de resultado, ou servem ainda como demonstrações de “qualidade” ou “momentos” de promoção ou inspeção. Eles significam ou representam merecimento, qualidade ou valor de um indivíduo ou organização (BALL, 2005, p.543).

A lógica performativa possibilita disseminar os prospectos produtivo-econômicos na prática escolar, ao fomentar os indicadores mercantis que se expressam por resultados e metas, viabilizados, especialmente, por avaliações educacionais, que produzem um tipo de qualidade atrelada à eficácia. No plano maior, tais protótipos hegemonomizam o tipo de sociedade objetivado pelo projeto global, o qual valoriza as questões econômicas e produtivas e esfarela as potencialidades de um programa educativo referenciado pelas motivações e interesses político-sociais.

Nesta tônica, o estudo que segue entende as relações entre o avanço das perspectivas de Nova Gestão Pública (NGP), do gerencialismo e da performatividade sobre os sentidos da educação, e assim, então, dos docentes através da combinação de medidas tais que avaliações standardizadas, externas e em larga escala junto de currículos padronizados. No caso do Brasil, observam-se traços gerenciais presentes no país desde 1990 especialmente, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SINAEB). Numa fase mais recente encontram-se medidas segundo esta lógica em espaços políticos como a Conferência Nacional de Educação (CONAE), ações como a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e a reforma do Ensino Médio, as quais implicam a prática pedagógica indiretamente, além de medidas dirigidas aos docentes como a Política Nacional de Formação de Profissionais da Educação Básica e o Programa de Residência Pedagógica (PRP).

Para subsidiar a reflexão metodologicamente são aportados os horizontes de Ball (2009), que compreende a prática escolar como uma arena política e de disputas que se dão no âmbito de espaços macro-globais (no âmbito social, do Estado e de suas políticas) e micro-exponenciais (aquilo que acontece no dia-a-dia escolar). E para representar tal perspectiva o autor apresenta a ideia de um ciclo político, constituído por três esferas: da prática política e seus efeitos e resultados; da produção do texto político; e de influência e estratégia política, os quais, mesmo com arenas específicas, na concepção do ciclo, são considerados de forma relacional e sem linearidades diretas.

O estudo está estruturado em duas partes de discussão, primeiro delineando a ascensão neoliberal e o seu cerne econômico em direção a uma Nova Gestão Pública (NGP), a um Estado Gerencial, de mote empresarial e mercantilizador, especialmente

com políticas de cunho performativo para constituir escolas e docentes. Depois se busca localizar o trabalho docente escolar no contexto das políticas educacionais brasileiras, a fim de desvelar desdobramentos sobre os sentidos, significados e funções do sistema público escolar nacional e dos docentes inseridos nelas.

## **OCENÁRIO POLÍTICO EDUCACIONAL E O CASO DO BRASIL: DESDOBRAMENTOS SOBRE A ESCOLA PÚBLICA E SEUS DOCENTES**

Assume-se que os rumos do cenário macrossocial particular de crise do capitalismo sobre a educação, tendo como principais estratégias de superação: o neoliberalismo, a globalização e a reestruturação produtiva (HARVEY, 2013; MESZÁROS, 2011), “redefinem o papel do Estado, principalmente para com as políticas sociais [...] entre elas a política educacional” (PERONI, 2010, p.1).

Para Antunes (1999; 2008), o programa econômico e produtivo capitalista do século XXI transforma a completude da forma do trabalho e assim também das/os trabalhadoras/es. Este cenário decorreu do enfrentamento de um período de crise do capital, em meados de 1970, quando se idealizaram duas projeções para superação desta situação: uma forma de acumulação flexível e desregulamentada a qual se embasou no modo japonês toyotista no lugar do modo taylorfordista prevalecente até então; e um novo modelo societário para avançar na modelagem social-democrática do “Estado de bem-estar” keynesiano regulador das esferas da vida até ali e potencial para sustentar os novos anseios e que ficou conhecido por neoliberalismo. A ótica neoliberal constituiu-se no arcabouço teórico adequado para atender às perspectivas políticas de reconfiguração do modelo capitalista por meio de idealizações privadas e mercantis no lugar de premissas de provisão sócio-estatais.

As estratégias produtivas toyotistas retraem o operariado industrial taylorfordista contratado e regulamentado, característico do século XX, dando lugar a uma forma de trabalho flexível e robotizada, geradora de informalização através de funcionários terceirizados, precarizados, subcontratados e de tempo parcial, principiando elementos tais que: envolvimento do trabalhador pelas ideias de “empreendedorismo”, “cooperativismo” e “voluntariado”; discursos de trabalho em equipe e coletivo; exigências de controle da qualidade de si próprio bem como de seus pares (ANTUNES, 1999). No que concerne aos trabalhadores públicos, estes profissionais são expostos a modificações na completude das esferas subjetivas, política, ideológica, até os níveis dos valores, ideários, e das ações de suas práticas, tendo em vista que a forma neoliberal se pauta pelo enxugamento estatal e pela desmontagem de direitos sociais, salários e condições laborais (ANTUNES, 2008).

Frigotto (2015) identifica que o Brasil, para passou por um novo golpe, justamente quando a democracia nacional se firmava em 1980, talvez, “mais profundo. Transitamos da ditadura civil militar à ditadura do mercado” (p.11). Na gestão de Fernando Henrique



(Gestão PSDB, 1995-1998; Reeleição 1999-2002) inúmeras reformas neoliberais de base gerencial foram organizadas refletindo sobre a educação pública, o que não foi cindida em fato nos governos seguintes (Lula, Gestão Partido dos Trabalhadores, PT, 2002-2010; e Dilma, Gestão PT, 2011-2016).

Neste sentido, reconhece-se, conforme Oliveira et al (2015) relatam, que se os anos 1980 foram singulares em níveis de ampla comoção com o estabelecimento da Democracia na Constituição em 1988 e produziram ganhos aos trabalhadores da educação desde o reconhecimento de sua condição profissional à definição de uma identidade docente, o decênio posterior, de 1990, concretizou um período de reformas educacionais, de muitas mudanças, novas funções e exigências sobre as escolas e docentes, em contrapartida da ampla desresponsabilização estatal pela qualidade da educação pública. Assim sendo, considera-se importante analisar mais aprofundadamente o desvelar deste percurso a fim de examinar seus desdobramentos, sobretudo, sobre os trabalhadores docentes público-escolares.

## **AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS VOLTADAS À ESCOLA PÚBLICA E AOS DOCENTES BRASILEIROS**

Para a disseminação da forma neoliberal global por dentro da política pública, como a educacional, uma Nova Gestão Pública (NGP) é injetada, visando à liberação das forças do mercado no interior da esfera pública, ao passo da redução do tamanho e das ações estatais, o que reduz seu custo e promove maior eficiência (BALL, 2001). Para Clarke e Newman (2012), a perspectiva de NGP solidifica um tipo de Estado Gerencial, que se caracteriza pela inserção da ótica mercantil das grandes empresas no setor público, e que, na sua configuração atual, visa, centralmente, a melhoria da qualidade por meio de resultados e metas.

Na educação pública, de acordo com Cossio (2014), a lógica gerencial vem ganhando espaço e se tornando um “perfil político comum” enquanto mecanismo estatal para regulação da educação, a partir do controle e direcionamento das práticas docentes. Conforme Ball (2005), o gerencialismo é um modo de administração que incute os preceitos de eficácia, eficiência e competitividade, típicos do capitalismo, nas subjetividades profissionais, como são os docentes, pela promoção da cultura de desempenhos emanada pela performatividade.

Juntos, a performatividade e o gerencialismo possibilitam controlar o pensar e o sentir docente, permitindo a regulação das relações humanas que são mediadas no liame das práticas educacionais, seja entre professores e professores, professores e alunos, comunidade escolar e escola etc (BALL, 2005). Ambos quando unidos agem a espécie de um tipo de “ventriloquismo” que busca falar pelas/os professoras/es dizendo-lhes “o quê e como lecionar”, organizando técnicas poderosas para prescrever e dirigir as ações pedagógicas a fatores externos e a serviço das necessidades econômicas

e produtivas, ensejados por resultados e metas, enquanto que, em outro sentido, reduzem as possibilidades criativas e autênticas do professorado em sala de aula e a serviço das peculiaridades que marcam e caracterizam o público estudantil ao qual atende.

Dessa forma, corrobora-se com Ball (2005) sobre o permanente estado de alienação do eu docente, pessoal e profissional que é implicado pela lógica gerencial e performativa, uma vez que os compromissos políticos e sociais democráticos, manifestados pela coletivização das decisões e escolhas, pela participação ativa dos sujeitos nos seus interesses e motivações, são ruídos. E, noutro sentido, critérios externos que se atrelam à melhoria do desenvolvimento econômico e produtivo para a competição global são evocados, e expandindo-se na educação através do aumento da eficiência e da eficácia escolar, pela disseminação dos princípios de competição e individualização, e pela combinação de um processo de responsabilização escolar e docente pela qualidade educativa em contrapartida da desresponsabilização estatal pelo provimento das condições objetivas de qualificação da educação pública.

Neste escopo de análise, compreende-se ser preciso problematizar os reflexos da disseminação das prerrogativas gerenciais e performativas, e essencialmente a respeito das propostas envolvidas nas das políticas públicas, sobretudo, àquelas baseadas em padronização curricular e avaliação enquanto mecanismos chaves para efetivação da educação pública. É recorrente a prevalência deste tipo de política ao passo da desconsideração de questões como melhoraria do investimento escolar, promoção de condições de trabalho e salarias adequadas e que garantam segurança e plenitude para os docentes, espaço para formação continuada e espaço para a reflexão dos docentes sobre suas práticas.

Afonso (2009) nomeia de Estado Avaliador a forma estatal que cultua a gestão gerencial e que se centra em padrões e níveis, exprimidos pelos *standards* daquilo que os alunos devem aprender, e que será medido por avaliações padronizadas e em larga escala que representam a qualidade educativa. De modo que, uma consequência destas políticas é o alinhamento das formas didáticas e pedagógicas, dos objetivos, currículos, práticas educacionais, etc – ao que é focado nos testes, enquanto que o que não é enfocado é secundarizado.

Maroy (2013) relaciona os *standards* a constituição de um sistema de *accountability*, que se traduz por noções de responsabilização, imputação e prestação de contas, que variam de acordo com os contextos sociais ou discursivos aonde se inscrevem, tendo em vista, centralmente, a retirada do Estado na provisão pública e, noutro sentido, a responsabilização dos sujeitos da educação pelo sucesso ou não da escolarização. Para Shiroma e Evangelista (2015) a disseminação do Estado Avaliador tem em vista “estabelecer parâmetros e produzir índices que permitam enquadramentos, competições e ofereçam justificativas atualizadas e “tecnicamente autorizadas” para explicar as desigualdades socioeconômicas por meio da educação” (p.104). Dentro deste objetivo, o uso da comparação funciona como uma “estratégia” potencial para

mesclar controle externo e interno por meio de políticas avaliação, desempenho e bonificação.

No Brasil, a forma estatal gerencialista se arquitetou a partir de 1990 se utilizando das avaliações para inserir a lógica do mercado dentro das instituições escolares, através de marcadores empresariais (GANDIN e LIMA, 2012), e se pode perceber a continuação de tais princípios no alongar da década atual, de 2010.

Em 2010, a Conferência Nacional de Educação (CONAE) foi organizada enquanto um espaço democrático e aberto para pensar a constituição do PNE para o decênio. Seu tema “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação” visou manifestar um compromisso com a operacionalização de um Estado provedor de direitos educacionais (CURY, 2008, SAVIANI, 2010; DOURADO, 2013). Deste modo, nos horizontes do SNE se estabeleceu a projeção de implantação de uma “política nacional de avaliação educacional da educação básica e superior voltada para subsidiar o processo de gestão educativa e para garantir a melhoria da aprendizagem e dos processos formativos” (CONAE, 2010, p.31).

A perspectiva do sistema nacional de avaliação ensejada pela CONAE (2010) evoca “uma visão formativa, que considere os diferentes espaços e atores, envolvendo o desenvolvimento institucional e profissional” (p. 53), e que se desassocia de elementos tais como: avaliações de desempenhos, de incentivo docente e institucional assentados em metas preestabelecidas e que se legitimam via prêmios e punições; de ranqueamentos dos “melhores” e “piores” nos processos de avaliação de instituições educativas, docentes e discentes; e, sobretudo, que vá além do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como parâmetro único de qualidade (OLIVEIRA, 2010).

No entanto, conforme Cury *et al* (2011), Dourado (2011), Oliveira (2011) destacam, o projeto de Lei nº. 8.035, apresentado pelo Governo Federal ao Congresso Nacional, em dezembro de 2010, para sustentar o PNE exprimido pela Lei nº 13.005 de 2014 (BRASIL, 2014) não refletiu as decisões da CONAE 2010, especialmente, no tocante do Artigo 11º que define o Sistema Nacional da Educação Básica (SINAEB) e da Meta 07 que exprime a “Qualidade da educação básica”.

A meta 07 do PNE 2014-2024 institui a centralidade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como indicador da qualidade da educação a ser fomentado em todas as etapas e modalidades, com vista à melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, até o final do referido Plano. Pautando, para isso, o alcance das médias que se sintonizam aos países desenvolvidos, que são: nota 6,0 nos Anos iniciais do Ensino Fundamental, 5,5 nos Anos finais e 5,2 no Ensino Médio.

O SINAEB foi instituído pela Portaria nº 369, de 05 de maio de 2016 (MEC, 2016a; b), publicada no Diário Oficial da União (DOU) em 06/05/2016. No seu texto é explicitado o propósito de aperfeiçoamento do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), com um novo método que contempla todas as fases da educação,

promovido de dois em dois anos, a partir de 2017, sob a organização do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira (INEP).

Assim, com o SINAEB são mantidas a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ARESC) “Prova Brasil”, aplicada de modo censitário a estudantes da rede pública no final do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental, e a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB), efetivada por amostragem, com estudantes do 5º e do 9º anos do ensino fundamental e do 3º ano do ensino médio das redes pública e privada, e é apresentada uma Avaliação Nacional da Educação Infantil (ANEI) e são modificadas a Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA) e a Prova Brasil (MEC, 2016b). A ANEI tem o propósito de averiguar as condições de atendimento da demanda, da formação dos profissionais da área, e da disponibilidade de brinquedos em sistemas públicos e privados do país. A Provinha Brasil, voltada à avaliação do nível de alfabetização dos educandos no 2º ano do ensino fundamental das escolas públicas, passa a ser contabilizada nos cálculos do IDEB, e a realização da ANA, por seu turno, é redimensionada à periodicidade bianual dos demais exames do sistema.

Destaca-se que, no lançamento do SINAEB, o MEC (2016a) acenou para o retorno da Prova Nacional Docente que, decretada por Portaria nº. 03, de 02/03/2011, teve uma experimentação em 2012 (INEP, 2016), com o objetivo ser o meio de seleção e contratação dos docentes para a educação básica. Também a Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica, produto da estratégia 15.11, e aprovada pelo decreto n.8752 de 08/05/2016, apresenta sintonia com a Prova Docente, no Artigo 17 que prediz que com base nesta prova poderá “harmonizar a conclusão da formação inicial com o início do exercício profissional” (BRASIL, 2016). Para Freitas (2016), a Prova Docente é ainda diretamente relacionada ao Projeto de Lei n.º 6.114-A, de 2009 (BRASIL, 2009), que prevê avaliar os docentes já atuantes nas escolas do país a partir do Exame Nacional para o Magistério da Educação Básica (ENAMEB).

Conforme Freitas (2016), o ENAMEB e a Prova Docente se atrelam à execução da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), um produto do PNE 2014-2024, especificamente da estratégia - 7.1- da Meta nº 7 “Qualidade da educação”. A BNCC prevê definir os conteúdos mínimos para as escolas do país, dentro de uma parte “de base” para ocupar dois terços do total curricular, ficando o restante a ser definido por cada rede de ensino. Segundo sua página oficial, a BNCC (2018) visa dar suporte à (re) orientação das políticas de avaliação da educação básica, dos materiais didáticos e, também da política de formação inicial e continuada dos docentes.

É preciso ressaltar o contexto de tramitação da BNCC no seio do processo turbulento pelo qual o Brasil passou com o *impeachment* de Dilma Rousseff no início de 2017 e sua substituição por seu vice Michel Temer. Pois, se observa uma articulação mais forte do governo Temer com o programa capitalista em relação aos governos precedentes, em que havia mais hibridação na relação público-privada. Nisso, a BNCC se tornou um meio para a projeção das perspectivas do atual governo, proporcionando mais claramente espaços para a ação do programa mercantil contemporâneo por

dentro da educação pública.

Assim sendo, ainda no final de 2017 a versão final da BNCC voltada à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental foi consolidada, e atualmente se encontra em fase inicial de execução a partir de 2018. No tocante ao Ensino Médio, este nível foi retirado da primeira versão da BNCC apresentada em 2014, posto que o projeto inicial elaborado no governo Dilma contemplava indicadores para a Educação Básica de forma geral e não especificava os níveis em separado. No início deste ano, de 2018, a BNCC para o Ensino Médio se encontra em elaboração, tendo como propósito nortear o Novo Ensino Médio, apresentado em regime de urgente via Medida Provisória e, mais tarde, aprovado pela Lei nº 13.415 de 16/02/2017.

Diferentes entidades vêm se manifestando contrárias à proposta da BNCC (ANPED; ABdC, 2017). A ANPED (2017) explicitou sua contraposição a tal medida por entendê-la como instrumento propício ao fomento das avaliações em larga escala, e que se desdobra em maior responsabilização de docentes e escolas e aumento da desigualdade social, já que prevê uma homogeneização curricular e escolar, ao invés de valorizar as peculiaridades locais escolares e evidenciar, em fato, um compromisso político de uma educação de qualidade ensejada por justiça e igualdade social.

Na compreensão desta entidade,

A pluralidade/diversidade do país e daquilo que se produz em suas diferentes escolas precisa ser democraticamente respeitada e considerada. Por isso, entendemos que nossa política educacional e curricular precisa ser proposta a partir daquilo que sabem e fazem nossa população, professores e estudantes, em sua pluralidade, dentro e fora das escolas. Sendo assim, o papel do MEC é promover e apoiar a construção de projetos político-pedagógicos que abranjam toda a comunidade escolar, múltiplas agências, centros de pesquisa, institutos, universidades e etc (ANPED, 2017, p.2).

Outra ação recente com reflexos sobre os docentes escolares brasileiros é representada pela criação do Programa de Residência Pedagógica (PRP), lançada em outubro de 2017 dentro da política de formação docente, e, atualmente, em processo de adesão das IES e elaboração de propostas por meio do edital nº 06, de 2018, da CAPES. O PRP pretende adequar os currículos e as propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica à BNCC, através da reformulação dos Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas e privadas do país.

Vastas entidades (ANPED *et al*, 2018) refutam à PRP por depreender que ela fere a autonomia universitária porque sonega as concepções presentes nos projetos pedagógicos das IES e que se manifestam pela relação direta entre teoria e prática. O PRP propõe reorientar os cursos de formação docente às projeções da BNCC pelo desenvolvimento de vivências práticas, sequências didáticas, planos de aulas, avaliações e outras ações pedagógicas a serem desveladas pelos futuros docentes.

No ver da ANPED *et al* (2018) esta concepção de formação docente esvazia a função educacional, pois,

Tal perspectiva incorre em uma visão reducionista da formação de professores, que em vez de implementar no processo formativo a necessária *unidade teoria-prática*, que não pode ser dicotomizada, propõe uma desvinculação definitiva de teoria e prática, reduzindo a formação docente a um “como fazer” descompromissado de uma concepção sócio-histórica e emancipadora.

A lógica prevista pelo PRP tem reflexos profundos sobre a desprofissionalização dos cursos de Licenciatura, seja por induzir os estudantes em formação a serem responsáveis por suas aulas nas escolas, seja por vincular PRP à BNCC com vista a formar professores de acordo com um modelo de “docência reprodutivista, desprovida de autonomia intelectual e incapaz de reconhecer as diferentes realidades em que os processos educativos tomam forma e lugar” (ANPED et al, 2018).

## **CONSIDERAÇÕES: ELEMENTOS PARA PENSAR O TRABALHO DOCENTE NA ESCOLA PÚBLICA BRASILEIRA**

Os apontamentos alocados nesta reflexão buscaram assinalar algumas implicações das políticas educacionais no Brasil sobre os docentes escolares. Para isso, contextualizou-se a consonância brasileira com os ideários globais do projeto capitalista, que se embasam, no momento atual, pelo neoliberalismo, pela NGP e pelo gerencialismo e a performatividade.

Tais prospectos foram considerados como bases de discussão, pelo fato de embasarem perspectivas que visam uma concepção de qualidade de educação ligada à lógica produtivo-econômica em voga, a qual se desvela por resultados baseados em metas, enquanto que secundarizam acepções de qualidade educativa que se relacionam à justiça, democratização e justiça social.

A forma gerencial, que se caracteriza pela incursão da lógica empresarial e mercantil, imprime políticas performativas preocupadas com resultados de desempenhos educacionais, que vem se consistindo pela centralidade em padrões curriculares e avaliativos. Foi possível observar a presença deste tipo de políticas no Brasil, sobretudo, no decênio de 2010, no escopo de sistematização e de materialização do PNE 2014-2024, onde medidas como o SINAEB e a BNCC tomaram corpo, além de mais recentemente, potencializações obtidas com a reforma do Ensino Médio e a Política Nacional de formação dos profissionais da educação básica desdobrada pela PRP.

Ressaltam-se as similitudes e relações dessas diferentes políticas entre si, observando-se a presença de características gerenciais e performativas, impulsionadas pelo projeto capitalista global, efetivadas por padrões curriculares e avaliativos, voltados ao controle e ao direcionamento da função e dos sentidos escolares. Os desdobramentos dessas formas políticas de controle do trabalho docente na escola pública são importantes de serem apurados, sobretudo, considerando que direcionam os sentidos da educação ao descompromisso social e político à medida que valorizam

os critérios que fomentam a economia e o fortalecimento do capital.

## REFERÊNCIAS

AFONSO, Almerindo. Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à *accountability* baseada em testes estandardizados e rankings escolares. **Revista Lusófona de Educação**, v. 13, p. 13-29, 2009.

ANPED, Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa em educação. **Manifesto contra a Base Nacional Comum Curricular**. São Luís do Maranhão, 04 de outubro de 2017. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 29/02/2018.

\_\_\_\_\_. *et al.* **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC!** Notícia em 06/03/2018. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 29/02/2018.

\_\_\_\_\_. **ABdC, Associação Brasileira de Currículo. ANPED e ABdC lamentam a aprovação da BNCC pelo CNE.** Notícia em: 15/12/2017. Disponível em: [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br). Acesso em: 29/02/2018.

ANTUNES, Ricardo. Mesa redonda: Mercado informal, empregabilidade e cooperativismo: as transformações das relações de trabalho no mundo contemporâneo. **Cadernos de Psicologia Social do Trabalho**, v. 2, n° 1, p. 55-72, 1999.

\_\_\_\_\_. **Século XXI: Nova era da precarização estrutural do trabalho. Seminário Nacional de Saúde Mental e Trabalho.** São Paulo, p. 1-14, 2008.

BALL, Stephen. Diretrizes Políticas Globais e Relações Políticas Locais em Educação. **Currículo sem Fronteiras**, v.1, n.2, Jul./Dez, p.99-116, 2001.

\_\_\_\_\_. Profissionalismo, Gerencialismo e Performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n°. 126, p. 539-564, 2005.

\_\_\_\_\_. Entrevista. Um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, v.30, n°, 106, p. 303-318, 2009.

BNCC, Base Nacional Curricular Comum. **Site institucional**. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em 20/01/2018.

BRASIL. Projeto de Lei n.º6.114-A, de 2009: **Exame Nacional de Avaliação do Magistério da Educação Básica (ENAMEB)**. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=452755>. Acesso em 20/05/2016.

\_\_\_\_\_. Presidência da República Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n° 8.752, de 09/05/2016. **Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica**. Brasília, 2016.

CLARKE, John; NEWMAN, Janet. Gerencialismo. **Educação e Realidade**, v. 37, n°. 2, p. 353-381, 2012.

CONAE, Confederação Nacional de Educação. **Documento Base Final**, 2010. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br>. Acesso em 10/05/2016.

CÓSSIO, Maria de Fátima. **Avaliação em larga escala e as novas formas de regulação da educação nacional**. III CONAVE, Bauru, 2014.

CURY, Carlos Jamil. Sistema Nacional de Educação: Desafio para uma Educação Igualitária e

Federativa. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1187-1209, 2008.

\_\_\_\_\_; *et al.* DOCUMENTO. Por um Plano Nacional de Educação (2011-2020) como política de Estado. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16 n. 47, p. 483-492, 2011.

DALE, Roger. Globalização e Educação: demonstrando a existência de uma “Cultura Educacional Mundial Comum” ou localizando uma “Agenda Globalmente Estruturada para a educação”? **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, 2004.

