

Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2



Gabriella Rossetti Ferreira
(Organizadora)

A Formação Docente nas Dimensões Ética, Estética e Política 2

Atena Editora
2019

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

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

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

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

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

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

Ciências Biológicas e da Saúde

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

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

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

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

Conselho Técnico Científico

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

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

F723 A formação docente nas dimensões ética, estética e política 2
[recurso eletrônico] / Organizadora Gabriella Rossetti Ferreira. –
Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (A Formação Docente
nas Dimensões Ética, Estética e Política; v. 2)

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-7247-569-3

DOI 10.22533/at.ed.693190209

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

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

Atena
Editora

Ano 2019

APRESENTAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Gabriella Rossetti Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
ESTADO, POLITICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS	
Marilene Santos	
Tereza Simone Santos de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.6931902091	
CAPÍTULO 2	12
EXERGAMES DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	
Keyne Ribeiro Gomes	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
Marília Gabriele Melo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902092	
CAPÍTULO 3	28
FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREFEITURA DE ARACAJU: REFLEXÃO-AÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO	
José Fonseca da Silva	
Sheilla Silva da Conceição	
Henrique Nou Schneider	
DOI 10.22533/at.ed.6931902093	
CAPÍTULO 4	40
INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A “INCLUSÃO”	
Taiana do Vale Figueiredo da Conceição	
Kátia Regina Lopes Costa	
DOI 10.22533/at.ed.6931902094	
CAPÍTULO 5	50
INTUIR, LER, ESCREVER, EXPERIMENTAR E FOTOGRAFAR: ATUALIZAÇÕES DIDÁTICAS COM FOTOGRAFIAS	
Adeilton Santana Nogueira	
Éverton Gonçalves de Ávila	
Daniel Bramo Nascimento de Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.6931902095	
CAPÍTULO 6	62
O CANTINHO DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL	
Suely Cristina Silva Souza	
Adeilma Oliveira da Silva	
José Valdicélio Alves da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.6931902096	
CAPÍTULO 7	76
O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY	
Markus de Lima Silva	
Luiz Anselmo Menezes Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902097	

CAPÍTULO 8	87
O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL	
Isabel Cavalcante Ferreira	
Ivanete Rodrigues dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.6931902098	
CAPÍTULO 9	115
O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO	
Nágila Waldvogel Gringo da Silva	
Silvana Oliveira da Silva	
Isaura Francisco de Oliveira	
DOI 10.22533/at.ed.6931902099	
CAPÍTULO 10	128
O <i>WHATSAPP</i> NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA	
Mariana Morais Azevedo	
Adriana Alves Novais de Souza	
Leticia Maciel dos Reis	
DOI 10.22533/at.ed.69319020910	
CAPÍTULO 11	140
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA	
Stella Alves Rocha da Silva	
Jane Rangel Alves Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.69319020911	
CAPÍTULO 12	150
ORIENTAÇÃO SEXUAL E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO	
Wylamys Santos de Lima	
Mariana Santos Lima	
Márcia Eliane Silva Carvalho	
DOI 10.22533/at.ed.69319020912	
CAPÍTULO 13	159
ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA PRÁTICA DE NATAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA	
Fábio Brum	
Francisco de Assis Andrade	
Diego da Costa dos Santos	
Diogo Dias de Paula Muniz	
DOI 10.22533/at.ed.69319020913	
CAPÍTULO 14	175
PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS	
José Elyton Batista dos Santos	
Bruno Meneses Rodrigues	
Manoel Messias Santos Alves	
André Ricardo Lucas Vieira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020914	

CAPÍTULO 15 187

PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS: MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU SE

Sheilla Silva da Conceição
Henrique Nou Schneider
Adriana Santos de Jesus Meneses

DOI 10.22533/at.ed.69319020915

CAPÍTULO 16 203

RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR

Alane Martins Mendes
Pedro Paulo Souza Rios
André Ricardo Lucas Vieira

DOI 10.22533/at.ed.69319020916

CAPÍTULO 17 215

RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE

Márcia Alves de Carvalho Machado
Alice Virgínia Brito de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.69319020917

CAPÍTULO 18 227

SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE

Elaine Fernanda dos Santos
Mayane Santos Vieira
Sindiany Suelen Caduda dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.69319020918

CAPÍTULO 19 239

SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS CORROBORADA COM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA

Rosiel Camilo Sena
Júlio Ferreira Falcão
Igor Bartolomeu Alves de Barros
Paulo Sérgio Carlos Arruda
Sergio Augusto Nunes Monterio
Jose Augusto Figueira da Silva
Pablo Marques da Silva
Maria Rosângela Marinho Souza
Fabiann Matthaus Dantas Barbosa
Edmilson Ferreira de Lima
Jones Montenegro da Silva
Sandrezza Lima Coelho

DOI 10.22533/at.ed.69319020919

CAPÍTULO 20 246

TOBIAS BARRETO E A ALMA DA MULHER: PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX

Juselice Alves Araujo Alencar
Rozevania Valadares de Meneses César

DOI 10.22533/at.ed.69319020920

CAPÍTULO 21	255
TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES	
Judith Mara de Souza Almeida	
Fernanda Ambrósio Testa	
Carolina Beiro da Silveira	
DOI 10.22533/at.ed.69319020921	
CAPÍTULO 22	266
VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM	
Maria de Fátima Vilhena da Silva	
Ítalo Rafael Tavares da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.69319020922	
CAPÍTULO 23	279
EDUCAÇÕES PARA A CIDADANIA: CAMINHO PARA UMA CULTURA DE PAZ	
Maria Kéllia de Araújo	
Mariluze Riani Diniz dos Santos	
Themis Gomes Fernandes	
DOI 10.22533/at.ed.69319020923	
SOBRE A ORGANIZADORA	289
ÍNDICE REMISSIVO	290

ESTADO, POLITICA PÚBLICA E EDUCAÇÃO DO CAMPO: ALGUNS DESAFIOS

Marilene Santos

Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe, Itabaiana – Sergipe. Membro do Grupo de Pesquisa educação e movimentos sociais. E-mail: mari.santos@uol.com.br

Tereza Simone Santos de Carvalho

Professora do Departamento de Letras Língua da Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão - Sergipe. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa Educação, História e Sociedade. E-mail: tssbibr@gmail.com

RESUMO: A negação de políticas públicas para as populações do campo é histórica e está associada a um quadro de exclusão amplo não restrito apenas à educação. A sociedade brasileira tem fortalecido uma concepção de campo como espaço de atraso, de falta de conhecimento. Entretanto, o campo se constitui como um lugar de luta social, “vida, trabalho, cultura e resistência, em cujo seio organizações civis engajadas em projetos de desenvolvimento rural com justiça social desenvolvem propostas pedagógicas inovadoras”. Nesse sentido, o presente trabalho visa refletir sobre a Educação do Campo no contexto das políticas públicas a ela voltadas, destacando o papel do Estado como principal responsável na garantia do direito a educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo;

Estado; Políticas Públicas.

ABSTRACT: The denial of public policies for the rural population is historical and is associated with a framework of broad exclusion not restricted only to education. Brazilian society has strengthened a conception of rural as a space of delay, lack of knowledge. However, rural space constitutes a place of social struggle, “life, work, culture and resistance, within which civil organizations engaged in rural development projects with social justice develop innovative pedagogical proposals.” In this sense, the present work aims to reflect on rural education in the context of the public policies addressed to it, highlighting the role of the State as the main responsible in guaranteeing the right to education.

KEYWORDS: Rural Education; State; Public policy.

INTRODUÇÃO

O sistema escolar brasileiro sempre foi marcado pela seletividade e exclusão de parcela significativa da população. Esse aspecto tem sido uma marca não só para aquelas pessoas que possuem algum tipo de deficiência, mas, também, para as que pertencem às camadas da população

desprivilegiadas economicamente. Essa assertiva pode ser confirmada quando analisamos os índices de analfabetismo divulgados pelo IBGE através do Censo Escolar, Censo Demográfico e das Pesquisas Nacionais por Amostra de Domicílio (PNAD).

De acordo com os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE), a taxa de analfabetismo no Brasil alcançava um percentual de 16%, correspondendo a 24 milhões de pessoas, aproximadamente, que afirmam não ter condições de escrever um bilhete ou anotar um recado. Na zona rural, os índices de analfabetismo são mais elevados que os da zona urbana. Segundo o Censo Demográfico, 29,8% da população adulta analfabeta estava na zona rural, enquanto que, na zona urbana, essa taxa era de 10,3%. O Censo de 2010, revela que houve uma queda no índice de analfabetismo mas o percentual de 9% da população brasileira com 10 anos ou mais de idade que não são alfabetizadas, ainda representa um índice considerável. Dados da PNAD/2012 mostram que no Brasil há 13,2 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais (8,3% da população do país).

De acordo com Andrade e Di Pierro (2004) o analfabetismo adulto atinge três em cada 10 jovens ou adulto da zona rural sendo justificativa para tal situação fatores básicos como falta de transporte escolar e ausência de escolas nas comunidades rurais. As autoras ressaltam que,

embora já se tenham passado mais de três décadas de vigência da lei que ampliou a duração do Ensino Fundamental para oito anos, a típica escola rural brasileira é ainda aquela instalação precária e improvisada, isolada e de difícil acesso, mantida pelo governo municipal, que oferece apenas o primeiro segmento do Ensino Fundamental em classes multisseriadas unidocentes, regidas por professoras mal remunerados e pouco qualificadas, cuja prática pedagógica é orientada por referências curriculares, de tempo e espaço de aprendizagem descolados do contexto e da cultura do campo (ibidem, p. 19-20).

Em se tratando do aumento dos anos no Ensino Fundamental para nove anos, os problemas apenas se avolumam em relação às condições da educação. Os alunos do campo são os que apresentam maior déficit de defasagem idade/série, que ingressam mais tarde e saem mais cedo do processo educativo. Sabemos da importância de adequação de calendários, currículos e metodologias aos contextos cíclicos e culturais nos quais se dá o processo educativo como garantia de sucesso dos estudantes. A legislação vigente (LDB-1996, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – 2002), determina que tais condições sejam garantidas aos estudantes do campo, entretanto, ainda concordando com Andrade e Di Pierro (2004. p.20-21),

a existência de um marco jurídico adequado não foi suficiente para impulsionar políticas públicas específicas. Oscilando entre o descaso e o desconhecimento da problemática, as políticas educacionais não têm enfrentado a questão da diversidade sociocultural das populações do campo, onde convivem identidades plurais (...) restringindo-se a fazer face aos problemas do acesso e isolamento, a política educacional para a zona rural, quando existe, consiste na nucleação de unidades escolares e na provisão de transporte para escolas urbanas, onde

as crianças do campo não se identificam com as bases culturais dos currículos e, com frequência, são vítimas de discriminação, vivendo dolorosas experiências de fracasso e exclusão que corroem sua autoconfiança na capacidade de aprendizagem.

Nessa perspectiva, constata-se que as políticas voltadas para o campo, especificamente para a educação do campo, não vêm atendendo aos interesses de seus destinatários e nem cumprindo a com a sua função social de formar o cidadão e sua função educativa de socializar o conhecimento científico acumulado pela humanidade. Nesse sentido, o presente trabalho visa refletir sobre a Educação do Campo no contexto das políticas públicas a ela voltadas, destacando o papel do Estado como principal responsável na garantia do direito a educação.

DESENVOLVIMENTO

A negação de políticas públicas para as populações do campo é histórica e está associada a um quadro de exclusão amplo não restrito apenas à educação. A sociedade brasileira tem fortalecido uma concepção de campo como espaço de atraso, de falta de conhecimento. Entretanto, o campo se constitui como um lugar de luta social, “vida, trabalho, cultura e resistência, em cujo seio, organizações civis engajadas em projetos de desenvolvimento rural com justiça social, desenvolvem propostas pedagógicas inovadoras” (ANDRADE E DI PIERRO, 2004 p. 21).

As políticas públicas de educação presentes nas escolas da zona rural na segunda metade da década de 1990, não demonstravam preocupação com a reorganização nem com a especificidade do campo brasileiro, que garantisse o direito a uma educação que possibilitasse o resgate da identidade dos sujeitos do campo e para uma nova forma de organização e intervenção social. Mesmo ganhando destaque na legislação educacional, a educação da zona rural, na prática, não se efetivava na relação escola e campo. A escola não estava articulada à vida camponesa; estava no campo, mas com as fortes marcas do urbano. Não havia, ao menos aparentemente, nada que pudesse ser identificado como marcas de uma educação planejada e organizada para as especificidades daquele meio rural.

É sabido, também, que nas últimas décadas os movimentos sociais e organizações não governamentais do campo vêm desenvolvendo projetos sociais em locais onde não se vislumbra ações do poder público, entre eles os de iniciativas educacionais a exemplo de: ANARA, CARITAS BRASILEIRA, CEFFA's, CONTAG, FETRAF, CUT, MAB, MST, MEB, RESAB, AMPLA, ASCOPAN.

A propagação dessas iniciativas educacionais vai se configurando como um espaço de demonstração de diferentes concepções educativas e de propostas pedagógicas, assim como de produção teórica sobre a Educação do Campo. Estas organizações têm apresentado avaliações positivas nos processos de escolarização que realizam, além de apresentarem propostas pedagógicas e organizações

curriculares coerentes e adequadas aos tempos e espaços da vida cotidiana das pessoas do campo. Há ainda um intenso envolvimento destas organizações e movimentos com a formação docente continuada e de monitores responsáveis pela condução das propostas pedagógicas, o que se diferencia, significativamente, dos processos formativos convencionais.

A escola pública deve ser o espaço privilegiado da luta pela democratização do conhecimento, a esfera da sua socialização e produção. Mas não é o único. É preciso reconhecer e compreender as práticas educacionais que os próprios movimentos sociais desenvolvem de forma autogestionária. As escolas dos sindicatos e a importante experiência pedagógica do Movimento Sem Terra são excelentes exemplos de práticas alternativas e, também, da necessidade de ampliar o horizonte da nossa concepção acerca da educação pública para além da escola convencional.

A década de 1990, principalmente a partir de 1995, protagonizou o surgimento de um conjunto de propostas educacionais implementadas no meio rural, paralelamente à reorganização da política educacional brasileira. Programas e projetos voltados para a ação pedagógica ou para formação docente foram se constituindo como alternativa à educação no meio rural, a exemplo da Escola Ativa, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, PROFORMAÇÃO, entre outros.

O estado de Sergipe tem uma trajetória de luta por terra e por educação há muitas décadas. No entanto, é a partir de 1995 que se intensifica esta luta no campo, porque há um movimento de ocupação de terra pelos movimentos sociais e sindicais, articulado a um movimento nacional pela reforma agrária.

Nas duas últimas décadas do século passado, os movimentos sociais do campo em Sergipe começaram a exigir, tanto dos municípios e do Estado, quanto das universidades, a inclusão dos trabalhadores(as) nos processos formais de educação. Essa demanda se deu pela quantidade de assentamentos criados e pela redefinição dos territórios no estado, os quais produziram uma série de ações que vêm alterando a definição das políticas públicas em educação, bem como a concepção sobre o ato de construção participativa dessas políticas.

Desde então, as universidades públicas federais, a exemplo da Universidade Federal de Sergipe (UFS), vêm desenvolvendo ações visando o fortalecimento dessa política seja na execução de cursos de alfabetização de Jovens e Adultos (UFS/1995-2000); na formação de professores (UFS/2000-2008), no desenvolvimento de pesquisas; na participação em Comissão e comitês Nacionais e Estadual; no desenvolvimento de convênios nacionalmente e internacionalmente dentre outras

Entre os anos de 2003 e 2005, o Grupo de Pesquisa Educação e Movimentos Sociais/UFS desenvolveu uma pesquisa cujo objetivo foi o de analisar em que medida os projetos desenvolvidos entre os anos de 1995 a 2002, por universidades, movimentos sociais e sindicais, governo federal em áreas de reforma agrária, contribuíram para uma definição ou reorganização de algumas políticas públicas de educação no estado de Sergipe. As políticas de educação que vinham ocorrendo no

campo, até então, sinalizavam cada vez mais para a confirmação da expulsão dos trabalhadores e de seus filhos, pois a maior referência nos projetos educacionais e nas suas formas de financiamento, foi sempre a cidade como o lugar ideal para onde todos deveriam acorrer.

Esse aparente contexto caótico é propício, ou melhor, desejável ao processo de globalização, no qual se espera que o Estado deva ir paulatinamente reduzindo sua intervenção na economia e transferindo responsabilidades para a sociedade civil. Na globalização, que implementa o neoliberalismo, a atividade econômica deve ser conduzida pelo mercado com “mão invisível”; é o mercado quem deve regular e distribuir a riqueza e a renda incorporando como elementos fundamentais as habilidades e competitividade individuais. Assim, promove a desregulamentação da economia pela redução do trabalho e da produção, gerando a crise do Estado que de acordo com Jesus (2004, p. 89),

está na própria crise da perda de sua centralidade, na qual outras agências disputam o monopólio da violência, do direito e dos valores, que deram origem ao contrato social, em torno de um projeto hegemônico global em detrimento dos interesses da sociedade civil.

Dessa forma presenciamos, com muito mais intensidade, a transferência de responsabilidade do Estado para a sociedade civil, principalmente no âmbito das políticas sociais, fator previsto na concepção de Estado que vivenciamos atualmente de acordo com Azevedo (2001, p. 9). Para ele, a função do Estado Neoliberal “é tão- somente responder pelo provimento de alguns bens essenciais a exemplo da educação, da defesa e da aplicação das leis”.

A compreensão da livre competição está presente também quando a questão diz respeito às políticas sociais. Os direitos conquistados pelos trabalhadores, as formas de proteção aos excluídos do mercado de trabalho são considerados pelos neoliberais fatores adversos ao livre mercado na concepção neoliberal. Entendem que a intervenção do Estado provoca aos beneficiários certa letargia, uma acomodação e dependência aos subsídios públicos estimulando-os à indolência e permissividade social.

Quando a questão em discussão diz respeito às políticas educacionais, ao menos aparentemente – no discurso neoliberal, é colocada como uma das funções que permanece sob a responsabilidade do Estado. Mesmo que na realidade, toda orientação e encaminhamento da política educacional demonstre que a auto regulação da economia está presente também na educação.

Na educação faz-se presente o desencanto. Os que defendem a escola pública afirmam com ênfase que a redução dos gastos nas políticas sociais, especificamente a educação, funcionam como ameaça à conquista de uma qualidade social na educação. Assim, “os pobres têm que conformar-se com escolas pobres, enquanto os ricos mantêm o privilégio de escolas ricas, simplesmente pelo fato de poderem pagá-las” (Gentili, 2002, p. 17).

Para os reformistas o problema dos sistemas escolares está no péssimo serviço prestado pelos docentes. Defendem que haja mais austeridade e controle da ação docente como forma de modernizar o Estado. Situação que na prática tem se restringido a cortes orçamentários nas políticas sociais. Na última década a América Latina tem convivido com um volume considerável de reformas no campo educacional. Mudaram os currículos, a formação docente, a avaliação, a organização da escola, entre outros, mas tais reformas não têm refletido em aumento dos níveis de qualidade da educação. Contraditoriamente a isso, tem produzido um efeito de desistência nos professores. De acordo com Gentili,

Investigações recentes demonstram que a piora progressiva das condições de trabalho docente tem criado um novo tipo de síndrome que afeta os trabalhadores e as trabalhadoras da educação: o Burnout, também conhecido como síndrome da desistência. Diante das dificuldades cotidianas que devem enfrentar na escola, os docentes vão sendo encurralados entre o que desejam e o que realmente podem fazer, entre a vitória e a frustração, entre as possibilidades e os obstáculos. Nestas condições o sentido do trabalho educacional vai se perdendo, o desencanto vai apoderando-se da ação e o ceticismo, oculto atrás de um suposto realismo, leva muitos a reconhecer que qualquer esforço para mudar é inútil. (2002, P.19).

É nesse contexto de desencanto que surgem um conjunto de perguntas todas na tentativa de obter como resposta que o poder hegemônico não terá a última palavra, que poderes não hegemônicos continuarão a exercer formas de resistências geradoras de novas possibilidades tanto nas relações de poder como no exercício do mesmo.

Ao problematizar a relação entre as políticas públicas e o papel do estado, Azevedo (2001) inicia uma discussão sobre o papel do estado e entende que os interesses conflitantes entre os capitais os impedem de reproduzir as condições sociais de reprodução, fato que conduz o Estado a intervir objetivando a preservação dos interesses globais no processo de acumulação do capital. Essa relação é extremamente conflituosa, pois o Estado também enfrenta as resistências e as demandas sociais para desenvolver políticas efetivas que garantam a qualidade de vida da população e não apenas, políticas compensatórias que auto regulam os destinos dos indivíduos por meio da concorrência de mercado.

Janete Azevedo desenvolve uma análise que em muito colabora sobre os fundamentos mais recorrentes quando se pretende analisar políticas públicas de educação. Ela faz uma reflexão crítica sobre a teoria liberal moderna da cidadania e a abordagem marxista.

Na teoria liberal moderna, o que predomina é o não questionamento sobre a responsabilidade governamental. No entanto, observa-se que o Estado assume a posição de organizar a educação por meio dos sistemas jurídico, financeiro e avaliativo de parte da educação, pois repassa para o setor privado a maior parcela de responsabilidade no desenvolvimento da educação. O discurso da liberdade de opção, de construção de cidadania é regulado pelo mercado. Nos anos iniciais da

educação básica é comum observamos política de governo que utilizam de recursos privados para escolarizar as crianças, a exemplo dos programas “Se Liga”, “Acelera”, estruturados pela fundação Ayrton Sena, cujos recursos públicos são destinados à compra dos materiais didáticos. Pesquisa realizada em Sergipe (JESUS e TORRES, 2008) mostra os problemas causados pelo uso de tais Programas com recursos públicos a saber: o uso dos programas ALFA e BETO, SE LIGA e o ACELERA não levavam em conta os estudos da linguística e da sociolinguística; não garantia o domínio efetivo da língua padrão em suas modalidades oral e escrita; além de desqualificar e destituir os saberes e o papel de organizar e construir conhecimentos, metodologias e práticas pelo professor.

Para Azevedo (2001), a tendência marxista inspirada no estruturalismo é referência por relativizar o papel do Estado na defesa incondicional dos interesses das classes dominantes.

Poulantzas (1977, p. 185) é enfático ao afirmar que: “o Estado é o centro do poder político das classes dominantes na medida em que é fator de organização da sua luta política, ou seja, para que o capitalismo continue hegemônico, é imprescindível que as contradições que o alimentam sejam ocultadas, tarefa que apenas o Estado agrega condições para conseguir, visto que, mantém sob seu controle tanto os aparelhos de coerção (a polícia, a justiça) como os de convencimento (escola, igreja).

Acompanhando Poulantzas, Silva(2002) nos chama a atenção para a dinâmica adotada pela sociedade capitalista afirmando que a mesma gira em torno da dominação de classe, dominação de quem detém o controle da propriedade dos recursos materiais sobre os que possuem apenas a força de trabalho. Tal forma de organização da sociedade capitalista influencia também outras esferas sociais como a educação e a cultura.

Focando suas análises nas políticas sociais Azevedo (2001) apresenta a contribuição de Claus Offe (1984), a partir de uma indagação básica feita por ele: “como é possível garantir-se que o Estado esteja a serviço de dominação de classe?” (2001, p. 47). Claus Offe apresenta a tese dos “mecanismos de seletividade”:

A primeira é a seleção negativa, a mais importante para aquela comprovação, pela qual se exclui deliberadamente da ação estatal os interesses anticapitalistas. A segunda é a seleção positiva, que atua para que sejam atendidos aqueles interesses que vão beneficiar o capital em seu conjunto, em detrimento de políticas que favoreçam grupos específicos de capitalistas. A terceira relaciona-se com a necessidade contraditória que tem o Estado de ao mesmo tempo, praticar e tornar invisível o seu caráter de classe.(Ibidem, p.47)

Os mecanismos apresentados por Offe, podem ser identificados na estrutura do sistema político, na ideologia, na cultura, em procedimentos específicos à tomada de decisão como também na atuação dos aparelhos repressivos.

Azevedo (2001) discute que a partir das contribuições de Offe, podemos compreender o lugar que o Estado atribui a burocracia. Entende-a como um aspecto de ‘filtragem das políticas públicas’. A burocracia impulsiona a efetivação das políticas

públicas como condição, inclusive, para sua sobrevivência.

Completando sua análise, Azevedo (2001) traz as contribuições da Muller (1985) sobre o Estado e as políticas públicas que nos ajuda a enxergar, inclusive, as relações de embate entre Estado e movimentos sociais nas definições das políticas públicas. Ele desenvolve uma concepção de políticas públicas por meio de uma concepção ‘ampliada’ do Estado semelhante à concebida por “Gramsci: como instância superestrutural que engloba a sociedade política – lócus da dominação pela força e pelo consentimento – e a sociedade civil – o lugar desta dominação pelo consentimento” (p. 59).

Para definição de determinada política pública, especificamente, a educacional, a partir desta concepção, são considerados os aspectos de sua articulação com planejamento global que a sociedade constrói como seu projeto, mas que se realiza por meio do Estado. As políticas implementadas pelo Estado tem visibilidade, como políticas públicas quando a sociedade a entende como “o Estado em ação” (ibidem, p. 60).

A construção de um projeto de sociedade ocorre com participação dos grupos sociais que, como diz Azevedo (ibidem, p. 60), “tem poder de voz e de decisão e que, por isto, fazem chegar seus interesses até ao Estado e à máquina governamental, influenciando na formulação e implementação das políticas ou dos programas de ação”. Tal observação pode ser verificada quando analisamos a relação dos movimentos sociais do campo com o Estado. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA pode ser um bom exemplo para compreender essa relação, na medida em que o mesmo é resultado de forte mobilização social que levou o governo a instituir o programa como política de educação para o campo.

As políticas públicas são sempre resultado de muita pressão social. Os grupos organizados em defesa de objetivos comuns vão agregando força e poder em torno da questão problemática social e passa a pressionar o Estado através dos governos para que seja motivo de atenção e ação política do mesmo. A força política que agregar será definidora do sucesso ou fracasso naquele momento da implementação de determinada política ou programa. No caso específico da educação do campo, que atualmente já está reconhecida como um campo educacional específico, nem sempre foi assim, é recente essa conceituação de educação do campo como tem sido significada pelos movimentos sociais e incorporada nos documentos oficiais da política educacional nacional. Azevedo nos ajuda nesse sentido quando afirma sobre esta questão que:

Deve-se considerar que os grupos que atuam e integram cada setor, vão lutar para que suas demandas sejam atendidas e inscritas na agenda dos governos. E estas lutas serão mais ou menos vitoriosas, de acordo com o poder de pressão daqueles que dominam o setor em cada momento.... a influência dos diversos setores, e dos grupos que predominam em cada setor, vai depender do grau de organização e articulação destes grupos com ele envolvidos. Este é um elemento chave para que se compreenda o padrão que assume uma determinada política

e, portanto, porque é escolhida uma determinada solução e não outra, para a questão que estava sendo alvo de problematização (ibidem, p. 62 -63)

Analisar uma política pública a partir destas considerações torna-se central considerar o referencial normativo das políticas públicas. Isto implica compreender que os processos que definem a construção e reconstrução do referencial normativo de uma política setorial congrega “um conjunto de elementos que se articulam às especificidades da realidade social em que tem curso” (ibidem, p. 67) e continua,

A estruturação destes elementos, neste contexto, baseia-se nas representações sociais que predominam nesta realidade, integrando o seu universo cultural e simbólico e, portanto, o sistema de significações que lhe é próprio. Tais representações fornecem os valores, normas e símbolos que regem as relações sociais, fazendo-se presentes nas práticas cotidianas dos indivíduos e dos grupos e, por conseguinte, no sistema de dominação peculiar àquela realidade.

O enfoque apresentado até então, possibilita fazer uso de novas dimensões investigativas, sugere o uso ainda de ferramentas que consideram o papel das subjetividades e dos sistemas valorativos das ações e das relações sociais.

As condições de funcionamento e a formação dos professores eram também mais precárias que as da zona urbana. As escolas rurais apresentavam características físicas muito diferenciadas em termos de recursos disponíveis. Considerando o número de salas de aula como um indicador do tamanho da escola, nas escolas urbanas 75% daquelas que ofereciam o ensino fundamental tinham mais de cinco salas de aula. Para as escolas localizadas na zona rural, o perfil era diferente; 94% destas tinham menos do que cinco salas de aula. Se tomássemos como referência a formação dos professores do ensino fundamental da zona rural, observaríamos que apenas 9% apresentavam formação superior, enquanto que, na zona urbana, esse contingente representava 38% dos docentes (MEC/INEP, 2004).

A Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PNERA, realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, em parceria com o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária – INCRA/PRONERA (2004) mostra um retrato da educação nos assentamentos de Reforma Agrária de todo o país. A pesquisa identificou que a educação é considerada de grande importância para a comunidade, mas ainda está sendo oferecida em condições bastante precárias. A maioria das escolas tem apenas uma sala de aula, foram construídas com materiais inadequados e possui instalações muito ruins. A melhoria das instalações físicas lidera a pesquisa como uma das necessidades prioritárias com 46%. Em seguida vem a necessidade de ampliação ou criação de novos níveis e modalidades de ensino, de maneira a atender à demanda local com 18% das respostas.

Mais de uma década depois algumas perguntas são legítimas em relação à visibilidade ou invisibilidade das escolas do Campo: Que efeitos podem ser observados nas escolas do campo resultado das políticas implementadas nos últimos dez anos? As políticas públicas implementadas têm contribuído para um fortalecimento da

escola do campo? Tem garantido a construção e potenciação da identidade dos povos do campo? Que avanços podem ser constatados? Que impactos podem ser identificados?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda que compreendendo políticas públicas tal como entende Carvalho (2011, p. 32) como “processos – conjuntos complexos de interações realizadas por múltiplos actores em vários espaços ou arenas”, quando tal política torna-se estatal cabe ao Estado sua implementação.

É o Estado quem terá de agregar condições suficientes (materiais, estruturais, financeiras, humanas) para o desenvolvimento de determinada política.

Nem sempre as condições que tem o Estado para o desenvolvimento das políticas públicas garante que seja como foi objetivada quando de sua elaboração. No caso da educação do campo, uma política pública que conquista sua implementação estatal através de pressão da sociedade organizada sobre o Estado, é previsível uma implementação mais demorada e/ou com muitas de suas características propostas inicialmente mais apagadas ou desconsideradas. Entretanto, o que tem acontecido com a implementação da educação do campo é mais grave. É constituída de projetos pontuais e descontínuos.

As políticas públicas educacionais precisam ser universalizantes, garantindo as especificidades culturais, de raça/etnia, gênero, entre outros. Não é suficiente que o Estado garanta direitos universais formais, pois a tendência das desigualdades já existentes deve acirrar-se ainda mais.

No que diz respeito à Educação do Campo, por exemplo, o Estado não pode alegar que cumpre o direito constitucional à Educação, principalmente se considerar a universalização deste direito, pois os dados mostram que não há escola suficiente para todos que vivem e trabalham no campo. Mostram ainda que a maioria das escolas existentes tem dificuldade em pensar, organizar e implementar os princípios e os pressupostos da educação do Campo.

No caso de Sergipe, a Educação do campo como política estatal, encontra-se ainda em processo de gestação. Conta com uma base legal ainda desconhecida pela maioria dos gestores educacionais e com a implementação de alguns programas específicos para a educação dos (as) camponeses (as), a exemplo do PRONERA, PROJOVEM Campo-Saberes da Terra, Escola Ativa e PROCAMPO.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Márcia Regina & DI PIERRO, Maria Clara. A Construção de uma Política de Educação na Reforma Agrária. IN: ANDRADE, Márcia Regina & OUTROS(Org.) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária.** Ação Educativa, Brasília, DF, 2004. p.19 – 35.

AZEVEDO, Janete M. Lins de. **A Educação como Política Pública**. 2 ed. Autores Associados, Campinas, SP 2001.

CARVALHO, Luís Miguel (Coord.). **O Espelho do Perito: inquéritos internacionais, conhecimento e política em educação – o caso do PISA**. Vila Nova de Gaia, PT: Fundação Manoel Leão, 2011.