DOURADO, Luiz Fernandes. Plano Nacional da Educação como Política de Estado: Antecedentes, históricos, avaliação e perspectiva. In: **Plano Nacional de Educação (2011-2020): avaliação e perspectivas**. Goiânia: UFG autêntica, 2011, p.17 – 59.

\_\_\_\_\_. Sistema Nacional de Educação, Federalismo e os Obstáculos ao Direito à Educação Básica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 761-785, 2013.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2013.

FREITAS, Luiz Carlos. **ENAMEB: alcance e situação atual**. 08/05/2016a. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com>. Acesso em 20/05/2016.

GANDIN, Luís Armando; LIMA, Iana Gomes de e. Entendendo o estado gerencial e sua relação com a educação: algumas ferramentas de análise. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 69-84, 2012.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacional Anísio Teixeira. **Prova Nacional Docente**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/prova-docente>. Acesso em 20/05/2016.

MAROY, Christian. Estado Avaliador, Accountability e confiança na instituição escolar. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 2, n. 2, p. 319-338, 2013.

MEC, Ministério da Educação. Novo sistema de avaliação ajudará escolas a reduzir desigualdades e melhorar a gestão. 05/05/2016a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=35911>. Acesso em 20/05/2016.

\_\_\_\_\_. **Avaliações dentro do SINAEB**. 2016b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=39701-tabela-atualizada-06maio-inep-pdf&category\\_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=39701-tabela-atualizada-06maio-inep-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192). Acesso em 20/05/2016.

MÈSZÁROS, István. **Para além do Capital**. São Paulo: Boitempo, 2013.

OLIVEIRA, Dalila *et al.* **Transformações na Organização do Processo de Trabalho Docente e o Sofrimento do Professor**. Disponível em: <http://www.redeestrado.org/web/5/1.php?idioma=port>. Acesso em 11/03/2015.

OLIVEIRA, João F. de. A educação básica e o PNE/2011-2020: Políticas de avaliação democrática. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 91-108, 2010.

PERONI, Vera Maria. As redefinições na relação público/privado e as implicações para a democratização da educação. **Congresso Sul-brasileiro da ANPAE**, p. 1-17, 2010.

SAVIANI, Demerval. Documento Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010.

SHIROMA, Eneida; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 10, n. 20, 2015.



## REFLEXOS DA FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO PARA O TRABALHADOR DOCENTE

**Rafaelle Sanches Cutrim**

Universidade Federal do Maranhão  
São Luís - MA

**Denise Bessa Léda**

Universidade Federal do Maranhão  
São Luís - MA

**RESUMO:** Trata-se de um estudo em fase inicial sobre as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente, a partir de uma instituição de ensino superior pertencente a um grande conglomerado educacional no Maranhão. A partir de 2007, houve uma mudança na estrutura jurídica dos estabelecimentos de ensino superior (IES) em que IES privadas, em sua maioria empresas de Sociedade Limitada são incorporadas a grandes conglomerados educacionais, ou seja, às sociedades anônimas de capital aberto com investimentos na Bolsa de Valores. Tal cenário, possui impacto direto na vida do trabalhador docente pelo fato de o rendimento das ações depender do rebaixamento salarial, da superexploração do trabalhador e do aumento do número de demissões. Essa pesquisa tem como objetivos específicos: Identificar as instituições de ensino superior pertencentes a um grande conglomerado educacional no Maranhão; investigar a organização e as

condições de trabalho dos docentes de um grande conglomerado educacional no Maranhão e analisar a dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente em uma instituição de ensino superior pertencente a um grande conglomerado educacional no Maranhão;

**PALAVRAS-CHAVE:** Trabalho docente. Ensino Superior. Financeirização

**ABSTRACT:** This is an early-stage study about the repercussions of the financialization of private higher education in the dynamic pleasure and suffering of the teaching worker, from a higher education institution belonging to a large educational conglomerate in Maranhão. From 2007 onwards, there was a change in the legal structure of higher education establishments (HEI) in which private HEI, mostly companies of limited society are incorporated into large educational conglomerates, that is, to the corporations of Publicly traded capital with investments in the stock exchange. This scenario has a direct impact on the life of the teaching worker because the income of the shares depends on the wage demotion, the overexploitation of the worker and the increase in the number of demissions. This research has as specific objectives: to identify higher education institutions belonging to a large educational conglomerate in Maranhão; Investigate the organization and working conditions of teachers

of a large educational conglomerate in Maranhão and analyze the dynamic pleasure and suffering of the teaching worker in a higher education institution belonging to a large conglomerate Education in Maranhão;

**KEYWORDS:** Teaching work. Higher education. Financialization

## 1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho se propõe a investigar temáticas referentes a expansão mercantilista do ensino superior privado e as vivências de prazer e sofrimento no trabalho de professores universitários de instituições de ensino superior privadas. Tem como objetivo principal analisar as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente, a partir de uma instituição de ensino superior pertencente a um grande conglomerado educacional no Maranhão.

A presente investigação faz parte de estudos desenvolvidos pelas autoras no Projeto “Trabalho docente na expansão da educação superior” da Rede Universitas/Br, com financiamento do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES) e está inserida na linha de pesquisa “Trabalho, saúde e subjetividade” do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) e do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Psicologia (NEPP/UFMA).

O campo de estudo é constituído por um segmento específico da educação superior brasileira: o setor privado mercantil, buscando compreender os motivos que propiciaram a expansão desse nível de ensino até a formação dos oligopólios, constituídos pela compra/fusão de Instituições de Ensino Superior (IES) e pela abertura do capital dessas empresas na bolsa de valores. Busca-se também analisar nesse estudo, como esse novo cenário repercute na dinâmica prazer-sofrimento dos docentes que atuam nessas instituições.

Envolve uma instituição de ensino superior pertencente a um grande conglomerado educacional no Maranhão. Desse modo, os sujeitos que participarão da pesquisa são professores que trabalham nessas instituições em cursos de graduação ou pós-graduação e o eixo de análise é o trabalho docente no processo de financeirização da educação superior.

No entanto, é importante frisar que o tema “formação dos oligopólios” constitui-se em debate recente no âmbito das políticas de educação superior no Brasil. O empresariamento da educação superior e sua mercantilização foram processos iniciados a partir dos anos 2000 com a liberalização e desregulamentação do setor privado, principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. (BITTAR; RUAS, 2012)

De forma complementar, observações assistemáticas da pesquisadora em sua trajetória acadêmica identificam diversos docentes verbalizando satisfação em atuar como professores, por um lado e por outro, apresentando a percepção generalizada da

intensificação e da desvalorização de seu trabalho, associada a queixas em relação a saúde (problemas vocais, osteomusculares e de saúde mental), que inclusive podem culminar em esgotamento físico e emocional, pouco envolvimento com as atividades acadêmicas e valoração negativa do seu próprio papel, características essas associadas a organização do trabalho, em um contexto de mercantilização crescente da educação.

Sendo assim, tal trabalho aponta para a necessidade e a importância da realização de estudos que permitam uma maior compreensão teórica e empírica desse tema, assentando sua relevância diante da importância de desvelar as múltiplas determinações que envolvem esse processo, mediado pelo contraditório movimento dialético em que se insere.

## **2 | MUTAÇÕES DO MUNDO DO TRABALHO AO LONGO DA HISTÓRIA E A SUBJETIVIDADE DOS TRABALHADORES**

O trabalho se tornou um atributo central da vida humana, de modo que se torna condição para a definição e sentido do ser humano, tendo em vista que trabalhando, o homem se realiza. Como bem sinaliza Antunes (2004, p. 36):

[...] o trabalho é um processo entre o homem e a natureza, um processo em que o homem, por sua própria ação, media, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele mesmo se defronta com a matéria natural como força natural. Ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporalidade, braços e pernas, cabeça e mão, a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida.

No entanto, tal referência ao trabalho tanto na estruturação social como na produção do sujeito moderno traz consigo diversas discussões e para se compreender a nova forma de ser do trabalho da classe trabalhadora na atualidade, é necessário partir de uma visão ampliada de trabalho. (FARIA; RAMOS, 2014).

Ela envolve a totalidade dos assalariados, homens e mulheres que vivem da venda da sua força de trabalho, não ficando restrita aos trabalhadores manuais diretos, englobando também a totalidade do trabalho social e a totalidade do trabalho coletivo que vende sua força de trabalho como mercadoria em troca de salário. (ALVES; ANTUNES, 2004)

Assim, o mundo do trabalho contemporâneo, vivencia uma rede de transformações cuja complexidade devemos nos ater, de modo que as contradições histórico-sociais do trabalho não permitem conclusões apressadas ou definitivas sobre rupturas e novas formas de trabalho ou de relações sociais, pois, ao lado de novas condições e situações sociais de trabalho, velhas formas e modalidades se reproduzem e se reconfiguram, num claro processo de metamorfose social. (DRUCK, 2011)

Nesse sentido, como aponta Landini (2006), é importante considerar que a forma de organização do trabalho na modernidade, marcada pela racionalização do trabalho,

parcelarização e rotinização, põe em ativo um processo que passa pela ruptura entre trabalho como expressão da realização humana e trabalho como mercadoria.

No entanto, para se chegar a conclusão supracitada, e com vistas a propiciar um melhor entendimento do cenário atual do mundo do trabalho é necessário realizarmos um percurso histórico sobre o tema, estabelecendo também a relação dessas mutações no mundo do trabalho ao longo da história com os mecanismos de controle utilizados sobre a subjetividade dos trabalhadores durante esse processo.

A Organização Científica do Trabalho (OCT) abrange os modelos taylorista e fordista de gestão organizacional e surgiu nos Estados Unidos no final do século XIX. No modelo taylorista, “[...] o ritmo de trabalho era considerado intenso, as tarefas parcelizadas, a rotina burocrática e o controle sobre os trabalhadores permanente [...]”, sendo que “o trabalhador ideal deveria ser pouco inteligente, fisicamente forte, submisso e dependente do emprego”. (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014, p.51)

Os grupos de trabalhadores eram divididos entre os que possuíam a “dívida de pensar” e os que recebiam a “graça de executar”, de modo que era retirado do trabalhador sua capacidade criativa e o trabalho era transformado em uma atividade parcelada e sem sentido.

A partir de 1910, com o fordismo, foi consolidado um novo modelo de desenvolvimento, que se caracterizou pela produção em massa e pelo consumo de massa. Esse modelo de gestão se sustenta em dois pilares: a tecnologia (mecanização) e os princípios tayloristas. A introdução da esteira rolante objetivou tornar o capital menos dependente do trabalhador e a linha de montagem retirou dos trabalhadores sua parte do controle sobre o processo produtivo que passou ao comando do capital. (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014)

Nesse modelo, o controle sobre o processo de trabalho e de produção, extrapola a fábrica, definindo o modo de vida do trabalhador dentro e fora dela por meio de programas de qualificação ou do próprio direcionamento do consumo dos indivíduos.

O toyotismo, por sua vez, refere-se a um tipo de produção vinculada a demanda e surgiu no Japão na década de 1950. Tal modelo é também conhecido como um sistema de “acumulação flexível”, contrapondo-se a rigidez do fordismo e apoiando-se na flexibilidade dos processos de trabalho dos mercados, dos produtos e dos padrões de consumo. (JOST; FERNANDES; SOBOLL, 2014).

A acumulação flexível, que tão bem caracteriza o capitalismo contemporâneo, tem sua origem na busca por superar uma conjuntura de crise de outro padrão de desenvolvimento capitalista, marcado pelo fordismo e por um regime de regulação cuja experiência mais completa se deu nos países que conseguiram implementar um estado de bem-estar, experiência que nem mesmo na Europa se generalizou. (DRUCK, 2011, p.42)

A organização toyotista, possui uma densidade manipulatória de maior envergadura como apontam Jost; Fernandes; Soboll (2014). Para tanto, como dizem as autoras, ela utiliza-se de “[...] métodos e técnicas de gestão que atuam na cooptação dos trabalhadores, buscando o engajamento estimulado no trabalho e efetivando o

sequestro de sua subjetividade [...]” (p.63). Nessa mesma linha de pensamento, Faria (2013, p.385) tece as seguintes considerações:

O sequestro da subjetividade por parte da organização consiste no fato desta apropriar-se, planejadamente, através de programas na área de gestão de pessoas, e de forma sub-reptícia, furtiva, às ocultas, da concepção de realidade que integra o domínio das atividades psíquicas, emocionais e afetivas dos sujeitos individuais e coletivos que as compõem (trabalhadores empregados) [...] O sequestro da percepção e da elaboração subjetiva priva os sujeitos de sua liberdade de se apropriar da realidade e de elaborar, organizar e sistematizar seu próprio saber, ficando a mercê dos saberes e valores produzidos e alimentados pela organização sequestradora.

Observa-se assim, que os mecanismos de controle utilizados nesse modelo de gestão, “capturam” o pensamento do trabalhador, de modo a integrar suas iniciativas afetivo-intelectuais aos objetivos da produção.

No entanto, a imposição de regimes de contratos de trabalho mais flexíveis, estimulados pelo aumento da competição e pela diminuição das margens de lucro em função da onda de desemprego do período pós-guerra, teve como consequências a diminuição do número de empregados em tempo integral e com maior segurança no emprego e o incremento do trabalho parcial, temporário ou subcontratado. (AQUINO, 2008)

Sendo assim, o que se observa, é que as condições objetivas e subjetivas dos trabalhadores e sua própria condição de classe foram afetadas no desenvolvimento capitalista, de maneira que os efeitos dessas transformações refletem a precarização do mundo do trabalho no cenário atual.

Essa nova configuração do trabalho/emprego, reconhecida como precarizada é demarcada por formas cada vez mais frágeis de inserção e permanência no mundo do trabalho, de modo que “[...] instabilidade, flexibilidade e perda de direitos e garantias sociais, apresentam-se como características marcantes desse novo cenário”. (AQUINO, 2008, p.169). Os efeitos da precarização podem ser percebidos através de quatro grandes movimentos:

Intensificação do trabalho e aumento do sofrimento subjetivo; Inibição ou neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, a dominação e a alienação; Transformação nas bases de resistência, que de uma perspectiva de reação coletiva, passa a implicar a negação do sofrimento alheio e um silenciamento profundo sobre seu próprio sofrimento; e, Exacerbação do individualismo. (DEJOURS, 1998 apud AQUINO, 2008, p.175)

Assim, o advento do capitalismo contemporâneo, marcado pela configuração de organizações flexíveis, com ênfase no curto prazo e densa utilização de novas tecnologias da informação, traz em seu bojo novas formas de controle sobre os trabalhadores que agora envolvem a manipulação de aspectos subjetivos como aspirações, sonhos, anseios e ambições. (CARRASQUEIRA; MORAES; SOBOLL, 2014)

A sociedade atual, impregnada pela mentalidade das empresas promove valores

empresariais em todos os âmbitos da vida do indivíduo, de forma que a existência humana passa a ser medida a partir do sucesso. “A excelência, a performance e o empreendedorismo compõem um novo imaginário denominado cultura do management”. (CARRASQUEIRA; MORAES; SOBOLL, 2014, p.216)

Segundo Soboll e Horst (2013), o culto da performance tem relação com outros termos como ideologia da excelência, ditadura do sucesso, ideologia do autoempreendedorismo e ideologia gerencialista, de forma que a ideologia da excelência tem como elementos estruturantes o individualismo e a superação de si mesmo e do outro, em busca de sucesso e desempenhos cada vez melhores, associados a resultados de alta performance.

No entanto, essa extensão do padrão empresarial à vida dos indivíduos gera dentre outros fatores uma “rentabilização do ser humano”, como enfatizam Carrasqueira; Moraes; Soboll (2014, p.216).

Bendassoli (2009) afirma que o que ocorre hoje é uma recomposição da relação sujeito-trabalho presente em modelos emergentes de carreira concebidos na confluência de tradições sociológicas, psicológicas e gerenciais. O autor utiliza o termo recomposição, pois esses modelos têm em comum a partilha de um humor de época que se generalizou especialmente nos últimos quarenta anos, consistindo em enfatizar a fragilização, a precarização, a desmontagem e a conseqüente necessidade de transformação dos modelos de carreira tradicionais, calcados em torno da noção de emprego herdada da sociedade industrial.

Partindo desse contexto, na próxima sessão iremos analisar como se apresenta na atualidade, a financeirização da educação superior que se configura em uma forma intensificada da mercantilização desse nível de ensino.

### **3 | A EXPANSÃO MERCANTILIZADA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEU PROCESSO DE FINANCEIRIZAÇÃO**

Desde a crise de acumulação do capital ocorrida em âmbito internacional, por volta do início da década de 1970, o capital iniciou a construção de uma solução para recuperar suas antigas taxas de lucro, que combina até hoje diferentes fatores numa escala que envolve desde o barateamento da mão-de-obra através da reestruturação dos processos de trabalho e de produção de mercadorias, até a transferência dos serviços públicos para a iniciativa privada. (BOSI, 2007).

Tais fatores conseguiram reativar, em alguma medida, a capacidade de reprodução do capital, de forma que houve uma expansão da educação superior pela via privada e a introdução, nas IES públicas, de uma tendência de mercantilização do trabalho docente concretizada, por exemplo, no crescimento dos cursos de pós-graduação lato sensu pagos. (BOSI, 2007)

Desde então, a política voltada para a mercantilização da educação superior tem

sido irradiada para toda a América Latina pela atuação do Banco Mundial ao longo da década de 1990. Desse modo, segundo Calderón (2000), o sistema universitário brasileiro começou a vivenciar a partir do início dessa década uma grande revolução oferecendo novas opções para os cidadãos “clientes-consumidores” no campo acadêmico-universitário.

O cenário que até então era dominado pelas universidades públicas e pelas instituições de cunho confessional, foi significativamente alterado pelas instituições particulares com fins lucrativos, geridos enquanto empresas educacionais, que oferecem produtos e serviços de acordo com a demanda do mercado, sendo também denominadas de universidades mercantis por alguns autores como Sguissardi (2008).

Tais universidades se inscrevem em um período que apresenta sua sustentação no projeto político e econômico de cunho neoliberal e que se concretiza essencialmente através de uma reestruturação intensa e longa da produção e do trabalho. (CALDERÓN, 2000).

De acordo com Mancebo e Vale (2013) a expansão da educação superior brasileira é um tema complexo que abrange, pelo menos, quatro grandes linhas dignas de análise. Ela compreende:

(1) ações do governo federal expandindo vagas, matrículas e cursos nas instituições federais de ensino superior (Ifes), seja pela multiplicação dos campi das Ifes já existentes, pela expansão do número de instituições, ou ainda mediante programas de reestruturação do setor, como é o caso do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), criado pelo Decreto Presidencial n. 6.096, de 24 de abril de 2007; (2) a expansão da pós-graduação com redefinição de seus rumos no sentido do empresariamento do conhecimento; (3) uma forte diferenciação de cursos, instituições e modalidades de ensino, cabendo destaque, desde o início desta década, à utilização do ensino a distância (EaD) e (4) um expressivo aumento das instituições de ensino superior (IES) com fins lucrativos, isto é, privado-mercantis. (MANCEBO; VALE, 2013, p. 09)

Este trabalho se propõe a discutir apenas o último item: os rumos privatistas-mercantis da educação superior no país. Inicialmente, cabe esclarecer que a expressão privada/mercantil é emprestada por Sguissardi (2008), especialmente quando esse autor analisa o modelo de expansão da educação superior no Brasil em que verificou o predomínio privado/mercantil e que apresenta como uma das principais características sua essência neoprofissional, heterônoma e competitiva.

Tal momento aberto desde os anos 1990 gerou condições que permitiram a financeirização da educação superior brasileira até o momento atual, denominado pelos consultores dos negócios educacionais como “era das consolidações”, marcado pela concentração institucional, pela financeirização e pela internacionalização. (MANCEBO; VALE, 2013)

Diante de tal fato, o setor de ensino superior no Brasil passou por grandes mudanças desde o início dos anos 1990 até os primeiros anos do século XXI, com incremento do número de matrículas, principalmente na rede privada. Nesse período, muitas novas Instituições de Ensino Superior (IES) surgiram, o governo federal

aprimorou seu sistema de avaliação e alguns dos participantes desse mercado profissionalizaram sua gestão, abrindo capital na Bolsa de Valores de São Paulo (Bovespa) e realizando aquisições e novos investimentos por todo o País. (SECCÁ; SOUZA, 2009).

Assim, as instituições privadas de ensino superior estão experimentando um intenso processo de reconfiguração, em razão da entrada de novos capitais no setor. Publicações especializadas em economia têm acompanhado com atenção as novidades no chamado “mercado da educação”, estimado em R\$ 10 bilhões a R\$ 15 bilhões por ano. Consultores e investidores falam em “consolidação” do setor, eufemismo para designar um enxugamento, com aquisições, fusões, desaparecimento das instituições mais fracas, mal administradas ou em dificuldades financeiras. (ADUSP, 2011)

No Brasil a partir dos anos 2000, tem início esse novo formato de oferta da educação superior, em que as instituições de ensino superior (IES) privadas, tradicionalmente de origem familiar, em sua maioria empresas de Sociedade Limitada (Ltda), associam-se a grupos financeiros em busca de uma maior valorização do seu capital. (SEBIM, 2015)

Ocorre, portanto, uma mudança institucional da propriedade individual e familiar das empresas para a propriedade financeira dessas instituições, de modo que surge também uma nova forma de gestão da força de trabalho conhecida por governança corporativa. Esta aparece como uma estratégia de retomada dos alicerces da empresa capitalista na atual etapa de mundialização do capital a partir da finança. (SEBIM, 2015)

Com isso, esta nova configuração do capital, vai impondo a lógica do mercado a todas as dimensões da vida humana e o papel do professor e dos alunos consequentemente também são fortemente afetados. Sobre esse contexto Severino (2009, p.259) comenta:

Esta lógica impõe uma funcionalidade econômica, utilitarista. Induz à competitividade desenfreada. Propõe a aquisição de competências não para saber fazer, mas para competir, conhecimento utilitarista, instrumental, performance competitiva. Acaba ocorrendo uma colonização da política educacional pelos imperativos da economia.

Dessa forma, investidores nacionais e internacionais investem na educação superior no Brasil como um mercado promissor e altamente lucrativo, provocando movimentos de ampliação, aquisição e fusão das IES, formando grandes oligopólios que passam a concentrar boa parte do alunado do país. (BITTAR; RUAS, 2012)

Esse movimento sofreu um forte impulso a partir do Decreto nº 2.306, de 1997 e outros condicionantes. A partir de 2007, há uma alteração no arcabouço jurídico dos estabelecimentos de ensino superior, momento em que muitas IES, que estavam constituídas como sociedades limitadas, são incorporadas a grandes conglomerados educacionais e como resultado dessa nova conjuntura, surgem quatro grupos desse gênero: a Anhanguera Educacional Participações S.A., a Kroton Educacional S.A., a Estácio Participações S.A. e o Sistema Educacional Brasileiro S.A (SEB). (SEBIM,



2015)

No Maranhão, em levantamento inicial realizado nos sites desses grupos supracitados, é possível verificar a presença da Kroton Educacional S.A, da Anhanguera Educacional Participações S.A e da Estácio Participações S.A.

O grupo Kroton Educacional S.A possui atualmente 11 marcas, entre elas: Anhanguera, Fama, LFG, Pitágoras Colégios, Pitágoras, Unic, Uniderp, Unime, Unopar e Unirondon. No Maranhão na Educação Básica, possui 16 escolas associadas à rede de ensino e 01 escola própria (Colégio Pitágoras de São Luís). No ensino superior, esse grupo possui as seguintes unidades: Faculdade Pitágoras nas cidades de São Luís e Imperatriz e Faculdade Atenas Maranhense; Possui também 04 polos EaD Kroton (Pós-graduação) e 01 Polo EaD Unopar. (KROTON,2016).

A Universidade Anhanguera-Uniderp oferece educação a distância há vários anos, ofertando cursos nas cidades de São Luís, Barra do Corda, Caxias e Grajaú (PORTAL ANHANGUERA, 2016).

A Estácio Participações S.A no Maranhão, conta com a Faculdade São Luís que iniciou suas atividades de graduação em 05 de março de 2001, autorizada pelo MEC na sede Unidade Renascença e em 2005, inaugurou outra sede no Centro e alterou seu quadro societário, que passou a ser administrada pelo Grupo Unibrasil. (FACULDADE ESTÁCIO DE SÃO LUÍS, 2016).

No entanto, que impactos trará esse processo de “modernização” e financeirização do setor? O professor Romualdo Portela, do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação (Faculdade de Educação da USP), pensa que tais mudanças significam “a completa financeirização do setor”, o que “transforma na prática a educação numa grande mercadoria, negociada no mercado financeiro”. Situação que se agrava por não haver, no horizonte visível, perspectivas de ampliação do setor público. (ADUSP, 2011)

Bittar e Ruas (2012) também reforçam tal argumento, afirmando que esses oligopólios têm contribuído para a transformação da educação superior em um produto a ser comercializado e lançado no mercado para ser adquirido por meio de estratégias de marketing cada vez mais ousadas e inovadoras. São estratégias que têm como finalidade atrair, conquistar e fidelizar seus estudantes-clientes com a venda de seus serviços.