GENTILI, Pablo & ALENCAR, Chico. **Educar na Esperança em Tempos de Desencanto**. 2 ed. Vozes, Petrópolis, RJ, 2002.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Demográfico 2010**. 190 p.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística da Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária : PNERA 2004–Brasília**

JESUS, SONIA Meire S. Azevedo de. O Proneza e a Construção de Novas Relações entre Estado e Sociedade. IN: ANDRADE, Márcia Regina & OUTROS(Org.) **A Educação na Reforma Agrária em Perspectiva: uma avaliação do programa nacional de educação na reforma agrária**. Ação Educativa, Brasília, DF, 2004. p.89 – 101.

_____. TORRES, Lianna de Melo. **Política Pública de Educação para as Séries Iniciais: estudo sobre os programas ALFA e BETO, SE LIGA e ACELERA nas escolas públicas da rede estadual de Sergipe**. Aracaju; SINTESE, 2008

MEC. **Referência para uma Política Nacional de Educação do Campo**. Caderno de Subsídios. Brasília, DF, 2004.

MULLER, P. Um schéma d' analyse des politiques sectorielles. IN: Revue Française de Science Politique. Vol. 35, n. 2, 1985.

OFFE, Claus. Problemas Estruturais do Estado Capitalista. Rio de Janeiro. Tempo Brasileiro, 1984.

POULANTZAS, N. **Poder Político e Classes Sociais**. Martins Fontes, São Paulo, 1977.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. 154.

EXERGAMES DESAFIOS E POSSIBILIDADES NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Keyne Ribeiro Gomes

Graduada em Licenciatura em Educação Física, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Membro do Grupo de Pesquisa em Educação e Culturas Digitais (ECult/UFS/CNPq) - <http://grupoecult.blogspot.com.br>.
E-mail: <keynerib@gmail.com>.

Daniel Bramo Nascimento de Carvalho

Licenciado em História; Aluno do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Tiradentes, bolsista CAPES/CNPQ. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/CNPQ). Email: historiadobramo@gmail.com

Marília Gabriele Melo dos Santos

Graduada em Jornalismo e Letras Português, Mestre em Educação e Doutoranda em Educação pelo Programa de Pós-graduação- UNIT. Integrante do Grupo de Estudo e Pesquisa Educação, Comunicação e Sociedade (GECES/CNPQ). Email: mariliagmds@gmail.com.

RESUMO: O presente estudo aborda a possibilidade do uso do Exergames (EXG) nas aulas práticas de Educação Física e como os docentes podem trabalhar com esse dispositivo em suas aulas. Os EXG são jogos eletrônicos que captam e virtualizam os movimentos

reais dos usuários. As ações foram realizadas com os discentes da rede Estadual de ensino médio em Aracaju/SE, que estudam no Colégio Ministro Petrônio Portela, optou-se, também, por não escolher uma turma específica, pois as aulas práticas de Educação Física são com todas as turmas do Ensino Médio. Diante desse entendimento, trabalhamos com 11 alunos, de ambos os sexos cursando do 1º ao 3º ano, com idade entre 15 e 19 anos. A pesquisa está vinculada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe – UFS. Entretanto, faz-se necessário, que a escola faça uma reflexão sobre o papel que as diferentes mídias que vem ocupando na sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Escola. Jogo Eletrônico. Práticas Corporais.

RESUMEN: The present study addresses the possibility of using the Exergames (EXG) in practical classes of Physical Education and how teachers can work with this device in their classes. EXGs are electronic games that capture and virtualize the real movements of users. The actions were carried out with the students of the State secondary school network in Aracaju / SE, who study at the Colégio Ministro Petrônio Portela, and also chose not to choose a specific class, since the practical classes of Physical Education are with all high

school classes In view of this understanding, we worked with 11 students, both boys and girls attending the 1st to 3rd year, aged between 15 and 19 years. The research is linked to the Postgraduate Program in Education of the Federal University of Sergipe - UFS. However, it is necessary for the school to reflect on the role that the different media that it has been occupying in society.

PALAVRAS-CHAVE: Educación Física. Escuela. Juego Electrónico. Prácticas Corporales.

1 | INTRODUÇÃO

Jogo é uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência e de ser diferente da vida quotidiana (HUIZINGA, 2005, p.33).

No contagiar das palavras de Huizinga, iniciamos mais uma incursão no universo do jogo. Neste capítulo elenco a origem, o conceito e classificação dos jogos *Exergames* (EXG) como um elemento da cultura que contribui para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos, constituindo-se, assim, em uma atividade universal, com características singulares que permitem sempre a ressignificação de diferentes conceitos.

Os jogos estão presentes na humanidade desde os tempos remotos, podendo ser encontrados em todos os lugares e em diferentes sociedades. Os povos antigos, como os da Grécia e do Oriente, brincavam de amarelinha, empinavam papagaios, jogavam pedrinhas e entre outras brincadeiras que ainda hoje são realizadas por crianças quase da mesma forma.

O ato de brincar sempre esteve presente em nossa sociedade. Desde a pré história até o início do século XXI os brinquedos, jogos, Jogos eletrônicos e videogames se desenvolvem constantemente, acompanhando e envolvendo o ser humano. “O jogo lança sobre nós um feitiço: é ‘fascinante’, ‘cativante’.” (Huizinga, 1993, p.13). A brincadeira encanta as crianças e também possui um significado muito importante na vida infantil.

Brincar é essencial para a criança desenvolver sua criatividade e imaginação, delimitando suas próprias ações dentro da realidade comandada pelos adultos. Segundo Benjamin, “rodeadas por um mundo de gigantes, as crianças criam para si, brincando, o pequeno mundo próprio”. (1984, p. 64) Portanto, baseando-se em aspectos reais da vida e em suas fantasias, elas buscam simular seu mundo em suas brincadeiras ou nos ambientes virtuais dos jogos. Huizinga (1993) observou três aspectos fundamentais no jogo: liberdade, regulação e separação, utilizando o conceito de que o jogo é “aquilo que você faz quando está livre para fazer o que desejar”. Toda ação sendo executada e livre de qualquer regra.

Com o passar dos anos, os jogos passaram a ser compreendidos pelo senso comum apenas como atividades de divertimento, apesar disso o ato de jogar vai além do prazer. O jogo tem duas especificidades a primeira delas é o modo voluntário: o ato de jogar é um impulso que surge da vontade do jogador de simplesmente jogar, neste sentido não há lugar para a obrigatoriedade, nem para a coibição. A segunda especialidade, a sua particularidade, o jogo não tem a inquietação em gerar bens, somente em se compor como existência que se encerra em si mesma, independente do que possa vir a produzir em termos de contrapartidas materiais.

O jogo é mais do que um fenômeno fisiológico ou um reflexo psicológico. Ultrapassa os limites da atividade puramente física ou biológica. É uma função significativa, isto é, encerra um determinado sentido. Todo jogo significa alguma coisa (HUIZINGA, 2005, p.3).

Para esse autor supracitado, o jogo tem cinco características fundamentais e se torna um elemento da cultura. A primeira característica refere-se ao fato dele ser livre, é uma escolha dos jogadores e geralmente praticado nos momentos de ócio. A segunda faz referência ao fato de que a criança, o adolescente e o adulto quando se entregam ao jogo, estão certo de que não se trata de uma vida cotidiana, mas encaram essa atividade com muita seriedade. A terceira é a distinção entre o jogo e a vida comum, tanto pelo seu espaço ocupado, quanto por sua duração. Para o jogo, existe início e fim determinado. A quarta característica está relacionada ao fato de que o jogo cria ordem e se configura nela própria, organiza-se através de formas, equilíbrios, compensação, contraste, variação, solução, união e desunião. A quinta e última característica é definida como imprevisibilidade, que é o fato da incerteza e do acaso do jogo gerar tensão. Dessa forma, poderá implicar o surgimento de um sentido ético ao estabelecimento dos limites dentro da atividade. São as regras que conduzem o que é permitido fazer ou não.

Comungamos com Huizinga (2005, p. 16) quando em um ânimo de sinopse enfatiza que o jogo pode ser elencado como:

[...] uma atividade livre, consciente, tomada como 'não séria' e exterior à vida habitual, mas ao mesmo tempo capaz de absorver o jogador de maneira intensa e total. É uma atividade desligada de todo e qualquer interesse material, com a qual não se pode obter qualquer lucro, praticada dentro de limites espaciais e temporais próprios, segundo certa ordem e certas regras. Promove a formação de grupos sociais com tendência a rodearem-se de segredo e a sublinharem sua diferença em relação ao resto do mundo por meio de disfarces ou outros meios semelhantes.

Sendo assim, como Huizinga (2005), encontramos no sociólogo francês Roger Caillois (1990), subsídios importantes para a compreensão valiosa baseada nos estudos Huizinga. Caillois (1990) amplia as ideias neste arcabouço, “[...] não esboço simplesmente uma sociologia dos jogos” (CAILLLOIS, 1990, p. 89). Para este autor, o jogo é a mobilização de um conjunto específico de disposições psicológicas, que envolvem a alegria e a descontração.

Quanto a sua organização, Caillois (1990) trás seis características Fundamentais

para um jogo, a saber,

Liberdade- o jogador não tem a obrigatoriedade de jogar. Assim sendo, o jogo perderia de imediato a sua natureza;

Delimitada - Ocorre em espaços e tempos bem delimitados, com o consenso de todos os seus jogadores;

Incerta - O desenrolar não é predeterminado, uma vez que este resultado vai depender das ações dos jogadores e estes têm a liberdade de criar;

Improdutiva - Quando não surgem bens materiais, nem novos elementos de espécie alguma. O término do jogo conduz a uma situação idêntica à do início da partida;

Regulamentada - No universo do jogo fica estabelecida as regras e normas próprias, e que devem ser naturalmente aceitas para o envolvimento do jogo;

Fictícia - O jogador, enquanto joga, passa por uma situação de irrealidade em relação à vida real;

Para Caillois (1990), o jogo só é praticado se consentido, ou seja, o jogo é uma atividade livre. E é uma prática incerta. A incerteza do placar deve ficar até o término do jogo, quando o resultado já não oferece dúvida, não se joga mais.

Todavia, é indiscutível que o jogo deve ser definido como uma atividade livre e voluntária, fonte de alegria e divertimento. Um jogo em que fossemos forçados a participar deixaria imediatamente de ser jogo. Tornar-se-ia uma coerção, uma obrigação ou simplesmente recomendado, o jogo perderia uma das suas características fundamentais, o facto de o jogador a ele se entregar espontaneamente, de livre vontade e por exclusivo prazer, tendo a cada instante a possibilidade de optar pelo retiro, pelo silêncio, pelo recolhimento, pela solidão ociosa ou por uma atividade mais fecunda (CAILLOIS, 1990, p.26).

No entendimento do autor, o jogo é uma circunstância para seus jogadores com momento de grande agitação e vantagens para aqueles que tomam a iniciativa de se entregar a ele. Portanto, o jogo é uma ocupação individual, ou seja, isolada do resto da existência, e geralmente realizada dentro de alguns limites de tempo e de lugar. Para um jogo acontecer há um espaço próprio para o acontecimento. Nesse sentido temos os tabuleiros, a pista, a arena etc.

Corroboramos com o filósofo alemão Huizinga (2005) quando ele afirma que,

Como a realidade do jogo ultrapassa a esfera da vida humana, é impossível que tenha seu fundamento em qualquer elemento racional, pois nesse caso, limitar-se-ia à humanidade. A existência do jogo não está ligada a qualquer grau determinado de civilização, ou a qualquer concepção do universo. Todo ser presente é capaz de entender à primeira vista que o jogo possui uma realidade autônoma, mesmo que sua língua não possua um termo geral capaz de defini-lo. A existência do jogo é inegável. É possível negar, se quiser, quase todas as abstrações: a justiça, a beleza, a verdade, o bem, Deus. É possível negar a seriedade, mas não o jogo (HUIZINGA, 2005, p.6).

Essa reflexão nos remete a pensar que o jogo tem na sua essência uma autonomia e que a sua existência é incontestável. Podemos recusar a existência de coisas abstratas, mas no jogo isso não acontece e essa realidade é perceptível.

A maneira como uma criança brinca e assimila jogos e brincadeiras, demonstra o universo como é apresentada, maneira pela qual compreende a realidade a qual está exposta, bem como sua condição de lidar com a realidade.

Existem diferentes tipos de jogos, porém, o jogo que possui narrativa coloca as imagens – signos – em ação, ampliando a capacidade imaginativa do jogador por permitir que esta seja externada e compartilhada. Ao se envolver com a narrativa do jogo, o jogador deseja conhecer o fim da história da qual participa e constrói. As descobertas oportunizam a cada passo do jogo o uso das múltiplas inteligências, pois cada detalhe é importante e tudo colabora para a construção da narrativa por meio dos sentidos.

Huizinga (2005) relata que o jogo habita a vida de diferentes instituições educativas formais e informais e ainda faz parte da sociabilidade humana de maneira lúdica, alegre e prazerosa. Logo, o jogo é o grande conteúdo da Educação Física; nele, toda a cultura do movimento humano pode ser absorvida; é a forma lúdica de ensinar os esportes, as danças, as lutas, as ginásticas e o próprio jogo.

O jogo mobiliza multidões, transforma mentalidades e configura simbolismo que remetem ações políticas. A palavra jogo, ou *jocu*, deriva do latim, *ludus* que pode ser traduzida por gracejo, brincadeira de crianças, exercício, passatempo ou zombaria (AMORA,1998). Os significados foram mudando ao longo de sua história e a sociedade foi desenvolvendo regras e sistemas de organização a serem administradas. No transcorrer dos anos, os jogos passaram a ser compreendidos pelo senso comum apenas como atividades de divertimento, apesar disso o ato de jogar vai além do prazer.

2 | O JOGO ELETRÔNICO NO AMBIENTE ESCOLAR

A presença dos jogos eletrônicos sempre foi um sinônimo de sedentarismo até uma nova categoria de games aparecerem, os EXG, que têm como característica o movimento corporal, exigindo do jogador uma habilidade física para que ele possa terminar o jogo. A forma como a mídia se pronunciou diante dessa nova tecnologia refletiu diretamente na Educação Física. Devido a esses agravos, lançou-se no mercado uma nova classe de games, os EXG, que tiram essa característica sedentária dos jogos eletrônicos convencionais, exigindo que o jogador se movimente para alcançar os objetivos do jogo.

Partindo dessa premissa, a habilidade motora para jogar EXG envolve a utilização de um conjunto de capacidades físicas; assim, cada *game* exige níveis diferenciados de capacidades. Desde o aparecimento da televisão, a sociedade começou a adquirir novos hábitos e formas de viver com as informações que recebem. Com o surgimento dos jogos eletrônicos esse estilo de vida ficou cada vez mais abundante, principalmente com a geração digital. Tapscott (2010) “Geração Internet” (entendida

como a geração de alunos que nasceram dentro deste cenário de efervescência tecnológica) não é conveniente ou motivador. As evoluções dos jogos eletrônicos fizeram com que os jogos tradicionais – amarelinha, cabra-cega, dança de cadeira, entre outras, não tivessem mais a preferência das crianças, adolescentes e adultos.

Fatores como os relatados acima, contribuíram para o sedentarismo e, por consequência, emergiram alguns danos causados pelo grande tempo destinado aos *videogames*, como problemas musculoesqueléticos, neuromusculares, transtorno do sono, dependência do jogo (Vício), problemas psicológicos e obesidade. Devido a esses agravos, lançou-se no mercado uma nova classe de *games*, os EXG, que tiram essa característica sedentária dos jogos eletrônicos tradicionais, exigindo que o jogador se movimente para alcançar os objetivos do jogo.

O jogo eletrônico vem conquistando destaque econômico e cultural tanto em escala global, quanto local, sendo perceptível pelo crescente aumento das vendas dos produtos a ele relacionados e da sua popularidade entre pessoas de todas as faixas etárias.

A influência das mídias em geral, e dos jogos eletrônicos em particular, é bem evidente nas gerações infantis atuais. Não é incomum constatar a reprodução, por parte das crianças, de falas ou gestos de personagens de desenhos animados ou de jogos eletrônicos.

Assim, ao tratarmos de jogos digitais, estaremos lidando com todos os tipos, em especial aqueles que estão colocados no mercado e até mesmo aqueles que os adolescentes jogam em *Lan Houses*. Sob esse ponto de vista, a abordagem *conteudista*, na qual o jogo deve possuir o conteúdo a ser abandonado, pois mostra-se nesse caso como uma transferência de responsabilidade, do educador ou da instituição, para a empresa que produziu o jogo. Depois de reconhecer um bom jogo, a busca de conteúdos e competências que este pode desenvolver está destinada ao profissional do ensino e transcorre aproximadamente como uma aula na qual se buscam novos suportes, como, no caso, um jogo digital (TAVARES, 2009, p. 243).

Acerca do *videogame*, brinquedo que já garantiu lugar na cultura lúdica infantil, Carelli (2003) constatou que estes já ocuparam o espaço que antes era destinado ao cinema e à música. A justificativa para esta ocupação está na velocidade tecnológica que acompanha os *videogames*, o que permite o grande poder de interação entre seus usuários, estejam eles reunidos em um mesmo espaço físico, as chamadas *lan houses*, ou individualmente, em seus lares, porém conectados pela *internet*.

No que tange à história dos *videogames*, ela está associada a quatro etapas principais, a saber: a) projetos e experimentos iniciais (1949/1969); b) surgimento dos computadores de jogos e a disseminação dos jogos eletrônicos (1970/1979); c) popularização do PC e o *crash* dos jogos eletrônicos (1980/1984); d) renascimento dos computadores de jogos eletrônicos (1985/2002) (ARANHA, 2004). O mercado dos jogos eletrônicos se tornou a maior indústria de entretenimento moderno, crescendo tanto, que ultrapassou o faturamento do cinema. (RANHEL, 2009).

Demorou cerca de quatro décadas para os videogames conquistarem o

interesse do meio científico. Ainda que tardiamente, várias áreas no meio acadêmico os têm reconhecido como fenômeno estético e social relevante. Para compreender o *videogame* em uma abordagem teórica seria prudente definir uma importante característica.

Uma das características dos games é que os jogadores determinam como aprendem. Nos ambientes de games, os próprios usuários são livres para descobrir e criar arranjos de aprendizado que funcionem para eles. Assim, além de compreender como as características dos próprios games suportam o aprendizado, podemos também avaliar a maneira pela qual os jogadores assumem papéis ativos nos games, determinando como, quando e por que aprendem (MATTAR, 2010, p.19).

Seu campo de estudos vem se constituindo de forma interdisciplinar, uma vez que busca diálogo com diferentes teorias e métodos da antropologia, psicologia, linguística e literatura. Para Vianna (2004), pode-se falar em duas abordagens sobre os jogos eletrônicos que pautam a produção acadêmica. A primeira é representada por aqueles que se autodenominam narratologistas (pensam nos *games* como obra literária). A segunda, pelos ludologistas (pensam nos jogos evidenciando suas especificidades próprias).

Ao refletirmos sobre os jogos eletrônicos e suas aplicações na formação do indivíduo, ficam evidentes as potencialidades inerentes a esses ambientes que simulam a realidade, pois, como afirma Alves (2005, p. 31), “a simulação presente nas imagens interativas, na realidade virtual (RV), nos jogos eletrônicos e nas diferentes telas nas quais estamos imersos, amplia a imaginação e o pensamento”. Nesse mesmo sentido, e reforçando a proposta de promoção da inclusão do indivíduo na sociedade digital, através dos jogos eletrônicos, Moita defende que:

Os games, embora com algumas semelhanças, em sua elaboração, com os jogos tradicionais, permitem, para além da possibilidade de simulação, de movimento, de efeitos sonoros [...], uma interação com uma nova linguagem, oriunda do surgimento e do desenvolvimento das tecnologias digitais, da transformação do computador em aparato de comunicação e da convergência das mídias. Proporciona, assim, novas formas de sentir, pensar, agir e interagir. (MOITA, 2007, p. 21).

Acreditando nas possibilidades de criação de ambientes de aprendizagem mais eficientes, por meio da implantação dos jogos eletrônicos e dos elementos que fazem parte de seu universo, corroboramos com Papert (2008), quando este afirma que:

Os *videogames* ensinam às crianças o que os computadores estão começando a ensinar aos adultos [...]. O fato de exigirem muito tempo pessoal e de requererem novos estilos de pensar é um pequeno preço a pagar (e talvez até mesmo uma vantagem) com retorno garantido no futuro. Não é de surpreender que, em comparação, para muitos jovens a Escola pareça lenta, maçante e claramente desatualizada (PAPERT, 2008, p. 20).

Ultimamente, os jogos que permitem o controle das ações dos objetos digitais por intermédio de movimentos do corpo têm sido alvo de pesquisas acerca da sua

aplicabilidade em tratamentos fisioterapêuticos. Estes vêm ganhando adeptos que cada vez mais aproximam a sua função de entretenimento com atividades que priorizam a execução, análise e aplicação em contextos diversos.

Encontramos em Darido (2006), que a Educação Física tem o papel de integrar, de adentrar o aluno na cultura corporal de movimento, formando um cidadão que vai produzir e transformar um instrumento para usufruir na melhoria da qualidade de vida e assim integrando-se, não somente ao seu corpo, mas junto aos outros, respeitando seus limites, seus espaços, interesses e diferenças. E tais conhecimentos os levam a serem cidadãos mais flexíveis e não instrumentos de exclusão e discriminações, promovendo a inclusão de todos os alunos, adotando estratégias adequadas.

Corroboramos com a autora mencionada, quanto à integração que a Educação Física produz aos seus envolvidos. Nessa perspectiva, os jogos eletrônicos, como um elemento da cultura, constituem novas trocas de saberes, uma maneira de interagir, integrar seus envolvidos e sendo possível romper e reimaginar o sentido da convivência. Reconhecer o potencial desses elementos tecnológicos na sociedade e utilizá-los para o processo de ensino e aprendizagem é mostrar que as transformações acontecem o tempo todo e que fazem parte da nossa rotina.

Nesse sentido, os EXG podem contribuir, de forma positiva, com a educação física no âmbito escolar, motivando a participação dos discentes nas aulas. Os EXG colaboram para as aulas de educação física, possibilitando práticas diferentes das quais estamos acostumados, conteúdos diversificados, esportes inabituais, formas divertidas. Essa modalidade de *game* pode proporcionar uma variedade de jogos a partir dos quais o jogador tem a oportunidade de experimentar uma maior diversidade de atividades.

Além disso, Alves (2005, p. 118) defende que os jogos eletrônicos, com suas diferentes possibilidades de imersão, permitem ao usuário vivenciar situações que não podem ser concretizadas no seu cotidiano, exigindo tomada de decisão, planejamento, desenvolvimento de estratégias e antecipações que vão além do aspecto cognitivo. Portanto, a aprendizagem que é constituída em interação com os *games* não é mera cópia mecânica das situações vivenciadas, mas uma ressignificação que os jogadores fazem das imagens e ações presentes nos conteúdos dos jogos eletrônicos, mediante seus modelos de aprendizagem construídos ao longo de sua estruturação como sujeito.

Neste contexto, com o avanço tecnológico, o poder de sedução desses dispositivos consegue abarcar de jovens, na mais tenra idade, a idosos, provocando mudanças sociais de forma tão rápida e surpreendente que chegam a alterar as relações entre o ser humano e o cotidiano. Neste sentido, essas tecnologias definem cada vez mais a geração digital. Segundo TAPSCOTT (2010), essas conexões proporcionadas pela e na internet dão as crianças e jovens não somente o controle sobre seus computadores, mas também sobre sua comunicação social e suas tentativas de dominar situações que enfrentaram como adulto na sociedade e no

ambiente escolar.

Ao falar em tecnologia e o ambiente educacional brasileiro, percebemos que com todos os avanços no campo tecnológico/científico, dentro das escolas e das universidades, as alterações não aconteceram de maneira tão rápida como nos demais segmentos da sociedade. No entanto, torna-se inevitável detectarmos a urgente necessidade de repensar as práticas pedagógicas. Vale lembrar que a escola, na atualidade, não é a única responsável pela transmissão das informações e, conseqüentemente, do conhecimento, pois estas práticas ocorrem em diferentes espaços, sejam formais ou não formais.

No âmbito da educação escolar, surge um grande desafio que é formar o cidadão capaz de situar-se criticamente, de autorrealizar-se, de “aprender a aprender” e de estar inserido na sociedade em meio a transformações vertiginosas. Isto porque novas formas e canais de comunicação estão crescendo e moldando a vida e ao tempo em que a vida vem sendo moldadas por elas (CASTELLS, 2008).

Sendo assim, as formas utilizadas para criar, analisar, interpretar e ressignificar as mais variadas informações mediadas por estas tecnologias têm se multiplicado com o passar dos tempos, não se limitando as concepções tradicionais de tempo e espaço. Nesse contexto, com o advento das mídias digitais vêm sendo criadas e ampliadas redes de relações entre sujeitos que se utilizam da informação, desenvolvendo habilidades de raciocínio, de investigação, lazer e tantas outras. CASTELLS, (2008, p. 418-419) destaca a crescente importância do papel das mídias na contemporaneidade. Para esse autor,

O padrão comportamental mundial predominante parece ser que, nas sociedades urbanas, o consumo da mídia é a segunda categoria de atividade depois do trabalho e, certamente, a atividade predominante nas casas. Essa observação, no entanto, deve ser avaliada para o verdadeiro entendimento do papel da mídia em nossa cultura: ser espectador/ouvinte da mídia absolutamente não se constitui uma atividade exclusiva. Em geral é combinada com o desempenho de tarefas domésticas, refeições familiares e interação social. É a presença de fundo quase constante, o tecido de nossas vidas. Vivemos com a mídia e pela mídia.

Henry Jenkins (2009) chama atenção quando evidencia um paradigma na transformação midiática que consiste na convergência: a correlação entre diferentes tipos de mídias, criadas em diferentes momentos da história, num esquema de cooperação, na execução de modificações comportamentais, no que tange ao manejo dessas mídias e em transformações nos reflexos que alcançam o público ao qual são destinadas. Nesse contexto, é possível perceber claramente que o surgimento de novos recursos está ligado à existência de recursos antecessores, não significando que estes tenham de ser inutilizados para que aqueles se ponham em atividade.

Uma postura crítica em relação ao uso das tecnologias digitais implicaria em redirecionar o trabalho pedagógico para aproveitar a intimidade que os alunos demonstram nesse campo e promover desafios, com vistas a repará-los para

interpretar e posicionar-se diante do avanço das tecnologias.

Sendo assim, o professor, como agente mediador entre o mundo acadêmico e a sociedade, deve envidar esforços no propósito de cuidar de sua formação nesse campo do saber e no ciberespaço. Usar a tecnologia como uma ferramenta do labor docente, deve se constituir em meta, com vistas à formação crítica do estudante, para que sua atuação aconteça de forma produtiva e significativa, no bojo da diversidade que marca a sociedade e o ciberespaço.

Com o desenvolvimento tecnológico e o surgimento do ciberespaço não somente a cultura escolar é afetada. Do campo da cultura do corpo, das relações e da saúde física, produtos ligados ao lazer, jogos e as atividades físicas passam a existir no ciberespaço. Sem pertencer originalmente a nenhum lugar, jogadores podem interagir entre si, podendo formar equipes competitivas com pessoas de outras nacionalidades. (LÉVY, 2000; CASTELLS, 2008). Entretanto, com as inovações tecnológicas novas formas de interação e comunicação surgem, sendo livre do espaço físico.

O Ciberespaço, que segundo Lévy (2000, p. 92) representa “o espaço de comunicação aberto pela interconexão mundial dos computadores e das memórias dos computadores”, permite a troca das informações em um curto espaço de tempo, o que proporciona o surgimento das interfaces onde se criam interligações entre a realidade e a virtualidade, de maneira que não se encontra nela nenhum tipo de barreira física. Não é um espaço que se limita apenas à estrutura física da rede de computadores, ele não se resume apenas à infraestrutura, é a produção de informação e não apenas aquele que faz o papel de transmissão.

Novas maneiras de pensar e de conviver estão sendo elaboradas no mundo das telecomunicações e da informática. As relações entre os homens, o trabalho e a própria inteligência dependem, na verdade, da metamorfose incessante de dispositivos informacionais de todos os tipos. Escrita, leitura, visão, audição, criação, aprendizagens são capturados por uma informática cada vez mais avançada. Não se pode mais conceber a pesquisa científica sem uma aparelhagem complexa que redistribui as antigas divisões entre experiência e teoria. Emerge, neste final do século XX, um conhecimento por simulação que os epistemologistas ainda não inventaram (LÉVY, 1998, p.7).

Essa metamorfose, da qual fala Lévy, também afeta as atividades voltadas para o lazer, os espaços e práticas de diversão – “megaeventos, grandes shows, jogos eletrônicos (televisão, computador, celular) – oferecendo atividades muito mais atraentes do que as oferecidas pela escola” (LEITE, 2011, p. 70). Os jogos eletrônicos exergames (EXG¹) permitem que os profissionais de Educação Física possam se deslocar para o Ciberespaço, fazendo com que os conteúdos teóricos e

1. Jogos que utilizam os movimentos de diferentes segmentos como forma de interação com ambientes virtuais, podendo contribuir não apenas para o aumento do gasto calórico, mas também para o aumento do repertório de movimentos do indivíduo, principalmente em fase de crescimento.

práticos da Educação Física possam ser trabalhados de maneira diferente, ou seja, à distância. Essa realidade é possível. Assim como no *Second Life*², os indivíduos separados geograficamente podem se encontrar em um ambiente virtual para uma aula ou uma conferência. A partir dessa realidade, é provável que jogadores se encontrem em um ambiente virtual para um jogo de tênis, basquete, futebol, boliche, dança.

3 | O CORPO ENQUANTO SUJEITO NO ESPAÇO ESCOLAR

Na trajetória das diferentes construções históricas da educação física e seus movimentos, pode perceber como esse entendimento de corpo e de educação corporal se concretizou. Antes é imprescindível fazer uma observação quanto a um equívoco que grassa no âmbito da educação física. Trata-se do entendimento de que a educação corporal ou o movimento corporal é atribuição exclusiva da educação física. Sem dúvida, à educação física é atribuída uma tarefa que envolve as atividades de movimento que só pode ser corporal, uma vez que humano. No entanto, a educação do comportamento corporal, porque humano, acontece também em outras instâncias e em outras disciplinas escolares.

Contudo, neste texto vou me concentrar na contribuição da disciplina educação física para a educação corporal que acontece na escola, portanto, na construção das teorias pedagógicas da educação física. Mas é importante observar que na instituição escolar o termo disciplina envolve um duplo aspecto: por um lado, a dimensão das relações hierárquicas, observância de preceitos, normas, da conduta do corpo; por outro, os aspectos do conhecimento propriamente dito. Portanto, a escola promove a educação corporal. Nos dizeres de Faria Filho (1997, p. 52): “Assim como a escola ‘escolarizou’ conhecimentos e práticas sociais, buscou também apropriar-se de diversas formas do corpo e constituir uma corporeidade que lhe fosse mais adequada”. Esse aspecto reveste-se de importância, uma vez que o tratamento do corpo na educação física sofre influências externas da cultura de maneira geral, mas também internas, ou seja, da própria instituição escolar.

Interessante observar que Foucault (1985, p. 151), quando perguntado sobre quem coordena a ação dos agentes da política do corpo, afirma que é

um conjunto extremamente complexo (...). Tomemos o exemplo da filantropia no início do século XIX: pessoas que vêm se ocupar da vida dos outros, de sua saúde, da alimentação, da moradia... Mais tarde, dessa função confusa saíram personagens, instituições, saberes... uma higiene pública, inspetores, assistentes sociais, psicólogos. E hoje assistimos a uma proliferação de categorias de trabalhadores sociais.

Entre estes, que coordenam os agentes dos corpos seguramente podemos situar os professores de Educação Física. O “corpo” é na perspectiva de Soares

2. É um ambiente imersivo 3D que possibilita a interação de diversas pessoas por meio de personagens que podemos criar e moldar a nossa maneira, conhecidos como “avatar”.

(1994; 1998) é histórico e submetido ao controle social e, a educação e a educação física sistematizada são instrumentos pelos quais se exercerá esse controle e suas necessidades intrínsecas de disciplina, ou seja o treinar e educar moral e socialmente o “corpo.” Tomando como partida o conceito de corporeidade é fundamental quando queremos transcender a visão de corpo em sua dimensão meramente biológica.