Portanto, é a partir desse cenário que se busca na próxima sessão desse trabalho discutir os impactos dessa nova estrutura jurídica para a organização e as condições do trabalho docente, bem como suas repercussões na dinâmica prazer-sofrimento no trabalho do professor.

## 4 | DINÂMICA PRAZER-SOFRIMENTO NO TRABALHO DOCENTE: REFLEXOS DA FINANCEIRIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

A Psicodinâmica do Trabalho possui um enfoque clínico que se apóia na descrição e no conhecimento das relações entre trabalho e saúde mental e um enfoque teórico que se esforça para inscrever os resultados da investigação clínica da relação com o trabalho numa teoria do sujeito que engloba, ao mesmo tempo, a psicanálise e a teoria social (DEJOURS, 2004). Desse modo, tal abordagem realiza:

[...] a análise da dinâmica dos processos psíquicos mobilizados pela confrontação do sujeito com a realidade de trabalho. “Dinâmico” significa que a investigação toma como centro de gravidade os conflitos que surgem do encontro entre um sujeito, portador de uma história singular, preexistente a este encontro e uma situação de trabalho cujas características são, em grande parte, fixadas independentemente da vontade do sujeito. (DEJOURS, 1994, p.120)

Apresenta como ponto central a relação entre o sujeito e a organização do trabalho como determinante do sofrimento mental. A organização do trabalho é vista, antes de mais nada, como uma relação socialmente construída. A Psicodinâmica do Trabalho se apoia então, em dois pontos principais: as relações sociais do trabalho e o sofrimento no trabalho. (DEJOURS, 1992)

Neste sentido, a pesquisa em Psicodinâmica do Trabalho se desenvolve penetrando no campo da vivência subjetiva, do sofrimento e do prazer no trabalho e possibilita aos sujeitos avançarem em suas interpretações da organização do trabalho.

Esse modelo teórico dinâmico esboçou-se no sentido de buscar tematizar o sofrimento no trabalho “[...] concebido como vivência subjetiva intermediária entre doença mental descompensada e o conforto (ou bem-estar) psíquico” (DEJOURS, 1994, p.127) e as defesas contra a doença, na qual se dá um lugar privilegiado às estratégias coletivas e a seus ajustamentos.

Desse modo, extraiu-se que todas as pressões desestabilizadoras para a saúde mental dos trabalhadores eram decorrentes da organização do trabalho e das condições de trabalho a que eram submetidos. “A organização do trabalho refere-se a divisão do trabalho: divisão de tarefas entre os operadores, repartição, cadência e, enfim, o modo operatório prescrito; e por outro lado a divisão de homens: repartição de responsabilidades, hierarquia, comando, controle, etc” (DEJOURS, 1994, p. 125). Já as condições de trabalho se referem as pressões físicas, mecânicas, químicas e biológicas do posto de trabalho.

Neste estudo, entendemos tal como Bosi (2007, p.1.507), que: “a consolidação da matriz do ensino superior nesses termos evidencia uma efetiva mercantilização da educação no Brasil, que se fizera também à custa de muitas modificações na rotina do trabalho docente”.

De acordo com Vale, Chaves e Carvalho (2015) as atuais condições objetivas do trabalho docente nas IES privadas seguem parâmetros pautados pela acumulação flexível em qualquer área de atuação: sua remuneração tem como base a produtividade,

estando o maior número de docentes em regime de trabalho horista.

A realidade de trabalho do professor horista está envolvida em muitas turmas, muitas vezes superlotadas, nas quais o docente repete inúmeras vezes o mesmo conteúdo que pode ser mais ou menos padronizado. Pode significar também o trabalho com várias disciplinas, de forma que o docente funciona como um “aulista”, sem condições para desenvolver atividades de pesquisa, nenhuma garantia legal de direito a afastamento remunerado para qualificação, além da “[...] presença frequente de figuras da desqualificação do sujeito - assédio moral -, ou ainda de ameaças mais ou menos explícitas por parte da instituição empregadora (VALE; CHAVES; CARVALHO, 2015, p.87)

Mancebo, Maués e Chaves (2006) igualmente reforçam tal argumento e entendem que nessas instituições têm ocorrido drasticamente:

(1) precarização do trabalho docente, visível até mesmo nas grandes universidades públicas, onde proliferam as (sub)contratações temporárias de professores; (2) intensificação do regime de trabalho, donde decorrem aumento do sofrimento subjetivo, neutralização da mobilização coletiva e aprofundamento do individualismo competitivo, atingindo, obviamente, não somente os trabalhadores precários, mas acarretando grandes consequências para a vivência e a conduta de todos aqueles que trabalham nas instituições de ensino superior; (3) flexibilização do trabalho, em cujo nome novas atribuições são agendadas para os professores, muitas das quais desenvolvidas, anteriormente, por funcionários de apoio, de modo que o docente agora é responsável não apenas pela sala de aula e pelo desenvolvimento de sua pesquisa, mas por um crescente número de tarefas, como o preenchimento de inúmeros relatórios e formulários, a emissão de pareceres, a captação de recursos para viabilizar seu trabalho e até para o bom funcionamento da universidade e, por fim, (4) submissão a rigorosos e múltiplos sistemas avaliativos onde a eficiência do professor e sua produtividade são objetivadas em índices. (p. 47).

Bosi (2007) também aponta que considerar a totalidade desse processo demanda adotar o pressuposto de que, para além da precarização do trabalho docente expresso nas “velhas” e “novas” formas de contratação, muitas mudanças foram introduzidas na rotina das atividades de ensino, pesquisa e extensão que do ponto de vista do capital, trata-se de aumentar o trabalho docente em extensão e intensidade.

Sob essa ótica, pode-se apreender que a precarização dos trabalhadores docentes, de modo específico os da rede particular de ensino superior pertencentes a grandes conglomerados educacionais revela: “[...] a intensificação do trabalho e do aumento do sofrimento subjetivo [...] a neutralização da mobilização coletiva contra o sofrimento, contra a dominação e contra a alienação [...] a estratégia defensiva do silêncio, da cegueira e da surdez [...] o individualismo” (DEJOURS, 1999, p.51).

Sendo assim, as implicações para a saúde do professor, diante das atuais formas de ser do trabalho educativo configuram um quadro problemático, que envolve desde problemas de saúde até o abandono da carreira, relacionados ao sofrimento extremo, colocando em questão a relação entre a objetividade social, os sentidos do trabalho e a sua não realização. (LANDINI, 2006)

Léda (2006) também reforça que nessa realidade de trabalho, o docente em

muitos casos acaba extrapolando os seus limites físicos, cognitivos e emocionais e há possibilidade de serem gerados diversos tipos de doenças, assim como, desânimo, cansaço e ansiedade, tendo em vista que em cada trabalhador sempre haverá limitações corporais e subjetivas.

Tomando como referência esse contexto, o trabalho como prática pedagógica, está ligado ao conteúdo a ser ensinado e à forma de se ensinar. Assim, o trabalho do professor é composto pela identificação dos conteúdos e pela escolha do método adequado, a fim de que esses conteúdos possam ser assimilados pelos alunos. No entanto, a partir do momento em que o conteúdo e o método passam a ser definidos por outros, o trabalho do professor passa a ser constituído por objetivos alheios a sua vontade. (SEBIM, 2015).

Mais do que isso, o que se verifica nessas instituições de ensino superior pertencentes a grandes conglomerados educacionais é um conjunto de elementos que contribuem para o rebaixamento salarial e a superexploração do trabalhador docente, dentre eles estão: separação entre planejamento e execução, aumento das demissões e rotatividade de professores, menos exigências quanto ao nível de formação dos professores contratados, diminuição da carga horária de trabalho e elevação da quantidade de trabalho. (SEBIM, 2015).

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de realizarmos um estudo, ainda em fase inicial, com vistas a analisar as repercussões da financeirização do ensino superior privado na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente, este texto apresentou uma discussão teórica sobre o tema que abordou desde as mutações do mundo do trabalho ao longo da história até a expansão mercantilizada da educação superior e seu processo de financeirização, culminando nos reflexos de tal processo na dinâmica prazer e sofrimento do trabalhador docente.

A pesquisa terá como campo empírico uma instituição de ensino superior pertencente a um grande conglomerado educacional no Maranhão.

Tal estudo vem nos permitindo entender o funcionamento e o desenvolvimento do capital nas empresas educacionais financeirizadas e a configuração que se apresenta o trabalho docente dentro desse contexto de expansão privado/mercantil, orientado por organismos financeiros internacionais.

Diante desse cenário, alguns estudos sobre a temática demonstram que os docentes das instituições da rede particular de ensino superior, pertencentes a grandes conglomerados educacionais, têm seu trabalho reconfigurado para responder a exigências laborais flexíveis, o que conseqüentemente tem contribuído para uma maior intensificação e precarização do trabalho docente, de modo que a natureza do trabalho pedagógico e as implicações políticas e sociais envolvidas nele estão sendo

fortemente afetadas.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G.; ANTUNES, R. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004

ANTUNES, R. (Org.). **A dialética do trabalho**: escritos de marx e engels. São Paulo: expressão popular, 2004.

AQUINO, C. O processo de precarização laboral e a produção subjetiva: um olhar desde a psicologia social. **O Público e o Privado**, v. 11, p. 169-178, 2008.

ASSOCIAÇÃO DOS DOCENTES DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO (ADUSP). **Financeirização chega ao ensino superior privado**. 12 de abril de 2011. Disponível em: < <http://www.adusp.org.br/index.php/146-defesa-da-escola-publica/481-financeirizacao-chega-ao-ensino-superior-privado> >. Acesso em: 28 mar.2016

BENDASSOLI, P.F. Recomposição da relação sujeito-trabalho nos modelos emergentes de carreira. **Rev. adm. Empres**, São Paulo, vol 49, n.4, p.387-400, out/dez.2009

BITTAR, M; RUAS, S. A Expansão da Educação Superior no Brasil e a formação dos oligopólios - hegemonia do privado mercantil. **EccoS Revista Científica**, n. 29, p. 115-133, set-dez. 2012.

BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nos últimos 25 anos. **Educ.Soc.**, Campinas, v.28, n.101, p.1503-1523, 2007.

CALDERON, A. I. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo Perspectiva**: São Paulo, v. 14, n. 1, mar. 2000

CARRASQUEIRA, F; MORAES, R; SOBOLL, L. Desejo de Carreira, Flexibilidade e Engajamento: o Perfil do Trabalhador de Sucesso na Cultura do Management. In: SOBOLL, L; FERRAZ, L. (Orgs) **Gestão de Pessoas: armadilhas da organização do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014, p.216-232.

DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E. Itinerário teórico em psicopatologia do trabalho. In: DEJOURS, C.; ABDOUCHELI, E.; JAYET, C. (Orgs.) **Psicodinâmica do trabalho**: contribuições da escola dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho. São Paulo: Atlas, 1994. p. 119-145.

\_\_\_\_\_. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5.ed. São Paulo, Cortez, 1992.

\_\_\_\_\_. A banalização da injustiça social. Rio de Janeiro, Fundação Getúlio Vargas, 1999.

\_\_\_\_\_. Subjetividade, trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 27-34, 2004.

DRUCK, G. Trabalho, precarização e resistências: novos e velhos desafios? In: **Caderno CRH**, Salvador, v. 24, n. 01, p. 37-57, 2011.

FACULDADE ESTÁCIO DE SÃO LUÍS. **Sobre a Instituição**. Disponível em: < <http://portal.estacio.br/unidades/faculdade-estacio-de-sao-luis.aspx> >. Acesso em: 28 mar.2016

FARIA, J. H. Sequestro da Subjetividade. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, A. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 381-389.

\_\_\_\_\_ ; RAMOS, C. Tempo dedicado ao trabalho e tempo livre: os processos sócio-históricos de construção do tempo de trabalho. In: RAM, **Rev. Adm. Mackenzie**, 15(4) • SÃO PAULO, SP • JUL/AGO. 2014, p.47-74.

JOST, R.; FERNANDES, B.; SOBOLL, L. A subjetividade do trabalhador nos diversos modelos de gestão. In: SOBOLL, L; FERRAZ, L. (Orgs) **Gestão de Pessoas: armadilhas da organização do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2014, p.48-66.

JUNIOR, R. **A precarização do trabalho e o adoecimento docente em instituições de ensino superior privadas/mercantis**. 2014. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém.

KROTON. **Sobre a Kroton**. Disponível em: < <http://www.kroton.com.br/> >. Acesso em: 28 mar.2016

LANDINI, S.R. **Professor, Trabalho e Saúde**: as políticas educacionais, a materialidade histórica e as consequências para a saúde do trabalhador-professor. VI Seminário da Redeestrado - Regulação Educacional e Trabalho Docente. 06 e 07 de novembro de 2006 – UERJ - Rio de Janeiro-RJ

LÉDA, D.B. “Trabalho docente no ensino superior sob o contexto das relações sociais capitalistas”. ANPEd – **Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação** (ANPEd), 29, 2006, Caxambu, MG. Disponível em: < <http://www2.uerj.br/~ANPEd11/> >. Acesso em: mar,2015.

MANCIBO, D; VALE, A. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da UNESA. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 122, p. 81-98, jan.-mar. 2013

\_\_\_\_\_ ; MAUES, O; CHAVES, V. Crise e reforma do Estado e da Universidade Brasileira: implicações para o trabalho docente. **Educ. rev**, n.28, p. 37-53, 2006.

PORTAL ANHANGUERA. **Polo de apoio presencial de São Luís-MA**. Disponível em: < <http://www.anhanguera.com/graduacao/localidades/polo-sao-luis-ma.php> >. Acesso em: 28 mar.2016

SEBIM, C. O trabalho docente no processo de financeirização da educação superior: o caso da Kroton no Espírito Santo. **37ª Reunião Nacional da ANPED**. 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC-Florianópolis

SÉCCA, Rodrigo Ximenes; SOUZA, Rodrigo Mendes Leal. Análise do setor de ensino superior privado no Brasil. **BNDES Setorial**, Rio de Janeiro, n. 30, p. 103-156, set. 2009

SEVERINO, A.J. Expansão do Ensino Superior: Contextos, Desafios, Possibilidades, **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOBOLL, L. HORST, A. C. Ideologia da excelência. In: VIEIRA, F. de O.; MENDES, A. M.; MERLO, Á. C. (Orgs.). **Dicionário crítico de gestão e psicodinâmica do trabalho**. Curitiba: Juruá, 2013. p. 225-230.

SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set. /dez. 2008.

VALE, A; CHAVES, V; CARVALHO, C. Financeirização da educação superior no Brasil. In: JUNIOR, J; SOUSA, J; AZEVEDO, M; CHAVES, V. (Orgs). **Educação Superior**: Internacionalização, mercantilização e repercussões em um campo de disputas. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.p.71-93.

## SIGNIFICADOS DOS PROCESSOS EDUCATIVOS: UMA ANÁLISE A PARTIR DO OLHAR DOS JOVENS

**Mônica Tessaro**

Universidade Comunitária da Região de Chapecó  
(Unochapecó) - Programa de Pós-Graduação em  
Educação

Este trabalho contou com financiamento da Fundação  
de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa  
Catarina (FAPESC)

**RESUMO:** Esse trabalho é um recorte de minha pesquisa de Mestrado, sendo que o objetivo geral foi investigar em que medida os processos educativos desenvolvidos na escola favorecem a estruturação do *foreground* dos jovens estudantes do nono ano do Ensino Fundamental. O caminho metodológico para coleta de dados foi a pesquisa qualitativa, utilizando como ferramenta as técnicas do Grupo Focal, que permitiram aproximação efetiva com o fenômeno investigado. A análise dos dados ocorreu a partir da Análise Textual Discursiva, produzindo novas compreensões sobre fenômeno e discursos analisados. Os dados obtidos através dos discursos dos jovens indicam o desejo de vivenciarem experiências que ultrapassem as grades da escola. Esses resultados apontam que a arquitetura escolar precisa ser revista, para que favoreça a cultura do diálogo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jovens.  
Contemporaneidade. Processos Educativos.

### INTRODUÇÃO

O presente trabalho coloca em tela a juventude e suas vivências na escola, relações essas que proponho discutir em um estudo ancorado em dois elementos fundamentais: o primeiro tem a ver com a origem, os costumes, o que lhe é familiar, ou seja, a bagagem cultural dos jovens; o segundo está associado às suas perspectivas futuras. Refiro-me aos conceitos de *background* e *foreground*. A tessitura se faz a partir das vivências dos jovens na escola.

Os processos educativos sempre foram alvos de discussões e pesquisas, principalmente a partir das transformações sofridas pela sociedade no decorrer do tempo, dentre elas destaco o desenvolvimento tecnológico e o aprimoramento do pensamento, o que têm causado desconfortos e questionamentos no contexto escolar. Compreendo os processos educativos como todas as atividades que a escola desenvolve com os alunos, todas as vivências que são possibilitadas ao público estudantil de forma a beneficiar a promoção do processo ensino aprendizagem, sem com isso considerar o aluno um mero expectador de conteúdos.

Vivenciando o sistema educacional contemporâneo, saturado de problemas e lacunas, ouvir o que os jovens têm a dizer sobre

processos educativos apresentou-se como uma nova forma de compreender e dialogar com ele. Através desta prática, surgiram diferentes reflexões que me permitiram múltiplas análises, sendo que, através do diálogo busco levantar alternativas para ampliar a valorização dos jovens no sistema educacional contemporâneo.

De acordo com os dados apurados pelo Censo Demográfico divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013 o número de crianças e jovens de 0 a 24 anos corresponde a 40,6% da população brasileira. Sendo que a maior concentração dessa população está inserida nos anos iniciais do Ensino Fundamental, diminuindo potencialmente nos anos finais. A idade estipulada para os alunos do Ensino Fundamental é de 6 a 14 anos. No entanto, 54% dos jovens brasileiros que têm 15 anos de idade e 80,9% dos jovens que têm 19 anos de idade não concluíram o Ensino Fundamental (BRASIL, 2013).

Se considerarmos o número de alunos que mantêm seus nomes na lista de matrícula e não comparecem regularmente às aulas, tendo com a escola uma relação dolorosa, falha e, na maioria das vezes, frustrante, reconheço que o percentual de jovens que frequentam o Ensino Fundamental é ainda menor. Diante desse cenário, considero que boa parte desses jovens que não concluíram o Ensino Fundamental não o realizou em função de consequências internas e externas, sejam elas, motivadas pelo alto índice de repetência, pela fragilidade formativa dos docentes, pelas inadequações da estrutura física dos prédios escolares ou pelos currículos que destoam da realidade vivenciada pelos jovens.

A educação é considerada por muitos jovens como um meio para conseguir melhorar suas condições sociais. Ir à escola faz parte da educação formal, e é uma condição social seletiva, pois em muitos casos não frequentar a escola é estar condenado a subempregos. Em outros, ir à escola, mas não vivenciar os processos educativos, pode ser sinônimo de fracasso. Essas situações denunciam que a demanda dos jovens na escola toma múltiplas dimensões. Alguns abandonam os estudos por alguma razão, enquanto outros continuam estudando com sonho de alcançar melhores condições sociais e empregos mais valorizados (FRANCO; NOVAES, 2001).

É comum ouvirmos críticas e problematizações relacionadas à escola, como se esta fosse responsável por todas as mazelas sociais, porém, um antagonismo se instala, pois ao mesmo tempo em que se considera a educação a chave para o sucesso, se marginaliza a escola ou a limita como sendo a porta de entrada para o mercado de trabalho.

Ao optar saber mais sobre os processos educativos através do olhar dos jovens, compreendo,

[...] seu lugar na produção do conhecimento, a ambiência escolar, as relações sociais que se dão entre os vários membros da comunidade escolar, entrelaçando expectativas dos jovens sobre suas vidas e como a escola é ou não parte dela e se eles e elas consideram o que a instituição poderia vir a ser e de que maneira (ABRAMOVAY; CASTRO; WAISELFISZ, 2015, p. 16).



Proponho assim, uma mudança no eixo das análises, passando da instituição escolar aos jovens que a frequentam, levando em consideração que a escola precisa ser repensada para responder às demandas juvenis, uma vez que há o esgotamento do modelo tradicional (BAUMAN, 2001). O velho ditado popular que “para ser alguém na vida tem que estudar” já não faz mais sentido, ou seja, na modernidade líquida, não se pode afirmar nada, tudo é instável e transitório. Por isso para compreender a relação que os jovens estabelecem com a escola é preciso ir além dos muros escolares, precisamos compreender o *background* deles para chegarmos à estruturação de seus *foregrounds*.

## A JUVENTUDE CONTEMPORÂNEA: UM OLHAR DA SOCIOLOGIA DE BAUMAN

O mundo mudou, e com ele as pessoas que nele vivem. Talvez caberia aqui reformular essa frase, as pessoas mudaram e com elas o mundo sofre reconfigurações. Deparamo-nos diariamente com mudanças, basta dormir e acordar que vamos nos deparar com algum tipo de mudança, algumas que nos afetam diretamente, outras nem tanto. Diante deste cenário, emerge nossas formas de se comportar, e os jovens são os principais protagonistas dessas mudanças.

É possível afirmar, a partir das reflexões de Bauman (2005), que a juventude contemporânea foi se constituindo de diversas formas, sofrendo transformações constantes. Vivemos em uma era caracterizada pela liquidez, exatamente porque “[...] tornamo-nos conscientes de que o ‘pertencimento’ e a ‘identidade’ não têm a solidez de uma rocha, não são garantidos para toda a vida, são bastante negociáveis e revogáveis” (BAUMAN, 2005, p. 17).

As características que marcam a juventude na modernidade líquida acabam por constituir certa rigidez a favor do consumismo e do processo de globalização. Resultam no engaiolamento dos sonhos dos jovens, ou seja, devido à cultura do capitalismo, os jovens conquistam seu espaço através do *ter* aprisionando o *ser*. A liberdade defendida pelos liberais é a mesma dada a um canário preso em sua gaiola, em que a fuga é sinônimo de morte ou pela fome ou pela violência.

Mas, afinal, o que é ser livre? Os jovens brasileiros têm liberdade? Para Silva (2009), o ser humano sob o *status* do capitalismo é tão livre quanto um cão de guarda – fica preso durante o dia e solto a noite, ou seja, o *status* de liberdade mantida pelo capitalismo não oferece alternativas de viver sem dinheiro, usufruir de direitos sem nada pagar, viver longe de influências midiáticas e partidárias. Sendo assim, a liberdade é produto do capitalismo e só existe para quem detém o capital. Para a grande maioria dos jovens brasileiros, a liberdade significa possibilidade de compra, de consumo. Portanto, liberdade é consumir o que se deseja.

Assim, a sociedade oportuniza ao sujeito experimentar uma falsa liberdade de escolha frente às inúmeras possibilidades que o futuro lhe reserva. Bauman (2009, p. 23)

define “sentir-se livre” como “[...] não experimentar dificuldade, obstáculo, resistência ou qualquer outro impedimento aos movimentos pretendidos ou concebíveis”. Estar totalmente livre, de acordo como autor, é considerado uma utopia para o indivíduo contemporâneo.

A tão sonhada liberdade, vendida em forma de produto na modernidade líquida, assume a forma de uma liberdade forçada e inevitável. Aos jovens cabe a responsabilidade de autoconstrução de sua vida sem qualquer apelação, visto que são culpados pelos seus fracassos. A volatilidade identitária e a dificuldade de vislumbrar as perspectivas de futuro seguras e estáveis, seja a partir do trabalho, seja em outros aspectos da vida, tornam a liberdade “líquida”, na verdade, uma sutil e enganadora gaiola (BAUMAN, 2001).

Para permanecerem no jogo da sociabilidade, jovens exibem suas qualidades de forma rápida e competitiva, buscando atrair os holofotes para si, buscando elogios e reconhecimento, “[...] para tanto, fazem o máximo possível e usam os melhores recursos que têm à disposição para aumentar o valor de mercado dos produtos que estão vendendo. E os produtos que são encorajados a colocar no mercado, promover e vender, são eles mesmos” (BAUMAN, 2008, p. 13).

Sob esse prisma, os jovens preocupam-se muito mais com o presente, deixando de lado ações que podem lançar-se para o futuro, pois a sociabilidade “não tem nenhuma direção, nem sabe onde está indo” (BAUMAN, 1997, p. 149). Diante desse cenário, cabe aos indivíduos acompanhar a característica do processo e manter em funcionamento sua engrenagem, pois se o futuro é agora um jogo incerto, deve-se aprender a jogar aleatoriamente, mesmo sendo contrariado pelos valores que foram construídos no período moderno.

Em consonância com as transgressões que ocorreram com a epistemologia dominante em relação à contemporaneidade, vivemos no presente um tempo ambíguo e transitório, difícil de entender e de percorrer. Estamos sofrendo o fenômeno da globalização, no qual as transformações ocorridas no cenário mundial aumentam o abismo já existente entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. Aumentam-se as desigualdades sociais, o desemprego, a pobreza, a exclusão social (SANTOS, 2010). Ainda de acordo com Bauman (1999, p. 7):

A globalização está na ordem do dia, uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, globalização é o que devemos fazer se quisermos ser felizes, para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, globalização é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível, e também um processo que nos afeta a todos na mesma média e da mesma maneira.