A corporeidade, de acordo com Santin (2010, p.103), “diz respeito a tudo a tudo o que é material, porque todo ser material se manifesta como corpo”. Dessa forma, nos dizeres de Foucault (2014, p. 152) o corpo é visto a partir de ações de manipulação e submissão como pode ser comprovado: “O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado”.

O poder disciplinar não se aplica exclusivamente ao “corpo individual”, mas também aos “corpos sociais”. As disciplinas, neste caso, formam uma complexa tecnologia de controles sociais polimorfos e produtivos que codificam, organizam, quadriculam, classificam e hierarquizam os espaços e os tempos, além de individualizar, localizar, distribuir e colocar em ordem os sujeitos no campo social. Segundo Foucault, (Foucault, 2014, p. 149).

Donde o corpo e gesto postos em correlação: o controle disciplinar não consiste simplesmente em ensinar ou impor uma série de gestos definidos: impõe a melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, que é sua condição de eficácia e de rapidez. No bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil: tudo deve ser chamado a formar o suporte do ato requerido. Um corpo bem-disciplinado forma o contexto de relação do mínimo gesto. Uma boa caligrafia, por exemplo, supõe uma ginástica – uma rotina cujo rigoroso código abrange o corpo por inteiro, da ponta do pé à extremidade do indicador.

O corpo, portanto, é tomado como objeto de problematização e elemento de constante reflexão e cuidado – uma matéria para estilização. O indivíduo se constitui como objeto de uma prática e, para tal, estabelece para si certo modo de ser que deve ser constantemente posto à prova, aperfeiçoado, transformado. A ênfase é dada, então, às formas de relação consigo, “o corpo, do qual se requer que seja dócil até em suas mínimas operações, opõe e mostra as condições de funcionamento” (Foucault, 2014 p. 153).

A Educação Física Escolar nos permite investigar diferentes aspectos de nossa prática profissional e esta tem o papel de integrar, de introduzir o aluno na cultura corporal de movimento, formando o cidadão que vai produzir e transformar um instrumento para usufruir na sua vida em melhoria da qualidade de vida e assim integrando ele não só, com seu corpo, mas ele junto aos outros, respeitando seus limites, interesses e diferenças. Tais conhecimentos os levem a ser cidadãos mais flexíveis e não instrumentos de exclusão e discriminações (Darido, 2006).

Sabe-se que a Educação Física possui suas raízes numa concepção de corpo criada a partir do método científico, desenvolvido por Descartes no início da Idade

Média. Esse modelo de corpo é um corpo morto, dissecado e fragmentado, do qual se apropriou a Biologia. Essa concepção de corpo deu sustentação a uma infinidade de ciências e campos do conhecimento, dentre elas a medicina, a psicologia, a Fisiologia e a própria Educação Física.

Sendo assim, na dinâmica desse processo e com o advento do modelo socioeconômico capitalista, infere-se da obra foucaultiana que a sociedade necessita de corpos fortes, saudáveis e homogêneos para atender à lógica de mercado, em busca da alta produtividade e do lucro, uma vez que seriam utilizados, transformados e aperfeiçoados para atender ao capitalismo e estando, assim, sujeitos às técnicas de disciplinamento.

O corpo, tornando-se alvo dos novos mecanismos do poder, oferece-se a novas formas de saber. Corpo do exercício mais que da física especulativa; corpo manipulado pela autoridade mais que atravessado pelos espíritos animais; corpo do treinamento útil e não da mecânica racional, mas no qual por essa mesma razão se anunciará um certo número de exigências de natureza e de limitações funcionais. (FOUCAULT, 2014, p. 152).

Em *Vigiar e Punir*, Foucault (2014) descreve minuciosamente as práticas em que a punição física servia como instrumento para tirar o mal do corpo dos acusados, sendo este o alvo principal da repressão penal. Faz também um retrato antológico das manifestações culturais da transformação de homens em corpos dóceis. Observa ter havido uma descoberta do corpo como alvo e objeto de poder: o corpo é manipulado, modelado, treinado, tornado obediente.

Essa visão do corpo como prisão da alma atravessou toda filosofia medieval. Na Idade Média, sendo chamada por muitos de Idade das Trevas, houve um retrocesso ainda maior no entendimento do corpo, sendo este cada vez mais desvalorizado. Foi um tempo de ignorar e depreciar a matéria encarnada, portanto mortal, perante a glorificação da alma, esta sim imortal. O corpo era visto como algo desprezível, sujo, fonte de pecado, devendo por isso ser disciplinado, supliciado, regulado, pois tudo que era material era provisório mundano.

O corpo é a referência do existir humano, pois o corpo é o meio de relação do sujeito com o outro e com o mundo/natureza. Sendo assim, este corpo é o veículo de ação do ser no mundo, e ter um corpo significa estar em um meio definido com o compromisso decorrente dessa implicação, pois ele habita o gesto assim como o gesto o habita. Nesse contexto, pode pensar em uma Educação Física leve, lúdica, prazerosa e para isso acontecer precisa fugir da ideia de uma aula prática disciplinadora. Entretanto, o jogo EXG, entra nesse contexto, essa categoria de jogo conta com a interação dos seus envolvidos e para o seu envolvente praticar não precisa e ter um teor disciplinador. A relação dos Jogos Eletrônicos com o movimento corporal nas aulas de Educação Física e até mesmo com o conteúdo esportivo, abriram novas perspectivas para a pesquisa científica na Educação Física na relação com a tecnologia.

Tratar pedagogicamente os temas que envolvem a cultura corporal de

movimento, configura-se como um dos principais papéis do professor de Educação Física. Referimo-nos ao entendimento de que tratar pedagogicamente os conteúdos é um ato político e, de certa forma, ainda negligenciado em boa parte das práticas docentes,

Não é pequeno o número de professores de Educação Física que veem a relação entre as suas aulas e a política como um verdadeiro tabu. Defendem que em suas aulas não há espaço para as “questões políticas”, pois trabalham sério para garantir aos seus alunos à aquisição dos conteúdos de Educação Física. Esse tipo de professor acredita que uma simples partida de futebol de salão desenvolvida em uma aula não tem nada a ver com política. Pois política é coisa dos “políticos” que estão nos partidos, no Senado, nos sindicatos etc. Mas, infelizmente, ao pensar dessa forma esse professor está completamente equivocado. (BARBOSA, 2010, p. 41).

No terreno das práticas docentes, percebe-se que o uso dos jogos eletrônicos ou desta temática enquanto prática pedagógica ainda é tímida. Algumas questões parecem contribuir para isso: insegurança dos docentes em lidar com algo que aparentemente as crianças “dominam”, carência material, preconceito em vincular o virtual e o corporal em um só espaço pedagógico e a visão de que as crianças são meras receptoras destes estímulos audiovisuais.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devido ao impacto provocado pelas constantes alterações e desenvolvimento de tecnologias digitais em vários contextos, é necessário repensar ações acadêmicas para que se possa atender às novas demandas da sociedade. A cultura digital é uma via inevitável, um caminho a ser percorrido pela futura geração. E é esse novo cenário que demanda um docente aberto para o novo, que dialogue e resida na cultura digital e seja capaz de absorver os benefícios das tecnologias digitais como um processo de ensino e aprendizagem.

Vale ressaltar que entendendo que o foco da pesquisa qualitativa não é de generalizações, observamos que à experiência vivida no âmbito desta investigação, apesar de em alguns momentos termos expressado o nosso olhar e entendimento sobre o tema, não seria prudente fazer das conclusões emergidas dessa experiência, um modelo rígido aplicado a qualquer processo formativo, de forma descolada de suas singularidades.

O docente tem que estar disposto a aprender e querer implantar nas suas aulas algum recurso tecnológico. Deve-se reconhecer o que se tem no ambiente acadêmico, promovendo um aprendizado contínuo, adaptando os bons resultados ao seu contexto e fazer a utilização do *game* na sua aula. O aluno precisa encontrar naquilo que está sendo exposto sentido e, independente de sua faixa etária ou nível intelectual, o jogo pode ser uma alternativa favorável à compreensão dos itens do currículo escolar e maneira significativa, pois o próprio jogar será capaz de recriar conhecimentos não voláteis, relacionando aspectos lúdicos e prazerosos das

atividades com games e produção cultural e intelectual.

Sendo assim, podemos pensar, os jogos eletrônicos ampliam o leque de oportunidades de aprendizagem em sala de aula, multiplica as possibilidades que o docente dispõe para promover momentos de aprendizagem efetiva junto aos seus estudantes, além de criar uma atmosfera envolvente dentro do ambiente escolar. É ainda possível perceber que há mais espaço para a participação de todos de maneira colaborativa, estimulando a cooperação e a competição, com suas devidas dosagens para que sejam saudáveis e permitam a participação de todos e para que todos se sintam importantes.

REFERÊNCIA

BENJAMIN, Walter. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. São Paulo: Summus, 1984.

CAILLOIS, Roger. **Os Jogos e os Homens** A máscara e a vertigem. Editora Cotovia, Lisboa, 1990.

CASTELLS, Manoel. **A sociedade em rede**. 9. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**: Nascimento das prisões. 42ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. Novas orientações para Educação Física escolar e a questão da cultura. Presente. **Revista de Educação CEAP**, Salvador, nº 53, p. 26 a 28, 2006.

FARIA FILHO, L. M. de. "História da escola primária e da educação física no Brasil: Alguns apontamentos". In: SOUSA, E.S. de e VAGO, T.M. (orgs.). Trilhas e partilhas; educação física na cultura escolar e nas práticas sociais. Belo Horizonte: Cultura, 1997, p. 43-58.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade**: O uso dos prazeres. 13ª ed. São Paulo: Edições Graal, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade 3**: O cuidado de si. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

FOUCAULT, Michel. **A microfísica do poder**. 6ª edição. Rio de Janeiro: Graal, 1986.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

LEITE, Lígia Silva. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: Wendel. Freire, Dimmi. Amora (orgs). **Tecnologia e Educação**: as mídias na prática docente. Rio de Janeiro: Wak. Ed., 2011.

TELES, Maria Luiza Silveira. Socorro! É proibido brincar. Petrópolis: Vozes, 1999.

HENRY, Jenkins. **Cultura da convergência**- 2. ed. - São Paulo: Aleph, 2009.

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo, Perspectiva, 2005.

LÉVY, Pierre. **A inteligência Coletiva**. Por uma antropologia do Ciberespaço. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 2000.

SOARES, Carmem Lucia. **Educação Física**: raízes européias e Brasil. Campinas, SP: Autores Associados, 1994.

SOARES, Carmem Lucia. **Imagens da Educação no Corpo**: estudo a partir da ginástica Francesa no séc. XIX. Campinas: Editora Autores Associados, 1998. p.132.

SOARES, Rosangela de Rodrigues. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

TAPSCOTT, Don. **Geração Digital**: a crescente e irreversível ascensão da geração Net. São Paulo: MAKRON Books, 1999.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PREFEITURA DE ARACAJU: REFLEXÃO-AÇÃO DAS TDIC NA EDUCAÇÃO

José Fonseca da Silva

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão - Sergipe

Sheilla Silva da Conceição

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão - Sergipe

Henrique Nou Schneider

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão - Sergipe

RESUMO: Este artigo apresenta a política de formação em serviço para o uso das TDIC na educação municipal de Aracaju/SE. As transformações trazidas pelas tecnologias da informação e comunicação impuseram grandes desafios para a educação, por contribuírem para ocorrência de profundas modificações na forma de ser e de pensar da humanidade. É uma pesquisa qualitativa, com abordagem na análise de conteúdos (os documentos) e participante, por ter seus pesquisadores como integrantes desse processo, além da apreciação e reflexão. Constatou-se uma prática de inclusão social, via digital, nas políticas de formação em serviço, quando os professores passaram a utilizar as tecnologias digitais nos processos de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação de Professor. Tecnologias Digitais da Informação e

Comunicação.

TEACHER TRAINING IN THE CITY OF ARACAJU: REFLECTION-ACTION OF TDIC IN EDUCATION

ABSTRACT: This article presents the policy of training in service for the use of TDIC in the municipal education of Aracaju/SE. The transformations brought by the information and communication technologies imposed great challenges for education, as they contributed to the occurrence of profound modifications in the way of being and thinking of humanity. It is a qualitative research, with an approach in the analysis of content (the documents) and participant, because it has its researchers as members of this process, besides appreciation and reflection. It was verified a practice of social inclusion, via digital, in the policies of training in service, when teachers started to use digital technologies in the learning processes.

KEYWORDS: Education. Teacher Training. Digital Information and Communication Technology.

1 | INTRODUÇÃO

A justificativa de um trabalho sobre a análise do impacto real das políticas de

formação em serviço de professores da rede municipal de educação de Aracaju para o letramento multimidiático, aponta pontos críticos na articulação entre inclusão digital e social. E indica como possibilidade de superação da perspectiva instrumental da escola, a abertura para a vivência plena da cultura digital na constituição da cidadania.

Os processos de formação em serviço devem ser discutidos pelos principais atores – os professores. Suas reais necessidades precisam ser levadas em consideração para que tenhamos inovação na qualidade dessa formação, no ensino e, conseqüentemente, na aprendizagem. Nesse sentido, as escolhas desses professores com relação as suas formações em serviço são provenientes dos avanços pelos quais a sociedade vem passando, principalmente, no que se refere as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Na medida em que os alunos chegam à escola com seus saberes construídos no cotidiano, estes saberes precisam ser lapidados na escola pela mediação do professor. Este se vê, então, na necessidade de conhecer sempre mais, de forma atualizada.

Os alunos cada vez mais vêm utilizando os equipamentos tecnológicos que estão transformando suas vidas, seja para entretenimento, seja para outros fins. Nessa perspectiva, alguns professores, também, vêm utilizando as tecnologias digitais para fins pessoais, aproveitando esse meio para inserir em suas práticas educativas. Todavia, é necessário agregar esses dispositivos tecnológicos com responsabilidade e ética. Para ajudar nessa prática educativa, os órgãos gestores das políticas públicas de formações dos professores são responsáveis pelo acesso e ampliação do uso das tecnologias nos processos educativos.

Por meio dessa atividade reflexiva da prática, é necessário ultrapassar a concepção de uso das TDIC como ferramentas didáticas que possibilitem ao aluno formas de pensar sobre os conteúdos ensinados. Muitas vezes, os espaços escolares proíbem o uso de tecnologias como celular, redes sociais, jogos digitais, entre outras. Enquanto essa exclusão acontece, os alunos vão sendo afastados de uma dinâmica social onde possam, através das tecnologias, gerar transformações necessárias às demandas sociais, culturais e políticas.

A escola deve ser o espaço de crítica dos saberes, valores e práticas da sociedade em que está inserida. É da sua competência oportunizar a vivência plena e crítica das redes digitais. Logo, é responsabilidade do professor, profissional dessa instituição, a formação dos alunos para a vivência nesses novos espaços de comunicação e produção do conhecimento. No entanto, um professor não inserido na cultura digital terá limitações na articulação e argumentação acerca de assuntos do cotidiano social dos alunos. Torna-se cada vez mais evidente, a necessidade de democratização do uso das TDIC no processo de construção da cidadania e da formação dos sujeitos sociais, em especial, do professor.

Assim sendo, ao considerar a importância do exercício da cidadania, autonomia, capacidade de escolher e decidir na sociedade atual, destaca-se a importância das

políticas públicas de inserção das TDIC, além da necessidade de se discutir e agir, no que tange à inclusão social através da inclusão digital. O não acesso de uma parcela da população às tecnologias responde pelo surgimento de um novo grupo social: os excluídos digitais. Nesse contexto, a autonomia, a cidadania, as escolhas e decisões dos indivíduos ficam bastante comprometidas. Almeida e Morais (2011, p.6) enfatizam que:

O uso de TIC em escolas, seja para processos de ensino e aprendizagem ou para inclusão social e digital, por si só desencadearia maior participação de todos os setores sócio estatais, via comunidades escolares na formulação e gestão do planejamento em uma área fundamental para a formação da pessoa contemporânea.

Nesse contexto, o problema em questão - formação em serviço dos professores para o uso adequado das TDIC - apresenta as seguintes hipóteses: a falta de conhecimento pedagógico do uso das TDIC no processo de aprendizagem por parte de gestores, professores, alunos e pais; a não continuidade aprimorada de uma política das TDIC, decorrente da mudança de gestores; a ausência de uma política pública continuada de formação em serviço do professor, para que utilize as tecnologias em favor do processar as informações e aprender, a fim de exercer cidadania na sociedade da informação e do conhecimento.

O artigo se pauta na pesquisa qualitativa, fundamentada em Trivinos (1995), baseada na rejeição da neutralidade do saber científico, com uma abordagem estrutural histórica e dialética a partir de uma análise bibliográfica, documentária e participante. Foi feita uma análise de conteúdos relativa às políticas de formação em serviço do professor para o uso das TDIC na educação municipal de Aracaju/SE. Ou seja, uma produção dos dados através dos relatórios e projetos de ação executados pela Coordenadoria de Tecnologia Municipal de Aracaju (COTED).

Assim, a produção e análise de dados foram realizadas a partir dos resultados obtidos das formações em serviço, realizadas pela COTED, no período de 2012 a 2016, com a participação dos pesquisadores, enquanto membros da Equipe da COTED. A pesquisa participante tem princípios teóricos e metodológicos na pesquisa-ação, que segundo a definição de Thiollent (2008, p. 14)

“(...) é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”.

Além dessa análise, o referencial teórico também foi fundamental no processo de compreensão das realidades estudadas.

A pesquisa bibliográfica e documental foi essencial nesse processo. Pois, como enfatizam Laville Dionne (1999), a revisão de literatura refere-se ao estado da arte sobre a questão a ser investigada pelo pesquisador. Servem, portanto, para alimentar o conhecimento, afinar as perspectivas teóricas, precisar e objetivar os conceitos utilizados.

2 | PERFIL DA COORDENADORIA DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

No âmbito da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), o Núcleo de Tecnologia Educacional do município de Aracaju (NTM/AJU) tem como missão formar professores para o uso pedagógico das tecnologias adquiridas pela SEMED. Foi inaugurado em 07 de dezembro de 2006. Em 2012, houve a continuidade dos processos de implantação e implementação de programas e projetos na área das TDIC nas Escolas da Rede Municipal de Ensino de Aracaju, por meio de parceria com a Coordenação Estadual do PROINFO (SEDUC/SE) e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/SE)¹.

O NTM teve mudança de nomenclatura no mês de outubro de 2013, passando a chamar-se Coordenadoria de Tecnologia Educacional (COTED), no organograma da SEMED. Porém, nas relações com o Ministério da Educação, permanece a denominação NTM. A ação norteadora do funcionamento da COTED tem como princípio a formação continuada e em serviço dos professores por meio dos recursos tecnológicos, com apoio do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (PROINFO INTEGRADO) do Ministério da Educação.

A equipe da COTED é composta por professores da Rede Municipal de Educação de Aracaju, com habilitações na área de educação e tecnologia educacional. Sua visão estratégica, conforme consta em projeto de ação, é contribuir para a melhoria do desempenho do Sistema Educacional do Município de Aracaju; desenvolver seu processo administrativo e divulgar os resultados de suas ações; promover atualização na área das TDIC para profissionais da educação; implementar Programas e Projetos de Tecnologias; desenvolver processos de avaliação da formação continuada executada pela própria equipe da COTED e também das atividades desenvolvidas pelos articuladores² presentes nas escolas; orientar o trabalho dos articuladores e professores das salas de recursos para o uso das tecnologias assistivas.

Os principais cursos oferecidos pela Coordenadoria de Tecnologia Educacional nos anos de 2012 a 2016 foram: Introdução à Educação Digital, com carga horária de 40 horas; Elaboração de Projetos, com carga horária de 40 horas; Tecnologias na Educação: Ensinando e Aprendendo com as TIC, com carga horária de 100 horas; oficinas de Lousa Digital Interativa, com carga horária de 08 horas; Áudio e Vídeo, com carga horária de 12 horas; *Blog*, com carga horária de 20 horas e; *Slides*, com carga horária de 20 horas.

1. Dados retirados do Projeto de ampliação do PROUCA - Programa um computador por aluno - na Rede Municipal de Ensino de Aracaju, 2012.

2. Articuladores são professores da própria rede de ensino do município de Aracaju que, após processo seletivo e comprovada experiência na área das TDIC para fins pedagógicos, são lotados nas escolas, em turno oposto ao do vínculo efetivo, para desenvolverem projetos que contemplem o uso das tecnologias existentes nas escolas, de modo a colaborar com os outros professores e gestores, no fazer pedagógico.

3 | FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA O USO DAS TDIC

Nos dias atuais, percebe-se a presença intensa de elementos tecnológicos que vem possibilitando uma nova razão cognitiva, um novo pensar, novos caminhos para construir o conhecimento de forma prazerosa e lúdica. Essa realidade provoca muitos questionamentos por parte de vários segmentos da sociedade, inclusive dos professores, que veem, de um lado, estas tecnologias com certa desconfiança e, de outro, com expectativas exageradas que fogem à realidade, uma vez que acreditam que estes elementos tecnológicos, por si só, possam resolver os problemas do sistema educacional.

Os estudantes de hoje são “falantes nativos” da linguagem digital dos computadores, vídeo games e internet, assim, denominados “nativos digitais” (Prensky, 2001). Essa nova geração, comparada as anteriores, apresenta uma mudança radical que, conseqüentemente, acarretou mudança nos perfis de leitor e escritor nas práticas sociais. O novo público aponta para o uso das tecnologias, sendo assim, é interessante que os professores se adequem às inovações, a fim de alcançar um novo perfil de aluno, além de possibilitar a eficácia no processo de ensino/aprendizagem.

O uso das TDIC no contexto educacional pode contribuir para a ampliação de novas possibilidades de aprendizagem no processo educativo. O ideal é que a tecnologia se integre às nossas vidas de maneira natural. A percepção não clara das razões mais profundas desta relação educação-tecnologia faz com que, muitas vezes, estes equipamentos sejam subutilizados, tornando-se rapidamente obsoletos. Nesse aspecto, pode-se dizer que as políticas públicas educacionais para o uso das TDIC, como ponto de partida para construção e reconstrução do conhecimento, tornam-se relevantes na sociedade atual, visto que a relação entre educação e tecnologia vem suscitando maior interesse por parte de professores e alunos.

O acesso à internet e a multiplicidade de diferentes usos como pesquisa, investimentos e comércio eletrônico, interatividade na rede, troca de mensagens com o outro lado do planeta são hoje atividades comuns no mundo inteiro. A sociedade da informação não é um modismo, pois é considerada como um paradigma técnico-econômico, ou seja, um fenômeno global, com elevado potencial transformador das atividades econômicas e sociais.

No fim do segundo milênio, vários acontecimentos de importância histórica transformaram o cenário social da vida humana. Uma revolução concentrada nas Tecnologias da Informação e Comunicação começou a remodelar a base material da sociedade em ritmo acelerado. CASTELLS, (1999, p. 40) discute sobre essa revolução tecnológica como “um novo sistema de comunicação que fala cada vez mais a mesma língua universal digital está movendo a integração global da produção e distribuição de palavras, sons e imagens de nossa cultura e personalizando os gostos das identidades e humores dos indivíduos”. Castells (2003) analisa a organização

social da sociedade em rede, tendo como base o paradigma econômico-tecnológico da informação. Para o autor, a sociedade está centrada no uso e aplicação da informação na qual a divisão do trabalho se efetua, sobretudo, segundo um complexo de redes interligadas.

As TDIC, no contexto educacional, podem contribuir para a ampliação de novas possibilidades de aprendizagem. Mas, também, se mal utilizadas, podem provocar resultados desastrosos na vida das pessoas. Faz-se necessário haver uma integração natural e responsável entre as tecnologias e o ser humano. Esta integração, atrela o sujeito ao meio tecnológico digital, logo, cabe a todos saber utilizar tais inovações a favor de melhores resultados. É nesse contexto que as tecnologias vêm chegando às escolas, por intermédio de projetos políticos pedagógicos.

Nesse contexto, as formações do professor, tanto inicial quanto continuada, devem ser priorizadas nos procesos de implantação e/ou implementação das políticas públicas com vistas a inclusão social dos professores com e para o uso das TDIC. Sobre essa questão, para Gatti & Nunes (2009, p.152),

A formação de professores é considerada atividade de menor categoria e quem a ela se dedica é pouco valorizado. Decorre daí uma ordem hierárquica na academia universitária, as atividades de pesquisa e de pós-graduação possuem reconhecimento e ênfase, a dedicação ao ensino e à formação de professores supõe perda de prestígio acadêmico.

Em geral, tem-se a tendência de desvalorizar o que se faz na escola e de buscar receitas fora dela, quando é ela mesma quem deveria governar-se. A escola precisa dar o exemplo, ousar construir o futuro. Inovar é mais importante do que reproduzir, ainda que com qualidade, o que existe. A matéria-prima da escola é sua visão de futuro, que inclui a formação humana e que tem como auxílio nesse processo as tecnologias da informação e comunicação. O que é ser professor hoje? É viver intensamente o seu tempo, conviver; é ter consciência e sensibilidade. Não se pode imaginar um futuro para a humanidade sem educadores, assim como não se pode pensar num futuro sem seres com formação humana segundo uma visão rousseauiana (transformar novos seres humanos em futuros cidadãos).

Candau (1997) focaliza três eixos para a renovação de uma formação continuada de professores: considerar a escola como *locus* fundamental da formação continuada, valorizar o saber docente e reconhecer o ciclo profissional de vida dos professores. Isto é, precisa-se deslocar o *locus* da formação de professores da universidade para a própria escola de ensino fundamental e médio. Procura-se estimular componentes formativos que tenham uma articulação com o cotidiano escolar, não deslocando o professor para outros espaços. Para Candau (1997, p. 58)

Trata-se de trabalhar com o corpo docente favorecendo processos coletivos de reflexão e intervenção na prática pedagógica concreta, de oferecer espaços e tempos institucionalizados nesta perspectiva, de criar sistemas de incentivo à sistematização das práticas pedagógicas dos professores e à sua socialização, de ressituar o trabalho de supervisão/orientação pedagógica nessa perspectiva. Parte-se das necessidades reais dos professores, dos problemas do seu dia-a-

dia e favorecem-se processos de pesquisa-ação.

Paulo Freire (1983), em seu livro *Educação como prática da liberdade*, enfatiza a pedagogia em suas dimensões prática, política ou social, a partir da ideia de um ser livre das amarras do sistema, ou seja, das imposições sem considerar as individualidades e necessidades coletivas dos seres. Desse modo, a preocupação dessa pedagogia é uma educação que promova autonomia, em que os homens decidam com responsabilidade o que é melhor para si e para o outro. Nesse aspecto, as políticas de formação continuada devem ser ofertadas com essa perspectiva emancipadora. Freire (1983, p. 92-93) deu ênfase

a necessidade de uma educação corajosa, que enfrentasse a discussão com o homem comum, de seu direito àquela participação. De uma educação que levasse o homem a uma nova postura diante dos problemas de seu tempo e de seu espaço. ...A da pesquisa ao invés da mera, perigosa e enfadonha repetição de trechos e de afirmações desconectadas das suas condições mesmas de vida.

Diante das diversas mudanças que vem ocorrendo com a inserção das tecnologias digitais, a educação é o meio difusor de conhecimentos com vistas a transformação humana. Todavia, essas mudanças só podem ocorrer se a sociedade, as instituições responsáveis pela sistematização do conhecimento e a escola em seu conjunto complexo de atores, atuarem numa perspectiva transformadora e libertadora. Essas proposições são projetos que envolvem o desenvolvimento das ciências e tecnologias com uso ético e responsabilidade social.

Nesse sentido, a escola não pode passar ao largo do desenvolvimento da ciência. Ao contrário, deve caminhar junto com ela, instrumentalizando seus professores, para utilizá-la no cotidiano do processo ensino-aprendizagem, direcionando a educação para o acompanhamento deste novo século. Contudo, esperar que os professores, individualmente, possam mudar as situações de injustiça e de exclusão que existem na sociedade é ter uma visão reducionista desta problemática. (FACCI, 2004)

Tudo muda muito rápido, valores se desfazem e/ou se modificam, dissolvem-se fronteiras, desenraizam-se as coisas, as pessoas, as ideias; trazendo com isso, diferentes implicações sociais que fazem emergir novas formas de participação dos cidadãos, bem como se busca sensibilizá-los, cada vez mais, para questionar, intervir e buscar de forma autônoma a apropriação das novas ferramentas tecnológicas. Assim, a formação em serviço dos professores para o uso adequado das TDIC nos processos de aprendizagem é uma necessidade constante de reflexão, pois mesmo com diversos estudos sobre o assunto, constata-se que ainda há um abismo profundo na qualificação profissional devido sua formação inicial na graduação, alongando-se por toda sua trajetória de formações em serviço em busca dessa qualidade.

4 | RESULTADO DAS FORMAÇÕES EM SERVIÇO DOS PROFESSORES DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU (2012 A 2016)

Sempre foi o objetivo maior da Coordenadoria de Tecnologias Educacionais (COTED), contribuir para o processo de formação continuada dos professores das Escolas da Rede Municipal de Ensino de Aracaju. Para alcançar esse propósito, desenvolve ações que visam colaborar com a inserção das TDIC na educação, desde os Projetos Políticos Pedagógicos das Unidades de Ensino até a formulação e execução de atividades de sala de aula.

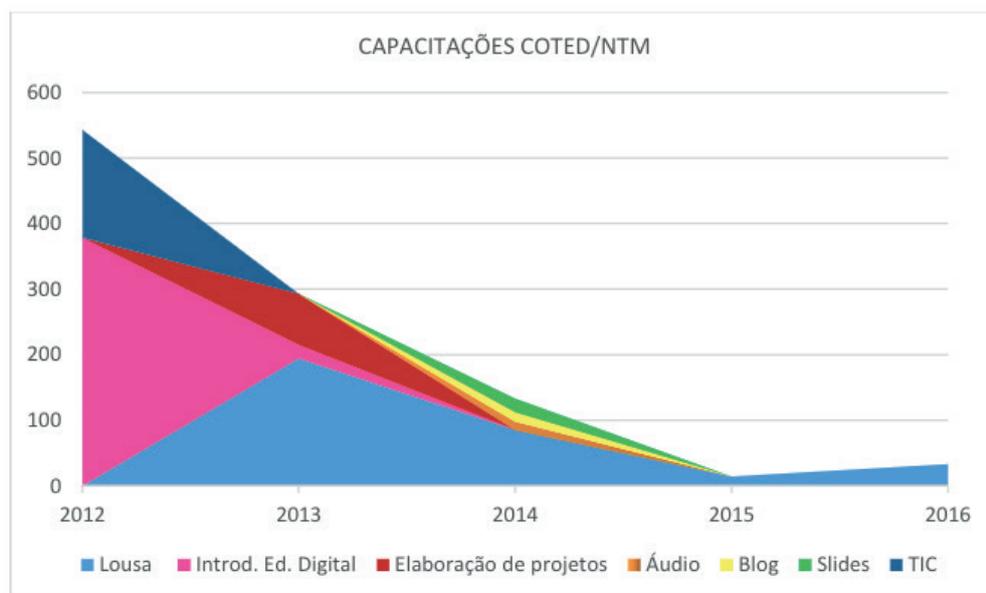


Gráfico 1: Capacitações COTED_2012/2016

Fonte: Relatórios da COTED 2012-2016

O ano de 2012 representou um marco para história da referida coordenadoria. Nesse ano, realizou-se o maior número de capacitações até o presente. Um dos principais fatores que colaborou para este feito, foi a parceria firmada entre o ora Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM) e o Ministério da Educação para a realização dos cursos de formação. As capacitações foram oferecidas aos professores do Município de Aracaju pela Secretaria Municipal de Educação. A execução ficou por conta da agora Coordenadoria de Tecnologia Educacional (COTED), com uso de livros e CDs, e por meio do ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo. Foram executadas as capacitações em Introdução à Educação Digital, com 378 cursistas, e Ensinando e Aprendendo com as TIC, com 165. Ao todo, 543 professores/cursistas concluíram os cursos e obtiveram direito a certificação.

A parceria com o MEC teve continuidade em 2013, como foi planejado ainda no final do ano anterior. Desta vez, além dos cursos de Introdução a Educação Digital e Ensinando e Aprendendo com as TIC, o curso de Elaboração de Projetos também foi ofertado, mas somente no segundo semestre. A chegada de uma nova gestão na

Prefeitura de Aracaju e, conseqüentemente, na Secretaria Municipal de Educação (SEMED), impossibilitou a realização dos cursos nos primeiros meses do ano. Além disso, houve uma mudança de endereço no final de 2012, o que também contribuiu para retardar o início das atividades da COTED. Dificuldades a parte, os cursos do e-Proinfo foram iniciados e concluídos por 99 professores. Desta vez, somente com os cursos de Introdução à Educação Digital e Elaboração de Projetos. Com isso, reforça-se o pensamento de Gatti (2008) ao discutir a respeito da multiplicação da oferta de educação continuada, quando há preocupação dos administradores públicos com a educação continuada dos professores, tem-se aí chances de melhorar a qualidade de ensino e aprendizagem.

O ano de 2013 foi marcado pelo contato dos professores da Rede com uma nova ferramenta pedagógica, instalada na maioria das escolas, diretamente na sala de aula. O foco de trabalho da COTED, a partir de então, voltou-se para a capacitação de todos os professores das Unidades de Ensino que receberam Lousas Digitais Interativas. Um total de 194 docentes foram preparados para interagir com a nova ferramenta. O que possibilitou aos professores executarem suas atividades pedagógicas de forma ainda mais dinâmica e prazerosa para os educandos.

Em 2014, os cursos oferecidos por meio do MEC/E-Proinfo saem completamente do foco da SEMED, devido a não priorização da gestão administrativa da Secretaria de Educação em viabilizar a aprovação de edital para a promoção dos cursos disponibilizados pelo MEC. Permaneceram as capacitações para o uso pedagógico das Lousas Digitais Interativas, mais 85 professores foram capacitados. Ainda nesse ano, foram introduzidas as oficinas de Áudio, Blog e Slides. Um total de 48 professores foram capacitados e certificados nas três oficinas. A oficina de Slides foi uma demanda originária dos próprios professores em virtude do Concurso Show de Aula promovido pela Secretaria de Educação. Por meio deste concurso, o professor que elaborava, publicava em um site e tinha sua aula em slides aprovada, recebia um prêmio em dinheiro no valor de 600 reais por aula. Como cada professor podia postar até 10 aulas, podia também receber até 6.000 reais. Todas essas propostas de uso das tecnologias, conforme proposição de Kenski (2012), são promotoras de possibilidades de interação entre professores e alunos capazes de redefinir dinâmicas de aulas, vínculos dos participantes e aproximações coerentes entre o que se ensina e aprende.

O ano de 2015 foi o pior para as capacitações, do ponto de vista pedagógico. Apenas 14 professores foram capacitados para o uso da Lousa Digital Interativa. Essas capacitações, com viés pedagógico, também foram as únicas oferecidas e executadas em 2016, com apenas 33 professores certificados. Mais uma vez, o foco de trabalho da COTED foi ofuscado.

Nos anos de 2014, 2015 e 2016 o trabalho da COTED esteve quase totalmente voltado para a capacitação de professores, coordenadores e diretores escolares. Mas com mudança de foco. A partir de então, todos os esforços foram transferidos

das ações pedagógicas para as capacitações voltadas à gestão tecnológica das escolas. Em 2014 e 2015 as energias da equipe de professores/formadores da COTED foram direcionadas para o Letivo Aracaju³. O Letivo foi implantado com o objetivo de agilizar a gestão das informações escolares, produzir diagnósticos e direcionar ações corretivas. Para tanto, a SEMED, por meio da DTI/COTED, distribuiu *tablets* para os professores da Rede Municipal de Ensino, já contendo o aplicativo do Letivo. Depois de entregar os *tablets*, o passo seguinte foi capacitar os profissionais das secretarias das escolas e os professores. O papel do professor era alimentar o sistema, Letivo Aracaju, com as informações colhidas em sala. Já os secretários escolares tiveram como função trabalhar com as informações inseridas no sistema oriundas do censo escolar, das informações preenchidas pelos professores e por eles próprios. Todas as informações adicionadas pelas escolas, por sua vez, podiam ser acessadas pelos gestores escolares, pelos desenvolvedores, pelos técnicos da DTI/COTED e até pela secretária de educação, em tempo real.

No final de 2015, devido a vários problemas técnicos tanto do Letivo Aracaju quanto de infraestrutura, o Letivo acabou sendo retirado de cena. Foi substituído pelo Oieduca⁴, que prometia ser melhor que o Letivo por ser mais completo e pela possibilidade de a alimentação dos dados ser realizada no modo *off-line*. A partir deste momento, iniciaram-se novas capacitações. A princípio para os membros da equipe DTI/COTED e para gestores e secretários de duas escolas-piloto, ministradas por técnicos contratados pela empresa de telefonia “Oi”. Assim, coube a equipe da COTED replicar a capacitação recebida, em janeiro e fevereiro de 2016, para os secretários e coordenadores de todas as demais unidades de ensino pertencentes ao Município de Aracaju.

Os números apresentados revelam que o foco de trabalho da COTED foi comprovadamente redirecionado das formações de cunho pedagógico, voltadas à formação continuada dos professores, para uma formação atrelada a gestão das escolas e da rede de ensino como um todo. Essa mudança desviou a COTED de sua competência formadora e próxima do professor em seu trabalho pedagógico, para uma formação técnica destinada aos interesses da gestão em seus vários níveis. O trabalho da COTED deve sim contribuir para a melhoria da gestão educacional. No entanto, esta atuação deve ocorrer de forma indireta. É necessário ver a educação como um todo. Podemos enfatizar o pensamento de Freire (1983) quando do processo de emancipação humana como ponto primordial para o processo de humanização. O que isso significa nesse contexto? Humanização do oprimido e superação dos seus condicionamentos históricos, ou seja, das imposições descabidas dos que não valorizam o processo de formação do professor, voltado para a saída da minoridade – esclarecimento na perspectiva Kantiana.

Desta forma, torna-se necessária a valorização da formação continuada e das

3. Programa de gestão de dados informatizados das escolas da rede municipal de Aracaju e diário eletrônico.

4. Programa de gestão de dados informatizados das escolas da rede municipal de Aracaju e diário eletrônico.

tecnologias direcionadas às atividades pedagógicas para a constituição de uma sociedade mais equitativa e justa. Neste direcionamento, sem sombra de dúvidas, a COTED deverá estar contribuindo com a gestão, porém, sem abrir mão de sua essência.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Coordenadoria de Tecnologia Educacional do Município de Aracaju, visando contribuir para a formação continuada do professor, ao longo dos anos, capacitou um expressivo número de docentes interessados em aprimorar competências e habilidades na área das TDIC. O trabalho desta coordenadoria, sempre que esteve orientado para as capacitações docentes, em parceria com outras instituições ou somente a cargo da própria equipe, colaborando de forma exitosa para a educação do Município de Aracaju. Essa atuação revela a necessidade de continuidade do trabalho, de modo a cumprir sua relevante função social. Afinal, almeja-se uma sociedade mais igualitária em todos os níveis, neste caso, no que se refere ao acesso, assimilação e uso das tecnologias.

O uso dessas tecnologias tornou-se corriqueiro nas mais diversas áreas de atuação da sociedade contemporânea, desde as tarefas mais simples às mais complexas. No entanto, as tecnologias não são utilizadas com equidade por todos os setores ou instituições. No âmbito escolar, mais especificamente na esfera pública, há uma enorme carência tecnológica, especialmente quando comparamos com setores privados. Mas, mesmo quando a escola dispõe de alguns desses recursos, muitas vezes, o corpo docente não possui a habilidade necessária para o manuseio e para a formulação de atividades pedagógicas aprimoradas, atrativas e facilmente compreendidas pelos discentes. O que demonstra a importância da formação continuada e em serviço do professor, que precisa introduzir as tecnologias digitais da informação e comunicação em suas aulas com a mesma naturalidade com que acessa e interage nas redes sociais.

As atividades pedagógicas da COTED, portanto, têm sua importância maximizada pelo atual contexto de disseminação e uso das TDIC pela população em diferentes escalas, da local a global. Esse trabalho é relevante para a educação contemporânea, tanto pela necessidade da formação continuada do professor no fazer pedagógico com essas tecnologias no dia a dia da sala aula, quanto para fazer com que a escola, como um todo, esteja incluída no universo das relações e interações cotidianas do aluno, como parte da realidade vivida. O que deixa claro que a COTED não pode ter seu foco desviado das ações inerentes a formação continuada de professores, como pudemos constatar com os resultados aqui apresentados.

A decadência dos cursos de formação continuada e em serviço, dos professores da rede de ensino municipal de Aracaju, oferecidos pela COTED no período de 2014

a 2016, deu-se pela não priorização da gestão nesse processo, e por isso, o foco foi desviado dos seus objetivos. Nesse sentido, vale ressaltar que as atividades dos professores devem ser compreendidas como uma contribuição para que a escola se mantenha conectada a sociedade e seja reconhecida pelo aluno como parte do seu espaço de vivência, tornando-o capaz de intervir no mundo para o bem-estar individual e coletivo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 6.300, de 12 de dezembro de 2007**. Dispõe sobre o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo. Decreto on-line. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm>. Acesso em: 15 de maio de 2014.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). **Magistério: construção cotidiana**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999. A era da informação: economia, sociedade e cultura, v.1.
- CASTELLS, Manuel. **A galáxia da internet: reflexões sobre a internet, os negócios e a sociedade**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2003
- FACCI, Marilda Gonçalves Dias. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004. (Coleção formação de professores).
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- GATTI, Bernardete A; NUNES, Marina Muniz Rossa (orgs). **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC/DPE, v.29, 2009.
- KENSKI, Vani Moreira. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem**. In: Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papyrus, 2012. - 8ª ed. - (Coleção Papyrus Educação).
- LAVILLE, Christian. & DIONNE Jean *In: A Construção do saber*. Manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999, p. 188.
- MORAES, Maria Candida. **Subsídios para fundamentação do Programa Nacional de Informática na Educação (Proinfo)**. Brasília, SEED / MEC, j a n / 1 9 9 7.
- PRENSKY, Mark. **Digital natives, digital immigrants**. On the Horizon, v. 9, n. 5, 2001. Trad. Roberta de Moraes Jesus de Souza.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2008.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: A pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas. 1995.

INCLUSÃO OU SEGREGAÇÃO? UM ESTUDO DE CASO SOBRE A “INCLUSÃO”

Taiana do Vale Figueiredo da Conceição

Aracau-SE

Kátia Regina Lopes Costa

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Natal-RN

INCLUSION OR SEGREGATION? A CASE STUDY ON “INCLUSION”

ABSTRACT: The paper aims to bring to the reader ‘s knowledge about how the inclusion in schools has been practiced, first clarifying how it should be done, accessibility in institutions, adaptations in schools. Being analyzed only two institutions to make a parameter between public and private school to understand the needs, the training of teachers, posture and projects of the institution all this aiming at the inclusion of children with disabilities. After the researches, it was observed that, in the institutions, there is only integration of children with disabilities, the superficial inclusion made us think about how much the teacher needs to be prepared and able to attend to all.

KEYWORDS: Accessibility. Inclusive Education. Segregation.

RESUMO: O artigo escrito tem como proposta trazer ao conhecimento do leitor sobre como vem sendo praticado a inclusão nas escolas, primeiramente esclarecendo como ela deveria ser realizada, as acessibilidades nas instituições, adaptações nas escolas. Sendo analisadas apenas duas instituições para fazer um parâmetro entre escola pública e privada para entender as necessidades, a formação dos docentes, postura e projetos da instituição tudo isso visando à inclusão das crianças com deficiência. Após as pesquisas foi observado que, nas instituições existe hoje apenas integração das crianças com deficiências, a inclusão superficialmente executada nos faz pensar em o quanto o docente precisa estar preparado e capacitado para atender a todos.

PALAVRAS-CHAVE: Acessibilidade. Educação Inclusiva. Segregação.

1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo consiste em recorte de trabalho de conclusão do curso, que teve como princípio esclarecer a maneira como a inclusão ocorre em sala de aula, reconhecendo os avanços que ocorreram na área, mas, sobretudo, os desafios que ainda persistem. Tendo como base algumas experiências com

a professora Kátia Regina Lopes Costa, da Faculdade Maurício de Nassau, Doutora na área de inclusão, que sempre nos motivou a buscar informações sobre a atuação docente quanto ao acolhimento em salas regulares para crianças com deficiência.

A proposta inicial era de analisar o processo de inclusão em duas unidades escolares, uma da rede privada e uma da rede pública, com relação a metodologia, acessibilidade e acolhimento, nas salas de ensino regular.

Percebe-se que ainda existe muito a se falar sobre o tema, uma vez que situações diversas podem facilitar ou dificultar a aprendizagem das crianças com deficiência nas instituições. Apoiando-se em leis e teóricos com conhecimentos na área de inclusão a pesquisa buscou esclarecer o que seria a inclusão e como ela é realizada.

Com isso, toda a pesquisa é voltada para algumas problemáticas, qual a metodologia utilizada para as crianças com deficiência, seja ela intelectual, cognitiva ou física? A adaptação é do aluno para a instituição ou o contrário? Qual formação ou capacitação é dada ao docente para atender a esse público?

Diante dessas circunstâncias foi cuidadosamente relatado todo o percurso desses alunos nas salas de ensino regular pesquisadas, uma vez que as salas de recursos constituem em atendimento educacional especializado para as crianças, nas quais seu atendimento deve ocorrer em horários opostos as aulas, com a função de trabalhar as necessidades específicas das deficiências, mediando e facilitando a aprendizagem dos conteúdos abordados em sala de aula.

Assim, este artigo encontra-se organizado em três momentos, a princípio as questões bibliográficas, onde busca esclarecer o que é a inclusão e como deve ocorrer esse processo, mostrando o avanço conquistado ao incluir as crianças com deficiência nas salas do ensino regular. No segundo momento, são explorados os dados referentes às entrevistas nas escolas, as dificuldades enfrentadas pelas instituições, a formação e interesses dos docentes para atender da melhor forma as crianças com deficiência e a acessibilidade para melhor adaptação. Como os coordenadores, organizam os eventos e projetos junto a sua equipe pedagógica, para a integração dos alunos com deficiência.

No terceiro momento, trata-se das considerações finais onde relato como foi o processo de investigação para os questionamentos citados anteriormente e os resultados perante a acessibilidade e inclusão das crianças com deficiência.

2 | A EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Como previsto em lei as escolas precisam adaptar-se a realidade do aluno, não o contrário, acessibilidade é um direito de todos. As dificuldades de acessibilidade para toda e qualquer criança com deficiência, em primeira estância, é de responsabilidade governamental, seguindo de responsabilidades dos pais e

educacional das instituições, sejam elas públicas ou privadas. Conforme previsto na lei 9.394/96: “Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais. (BRASIL, 1996).

Entretanto, muitas escolas parecem negar esse direito de maneira camuflada ao receber esses alunos e não lhes dar o suporte devido. Segundo Stainback & Stainback (1999), “o ensino inclusivo refere-se a inclusão de todos e independe de deficiência, talento, origem socioeconômicas ou origem cultural. Desta forma, a escola deve promover uma sala de aula provedora atendendo a todas as necessidades dos alunos.”

Para concretização deste processo, as escolas devem promover oportunidades adequadas, além da teoria, a prática deveria ser realizada de maneira coesa. Segundo Carvalho (2016):

À teoria educacional cabe “pensar” a educação, por outro lado tem como missão subsidiar a prática, pois a relação entre teoria e prática deve ser indissociável. Não se trata, apenas, da apropriação das construções teóricas (as dos educadores, as dos filósofos, sociólogos, antropólogos etc.), mas de, ao colocá-las em prática, recriá-las, num verdadeiro processo de construção e aprimoramento teórico, a partir da própria prática. (CARVALHO, 2010, p. 21).

O homem é um ser investigador, sempre em busca de respostas para as indagações que surgem em seu cotidiano, com o ensino inclusivo não poderia ser diferente as buscas por esclarecimentos acerca do tema e suas práticas passou-se a pensar de que maneira poderia ocorrer o processo de inclusão e não segregação.

Os movimentos em favor da integração de crianças com deficiência surgiram nos Países Nórdicos, em 1969, quando se questionaram as práticas sociais e escolares de segregação. Sua noção de base é o princípio de normalização, que, não sendo específico da vida escolar, atinge o conjunto de manifestações e atividades humanas e todas as etapas da vida das pessoas, sejam elas afetadas ou não por uma incapacidade, dificuldade ou inadaptação. (MANTOAN, 2003, p.15).

Esse movimento deu início a uma discussão que ainda tem muito a debater para, enfim, concretizar a inclusão nas salas de ensino regular, buscar respostas das inquietações do passado até os dias atuais.

Segundo o autor Silva (2014, p. 35), isso ainda não foi concretizado, como ele retrata com as seguintes palavras: “[...] A corroboração de outros estudiosos, insinua que há grande probabilidade de um grande número de pessoas com deficiência continuarem excluídas por muitos anos e outras morrerem na situação de exclusão.”

Sendo assim, pesquisadores da área de inclusão estão sempre visitando instituições para entender como é visto a inclusão diante de um mundo onde as deficiências estão sendo diagnosticadas cada vez mais cedo, com o avanço da tecnologia e da medicina, principalmente.

Com isso, existem relatos de professores que não se sentem capacitados a atuar na área ou uma certa resistência em dar aulas para crianças com de deficiência,

conforme relatado por Carvalho (2016):

Os professores alegam (com toda razão) que, em seus cursos de formação, não tiveram a oportunidade de estudar a respeito, nem de estagiar com alunos de Educação Especial. Muitos resistem, negando-se a trabalhar com esse alunado enquanto outros os aceitam para não criarem áreas de atrito com a direção das escolas. Felizmente, há muitos que decidem enfrentar o desafio e descobrem a riqueza que representa o trabalho na diversidade. (CARVALHO, 2016, p.29).

Desta maneira, imagina-se que o professor que fosse melhor preparado poderia desenvolver habilidades e comportamentos mais positivos referente às pessoas com deficiência em sala de aula, uma vez que, estariam capacitados para desenvolver tais habilidades, propiciando um processo de ensino – aprendizagem e relacionamento professor e aluno de qualidade.

Em paralelo as dificuldades supracitadas, o pedagogo assumindo o caráter mediador e facilitador do entendimento do aluno, a melhor maneira de encará-las pode ser através de novas metodologias de ensino com base nos conhecimentos que o acompanham, utilizando-se dos materiais e recursos ofertados pela instituição de maneira a assegurar aos seus educandos meios para a socialização, aprendizado e crescimento. Segundo Macedo (2005), “as dificuldades que norteiam o ensino inclusivo, deve estimular ao docente uma análise e reflexão, tomar uma posição e dominar o conhecimentos das definições, das características do trabalho do pedagogo frente a deficiência.”

Assim como os pedagogos, os pais devem exercer um poder e potencial na inclusão dos seus filhos nas salas de ensino regular, garantindo aos mesmos uma educação de qualidade para o seu desenvolvimento cognitivo. Na ideia de construir uma melhor condição educacional os pais não devem medir esforços para obter a atenção e didática dos seus filhos.

Segundo Stainback & Stainback (1999), “os pais têm papel fundamental na ressignificação do termo vencedor a vida de seus filhos, sua função é encarar seus medos e desviar-se do sentimento de culpa, evitando assim estabelecer rótulos recusar-se das percepções negativas da sociedade.” (STAINBACK & STAINBACK, 1999. p. 416).

Acredita-se que os pais, em sua maioria, têm o desejo de incluir seus filhos na sociedade sem que sofram nenhum tipo de retaliação, mas ao se deparar com a sociedade sobrecarregada de preconceitos terminam por optar em limitar a convivência dos seus filhos nos ambientes familiares. Com novos conceitos e conhecimentos, a postura vem se modificando ao ponto de estarem buscando os seus direitos para que, as crianças portadoras de deficiência tenham o mesmo espaço daqueles que não possuam nenhum tipo de deficiência.

[...] Alguns pais intuitivamente sabem que o ensino inclusivo aumenta as oportunidades de seu filho para ajustamento da vida”. (STAINBACK & STAINBACK, 1999. p. 23). Acredita-se que o primeiro sinal desse desenvolvimento escolar vem a partir de quando os filhos conseguem desenvolver novos comandos comunicativos

aprendidos na escola. Cada aprendizado é notório desde uma expressão facial até um leve desenvolvimento motor.

Provavelmente, os espaços escolares não se apresentam de maneira convidativa, equipada, bem estruturada e acessível a todos, acredita-se que se fossem melhores projetados o processo de ensino-aprendizagem ocorreriam de maneira mais natural quando o aluno com deficiência e seus pais tivessem contato com um ambiente mais preparados as suas necessidades. Segundo Carvalho (2014), “ referente aos espaços físicos de aprendizagem ainda podem ser bastante melhorados, mais matérias, livros e murais interativos que estimulem o contato visual do aluno, o conforto do docente e seus discentes também poderiam ajudar neste processo, tal como, isolamento acústico, temperatura adequada e carteiras adaptadas para facilitar o contato individual do professor com seus alunos.” (CARVALHO, 2014, p.53).

Assim reafirmo, que o processo de aprendizagem se inicia com o olhar da pessoa com deficiência e seus familiares com os elementos visuais, palpáveis e sonoros que encontram – se presente nas escolas e nas salas de aula. Contudo, o pedagogo não deve limitar-se em um único método pois, até mesmo dentro da mesma deficiência existe uma necessidade diferenciada, cabe ao professor identificar a melhor didática a ser trabalhada.

Contudo, existe uma preocupação enorme em nomear responsáveis para a prática da inclusão, dispersando o foco e interesse em desenvolver os processos cognitivos dessas crianças para a socialização em salas de ensino regular. Podendo tirar como base a afirmação, Carvalho (2016) atribui essas responsabilidades da seguinte forma:

[...] escolas receptivas e responsivas, isto é, inclusivas, não dependem só e apenas dos seus gestores e educadores, pois as transformações que nela precisam ocorrer, urgentemente, estão intimamente atreladas às políticas públicas em geral e, dentre elas, às políticas sociais. (CARVALHO, 2016, p. 17).

Completo dizendo que a função do educador é, principalmente, garantir aos alunos a interação, o convívio e o respeito mútuo na sala de aula, para melhor desempenhar as suas atividades propostas em planejamento escolar, dando sentido e significações aos que lhe for ensinado.

Todas as crianças, jovens e adultos, em sua condição de seres humanos, têm direito de beneficiar-se de uma educação que satisfaça as suas necessidades básicas de aprendizagem, na acepção mais nobre e mais plena do termo, uma educação que signifique aprender e assimilar conhecimentos, aprender a fazer, a conviver e a ser. Uma educação orientada a explorar os talentos e capacidades de cada pessoa e desenvolver a personalidade do educando, com o objetivo de que melhore sua vida e transforme a sociedade. (Marco de Ação de Dakar, 2001, p. 8).

A partir do desenvolvimento educacional e social, a criança consegue adquirir as percepções necessárias de comunicação, contudo, os pedagogos não podem limitar-se a incluir essas crianças com o conhecimento específico, onde aprender a pedir o que comer ou beber seja suficiente, no momento em que a criança é

estimulada seu desenvolvimento cognitivo pode ir além do esperado.

3 | O ESTUDO DE CASO

Durante as observações feitas na escola particular, foram constatadas algumas contradições. Primeiro, foi permitido o acesso a apenas uma turma com inclusão, os demais espaços, observei ao caminhar pela instituição, mas sem ter o acesso permitido. Ao solicitar a entrevista na escola, existiu uma recepção bastante calorosa, onde acreditava-se que a observação seria riquíssima, porém no dia da mesma, a entrevista não pôde ser realizada como deveria, ou seja, a coordenação pediu para responder às questões do roteiro como á um questionário e informou que o mesmo deveria ser feito da mesma forma pela professora.

Foi questionado a professora sobre a recepção e atividades desses alunos e a resposta dada foi que eles eram tratados com atenção para que os mesmos sentissem estar sendo tratados com igualdade em sala de aula, as atividades eram adaptadas às suas necessidades. Entretanto, observei que os mesmos não ficavam na sala de ensino regular, visto que a reação dos demais colegas era de euforia, ao ter a criança em sala no período em que estavam sendo observados.

A professora não possui especialização na área nem no período de graduação e, posteriormente, lecionando na instituição não foi ofertada nenhuma qualificação para atender de melhor forma as crianças matriculadas. Foi questionado também a acessibilidade para essas crianças e a mesma informou que a escola estava adaptada para recebê-los. No quesito evento, relatou que as crianças se faziam presentes em todos.

Quando questionada sobre como avaliava a aprendizagem dos alunos, respondeu com um simples “Bom”, não sabendo relatar com precisão qual o nível de aprendizagem os mesmos se encontravam ou quais métodos avaliativos utilizava. Visto que pôde-se observar que eles não ficavam sobre o acompanhamento desta professora e a auxiliar que os acompanhava tinha terminado o contrato com a instituição, não relatando o nível de desenvolvimento das crianças.

Direcionando as respostas da coordenação, algumas informações foram dadas provando a falta de conhecimento com relação sobre os transtornos e deficiências, uma vez que tratava de forma igual as mesmas. Como dito anteriormente, não foi possível ser questionada, apenas respondeu a próprio punho as perguntas elaboradas previamente.

Durante o questionário foi perguntado sobre a quantidade de alunos com deficiência matriculados na instituição e a mesma limitou-se ao que diz respeito ao Ensino Fundamental I, pois é de conhecimento visível, pelo menos mais um com Paralisia Cerebral, cursando a Educação Infantil.

Um dos questionamentos mais marcantes foi no que se diz respeito às adaptações feitas na escola para dar acessibilidade às crianças com deficiência, a resposta foi essa: “Foi colocado tela na parte de cima, uma grade na sala especial

por conta do aluno autista...”. Relatou-se também que existia uma auxiliar para acompanhar as crianças em todas as atividades.

Um relato contraditório entre os funcionários foi a questão de preparação, pois a professora relatou não haver nenhum curso preparatório, já a coordenação informou que realizam palestras com especialistas, cursos rápidos e debates, cabia nesse momento ter a reação da resposta que não pôde ser obtida, uma vez que elas escreviam apenas.

A coordenação relatou também não adaptar os eventos para as crianças com deficiência o que entra em contradição com a informação prestada pela professora de que as crianças participavam efetivamente dos eventos, sabe-se que para algumas deficiências se faz necessário uma adaptação para garantir a presença dessas crianças, pois, mesmo querendo trata-las com igualdade eles necessitam de uma atenção especial.

Foi questionado também sobre projetos a serem realizados na escola atualmente ou futuramente, relatou que o projeto em questão é trabalhar a autoestima por meio de atividades, não se detalhou como seriam para melhor entendimento do leitor com relação ao desenvolvimento cognitivo das crianças.

Durante a observação na escola pública algumas coisas não foram tão diferentes, alguns relatos não esperados, com certeza, devido às restrições de verbas governamentais, porém com toda dificuldade percebe-se um vasto interesse dos funcionários em atender às crianças com deficiência da melhor maneira.

No decorrer da entrevista com a professora, percebe-se uma frustração em determinados momentos quando trata-se da formação continuada da mesma, onde ela apresenta um interesse imenso em atingir o mínimo de evolução com os alunos.

Foi relatado pela mesma que a turma onde leciona é atípica, pois a maioria são alunos com deficiência e numa turma de Educação de Jovens e Adultos. Disse também realizarem sempre um trabalho de acolhimento e fortalecimento do respeito às diferenças. As atividades são praticamente adaptadas em “grupos”, de acordo com as limitações cognitivas e habilidades de cada um.

Sobre sua formação na área de inclusão, relatou ter conhecimento básico durante a graduação e faz a diferença com busca de leituras na área e orientações da equipe pedagógica da Sala de Recurso, completou dizendo que, foram elaboradas oficinas de T.A. (Tecnologia Assitiva), ministrada pela Secretária que é mestranda na área, para os professores da instituição.

Quanto a cursos fornecidos pela Secretaria de Educação para formação da mesma, ela informou que poucos chegam ao seu conhecimento e ainda não teve como participar dos cursos pois, sua jornada de trabalho não lhe permitiu ausentar-se para agregar esses conhecimentos ofertados.

A metodologia para atender as crianças com deficiência, consiste em trabalhado com materiais concretos, como jogos prontos ou confeccionados para determinado grupo ou aluno, envolvendo a ludicidade e sempre a participação de todos os

presentes em sala.

Quando tratou-se de acessibilidade, informou que no espaço físico não havia problemas porém, não existe preparo para os funcionários da instituição, faltam cuidadores e material para ser trabalhado com algumas deficiências, principalmente cegos e baixa visão.

A relação entre os colegas diz ser respeitosa, mesmo contendo deficiências diversas numa mesma sala, é trabalhado o amor e carinho entre eles. Os eventos proporcionados pela escola são para a participação de todos dentro da limitação que apresentam para o proposto.

Referente a avaliação dos alunos, a professora conseguiu esclarecer com precisão como acontece, mostrou que conhecia os alunos em sala e relatou que devido aos comprometimentos e limitações que apresentam, o rendimento é lento, porém existe sim a evolução de todos eles. Relatou que são tratados igualmente, sem privilégios ou privações.

Em entrevista com a coordenadora ele preferiu ser bem objetiva, atuando em dois turnos relatou apenas algumas situações, principalmente no que se refere às deficiências, algumas foram esquecidas ou preferiu não relatar.

A escola contém 35 (trinta e cinco) alunos com deficiência matriculados na instituição, com deficiências variadas e para atender aos alunos com uma determinada idade, informou ter sido necessário abrir turmas de EJA (Educação de Jovens e Adultos), onde a grande maioria possui deficiência. Além dessas adaptações em turmas, ocorreu mudanças no espaço físico da instituição, como rampas, banheiros adaptados e solicitação de cuidadores.

Quando questionada sobre atendimento individual para essas crianças a resposta da mesma foi: “Por lei, os alunos com deficiência têm direito ao AEE (Atendimento Educacional Especializado). Aqueles que desejam são matriculados na Sala de Recurso e desenvolvem trabalhos com a Psicopedagoga.”

Não existe auxiliar acompanhando as atividades dos alunos, apenas cuidadores para direcioná-los aos banheiros e no momento da alimentação. A instituição prepara seus funcionários através de oficinas, mas não obriga a participação dos mesmos. Relatou possuir alunos que foram diagnosticados com deficiência após a matrícula na instituição, mas não relatou a deficiência nem mesmo o processo para o diagnóstico.

Ao ser questionada sobre o número de alunos com deficiência por sala, afirmou estar ciente que deveriam ser dois alunos por sala, mas nas turmas de EJA existem bem mais que o número permitido. Quanto aos projetos da instituição a mesma disse que a instituição tem como princípio a inclusão, assim todas as atividades abarcam as crianças com deficiência.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer das pesquisas alguns obstáculos tiveram que ser superados: na instituição privada ao invés de entrevista, optaram por responder o questionário, o resultado foi conclusivo ao final de tudo, na rede pública a observação e entrevista foram mais acessíveis. A realidade e as respostas em alguns momentos se contradiziam para algumas entrevistadas, o que alcança o resultado primórdio da pesquisa.

Como descrito anteriormente, as escolas ainda não estão preparadas para incluir, algumas integram as crianças com deficiências enquanto outras segregam. Durante toda a pesquisa bibliográfica pudemos construir um conhecimento sobre o que era a inclusão, como deveria ser a prática dentro da escola e nas salas de ensino regular. Poder encontrar uma professora que mesmo sem especialização na área procurou meios para atender aos alunos, que pelo governo, foram colados em uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), por já possuírem uma idade avançada para serem matriculados em turmas de ensino regular, como mencionado, todos com deficiências, o que pela legislação é considerado segregação.

Portanto, pode-se considerar que nos dias atuais os docentes em sua maioria, mesmo não possuindo especialização na área, não podem se considerar incapazes, pois, existem outros meios para atender às necessidades de cada aluno, tenha ele deficiência física, intelectual ou algum transtorno. Percebeu-se que a instituição da rede pública mesmo possuindo limitações, sobretudo financeiras, tendo uma turma quase exclusiva para deficientes, ainda buscam elaborar projetos e encontrar meios para acompanhar as dificuldades dos alunos.