Esse conceito parece explicar o sentimento que temos vivenciado na contemporaneidade. Na verdade, a reflexão sobre a globalização acontece sob a ótica da denúncia, o que Bauman (1999) denominou de “consequências humanas”; tais como: desemprego crescente, aumento da miséria com a perda da qualidade de

vida, concentração de riquezas nas mãos de poucos, dentre outras perversidades do sistema. Na sociedade contemporânea, marcada pelo dinamismo, em que paradigmas e valores são transformados a cada instante, criou-se a necessidade de uma educação alicerçada na prática, na experiência e em tudo o que realmente for útil para a vida dos indivíduos. Ao contrário do que tem sido feito, considerando-se as instituições de ensino que reproduzem o conhecimento, renunciando sua real utilidade para a vida dos alunos.

É possível verificar a partir dos ensaios de Bauman (2001) que na modernidade líquida há uma tendência dos jovens construírem relações inseguras e instáveis, consequências do individualismo gerado pelas relações de sociabilidade, e acrescenta: “[...] a ‘individualização’ consiste em transformar a ‘identidade’ humana de um ‘dado’ em uma ‘tarefa’ e encarregar os atores da responsabilidade de realizar essa tarefa e das consequências (assim como dos efeitos colaterais) de sua realização” (BAUMAN, 2001, p. 44).

A confiança, atributo da modernidade sólida, agora foi substituída pela ansiedade e incertezas do mundo das máscaras, os jovens livres para decidir suas escolhas se camuflam de acordo com os grupos específicos que fazem parte. A utilização de máscaras/camuflagem possui relação com o conceito de identidade, estando relacionada com a juventude hodierna (BAUMAN, 1997).

Mudar de identidade significa abrir mão dos antigos preceitos, caracteriza-se por uma escolha individual e privada, o jovem é o responsável por suas escolhas e, conseqüentemente, por suas conseqüências. Em vista da volatilidade e instabilidade intrínsecas de todas ou quase todas as identidades, é a capacidade de “ir às compras” no supermercado das identidades, o grau de liberdade genuína ou supostamente genuína de selecionar a própria identidade e de mantê-la enquanto desejo, que se torna o verdadeiro caminho para a realização das fantasias de identidade. Com essa capacidade, somos livres para fazer e desfazer identidades à vontade (BAUMAN, 2001, p. 107).

Os jovens, nesse caso, se desejam vivenciar as diversas identidades que estão a sua disposição na prateleira dos supermercados, precisam se dispor a vestir uma roupagem para cada momento específico. É aqui que Bauman (2001) coloca em tela a questão da segurança; para ele, o jovem que vive no contexto da sociabilidade, utilizando-se das várias máscaras, pode sofrer sentimentos de insegurança, instabilidade e ambivalência existencial.

Os jovens estão submetidos diariamente a situações ambivalentes, pois têm ao alcance possibilidades tecnológicas quase que sem limites de comunicação com o mundo, porém, dificilmente conseguem dialogar com a pessoa que está ao seu lado. Fazer contato com o olhar, reconhecendo a proximidade física de outro ser humano, parece perda de tempo. Numa vida de contínuas emergências, as relações virtuais derrotam facilmente “a vida real”. Embora os principais estímulos para que os jovens estejam sempre em movimento provenham do mundo off-line, esses estímulos seriam

inúteis sem a capacidade dos equipamentos eletrônicos de multiplicar encontros entre indivíduos, tornando-os breves, superficiais e, sobretudo, descartáveis. As relações virtuais contam com teclas de “excluir” e “remover spams” que protegem contra as consequências inconvenientes (e principalmente consumidoras de tempo) da interação mais profunda (BAUMAN, 2011, p. 23).

Andando pelos escritos de Bauman (2011) é possível observar algumas reflexões que o autor faz direcionando para a juventude. Sob sua ótica, há um longo trajeto de intolerância entre as gerações dos adultos e a dos jovens, ocasionando um sentimento de insegurança bilateral. As diferenças de percepção já assumiram tantas facetas que, ao contrário do que se passava nos tempos pré-modernos, os jovens não são mais vistos pelas velhas gerações como “adultos em miniatura” ou “miniadultos”, como “seres ainda não plenamente maduros, mas fadados a amadurecer” (entendendo-se por “maduro” ser “igual a nós”) (BAUMAN, 2010, p. 20).

O que para determinada geração é “natural o modo pela qual as coisas são, o modo como as coisas são normalmente feitas”, para outra geração pode ser sinônimo de deformidade, provavelmente um quadro ilegal, falsificado, desagradável que exige correção. Os mais velhos sentem-se inseguros diante do cenário que a juventude vem construindo a partir da destruição dos sólidos. Os jovens veem a necessidade de corrigir os “erros” da modernidade sólida (BAUMAN, 2010, p. 20). Bauman faz questão de lembrar que a juventude contemporânea jamais enfrentou adversidades como longas crises econômicas nem presenciou multidões perdendo emprego. A juventude hodierna nasceu em um contexto no qual era protegida por serviços da comunidade, o autor utilizou a metáfora do guarda-chuva para explicar a proteção que os jovens recebiam “[...] à prova de água e de vento que lhes parecia sempre ao alcance da mão, para protegê-los contra as inclemências do tempo [...] um mundo em que cada manhã parecia prometer uma dia mais ensolarado que o anterior” (BAUMAN, 2010, p. 21).

Com relação ao trabalho, Bauman (2010) relata, ainda, que os jovens contemporâneos têm dificuldades em manter relações duradouras com seus empregadores, pois, diante da abundância de oferta que aparecem nos classificados de emprego, com infinitas oportunidades de prazer podendo ser multiplicadas, a última coisa que os jovens necessitam é de “um emprego com estabilidade eterna” (BAUMAN, 2010, p. 61). No decorrer de suas análises, o autor nos adverte que esse contexto pode ser ainda pior, através do “prolongado desemprego que diminui as oportunidades de vida das pessoas e obscurece suas perspectivas de futuro” (p.21).

## **SIGNIFICADOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS AOS PROCESSOS EDUCATIVOS**

Formalmente, a sala de aula é um espaço de convivência entre professores e alunos. Conviver em sala de aula é um processo marcado por encontros e desencontros, o que confirma as diferenças entre os sujeitos que se relacionam em seu interior como elo para a vivência, ou seja, conviver na diferença significa valorizar os costumes e a

bagagem cultural do outro. Para Novelli (1997, p. 45) “[...] o encontro ocorre entre os que ocupam posições distintas. Entender o outro exige o olhar desde a posição desde outro e daí o que se tem por reciprocidade”.

A sala de aula estabelece diferentes relações entre os jovens e os professores, entre os próprios jovens e entre os jovens e a escola. Essas relações despertam desejos, sonhos e anseios, mas também frustrações, que são construídos a partir do sentido que os jovens atribuem à escola, propiciando assim a estruturação de seus *foregrounds*. Dessa maneira, as unidades de sentido construídas a partir do que os jovens manifestaram sobre tal espaço oportunizaram o desenho desta categoria. Qualquer interação humana é um momento passível de estruturação ou reelaboração do *foreground*, e a sala de aula é um ambiente que propicia essa interação. Pretendo nesta categoria, chamar a atenção aos “gritos dos não ouvidos” que ecoam no espaço escolar.

### **A rotina da sala de aula**

Quem estuda, ou quem já vivenciou essa fase, sabe o quanto, muitas vezes, a rotina da sala de aula é desgastante. A imagem de carteiras enfileiradas, quadros de giz ou lousa e um professor em pé ao centro da sala de aula ainda aparece na mente de muitos quando o assunto é estudar. Esse cenário foi criado há muitos anos, no entanto, vem sendo criticado, mas não modificado para atender as necessidades dos jovens contemporâneos.

O espaço da sala de aula é onde o conhecimento é trabalhado de maneira específica, daí a necessidade do professor e do jovem usufruírem destes momentos para o fortalecimento das relações interpessoais aliadas à diversificação de práticas docentes, de modo que não sejam reproduzidas sem interação, como acontecia no passado. Os processos educativos passaram por diversas mudanças e atualmente continuam sendo alvos de críticas e transformações. As críticas criaram novas possibilidades para que a escola pudesse refletir sua prática, cabe aqui refletir sobre como está ocorrendo a mediação dos processos educativos na escola. Como ocorre a utilização de métodos e recursos de ensino em sala de aula?

O que se constata é que, na concepção dos jovens investigados, os processos educativos vivenciados na escola não são diferentes das concepções do passado, os jovens denunciam a presença de práticas rotineiras na sala de aula, que pouco contribuem para a sua aprendizagem. Para Skovsmose (2008) o diálogo em uma aula tradicional ocorre em um padrão sanduíche. Esse padrão caracteriza-se pelas seguintes camadas: o professor questiona, o aluno responde e o professor o avalia, ou seja, a fala do aluno fica no meio das falas do professor, o que realça a autoridade do docente que está sempre pronto para dar as respostas certas. Essas constatações são explicitadas nas seguintes falas:

12 – Na matemática aprendemos só matemática. No português aprendemos só português, em história aprendemos só história.  
17 – Em matemática só fizemos conta, é aquela rotina, o professor ensina e aplica prova, ensina e dá trabalho.

De acordo com Menárguez (2017) “80% do que se aprende nas aulas não serve para nada”, quem realiza essa afirmação é o físico Conrad Wolfram, apostando principalmente no fim dos cálculos realizados à mão. De acordo com Wolfram (apud MENÁRGUEZ, 2017) a insatisfação já atingiu uma grande parcela dos envolvidos com a escola, os estudantes consideram as matérias difíceis e desinteressantes, os professores sentem-se culpados com o baixo desempenho dos alunos e os governantes sabem da importância da educação para a economia, porém não sabem como renovar os currículos.

Desta forma, cabe aqui, compartilhar as ideias de Freire (2015, p. 83):

Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.

Isto posto, parece que a concepção bancária que tanto criticamos, ainda predomina nas salas de aulas. O ato de transmitir valores e conhecimento, de depositar ensinamentos concebendo os alunos como vasilhas reforça a concepção do homem como seres da adaptação e do ajustamento. O resultado desta prática é a extinção da criatividade e criticidade dos jovens (FREIRE, 2015).

O contexto da sala de aula pode ser considerado um laboratório da prática pedagógica e este deve ser transformado em um ambiente que proporcione a criatividade e a interação, elementos indispensáveis para todo e qualquer ser humano. Assim, Giroux (1997) referencia à importância dos processos educativos oportunizados na sala de aula para o desenvolvimento das habilidades dos jovens:

Trabalhar em sala de aula significa aprender a viver em agrupamentos. Aliado aos valores predominantes do sistema educacional, isso tem implicações profundas para a educação social estabelecidas nas escolas. Igualmente significativo é o fato de que as escolas são ambientes avaliadores, e o que o estudante aprende não é simplesmente como ser avaliado, mas como avaliar a si mesmo e também os outros (GIROUX, 1997, p. 65).

A sala de aula é ainda um local onde se lida com os mais diversificados acontecimentos de outros tempos e espaços, que fazem parte do *background* dos sujeitos. A interação entre os jovens dependerá da forma com que o professor irá mediar às situações, exercitando a escuta e a valorização de suas vivências, possibilitando assim o crescimento de todos os integrantes do grupo. Atuando como mediador dos diferentes níveis de conhecimento o professor terá condições para possibilitar o desenvolvimento de cidadãos críticos. Não posso deixar de destacar, que, embora essa seja uma prática possível, o professor precisa de tempo e espaço que lhe permita

preparar uma aula atrativa, tendo em vista a singularidade de cada escola e de cada jovem.

Na percepção dos jovens participantes deste estudo, alguns professores já realizam atividades em sala de aula que se aproximam de suas realidades:

33 – Na última aula a professora leu um texto, mas antes de ler ela fez a gente imaginar a história que iria nos contar, e quando ela começou a ler eu me senti a personagem do texto. Conseguimos compreender o texto e produzir ótimos trabalhos depois.

Neste vasto conjunto de contentamento e discontentamento, mesmo que as satisfações que se podem vivenciar nos processos educativos oferecidos em sala de aula serem imensas, ser professor é passar por situações desafiadoras o tempo todo, tornando sua missão de mediador do conhecimento quase impossível, pois, para que haja uma aprendizagem significativa, o aluno precisa relacionar o novo conhecimento com sua bagagem cultural, ou seja, com seu *background*.

Evidentemente, que o professor amparado aos seus materiais pedagógicos, adotando uma postura interacionista irá potencializar a aprendizagem significativa. Para Skovsmose (2012) aprender significativamente envolve a atribuição de significados e estes têm sempre componentes pessoais e culturais. À medida que a aprendizagem torna-se significativa provoca a reelaboração do *foreground*.

De acordo com Freire (2015) quando não ocorre a atribuição de significado, quando não ocorre a valorização das vivências do aluno a educação é considerada depositária. O novo conhecimento é depositado na mente do indivíduo como se este fosse uma vasilha vazia. Nesta situação o aluno não interage significativamente, não adquire significados e não reelabora seu *foreground*, como é o caso da seguinte afirmação:

126 – Quando tem uma aula diferente, com filme ou música, são os filmes e as músicas que os professores escolhem que não tem nada a ver conosco, são antigos não dá para entender nada, por isso não prestamos atenção.

Os jovens destacam a questão da relação do conteúdo em referência ao seu *background*, para que possam estabelecer pontes e assim contribuir para o enriquecimento dos processos de ensino e de aprendizagem (SANTOS; NASCIMENTO; MENEZES, 2012).

É primordial que os processos educativos discutam novos desafios, como nos coloca Freire (2015), para que possam contribuir com o ensino e o aprendizado dos jovens, pois, com a revolução tecnológica, a escola deixou de ser a única instância de educação formal, porém, não pode abrir mão de seu papel de proporcionar espaços de trocas de experiências. Esse cenário traz desafios à prática pedagógica

do professor em sala de aula, justamente porque essa precisa atender aos interesses contemporâneos dos jovens, que não são mais os mesmos de outrora.

Portanto, dentro dessa afirmação, as relações estabelecidas em sala de aula entre o professor e o jovem podem facilitar ou dificultar a aprendizagem, bem como as relações que os próprios jovens realizam a partir de suas vivências cotidianas, uma vez que, “o aprendizado dos conhecimentos escolares tem significados diferentes conforme a realidade do estudante” (BRASIL, 2002), por isso, destaca-se a importância dos professores abordarem conteúdos que se aproximam da realidade dos jovens, despertando assim, seus interesses, provocando-os na criatividade e criticidade facilitando o processo de aprendizagem.

Para Skovsmose (2008) o cenário da sala de aula pode ser suporte para uma atividade de investigação para um grupo de jovens, mas pode não representar a mesma condição para outro grupo. Ainda, a maioria dos professores prefere manter as formas tradicionais de trabalho, refutando aulas que demandam diálogo e reflexão.

Bauman (2013, p. 25) acredita que todos nós, homens, mulheres, crianças, jovens e adultos, estamos em condição revolucionária e o principal propósito da educação, era e continuará sendo, “a preparação dos jovens para a vida segundo as realidades que tenderão a enfrentar”. Mas para estarem preparados, os jovens necessitam de instrução, de conhecimento prático e aplicável, “[...] para ser prático, o ensino de qualidade precisa provocar e propagar a abertura, não a oclusão mental” (p. 25).

### Os conteúdos e temas estudados

Os jovens recebem diariamente um “bombardeio” de informações e questionamentos sobre o futuro, e uma das necessidades que acabam atribuindo à escola é que esta promova atividades que lhes auxiliem nas decisões futuras, como nos relatam:

03 – Eu acho que devia ter alguma coisa que nos auxiliasse em nossas escolhas futuras, talvez um acompanhamento mais de perto.

Nesse sentido, parece correto afirmar que existe uma distância significativa entre os processos educativos ofertados pela escola e o desejo desses jovens. O que permite colocar que, muito embora a escola se mostre preocupada com o futuro dos jovens, essa realidade situa-se no plano empírico. É uma prática imediata que não considera o *background* dos jovens, e nem leva em consideração seus *foregrounds*.

É importante destacar ainda, frente as discussões que vem ocorrendo nas últimas décadas, sobre a importância de levar em consideração a vivência cultural dos jovens e de compreendê-los como sujeitos históricos, que na prática, oportunizando vez e voz ao jovem, verifiquei que na maioria das vezes, os processos educativos não



auxiliam a estruturação do *foreground* do jovem, pois foi possível perceber que os jovens demonstram preocupação em vincular suas vivências com os temas estudados na escola.

131 – Eu acho que todas as matérias deveriam estar relacionadas com questões sobre o futuro, para nos ajudar, tudo tinha que estar relacionando com o que a gente acessa fora daqui.

É oportuno destacar como os jovens desvinculam, em suas falas, a escola do mundo fora dela. A expressão “fora daqui” expressa essa divisão, como se no interior da sala de aula as coisas acontecessem de forma totalmente diferente do restante do mundo. Os jovens ainda enfatizaram a importância de relacionar os processos educativos ao futuro, como forma de preparação para uma vida adulta, ou para as escolhas profissionais.

O que se pode compreender é que a escola não está dando conta desses anseios, é possível então, fazer referência ao papel das grandes instituições na contemporaneidade e Bauman (2001) trabalha com a ideia de que tais instituições ainda ofereceram caminhos sólidos mesmo com a chegada dos tempos líquidos.

De acordo com Almeida, Gomes e Bracht (2016), Bauman relata que a escola foi estruturada para atender as expectativas de um mundo durável e pretendia, assim, permanecer e se instituir ancorada cada vez mais pela ordem e pela solidez. Assim, a escola era um dos espaços propícios para se chegar a uma vida mais digna e controlada. Os jovens entrevistados já começam a delegar para a escola a importância de favorecer espaços e conteúdos voltados à modernidade líquida, pois, aqui já começam a surgir alguns sinais desconforto nos jovens, quando o assunto é futuro.

45 – Claro que tem vários cursos que podem nos ajudar, mas a escola é onde passamos maior tempo, por isso eu acho muito bom aprender coisas que vamos usar fora da escola, dicas que podem auxiliar nas nossas escolhas.

Na contemporaneidade, de acordo com Bauman (2009), o conhecimento durável e uma memória sólida não apresentam utilidade diante das inúmeras possibilidades de conhecimento que se apresentam para os jovens. Outros espaços e outros artefatos culturais como a internet é um sinalizador de que é preciso dinamizar novas formas de interação, além, daquela única e legitimada de “transmissão de conteúdos”. Agora, são várias as instituições que estão dispostas a dar um conselho diferente e específico sobre determinado assunto.

No que tange essa afirmação é possível evidenciar que as aulas ainda possuem um formato conteudista e, além disso, parecem ter pouca relação com o dia a dia dos jovens, nesse sentido é importante destacar que a docência na contemporaneidade é

uma tarefa desafiadora, sendo que de acordo com Zanchet (2007, p. 122) o professor precisa questiona-se sobre:

Como motivar os alunos para as aprendizagens que extrapolam o aspecto pragmático do conteúdo? Em que medida consigo atender as expectativas de meus alunos? Como compatibilizá-las com as exigências legais? Como trabalhar com turmas heterogêneas e respeitar as diferenças? Que competências são necessárias para articular os fatos cotidianos com o conteúdo que trabalho? Devo continuar preocupado com o cumprimento do programa de ensino mesmo que os alunos não demonstrem prontidão para o mesmo? Como posso contribuir para propostas curriculares inovadoras?

Os conteúdos aprendidos na escola serão apropriados pelos jovens se despertarem neles certos ecos, é um deles é a questão do sentido, ou seja, os conteúdos precisam fazer sentido. Para Charlot (2001) a educação brasileira ainda não conseguiu garantir aos jovens condições favoráveis para aprendizagem significativa, e essa situação, acaba gerando desconfortos e tensões no contexto escolar, tudo se passa, como se o jovem rejeitasse a escola e o professor não conseguisse dar conta de explicar conteúdos significativos.

O descontentamento dos jovens a respeito dos saberes escolares, está muito mais relacionando ao modo como eles são trabalhados pelo professor do que pelos conteúdos em si, os jovens queixam-se pelas vezes que pedem uma segunda explicação e o professor não repete, queixam-se pelo formato das aulas serem sempre iguais, parecem que estão sendo confundidos com uma máquina copiadora.

Os jovens atribuem às aulas uma importância muito relativa quando o assunto é aquisição de saberes, existe uma espécie de paradigma a esse respeito:

78 – Temos que vencer o conteúdo, mas eu acho que o conteúdo deveria ser mais palpável, os professores poderiam achar uma forma de relacionar o conteúdo com a nossa vida, para que a gente pudesse ver significado naquilo que eles nos passam.

Destacam a importância da escola para serem alguém na vida, mas não destacam os conhecimentos escolares específicos, tanto é, que eles clamam por conteúdos que sejam relacionados às suas vivências para que pudessem atribuir sentido ao que estão aprendendo. Os jovens citam outras instituições que não a escola como forma para aprimorarem seus conhecimentos, assim os valores e aprendizagens a que eles se referem como importantes para ser alguém na vida, estão relacionados a uma educação que provavelmente não tem encontrado espaço na escola.

Por essas razões Charlot (2001) acredita que a educação pública brasileira, ainda não proporciona aos jovens condições mínimas para o desenvolvimento de uma relação significativa entre os saberes escolares e os saberes individuais. E para Skovsmose (2012), a escola encontra dificuldades em adicionar algo no *foregrounds* dos jovens, sem essas adições, o êxito na aprendizagem e o engajamento nos processos educativos ficam comprometidos

## CONCLUSÕES

A educação é considerada por muitos jovens como um meio para conseguir melhorar suas condições sociais. Ir à escola faz parte da educação formal, e é uma condição social seletiva, pois em muitos casos não frequentar a escola é estar condenado a subempregos. Em outros, ir à escola, mas não vivenciar os processos educativos, pode ser sinônimo de fracasso. Essas situações denunciam que a demanda dos jovens na escola toma múltiplas dimensões. Alguns abandonam os estudos por alguma razão, enquanto outros continuam estudando com sonho de alcançar melhores condições sociais e empregos mais valorizados (FRANCO; NOVAES, 2001). Acredito que a escola mais do que nunca precisa se concretizar como coletivo, para que o jovem possa se identificar com seu contexto, através da promoção de espaços de escuta, promover reflexão e diálogo no coletivo da escola. Por isso para compreender a relação que os jovens estabelecem com a escola é preciso ir além dos muros escolares, precisamos compreender o *background* deles para chegarmos à estruturação de seus *foregrounds*.

Na definição dos jovens, a aula dos sonhos deveria proporcionar ambientes livres e acolhedores, que fosse capaz de possibilitar a interação com o entorno. Os jovens indicam o desejo de vivenciarem experiências que ultrapassem as grades da escola. Esses resultados apontam que a arquitetura escolar precisa ser revista, para que favoreça a cultura do diálogo. Essas questões apontam ainda que, pensar como as aulas poderiam ser significa também discutir a formação dos professores, o currículo e as formas de avaliação.

## REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Miriam; CASTRO, Mary Garcia; WAISELFISZ, Júlio Jacobo (Coord.). **Juventudes na escola, sentidos e buscas**: por que frequentam? Brasília-DF: Flacso – Brasil, OEI, MEC, 2015.
- ALMEIDA, Felipe Quintão de; GOMES, Ivan Marcelo; BRACHT, Valter. **Bauman e a educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.
- BAUMAN, Zygmunt. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997
- \_\_\_\_\_. **Globalização**: as consequências humanas. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- \_\_\_\_\_. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- \_\_\_\_\_. **Identidade**: entrevista a Benetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2005.
- \_\_\_\_\_. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2008.
- \_\_\_\_\_. **O velho mundo está morrendo, mas o novo ainda não nasceu**. Entrevista concedida a Héctor Pavón, Jornal Clarín, 18 de julho de 2009.

- \_\_\_\_\_. **44 cartas do mundo líquido moderno**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2010.
- \_\_\_\_\_. **Sobre educação e juventude: conversas com Riccardo Mazzeo**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente: Lei federal n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.
- \_\_\_\_\_. **Metodologia do censo demográfico**. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. 712 p. (Relatórios metodológicos, v. 41).
- CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- FRANCO, Maria Laura Barbosa; NOVAES, Gláucia Torres Franco. Os jovens do ensino médio e suas representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 167-183, mar. 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- MENÁRGUEZ, Ana Torres. **Conrad Wolfram: “80% do que se aprende nas aulas de matemática não serve para nada”**. 3 nov. 2017. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/30/economia/1509378342\\_617037.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/30/economia/1509378342_617037.html)>. Acesso em: 12 jan. 2018.
- NOVELLI, Pedro Geraldo. A sala de aula como espaço de comunicação: reflexões em torno do tema. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, v. 1, n. 1, 1997.
- SANTOS, Boaventura de Souza. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Rubenize Maria dos; NASCIMENTO, Maria Aparecida; MENEZES, Jaileila de Araújo. Os sentidos da escola pública para jovens pobres da cidade do Recife. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, Colombia, v. 10, n. 1, p. 289-300, 2012.
- SILVA, Agostinho da. **Citações e pensamentos de Agostinho da Silva**. Alfragide: Casa das Letras, 2009.
- SKOVSMOSE, Ole. **Desafios da educação matemática crítica**. São Paulo: Papyrus, 2008.
- \_\_\_\_\_. Students' foregrounds: Hope, despair, uncertainty. **Pythagoras**, v. 33, n. 2, 2012.
- ZANCHET, Beatriz Maria Atrib. Prática pedagógica no ensino médio: o processo de construção da inovação na palavra dos professores. **Educação Unisinos**, Pelotas, v. 11, n. 2, , 2007.

## TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: LIMITES E POSSIBILIDADES SOB O OLHAR DOS DOCENTES

**Adriana dos Santos**

Universidade de Passo Fundo, Programa de Pós-Graduação em Educação  
Passo Fundo - RS

**RESUMO:** Com a inserção e expansão das Tecnologias Digitais (TD) no contexto social atual, é preciso que se faça discussões acerca deste tema no contexto educacional. Estudos recentes mostram que a escola e os professores por sua vez, acabam tendo que modificar e atualizar as suas práticas pedagógicas, para que consigam estimular e manter os seus alunos motivados para aprenderem. O presente artigo pretende discutir sobre a utilização de TD no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física Escolar. Será feita a análise das possibilidades e os limites da utilização das TD, sob o olhar dos próprios Educadores Físicos. Para tanto, parte-se da seguinte problemática: Os professores de Educação Física do Ensino Fundamental utilizam TD em suas práticas pedagógicas? E na percepção destes docentes, quais os limites e as possibilidades da utilização das TD na Educação Física Escolar? Para sanar esses questionamentos, fez-se uma pesquisa descritiva bibliográfica com estudo de campo realizado com os professores das escolas de Ensino Fundamental da rede Municipal da

cidade de Passo Fundo/RS. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se um questionário com dez perguntas em consonância com os objetivos desta pesquisa. A partir da análise dos dados coletados, identificou-se o número de professores que utilizam TD, a frequência do uso e as suas limitações, das quais, partem desde a questão da formação docente para a utilização de tecnologias, até os problemas estruturais existentes nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Física Escolar. Tecnologias Digitais. Formação Docente.

**ABSTRACT:** With the insertion and expansion of Digital Technologies (TD) in the current social context, it is necessary to make discussions about this topic in the educational context. Recent studies show that the school and teachers in turn have to modify and update their pedagogical practices so that they can stimulate and keep their students motivated to learn. The present article intends to discuss about the use of TD in the scope of the pedagogical practices of the discipline of Physical School Education. An analysis will be made of the possibilities and limits of TD use, under the eyes of Physical Educators themselves. In order to do so, we start with the following problem: Do Physical Education teachers of Elementary School use TD in their pedagogical practices? And in the perception of these teachers, what are the limits

and possibilities of the use of TD in School Physical Education? In order to resolve these questions, a bibliographic descriptive research was carried out with a field study carried out with the teachers of the elementary schools of the Municipal network of the city of Passo Fundo / RS. As an instrument of data collection, a questionnaire with ten questions was used in consonance with the objectives of this research. Based on the analysis of the collected data, the number of teachers using TD, frequency of use and their limitations were identified, ranging from teacher training to technology use, to the structural problems schools.

**KEYWORDS:** Physical School Education. Digital Technologies. Teacher Training.

## INTRODUÇÃO

Com a chegada e expansão das tecnologias de informação e comunicação no mundo contemporâneo, observa-se que os seus impactos ocorrem em todas as esferas de nossas vidas. O campo da educação por sua vez, dia após dia, está sendo impactado com as tecnologias digitais, fazendo com que a escola e a classe docente, tenham que inovar e modernizar as suas práticas pedagógicas para que consigam atender a demanda atual dos alunos. Sabe-se que o perfil da geração atual dos discentes, possui maior facilidade e reais condições para a utilização de tecnologias digitais em seu cotidiano, o que faz com que nas escolas, as aulas expositivas e tradicionais sem a utilização de recursos tecnológicos, sejam maçantes e desmotivadoras para a estes alunos.

O presente artigo pretende discutir sobre a utilização de tecnologias digitais no âmbito das práticas pedagógicas da disciplina de Educação Física Escolar. Será feita a análise das possibilidades e os limites da utilização das tecnologias digitais, sob o olhar dos próprios educadores físicos que estão atuando nas escolas municipais de ensino fundamental. Objetiva-se identificar, se os mesmos possuem alguma formação a respeito deste tema, se acreditam ser possível inovar e modernizar as práticas pedagógicas da Educação Física Escolar com a inserção das tecnologias digitais disponíveis, como por exemplo a utilização da internet, do celular, da televisão, vídeos, programas e softwares destinados a esta área de ensino.

Para tanto, parte-se da seguinte problemática: Os professores de Educação Física do Ensino Fundamental, utilizam tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas? E na percepção destes docentes, quais os limites e as possibilidades da utilização das tecnologias digitais na Educação Física Escolar? Para sanar esses questionamentos, far-se-á uma pesquisa descritiva bibliográfica com estudo de campo, realizado com os professores das escolas de Ensino Fundamental da rede Municipal da cidade de Passo Fundo/RS, das quais totalizam o número de 35 escolas com aproximadamente 40 professores de Educação Física. Como instrumento de coleta de dados, aplicou-se um questionário com dez perguntas abertas e fechadas, em consonância com os objetivos desta pesquisa.

Acredita-se que estudos desta natureza, tenham grande relevância em meio ao contexto social atual, pelo fato das tecnologias estarem cada vez mais presentes em todos os campos, e por isso, conhecer as tecnologias e saber utilizá-las é essencial no mundo contemporâneo. Estudos recentes mostram que a escola e os professores por sua vez, acabam tendo que modificar e atualizar as suas práticas e formas de ensinar, para que consigam estimular e manter os seus alunos motivados para aprenderem os diversos conteúdos e atividades pertinentes da educação escolar, visando uma educação voltada para as exigências atuais da sociedade do século XXI.

## **TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO**

Na atualidade, vive-se em uma sociedade chamada por alguns autores, de sociedade da era do conhecimento, da qual está passando por constantes mudanças que são impulsionadas pela evolução tecnológica. Impactada todos os dias por estas evoluções, as pessoas acabam mudando os seus hábitos e costumes em decorrência da influência das tecnologias.

Para Kenski (2007), as tecnologias são tão antigas quanto a espécie humana. Para a autora, foi a engenhosidade humana, em todos os tempos, que deu origem as mais diferenciadas tecnologias. O uso do raciocínio tem garantido ao homem um processo crescente de inovações e os conhecimentos daí derivados, dão origem a diferentes equipamentos, instrumentos, recursos, produtos, processos, enfim, as tecnologias em geral.

Para Castro (2005, p.3):

A partir da década de 80 deram-se grandes e inúmeras transformações econômicas e sociais, devido, sobretudo ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação. Este desenvolvimento tecnológico trouxe mudanças na sociedade, principalmente com a evolução da internet, tendo esta, modificado e alterado bastante os hábitos da população, e mais especificamente os hábitos dos nossos alunos.

Da mesma forma que as Tecnologias Digitais (TD) atingiram a vida sociocultural das pessoas, elas também chegaram às escolas, faculdades e universidades, impondo aos professores e alunos a possibilidade de uma nova forma de ensinar e aprender por meio das ferramentas tecnológicas, criando novos paradigmas no cenário da educação.

Porto (2006, p.49) complementa:

Se a escola quiser acompanhar a velocidade das transformações que as novas gerações estão vivendo, tem que se voltar para a leitura das linguagens tecnológicas, aproveitando a participação do aprendiz na (re)construção crítica da imagem-mensagem, sem perder de vista o envolvimento emocional proporcionado, a sensibilidade, intuição e desejos dos alunos.

Neste contexto, alguns estudos realizados nas últimas décadas, apontam para o surgimento de uma nova geração de pessoas que possuem diversas características

bem específicas por conta do impacto causado pela inserção das tecnologias em seu dia a dia. Um destes estudos foi feito pelo norte-americano Marc Prensky, que criou o conceito de “nativos digitais” e “imigrantes digitais”. Conceitos estes, que também são citados por outros autores como por exemplo Mattar (2010). Para Prensky (2001), os nativos digitais são todos aqueles que nasceram e cresceram na era das tecnologias digitais, enquanto os imigrantes digitais nasceram na era analógica, tendo migrado, já adultos, para a era digital. Desta forma, no cenário educacional, pode-se dizer que os alunos atuais seriam os “nativos digitais” e os seus professores os “imigrantes digitais” e com isso, nota-se novos paradigmas e novos desafios no processo de ensino e aprendizagem dentro das salas de aula. Desta forma, observa-se que a educação se aflige com a quebra de paradigmas com relação a inserção das tecnologias nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas.

Moran (2012, p. 91) afirma que:

O avanço das tecnologias e o seu domínio técnico-pedagógico propiciam a criação de espaços e atividades novos dentro da escola, que convivem com os tradicionais: utiliza-se mais o vídeo, para tornar as aulas mais interessantes; desenvolvem-se alguns projetos na internet, nos laboratórios de informática. Professores e alunos criam páginas web e divulgam seus trabalhos. [...] A escola continua a mesma, no essencial, mas há algumas inovações pontuais, periféricas, que começam a pressionar por uma mudança mais estrutural.

A era digital e da sociedade da informação, impõe a escola um grande desafio: o desafio de formar pessoas para a complexidade do século XXI, desenvolvendo nos seus alunos competências e habilidades para interagir em um mundo global, onde não existem mais fronteiras devido ao avanço das tecnologias de informação e comunicação. A escola por sua vez, tem a responsabilidade de tornar os seus alunos cidadãos do mundo e para isso, necessitam de alunos que sejam criativos, capazes de encontrar soluções inovadoras para os problemas que os cercam e que possam compreender que o aprendizado deve ocorrer ao longo de toda a vida e não somente nos anos em que estiverem na escola. Não basta melhorar a qualidade do ensino, a questão de fundo é melhorar a qualidade das experiências de aprendizagem. (ASSMANN, 2001, p. 185).

Evidencia-se então, uma necessidade de reformulação nas práticas pedagógicas realizadas nas escolas, e que as mesmas contemplem a utilização de ferramentas digitais, podendo então, atender a demanda dos alunos nativos digitais. Os professores por sua vez, precisam da utilização das tecnologias para tornarem as suas aulas mais motivadoras e eficazes para o perfil atual dos seus alunos.

O papel da educação deve voltar-se também para a democratização do acesso ao conhecimento, à produção e interpretação das tecnologias, suas linguagens e consequências. Para isso torna-se necessário preparar o professor para utilizar pedagogicamente as tecnologias na formação de cidadãos que deverão produzir e interpretar as novas linguagens do mundo atual e futuro. (SAMPALIO, 2013, p.15)

Para Bannel (2016), para realizar mudanças significativas nas práticas educativas, de modo que a escola possa atender às demandas sociais do século XXI, a mesma



precisa rever e atualizar conceitos e teorias sobre cognição e sobre como os seres humanos aprendem. Revisões conceituais nesse campo levam em conta possíveis impactos do uso intenso de tecnologias de informação no desenvolvimento cognitivo de crianças e adolescentes, o que seria mais uma questão a ser refletida e trabalhada nas escolas com alunos e professores.

Entende-se que essa mudança, deve ser realizada com toda a escola e seus integrantes, e em especial na disciplina de Educação Física que é o foco investigativo desta pesquisa. Com a gama de opções tecnológicas disponíveis na atualidade, as aulas podem ser ricas e únicas para os alunos, ao passo que se utiliza as tecnologias para instigar o conhecimento e a busca pelo aprimoramento do mesmo. A disciplina de Educação Física, pode se utilizar das tecnologias digitais de variadas formas, seja com vídeos para a exibição dos movimentos corretos para um determinado esporte, exercício ou caminhada, aplicativos de celulares que possam ajudar os alunos a calcularem por exemplo, os seus IMC - Índice de Massa Corpórea ou as calorias gastas com uma caminhada, jogos digitais, entre tantas outras opções disponibilizadas pelas tecnologias.

Entretanto, não se deve utilizar as tecnologias de qualquer forma, segundo Valente (1999), o professor precisa ter algumas orientações importantes relativas ao uso educativo das tecnologias, a saber:

- A utilização das tecnologias digitais não deve ser resultado de uma adesão às modas. Nesse sentido, deve-se procurar a problematização do saber, contextualizar conhecimentos, de forma que os alunos possam apropriar-se deles e utilizá-los em outras circunstâncias;
- Considerar o conhecimento como algo mais amplo, portanto, ir além da mera transferência de informação, dar sentido ao que está sendo produzido. Inclusive, pode se trabalhar de forma interdisciplinar com as demais disciplinas.
- Não acreditar que apenas a utilização desses recursos tecnológicos resolverá os problemas e dificuldades nos quais está imersa a educação atual.

Seguindo a lógica apresentada por Valente (1999), podemos dizer que as tecnologias digitais entre elas a própria internet, oferece oportunidades de interações significativas, com e-mails, as listas de discussão, os fóruns, os chats, os blogs, as ferramentas de comunicação instantânea e os sites de relacionamento, dentre outras. Mas o professor por sua vez, precisa informar e orientar os alunos sobre a utilização da internet, sobre as vantagens e os perigos que ela oferece. Estas orientações devem servir para a utilização de qualquer ferramenta tecnológica que será utilizada em sala de aula (PRADO, 2017, p. 14).

Segundo Coll (2010), os novos cenários educacionais que se abrem aos nossos olhos na atualidade, apontam para o surgimento de três cenários distintos na educação: em primeiro lugar, salas de aula e escolas cada vez mais “virtualizadas”, ou seja, com mais e melhores infraestruturas e equipamentos de tecnologias digitais e com projetos

pedagógicos e didáticos que aproveitarão todo o potencial das tecnologias em prol do aprendizado de seus alunos. Em segundo lugar, uma expansão das salas de aula e das escolas para outros espaços (bibliotecas, museus, centros culturais, etc.) nos quais será possível realizar, com o apoio das tecnologias, atividades práticas com finalidades claramente educacionais. E por fim, em terceiro lugar, um cenário global e onipresente, uma espécie de “mega escola” na qual a ubiquidade das tecnologias digitais e o desenvolvimento das tecnologias móveis e das redes sem fio tornarão possível o aprendizado em praticamente qualquer lugar e situação.

## **A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS**

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1988), entende-se a Educação Física como uma área de conhecimento da cultura corporal de movimento, e a Educação Física Escolar como uma disciplina que introduz e integra o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzi-la, reproduzi-la e transformá-la, instrumentalizando-o para usufruir dos jogos, dos esportes, das danças, das lutas e das ginásticas em benefício do exercício crítico da cidadania e da melhoria da qualidade de vida. Trata-se, portanto, de localizar em cada uma dessas modalidades (jogo, esporte, dança, ginástica e luta) seus benefícios humanos e suas possibilidades de utilização como instrumentos de comunicação, expressão de sentimentos e emoções, de lazer e de manutenção e melhoria da saúde. A partir deste recorte, é possível formular as propostas de ensino e aprendizagem da Educação Física escolar (CONFEEF, 2002)

Dentro deste contexto, ao analisar a importância da disciplina de Educação Física Escolar na formação dos alunos, precisamos refletir a forma com a qual as aulas estão sendo conduzidas pelos professores nas escolas da atualidade. Deve-se observar principalmente, a questão da inserção das tecnologias digitais em uma disciplina que possui a maior parte dos seus conteúdos sendo atividades práticas realizadas em sua grande maioria, em quadras de esporte ou ao ar livre.

Os alunos de hoje, estão conectados em redes sociais, canais de vídeos, diversos aplicativos entre outros dispositivos digitais, que disponibilizam através da internet, informações de variadas fontes e assuntos, praticamente em tempo real. Utilizam-se de ferramentas de pesquisa como o Google para a busca de qualquer assunto e muitas vezes, chegam nas escolas com mais informações e conteúdo do que os professores haviam preparado para aula. Para Folque (2011), as ferramentas tecnológicas, entre outras razões, são utilizadas para registrar e reproduzir dados; acessar e recolher informações; produzir e divulgar informações; criar, expressar, comunicar e cooperar; colaborar, brincar e jogar, etc. Neste sentido, para melhorar o nível educacional das escolas e atender as demandas do perfil do atual aluno, o nativo digital, precisa-se utilizar novas ferramentas e formas de mediatizar o conhecimento em todas as disciplinas escolares, viabilizando o desenvolvimento dos alunos.

O que as escolas precisam fazer é utilizar a tecnologia – em toda a sua complexidade e capacidade – para fins educativos, ou seja, fazer uso dos recursos midiáticos para a universalização do saber. Os docentes precisam ter a noção que os computadores são imensas bibliotecas, de que há ambientes de aprendizagem riquíssimos que podem auxiliar na efetividade do aprendizado e que a tecnologia, quando bem utilizada, é uma ferramenta educacional que transforma e forma as pessoas de maneira potencial. (WEBER; BEHRENS, 2010, p. 05).

Desta forma, a Educação Física por sua vez, pode trabalhar os seus conteúdos de forma mais criativa e instigante para os alunos, se os professores souberem e quiserem utilizar as tecnologias digitais, mesmo se tratando de conteúdos que envolvam atividades com exercícios práticos. Entretanto, acredita-se também que os conteúdos devam ser trabalhados não apenas na sua dimensão procedimental (deve-se saber fazer), mas também nas dimensões conceitual (o que se deve saber) e atitudinal (como se deve ser), pois assim poderíamos alcançar com mais eficácia os objetivos educacionais da Educação Física. Por exemplo, pode-se ensinar o aluno como jogar futebol, mas se faz de grande valia, que ele saiba também sobre a história da modalidade e como ela é vista na sociedade. É preciso ensinar esse aluno que jogue com honestidade, cooperação, solidariedade e respeito para com os demais (DARIDO, 2011).

No entanto, os Educadores Físicos e demais professores que atuam no ensino fundamental, possuem a possibilidade da utilização de recursos tecnológicos que auxiliam e potencializam o aprendizado dos alunos, como por exemplo: pacotes de aplicativos que geralmente incluem processadores de textos, planilhas eletrônicas, apresentação de *slides* e gerenciador de bancos de dados; ferramentas de busca, das quais se destacam o *Google*, o *Yahoo*, o *Bing*, as enciclopédias *on-line*, celulares, computadores, vídeos, aplicativos de celular, jogos digitais, dentre outros meios tecnológicos que são possíveis de inseri-los no contexto educacional desde que tenham uma finalidade educativa clara para os alunos (SEABRA, 2010).

Bannel (2016.p.117) nos diz:

As tecnologias também demandam novas habilidades cognitivas, muito além das que os jovens já possuem, em relação as habilidades sensórias motoras, às dinâmicas de colaboração, acesso a informação em múltiplos formatos, comunicação e partilha *on-line* nos diferentes espaços de mediação. Nesse processo, é fundamental que haja uma mediação dos educadores, a fim de favorecer a atribuição de sentido individual para a informação e construir o que o teórico Ausubel define como aprendizagem significativa.

Além de ser um mediador do conhecimento o professor pode tornar as aulas mais interessantes e significativas para os alunos com a utilização das tecnologias digitais, que permitem que o aluno aprenda e desenvolva, algumas competências e habilidades que são destacadas como essenciais para o século XXI.

A organização Assessment and Teaching of 21st Century Skills (ATC), em uma de suas pesquisas denomina “*The Challenge: Transform Education for the 21st Century*” (2012), destaca algumas das competências e habilidades elencadas para a vida em sociedade no século XXI, e que deveriam fazer parte da formação dos

alunos, entre elas: capacidade de ter criatividade e inovação; de pensamento crítico, a capacidade para a resolução de problemas e tomada de decisão, a metacognição (aprender a aprender), saber comunicar-se, ser capaz de colaborar e trabalhar em equipe, ter proficiência em informação, ter proficiência em tecnologias digitais, ter a noção de cidadania local e global, ter a responsabilidade social e pessoal, dentre outras, exigidas no contexto da sociedade do século XXI.

Segundo Delors (2005), o ensino desempenha um papel de destaque e assegura e atualiza as competências e as qualificações dos indivíduos, o que é essencial no contexto atual de sociedade. O autor destaca que para o século XXI a educação deverá versar sobre como desenvolver as possibilidades de aprender, ter um ensino de qualidade adaptado as necessidades de uma sociedade, ter a busca pela igualdade e novas perspectivas e dimensões internacionais. Ainda sobre as competências e habilidades, o autor revela que a educação atual deve projetar qual o tipo de sociedade que se pretende constituir no futuro e antever as qualidades que homens e mulheres deverão ter para que isso aconteça. Por isso o autor afirma, que a educação deve não apenas reagir, mas também agir.

Contudo, muitas discussões estão sendo realizadas em âmbito acadêmico sobre as competências e habilidades dos professores e alunos do século XXI. Em todos os estudos analisados sobre este tema, nota-se que o saber utilizar as tecnologias em suas mais variadas formas, será um grande diferencial dos profissionais do futuro. Afinal, a evolução e inserção das tecnologias em todos os campos da sociedade, tende a aumentar paulatinamente nos próximos anos. Segundo Moran (2012), a sociedade evolui mais do que a escola e, sem mudanças profundas, consistentes e constantes, não avançaremos rapidamente como nação. Não basta colocar os alunos na escola. Temos de oferecer-lhes uma educação instigadora, estimulante, provocativa, dinâmica, ativa desde o começo e em todos os níveis de ensino. Sendo assim, garantindo uma formação aos discentes, condicente com as exigências contemporâneas.

## **PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E AS TECNOLOGIAS DIGITAS: PESQUISA DE CAMPO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS**

Em consonância com o referencial teórico deste artigo, realizou-se a pesquisa de campo com os educadores físicos do ensino fundamental da Rede Municipal de Ensino da cidade de Passo Fundo/RS. Participaram da pesquisa, 32 professores alocados em 35 escolas da cidade. Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário com 10 perguntas abertas e fechadas, em consonância com os objetivos do trabalho.

Ao analisar as respostas obtidas, os professores participantes têm idade entre 33 e 53 anos e destes, 27 pessoas são do sexo feminino e 5 pessoas são do sexo masculino. Todos os 32 educadores físicos que responderam o questionário, possuem Pós-Graduação a nível de Lato Sensu e trabalham na rede municipal de ensino entre

4 a 25 anos. Ao serem questionados sobre a utilização de tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas, 20 dos professores responderam que utilizam tecnologias digitais as vezes em suas aulas, 4 professores responderam que utilizam muito e 8 professores, não utilizam tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas. Com relação as tecnologias utilizadas, as mais citadas foram o computador com acesso à internet, a televisão, o celular e alguns citaram os jogos pedagógicos digitais. Segundo os entrevistados, essas tecnologias são usadas com o intuito de instigar os alunos a realizarem pesquisas sobre os assuntos abordados em sala de aula em datas previstas no cronograma do professor. Esses mesmos recursos tecnológicos também são utilizados para a realização de atividades em dias chuvosos, onde os alunos não podem usar a quadra de esporte devido a mesma não ter cobertura e ficar exposta ao ar livre.

Os professores que por opção, não utilizam nenhuma tecnologia digital em suas práticas (8 professores), justificam a sua escolha pelo fato de entenderem que a disciplina de educação física deve ser fundamentada em atividades físicas práticas, o que na opinião dos mesmos, não teria o porquê se utilizar de outros meios senão as bolas, redes, colchonetes e demais materiais pertinentes as atividades práticas da disciplina. Com estas respostas dos docentes, percebe-se evidências de que os mesmos, mantêm em suas aulas metodologias tradicionais de ensino, que não inova com a utilização de tecnologias digitais e que não tem interesse em inseri-las nas aulas de Educação Física Escolar.

No quesito de fatores limitantes para a utilização de tecnologias na disciplina, todos os entrevistados listaram a falta de estrutura das escolas, com relação ao laboratório de informática e a sala de recursos que possuem equipamentos tecnológicos. Outro ponto citado como fator limitante, foi a própria formação docente. Para eles, as suas formações acadêmicas não foram adequadas para as práticas com tecnologias digitais, o que impossibilita novas práticas pedagógicas na disciplina. Por unanimidade, todos os educadores já participaram de alguma formação sobre tecnologias na educação, inclusive, em oficinas ofertadas pela Secretaria de Educação do município. No entanto, dizem que tais formações foram insuficientes para aprenderem novas ferramentas digitais e suas possíveis utilizações especificamente na disciplina de Educação Física Escolar. Já com relação a infraestrutura das escolas, destacam que os laboratórios de informática ou sala de recursos que poderiam ser utilizados com mais frequência para as atividades pertinentes da disciplina, estão em condições precárias devido à falta de manutenção nos equipamentos como computadores, impressoras e televisão e por consequência, os professores não conseguem colocar em prática o pouco que aprenderam nas formações com relação a atividades que envolvam recursos tecnológicos. Quando decidem utilizar alguma tecnologia, precisam contar com o auxílio dos alunos e os seus celulares com internet, lembrando que nem todos os alunos possuem celular com internet, o que é mais um fator limitante para práticas pedagógicas mediatizadas pelas tecnologias.