A instituição privada trouxe uma visão bastante comercial, das adaptações sofridas na sala especial, como foi relatado pela coordenadora e quanto à elaboração de eventos adaptados que confirmou não realizá-los. Conclui-se que falta o entendimento do real significado de inclusão, de tratar o aluno com deficiência como igual, atender as limitações dessas crianças, não demonstrar exclusão, mas sim reconhecimento das habilidades de cada aluno e a participação e permanência dos mesmos na instituição e ascensão nos diversos níveis de ensino.

Diante de todo o processo de pesquisa as observações não foram aleatórias, pois, ao realizar as entrevistas e questionários, consegui relatar o que seria concreto e desejável comparando ao que havia sido respondido. Claramente, finalizo dizendo que para alcançarmos a inclusão ainda é preciso uma longa jornada, pois estamos nos deparando em alguns momentos com o desinteresse da instituição, da coordenação, da equipe pedagógica e principalmente dos docentes. Após essa mudança estaremos prontos para incluir, até lá no máximo estamos integrando as crianças com deficiência, apesar de toda exigência legal.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL, UNESCO. **Educação para Todos: O Compromisso de Dakar**. Brasília, UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação. Dakar, Senegal. 26 a 28 de abril de 2000. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>
Acesso em: out. 2017
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico**. 6. ed. Porto Alegre: Mediação, 2014.
- CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. 11. ed. Porto Alegre: Mediação, 2016.
- KAUARK, Fabiana. **Metodologia da pesquisa: guia prático**. Fabiana Kauark, Fernanda Castro Manhães e Carlos Henrique Medeiros. – Itabuna : Via Litterarum, 2010.
- MACEDO, Lino de. **Ensaio Pedagógico: como construir uma escola para todos?**. 1ª ed. Artmed, 2005.
- MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?**. São Paulo: Moderna, 2003. 1ª ed. – Coleção Cotidiano Escolar.
- PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico [recurso eletrônico]: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Cleber Cristiano Prodanov, Ernani Cesar de Freitas. 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.
- SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 – **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.
- SILVA, Fausto Joaquim Moreira da. **A era da pós – deficiência**. Aracaju: Criação, 2014.
- STAINBACK, Susan. **Inclusão: um guia para educadores**. Susan Stainback e William Stainback. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

INTUIR, LER, ESCREVER, EXPERIMENTAR E FOTOGRAFAR: ATUALIZAÇÕES DIDÁTICAS COM FOTOGRAFIAS

Adeilton Santana Nogueira

Universidade Tiradentes – Aracaju - Sergipe

Éverton Gonçalves de Ávila

Universidade Tiradentes – Aracaju - Sergipe

Daniel Bramo Nascimento de Carvalho

Universidade Tiradentes – Aracaju - Sergipe

RESUMO: O presente artigo discute ideias do método intuitivo e a sua aplicação com o uso de ilustrações em A trilogia *Arithmetica*, de Antônio Bandeira Trajano, a partir da pesquisa de Oliveira, Mesquita, Nascimento (2015) e as apropriações do ler, escrever e experimentar, com base em Escola Nova e Processo Educativo (VIDAL, 2000). Interessa-se em perceber não apenas o que há de semelhante entre a linguagem ilustrativa, a leitura, a escrita e a experimentação, mas, enquanto objetivo principal, confrontar o método intuitivo ilustrativo e algumas metodologias da Escola Nova com a proposta de uma didática atualizada com fotografias e centrada no aluno, a fim de validar a referida mídia como recurso didático eficaz, tanto no método intuitivo quanto de linguagem, leitura e escrita modernas.

PALAVRAS-CHAVE: Didática. Escola Nova. Fotografia. Método intuitivo.

INTURING, READING, WRITING,

EXPERIENCING AND PHOTOGRAPHING: DIDACTIC UPDATES WITH PHOTOS

ABSTRACT: This article discusses ideas of the intuitive method and its application in the use of illustrations in The Arithmetic Trilogy of Antônio Bandeira Trajano, based on the research of Oliveira, Mesquita, Nascimento (2015) and as appropriations of reading, writing and experimenting, with Base in New School and Educational Process (VIDAL, 2000). It is interesting to perceive not only what is within an illustrative language, reading, writing and experimentation, but considering main to confront the illustrative intuitive method and some methodologies of the New School with a proposal of a didactics updated with Photographs and centered on the student, in order to validate a resource as an effective didactic resource, both not intuitive method when language, modern reading and writing.

KEYWORDS: Didactics. New School. Photography. Intuitive method.

1 | INTRODUÇÃO

Intuir, ler, escrever e experimentar, são as ações primeiras que mudam o foco educacional de quase meio milênio de história da educação brasileira ao direcionar o seu

interesse e prática na aprendizagem do aluno, em como ele se apropria do novo conhecimento que lhe é apresentado, seja pela percepção seja pela leitura mental; todavia não mais pela memorização.

Eis porque sequenciam-se estes quatro verbos, como elementos fundamentais, na forma como foram tomados na educação brasileira, no final dos oitocentos e início dos novecentos, a partir de duas pesquisas, aqui, metodologicamente apropriadas como base de discussão para as ideias pedagógicas a que se prestam, a saber, o método intuitivo e o movimento escolanovista, respectivamente dos séculos citados.

O avanço nas práticas pedagógicas, daquela virada de século, fez refletir sobre seu centenário e repropor para os dias atuais uma didática semelhante, que continue a considerar a centralidade do aluno neste processo de aprendizagem em justificar a mídia fotográfica, de certa forma já presente na escola, como um recurso e uma ação que promovam conhecimento pela percepção e experimentação, ou melhor, a releitura, compreensão e interpretação de mundo e sua escrita atualizada com fotos.

Fotografar, como se apresenta ao final deste trabalho, é o quinto verbo-elemento a completar o ciclo e a aproximar ainda mais o aluno do conteúdo escolar, aluno e escola, uma necessidade da educação e sociedade contemporâneas, posto que aluno, escola e sociedade estão imbricados.

As discussões destas ideias se estruturam primeiramente quanto ao método intuitivo, a partir da sua aplicação com o uso de ilustrações em A Trilogia *Arithmetica* de Trajano, segundo os pesquisadores Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015). Em seguida, continua a discussão com base em outro estudo, Escola Nova e Processo Educativo, de Vidal (2000), em que se apresentam ideias precursoras, sobretudo na filosofia, na psicologia e na pedagogia.

Entre idas e vindas, apresentam-se continuamente as justificativas do método intuitivo, da leitura, da escrita e da experimentação, para também validar a didática com uso de fotografias, dada as semelhanças que se destacam nesses procedimentos. É justamente essa a impotência que se dá neste escrito, ao enfatizar a prática letiva em que o aluno é o ator principal de seu desempenho escolar.

Outrossim, os parâmetros da Escola Nova, em destaque mais adiante, faz vislumbrar uma educação mais científica e conciliadora entre aluno, escola e sociedade. Sobretudo na atualidade em que, de alguma maneira, os *smartphones*, nas mãos das crianças, tornaram-se meio de comunicação e expressão de suas ideias, além de uma simples ligação telefônica. Essas crianças já conseguem se expressar por meio de uma linguagem técnica que descobriram intuitivamente e se apropriaram como leitura e escrita do seu entorno e de si mesmas.

Interessa, perceber e aprofundar o que há de semelhante entre a linguagem imagética e ilustrativa, a leitura, a escrita e a experimentação. Bem como, de que maneira a inovação que o 'escolanovismo' trouxe à educação tradicional, em sua época, pode ajudar na novidade de uma educação com fotografias, com e para alunos que fotografam.

O caminho iniciado pelo método intuitivo e pelas ilustrações de Trajano (apud Oliveira; Mesquita e Nascimento, 2015) e o caminho ainda mais largo, trilhado pela Escola Nova, poderiam ser atualizados na escola contemporânea, considerando as devidas proporções, operando apropriações do modelo que está aí em sala de aula, já tradicional, como diria Vidal (2000, p. 496) “ressignificando seus materiais e métodos”.

Dado acima, o objetivo do presente artigo é, portanto, confrontar o método intuitivo ilustrativo e algumas metodologias da Escola Nova com a proposta de uma pedagogia atualizada com fotografias e centrada no aluno.

2 | A TRILOGIA DE TRAJANO E O MÉTODO INTUITIVO

O primeiro ponto de discussão neste artigo parte de um exemplo de estudo sobre A trilogia Arithmetica, de Antônio Bandeira Trajano, segundo Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015). Tais livros didáticos têm a publicação do primeiro opúsculo já no final dos oitocentos. Dada a sua aplicação remota interessa continuar sua inovação.

A trilogia de Trajano trata-se de livros com ilustrações que não eram adereços e sim como instrumental didático de fato; o que provocava o seu uso pela pedagogia intuitiva. Razão pela qual considera-se aqui de particular semelhança com o uso de fotografias em trabalhos escolares.

O método intuitivo, presente em ambas as apropriações imagéticas, ilustrativa e fotográfica exige, antes de seguir adiante, a compreensão do significado do verbete Intuição, conforme o Dicionário de Filosofia de Nicola Abbagnano (2007), onde se faz uma trajetória semântica do termo ao longo da história da filosofia.

Grosso modo, parafraseando o conceito, a intuição é, portanto, o conhecimento daquilo que existe ou daquilo que está presente em determinada existência atual; é diante do objeto ou mediado e estende o percebido a tudo o que o intelecto experimenta com precisão em si mesmo ou na imaginação. É o conhecimento ou a sua captura pela experiência. São as duas formas pelas quais as pessoas e os objetos existem para nós, a sua presença, material ou abstraída (ABBAGNANO, 2007, p. 581-583).

Pode-se acrescentar que ambas as formas, por experiência e por inteligência, esta última como leitura mental, não se contradizem, pois o objeto a ser conhecido, em algum momento foi visualizado, mesmo suas partes, como no caso das quimeras. Ainda que não se vejam unicórnios pastando nos campos, sabe-se as suas partes: chifre e cavalo. Isto é extremamente usual em qualquer metáfora ou ressignificação mental.

Sem a necessidade da constatação material do objeto em si, a Enciclopédia Barsa (2007, p. 3279) refere-se à Intuição como “Presença imediata do objeto na

consciência, sem intervenção do discurso lógico ou da verificação empírica”, compara à inteligência e até ao pressentimento. Logo, tanto a experiência concreta do objeto quanto a sua apreensão inteligente são necessárias para a base do discurso e do diálogo, no reconhecimento e reorganização dos saberes, como eles evoluem e aumentam o poder de reflexão e de argumentação sobre o objeto conhecido.

Neste caso, tanto nas ilustrações de Trajano quanto no uso didático de fotografias, as imagens estão intencionalmente complementando o conteúdo, ou são o próprio conteúdo, se falamos por si mesmas mais que os textos que as referendam. Estão a serviço da construção do conhecimento, daquilo que ali representam. O que valida a funcionalidade pedagógica de sua presença didática é o discurso temático que aquela imagem produz.

Ademais, ao analisar a trilogia de Trajano, Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015) esclarecem que o uso do método intuitivo, no ensino de matemática, advém das descobertas de Pestalozzi, de que a visualização das formas e espécies da natureza remeteriam, na memória das crianças, à imaginação necessária para, também elas, intuírem e operacionarem os elementos da matemática, desenvolvendo-lhes a inteligência necessária para entender e realizar as contas.

O que interessa nesse método é justamente o uso das imagens como recurso que aciona a inteligência e a intuição. De que outra maneira as crianças poderiam visualizar as formas, sem nunca as terem visto? O método intuitivo sistematizado por Pestalozzi, do qual Trajano lança mão em seus livros, exigia o uso dos sentidos. Eis a funcionalidade das ilustrações.

A aprendizagem é uma experiência, mas nem sempre uma experimentação do conhecimento. De acordo com Oliveira, Mesquita e Nascimento (2015), o principal objetivo dessa pedagogia dos sentidos centrava-se na curiosidade das crianças. Logo, a experiência dos sentidos seria aquela que estimulasse a curiosidade, a fim de explorar ao máximo as faculdades de intuir, refletir, comparar, medir e desenvolver a percepção.

Na fotografia aliada ao método intuitivo, os conteúdos de sala de aula são percebidos no dia a dia. É a experimentação fotográfica, a saída para fotografar, que media o conhecimento, submetendo-o à observação do aluno e à relação que ele faz com o assunto dado, o seu questionamento pessoal, como se fosse preciso ‘ver para crer’.

A fotografia é dessas tecnologias que favorecem a percepção de mundo para a mente, seu *input* e, simultaneamente, provoca a ação de retorno, da mente sobre o mundo, seu *output*, e compreensão. Assim, parafraseando Bannell *et al.* (2016), destaca-se a necessidade da percepção para construção de significado sobre o mundo, como aquele mecanismo pelo qual se imprime na mente a representação de algo.

A fotografia integra essa dicotomia entre dois mundos, do interno mental e do externo sensorial, de entrada e saída (*input-output*). Uma vez que, para Bannell *et*

al. (2016, p. 18), a percepção é uma atividade corporal “que depende da possessão de conhecimento sensório-motor em dois sentidos: capacidade para movimento e capacidade para pensamento”. Mover-se e pensar são as condições essenciais, pelas quais se é possível perceber o mundo, o que legitima trabalhar temas com experimentações fotográficas.

Na pedagogia intuitiva, por exemplo, as salas de aula eram equipadas de diversos cartazes e objetos hábeis para essa experimentação. As cores e os sabores, as texturas e formas, dimensões e proporções eram sensíveis. Quanto a matemática, se a operação fosse de dividir empunhava-se uma faca, repartia ao meio uma fruta e se verificavam as duas partes ou quantas fossem a resposta.

A intuição como método de ensino é uma guinada no modo de conceber as práticas pedagógicas de qualquer época. Há uma mudança de eixo, nos saberes e em quem os apresenta; da memorização à memória intuitiva e do conteúdo ao aluno. O aluno passa a ter uma centralidade que antes não tinha.

Quando se sugere a inserção de fotografias capturadas pelo próprio aluno, ampara-se na eficácia do método intuitivo, na forma de conhecer as coisas, não como novidade absoluta, mas como uma rede de conexões entre outras coisas já conhecidas, a exemplo do cotidiano ou do entorno fotografado, com os conteúdos de aula, uma vez que, segundo Bannell *et al.* (2016) há outros locais de educação (não formal) e de situações educadoras. A escola não é o único lugar de legitimação do saber e apreensão do conhecimento.

Em se tratando de antecedentes pedagógicos da educação brasileira, considerando a anterior *Rátio Studiorum* dos Jesuítas, conforme apresenta Saviani (2008), é fato que a pedagogia brasílica era uma pedagogia formulada e aplicada sob medida, para as condições encontradas pelos jesuítas, nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses. Logo, José de Anchieta, jesuíta missionário, usa a língua Tupi, poesia e teatro, ainda que inserindo visões estranhas à cultura indígena, a fim de atualizá-los à nova realidade a que se sujeitarão. Para isto faz uso de uma educação com uso de simbologias, multiplicando-se o recurso das imagens, isto é, o apelo aos simbolismos tangíveis enquanto mediações sensíveis.

A trilogia de Trajano também faz uso de representações simbólicas, mas não mais considera seus alunos como uma cera branca ou uma *tábula rasa*. Este professor de matemática foi para a sua área específica, e em seu tempo, o que Pestalozzi foi para a educação como um todo. A sua contribuição foi aplicar essa nova forma de ensinar não apenas em sala de aula, mas em um livro onde professores e alunos, pudessem continuar a aprender.

Mas, se o método intuitivo foi essencial para o sucesso da trilogia letiva de Trajano, isto se deu em razão do recurso das ilustrações para este sistema de ensino. A contínua edição demonstra que esses livros foram recorrentes ao longo de diversos anos, como a *Arithmetica Elementar Illustrada*, de 1936, chegar à 109^a edição e *Aritmetica Progressiva*, de 1954, à 84^a edição. Assim validam a eficácia de

proposta de aprendizagem.

Será que se em seus livros não constassem figurações que mediassem a abstração dos alunos em suas operações mentais, Trajano teria sucesso em suas edições? Ao que parece as ilustrações foram o recurso didático que possibilitou os meios adequados que despertaram as crianças para os atos de intuir e refletir.

Ainda mais, para os pesquisadores Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015, p. 225) “As ilustrações eram indicadas para a realização da prática da conversação: o professor perguntava e os alunos observavam, intuía, refletiam e, por fim, respondiam”. Na pedagogia intuitiva o papel do professor é fundamental no empenho de conseguir que os alunos se pronunciem acerca de seus questionamentos, norteados pelas representações, pelos objetos concretos ou ilustrações.

Eis o que ocorre nas aulas, quando os alunos apresentam suas fotografias com temas letivos. A conversa parte dos assuntos reconhecidos como objetos no cotidiano, os que despertam a curiosidade e o interesse, a criatividade do aluno que foi capaz de relacionar a captura fotográfica ao conteúdo da aula; apresenta e defende o entendimento do assunto como seu.

Eis porque as ilustrações de Trajano, a partir da pesquisa de Oliveira; Mesquita e Nascimento (2015), fundamentam o que vem a ser o uso livre captura fotográfica, na didática de uma disciplina escolar. O aluno, intérprete da imagem, começa sua centralidade cognoscente reconhecida. Algo potencializado no escolanovismo, como se demonstra a seguir.

3 | ESCOLA NOVA: LER, ESCREVER E EXPERIMENTAR

O maior destaque à centralidade da criança nas relações de aprendizagem, assim como o método intuitivo de Pestalozzi e Trajano (apud OLIVEIRA; MESQUITA E NASCIMENTO, 2015), são também a principal mudança afirmada como inovação pela Escola Nova ou escolanovismo.

Neste percurso teórico e temporal, passa-se do final dos oitocentos para o início dos novecentos, quando, as ideias pedagógicas, iniciadas na década de 1920, valorizavam, segundo Vidal (2000, p. 497), a “cientificidade da escolarização de saberes e fazeres sociais e a exaltação do ato de observar, de intuir, na construção do conhecimento do aluno”. Esta primeira lista de importâncias da autora é, talvez, a maior razão do sucesso de qualquer empreendimento pedagógico.

A mudança paradigmática da Escola Nova não tratava de uma alteração dos enunciados discursivos e sim de seus significados; não apenas destes, mas se sua aplicação seria mais necessária e útil à sociedade da época. Desde sempre, estas são as reais questões a que se ater com cuidado esmerado em matéria de saberes a ensinar.

A sintonia da Escola Nova com a sociedade moderna e produtiva se assemelha, nos dias atuais, com a sintonia da própria escola presente na sociedade e no aluno, enquanto ser social, não apenas em razão do mercado de trabalho, mas de sua constituição mais ampla e existencial, em redes de relacionamento, conhecimentos digitalizados e superficiais em sua compreensão e apropriação, inclusive anseios flutuantes e imediatos (BAUMANN, 2001; LIPOVETSKY, 2016).

Esta é, aparentemente, a difícil situação, frente a seus alunos, em que se encontra a escola na atualidade, também experimentando didáticas. Por sua vez, aquelas propostas da Escola Nova, na década de 1920, aos poucos inseria o aluno no mundo da percepção visual, alargado pela disseminação da cultura de massa pós-guerra e pela propaganda comercial.

Esse foi o palco em que, da invenção da imprensa à inserção do livro didático em sala de aula, o mundo visual finalmente exercera o seu domínio sobre os demais sentidos. Segundo diz Vidal (2000, p. 498) “Aprofundava-se aqui a viragem iniciada pelo ensino intuitivo no fim do século XIX, na organização das práticas escolares. Deslocado do “ouvir” para o “ver”, agora o ensino associava “ver” a “fazer”.”

Desta vez, a segunda grande novidade deste artigo, decorrente da centralização do aluno, foi a conseqüente mudança escolanovista de eixo do ensino para a aprendizagem. O que levaria às questões, num contexto de industrialização nacional, sobre a forma de se ensinar a escrever e a urgente necessidade de igualmente se aprender a ler.

Escrever e ler são as duas primeiras práticas da Escola Nova que ora passa-se a aprofundar neste texto, a fim de, mais adiante, apropriar numa resignificação do ensino com fotografias. Assim, entre idas e vindas, destacam-se paralelos possíveis de tal atualização didática.

Em decorrência das necessidades sociais, comerciais e industriais de então, as questões acerca do ensino da escrita foram, segundo Vidal (2000, p. 499), “relacionadas às mudanças nas relações sociais, espaciais, materiais e temporais” que, por sua vez, constituíram-se, inevitavelmente, no interior da escola primária. Na mesma linha, acrescenta a autora, que o ensino a ler e a escrever já era indicado desde 1840, porém algumas escolas ainda mantinham o sistema sucessivo, ensinando primeiro a ler e depois a escrever.

Para Vidal (2000) essa fragmentação temporal de aprender a escrever e depois a ler prejudicava a demanda social que exigia uma escrita eficiente, legível e clara, porém numa velocidade que não prejudicasse o pensamento, com uma “fadiga inútil” (FERRIÈRE apud VIDAL, 2000, p. 502).

A autora defende uma escrita que se aprenda com esmero, mas com satisfação, sem aquela pressa que atropela e modifica a caligrafia. Uma educação prazerosa e eficiente. Para isto o desenvolvimento da psicologia experimental foi de crucial importância, assim como a respeito do desenvolvimento da leitura. Esses primeiros estudos científicos remontam a década de 1880, segundo os quais a autora sintetiza

as suas conclusões:

A compreensão de que a leitura se fazia por palavras e frases, mais do que por reconhecimento de letras isoladas, e a descoberta de que os movimentos oculares na leitura eram descontínuos, consistindo uma série de períodos de avanços, regressões e pausas [...] (VIDAL, 2000, p. 504).

Isto fez base para o desenvolvimento interpretativo e para a maior importância dada à compreensão do sentido das palavras em contexto, assim como do próprio texto em seu conjunto. Constatara-se que a leitura se fazia principalmente por palavras e frases, sendo que o leitor passaria à decifração de letras isoladas apenas daquelas palavras por ele desconhecidas.

Segundo Vidal (2000) isto levou educadores oitocentistas a defender o método analítico para o ensino da leitura (e da escrita). Há muito de imaginativo no pensamento quando se lê um texto, por isso aqueles educadores se serviram dos preceitos da lição intuitiva, da observação do pensamento e da linguagem, ao que Valdemarim (apud VIDAL, p. 505) conclui:

[...] o pensamento adquire uma forma por meio das palavras que são compreendidas pela junção de sons, ‘envelopes de idéias’, e que são também elementos diretamente observáveis. Justifica-se assim a análise dos sons que compõem as palavras, acompanhada do estudo dos signos que a representam, isto é, a escrita (VALDEMARIM apud VIDAL, p. 505).

Observar o pensamento! Além de estudá-lo, não seria possível ver na inteligência aquilo que se lê? E, por meio da imaginação, visualizar nas ideias as figuras e formas que são descritas pela leitura e pela própria escrita? Como seria isso se se referisse à interpretação de uma imagem fotográfica? Estaria partindo da imagem para o texto, da foto (escrita) para a leitura?

Na contemporaneidade há um contexto social semelhante àquele da década de 1920, em que se acelera ainda mais o crescimento e a mobilidade urbana e a profusão das informações impõem uma leitura acelerada e individualizada, menos oral e mais mental. Tal processo colocou, como destaca Bannell *et al.* (2016, p. 71), “novas exigências relacionadas à atenção profunda, entendida como mecanismo necessário à execução de tarefas mais complexas nas linhas de montagem industriais e à aprendizagem escolar.” Sendo assim, foi a leitura silenciosa dos textos que despontou como resposta aos apelos e anseios daquela época. Hoje não o seria a leitura visual e imagética?

A questão agora é como esse processo de leitura mental ajudaria a entender e a repropor as condições atuais em que a informação é disseminada numa ligeireza bem maior, pela sequência de imagens e consequentes imaginações, provocadas desde a diagramação das páginas e jornais até ao cinema e televisão. Igualmente, mesmo a leitura ligeira, não raro, sem o devido treino, precisa educar e ensinar a ler imagens e símbolos sem textos e a ler as figurinhas eloquentes, como os *memes* ou *emojis* – caricaturas e desenhos – tão disseminados na atual Era digital.

Atente-se à afirmação de Lourenço Filho (apud VIDAL, 2000):

[...] a leitura não pode ser definida, como outrora, 'o processo ou habilidade de interpretar o pensamento, exposto num texto escrito ou impresso'. Essa definição é inepta [...] Diz demais porque, na verdade, o pensamento não está exposto na carta, no livro ou no jornal [...] Diz de menos, porque tanto quanto as palavras ou frases sejam possíveis estímulos de pensamento; assim também se apresentam como possíveis estímulos de estruturas emocionais, implicando em atitudes ou sentimentos.(LOURENÇO FILHO apud VIDAL, 2000, p. 506):

Dito acima, as palavras, assim como as fotografias, são estímulos, mas não o pensamento em si. Se o que se quer comunicar não são as palavras e sim as ideias e os pensamentos que elas carregam e disparam, pergunta-se: Apenas as palavras carregam ideias e pensamentos? Qual deveria ser a nova aprendizagem da leitura e escrita na contemporaneidade?

Acrescenta Vidal (2000) que o novo objetivo da leitura escolanovista não era mais interpretar, o que partiria de sua visualização ilustrativa, daquilo que representam. Isto já seria de grande utilidade, mas a novidade era criar imagens mentais, o que somente a leitura silenciosa seria capaz de fazê-lo.

Logo, a nova perspectiva de criar e imaginar a cena, o enredo, o contexto e os significados, trabalharia a mente para que pudesse abstrair as ideias essenciais e descobrir a forma e o sentido. Não apenas na memória e nas lembranças, mas no complexo conjunto dos recursos da inteligência, o que a leitura mental e silenciosa atingiria com mais eficiência.

Daí porque “abolir a orientação do livro único” (VIDAL, 2000, p. 506), onde um aluno lia para todos os demais. A saída foi colocar os livros nas mãos dos alunos para que também eles tomassem apropriação individual do pensamento. Na leitura de palavras, o que é visado é mais rápido do que o que é falado, opõe-se à leitura de um para todos e promove-se a leitura mental.

Não se vê como isto seja diferente do que já acontece na atualidade, com crianças com *smartphones* nas mãos, em lugar de livros, fotografando e usando *memes* em vez de escrever textos verbais. A leitura e a escrita tomam nova perspectiva e a escola precisa, novamente atualizar-se, contextualizar-se, para não anacronizar o ensino ou retardar-se em preparar seus discentes para a sociedade em que já convivem.

A leitura escolanovista, em seu turno, tomou o seu verdadeiro objetivo orientado à compreensão. Ao que parece esta realidade quase centenária tanto se intensificou quando carece novamente de uma reproposta pedagógica. A criança novamente espreita uma sociedade para qual corre o risco de não ser contemplada na escola. Sua leitura de mundo é ameaçada novamente por práticas retrógradas e a sua escrita continuará limitada e funcional. Quiçá isto seja um engano!

A capacidade de interpretar e aplicar o conhecimento é que despertava o interesse do aluno e dos investidores econômicos daquela sociedade. A imprensa pedagógica orientava os leitores à 'leitura inteligente', ou seja, a sistematização do lido em fichas ou esquemas. Fixava-se, assim, a maneira adequada de ler. Ler e

escrever estavam finalmente associados.

Tal desenvoltura se alinha à terceira e derradeira prática da educação renovada, nesta reproposta de apropriação das ideias pedagógicas intuitivas e escolanovistas, para pensar em uma didática atualizada com fotografias, que atualize e ressignifique a compreensão e interpretação da forma como se lê e do que é lido na contemporaneidade.

A terceira ação da Escola Nova é, portanto, a experimentação que sucede a observação. Eis a grande ruptura da aprendizagem, ao sair da memorização promovida pelos jesuítas com a *Rátio Studiorum* (SAVIANI, 2008), para a localização externa da fonte e apropriação do conhecimento, a experiência. Numa tal didática o professor era um auxiliar docente, um coadjuvante, em que o aluno era o protagonista do conhecimento. Neste papel de facilitador, talvez oportunizador, era aos professores que se destinavam os museus escolares, assim como as demais ilustrações intuitivas dos livros didáticos.

Tais recursos serviam de suporte técnico e a promover excursões dos alunos, que frequentassem esses espaços e visassem suas peças, réplicas e figuras. Assim preparavam os alunos à nova ação: experimentar. E, como diz a autora: “De posse do material coletado em excursões, os alunos transformavam-se em pesquisadores”. (VIDAL, 2000, p. 510).

Considerando o que se diz até aqui, já se pode inquirir se de posse das fotografias capturadas individualmente os alunos também não passariam a escrever seu conteúdo, comentando e ressignificando o mundo à sua volta, a partir de suas fotografias inspiradas nos temas de aula. Não seria oportuno, no atual contexto social e digital, de produção e divulgação de conteúdo e informação massiva, em que a imagem goza de uma presença urbana representativa e interpretativa, mais ligeira do que as palavras, educar com fotografias, educar com e para a leitura e escrita com imagens fotográficas?

Considere-se ainda o dado lúdico já apropriado que facilita a adesão do recurso fotográfico na didática, mesmo que as formalidades da educação tradicional e do período disciplinar militar da educação brasileira tenham distanciado o diletantismo do pedagógico e ensinado com os rigores dos quartéis e as obrigações do civismo; como se educar fosse apenas lei positiva de ordem e progresso (HORTA, 1994), contrassenso do que foram as conquistas das décadas iniciais do século passado, como destaca Vidal (2000):

A pedagogia nova não admite mais o ensino imposto, e, sim, o aprendizado ativo e funcional, isto é, o aluno, respeitadas as leis de sua evolução e dos interesses correspondentes, realizando o próprio aprendizado sob as vistas amigas e ponderadas do mestre. (VIDAL, 2000, p. 510)

Numa pedagogia em que a centralidade da criança na construção do conhecimento escolar se afirma claramente, o ensino cede lugar à aprendizagem e o interesse pessoal é valorizado. Eis em que se percebe o papel de se trabalhar com

fotografias, capturadas pelos próprios alunos, criações próprias, mesmo de crianças, em razão de contemplar a sua individuação e a sua escrita imagética particular, a partir de suas experiências pessoais e conhecimento da realidade à sua volta, ainda que rudimentar.

Certamente, tal didática provoca o aluno para a busca do conteúdo letivo fora da sala de aula, no reconhecimento de uma cena do seu entorno ou cotidiano. Seria uma metodologia para realizar planos de ação por centros de interesse, a configurar-se no estudo de temas específicos do conteúdo e na forma de solução de problemas, como nos exercícios extraclasse. O aluno observador e passivo daria lugar ao aluno experimentador e ativo.

Por fim, destaca-se que o conteúdo escolar, em qualquer tempo, precisa ser racionalizado. Precisa passar por um processo mental individual de reconstrução textual, que a fotografia proporciona, ao reconfigurar a linguagem verbal em uma forma imagético-visual, com elementos próximos do entorno e cotidiano do aluno, decifráveis e significativos para ele, bem como interpretáveis e reconhecíveis pelos demais colegas, por tratar-se de realidade de contextos de vida semelhantes e da mesma temática letiva.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A intuição empreende uma apropriação do saber individual que lhe possibilita maior autonomia e poder de decisão. Considera aqueles elementos já presentes no aluno e nas propostas de ensino discutidas neste texto.

Em qualquer área do saber, os elementos presentes na história de cada pessoa podem ser oportunamente presenciados para a exemplificação dos conteúdos curriculares. Fator pelo qual o ato fotográfico assume alguma excelência e eficácia nesse processo e reclama seu lugar na educação.

Os elementos pessoais podem ser apresentados para o diálogo em sala de aula mediante a captura de fotográfica dos próprios alunos. Tal assertiva se dá caso se promova seu uso didático com a temática curricular, em vista da aproximação dos conteúdos com o aluno de modo que se lhes tornem familiares e reconhecíveis no dia a dia.

A novidade de tudo isto é que essa forma de escrita não é ensinada anteriormente ao ingresso das crianças nas escolas, pois ingressam já fazendo fotos. Embora a fotografia possua as suas regras técnicas, como composição, enquadramento etc, nenhuma delas foi necessária para o desenvolvimento anterior da criança ao se comunicar com fotos. Certamente, com a prática, melhorarão a sua escrita imagética, como ocorre com os demais escritores.