Sobre as possibilidades da utilização das tecnologias digitais nas aulas de educação física escolar, 24 dos professores concordam que é possível inserir as tecnologias nas práticas pedagógicas e tornar as aulas mais atrativas para os alunos. Acreditam que com o auxílio de tecnologias digitais, possam melhorar o nível de aprendizado dos alunos e tornar mais significativa as atividades propostas em aula. Contudo, frisam a falta de condições de infraestrutura nas escolas para que possam organizar os seus planos de aula com a inserção das tecnologias e usufruí-las com mais frequência.

Entretanto, observa-se também com as respostas dos envolvidos, que os docentes com mais anos de trabalho no município são os 8 professores que responderam que não utilizam tecnologias em suas aulas. Na análise das respostas, nota-se evidências de que a formação dos mesmos, não os proporcionou conhecimentos básicos sobre as tecnologias que podem ser usadas nas práticas pedagógicas da Educação Física Escolar. Já os educadores físicos mais jovens e com menos tempo de serviço na rede municipal de ensino, apresentam maior interesse na modernização das suas práticas pedagógicas com o auxílio das tecnologias. Logo, também se percebe indícios de que a formação dos professores mais jovens, em algum momento, contemplou a utilização e ou a possibilidade de ter as tecnologias como aliadas no processo de ensino aprendizagem. Por consequência dessa formação, nota-se a motivação desses educadores em usar tecnologias digitais sempre ou as vezes em suas práticas pedagógicas, mesmo sem muita estrutura a sua disposição.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar os dados obtidos na pesquisa juntamente com o referencial teórico exposto, concluímos que o encontro das gerações denominadas de nativos digitais e os imigrantes digitais, trazem consigo novos paradigmas para a educação dentro das escolas. A grande maioria dos professores, estão tentando inserir em suas práticas pedagógicas, atividades que contemplem as tecnologias e, no entanto, acabam sendo impedidos por problemas de estruturas tecnológicas nas escolas.

Com os rumos que a educação e a sociedade do século XXI estão percorrendo, é imprescindível que as tecnologias sejam inseridas nas práticas pedagógicas escolares. Os alunos precisam estar preparados para desenvolverem-se em um mundo mediatizado por tecnologias, e a escola por sua vez, precisa ajudar a inseri-los neste contexto. Para além disso, o poder público juntamente com os representantes das escolas, precisam propor ações colaborativas de formação docente sobre as tecnologias digitais e que estabeleçam relações entre conhecimento - ação docente - ação discente, apontando para uma educação voltada para as exigências da sociedade atual.

Notoriamente, na disciplina de Educação Física Escolar as possibilidades

de inserção das tecnologias digitais, são inúmeras. Exemplificando, os professores podem usar as tecnologias para ensinar os movimentos corretos através de vídeos e filmagens com os próprios alunos, podem fazer uso dos vários aplicativos de celular relacionados a atividades físicas e alimentação saudável, como também podem utilizar-se de computadores com acesso a internet para pesquisas sobre os mais variados esportes e atividades físicas que fazem parte dos conteúdos destinados a esta disciplina no ensino fundamental.

Mas para que tudo isso aconteça e realmente as aulas tornem-se mais interessantes e motivadoras para os alunos, os educadores devem buscar mais conhecimentos sobre as tecnologias digitais e as suas reais potencialidades para a melhoria do processo ensino aprendizagem. Desta forma, daríamos início aos rompimentos dos paradigmas da educação atual, da qual ainda possui um perfil conservador e com metodologias de ensino ultrapassadas e que não condiz com a realidade vivenciada na sociedade contemporânea. Em suma, as possibilidades da utilização das TD na Educação Física Escolar são inúmeras, o que está faltando é mais estrutura nas escolas e formação docente adequada, para que os professores possam realmente modificar as suas metodologias de ensino em consonância com as exigências da educação do século XXI.

## REFERÊNCIAS

ASSMANN, Hugo. **Metáforas para reencantar a educação**: epistemologia e didática. 2ª ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1998.

\_\_\_\_\_. 3. ed. Piracicaba, SP: Unimep, 2001.

ATC (Assessment and Teaching of 21st Century Skills). Reportagem "**The Challenge: Transform Education for the 21st Century**". (2012). Disponível em: < <http://www.atc21s.org/> >. Acessado em 10 de outubro de 2017.

BANNEL. Ralph Ings. **Educação no Século XXI**: Cognição, Tecnologias e aprendizagens. Petrópolis, RJ: Vozes: Editora PUC, 2016.

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

CASTRO, E., CHAVARRIA, F. **A importância das TIC no processo de desenvolvimento curricular**. 2005. Dissertação (Mestrado). Educação Tec. Educativa, Universidade do Minho, Braga.

COLL, César. Monereo, Carles. **Psicologia da Educação Virtual**: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e da Comunicação. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CONFEEF. Conselho Federal de Educação Física. **Revista Educação Física**. Número 5 de Dezembro de 2002. Disponível em < [http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N05\\_DEZEMBRO/02\\_EDUCACAO\\_FISICA\\_ESCOLAR.PDF](http://www.confef.org.br/extra/revistaef/arquivos/2002/N05_DEZEMBRO/02_EDUCACAO_FISICA_ESCOLAR.PDF) >. Acessada em 18 de agosto de 2017.

DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação Física escolar**: compartilhando experiências. São Paulo: Phorte, 2011.

DELORS, Jacques. **A educação para o século XXI**: questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, 2015.

FOLQUE, Maris da Assunção. **Educação Infantil, Tecnologia e Cultura**. Revista Pátio: Educação Infantil. Porto Alegre: Grupo A. ano IX, n. 28, p.08-11, jul. /Set. 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas- SP. Papyrus, 2007.

MATTAR, João. **Games em Educação**: como os nativos digitais aprendem. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2010.

MORAN, José Manuel. **A Educação que Desejamos**: Novos desafios e como chegar lá. Campinas: Papyrus, 5ª Ed., 2012.

PORTO, T. M. E. **As tecnologias de comunicação e informação na escola**: relações possíveis... relações construídas. Revista Brasileira de Educação v. 11 n. 31 2006.

PRENSKY, Marc. **Digital Natives, Digital Immigrants**. MCB University Press, 2001. Disponível em < <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> >. Acessado em 18 de agosto de 2017.

PRADO, Ana. **Entendendo o aluno do século XXI e como ensinar essa nova geração**. Disponível em: < [http://info.geekie.com.br/wp-content/uploads/2015/06/EBOOK\\_geekie\\_aluno21\\_final.pdf?submissionGuid=85100021-9063-4710-ba7c-7bf222bad0a9](http://info.geekie.com.br/wp-content/uploads/2015/06/EBOOK_geekie_aluno21_final.pdf?submissionGuid=85100021-9063-4710-ba7c-7bf222bad0a9) >. Acessado em 10 de outubro de 2017.

SAMPAIO, Marisa Narciso. **Alfabetização tecnológica do professor**. 10.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

SEABRA, Carlos. **Tecnologias na escola**: como explorar o potencial das tecnologias de informação e comunicação na aprendizagem. Fronteiras do Pensamento. Instituto Claro. Porto Alegre: Telos Empreendimentos Culturais, 2010.

VALENTE, José Armando. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas, SP: UNICAMP/NIED, 1999.

ZYLBERBERG, Tatiana Passos. **Tecnologias Digitais e Avaliação**: algumas conexões. In Motrivivência: Educação Física e Tecnologias Digitais. Ano XXII. Nº 34. P. 61-71. Jun./2010.

WEBER, Maíra Amélia Leite; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Recursos tecnológicos na prática pedagógica**: O desafio projeto TV multimídia. 2010, Disponível em: [https://docs.wixstatic.com/ugd/1d5655\\_a1db2a6575d04f96872d292c56bc3bb6.pdf](https://docs.wixstatic.com/ugd/1d5655_a1db2a6575d04f96872d292c56bc3bb6.pdf). Acesso em: 18 agosto. 2017.



## INQUIETUDES NO OLHAR DE GESTORES ESCOLARES SOBRE A EDUCAÇÃO SEXUAL

**Solange Aparecida de Souza Monteiro**  
**Paulo Rennes Marçal Ribeiro**  
**João Guilherme de Carvalho Gattás**  
**Tannuri**

### 1 | INTRODUÇÃO

A educação sexual deveria ser um processo básico e fundamental de aprendizagem da sexualidade podendo ocorrer em diferentes contextos ao longo do nosso desenvolvimento. Dessa forma, a sociedade contemporânea encontra-se informada da importância de uma abordagem acerca de questões referentes a sexualidade, principalmente na fase da adolescência, pois observa-se que nesse período ocorrem as transformações físicas e psicológicas que mobilizam a esfera emocional juvenil. Diante desse fato, o adolescente precisa receber informações e orientações acerca da anatomia e fisiologia do seu aparelho genital, além de métodos de prevenção de doenças e de contracepção (BRILHANTE; CATRIB, 2011).

A sexualidade em seu sentido amplo, abrangente é caracterizada como algo construído e apreendido socialmente. Compreende-se sua amplitude, e ainda sua complexidade, como algo essencial para o desenvolvimento da personalidade de um indivíduo, assim, à

educação sexual, enquanto processo educativo, envolve o despertar do sujeito, enquanto ser sexuado, objetivando de forma primordial o desenvolvimento psicosssexual da criança e do adolescente, visando à fase adulta. A prática da educação sexual pode e deve ajudar os jovens a se conhecerem, bem como a compreenderem e respeitarem-se (BRILHANTE; CATRIB, 2011).

Nesta perspectiva, surge a necessidade de promover, oferecer aos adolescentes essa educação e por meio, principalmente, das instituições escolares, uma vez que as buscas por informações dessa temática em serviços de saúde são baixíssimas.

No século XX, a saúde tornou-se alvo em instituições escolares no Brasil, a escola como veículo de articulação entre educação, saúde e sociedade, em âmbito escolar com enfoque na integralidade. A prática defendida e orientada pelo Ministério da Educação dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais refere que a saúde se encontre como um eixo transversal ao currículo escolar. As orientações consideram as instituições escolares parceiras da família e sociedade na promoção da saúde infanto-juvenil, encarregando a escola de uma corresponsabilidade de orientação do sujeito em todos os níveis de aprendizagem (DINIZ; OLIVEIRA; SCHALL, 2010).

“A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico.” (Maia & Ribeiro, 2011, p.75). A sexualidade não é um conceito estático e imutável. Pelo contrário, sofre influências do tempo, do espaço e do movimento da sociedade; ou seja, a concepção de sexualidade é histórica. A sexualidade é constituída de múltiplos significados e envolve mitos, crenças, tabus preconceitos, comportamentos e concepções religiosas. Assim, a sexualidade é construída e desconstruída nas relações sociais, já que não é cristalizada e fixa, e sim vivenciada na transitoriedade e no movimento entre o tradicional e o moderno. De acordo com Maia e Ribeiro (2011), A sexualidade é um conceito amplo e histórico. Ela faz parte de todo ser humano e é representada de forma diversa dependendo da cultura e do momento histórico. A sexualidade tem componentes biológicos, psicológicos e sociais e ela se expressa em cada ser humano de modo particular, em sua subjetividade e, em modo objetivo, em padrões sociais que são aprendidos e apreendidos durante a socialização. (Pp.75-76).

Os Parametros Curriculares Nacionais (PCN), trouxeram alento as angústias e anseios presentes no ambiente escolar, como as demonstrações de afeto na hora do recreio e situações mais pessoais de contato e interação, configurando uma realidade que justifica o desenvolvimento de projetos pedagógicos de caráter sexual. A educação sexual é defendida por Para Maia e Ribeiro (2011) a educação sexual é também um apoio às atitudes, valores, que são elementos que representam as manifestações da sexualidade e condutas que são aprendidos e apreendidos nas famílias e nos grupos sociais, possuem componentes biológicos, psicológicos e sociais, é de natureza não intencional ocorrendo desde o nascimento até a nossa morte.

De acordo com Guimarães (1995), a escola ainda se mostra tradicional, conservadora e marcada por tabus que impedem que a “fala” sobre sexualidade seja feita de maneira tranquila e equilibrada. Esse recinto ainda não se posiciona de forma bem resolvida sobre o assunto, reproduzindo constrangimentos ao “falar sobre sexo”.

“Educação Sexual refere-se aos processos culturais contínuos, desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e componentes ligados às manifestações de sua sexualidade. Essa educação é dada indiscriminadamente na família, na escola, no bairro com amigos, pela televisão, pelos jornais, pelas revistas. É a própria evolução da sociedade determinando os padrões sexuais de cada época e, conseqüentemente, a Educação Sexual que será levada ao indivíduo.” (Ribeiro, 1990, pp. 2-3).

Nesse sentido, o papel do gestor é essencial, por ser ele o norteador da instituição escolar. Laranja (2004) diz que o gestor deve conceber um grupo que atue na melhoria da escola, comprometendo-se com seu funcionamento adequado. O gestor deve, portanto, ser um líder dotado de competências e aptidões para estimular o grupo, por meio de ações arrojadas e de capacidade para reciclar suas próprias atitudes.

Neste contexto surgiram as seguintes questões: Quais são as ações realizadas pela escola relacionadas a educação sexual? Como a escola se articula com a família

para trabalhar as questões da educação sexual? Como os gestores compreendem a educação sexual na escola?

Dentro desse contexto, esses questionamentos levaram a necessidade de compreender as limitações e expectativas dos gestores escolares a respeito da educação sexual. Assim, objetivou-se identificar a percepção de gestores de escolas públicas sobre a educação sexual em instituições públicas escolares.

De acordo com Figueiró (1999), em suas práticas e convivência direta com professores, tem visto que eles vêm se defrontando com várias situações ligadas à manifestação da sexualidade, que necessitam de conhecimentos e habilidades específicas e, portanto, habilidades para saber aproveitar as oportunidades que surgem, a fim de ensinar a partir delas. Contudo, percebemos que, mesmo quando essa preocupação existe, os educadores acabam priorizando uma abordagem biológica da sexualidade. Essa perspectiva é importante, mas não suficiente para esclarecer todas as dúvidas relacionadas à sexualidade e suas múltiplas manifestações.

## 2 | A EDUCAÇÃO SEXUAL EM EVIDÊNCIA NA ESCOLA

A educação sexual faz parte do sistema de uma educação total sendo que esta educação sempre existiu em todas as sociedades, ciente ou não ciente, com objetivos definidos ou não, “assumindo características variadas, segundo a época e as culturas.” Werebe (1998, p.139).

Contudo, segundo o depoimento de uma das coordenadoras, os profissionais de saúde quase não iam à escola.

Eu acho que ainda tem muito o que se fazer, muito o que se fazer para a promover da saúde do aluno na escola. Principalmente em se tratando de prevenção de doenças sexualmente transmissíveis. Acho que ainda falta muito a gente fazer projetos em cima de (D1).

Então, a secretaria estadual de educação, também já tem um projetos e material de prevenção e saúde na escola. Dentro desse projeto eles tem uma programação, porém tem que entrar dentro do plano de aula do professor e seria interessante que os professores de ciências em parceria com outras disciplinas buscassem desenvolver projetos interdisciplinares(C1).

*Procuramos profissionais com qualificação na área de saúde e sexualidade para atender pontualmente problemas que surgem na escola, quando de repente estar tratando do tema, a gente convida. Quando tem também os programas que eles nos procuram, a gente abre o espaço para que isso seja feito (C2).*

Na nossa proposta pedagógica e nos nossos planos de ações, nesse foco, saúde e prevenção e essas ações contemplam a questão da prevenção, da orientação dos nossos alunos quanto questões que nos afetam (D1).

Os profissionais de saúde município, buscam mostrar um trabalho que eles estão fazendo, buscando tornar-se cultura de estar sempre aberto a novas experiências, palestras, a gente as vezes não tem nem que ir atrás, eles mesmo querem trazer a

palestra (D3).

*Como se trata de um grande desafio a temática educação sexual. Acho que hoje é um dos maiores desafios da escola. Buscamos articular com a saúde para que esse profissional venha para cá. Então planejamos no início do ano a semana da Diversidade que trata de temas, também que envolvem a sexualidade, o preconceito. (C1).*

*A secretaria de educação em conjunto com a secretaria de saúde que se articulam, e a escola sempre que convidada participa e eles sempre que agendam tem acesso a escola pra estarem realizando algum trabalho em relação ao tema saúde e sexualidade (C3).*

De acordo com Figueiró (2001), é necessário que os professores compreendam e reconheçam de que é função da escola ensinar sobre sexualidade para os alunos e, que esta venha acompanhada pela sensação de satisfação no que se está ensinando, tornando-a, assim, um trabalho entusiasta e não somente vinculando a problemas sociais, como a gravidez na adolescência e a contaminação por Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST) e Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (AIDS), mas pelo fato de que é função da escola fazer parte do processo de formação integral do aluno. Desta forma, concordamos com Werebe (1998) quando a autora diz que cabe ao educador criar um clima de segurança isento de constrangimentos, para que os alunos possam expor seus sentimentos, indecisões, intranquilidades, paradoxos e opiniões, sendo constantemente estimulados a discussões mais emancipatórias e a vivências mais prazerosas com o outro, consigo mesmas, com seus corpos e com seus prazeres.

### **3 | ENVOLVIMENTO DA FAMÍLIA NA ORIENTAÇÃO ACERCA DA SEXUALIDADE DOS ALUNOS**

A categoria conceitual envolvimento da família na orientação acerca da sexualidade dos alunos apareceu nos relatos dos diretores e coordenadores:

*A questão de trabalhar família, você sabe que é um discurso da escola que a família tem que está dentro da escola, mas esse discurso ainda está longe de acontecer. (D1).*

*A gente de todas as formas tenta trazer a família para a escola, mas acho que a escola ainda não se preparou ainda pra falar pra família sobre a educação sexual e ainda corremos o risco de entrar em uma seara que é da família e não é da escola e como podemos impor limites em relação ao tema dentro da escola? (D3).*

*Articular família e escola é muito difícil, conseguir trazer a família, mal conseguimos trazer a família para tratar de assuntos relacionados ao aluno, imagine quando a gente coloca outros assuntos. Então o que a gente faz sempre que possível em reuniões de pais, se a gente ver que tem uma temática para inserir sobre determinada coisa que está acontecendo na escola, abordamos (C3).*

Camargo e Ribeiro (1999) relatam que a educação sexual não é uma mera prática educacional, mas deve ser integrada ao currículo de cada proposta escolar, já que sua

estruturação e sistematização levam a uma percepção histórica e dualística do mundo. Ao analisar a história da educação sexual no século XX, percebemos momentos de conquistas e recuos.

Nessa perspectiva, Guimarães (1995) acerta ao afirmar que a história da educação sexual no Brasil se apresenta em “...movimentos isolados e esparsos, que ocorrem de um modo esporádico.” (p.68). Figueiró (2001) cita que as propostas escolares não são exclusivas de professores e filósofos de nosso século ou do século anterior, embora tenha sido naquela época em que emergiram com mais energia e nitidez.

A família e a escola possuem papéis diversificados, mas complementares, na orientação dos jovens, no entanto sem uma substituir a outra. A escola complementa o que é iniciado em sua casa, fechando lacunas, lutando contra os preconceitos, orientando o respeito pelo corpo e pelos sentimentos (FONSECA, 2004).

Assim, no ambiente escolar para uma melhor exploração dessa temática para os adolescentes é essencial que se desfaça de preconceitos e que exista um diálogo aberto, democrático e livre de coerções. Ressalta-se ainda que a família e profissionais da educação e/ou saúde devem abordar essa temática levando em conta as dimensões mais próximas do ser juvenil, aquelas ligadas à afetividade, autonomia, respeito. (COSTA et al., 2014).

Ribeiro (2004), por sua vez, defende que a educação sexual deve ser completa e emancipatória, questionando as noções e pressupostos pedagógicos que estão diluídos nos saberes sociais. Assim, o educador deve cooperar com uma busca de cidadania para todos.). Em alguns casos, ocorre a substituição do papel da família pela direção da escola, que atua como orientador das dúvidas e anseios dos alunos:

E eu acho que a gente precisa, enquanto escola de modo geral, sistema, ainda se preparar muito pra atender essa questão de como tratar com as famílias sobre educação sexual. Pra você ter uma ideia, as meninas aqui me procuram quando elas...o que elas têm que fazer pra saber se estão grávidas (D3).

Bom, além das reuniões mensais periódicas, que foca sobre todas as questões, essa é uma questão. Via esse acompanhamento, os problemas identificados mais graves de saúde, esses pais são chamados até a escola, existe acompanhamento individual também, pra gente fazer essa orientação e chegar com a família pra identificar (D1).

Apesar de serem os primeiros agentes de educação sexual, diversos estudos revelam que muitos pais confrontam-se com dificuldades e contradições em abordarem assuntos acerca de sexualidade para com seus filhos, muitas vezes devido a falta de conhecimento e dificuldade em usar um vocabulário adequado, evidenciando desconfortos de origem cultural e educacional (COSTA et al. 2014).

Gonçalves, Faleiro e Malafaia (2013) referenciam a importância de se implantar uma educação sexual emancipatória no contexto familiar e ainda escolar, para que os jovens se responsabilizem por seu corpo e sua sexualidade com comportamentos saudáveis, livres de culpas e medos. No entanto, tanto a escola quanto a família encontram-se em um papel de omissão, os pais por desconhecerem a melhor forma

de realizarem um diálogo aberto e verdadeiro com seus filhos, e a escola por não ter uma estrutura eficaz capaz de eliminar os anseios dos adolescentes diante dessa temática.

#### 4 | INQUIETAÇÕES NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA LIDAR COM A SEXUALIDADE DOS ALUNOS

Esta divisão conceitual é sempre, um embate. Foi relatado que, para os professores, tratar do assunto educação sexual com os estudantes é ainda limitador, inibidor, que existe ainda um certo pudor, que existe o medo, os tabus, receio e despreparo. Em contrapartida, alguns coordenadores e diretores acreditavam que os professores possuíam envolvimento total, sem nenhuma resistência, pois esses sempre buscavam um esclarecimento e um preparo.

É limitador, é muito inibidor. Os professores ainda têm um certo pudor de falar de algumas coisas. Não se fala, por exemplo, sobre essa questão do homossexualismo porque tem medo de magoar alguém, não se fala sobre a prostituição contra a mulher, e eles tem alguns tabus realmente, não se fala sobre masturbação porque não é confortável (D2).

Encontramos na escola, alguns professores tem mais facilidade. Uma maioria não tem e não quer e nem concordam em tratar do tema. Uma maioria ainda tem muito receio, pudor, despreparo, tem vergonha, não se sente à vontade com o tema em si. Por isso com alguns conseguimos elaborar propostas e com outros nem tratamos do assunto (C3).

As concepções dos professores heterogêneas. A cultura brasileira e religiosa, as questões de gênero e as habilidades desenvolvidas nas universidades, o tempo de serviço profissional e formação específica em educação sexual influenciam representações sociais e sistema de valores, ocasionando divergências, interrompendo o diálogo e práticas relacionadas a temática sexualidade, é preciso investimento na formação docente em relação à educação sexual.

Muitos professores ainda são resistentes com relação a abordagem educação sexual na escola. Eles entendem que não é papel da escola e sim da família quando eles se sentem meio inseguros de não dominar muito o assunto, alguns professores buscam se esclarecer e se prepararem (C2).

É importante que a escola esteja engajada na temática da educação sexual, os professores veem, assim como eu também, a importância que isso tem. Até pra gente poder, dentro da nossa própria escola, criar, e desenvolver princípios éticos necessários para bom andamento, e convivência no ambiente escolar, mesmo que todos não concordem (D2).

A *World Health Organization* (WHO, 2006) aborda a fundamental importância de uma formação específica para docentes nessa área, pois existe impacto de suas competências pessoais e profissionais na eficiência de projetos de educação sexual. Dessa forma, motivação para a temática, conforto na abordagem de assuntos referentes à sexualidade, facilidade na comunicação com os estudantes e

competências na utilização e implementação de métodos de ensino participativos são algumas características essenciais a boas práticas de ensino e orientação.

Ainda, segundo Dias (2013), possuir formação específica confere aos professores percepção de competência e conforto na abordagem das temáticas e favorece o seu envolvimento nas práticas de educação sexual.

## 5 | CONCLUSÃO

A partir das categorias temáticas percebeu-se que apesar dos desafios acerca da temática sexualidade existe pouca aderência de participação por parte dos profissionais que atuam na Escola, mesmo que não seja de forma constante, para promover a saúde sexual de adolescentes, bem como formação continuada dos próprios professores que sintam-se mais preparados e assim possa desenvolver projetos, rodas de conversa, palestras entre outras, contribuindo para desmistificar o tabu ainda persistente da educação sexual na escola.