A leitura fotográfica diz respeito também à sua interpretação e compreensão, um fator aparentemente posterior à captura da imagem, mas que pode ter condicionado toda a observação do fotógrafo e a definição do objeto de captura ou cena registrada.

Quais os elementos comuns, socialmente estabelecidos, familiares ao grupo interpretante poderiam ser facilmente reconhecíveis e são significativos no contexto daqueles que operam câmeras fotográficas? Vê-se que a análise morfológica, o que são, em palavras, aqueles objetos que compõem a foto, ou a análise sintática, qual a sua função ali localizada estariam expandindo a compreensão semântica da realidade, do entorno do aluno e da sua vida social?

Desde Eras remotas, a experimentação é um dado essencial à prática escolar e à apreensão do conhecimento. A convergência dessas práticas atualiza e aproxima o aluno dos grupos de interesse, bem como o leva à confrontação investigativa fora da sala de aula e da apropriação experimental do conhecimento curricular.

Sendo assim, vele comparar a “leitura inteligente”, aquela eficiente e produtiva, menos cansativa e prazerosa, à ‘fotografia inteligente’, como livre apropriação dos ideais do método intuitivo e ilustrativo e da livre ressignificação das práticas de escrever, ler e experimentar os saberes.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes. 2007. 5ª Ed. (p. 581-583)

Enciclopédia Barsa Universal. Espanha: Editorial Planeta S. A. 2007 Vol. 10, p. 3279; Vol. 15, p. 5339.

BANNELL, R. et al. **Educação no século XXI: Cognição, Tecnologia e Aprendizagem**. Petrópolis-RJ: Editora Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2016.

BAUMANN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.

HORTA, J. S. B. H. **O hino, o sermão e a ordem do dia: regime autoritário e a educação no Brasil**. Rio de Janeiro: UFRJ, 1994.

LIPOVETSKY, G. **Da leveza: para uma civilização do ligeiro**. Tradução: Pedro Elói Duarte. Lisboa: Edições 70. 2016.

OLIVEIRA, M. A.; MESQUITA, I. M.; NASCIMENTO, E. F. V. C. **A trilogia *Arithmetica*, de Antônio Bandeira Trajano: um projeto inovador e modernizador para ensinar aritmética**. Rev. bras. hist. educ., Maringá-PR, v. 15, n. 1 (37), p. 201-234, jan./abr. 2015.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas – SP: Autores Associados. 2ª Ed. 2008. (Coleção memória da educação)

VIDAL, D. G. **Escola Nova e processo educativo**. In: LOPES, E.; FARIA FILHO, L. e VEIGA, C. (Orgs). 500 anos de educação no Brasil. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. Vol. 6, p. 497-518. (Coleção História)

O CANTINHO DE LEITURA EM UMA SALA DE AULA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Suely Cristina Silva Souza

Faculdade do Nordeste da Bahia
Coronel João Sá/BA

Adeilma Oliveira da Silva

Faculdade do Nordeste da Bahia
Coronel João Sá/BA

José Valdicélio Alves da Silva

Faculdade do Nordeste da Bahia
Coronel João Sá/BA

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Ensino Fundamental; Leitor

THE CANTINHO OF READING IN A CLASSROOM OF FUNDAMENTAL TEACHING

ABSTRACT: Reading is fundamental in everyone's life, since we can locupletar our vocabulary, develop our interpretation and reasoning, forming a critical and participatory reader in a social environment. In this sense, the article analyzes the importance of the act and ways of reading with the creation of the reading corner in a classroom of Elementary School. This is a documentary and field research that studies the creation of the reading area applying different types of texts and reading modes in the initial series, from the Municipal School Professor Maria Dalva Castor da Silva, in the municipality of Coronel João Sá, State from Bahia. As a result, the practices of applied reading motivated the students, making them participative and interested, as well as showing that the different ways of reading are also relevant in school life.

KEYWORDS: Reading; Basic Education; Reader

RESUMO: A leitura é fundamental na vida de todos, uma vez que podemos locupletar nosso vocabulário, desenvolver nossa interpretação e raciocínio, formando um leitor crítico e participativo em meio social. Nesse sentido, o artigo analisa a importância do ato e modos de se ler com a criação do cantinho da leitura em uma sala de aula do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa documental e de campo, que estuda a criação do cantinho da leitura aplicando variados tipos de textos e modos de leituras nas séries iniciais, da Escola Municipal Professora Maria Dalva Castor da Silva, no município de Coronel João Sá, Estado da Bahia. Como resultado, as práticas de leituras aplicadas motivaram os alunos, tornando-os participativos e interessados, além de evidenciar que as diferentes formas de ler também são relevantes na vida escolar.

1 | INTRODUÇÃO

A leitura é imprescindível na vida humana para observar o mundo ao nosso redor e nos posicionar de forma crítica, pois ela nos capacita para novas habilidades, sentimentos, emoções e nos leva à descoberta e ao aprimoramento da linguagem. Também podemos mudar nossa vida por meio do desenvolvimento da aprendizagem, uma vez que a mesma contribui para a evolução da linguagem, além de nos transportar ao mundo da imaginação.

A escrita deste texto foi motivada a partir da experiência em sala de aula como estagiários, onde percebeu-se que havia, diariamente, pouco prática e abordagens de leitura na sala de aula. Acredita-se que para se ter um melhor desempenho na aprendizagem, desde cedo, a criança deve estar inserida no mundo literário. Desse modo, as práticas do Estágio Supervisionado, da Faculdade do Nordeste da Bahia possibilitaram a oportunidade de aplicar projetos como uma contribuição social de interpretação do mundo, visto que a leitura literária pode prender a atenção dos alunos.

Para nosso projeto destacamos a importância do cantinho da leitura nas práticas de alfabetização e letramento nas séries iniciais para a formação de novos leitores. Neste espaço, as crianças irão ter acesso a variados tipos de leitura acerca do conhecimento humano, despertando o gosto e a prática de se ler para construir um mundo imaginário e prazeroso. Diante tais preocupações, surgiu a seguinte pergunta: Qual a importância do cantinho de leitura em uma sala de aula do Ensino Fundamental?

Neste sentido, o trabalho objetiva analisar a importância do ato e modos de se ler com a criação do cantinho da leitura em uma sala de aula do Ensino Fundamental. Trata-se de uma pesquisa documental e de campo, organizada em cinco seções. A primeira seção representa o texto introdutório, na qual foi feita a apresentação geral sobre a importância da leitura e o cantinho da leitura, como também a problemática e o objetivo que se deseja alcançar. A segunda, aborda os conceitos teóricos sobre a alfabetização, letramento, literatura, leitura e leitor. A terceira, averigua os tipos de leitura e os modos de se ler no Ensino Fundamental, através de livros, artigos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96), entre outros. A quarta seção estuda o antes e o depois da criação do cantinho da leitura uma sala de aula de Ensino Fundamental, assim como as práticas de leituras desenvolvidas na Escola Municipal Professora Maria Dalva Castor da Silva, no município de Coronel João Sá, Estado da Bahia. A última seção compõe as considerações finais, que trazem os resultados das análises desta temática.

Esta pesquisa é de grande valia para acadêmicos, pesquisadores, professores e interessados na área, sobretudo, para a formação de leitores, por apresentar algumas formas e maneiras específicas de como se deve trabalhar com a leitura na sala de aula do Ensino Fundamental.

2 | O PANORAMA TEÓRICO: ALFABETIZAÇÃO, LETRAMENTO, LITERATURA, LEITURA E LEITOR

Na educação dos dias atuais encontramos um grande problema no desenvolvimento de ensino da aprendizagem dos alunos, que apenas decifram letras e sons, mas não sabem interpretar e nem compreendem o valor de uma leitura. Diante dos fatos, se faz pertinente apresentar neste trabalho os conceitos sobre alfabetização, letramento, literatura, leitura e leitor dentro do processo educacional para entender a importância de cada um deles.

A alfabetização e o letramento são palavras-chave e inseparáveis no mundo social, já que, por meio delas, o sujeito passa a participar diretamente como cidadão crítico e consciente, dominando o código convencional da leitura e da escrita em suas práticas sociais. A alfabetização é um método que leva o indivíduo à aprendizagem inicial da leitura e da escrita. Em outras palavras, representa “um processo de aquisição do código escrito, das habilidades de leitura e escrita” (SOARES, 2013, p. 15). Ainda a autora Val (2006), descreve que uma pessoa alfabetizada é aquela que tem o básico da leitura e da escrita, como também destaca que o processo de alfabetização acontece dentro e fora do espaço escolar.

O letramento dentro do contexto escolar é algo além do que pensamos, ou seja, mais do que aprender a ler e a escrever. É quando o indivíduo tem capacidade de se envolver dentro das práticas sociais, fazendo o uso da leitura, da escrita e das variadas formas linguísticas, tornando-se um cidadão capacitado para atender as demandas sociais. Para Soares (2012), a pessoa que aprende a ler e escrever se torna alfabetizada e passa a fazer o uso da leitura e da escrita que se torna letrada. Assim, o letramento é um processo de aprendizagem do indivíduo por meio da capacidade de atender ou se envolver dentro da condição social e cultural, assim como possuir o domínio de linguagem literária e científica, enfim, o modo de viver dentro do contexto social.

A literatura infantil é imprescindível dentro do contexto escolar, pois objetiva incentivar as crianças ao hábito da leitura na idade certa, como também contribui no desenvolvimento social, emocional e cognitivo da criança. Para que esse processo aconteça e se tenha uma educação democrática, inclusiva, transformadora e libertadora, faz-se necessário o comprometimento da escola para formar leitores dentro da nossa sociedade. Na concepção de Frantz (2011), “a literatura infantil é também ludismo, é fantasia, é questionamento, e dessa forma consegue ajudar a encontrar respostas para inúmeras indagações do mundo infantil, enriquecendo no leitor a capacidade de percepção das coisas” (FRANTZ, 2011, p. 20).

Esta magia, faz com que a criança entre no mundo da imaginação, possibilitando-a expressar seu sentimento, questionamentos e indagações para tornar-se uma atividade significativa, uma vez que o código linguístico facilitará a aprendizagem dos pequenos e formará leitores crítico dentro da sociedade. Cabe

destacar que, a leitura deve estar constantemente na vida do indivíduo, desde a primeira infância. Sem dúvida, ela tem um papel de fundamental no desenvolvimento e aprendizagem, pois o cidadão começa a desenvolver a sua linguagem oral e escrita. Conduz o sujeito a novas descobertas, enriquecendo seu conhecimento por meio da reflexão a respeito do que foi lido, buscando cada vez mais novas informações e conhecimentos de variados tipos de textos.

A leitura é uma atividade que se realiza individualmente, mas que se insere num contexto social, envolvendo disposições atitudinais e capacidades que vão desde a decodificação do sistema de escrita até a compreensão e a produção de sentido para o texto lido. Abrange, pois, desde capacidades desenvolvidas no processo de alfabetização 'stricto sensu' até capacidades que habilitam o aluno à participação ativa nas práticas sociais letradas que contribuem para o seu letramento (VAL, 2006, p. 21).

Ler sob a perspectiva da dimensão individual é um conjunto de aptidões e conhecimentos linguísticos e psicológicos que vão desde a habilidade de decodificar palavras escritas até a capacidade de compreender textos escritos (SOARES, 2013). Neste sentido, “a leitura deve ser mediadora entre leitor e o mundo para que a partir dela ele possa redimensionar valores e vislumbrar novos horizontes para si e para a sociedade” (FRANTZ, 2011, p. 29).

A leitura se torna uma necessidade para o ser humano, indispensável à sua vida, pois lhe revela o seu próprio eu, ao mesmo tempo em que lhe dá instrumentos para melhor conhecer o mundo em que vive (FRANTZ, 2011). Ao fazer o uso da leitura, o sujeito possui uma outra visão do mundo a sua volta, buscando novos conhecimentos e tornando-se um cidadão preparado dentro da sociedade. O leitor competente é aquele “[...] que, por iniciativa própria, é capaz de selecionar, dentre os trechos que circulam socialmente, aqueles que podem atender a uma de suas necessidades. Que consegue utilizar estratégias de leitura adequada para abordá-los de forma a atender a essa necessidade” (BRASIL, 1997, p. 41).

Para Orlandi (2015), o leitor é quem se torna produtor da interpretação do texto, ao mesmo tempo em que se apresenta contemporâneo a ele, produzindo leitura de sentido, garantindo sua eficácia, organizando-se com seu conhecimento e relacionando-se sem perder sua originalidade. Assim, compreende-se que o leitor é aquele que está conectado ao mundo da leitura, que lê com objetivo de dar sentido e compreensão ao texto que está lendo, tornando-se capaz de criar outros textos de vários sentidos e de formar outros leitores.

3 | OS TIPOS DE LEITURA E OS MODOS LER NO ENSINO FUNDAMENTAL

A leitura é uma “manifestação linguística” desenvolvida por uma pessoa, ou seja, um pensamento em forma de escrita, onde podemos conhecer outros tipos de culturas e realidades, chegando a construir e reconstruir novos significados. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental apontam que o trabalho com a

leitura busca a formação de leitores competentes e, conseqüentemente, a formação de escritores, pois a possibilidade de produzir textos eficazes tem sua origem na prática de leitura, espaço de construção da intertextualidade e fonte de referências modelizadoras. “A leitura, por um lado, nos fornece a matéria-prima para a escrita: o que escrever. Por outro, contribui para a constituição de modelos: como escrever” (BRASIL, 1997, p. 40).

Nessa perspectiva, formar leitores não é apenas ensinar codificar letras, vai muito além disso. Em outras palavras, é formar leitores que saibam decodificar (decifrar) textos em seus variados significados, para que os mesmos tenham possibilidade de criar seu próprio texto. A leitura é indispensável dentro do processo pedagógico, sendo fundamental que o docente apresente para seus alunos uma visão dos tipos de leituras que nos cercam e a importância dos diversificados gêneros textuais para que possamos formar cidadãos competentes, críticos e reflexivos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, 9.394/96), em seu Art. 32 diz que, o Ensino Fundamental é obrigatório, possui duração de nove anos, é gratuito na escola pública, iniciando-se aos seis anos de idade, tendo por objetivo a formação básica do cidadão, mediante:

I - O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo [...]

III - O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores [...] (BRASIL, 1996).

Pela lei citada entende-se que, o processo de desenvolvimento da aprendizagem é um direito, o qual deve ser garantida conforme os documentos legais. Neste sentido, a escola tem o papel de formar cidadãos com vários tipos de conhecimento, sendo a leitura literária uma delas. Ela deve ser lúdica e prazerosa para podermos constituir leitores. A leitura abre um “leque” de informações, enche a criança de fantasias, mistérios e surpresas, levando-a ao mundo da curiosidade e fortalecendo a sua aprendizagem.

Cabe dizer que, a literatura é uma ferramenta encantadora que transmite a diversidade cultural, levando o entendimento do passado para o desenvolvimento intelectual do sujeito. Sendo assim, é significativo trabalharmos desde o início da aprendizagem da criança, pois é um caminho que leva o educando a desenvolver a imaginação, as emoções, e os sentimentos de forma prazerosa. Para as crianças que ainda não sabem decifrar as palavras, a leitura deve ser oral, contada pelo docente.

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

Na concepção de Barbosa, “[...] o adulto mediador da leitura é intérprete de um mundo repleto de aventuras que permitem à criança alargar as fronteiras do seu próprio mundo” (BARBOSA, 2008, p. 136) Com este apoio “[...] ela descobre que a leitura lhe permite viver experiências pouco comuns no seu cotidiano; a trama do texto permite-lhe experimentar sentimentos de alegria, tristeza, medo, angústia, encantamento” (BARBOSA, 2008, p. 137), concebendo o livro como uma probabilidade de trocas interpessoais. Esta leitura mediada irá transmitir para o aluno várias informações, fazendo com que ele se familiarize com o texto. Também desperta a curiosidade, promovendo a busca de novas descobertas, tornando a aprendizagem significativa como também agradável.

Para obtermos um ensino satisfatório no contexto escolar, podemos destacar vários tipos de gêneros textuais como fábulas, contos, poemas, poesias, crônicas e outros textos literários, para que a criança expanda sua capacidade de entrar no mundo da leitura, refletir, interpretar, enfim, para que possa enxergar o mundo a sua volta de forma diferente. As histórias a serem contadas podem ser buscadas na literatura oral (contos de fadas, fábulas, mitos e lendas), além de serem buscadas nos textos produzidos pelos nossos autores contemporâneos. O mais importante é que se esteja atento à qualidade literária do texto e à sua adequação ao público a que se destina (FRANTZ, 2011, p. 70).

No trabalho do professor com a literatura infantil, a narrativa é um dos tipos de textos mais comuns para ele desenvolver com seus alunos. Essas narrativas giram sempre em torno de questões fundamentais que fazem parte da “problemática existencial” ou da “problemática social”. Trata-se de algo mais profundo que faz parte das nossas vidas (medos, ansiedades, desejos, e entre outros), que tem como objetivo de passar para as crianças e os jovens fatos que sirvam de experiências e informações de aprendizagem para seu desenvolvimento intelectual, pois apresentam situações que geram confronto, desafios que precisamos vencer e de preparar o educando para a vida social para lidar com as diversidades (FRANTZ, 2011).

Nessa linha de pensamento, os contos de fadas transmitem aprendizado às crianças de forma múltipla, apresentados por meio da linguagem simbólica ou imagens para facilitar a compreensão dos significados, constituindo uma cartilha, “[...] onde a criança aprende a ler sua mente na linguagem das imagens, a única linguagem que permite a compreensão antes de conseguirmos a maturidade intelectual” (BETTELHEIM, 1980, p. 197). Os contos de fadas possuem vários significados e não se pode abrir mão da leitura em sala de aula, pois é a leitura que oferece às crianças várias experiências acerca do bem e do mal, além de carregar toda sabedoria que apaixona e ilumina o caminho das crianças para enfrentar os desafios. Os contos infantis também prendem a atenção da criança e leva o interesse pela leitura.

As fábulas desempenham “um poder de atração sobre as crianças, por serem leituras curtas e divertidas. Além disso, essas mencionam valores como: amor, honestidade, prudência, justiça, que podem ser trabalhados nos mais diversos

espaços escolares [...]” (SANTOS, 2012, p. 16). Os personagens envolvidos são os animais, falam como gente, os mesmos representam sentimento humano. Nesse sentido, o professor está aplicando em sala de aula um gênero textual que ensinará seus alunos, através da leitura, lições de bons modos.

A fábula tradicional apresenta um relato direcionado a uma lição de conduta. Mesmo que as personagens sejam animais, como ocorrem muitas vezes, elas representam emoções e sentimentos humanos, servindo para divertir e educar. Além de contar uma história, apresenta um ensinamento, procurando alertar os homens a pensar antes de agir, a fazer amigos, a evitar inimigos, a defender-se, tentando reconhecer a esperteza dos outros que julgam ser mais sabidos e fortes (LIMA; ROSA, 2012, p. 155).

Com a relação à moral contida nas fábulas, trata-se de uma mensagem animada e colorida, ou seja, uma história que desperta valor positivo no homem e que “transmite a crítica” ou o conhecimento de forma impessoal, sem tocar ou localizar claramente o fato. Isso levou a pensar que essa narrativa moralizante nasceu da necessidade crítica do homem, contida pelo poder da força e das circunstâncias” (GÓES, 1991, p. 144.). Assim, representa um processo de ensino que envolve a ética, através da qual podemos transmitir para os nossos alunos os valores e ensinamentos para se conviver na sociedade.

No tocante à poesia, ela é capaz de sensibilizar o ser humano, embora este gênero deva ser trabalhado na fase escolar, levando “[...] em conta tanto a recepção quanto às contribuições da poesia para a promoção da leitura literária” (NUNES, 2016, p. 154). A poesia mexe com os sentimentos e as emoções do ser humano, tornando-se indispensável o seu trabalho na sala de aula, pois nos leva a refletir sobre os prováveis caminhos de obtenção do processo de aprendizagem, formando um indivíduo com nova percepção leitora.

Neste sentido, “ a poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem” (FILIPOUSKI, 2009, p. 338). É notório o trabalho com a poesia na sala de aula, pois a aula torna-se provocativa, dinâmica e marcante para a vida das crianças. Assim, cabe aos docentes do Ensino Fundamental a responsabilidade de formar leitores literários.

Diante das considerações supracitadas, a leitura pode ser ouvida (oral e visual) e escrita. Ao praticarmos leitura em sala de aula, é importante que o professor crie situações que estimule seus alunos a se familiarizar em com o texto, pois este ato os instiga cada vez mais à vontade de aprender a ler. É preciso que o docente use a criatividade e a dos seus educandos para realizar diferentes formas de ensinar cada um deles a ler. É importante ter várias habilidades para se contar histórias, sendo elas transmitidas de forma significativa. O professor deve escolher um livro que possui ilustração, despertando a curiosidade das crianças, lendo “mostrando, em todo momento, o texto e as ilustrações para os alunos” (MEDEL, 2012, p. 207) a

partir de suas escolhas.

Quando uma criança não se interessa pela leitura, é o professor quem deve criar situações mais envolventes. O próprio interesse e envolvimento do professor com a leitura servem como modelo indispensável: ninguém ensina bem uma criança a ler bem se não interessa pela leitura. As preferências da criança também devem ser respeitadas. Quando não gostamos do texto de um livro não lemos até o final. Por que obrigar então a todas as crianças a lerem sobre o mesmo assunto? (BARBOSA, 2004, p. 138).

Nessa perspectiva, o contato da criança com o cantinho da leitura é de grande valia, pois nesse momento, ela escolhe o livro de sua preferência, motivado pela curiosidade de saber o que está escrito em suas páginas, além de proporcionar a comunicação de suas descobertas com as outras crianças a partir das figuras que compõem as histórias por meio da imaginação. Além disso, o professor também poderá ler a história escolhida pela criança.

Ao iniciar a leitura, é importante que o educador mostre a capa do livro, o título, o autor e continue lendo, sempre mostrando as ilustrações contidas para prender a atenção dos alunos. Ao término da leitura, faz-se necessário fazer perguntas relacionadas à história para que os alunos se aprofundem, interajam, fazendo suas interpretações na roda de conversa. Para tanto, convida-se os alunos para sentarem na rodinha próxima ao Cantinho da Leitura para ler em voz alta e com um tom de voz normal, para gerar um ambiente de intimidade, transmitindo “inflexões de voz que acompanhem o significado do que está sendo lido” (MEDEL, 2012, p. 207).

Que saiba dar as pausas, criar os intervalos, respeitar o tempo para o imaginário de cada criança construir um cenário, visualizar seus monstros, criar dragões, adentrar pela casa, vestir a princesa, pensar na cara do padre, sentir o galope do cavalo, imaginar o tamanho do bandido e outras coisas mais [...] (ABRAMOVICH, 2009, p. 16).

Como dito, é necessário que o professor leia de uma forma que venha envolver as crianças na leitura, para que possam desenvolver a sua imaginação por meio da troca e do encantamento. Assim, ao ler o título da história, é necessário mostrar aos alunos a capa do livro e as informações que aparecem, como os nomes do autor, ilustrador e editora, além de fazer a apresentação do livro, para que os alunos tenham uma visão do que estão lendo. Para tanto, “as palavras do narrador irão receber de cada ouvinte um colorido particular, uma luminosidade especial, só percebida por ele” (FRANTZ, 2011, p. 73).

Ao contarmos uma história nos tornamos coatores, ou seja, aquele que conta e imprime a sua “marca” naquilo que narra. Sua emoção, seus gestos, seu olhar, sua voz, ajudam a criar na imaginação de quem ouve “o cenário, as roupas, a cara dos personagens, o jeito de cada um, as cores tudo que foi apenas sugerido pelo narrador” (SISTO, 2005, p. 20). Deste momento em diante, a criança visualizará um mundo colorido, tornando-se enriquecedor e despertará o desejo de se inserir no mundo da leitura. Assim, torna-se relevante a sensibilidade do docente quando conta para seus alunos uma estória por meio de uma leitura prazerosa, despertando

nas crianças o gosto e a curiosidade, tornando-se um dos momentos inesquecíveis da vida escolar.

4 | O CANTINHO DA LEITURA NA ESCOLA MUNICIPAL PROFESSORA MARIA DALVA CASTOR DA SILVA/BA

A Escola Municipal Professora Maria Dalva Castor da Silva localizava-se na Travessa do Mercado, s/n., funcionava no período matutino, atendia ao Ensino Fundamental I, 1º ao 5º Ano e reunia 129 alunos. Possuía cinco salas, uma secretaria, um almoxarifado, uma cozinha, dois banheiros (um feminino e um masculino) e uma quadra de esporte. O ambiente escolar mantinha-se limpo e organizado, mas as condições de trabalho na instituição eram péssimas, pois tinha algumas salas apertadas e calorentas para as crianças da alfabetização. A escola procurava manter a participação dos pais por meio das reuniões.

As práticas de leituras foram realizadas na sala do 1ª Ano, período matutino, entre os dias 07 e 16 de novembro de 2017, cuja turma era composta por 25 alunos (10 meninas e 15 meninos), com faixa etária entre 6 e 7 anos de idade. A professora regente lecionava há 10 anos na Educação, sendo licenciada em História pela Faculdade de Tecnologia e Ciências, pós-graduada em Metodologias do Ensino de História e Geografia pela Faculdade, pós-graduada em História do Brasil. No momento da pesquisa a mesma informou que estava cursando Pós-graduação em Educação Especial- Libras.

O procedimento para a realização desse estudo foi a pesquisa de campo, um tipo de pesquisa que auxiliou nos dados daquilo que se deseja pesquisar como um encontro direto, ou seja buscou “a informação diretamente com a população pesquisada. Ela exige do pesquisador um encontro mais direto. [...] precisa ir ao espaço onde o fenômeno ocorre, ou ocorreu e reunir um conjunto de informações a serem documentadas [...]” (GONÇALVES, 2001, p. 67).

A metodologia utilizada nesta pesquisa oportunizou as observações diárias sobre o desenvolvimento dos alunos dentro da sala de aula antes da criação do cantinho da leitura, pois percebeu-se que as crianças não tinham contato com livros, apenas ouviam a leitura lida pela professora, sendo ela posteriormente despercebida. Acredita-se que a leitura passava a ser despercebida porque a professora não se sentia motivada a ler histórias diariamente na sala de aula, pois costumava ler dia sim e dia não. Dessa forma, as crianças estavam desmotivadas, levando em conta que a leitura não tinha nenhuma importância na vida delas.

A criação do cantinho da leitura, ocorreu no dia 07 de novembro de 2017, com vários livros do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), sendo eles expostos na mesa, com tapetes e almofadas no chão para que os alunos se sentissem acolhidos. A ideia foi oportunizar aos alunos escolher os livros que mais

lhes chamavam atenção. Reunidos contavam, compartilhavam e questionavam as histórias entre eles, possibilitando uma série de atitudes.

Os alunos aproveitaram os momentos deste cantinho, fizeram suas leituras individuais como também junto com os colegas. Aqueles que ainda não sabiam ler mostraram curiosidade e realizaram leitura visual que também é de fundamental importância para o desenvolvimento do pensamento, pois o contato com os livros é essencial e faz com que a criança observe o mundo a sua volta como também leva ao desenvolvimento da escrita e linguagem por meio de imagens e símbolos do mundo real. Para Medel (2012) a presença de livros na sala de aula é especialmente decisiva para as crianças que não possuem a oportunidade de tê-los em seus ambientes familiares e comunitários, tanto para a construção de sua identidade psíquica como na sua entrada na cultura. Podemos notar que o cantinho da leitura foi de grande relevância em sala de aula, pois representou um ambiente agradável e acolhedor, assim como contribuiu para a formação de novos leitores.

Nota-se que o cantinho da leitura representa uma ferramenta pedagógica que incentiva os alunos ao hábito da leitura na idade certa e no início da sua infância. A literatura infantil permite que a criança desenvolva sua imaginação, sentimentos e emoções, tornando-se uma prática significativa para a aprendizagem. Depois deste contato das crianças com os livros foram realizadas algumas contações de histórias como, contos de fadas, fábulas e poesias, momentos nos quais se verificou o interesse e a emoção de cada um dos alunos.

No segundo encontro, dia 08 de novembro de 2017, contamos a história da “Branca de Neve e os Sete Anões”, um conto de fadas elaborado pela Disney, realizada com a caracterização da personagem principal, deixando os alunos encantados e curiosos. Desse modo, a fantasia contribuiu no desenvolvimento emocional da criança, que se identificou mais facilmente com os problemas dos personagens. Ao mergulhar no mundo do faz-de-conta, as crianças dão vazão às próprias emoções (DA RESSURREIÇÃO, 2005).

Antes de iniciar o enredo da história, organizamos os alunos sentados em forma de círculo, próximo ao cantinho de leitura e pedimos para eles prestarem atenção. Iniciamos apresentando o livro, o tema, lendo sempre com entonação de voz, fazendo gestos e sempre mostrando as gravuras do livro. Depois propomos uma conversa com perguntas para conhecer as opiniões dos alunos em relação a história. Cabe dizer que, as imagens foram muito importantes porque elas prenderam a atenção dos alunos, despertando a curiosidade e fez surgir vários questionamentos. Trabalhar com a oralidade assume um importante papel no processo educativo, sendo essencial para que a criança descubra o mundo ao seu redor, abrangendo vários significados como alegria, tristeza, emoções para fazer a criança sentir, compreender e criar novos significados em sua vida, uma vez que “[...] o escutar pode ser o início da aprendizagem para se tornar leitor” (ABRAMOVICH, 2009, p. 23).

No dia 09 de novembro de 2017, fizemos a leitura do livro “Meu bicho de

estimação”, apresentando como de costume o nome da autora (Yolanda) e a ilustradora (Mariana Massarani). Antes de iniciar a leitura, perguntamos aos alunos o que eles esperavam da história do livro, sendo uma das respostas “amor pelos animais”. Deixei-os em meio as indagações e iniciamos a leitura para que pudessem descobrir no decorrer da narrativa. A leitura continuou a ser realizada no mesmo tom de voz, acompanhando ilustrações e comentando juntamente com eles. As crianças sentiram-se encantadas com a história do livro, pois ele apresentava o amor e o carinho para com os animais. No final da preleção, foi feita a seguinte pergunta. Quem tem um bicho de estimação? Todos se posicionaram, emocionalmente, falando sobre o bicho que estimavam. Assim, as histórias são gratificantes nas vidas das crianças porque também transmite valores. Ao ouvir as histórias as crianças entram no mundo da imaginação e tornam-se pensadores, além de desenvolver seu vocabulário por meio das trocas de conversas, determinando ao final deste processo uma aprendizagem significativa.

No dia 10 de novembro de 2017, os alunos sentaram no tapete formando um círculo e, antes de iniciar a leitura, foram escolhidos três alunos para manusear os fantoches. Perguntamos, na oportunidade, qual era a história a ser contada. Os alunos responderam imediatamente: “Os três porquinhos”. O material didático utilizado nesta leitura foi texto impresso, cuja preleção se deu em tom de voz normal. Não foi lida mostrando as imagens, uma vez que três crianças manipulavam os fantoches para interpretar as cenas da história, além de prender a atenção dos alunos. Ao final da leitura foram feitas algumas perguntas mediadas por meio de uma roda de conversas, onde as crianças se posicionavam recriando a história.

No encontro do dia 13 de novembro de 2017, contamos a história da “Cigarra e a formiga” que estava impressa em folha de ofício, com ilustração dos personagens. Os alunos sentaram próximo ao cantinho de leitura dispostos em círculo e a leitura iniciou com a voz sempre no mesmo tom, dando pausas para que eles pudessem imaginar. Eles prestavam muita atenção na história, sempre pensativos e reflexivos e ao terminar a preleção falaram que gostaram muito. Notamos que a leitura desta fábula promoveu uma lição de conduta, verificada na fala de um dos alunos: “É importante estudar, pensar em nosso futuro”. Tal fato tornou-se um dos pontos positivos para inserirmos, cada vez mais, as crianças na interpretação do mundo.