Ribeiro (2004) esclarece que a sexualidade é aprendida ao longo da vida, por meio da religião, da mídia, dos livros, da sociedade inserida em um determinado tempo histórico. O autor diz que a sexualidade tem seu contexto social e está presente nos meios de comunicação, nas músicas, nos filmes, constituindo parte essencial do ser humano. Assim, compreende-se, a partir dos dados expostos, que os gestores têm uma ideia precisa de que as manifestações culturais influenciam as atitudes das crianças. No entanto, percebem as suas curiosidades sobre o corpo e que tais manifestações estão vinculadas à vida particular do aluno e às suas expressões da sexualidade, que, em grande medida, ocorrem no ambiente escolar.

Na esteira dessas concepções, Ferguson (1993) acrescenta que, enquanto não deixarmos de negar as falhas e não confessarmos nossa estupefação e alienação, não poderemos dar os próximos passos.

Guimarães (1995) aborda que a escola pode ser concebida de duas maneiras distintas, a saber: como um local para a promoção do ensino ou como o espelho dos jogos de poder nos quais está inserida. A esse respeito, Camargo e Ribeiro (1999) afirmam que, ainda hoje, impera nas escolas a separação de gêneros, idade e inteligência e, o educador ainda não foi deslocado do ponto central do processo de ensino.

Os gestores escolares compreendem a importância das ações com a temática sexualidade no âmbito escolar para o contexto dos adolescentes, consideram que essas são essenciais para o processo de tomada de decisões certas por parte desses frente a sexualidade, mas ainda devem ser ponderadas.

Conforme Ribeiro (1990), “o educador sexual deve, antes de qualquer coisa, acreditar em sua proposta, na necessidade de se levar para a sala de aula o debate sobre sexo e sexualidade.” (p.20). Assim sendo, é

... necessário que o educador tenha acesso à formação específica para tratar de sexualidade com crianças e jovens na escola, possibilitando a construção de uma postura profissional e consciente no trato desse tema. Os professores necessitam entrar em contato com suas próprias dificuldades diante do tema, com questões teóricas, leituras e discussões referentes à sexualidade e suas diferentes abordagens; preparar-se para a intervenção prática junto aos alunos e ter acesso a um espaço grupal de produção de conhecimento a partir dessa prática, se possível contando com assessoria especializada. (PCN, 1997, p.303).

Destaca-se ainda dentro dessa percepção o importante envolvimento familiar diante da orientação acerca da sexualidade, observando que escola e família devem caminhar juntas em relação a essa temática para que evite divergências de discursos e atitudes.

O gestor escolar deve estar atento a todos os tipos de demanda no ambiente escolar, como, por exemplo, as demonstrações de sexualidade que envolvam os educandos. Por isso, deve continuamente dialogar com os educadores sob sua liderança a respeito de alternativas que possam vir ao encontro das necessidades da instituição e dos alunos.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. Saúde na Escola. Brasília: Ministério da Saúde; 2009.

BRASIL. Presidência da República. Poder Executivo. Decreto nº 6.286, de 5 de dezembro de 2007. Institui o Programa Saúde na Escola - PSE, e dá outras providências. Diário Oficial da União. 2007; 5 dez.

BRASIL. Conselho Nacional de Saúde. Resolução 466 de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial da União Nº 12. Seção 1. Página 59. 13 de junho de 2013.

COSTA, M. A. et al. Fatores que obstam na comunicação entre pais e filhos adolescentes sobre sexualidade. Rev Enferm UFSM, v. 4, n. 1, jan./mar., p. 123-132, 2014.

DINIZ, M. C. P; OLIVEIRA, T. C; SCHALL, V. T. Saúde como compreensão de vida”: avaliação para inovação na educação em saúde para o ensino fundamental. Rev. Ensaio, Belo Horizonte, v.12, n.1, p.119-144, jan-abr., 2010.

FERREIRA; I.R.C. et al. Diplomas Normativos do Programa Saúde na Escola: análise de conteúdo associada à ferramenta ATLAS TI. Ciência & Saúde Coletiva, v. 17, n. 1, p. 3385-3398, 2012. DOI: 10.1590/S1413-81232012001200023

FIGUEIREDO, T. A. M; MACHADO, V. L. T; ABREU, M. M. S. A saúde na escola: um breve resgate histórico. Ciência & Saúde Coletiva. v. 15, n. 2, p. 397-402, 2010.

FONSECA, H. Abordagem Sistêmica em Saúde dos Adolescentes e suas famílias. Rev Adolescência e Saúde da UERJ. v. 1, n. 3, p. 6-11, 2004.

GUIMARÃES, I. (1995). Educação sexual na escola: Mito ou realidade (Coleções Dimensões da Sexualidade). Campinas, SP: Mercado das Letras.

GONÇALVES, R.C; FALEIRO, J.H.; MALAFAIA, G. Educação sexual no contexto familiar e escolar: impasses e desafios. HOLOS. v. 5, ano 29, p. 251-263. 2013.



IPPOLITO-SHEPHERD J. A promoção da saúde no âmbito escolar: a iniciativa regional escolas promotoras de saúde. In: Sociedade Brasileira de Pediatria. Escola promotora de saúde. Brasília: Sociedade Brasileira de Pediatria; 2003.

MAIA, A. C. B. (2003). Sexualidade e deficiências no contexto escolar. Tese de Doutorado em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, SP, Brasil.  
Maia, A. C. B., & Ribeiro, P. R. M. (2011). Educação sexual: princípios para ação. *Doxa: Revista Brasileira de Psicologia e Educação*, 15(1), pp.75-84.

RIBEIRO, P. R. M. (1990). Educação sexual além da informação. São Paulo: E.P.U. Ribeiro, C. (1996). A fala da criança sobre sexualidade humana: O dito, o explícito e o oculto. Campinas, SP: Mercado de Letras. Ribeiro, P. R. M. (2002). Sexualidade e educação sexual: Apontamento para uma reflexão (Série Temas em Educação Escolar, n. 4). São Paulo: Cultural Acadêmica.

RIBEIRO, P. R. M. (ORG.). (2004). Sexualidade e educação: Aproximações necessárias. São Paulo: Arte & Ciências.

QUIRINO, G. S.; ROCHA, J. B. T. Sexualidade e educação sexual na percepção docente. *Educar em Revista, Curitiba*. n. 43, p. 205-224, jan./mar. 2012.

## ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA A PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL: ADAPTAÇÕES QUE FAVORECEM O ACESSO AO TEXTO ESCRITO

**Adriana Moreira de Souza Corrêa**

Universidade Federal de Campina Grande  
Cajazeiras - Paraíba

**Josefa Martins de Sousa**

Universidade Federal de Campina Grande  
Cajazeiras - Paraíba

**RESUMO:** A pessoa com paralisia cerebral apresenta desordens no controle motor e na postura. Apesar desta condição não se associa à deficiência intelectual, em virtude da dificuldade de expressão do conhecimento, as pessoas que apresentam esta deficiência são frequentemente rotuladas como intelectualmente comprometidas. Este estigma de inferioridade, construído socialmente, pode ser superado caso o docente de Língua Portuguesa conheça e utilize instrumentos que possibilitam a este aluno, o acesso ao texto trabalhado na classe regular inclusiva, bem como desenvolva formas alternativas para avaliar e implementar recursos de Tecnologia Assistiva que permitam a compreensão e a expressão do conhecimento pelo estudante. Deste modo, a investigação se constitui em uma pesquisa bibliográfica, com objetivo apresentar tecnologias de baixo custo que favorecem o trabalho do professor de Língua Portuguesa no ensino das pessoas com Paralisia Cerebral. Para desenvolver a pesquisa que se insere na perspectiva da

formação docente para a atuação na escola regular inclusiva, nos baseamos em Brasil (2006; 2007; 2010), Bersh e Machado (2010) e outros, a fim de identificar os recursos didáticos, presentes na literatura, que funcionam como mediadores do aprendizado para os alunos com paralisia cerebral. Identificamos inúmeros recursos que podem ser confeccionados ou adaptados pelos profissionais da educação como também, que esta informação deve ser partilhada não só nos cursos que formam os professores especializados para atuar na educação especial, mas que devem ser abordados nas licenciaturas, a fim de garantir, a todos os alunos, o direito à educação.

**PALAVRAS-CHAVE:** Paralisia Cerebral. Ensino de Português. Tecnologia Assistiva.

**ABSTRACT:** People with cerebral palsy have disorders in motor and postural control. Although this condition is not associated with intellectual disability, because of the difficulty of expressing knowledge, individuals who have this deficiency are often labeled as intellectually compromised. This stigma of inferiority is socially constructed and it can be overcome if Portuguese Language Teachers know and use tools that allow access to the text in the inclusive regular class for students with such paralysis, as well as develop alternative methods to evaluate and implement Assistive Technology Resources

that allow students to understand and express their knowledge. Thus, this paper is a bibliographical research aimed at presenting low cost technologies that favor the work of the Portuguese Language Teacher in the teaching of people with cerebral palsy. Inserted from the perspective of teacher training for the performance in the inclusive regular school, the present research was based on Brazil (2006, 2007, 2010), Bersh and Machado (2010) and others, in order to identify the didactic resources, present in the literature, which act as learning facilitators for students with cerebral palsy. As a result, numerous resources that can be made or adapted by education professionals have been identified, as well as the need to share this information not only in the courses that train specialized teachers to work in special education, but in all Licenciateship degrees, aiming to guarantee the right education for all students.

**KEYWORDS:** Cerebral Palsy. Teaching of Portuguese Language. Assistive Technology.

## 1 | INTRODUÇÃO

A inclusão é um processo que ocorre no ensino regular e contribui para repensar a organização e a prática destas instituições, de modo que estes espaços acolham e possibilitem o aprendizado de todos os alunos, independente de sua condição temporária ou necessidade de recursos complementares ou suplementares para o aprendizado (MANTOAN, 2015).

Ainda conforme a investigadora, para que ocorra a inserção dos educandos nas práticas educativas e seja garantido o direito ao desenvolvimento das habilidades do estudante (segundo as suas possibilidades) as escolas brasileiras precisam romper com o velho modelo de integração de pessoas com deficiência. A atual prática consiste em matricular o aluno, mas sem assegurar recursos, profissionais e técnicas que favoreçam a interação deste estudante com os demais membros da comunidade escolar. Por isso, a aquisição de conhecimentos e habilidades que são ensinadas na escola, em uma prática denominada integradora (CARVALHO, 2013). Corroborando com Mantoan (2015), a autora destaca que adotar práticas inclusivas, consiste em considerar que todos os alunos são capazes de aprender, independentemente da sua condição mental, física ou sensorial e que a eles devem ser assegurando estratégias, materiais e profissionais que possibilitem o acesso aos conteúdos nos diversos níveis educativos.

Carvalho (2013) discorre ainda que não há um caminho delimitado e amplamente divulgado que permita a comunidade escolar compreender a proposta de educação inclusiva constante nos documentos legais e isto implica na resistência por parte dos pais, dos familiares e dos professores para a implementação da proposta da inclusão educacional. Assim, a inclusão rompe com as barreiras que embasam a manutenção do conservadorismo das escolas, ao questionar a “identidade normal” (ROPOLI et al., 2010) e, com isso, abre a discussão para a diversidade, que surge a multiplicidade de formas de ver, sentir, aprender e interagir com o mundo. Isso implica em repensar as

bases, a formação do profissional e a própria organização da escola, compreendendo que:

A educação inclusiva não é uma cosmética da educação tradicional nem uma simples estratégia de melhoria da escola: constitui a promoção da formulação da educação em novas bases que rejeitam a exclusão e promovem uma educação diversa e de qualidade para todos os alunos (RODRIGUES, 2006, p. 13).

Neste contexto, vemos que a implementação da educação inclusiva compreende aspectos que extrapolam o espaço escolar, incidindo não só na mudança dos mecanismos legais que subsidiam as práticas inclusivas, mas implica em repensar a formação do profissional que atuará nesta nova perspectiva de conceber e implementar ações educativas. Esta afirmação é corroborada por Maria Teresa Égler Mantoan, ao asseverar que:

[...] a inclusão não prevê a utilização de práticas de ensino escolar específicas para esta ou aquela deficiência e/ou dificuldade de aprender. Os alunos aprendem nos seus limites e se o ensino for, de fato, de boa qualidade, o professor levará em conta esses limites e explorará convenientemente as possibilidades de cada um. (MANTOAN, *apud* CARVALHO, 2013, p. 14).

Diante da afirmação identificamos a necessidade do conhecimento do professor de forma a proporcionar situações ensino-aprendizagem que favoreçam a todos os alunos. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB nº 9.394/1996, há a diferenciação de dois grupos de docentes: o capacitado e o especializado, sendo estes, descritos na Resolução nº 02/2001 do CNE/CEB. Neste documento, o professor capacitado é aquele que, na formação básica, teve acesso a conteúdos que possibilitassem a atuação em classes comuns, realizando, neste espaço, a identificação de Necessidades Educacionais Específicas - NEE, a realização de ações de valorização da educação inclusiva, a flexibilização da prática pedagógica e a avaliação da eficácia das ações. Já o professor especializado deve apresentar formação na educação especial e tem como função:

[...] definir, implementar, liderar e apoiar a implementação de estratégias de flexibilização, adaptação curricular, procedimentos didáticos pedagógicos e práticas alternativas, adequados aos atendimentos das mesmas, bem como trabalhar em equipe, assistindo o professor de classe comum nas práticas que são necessárias para promover a inclusão dos alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2001, p. 5).

Na escola, estas áreas de atuação estão delimitadas pela ação do docente da classe regular (professor capacitado) e daquele que atua no Atendimento Educacional Especializado - AEE (professor especializado) que, atuando em parceria, desenvolvem o projeto pedagógico da escola de forma a considerar as NEE destes alunos.

Ressaltamos que este trabalho terá como foco a ação do professor de Língua Portuguesa, tendo em vista que ele deve estar capacitado para realizar atividades que favoreçam o desenvolvimento da leitura e da escrita dos alunos com Paralisia Cerebral - PC. A investigação foi constituída através de uma pesquisa bibliográfica, na qual identificamos recursos de Tecnologia Assistiva - TA e de Comunicação Aumentativa

Alternativa - CAA, que podem ser adquiridos ou produzidos, tendo como critério a possibilidade da produção, utilizando sucata ou adquirido a baixo custo.

Com isso, a investigação visa identificar materiais e associá-los a estratégias de uso que garantam a eficácia do recurso. Entretanto, não podemos desconsiderar que uma das condições para que o recurso minimize as dificuldades encontradas pelo aluno é a identificação das necessidades do discente. Isso porque a PC afeta os indivíduos em graus diferenciados e, a depender da estimulação recebida pelo estudante, ele pode desenvolver vários movimentos que podem ser utilizados para potencializar a aprendizagem. Desse modo, faz-se necessário que o docente observe e se utilize das potencialidades do educando, de modo a subsidiar a seleção dos recursos pedagógicos e das estratégias utilizadas que venham a possibilitar um nível de engajamento educativo do educando, no que diz respeito ao próprio texto escrito. A seguir, discutiremos sobre a pessoa com PC e as limitações geradas por esta condição a fim de compreendê-la e favorecer o entendimento da utilização dos recursos e das adaptações necessárias para o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita para estes alunos.

## 2 | PARALISIA CEREBRAL

Paralisia Cerebral é um dos tipos de deficiência física e “refere-se ao comprometimento do aparelho locomotor que compreende o sistema osteoarticular, o sistema muscular e o sistema nervoso” (BRASIL, 2006, p. 11), desta forma, pode se apresentar na forma de distúrbios na postura no tônus muscular e no controle motor. Estes comprometimentos podem ser resultado de uma lesão não evolutiva, que se origina no período da gestação, no parto ou nos primeiros anos de vida, afetando o sistema nervoso central, especificamente na área que é responsável pelo controle motor.

É importante salientar que a paralisia cerebral não é doença e, por esta razão, ao descrevermos os déficits originados por esta condição, são usadas classificações que compreendem o tipo clínico ou referente à localização da lesão (BRASIL, 2006). Desse modo, afirmar que existe uma lesão no cérebro da pessoa com PC não implica que este se apresenta paralisado, e sim que este órgão não comanda corretamente os movimentos do corpo. Além das limitações referentes à motricidade, a paralisia pode associar-se aos problemas de visão, fala e audição, implicando em outras barreiras que dificultam o acesso ao aprendizado.

Em termos clínicos, a PC é especificada pelo tipo de alteração do movimento, que são: espástica, extrapiramidal e atáxico. O tipo mais comum de paralisia cerebral é a espástica, sendo caracterizado pela tensão dos músculos, implicando na impossibilidade de movimento do próprio corpo.

Em segundo lugar de incidência, temos o extrapiramidal, compreendendo uma

lesão que ocorre nos núcleos da base, ou seja, em uma região determinada do cérebro que gera um grau de tensão variável dos músculos. Como resultado da tensão, o indivíduo desenvolve movimentos indesejados e involuntários, que são divididos em três grupos: distônico, atetóide ou coréico. O tipo distônico caracteriza-se pelo aumento da tensão do músculo repentinamente, provocando uma fixação temporária de um segmento do corpo em postura extrema; o tipo atetóide é identificado pela realização de movimentos espásticos que impossibilitam a realização do movimento voluntário, bem como dificulta os indivíduos de manterem a mesma postura por um determinado tempo (gerando, assim, a realização dos movimentos com lentidão e com dificuldades de controle); e o tipo coréico que apresenta uma alternância da tensão dos músculos das raízes dos membros levando à realização de movimentos indesejáveis e rápidos.

O terceiro tipo, muito raro, é o atáxico que por apresentar uma lesão na região do cérebro chamada cerebelo (responsável, além de outras coisas, pelo equilíbrio) gera uma dificuldade em manter a postura.

Além disso, dependendo da localização do corpo que é afetada, a PC pode apresentar 3 subdivisões anatômicas: a diparisia, em que os membros superiores apresentam uma melhor função em relação aos inferiores; a hemiparesia, que há unicamente um lado do corpo acometido, o direito ou o esquerdo; e a tetraparesia, quando os quatro membros estão comprometidos igualmente (BRASIL, 2006).

Compreender estas subdivisões permite entender a funcionalidade dos membros para selecionar o recurso e a intervenção necessária ao aluno de modo a favorecer o desenvolvimento de habilidades que favoreçam a leitura e a escrita.

### **3 | A PESSOA COM PARALISIA CEREBRAL E EDUCAÇÃO**

A pessoa com PC possui o desenvolvimento global mais lento em todos os aspectos, no entanto, esta condição não está associada à capacidade intelectual, mas à limitação nos movimentos que dificulta a interação com pessoas e objetos (BRASIL, 2006)

É importante compreender que estas dificuldades implicarão em obstáculos de acesso à escola (desde o percurso da casa à instituição) como também dentro deste espaço educacional, caso não haja adaptações e profissionais de apoio que favoreçam a sua integração com o ambiente, com os colegas, os professores e os funcionários da escola. O profissional de apoio é descrito na Nota Técnica nº 19/2010 e deve atuar na promoção da acessibilidade e no atendimento das NEE no que se refere à comunicação, à atenção aos cuidados pessoais de alimentação higiene e locomoção. Como vimos, estas funções podem ser afetadas quando a pessoa apresenta um quadro de PC.

Devido à dificuldade de locomoção apresentada pela pessoa com PC, além da contratação do profissional de apoio (caso o aluno se enquadre nas condições anteriormente citadas), faz-se necessária a implantação de rampas de acesso, corrimões, banheiros adaptados entre outros para facilitar o acesso e uso de diferentes

espaços da escola. Apesar destas adaptações físicas não serem, em um primeiro momento, associadas à produção de textos, compreendemos que a participação em atividades realizadas em diversos ambientes favorecem o contato com vários gêneros textuais, tais como a lista de alimentos que serão oferecidos na merenda, avisos, propagandas e outros, constituindo um repertório de informações sobre a forma do texto, informações, que permitem inferências sobre o seu objetivo e público alvo, contribuindo para a compreensão da relação entre estrutura, texto, contexto, público, modalidades de produção entre outros.

O aprendizado desse aluno pode ser otimizado através da ação do professor ao reconhecer que a sua intervenção é um fator relevante, além disso, as adaptações propostas por ele podem interferir no processo de aprendizagem de outros educandos, assim como contribui na internalização do conceito de diversidade por todos os alunos. Ao realizar adaptações, propor formas diferentes de interagir, ensinar e avaliar o aprendizado da pessoa com PC, o docente contribui para a reflexão sobre o estigma da incapacidade e favorece o desenvolvimento de práticas escolares e sociais inclusivas.

Quando nos referimos ao desenvolvimento da escrita, por exemplo, que requer condições motoras do punho, braço, antebraço, de ombro; observamos que as práticas de produção de texto necessitam de recursos, estratégias e adaptações que possibilitem o traçado. As habilidades relacionadas à leitura compreendem questões posturais, fixação do olhar no texto, manuseio de folhas e acompanhamento dos parágrafos. Já a expressão dos conhecimentos contidos no texto pode se referir à escrita ou à habilidade de comunicação (que compreendem recursos de CAA).

#### **4 | TECNOLOGIA ASSISTIVA E O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA PARA PESSOAS COM PARALISIA CEREBRAL**

A Tecnologia Assistiva é uma área de atuação e de conhecimento que desenvolve e amplia recursos de mobilidade e de comunicação, tendo como objetivo principal, a interação entre as pessoas e destas com o ambiente (BERSCH; MACHADO, 2010). Para as autoras, a Tecnologia Assistiva atua no conhecimento e desenvolvimento de recursos de mobilidade e comunicação, sendo, portanto, uma ação interdisciplinar. Já a CAA é uma área da TA destinada à ampliação das habilidades de comunicação, seja das pessoas sem fala ou sem escrita funcional (SARTORETTO; BERSCH, 2010), logo, possibilitam a construção de novos canais de comunicação através de formas já existentes na pessoa com dificuldade de comunicação.

Após diferenciar os termos, identificamos que o uso da TA, ao possibilitar a interação entre a pessoa com PC e o docente pode favorecer o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem, tendo em vista que o educador poderá intervir e avaliar as adaptações propostas por ele no que se refere às habilidades de produção, de leitura e de escrita.

Como vimos, não é interessante que as adaptações sejam desenvolvidas somente pelo professor de Língua Portuguesa da classe comum, mas deve contar também com o apoio do profissional que atua na Sala de Recursos Multifuncionais - SRM, onde ocorre o AEE. Juntos, os professores (capacitado e especializado) poderão compartilhar as observações sobre o aluno, com o intuito de selecionar e avaliar a adaptação adequada, seja ela temporal (oferecendo ampliação do tempo para a realização da tarefa), de material (utilizando recurso adaptado), de conteúdo (modificando o enfoque de determinado assunto) e outras que sejam necessárias para possibilitar a equidade na classe regular.

Neste sentido, as adaptações anteriormente citadas visam a equidade de participação nas práticas educativas. Carvalho (2013) define como equidade a condição de oferecer estratégias diferenciadas para a garantia do direito à educação e, para isso, é necessário reconhecer as possibilidades de cada estudante e desenvolver estratégias que os permitam atingir os objetivos possíveis diante das potencialidades e limitações de cada aluno.

No que se refere à produção escrita, que visa estabelecer relações com o meio, expor ideias, registrar conhecimentos da língua e internalizar conceitos, as limitações de uma pessoa com PC, se encontram, basicamente, na ação de segurar o lápis ou a caneta realizando o traçado compreensível das letras. Isso ocorre devido aos prejuízos na mobilidade ou pelos movimentos espásticos realizados involuntariamente pelo aluno. Nestes casos, faz-se necessário o uso de engrossadores de espuma para lápis ou caneta, fitas de fixação e acessórios para limitação de movimentos involuntários (como pulseiras com ímãs com suporte de metal e pulseiras com peso). Estes materiais podem ser adquiridos ou produzidos com material de baixo custo.

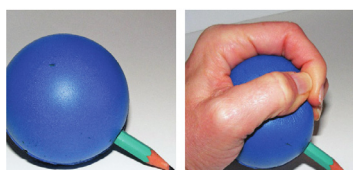


Figura 1 – Engrossadores de lápis arredondado

Fonte: Brasil (2007)

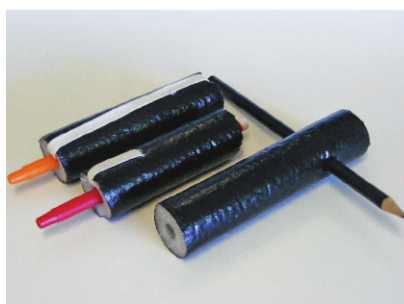


Figura 2 - Engrossador de lápis com espuma

Fonte: Brasil (2007)



Figura 3 – pulseira imantada e placa de metal

Fonte: Brasil (2007)

Na figura 1, vemos um engrossador produzido com uma bola. A figura 2 mostra três tipos de engrossadores: vertical com elástico para sustentação da mão; vertical com elástico para sustentação do polegar; e horizontal sem elástico de sustentação. Os engrossadores sem elástico ou fitas de sustentação permitem o manuseio dos instrumentos de registro para alunos com dificuldades em executar o movimento de pinça, no entanto, não são adequados para aqueles que apresentam movimentos



espásticos. Já pulseira imantada (figura 3) ou com peso, favorecem o desenvolvimento da escrita ao manter a estabilidade ante a estes movimentos involuntários.