No encontro do dia 14 de novembro de 2017, foi lida a poesia “O Pinguim”, escrita por (Vinicius de Moraes). Esta leitura foi realizada pela aluna Ana Luiza que, com toda dedicação, leu em voz normal e perfeitamente. Tal ação deixou os alunos encantados com a atitude da colega, tornando-se um momento que despertou a atenção deles. Em seguida, ainda sentados em círculo, realizamos uma roda de conversa para interpretar a poesia, onde todos participaram e tornaram o momento prazeroso à medida em que surgiam várias expectativas e tempestades de ideias. Podemos ressaltar que a participação da aluna despertou nos demais alunos o interesse pela leitura.

No último dia de aplicação de leitura, 16 de novembro de 2017, foram lidos dois livros escolhidos pela iniciativa de dois alunos, sendo o primeiro “Meus Porquinhos”, traduzido por Gisela Maria Padovan, leitura realizada pelo aluno José Carlos. A segunda história, “O pato pacato”, escrita por Bartolomeu Campo de Queirós e ilustrada por Elisabeth Teixeira, sendo lida pela aluna Ingrid. Os alunos realizaram as leituras em voz normal, uma vez que sabiam ler todas as palavras. Ao terminar a preleção falaram o que entenderam da história para os colegas por meio das imagens. Cabe dizer que, à medida em que o texto era lido os demais colegas ficavam concentrados, curiosos e, ao mesmo tempo, assustados, pois eles nunca tiveram esta prática dentro da sala de aula. Ainda comentaram que os colegas já sabiam ler, o que para eles representava uma novidade, assim como motivava e despertava o gosto pela leitura nos demais.

Durante a prática de leitura, notou-se que as atividades realizadas em sala são de fundamental importância para a formação dos alunos. A interpretação dos textos permitiu que os alunos apreendessem de forma significativa. Ao trabalhar com literatura infantil, percebemos que as crianças adoram ouvir e criar histórias. Cabe dizer que, existem outras estratégias de leituras que facilitam o processo de aprendizagem dos alunos como o teatro, a leitura compartilhada, o avental, a história sequenciada, entre outros modos de se ler, sendo oportuno aos pedagogos aplicar em tais experiências nas suas práticas docentes.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi apresentado, podemos considerar que a contação de histórias é de suma importância para os pequenos educandos, sobretudo para que os mesmos se tornem leitores competentes e críticos na sociedade. O incentivo à leitura no ambiente escolar, torna-se imprescindível no tocante ao desenvolvimento intelectual, cognitivo e afetivo. Desse modo, o ato de ler deve ser incentivado no âmbito escolar em prol de uma educação inclusiva, transformadora e democrática.

O profissional da educação deve ter uma postura afetiva, de um indivíduo que se preocupa verdadeiramente com o processo de ensino, exercendo seu papel consciente no ensino e aprendizagem dos alunos das séries iniciais do Ensino Fundamental, principalmente ao inseri-los no mundo da leitura. A literatura infantil é um recurso significativo para o desenvolvimento educacional, pois através dela, as crianças têm a oportunidade de transformar sua visão e locupletar sua linguagem.

O professor deve ser um profissional capaz de planejar, criar e recriar cuidadosamente suas práticas pedagógicas no processo de ensino com materiais adequados, narrando histórias de forma dinâmica, capaz de encantar e motivar seus alunos acerca da leitura, além de transformar suas aulas em momentos de prazer. Não se pode abrir mão da leitura, pois quando aplicada de forma eficiente,

proporciona resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem, além de despertar no educando a consciência de que ele está pronto para se tornar um educando ativo e participativo.

Ciente de que a pesquisa não se esgota por aqui, cabe destacar que o trabalho motivou crianças a ter o hábito de leitura no ambiente educativo, levando-as ao mundo da imaginação quando ouviram e contaram histórias. Assim, podemos estimular a leitura por meio de variados gêneros textuais e aplicá-los conforme a realidade educacional dos alunos durante o processo de aquisição da aprendizagem.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices/Abramovich**. São Paulo: Scipione, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional**, Lei 9.394/96. Brasília, DF, 1996

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa - 1ª ed.** Brasília, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Cortez, 2004.

BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e Leitura**. São Paulo: Cortez, 2008.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

DA RESSURREIÇÃO, Juliana Boeira. **A importância dos contos de fada no desenvolvimento da imaginação**. Pós-graduação em Novas Abordagens em Língua Portuguesa e Literatura da Língua Portuguesa. Faculdade Genecista de Osório- FACOS/RS, 2005.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Literatura juvenil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. **A literatura nas séries iniciais**. Petrópolis, RG: Vozes, 2011.

GÓES, Lucia Pimentel. **Introdução à literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

GONÇALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. Campinas/SP: Editora Alínea, 2001.

LIMA, Renan de Moura Rodrigues; ROSA, Lúcia Regina Lucas da. O uso das fábulas no ensino fundamental para o desenvolvimento da língua oral e escrita. **SIPPU-Revista de iniciação científica do UNILASALLE**, Canoas- RS, mai., 2012, p. 153-169.

MEDEL, Cássia Ravena Mulin de A. **Educação Infantil: da construção do ambiente às práticas pedagógicas**. Petrópolis, RG: Vozes, 2012.

NUNES, Ginete C. Poesia e letramento literário no Ensino Fundamental. **Id on Line Revista de Psicologia**, fev., vol.10, n.29., 2006, p. 152-159.

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

SANTOS, E J, V, S. **Leitura de fábulas em sala de aula**. Feira de Santana, v. 3, n. 4, p. 13-23, jan. / jun., 2012.

SISTO, C. **Textos e pretextos sobre a arte de contar histórias**. Curitiba: Positivo, 2005.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 3.ed, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2012.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2013.

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

O INDIVÍDUO E A SOCIEDADE: CONSIDERAÇÕES ACERCA DA NOÇÃO DE HABITUS EM BOURDIEU E AS RELAÇÕES INTERSUBJETIVAS EM MERLEAU-PONTY

Markus de Lima Silva

UFS

Aracaju-SE

Luiz Anselmo Menezes Santos

UFS

Aracaju-SE

Merleau-Ponty.

THE INDIVIDUAL AND THE SOCIETY:
CONSIDERATIONS ABOUT THE
CONCEPT OF HABITUS IN BOURDIEU
AND INTERSUBJECTIVE RELATIONS IN
MERLEAU-PONTY

RESUMO: O artigo procura destacar que o homem é um ser situado, que se relaciona e se constitui a partir das relações sociais, culturais e históricas que estabelece com o outro e com a sociedade como um todo. Desta forma, procuramos, através de um estudo bibliográfico, elucidar as contribuições de Pierre Bourdieu a respeito da construção do conceito de *habitus*, muito determinante em sua obra, como a compreensão do homem como um ser-no-mundo a partir das relações intersubjetivas em Maurice Merleau-Ponty, ressaltando também as contribuições desses conceitos para o processo educativo. Neste sentido, esse estudo, de caráter bibliográfico, ressalta que apesar de estar amparados em perspectivas e linhas de pensamentos distintas, Merleau-Ponty e Bourdieu entendem o homem como um ser situado em mundo, em uma sociedade, na qual as relações construídas são imprescindíveis na sua constituição como sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Habitus.
Intersubjetividade. Educação. Bourdieu.

ABSTRACT: The article tries to emphasize that the man is a situated being, that is related and is constituted from the social, cultural and historical relations that establish with the other and with the society as a whole. In this way, we seek, through a bibliographical study, to elucidate the contributions of Pierre Bourdieu regarding the construction of the concept of habitus, very determinant in his work, as the understanding of man as a being-in-the-world based on intersubjective relations in Maurice Merleau-Ponty, also highlighting the contributions of these concepts to the educational process. In this sense, this bibliographical study emphasizes that despite being supported by different perspectives and lines of thought, Merleau-Ponty and Bourdieu understand man as a being situated in the world, in a society, in which constructed relations are indispensable. In its constitution as subject.

KEYWORDS: Habitus. Intersubjectivity.
Education. Bourdieu. Merleau-Ponty.

1 | INTRODUÇÃO

O presente estudo procurará, por meio de uma investigação teórica, compreender as relações estabelecidas entre o homem e a sociedade, tomando como centro do debate as considerações de Bourdieu a respeito da construção do conceito de *habitus* e da noção de subjetividade em Merleau-Ponty, ressaltando suas contribuições para contexto educacional.

Na compreensão de Bourdieu (2007) o *habitus* consiste num sistema de disposições, tendências incorporadas pelos atores decorrentes da especificidade do processo de socialização por eles percorridos, particularmente da sua inserção social mais objetiva em determinados campos (religioso, intelectual, científico, etc.) que presidem suas práticas sociais. As disposições são estruturadas e estruturantes, já que elas são determinadas pelas condições sociais mais estruturais presentes no processo de socialização dos atores, e, ao mesmo tempo, concorrem para a determinação das práticas desses autores.

Bourdieu (2007) procura dissolver a antinomia teórica entre indivíduo e sociedade ao desenvolver a noção de *habitus*, estabelecendo que o individual, o pessoal e subjetivo também é social, coletiva, ou, noutros tempos, o *habitus* nada mais é que uma subjetividade socializada. “O *habitus*, como indica a palavra, é um conhecimento adquirido e também um haver, um capital (de um sujeito transcendental na tradição idealista), o *habitus*, a *hexis*, indica a disposição incorporada, quase postural -, mas sim de um agente em acção” (BOURDIEU, 2007, p. 61).

Sob uma outra orientação, Merleau-Ponty (2011) entende que a subjetividade é constituída por meio como o meu corpo se relaciona com o mundo, ou seja, por meio dos movimentos que nos fazem interagir com esse mundo. A motricidade de nosso corpo revela uma intencionalidade que nos orienta em direção ao mundo. Será através dos movimentos que teremos a possibilidade de interagir com o mundo, revelando e construindo a subjetividade. O corpo não se constitui como um meio de condutas subjetivas, mas como sujeito no qual constrói um eu-corporal. Assim, a construção da subjetividade está intimamente relacionada aos movimentos intencionais que estabelecemos como mundo.

Essa relação entre homem e mundo, que marca a construção do sujeito da percepção em Merleau-Ponty (2011), é caracterizada pela construção de relações intersubjetivas, como uma estrutura da vida intencional, que se relaciona com a consciência do indivíduo e é revelada em situação. Para o autor, a chave da intersubjetividade está ancorada na temporalidade e na noção de espacialidade, sendo o ser humano, desta forma, um ser situado, que sofre influências do meio em que vive, mas também é protagonista de transformações nas quais são proporcionadas por suas ações no mundo.

2 | A NOÇÃO DE *HABITUS* EM BOURDIEU

Pierre Bourdieu foi uma das grandes figuras da Sociologia do século XX, sendo reconhecido mundialmente. Segundo Nogueira e Nogueira (2016), sua obra se caracteriza por burlar fronteiras e empreender estudos em diferentes campos das Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia, Sociolinguística), interessando-se por fenômenos como a religião, as artes, a escola, a linguagem, a mídia, a alta costura, o gosto, entre tantos. No tocante a educação, sua preocupação esteve ancorada em descrever o problema das desigualdades escolares, enfatizando a escola como um campo de reprodução social.

Nogueira e Nogueira (2016) salientam que toda obra de Bourdieu é marcada pelo desafio teórico e epistemológico na busca pela superação, por meio de uma teoria da prática centrada no conceito de *habitus*, do dilema que se coloca entre o subjetivismo e objetivismo. Para os autores, Bourdieu sempre se mostrou interessado em compreender a ordem social de forma inovadora, que busque escapar tanto do subjetivismo (tendência a ver essa ordem como produto consciente e intencional da ação individual) como também do objetivismo (tendência a reificar a ordem social, tomando-a como uma realidade externa, transcendente em relação aos indivíduos, e de concebê-la como algo que determina de fora para dentro, de maneira inflexível, as ações individuais).

Neste sentido, o conceito de *habitus* se caracteriza como um tema central da obra de Bourdieu, onde o autor critica e se afasta das perspectivas subjetivista e objetivista, propondo, como alternativa, uma teoria que busque compreender o ser humano por meio da noção de *habitus*.

Uma das possibilidades de se interpretar a obra de Bourdieu consiste em concebê-la como orientada por um desafio teórico central: constituir uma abordagem sociológica capaz de superar, simultaneamente, as distorções e os reducionismos associados ao que ele chama de formas subjetivista e objetivista de conhecimento, ou seja, por um lado, evitar que a Sociologia restrinja-se, tomando-o como independente, ao plano da experiência e consciência prática imediata dos sujeitos, às percepções, intenções e ações dos membros da sociedade, e, por outro, que ela se atenha exclusivamente ao plano das estruturas objetivas, reduzindo a ação a uma execução mecânica de determinismos estruturais reificados (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 21).

Bourdieu (2007) compreende uma relação dialética entre essas estruturas e as disposições estruturadas, nas quais elas se atualizam e que tendem a reproduzi-las. Assim, o conhecimento acerca da noção de *habitus* não se restringe a identificar estruturas objetivas externas aos indivíduos, concepção do objetivismo, mas busca investigar como essas estruturas encontram-se interiorizadas nos sujeitos constituindo um conjunto estável de disposições estruturadas que, por sua vez, estruturam as práticas e as representações das práticas.

Esse processo de incorporação dos próprios sujeitos sociais é denominado por Bourdieu (2007) de *habitus*, compreendido como um sistema de disposições

estruturadas de acordo com o contexto social dos indivíduos e que tornam-se predispostas a funcionar como estruturas estruturantes. Desta forma, o conceito de *habitus* encontra-se como uma ponte que une as dimensões objetiva e subjetiva do mundo social, ou simplesmente, entre a estrutura e a prática.

O argumento de Bourdieu é o de que a estruturação das práticas sociais não é um processo que se faça mecanicamente, de fora para dentro, de acordo com as condições objetivas presentes em determinado espaço e situação social. Não seria, por outro lado, um processo conduzido de forma autônoma, consciente e deliberada pelos sujeitos individuais. As práticas sociais seriam estruturadas, isto é, apresentariam propriedades típicas da disposição social de quem as produz, por que a própria subjetividade dos indivíduos, sua forma de perceber e apreciar o mundo, suas preferências, seus gostos, suas aspirações, estariam previamente estruturadas em relação ao momento da ação (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 24-25).

Na compreensão de Nogueira e Nogueira (2016), a subjetividade do indivíduo seria estruturada internamente a partir das experiências vivenciadas em um determinado contexto social, cultural e econômico, constituindo uma espécie de “matriz de percepções e apreciações” que teria por função orientar e estruturar suas ações em todas as suas ações posteriores. O *habitus* não corresponderia a um conjunto de regras de comportamento a ser indefinidamente seguidas pelo sujeito, mas contrariamente a essa noção, constituiria um princípio gerador duravelmente armado de improvisações regradas. Neste sentido, o *habitus* seria formado por um sistema de disposições gerais que precisariam ser adaptadas pelo sujeito a cada conjuntura.

A partir da posição estabelecida pelo sujeito nas estruturas objetivas da sociedade seria possível a construção de um conjunto experiências que possibilitaria a consolidação de um *habitus* adequado a sua posição social. A construção do *habitus* proporcionaria ao sujeito sua ação nas mais diversas instâncias sociais, não como um indivíduo qualquer, mas como um integrante legítimo de um grupo ou classe social que ocupa uma posição determinada nas estruturas sociais. Desta forma, ao agir dessa maneira o indivíduo colaboraria, inconscientemente, na reprodução das propriedades do seu grupo social de origem e a própria estrutura das posições sociais na qual ele foi formado.

Segundo Nogueira e Nogueira (2016), o conceito de *habitus* desempenha, na obra de Bourdieu, um papel articulador entre três dimensões fundamentais de análise: a estrutura das posições objetivas, a subjetividade dos indivíduos e as situações concretas de ação. Desta forma, as atitudes de cada indivíduo proporcionariam a reflexão e a atualização das marcas de sua posição social e as distinções estruturais que a definem, não como uma estratégia de distinção ou dominação, mas como utilização dessas marcas como uma parte constitutiva de sua subjetividade.

Bourdieu realça essa dimensão flexível do *habitus*, o que ele chama de relação dialética ou não mecânica com a situação, antes de mais nada, como forma de evitar uma recaída no objetivismo. O autor insiste que o *habitus* seria fruto da

incorporação da estrutura social e da posição social de origem no interior do próprio sujeito. Essa estrutura incorporada seria colocada em ação, no entanto, ou seja, passaria a estruturar as ações e representações dos sujeitos, em situações que diferem, em alguma medida, das situações nas quais o *habitus* foi formado. O sujeito precisaria então necessariamente, ajustar suas disposições duráveis para a ação, seu *habitus*, formado numa estrutura social anterior, à conjuntura concreta na qual age (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 25-26).

Neste sentido, podemos compreender que, a partir do conceito de *habitus* proposto por Bourdieu, a subjetividade dos sujeitos é algo socialmente estruturado, pois está diretamente relacionada com a posição específica ocupada pelo indivíduo na estrutura social, fazendo com que suas percepções, desejos e atitudes reflitam essa estruturação interna, apresentando características que o façam ser vinculado a determinada posição social. Todavia, as estruturas sociais não são incorporadas de maneira mecânica pelos sujeitos, pois a sua posição na estrutura social oferecerá um conjunto específico de disposições para a manifestação de suas ações, que o orientariam, ao longo do tempo, em suas situações sociais.

Como forma de distanciamento em relação ao objetivismo, Bourdieu afirma, então, em primeiro lugar, que a ação das estruturas sociais sobre o comportamento individual se dá preponderantemente de dentro para fora e não o inverso. A partir de sua formação inicial em um ambiente social e familiar que corresponde a uma posição específica na estrutura social, os indivíduos incorporariam um conjunto de disposições para a ação típica dessa posição (um *habitus* familiar ou de classe) e que passaria a conduzi-los ao longo do tempo e nos mais variados ambientes de ação. As normas e constrangimentos que caracterizam uma determinada posição na estrutura social não operariam, assim, como entidades reificadas que agem diretamente, a cada momento, de fora para dentro, sobre o comportamento individual. Ao contrário, a estrutura social se perpetuaria porque os próprios indivíduos tenderiam a atualizá-la ao agir de acordo com o conjunto de disposições típico da posição estrutural na qual eles foram socializados. Bourdieu observa, ainda, e este é um segundo ponto importante em que ele pretende se afastar do objetivismo, que esse sistema de disposições incorporado pelo sujeito não o conduz em suas ações de modo mecânico. Essas disposições não seriam normas rígidas e detalhadas de ação, mas princípios de orientação que precisariam ser adaptados pelo sujeito às variadas circunstâncias de ação. Ter-se-ia, assim, uma relação dinâmica, não previamente determinada, entre as condições estruturais originais nas quais foi constituído o sistema de disposições do indivíduo e que tendem a se perpetuar através deste e as condições – normalmente, em parte modificadas – nas quais essas disposições seriam aplicadas. Em poucas palavras, a estrutura social conduziria as ações individuais e tenderia a se reproduzir através delas, mas esse processo não seria rígido, direto ou mecânico (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2002, p. 20).

Segundo Landini e Passiani (2007), a incorporação do *habitus* pelo homem se concretiza a partir de sua inserção e participação num determinado campo¹, formado por agências sociais específicas daquele campo. Desta forma, as experiências da vida social são interpretadas, julgadas e assimiladas a partir de um sistema de disposições em vigor que se constitui princípio da percepção e da apreciação de toda uma experiência social. O *habitus* proporciona o indivíduo as melhores respostas e

1. O conceito de *campo* é utilizado por Bourdieu, precisamente, para se referir a certos espaços de disposições sociais nos quais determinado tipo de bem é produzido, consumido e classificado (NOGUEIRA e NOGUEIRA, 2016, p. 31).

atitudes em relação às condições objetivas dadas.

3 | A NOÇÃO DE SUBJETIVIDADE EM MERLEAU-PONTY

Maurice Merleau-Ponty (1908-1961) se consagrou como um dos principais filósofos do século XX. Seguidor de Edmund Husserl (1859-1938), baseou sua obra na compreensão fenomenológica sobre o corpo, rompendo a dicotomia entre subjetivismo e o objetivismo². Para Merleau-Ponty (2011), a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela resumem-se em definir essências, mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se pode compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua “facticidade”.

Segundo Merleau-Ponty (2011), nosso corpo é fruto de nossas experiências no mundo, devendo ser compreendido a partir das relações intencionais que estabelecemos com mundo perceptivo. Assim, não temos um corpo; somos corpo engajados no mundo, isto é, somos um “ser-no-mundo”. É através do movimento intencional, o dirigir-se ao mundo, que o homem se revela sujeito de sua própria vida e construtor de sua subjetividade, através do processo de comunicação intersubjetivo com o outro e com o mundo.

Caminha (2012), ao analisar o papel da motricidade na constituição da subjetividade, sob a luz da fenomenologia de Merleau-Ponty, afirma que os movimentos intencionais e conscientes que se estabelecem no mundo contribuem para o corpo se tornar fonte e senhor de seus movimentos. Não existe uma percepção seguida por um movimento, pois a percepção e movimento se entrelaçam em um sistema dialético em que se transforma a todo instante. Logo, o ato de perceber e de mover-se não se constituem como dois atos distintos. Não existe percepção sem movimento. É dessa forma que o movimento é fator preponderante na construção da subjetividade humana.

Como seres humanos, somos seres corpóreos, que sofre ações das leis mecânicas da natureza. Logo, assim como qualquer outro ser humano, ao sofrer um empurrão, sofreremos um deslocamento no espaço. No entanto, não podemos entender o corpo humano apenas como uma coisa qualquer, pois ele também é nosso corpo próprio. Entendendo o corpo para além na noção de objeto, mas como corpo próprio, no qual experimento a mim mesmo, o outro e mundo, sendo aquele no qual afirmo ser o meu próprio corpo, sua interação com o mundo se dará através dos movimentos intencionais que estabelecerá com o mundo.

Segundo Caminha (2012), nem todos os movimentos do corpo humano é regido por leis físicas. Nosso corpo é capaz de realizar movimentos que não dependem exclusivamente de uma causa externa, pois são originados das intenções, dos

2. A aquisição mais importante da fenomenologia foi sem dúvida ter unido o extremo subjetivismo ao extremo objetivismo em sua noção do mundo ou da racionalidade. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 18).

desejos e das vontades do corpo próprio. Os movimentos regidos pelas leis físicas são previstos pelas leis mecânicas, como o fato de sofrer um empurrão por exemplo. Todavia, os movimentos voluntários ou intencionais são imprevisíveis pelas leis da natureza, pois são produzidos por um sujeito.

Por meio dos movimentos voluntários, o ser humano cria um modo de vida indeterminado. Um horizonte inesperado nasce de seus movimentos, criando um campo de imprevisibilidade no seu agir. O corpo humano não é apenas localizado no espaço, mas habita o espaço, construindo uma espacialidade própria. Ele não se desloca, exclusivamente, no espaço à mercê das leis mecânicas. Ele busca situar-se intencionalmente na espacialidade em que habita. O corpo humano não vive apenas uma temporalidade marcada pelo contínuo presente. Ele experimenta uma temporalidade vivida, que cria horizontes indeterminados ou abertos, possibilitando movimentos possíveis ou virtuais (CAMINHA, 2012, p. 40).

Neste sentido, na compreensão do autor citado, o corpo vivido não se caracteriza como uma máquina de processamento de dados, mas sim pela expressividade. Ao invés de entendermos o corpo humano como mero reprodutor de movimentos padronizados e previsíveis, é possível ampliar esse entendimento e compreendê-lo como expressão de um estilo de vida, marcadamente livre. O corpo humano não apenas executa movimentos estimulados por uma causa externa, a partir de um sistema de causalidade. Ele é criador de movimentos que não se restringem às leis da mecânica. Logo, o movimento se caracteriza por possibilitar ao ser humano a liberdade, transcendendo a concepção de corpo-máquina.

O ser humano cria e executa movimentos que são originados por meio de sua vontade. A mão humana não apenas realiza o reflexo de tirar a mão imediatamente ao tocar uma chapa quente, mas inventa formas de comunicação como o seu semelhante, como por exemplo ao levantar o polegar como uma forma de indicar que está tudo bem. “O corpo humano possui uma existência ambígua. Portanto, ele é, ao mesmo tempo, objeto, submetido às leis mecânicas da natureza, e sujeito, construindo gestos expressivos que realizam movimentos intencionais, portanto livres” (CAMINHA, 2012, p. 40).

Segundo Merleau-Ponty (2011), o ser humano é compreendido também como sujeito, onde a consciência não se caracteriza apenas como uma massa que proporciona pensamentos dissociada do corpo. Todavia, ela é atividade intencional encarnada em nossa existência corpórea. Será por meio dos processos subjetivos que o corpo próprio possibilitará o surgimento da consciência. Logo, a subjetividade está implícita em nosso próprio corpo, possibilitando a construção de um corpo sujeito. “Assim, enquanto o corpo vivo se tornava um exterior sem interior, a subjetividade tornava-se um interior sem exterior, um espectador imparcial” (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 88).

Para que outro não seja uma palavra vã, é preciso que minha existência nunca se reduza à consciência que tenho de existir, que ela envolva também a consciência que dele se possa ter e, portanto, minha encarnação em uma natureza e pelo

menos a possibilidade de uma situação histórica. O *Cogito* deve revelar-me em situação, e é apenas sob essa condição que a subjetividade transcendental poderá, como diz Husserl, ser uma intersubjetividade (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 09).

No entendimento de Caminha (2012), a subjetividade é constituída por meio como o meu corpo se relaciona com o mundo, ou seja, por meio dos movimentos que nos fazem interagir com esse mundo. A motricidade de nosso corpo revela uma intencionalidade que nos orienta em direção ao mundo. Logo, será através dos movimentos que teremos a possibilidade de interagir com o mundo, revelando e construindo a subjetividade. O corpo não se constitui como um meio de condutas subjetivas, mas como sujeito no qual constrói um eu-corporal. Assim, a construção da subjetividade está intimamente relacionada aos movimentos intencionais que estabelecemos como mundo.

Neste sentido, os movimentos nos quais realizo não são o resultado de um pensamento destituído de uma existência. Os movimentos realizados por meu corpo não são animados por uma consciência, mas pelo meu corpo próprio. A consciência é regida pelo meu próprio corpo. Os movimentos são intencionalizados conscientemente realizados pelo corpo em direção ao mundo. Logo, a construção da subjetividade é realizada pela manifestação de movimentos intencionais realizados pelo nosso corpo próprio de forma consciente, não se caracterizando a partir da noção de corpo-objeto, por meio de uma consciência desencarnada, ao contrário, revela-se numa experiência vivida do seu ser-no-mundo.

É bem verdade que Merleau-Ponty trata a subjetividade se constituindo nos movimentos do corpo por meio da busca de um sentido original, que poderíamos definir como sendo de natureza pré-semântica. A gênese do corpo-sujeito exige um projetar-se em direção ao mundo por meio dos movimentos que encontram resistência no próprio mundo. As ações vividas num campo em que se encontram diferentes perspectivas perceptivas permitem formar uma consciência de uma interioridade. Um indivíduo se constitui como corpo-sujeito por meio do reconhecimento de um poder fazer que se revela pela tensão entre a realização e a não realização. O poder fazer se descobre pela contraposição de poder não fazer. Esse processo de identificação, construído pelos movimentos do corpo, adquire a expressão de proposições em primeira pessoa (CAMINHA, 2012, p. 44).

Matthews (2010) entende a percepção como como um contato direto com o mundo, contato que toma forma em envolvimento ativo com as coisas a nossa volta. As coisas têm para nós o significado que têm devido ao nosso interesse nelas, o que molda o caráter de nosso envolvimento com elas. Logo, perceber se afasta do entendimento de receber representações passivas de objetos, como também de criar um mundo por meio de ideias pré-concebidas. Perceber é está no mundo, não como puros objetos, mas como sujeitos da percepção que age sobre o mundo assim como sofre ações dele; perceber é compreender que somos sujeitos corporificados.

Desta forma, existe uma outra maneira de encarar o ser humano, não apenas através do viés que o entende como organismos biológicos, como sistemas

físico-químicos, que se manifestam apenas em respostas a estímulos externos. É possível vê-lo também como seres humanos dirigidos internamente, possuem intencionalidade e, com isso, agem sobre o mundo ao seu redor. É desta forma que se revela a ambiguidade humana, pois somos tanto sujeitos como objetos, ou seja, somos corporificados, mas também sujeitos com corpo.

Merleau-Ponty (2011), ao entender o homem não apenas como objeto, mas também como sujeito de sua vida, que se relaciona com o mundo, isto é, como um ser-no-mundo, enfatiza que a construção da sua subjetividade é mediada por relações humanas no mundo, a partir de uma troca, estabelecendo relações intersubjetivas, que são responsáveis pela construção do Corpo Próprio. Neste sentido, somos sujeitos situados em um mundo social, cultural e histórico, que determina nossas ações, porém que abre possibilidades para transformações por meio de nossas ações intencionais, constituindo por meio dessas relações humanas – intersubjetivas – a possibilidade de manifestação do nosso Corpo Próprio.

Nossa subjetividade se constitui na união dessa estrutura biológica com a compreensão que somos também sujeitos incorporados. O ser humano é um sujeito incorporado no sentido que sua subjetividade não é algo meramente anexado a seus corpos, mas algo inconcebível sem um corpo com forma específica. Assim, compreender a construção da subjetividade humana requer falar de um comportamento que direciona o ser humano para certos objetos que possuem significados para esse ser. Pelo movimento o corpo vai construindo sentidos e significados aos objetos que se relaciona no mundo e, desta forma, instaurando um processo de subjetivação.

4 | CONSIDERAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU E MERLEAU-PONTY PARA EDUCAÇÃO

Podemos destacar nas obras dos autores citados a compreensão do ser humano como um ser situado em um contexto social, cultural e histórico, que exerce uma profunda relevância na construção de seu *habitus* ou da sua subjetividade. Desta forma, qualquer processo educativo deve compreender o homem não apenas como um ser determinado pela herança social, cultural e histórica que recebe, apropriando-se apenas do objetivo da reprodução, mas deve compreendê-lo também como um ser determinante, que produz transformações por meio de suas ações.

Segundo Bourdieu e Passeron (2014), ao analisar as experiências do sistema escolar francês, a escola se coloca como uma instituição que reproduz os ideais sociais, assim como os seus valores, e que efetiva e legaliza as desigualdades em todos os seus aspectos, pois será na escola que o capital econômico da família se transforma em capital cultural. Para os autores a escola não é neutra, não é justa, não proporciona a igualdade de oportunidades, como também não transmite da mesma maneira determinados conhecimentos. Desta forma, a escola acaba por

privilegiar os que por sua herança cultural já são privilegiados.

Todavia, na compreensão de Santos (2016b), o processo de aprendizagem escolar se constitui a partir da sua vivência com o outro, com a cultura e com a natureza. Neste sentido, o processo educativo necessita contribuir para a formação de indivíduos capazes de agir em diferentes contextos a partir de uma percepção mais ampla e consciente da realidade social, cultural e histórica em que vive. Sendo assim, o homem tanto interfere como recebe influências dos padrões sociais.

A consciência, característica da natureza humana, significa a percepção dessa condição de interinfluências que condicionam o ser-no-mundo e a expressão de sua singularidade a partir dessa compreensão. Para a fenomenologia, a subjetividade é despertada a partir de um processo de percepção da organização do próprio indivíduo. Ao privilegiar uma expressão própria e autêntica, o indivíduo manifesta-se em sua subjetividade e passa a reconhecer-se e a constituir-se como um ser singular e responsável por si mesmo (SANTOS, 2016b, p. 458).

Segundo Silva Filho (2006), a educação é um fenômeno produzido por seres humanos, sendo assim, devemos reconhecer que não há como procurar o seu sentido sem refletir acerca da condição humana, isto é, precisa-se conceber a educação a partir das relações humanas, por a educação é uma experiência universal constitutiva do homem engajado no mundo.

Santos (2016b) salienta que educar pessoas para se tornarem capazes de interpretar a realidade e, nela, interferir, passa a ser o foco dos processos educativos formais, cujo objetivo esteja pautado em propiciar situações de aprendizagem que capacitem o ser humano a realizar ações nos três domínios da vida humana: a vida em sociedade, a atividade produtiva e a experiência subjetiva. Desta forma, ressalta-se a necessidade de ter uma visão além da concepção utilitarista, que trata os seres humanos como meros recursos humanos, como se este fosse um mero meio.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Tradução de Reynaldo Bairão. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CAMINHA, Iraquitã de Oliveira. Corpo, motricidade e subjetividade em Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquitã de Oliveira (Org.). **Merleau-Ponty em João Pessoa**. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2012.