Para o manuseio do livro, a inserção de pequenos pedaços de E.V.A., feltro ou espuma no canto superior ou inferior do livro, atuando como separadores de páginas, facilitam a passagem de uma folha à outra (BERSCH; MACHADO, 2013). A posição dos afastadores citados (acima ou abaixo) devem ser pensados em função do tamanho do livro e da capacidade de movimentação do aluno. É necessário observar ainda que os discentes com movimentos involuntários podem derrubar ou afastar o livro durante a passagem de páginas ou leitura, portanto, faz-se necessário fixar o material impresso com fita ou prendedores (que podem ser improvisados utilizando pranchetas).

Ainda para favorecer a leitura, os autores supracitados informam que é possível utilizar o plano inclinado, um suporte de livros com inclinação, para evitar desconforto postural e devem ser utilizados, em especial, aqueles do grupo espástico. O ato, de deslocar o texto da mesa para o plano horizontal e colocá-lo na altura dos olhos do estudante pode favorecer a participação e ampliar o tempo destinado pelo educando à atividade de leitura. O estudante poderá ter também dificuldades em movimentar o pescoço para realizar a leitura e, diante disso, o ajuste do posicionamento ante ao plano inclinado ou mesmo a ampliação do texto podem ser estratégias que viabilizam a sua participação na tarefa.

O alfabeto móvel ou em pranchas de comunicação se constituem em uma alternativa de TAn/para produção escrita e interação (substituindo ou complementando a fala). O uso do alfabeto móvel pode ser um recurso de produção de respostas, questionamentos e produção de pequenos textos, apresentado a possibilidade de ser utilizada pelo aluno diretamente, para formar palavras e sentenças com as letras. Tratando-se de estudantes que apresentam um comprometimento na coordenação motora que impeça a utilização do alfabeto móvel pode ser mediado pelo professor ou profissional de apoio utilizando técnica de varredura. Esta técnica consiste no ato de apontar, uma a uma, as letras de cada linha ou de cada coluna e permitindo que o aluno selecione a sequência de letras que formará a palavra. A seleção poderá ser realizada mediante um código previamente acordado entre o professor/profissional de apoio e o aluno, variando entre um movimento, a emissão de um som ou o simples piscar de olhos.

As pranchas de comunicação podem utilizar letras, símbolos, palavras ou figuras, e precisam ser desenvolvidas de acordo com a atividade a ser realizada. Elas podem ser produzidas por meio de *softwares* ou pela colagem dos elementos que devem ser agrupados de acordo com a função que exercem na sentença, ou por grupo semântico.

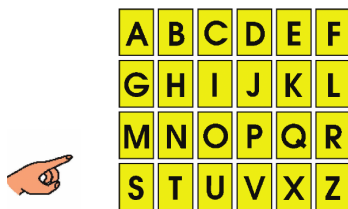


Figura 4: Prancha com letras.  
Fonte: Bersch e Machado (2010)



Figura 5: Prancha com palavras e imagens.  
Fonte: Bersch e Machado (2010)

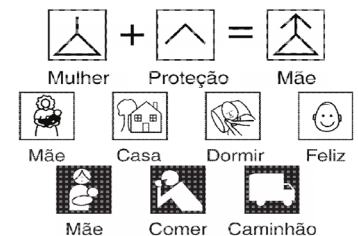


Figura 6: Prancha de comunicação em 3 sistemas de símbolos diferentes.  
Fonte: Bersch e Machado (2010)

Percebemos, dessa forma, que o professor não deve se limitar a observar características do aluno, mas utilizar o recurso adequado para promover a participação do educando através de estratégias diferenciadas que atendam às NEE (ZABALA, 2006 *apud* BERSH; MACHADO, 2010). Essas estratégias podem se pautar no uso de recursos de CAA, a fim de facilitar a execução de tarefas como a produção de texto escrito.

Dessa forma, no processo de produção e acesso ao texto escrito, o docente de Língua Portuguesa deve contar com o auxílio de recursos envolver formas alternativas de comunicação auxiliando em todos os processos de produção, e a avaliação deve também ser personalizada, seguindo o princípio da equidade que norteia este trabalho.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação inclusiva propõe uma mudança na educação de forma que as estratégias e recursos utilizados pelo professor visem à garantia do aprendizado de todos os alunos. Tratando-se dos alunos com paralisia cerebral, faz-se necessário realizar uma avaliação individual das suas habilidades motoras, já que cada um possui suas particularidades e tendo em vista que este tipo de deficiência física não interfere na sua capacidade de aprendizado. Desse modo, cabe ao professor buscar recursos que o permitam interagir com o ambiente.

Apesar de saber que a deficiência física pressupõe o uso da tecnologia, neste artigo visamos elencar os recursos de baixo custo que favorecem a participação do aluno com paralisia cerebral que apresentam menor ou maior comprometimento nos movimentos e na comunicação.

No entanto, o uso destes recursos pressupõe o conhecimento do professor (da classe regular e do especializado) para promover a autonomia dos alunos no âmbito acadêmico a disponibilidade de um profissional de apoio visando favorecer a comunicação, mobilidade, higiene e alimentação.

Diante disso, é necessário a alteração das estratégias de ensino, a modificação da avaliação considerando os recursos da TA e da CAA para garantir a inclusão com

aprendizado do aluno com paralisia cerebral.

Para tanto, é fundamental que o docente tenha contato com profissionais na escola ou na comunidade que possam auxiliá-lo na seleção desses materiais, como também conte, com conteúdos na formação básica e cursos de formação continuada que apresentem, capacitem e estimulem o uso dessas tecnologias do âmbito escolar.

## REFERÊNCIAS

BERSCH, R.; MACHADO, R. **Atendimento educacional especializado do aluno com deficiência física**. São Paulo: Moderna, 2010.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 23 de dezembro de 1996. Disponível em:< [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm)>. Acesso em 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Resolução nº 02**. De 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. CNE/CEB. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 30 set. 2016.

\_\_\_\_\_. **Saberes e práticas da inclusão: dificuldades de comunicação e sinalização: deficiência física**. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

\_\_\_\_\_. **Formação Continuada a Distância de Professores para o Atendimento Educacional Especializado: Deficiência Física**. SESP/SEED/MEC: Brasília/DF – 2007.

\_\_\_\_\_. **Marcos Político-Legais da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva / Secretaria de Educação Especial**. - Brasília: Secretaria de Educação Especial, 2010.

\_\_\_\_\_. **Nota Técnica nº 19**, de 08 set. 2010. Dispõe sobre os profissionais de apoio para alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento. MEC/SEESP. Disponível em:< [http://pt.slideshare.net/Vania\\_Porto/nota-tecnica-19-2010-mecseespgab1](http://pt.slideshare.net/Vania_Porto/nota-tecnica-19-2010-mecseespgab1)>. Acesso em: 30 set. 2016.

CARVALHO, R. E. **Educação inclusiva: com os pingos nos “is”**. 9.ed. Porto Alegre: Mediação, 2013.

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

RODRIGUES, D. (org.). **Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva**. São Paulo: Summus, 2006.

ROPOLI, E. A. et al. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: a escola comum inclusiva**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SARTORETTO, M. L.; BERSCH, R. C. R. **A Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar: Recursos Pedagógicos Acessíveis e Comunicação Aumentativa e Alternativa**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial: Universidade Federal do Ceará, 2010.

## LITOTECA COMO FERRAMENTA DE ENSINO NA EDUCAÇÃO BÁSICA PROFISSIONALIZANTE

### **Allan Charles Mendes de Sousa**

Instituto Federal Catarinense, Agropecuária  
Videira – Santa Catarina

### **Marcos Bohrer**

Instituto Federal Catarinense, Geografia  
Videira – Santa Catarina

### **Cláudia Fátima Kuiawinski**

Instituto Federal Catarinense, Pedagogia  
Videira – Santa Catarina

### **Emilly Karine Ferreira**

Instituto Federal Catarinense, Agropecuária  
Videira – Santa Catarina

### **Gisele Canal Masiero**

Instituto Federal Catarinense, Agropecuária  
Videira – Santa Catarina

**RESUMO:** O presente capítulo trata da apresentação de um projeto que propôs a construção de uma Litoteca - acervo catalogado de minerais e fragmentos de rochas - como uma ferramenta pedagógica a ser utilizada no curso técnico de Agropecuária integrado ao ensino médio do Instituto Federal Catarinense *Campus* Videira, articulando a área agropecuária com a disciplina de Geografia e Solos. Inicialmente, o capítulo fará uma breve apresentação, justificando a criação da proposta, seguida da metodologia adotada pela equipe envolvida, bem como as dificuldades e perspectivas já

identificadas. A ideia é estimular a criação e adoção de ferramentas de ensino que possam ser utilizadas como um elo integrador entre disciplinas ministradas na educação técnica-profissionalizante de nível médio. Vale ressaltar, que até a data de publicação deste capítulo o projeto encontra-se em execução, porém com resultados animadores, que permitem a divulgação confiável da proposta. Ao final, os autores apresentarão as perspectivas do projeto, recomendando a realização de trabalhos futuros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Didática; Ensino médio integrado; Educação profissionalizante.

**ABSTRACT:** This chapter deals with the presentation of a project that proposed the construction of a Litoteca - collection of minerals and fragments of rocks - as a pedagogical tool to be used in the technical course of Agropecuária integrated with the high school of the Federal Institute Catarinense Campus Videira, articulating the agricultural area with the discipline of Geography and Soils. Initially, the chapter will make a brief presentation, justifying the creation of the proposal, followed by the methodology adopted by the team involved, as well as the difficulties and perspectives of the identified ones. The idea is to stimulate the creation and adoption of teaching tools that can be used as an integrating link between

disciplines taught in technical-vocational education at the secondary level. It is worth mentioning that, up to the date of publication of this chapter, the project is in execution, but with encouraging results, which allow the reliable promotion of the proposal. Finally, the authors will present the project's perspectives, recommending complementary tasks to the project under discussion.

**KEYWORDS:** Didactics; Integrated secondary education; Vocational education.

## 1 | INTRODUÇÃO

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT) passou a existir, de forma organizada pelo Estado, ainda no século XX, quando o caráter assistencialista foi substituído por um objetivo claro de formação de operários para o mercado, surgindo no primeiro ano do governo do presidente Nilo Peçanha (1909-1910), por meio do Decreto nº 7566, que criou 19 escolas de Aprendizes e Artífices (MANFREDI, 2002). Esses estabelecimento, mantidos pela União, eram direcionados para os filhos das classes mais baixas, os quais deveriam, além de cursar o primário, ter um preparo técnico e intelectual que oportunizassem criar hábitos de trabalho profícuo. Esse primeiro passo foi fundamental para que hoje a RFEPCT fosse consolidada, estando presente há mais de um século em todo território brasileiro.

Essa mudança no entendimento do que é educação básica, e que é possível atrelar uma formação propedêutica à uma formação profissional para o trabalho, fez com que a realidade de muitas localidades mudasse. Hoje, a formação integral dos jovens com o Ensino Médio Técnico Integrado (EMTI) proporciona diversas possibilidades, seja o ingresso no mundo do trabalho, seja na continuidade da vida acadêmica no Ensino Superior.

No início do mandato do governo federal em 2003, e mesmo antes, no período de transição, ocorreu o recrudescimento da discussão acerca do Decreto no. 2.208/97, em especial no tocante à separação obrigatória entre o ensino médio e a educação profissional. Esse processo resultou em uma significativa mobilização dos setores educacionais vinculados ao campo da educação profissional, principalmente no âmbito dos sindicatos e dos pesquisadores da área trabalho e educação. Desse modo, durante o ano de 2003 e até julho de 2004 houve grande efervescência nos debates relativos à relação entre o ensino médio e a educação profissional. (BRASIL, 2007, p. 23).

Desta forma, a proposta do ensino médio técnico integrado (EMTI) busca preparar o jovem para construção do conhecimento de forma crítica e autônoma, proporcionando também a preparação para o mundo do trabalho. Para além dessa formação, os Institutos Federais ocupam-se da inserção dos jovens no desenvolvimento dos arranjos produtivos locais. Desta forma, ao integrar a educação básica à educação profissional, objetiva-se formar sujeitos omnilaterais<sup>1</sup>, definida por Manacorda (2010, p. 94), como sendo uma formação que permite o desenvolvimento total, completo, multilateral em todos os sentidos dos sujeitos. Esse desenvolvimento integral do indivíduo em todas as suas potencialidades e em todos os seus sentidos está diretamente relacionado

ao seu percurso sócio-histórico. Está baseada numa perspectiva da emancipação humana, ou seja, da práxis humana.

Nesse sentido o presente capítulo tenciona apresentar a experiência, em andamento, vivenciada no Instituto Federal Catarinense *Campus* Videira-SC, realizada no ensino EMTI ao curso Técnico de Agropecuária. Será apresentada uma ferramenta de ensino como uma proposta de integração entre componentes curriculares da educação básica, com o eixo técnico-profissionalizante, voltada, especialmente, para a área de ciências da Terra. Desta forma, a proposta aqui explanada serve como uma ideia a ser compartilhada, pois integra, de forma lúdica, os conteúdos de disciplinas distintas, buscando uma formação completa do sujeito.

O trabalho desenvolvido no *Campus* Videira objetivou construir uma Litoteca, que consiste num acervo de minerais e rochas de diferentes origens, para ser utilizada em aulas ministradas no curso técnico integrado de Agropecuária. O presente acervo visa também, apresentar-se como ferramenta de integração entre componentes curriculares, que abordam temas relacionados à formação de rochas, mineralogia, solos e relacionados, especialmente ligado às disciplinas da área de ciências da Terra.

A Litoteca organiza seu acervo através da identificação do material, do acondicionamento em caixas padronizadas, e da catalogação das amostras, de modo que seja preservada a integridade das amostras e evitando possíveis danos. (COLTURATO et. al, 2012).

A partir de COLTURATO (2012), verifica-se que a Litoteca tem o objetivo de organizar, armazenar e catalogar amostras geológicas. O autor em questão ainda aborda a origem do nome *Litoteca*, no qual o Lithos = rocha; + Teca = local de armazenamento. Em Videira-SC, o que tem-se buscado é a criação e organização de um acervo de minerais e rochas para auxiliar no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Para tanto, o projeto objetiva a coleta, catalogação e armazenamento dos fragmentos rochosos, criando um banco de informações e características.

A superfície da Terra é composta por camadas de rochas, cujo conhecimento é de fundamental importância na formação de estudantes do curso técnico em Agropecuária. As rochas constituem-se em agregados minerais, formados após os processos de resfriamento e solidificação do Magma. Esses agrupamentos também podem ser resultantes da decomposição de outras rochas, graças às ações de agentes de intemperismo, seguida da agregação dos fragmentos, ou ainda por meio da metamorfose de outras rochas. São esses minerais e rochas que, a partir do processo de pedogenese, formam o solo, elemento este, indispensável, cujo conhecimento é de grande relevância para a formação de um técnico em agropecuária.

A ideia da criação de uma Litoteca originou-se a partir do diálogo entre os servidores, que perceberam a importância e a necessidade de reunir em um único local, diversos agrupamentos de minerais e fragmentos rochosos, que pudessem servir de complemento às aulas teóricas. Além disso, proporcionar aos estudantes o contato com materiais diferentes dos encontrados na região onde a escola está

inserida, podendo perceber e inferir suas semelhanças, características, diferenças e formações. Os materiais que compõe a Litoteca, até o presente momento, foram coletados e/ou doados.

Para além das contribuições pedagógicas, a Litoteca justifica-se também pela economia de gastos ao setor público, visto que nem sempre os recursos permitem a saída de alunos da escola para a realização de aulas práticas, ou ainda, quando as condições climáticas não são favoráveis para isto. Porém, vale ressaltar, que o uso desta ferramenta não substitui em sua totalidade a visualização e o contato dos alunos com fragmentos rochosos no seu local de origem. Por isso, sempre que possível, recomenda-se ao professor a realização de aulas práticas de campo, visando a melhor compreensão dos processos de formação das rochas e suas transformações.

Visando facilitar a compressão, o presente capítulo irá fragmentar em tópicos, as ações desenvolvidas pela equipe proponente do projeto.

## 2 | A IDEIA

A proposta da criação da Litoteca surgiu de uma necessidade específica entre as disciplinas de “Geografia” e “Manejo e conservação de Solo e Água”, ambas ministradas no primeiro ano do EMTI em Agropecuária do Instituto Federal Catarinense *Campus Videira*. As duas componentes, contemplam em suas ementas, temas voltados à formação das rochas e do solo, e que, portanto podem ser trabalhados de forma integrada, necessitando para isso de um método de ensino adequado, e que funcione como um elo integrador entre as componentes. O desafio de proporcionar a integração entre os conhecimentos básicos e específicos da formação acadêmica dos estudantes, fez com que se buscasse criar uma metodologia lúdica para o ensino.

Diante dessa necessidade, pensou-se na criação e no uso da Litoteca como uma ferramenta de integração entre as referidas componentes curriculares, cabendo à disciplina do núcleo básico trabalhar com os alunos os processos de formação das rochas e do solo, e à disciplina do núcleo técnico, relacionar as características e propriedades dos solos ao tipo rocha que lhe deu origem, voltando sua aplicação à atividade agropecuária.

Ressalta-se, que esta proposta surgiu como resultado de conversas entre os professores, que tinham como objetivo compartilhar os conteúdos ministrados em seus respectivas componentes curriculares. É importante salientar, que a escola deve oportunizar esses momentos aos docentes, em especial, aos que trabalham com educação integrada, pois a realização desta modalidade de ensino requer um compartilhamento dos conteúdos abordados, visando identificar pontos que se assemelham e que, portanto, podem ser trabalhados conjuntamente por diferentes componentes curriculares.

Após a definição do ponto em comum entre as duas disciplinas, os professores

elaboraram um projeto para criação de uma Litoteca, com a colaboração de profissionais da área de química, geografia e pedagogia, visando atender melhor as necessidades de caráter multidisciplinar da proposta. O projeto foi submetido ao CNPq e contemplou uma bolsa de pesquisa para uma aluna envolvida na pesquisa.

### 3 | AQUISIÇÃO DOS MINERAIS E FRAGMENTOS DE ROCHAS

Uma das principais preocupações da equipe foi trazer aos alunos fragmentos de rochas de outras localidades, e ao mesmo tempo, reconhecer o material pedológico local. Dessa forma, a aquisição do material foi realizada por meio do recebimento de doações pessoais e por instituições públicas e privadas, que mediante solicitação prévia e justificada, contribuíram para a construção do acervo.

Além disto, o projeto propôs a realização de coleta nas proximidades da região onde a escola está inserida, visto a necessidade do reconhecimento local das formações rochosas pelos alunos e, nesse sentido, priorizar e conhecer a formação do próprio espaço geográfico, e como atuar diante das diversas possibilidades de formação do solo. Diante do exposto, salienta-se que a proposta de fazer uma coleta na região onde a escola está inserida atrela-se a identificação de pontos que unem a natureza das rochas e suas relações diretas e indiretas com os arranjos produtivos locais, atendendo de forma parcial, um dos objetivos propostos na criação dos Institutos Federais.

Ao final, o trabalho conta com mais de setenta exemplares distribuídos entre minerais e fragmentos de rochas, que foram identificados pela aluna bolsista, e em seguida serão armazenados em caixas de MDF para serem utilizadas nas disciplinas que assim desejarem.

### 4 | USO DA LITOTECA EM SALA DE AULA

A tecnologia, excelente ferramenta de consulta em suas diversas nuances, proporciona, a partir de um clique, a visualização ou o contato com o mundo exterior. No entanto, falando de uma “velha pedagogia”, nada substitui o olhar e o tocar no objeto de conhecimento, tendo sido esse um dos motivos da criação da Litoteca.

Para Werneck (2006, p. 176) não basta, portanto, descrever a constituição do objeto numa consciência individual. Só por isso não se chega ao objeto como é na vida concreta, mas apenas a uma abstração. Pensando nisso, a proposta de criação da Litoteca, oferta aos alunos, a possibilidade de pegar, tocar, “ver com as mãos”, sentir o objeto de estudo, pois oportuniza a construção do conhecimento, considerando, o que afirma Japiassu (1977, p. 15) que:

É considerado saber, hoje em dia, todo um conjunto de conhecimentos metodicamente adquiridos, mais ou menos sistematicamente organizados, susceptíveis de serem transmitidos por um processo pedagógico de ensino.



Na perspectiva de Piaget (1978), o interesse pelo objeto está relacionado essencialmente a todo ato de assimilação mental. Nesse sentido, entende como interesse

a expressão do ato de assimilação como incorporação de um objeto à atividade do sujeito, ou seja, o conhecimento ocorre quando o seu objeto traduz-se na atividade do sujeito. No seu pensar, as estruturas lógicas somente se constituem quando ocorrem ações exercidas sobre os objetos, ou seja, a fonte das operações lógicas é sempre e apenas a própria ação. (WERNECK, 2006, p. 179).

O que o autor quer dizer é que as construções mentais se constituem a partir da observação e análise de um objeto que possa ser manipulado e definido conceitualmente considerando suas próprias conclusões experienciais.

Ainda, considerando WERNECK (2006, p. 185), a partir das considerações de Piaget, o sujeito constrói o próprio conhecimento através de suas representações internas, levando em consideração que a aprendizagem resultaria dessa construção a partir da oportunidade proporcionada na experimentação, enriquecendo o dia a dia do sujeito com materiais didáticos adequados e situações de vida que induzam e facilitem essas experiências. Nesse caso, o conhecimento resultaria de um processo de construção pessoal, de atribuição de sentidos e significados pelo sujeito.

## 5 | PERSPECTIVAS

A partir dos resultados obtidos no desenvolvimento do projeto, passou-se a analisar as diferentes possibilidades de utilização do material protocolado na Litoteca. Como no *Campus Videira* também é ofertado o curso de Pedagogia e os acadêmicos realizam 04 (quatro) estágios, sendo 02 (dois) em educação infantil, que tende a promover a descoberta, recomenda-se o uso da Litoteca como ferramenta de ensino, pensando na articulação do conhecimento com a fase de idade criativa vivida pelas crianças.

Os dois outros estágios contemplam os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, do 1º ao 5º ano, sendo que em cada uma dessas séries existe a possibilidade de aproveitamento do material, considerando a idade e o currículo. Salienta-se que os alunos do 4º e 5º ano poderão estudar com o material armazenado na Litoteca nas disciplinas de ciências e de geografia ao fazerem uma análise panorâmica do espaço em que habitam, ao buscarem conhecer sobre o solo e sua ocupação, sobre a erosão e formas de proteger o solo.

Acrescenta-se ao exposto, a possibilidade de disponibilizar à comunidade, para consulta e pesquisa, enriquecendo as aulas de alunos que estão próximos regionalmente, abrindo o espaço dos laboratórios e o acervo demarcado da Litoteca.

A tendência da proposta é dar continuidade à catalogação sempre que novos materiais sejam doados e/ou coletados.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação e Cultura (SETEC/MEC). **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio – Documento Base**. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento\\_base.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf). Acesso em: 13 fev 2019.

COLTURATO, et. al (2012). **Projeto Litoteca**: construindo e preservando o conhecimento geológico e paleontológico da região do Araguaia. Disponível em: [https://serex2012.proec.ufg.br/up/399/o/SILVIO\\_CESAR\\_OLIVEIRA\\_COLTURATO.pdf](https://serex2012.proec.ufg.br/up/399/o/SILVIO_CESAR_OLIVEIRA_COLTURATO.pdf) Acesso em: 13 fev 2019.

JAPIASSU, Hilton **Introdução ao pensamento epistemológico**. 2. ed. Rio de Janeiro: F. Alves, 1977.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2010.

PIAGET, Jean **Seis estudos de psicologia**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1978.

WERNECK, Vera Rudge. **Sobre o processo de construção do conhecimento**: O papel do ensino e da pesquisa. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.14, n.51, p. 173-196, abr./jun. 2006.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**SOLANGE APARECIDA DE SOUZA MONTEIRO** - Mestra em Processos de Ensino, Gestão e Inovação pela Universidade de Araraquara - UNIARA (2018). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1989). Possui Especialização em Metodologia do Ensino pela Faculdade de Educação, Ciências e Letras Urubupungá (1992). Trabalha como pedagoga do Instituto Federal de São Paulo (IFSP/Câmpus Araraquara-SP). Participa dos núcleos: - Núcleo de Gêneros e Sexualidade do IFSP (NUGS); -Núcleo de Apoio as Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), Membro da Equipe de Formação Continuada de Professores. Desenvolve sua pesquisa acadêmica na área de Educação, História da Educação Sexual, Sexualidade e em História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e/ou Relações Étnico-raciais. Participa do Grupo de pesquisa - GESTELD - Grupo de Estudos em Educação, Sexualidade, Tecnologias, Linguagens e Discursos.

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-381-1