LANDINI, Tatiana Savoia; PASSIANI, Enio. Jogos habituais—sobre a noção de habitus em Pierre Bourdieu e Norbert Elias. **X Simpósio Internacional Processo Civilizador**, 2007.

MATTHEWS, Eric. **Compreender Merleau-Ponty**. Trad. de Marcus Penchel. Petrópolis: Vozes, 2010.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. Trad. de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 4 ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.

NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). **Escritos de educação**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, v. 23, n. 78, p. 15-36, 2002.

NOGUEIRA, Maria Alice; NOGUEIRA, Cláudio M. Martins. **Bourdieu & a educação**. 4. ed.; 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016 (Pensadores & Educação).

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. **O corpo próprio como princípio educativo**: a perspectiva de Merleau-Ponty. Curitiba: Appris, 2016a.

SANTOS, Luiz Anselmo Menezes. Educação e fenomenologia: considerações sobre o corpo próprio e a pedagogia da criança no pensamento de Merleau-Ponty. In: CAMINHA, Iraquitan de Oliveira; NÓBREGA, Terezinha Petrúcia (orgs.). **Compêndio Merleau-Ponty**. São Paulo: LiberArs, 2016b.

SILVA FILHO, A. C.; Para quê Fenomenologia “da” educação e “na” pesquisa educacional?. **Revista Trilhas** (UNAMA), v. 8, p. 1-100/17-110, 2006.

O MUNDO DO TRABALHO E A PROFISSÃO DOCENTE NA NOVA (DES)ORDEM MUNDIAL

Isabel Cavalcante Ferreira

PPGEdu/UFMT

cavalcante.isabel@gmail.com

Ivanete Rodrigues dos Santos

UFMT/DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO/ICHS/

PPGEdu/UFMT

Ivaneter1@yahoo.com.br

RESUMO: Neste artigo, discutimos o processo de profissionalização do docente no contexto das “metamorfoses do mundo do trabalho”, perpassando as contradições da mundialização do capital trabalho, das políticas econômicas do neoliberalismo, dos processos de integração econômica, social, cultural e político da globalização nas suas várias facetas de exploração da força de trabalho global, que transforma a força de trabalho autônoma em mercadoria negociável, submetida ao controle de regulação para que o capitalismo sobreviva nas suas constantes crises.

INTRODUÇÃO

Na pesquisa apresentada, há um esforço teórico, primeiro, buscando o entendimento das palavras profissão, trabalho, profissionalização e carreira docente, no contexto atual do capitalismo em que o mundo do trabalho é

marcado pelas transformações promovidas pela reestruturação produtiva internacional, que têm impactos diretos e indiretos sobre o mercado de trabalho e sobre a natureza do trabalho (MARQUES, 1997). Nessas transformações, conforme indica Ianni (1997):

Está em curso novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório. O desenvolvimento do modo capitalista de produção, em forma extensiva e intensiva, adquire outro impulso, com base em novas tecnologias, criação de novos produtos, recriação da divisão internacional do trabalho e mundialização dos mercados. As forças produtivas básicas, compreendendo o capital, a tecnologia, a força de trabalho e a divisão transnacional do trabalho ultrapassam fronteiras geográficas, históricas e culturais, multiplicando-se assim as suas formas de articulação e contradição. Esse é um processo simultaneamente civilizatório, já que se desafia, rompe, subordina, mutila, destrói ou recria outras formas sociais de vida e trabalho, compreendendo modos de ser, pensar e agir, sentir e imaginar. (IANNI, 1997, p.10).

Nesse sentido, “no âmbito da sociedade global, há organizações públicas e privadas que estão não só produzindo e atuando como também tomando decisões e influenciando” (IANNI, 2002, p. 42), como instrumento de manipulação social e dominação cultural no processo “civilizatório” das fronteiras invadidas. A globalização influencia os acontecimentos

e transformações sociais, pois é um fenômeno de longo alcance, com aspectos negativos como as transferências de empresas que causam consequências irreversíveis em escala global.

E, ainda, fatores benéficos como a ampliação da comunicação, da informação, da informática, revolução eletrônica, aparelhos tecnológicos e internet, tornam-se prejudiciais, afetando diversas camadas sociais, prejudicando países e indivíduos. Isso em favor do agente principal da globalização – Empresas transnacionais – que se utiliza do neoliberalismo como facilitador perante o Estado-Nação. Ou seja, o neoliberalismo trabalha em prol do recuo do Estado, flexibilização das leis trabalhistas e a favor da liberação das fronteiras e livre negociação para as empresas transnacionais.

1 | PROFISSÃO, PROFISSIONALIZAÇÃO E CARREIRA DOCENTE

Em face das influências da sociedade global, para nós, não é possível pensar em cidadania e educação fora da resignificação do seu papel. Resignificação esta, dada pelo aparato ideológico econômico dos grupos dominantes presentes em vários países do mundo, inclusive no Brasil.

Essas influências acontecem por ser a globalização um fenômeno de longo alcance, em escala global, no entanto prejudicial aos indivíduos e países da periferia e semiperiferia do sistema mundo, como o Brasil. Por conseguinte, como afirma Ianni (2002):

A reprodução ampliada do capital, compreendendo a concentração e a centralização, o desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção em escala mundial tudo isso reduz, drasticamente, ou mesmo elimina, qualquer possibilidade de projetos nacionais. Isto é, qualquer projeto nacional somente pode ser proposto e realizado a partir do patamar estabelecido por uma economia política de âmbito mundial. [...] O capital dissolve, recobre ou recria formas de vida e trabalho, de ser e pensar, em âmbito local, regional, nacional e internacional. Simboliza uma espécie de revolução burguesa permanente, ainda que desigual e contraditória, progressiva e regressiva, democrática e autoritária. [...] Dissolvem-se fronteiras e desenraizam-se as coisas, as gentes e as ideias. [...] Mais do que nunca, o singular e o universal realizam-se como história. (IANNI, 2002, p. 46-47).

Dessa forma, a educação no contexto histórico é apresentada e fundamentada na ótica do aprender a fazer para sobreviver às constantes transformações no âmbito do aparato econômico e ideológico instalado mundialmente pelo capitalismo. Direcionador, indicador e definidor das formações e profissões necessárias para aquisição de capacidades diferenciadas para sua universalização.

Formações essas, alcançadas no âmbito da formação escolar e acadêmica necessárias para o indivíduo trabalhador ingressar nas empresas transnacionais, nacionais e setores públicos, bem como, para sobreviverem no mercado de trabalho que funciona de acordo com as proposituras ditadas pelo capitalismo avançado, pela

economia política de âmbito mundial. De acordo com isso, Angelin (2010) expressa que:

[...] antes da multiplicação das universidades no século XIII, o trabalho era algo consagrado e todos os trabalhadores, sejam eles das artes liberais (artistas, intelectuais) ou das artes mecânicas, (artesãos, trabalhadores manuais) eram provenientes de uma mesma organização corporativa. A separação entre artes liberais e artes mecânicas só ocorreu com a expansão e fortalecimento das universidades, gerando, por fim, uma oposição entre profissões – que surgiram das artes liberais e que eram ensinadas na universidade e estavam ligadas ao conhecimento técnico-científico, e os ofícios que surge das artes mecânicas, [...] onde as mãos trabalham mais do que a cabeça e que se limitam a determinados números de operação mecânica. (ANGELIN, 2010, p. 2).

Logo, é a partir do ponto de vista das características organizacionais e funcionais do mercado capitalista mundial, que explicitamos ser profissão:

a existência de um corpo de conhecimento suficientemente abstrato e complexo para requerer um aprendizado formal prolongado; uma cultura profissional sustentada por associações profissionais; uma orientação para as necessidades da clientela e um código de ética.

[...] ocupações particularmente bem sucedidas em seu projeto de fechamento com base em credenciais educacionais, e de controle das condições de mercado [...] (ANGELIN, 2010, p. 03, apud, DINIZ, 2001, passim 20-31).

Dessa forma, “o termo profissão foi usado para distinguir as ocupações com projetos bem-sucedidos” (DINIZ, 2001, p.24). As suas marcas iniciais da existência do ofício como profissão aparece “[...] desde o século XIV pelos menos. [...] têm por efeito bloquear a promoção interna e reduzir o recrutamento externo. [...], sobretudo, controlar a contratação [...] nos ofícios em que estão melhor organizados” (CASTEL, 1999, 157).

Na direção organizacional e funcional do significado da palavra profissão, o site Origem da palavra 2018, diz que provém do substantivo em Latim PROFESSIO, e significa “declaração pública”, do verbo PROFITERI, “declarar abertamente”, formado por PRO, “à frente”, mais FATERI, “reconhecer, confessar”, sendo utilizado para diferenciar os campos de atuação profissional, demonstrando que no contexto histórico a organização dos ofícios se dá por trabalho regulado, isto é, “por “trabalho regulado”, entendo aqui o conjunto das regulamentações dos ofícios, ao mesmo tempo os ofícios jurados e os regidos pelas regulamentações municipais” (CASTEL, 1999, grifo do autor p.170).

Em conformidade, com as citações anteriores, no Minidicionário Aurélio (1993, p. 444) a palavra profissão é um substantivo feminino com dois significados. O primeiro, de cunho filosófico, refere-se a auto realização pessoal, isso porque, significa “Ato ou efeito de professar”, em que professar é reconhecer-se na atividade escolhida enquanto profissão, ou seja, encontrar-se, realizar-se e estar satisfeito na sua subjetividade e nos objetivos profissionais que engloba o trabalho desenvolvido pela profissão.

No sentido de professor, a significação da palavra profissão está ligada a aquisição de conhecimento como uma arte, como uma habilidade de fazer, de realizar um propósito maior - como produzir uma obra prima. Habilidade alicerçada no intelectual e espírito de livre escolha da atividade para atuação, ou mesmo, para o livre exercício da profissão.

Já o segundo significado, contradiz a auto realização quando expõe a profissão como uma “Atividade ou ocupação especializada, da qual se pode tirar os meios de subsistência; ofício, mister”, alicerçada em critérios organizacionais do mundo do trabalho, que a transforma em atividade ou ocupação especializada para garantir os meios de subsistência/sobrevivência.

Ademais, a concebe como um ofício mecânico sem criatividade, podendo este, ser associado apenas ao uso da força empregada para desenvolver a atividade ou tarefa. Ou seja, contrai características de prestação de serviço com a finalidade prática para suposto atendimento das necessidades do coletivo.

O conceito de profissão está relacionado com as profissões que são competências especializadas e formais, adquiridas na formação acadêmica, universitária ou técnica profissionalizante, em que a atividade escolhida como profissão deveria ser uma missão de incumbência para a vida toda. Porém, o mundo contemporâneo do trabalho está organizado sob normas e regras sociais, econômicas e políticas – marcado por confrontos diretos dos modos de produção de cada contexto histórico que interferem na livre escolha do ofício enquanto profissão. No que se refere a profissão docente, Gatti, Barreto (2009) observa que:

A representação da docência como “vocação” e “missão” de certa forma afastou socialmente a categoria dos professores da ideia de uma categoria profissional de trabalhadores que lutam por sua sobrevivência, prevalecendo a perspectiva de “doação de si”, o que determinou, e determina em muitos casos, as dificuldades que professores encontram em sua luta categorial por salários, dificuldades estas que estão presentes no âmbito social e político, bem como na cultura intracategoria. Essa representação está associada à própria gênese histórica da profissão e tem peso não só nas dimensões materiais dos sistemas educacionais, como também nas “mentalidades dos professores, suas identidades e suas práticas”. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 239).

Esse fato ocorre porque o mundo do trabalho na contemporaneidade está relacionado à conjuntura de acontecimentos socioeconômicos, políticos e culturais da sociedade capitalista, que ocasiona transformações nas relações entre capital e trabalho. O entendimento desse conceito em uma perspectiva histórico-dialética do mundo contemporâneo pode contribuir significativamente para a compreensão das dinâmicas que caracterizam a existência da profissão docente, o papel do trabalho docente e sua profissionalização.

Sob o ponto de vista do contexto histórico do mundo contemporâneo do trabalho, a profissão é vista como a atividade na qual, o indivíduo se prepara por meio dos estudos ou da experiência para ingressar no mercado de trabalho e, assim, construir uma carreira, mediante a profissão escolhida para a atividade principal

de sua sobrevivência. E não como algo escolhido para desempenhar por estar convictos a reconhecê-la e abraçá-la como ocupação e exercício prazeroso para seu desenvolvimento pessoal e profissional, durante período de vida destinado ao trabalho.

Na dialética de Karl Marx, a profissão enquanto uma atividade de trabalho deve ser de livre escolha para seu exercício e desempenho. Entretanto, apresenta contradições originadas pela tese do senso comum dada pelo conhecimento aparente, existentes, nas determinações dos modos de produção da divisão do trabalho em cada contexto histórico que leva o profissional, a não compreender, que a essência da profissão na sua totalidade, seria saber qual profissão escolher para ingresso no mercado de trabalho. Isso porque:

A divisão do trabalho converte o produto do trabalho em mercadoria e, com isso, torna necessária sua metamorfose em dinheiro. Ao mesmo tempo, ela transforma o sucesso ou insucesso dessa transubstanciação em algo acidental. Aqui, no entanto, o fenômeno deve ser considerado em sua pureza, razão pela qual pressupomos o seu curso normal. Além disso, quando ele enfim se processa, portanto, quando a mercadoria não é invendável, sua mudança de forma ocorre sempre, ainda que, nessa mudança de forma, possa ocorrer um acréscimo ou uma diminuição anormal de substância – de grandeza de valor. (MARX, 1978, p. 246).

A “transformação do senso comum representa, [...] condição e parte integrante do processo de *desconstrução* da hegemonia neoliberal, a qual despolitiza e naturaliza o social abstraído de suas conexões com as relações de poder e dominação” (CORRÊA, 2003, p 15). Para nós, a profissão docente é de fundamental importância para a humanidade, tendo como finalidade a transformação social e desconstrução do senso comum, quando desenvolvida com compromisso e ética pelo profissional docente.

Entretanto, a ideologia neoliberal a transforma numa profissão técnica e desprestigiada pelas políticas públicas. O neoliberalismo difunde ideias totalitaristas e pragmáticas, que “pretende impor um modelo único, mas é também um dogmatismo, pois seus princípios obscuros e contraditórios apresentam-se como verdades inquestionáveis”. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 12).

Ideias essas de dominação de políticas e exploração dos povos que são contraditórios a posição da profissão docente, enquanto agente de formação de indivíduos para sua emancipação, para o mundo e para o trabalho, como uma profissão que deve se orientar pelos princípios de uma formação humana omnilateral¹, tendo em vista as constantes transformações do mundo contemporâneo do trabalho, e a sobrevivência do docente, enquanto trabalhador no mercado de trabalho controlado pelo capital.

Os “capitalistas podem administrar e contornar os limites potenciais da oferta

1. Omnilateral: Marx se refere a uma formação humana oposta à formação unilateral provocada pelo trabalho alienado, pela divisão social do trabalho, pela reificação, pelas relações burguesas estranhadas. [...] Concebem a realidade social como uma estrutura, uma totalidade de relações, onde, em sua unidade diversa, o conjunto de relações sociais e econômicas, por serem imperativas na produção da vida material dos seres humanos, constituem-se

de trabalho de várias maneiras, mesmo em contextos locais” (HARVEY, 2011, p. 56), regulamentando a área social, política, cultural e econômica. As regulamentações para o capital, servem como prerrogativas, tendo como objetivos, garantir para si o monopólio do trabalho como privilégio exclusivo e impedir o desenvolvimento interno de suas fronteiras.

A respeito das profissões regulamentadas, Castel (1999), explica que no idioma corporativista:

[...] as regulamentações proíbem com igual severidade o espírito de concorrência *no seio do ofício*: limitação do número de aprendizes e de companheiros – [...] interdição de trabalhar vários ofícios, ainda que se trate de trabalhar uma mesma matéria, [...]. Assim essa organização do trabalho não permite o desenvolvimento de um processo capitalista. Para manter o *status quo*, é necessário bloquear as possibilidades de expansão de cada unidade de produção e, ao mesmo tempo, as do conjunto do ofício e das profissões industriais em geral. [...] Assim, as regulamentações das profissões não têm apenas o papel técnico de organizar a produção e garantir a qualidade dos produtos. Impedem a existência de um mercado em que as mercadorias circulam livremente: nem concorrência, nem liberdade de aumentar a produção. (CASTEL, 1998, p. 153 -155, grifos do autor).

No mundo contemporâneo do trabalho, as políticas neoliberais apresentam “[...] um programa de reformas e ajustes estruturais de efeito ampliado pelo monopólio da ciência e das novas tecnologias” (CORRÊA, 2003, p. 37), que exige profissionais flexíveis para exercer funções no local de trabalho – independente da formação escolhida como profissão.

Nesse contexto, a profissão docente que possui delineamento diferenciado na sua propositura, desde a Grécia antiga, de conduzir o indivíduo para a educação, está sendo, na atualidade, alcançada pela performatividade, que separa o trabalho intelectual, que contribui para a transformação social e formação do indivíduo para o mundo, do profissional que na ordem imposta tem que garantir os meios de sobrevivência.

Ball (2005), observa que as políticas neoliberais têm reduzido a profissão docente a uma carreira meramente técnica, adaptada no gerencialismo performativo do sistema neoliberal, pondo-se a serviço do sistema capitalista globalizado, que exige nos seus interesses, hábitos específicos, reconfiguração nas relações de poder, baseadas na racionalidade técnica de execução. Nesse sentido, Ball (2005) afirma que:

O profissionalismo [...] está sendo desalojado de sua “existência precária. [...]”. Está em curso uma mudança profunda em algumas das múltiplas forças independentes, que condicionam a formação de identidade profissional dos professores na prática”, [...] O profissionalismo como prática ético-cultural não tem lugar no futuro. [...] do imediatismo. [...] como uma categoria pré-reforma, baseia-se, ao menos em parte – porque também tem importantes características estruturais e organizacionais – em uma relação específica entre o profissional e o seu trabalho, uma relação de compromisso que está situada nos diálogos comunitário e interno. (BALL, 2005, p. 541-542).

na base a partir da qual se estrutura e se condiciona a vida social no seu conjunto. (FRIGOTTO, 2000, p. 30-31).

Partindo dessa compreensão, entendemos que a profissão docente no contexto atual do mundo do trabalho contemporâneo demanda a aquisição de conhecimentos e saberes especializados, adquiridos em cursos de licenciaturas oferecidos em instituições universitárias, para o exercício de suas atividades laborais.

O ingresso na carreira docente, seja no setor público como no privado, é a primeira característica de profissionalização do trabalho docente. No que se refere a profissionalização docente, entendemos ter significado e conceituação diferenciada de profissão, pois, no que tange a profissão docente, escrevem Gatti e Barreto (2009), o

[...] cenário da profissão docente, [...] constitui um setor nevrálgico nas sociedades contemporâneas, uma das chaves para entender as suas transformações. Nos países avançados, e também nos países emergentes como o Brasil, o setor de serviços e, no seu interior, os grupos de profissionais, cientistas e técnicos não cessam de crescer, e passam a ocupar posições de destaque em relação aos trabalhadores que produzem bens materiais, cuja presença numérica e importância relativa diminuem. [...] Além da importância econômica, o trabalho dos professores também tem papel central do ponto de vista político e cultural. O ensino escolar há mais de dois séculos constitui a forma dominante de socialização e de formação nas sociedades modernas e continua se expandindo. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 16).

A profissionalização, ao nosso ver, é bem mais que um processo de formação com a intenção de aquisição de conhecimento na formação adquirida na academia, ou conquista de habilidades para o desenvolvimento do trabalho docente em sala de aula e, ainda, obter elevação de nível dadas pelas especializações e qualificações. Está para além, dos significados dados pelos dicionários, que tratam profissionalização enquanto uma palavra substantiva feminina que está direcionada a “preparação para uma profissão, construção de habilidades profissionais” (SCOTTINI, 2009, p. 436).

No que diz respeito a profissionalização, Ball (2005) observa que a performatividade se constitui no novo modelo de controle e regulação de poder, como novas tecnologias de reformas, que reconfiguram o papel do Estado, prolifera discursos da reforma educacional com políticas de avaliação profissional para o trabalhador docente, com ênfase na competição administrativa. Para ele:

A performatividade é 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: tendência para nomear e classificar. (BALL, 2005, p. 544).

Esse modelo de controle e regulação impõe a concorrência, a competitividade, a produtividade, a construção de novos valores baseados na eficiência, novas formas de interação para os docentes, como: comparação e julgamento em termo de resultado, isso, de forma, a controlar a autonomia profissional, por meio de programas de qualidade.

Somada a esses significados, para nós, a conceituação de profissionalização está ligada à expressão de uma posição social e ocupacional dada pela profissão e

cursos técnicos profissionalizantes na inserção de relações sociais de produção, de processo de trabalho para ascensão da carreira no setor ou mercado de trabalho, ou seja, um plano de regulamentação e organização da profissão no mercado de trabalho.

Entretanto, a profissionalização está atrelada à formação escolhida como profissão a ser exercida durante a vida produtiva e rendosa do trabalhador. Isso porque, para ingressar no mercado de trabalho, o trabalhador precisa comprovar que possui formação para atuar na função pretendida, que é o mesmo que adquirir profissionalização ou se profissionalizar para tal competência.

A preocupação, no entanto, é que a profissionalização consiste em um mecanismo de exclusão da força de trabalho, limitando e controlando o ingresso do trabalhador no mercado de trabalho, em consequência dos graves problemas estruturais ocasionados pela mundialização do capital. Conforme preconiza Chomsky e Dieterich (1999), a mundialização do capital se dá com:

A cooptação sistemática das melhores cabeças do Terceiro Mundo mediante a fuga de cérebros (Brain Drain), em parte motivada pelas diferenças de salários e oportunidades de trabalho, em parte estimulada deliberadamente pelo Primeiro Mundo, garantem a dominação do mercado mundial no futuro e o contínuo desfrute privilegiado da mais-valia mundial. (CHOSMKY; DIETERICH, 1999, p. 105).

E assim, no sentido de garantir a mais-valia, a profissionalização assim como a educação são controladas pelas inovações tecnológicas que modificam as regras da comunicação para os profissionais e “intensificam-se as exigências quanto à qualificação, principalmente no tocante aos níveis de escolaridade” (ANTUNES, 2004, p. 46). Nas palavras de Harvey (2011):

a tecnologia revela a relação ativa do homem com a natureza, o processo direto da produção de sua vida e, assim, define também o processo de produção das relações sociais de sua vida e das concepções mentais que fluem dessas relações [...] os capitalistas mobilizaram novas tecnologias e formas organizacionais como armas na luta de classe contra o trabalho (eventualmente usando a máquina para disciplinar o corpo no trabalho). [...] A educação pública tornou-se necessária na medida em que a flexibilidade e a adaptabilidade do trabalho para diferentes tarefas tornaram-se requisitos essenciais. (HARVEY, 2011, p.106-107).

Em decorrência disso, ocorre enfraquecimento da classe de trabalhadores, que afeta a realidade educacional de todos os países que adota o capitalismo como modelo econômico, pois a profissão conquistada no âmbito da formação universitária não é mais o único requisito de profissionalização para assegurar uma profissão ou carreira de sucesso. Uma vez que, para Harvey (2011):

Ultrapassam as capacidades existentes na força de trabalho, geram tensões no mercado de trabalho. As infraestruturas sociais e educacionais têm dificuldade para adaptar rapidamente, e a necessidade permanente de muitas “reciclagens” na vida do trabalhador coloca pressões sobre os recursos públicos, bem como sobre energias particulares. A produção da precariedade crônica por meio da desqualificação e requalificação é apoiada pelo desemprego tecnologicamente induzido. (HARVEY, 2011, p. 81).

Para nós, essa realidade apresenta-se como uma imagem corporativista, em que o capital precisa manter-se a qualquer custo, não importando se tem ou não o objetivo ou meios de exploração, dominação e alienação dos grupos desfavorecidos. No tocante à imagem corporativista, a profissionalização do trabalho docente se dá numa parceria entre as gestões governamentais no âmbito das suas esferas com os sindicatos e associações, tendo como finalidade o gerenciamento de conflitos e a possibilidade de garantir e manter direitos trabalhistas outrora conquistados.

A incorporação dessa parceria nas relações de trabalho pode resultar na cooptação sindical que assume a empreitada de defender os interesses do outro. É uma contradição, custando ao trabalhador docente a autonomia organizacional e a ideológica no âmbito do desenvolvimento do seu trabalho. Sobre isso, Harvey (2000) destaca que:

as organizações sindicais burocratizadas foram sendo cada vez mais acuadas (às vezes através do exercício do poder estatal repressivo) para trocar ganhos reais de salário pela cooperação na disciplina dos trabalhadores de acordo com o sistema fordista de produção. [...] o poder sindical procurava controlar seus membros e colaborar com a administração em planos de aumento da produtividade em troca de ganhos de salário que estimulassem a demanda efetiva da maneira originalmente concebida por Ford. (HARVEY, 2000, p. 128-129).

Em outras palavras, é o corporativismo que gerencia os conflitos de interesses entre o trabalhador docente e gestores municipais, estaduais e federais. Logo, a classe de trabalhadores docentes é gerenciada e controlada nas suas atividades políticas e sindicais através das políticas públicas. Ou seja, o que parece ser:

A resistência, contudo, pode ser entendido como adaptação às novas normas de trabalho. Ela afeta todas as dimensões do ofício: os saberes [...]; os dispositivos pedagógicos [...] apropriados; as relações profissionais. Negociar a ordem escolar e construir uma disciplina pragmática, não muito difícil no âmbito racional, faz parte dos ajustes. O essencial da solução para as dificuldades no ofício consiste nessas múltiplas transgressões que, de fato, são erigidas em norma e, ao mesmo tempo, enfraquecidas no discurso coletivo. Para perceber o sentido desse processo, que alia resistência e adaptação. (LANTHEAUME, 2012, p. 377).

Isto acontece pelo fato de que “[...] as metamorfoses em curso no mundo do trabalho [...] afetaram a *forma de ser* da classe trabalhadora, tornando-a mais heterogênea, fragmentada e complexificada. [...] afetaram também intensamente os organismos sindicais em escala mundial” (ANTUNES, 2015, p. 79, grifo do autor).

Esses fatores têm acarretado o retrocesso sindical no âmbito das empresas, não ocorrendo diferente no setor público. Somado a esta situação, a profissionalização do trabalho docente faz parte da organização administrativa orientada pelos moldes do capitalismo mundial, cuja ênfase está na intensificação da produtividade (performatividade) e no gerencialismo.

O processo de profissionalização do trabalho docente implica a ruptura com a lógica capitalista que reduz a educação a mero fator de produção, ou seja, como uma técnica de preparar recursos humanos para o processo de produção,

“baseadas nas categorias *sociedade do conhecimento, qualidade total, educação para a competitividade, formação abstrata e polivalente*” (FRIGOTTO, , 2000, p.19, grifo do autor), e o entendimento da educação como um prática social que tem por finalidade a formação humana numa perspectiva de emancipação.

O trabalho, enquanto atividade humana, nem sempre tem o significado de criação para realização e valor pessoal do trabalhador. Isso porque “[...] dentre as contradições do trabalho, são destacadas as condições criadas pela divisão do trabalho, onde o trabalhador não é dono do produto de seu trabalho e ao invés de se reconhecer em suas próprias criações acaba por se sentir ameaçado por elas” (KONDER, 1985, p. 30). Sobre o trabalho, Antunes (2013) pontua que:

o trabalho é uma atividade central na história humana, em seu processo de sociabilidade e mesmo para a sua emancipação. Por outro, com o advento do capitalismo, houve uma transformação essencial, que alterou e tornou complexo o trabalho humano. A desconsideração dessa dupla dimensão, presente no mundo do trabalho, permitiu que muitos autores, equivocadamente, defendessem o fim da atividade laborativa, o fim do trabalho. (ANTUNES, 2015, p.9).

Nessa perspectiva, o trabalho docente, enquanto atividade produtiva desenvolvida na sala de aula, deveria ser livre e direcionada para auxiliar os estudantes a descobrir sua autonomia.

É no âmbito das transformações históricas do trabalho, mediante relações corporativistas que desnuda o proletariado dos seus direitos trabalhistas e da cidadania, que se assume o individualismo como melhor solução das crises, bem como alicerçados nos mecanismos que nos são dados pelo modo de produção vigente, que buscamos conceituar trabalho docente.

Nessa direção, partimos da etimologia da palavra que “tem sua origem no vocábulo latino “*Tripallium*” – denominação de um instrumento de tortura formado por três (tri) paus (*pallium*). Desse modo, originalmente, “trabalhar” significa ser torturado no *tripallium*” (BODART; SILVA, 2010). A etimologia direciona para o significado de castigo ao longo da história da evolução do trabalho.

Na definição dada por Antunes (2013), o trabalho existe no domínio do homem no processo de transformação da natureza externa, que ao mesmo tempo modifica a sua natureza interna e a controla em prol do seu próprio benefício. Para o autor:

a utilização da força de trabalho é o próprio trabalho. [...] Antes de tudo o trabalho é um processo entre 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 uma das forças natural. [...] põe em movimento as forças naturais [...] a fim de apropriar-se da matéria natural numa forma útil para sua própria vida. (ANTUNES, 2013, 31- 32).

O trabalho docente, força de trabalho intelectual, é mediador entre o ensino e a aprendizagem e aquisição do conhecimento. É uma atividade que lida com indivíduos que possuem sua própria subjetividade e cultura advinda do contexto familiar e social. Logo, a característica da força do trabalho docente insere-se no conjunto dos trabalhos exercidos pelas práticas sociais. Além disso, tem papel fundamental

no processo de formação para a emancipação e para transformação da realidade objetiva.

Na nova morfologia do mundo do trabalho contemporâneo, na visão de Antunes (2015), a classe-que-vive-do-trabalho não se restringe somente aos trabalhadores manuais, mas a todos trabalhadores que “vendem a sua força de trabalho”, inclusive os intelectuais. Dessa forma:

tem como núcleo central os trabalhadores *produtivos* [...] e não se restringe ao trabalho manual direto, mas incorpora a totalidade do trabalho social, a totalidade do trabalho coletivo assalariado que produz diretamente mais-valia e participa diretamente do processo de valorização do capital; o trabalhador produtivo, por isso, detém um papel de centralidade no interior da classe trabalhadora. É preciso acrescentar, porém, que a moderna classe trabalhadora também inclui os trabalhadores *improdutivos*, aqueles cujas formas de trabalho são utilizadas como serviço, tanto para uso público como para o capitalista, que não se constituem como elementos diretamente produtivos no processo de valorização do capital. (ANTUNES, 2015, p. 139, grifo do autor).

A força de trabalho docente, na realidade do sistema econômico capitalista que separa trabalho manual e trabalho intelectual, é negociada e redefinida, tanto no setor público quanto no privado. Quando o trabalho docente passa a ser negociado se transforma em mercadoria, gera a mais-valia e se iguala às demais categorias de trabalho produtivo que visam ao lucro e não ao conjunto das práticas sociais, acarretando, dessa forma a proletarização e o controle da força do trabalho docente.

A implementação de novas estratégias nas reformas educacionais ocasiona alterações e reestruturação do trabalho docente, para adequação deste às exigências dos paradigmas de acumulação – do fordismo, taylorismo, toyotismo, neoliberalismo e globalização, e a reorganizações das tarefas a serem desenvolvidas, porque segundo Antunes (2015):

[...] buscam-se novos padrões de gestão da força de trabalho, [...]. Estes são desregulamentados, são flexibilizados, de modo a dotar o capital do instrumental necessário para adequa-se a sua nova fase. Direitos e conquistas históricas dos trabalhadores são substituídos e eliminados do mundo da produção. (ANTUNES, 2015, p. 34).

Sob esse ponto de vista, o trabalho docente nas novas organizações do mundo do trabalho contemporâneo ao incorporar as transformações tecnológicas e gerenciais - seus objetivos e anseios – acaba por redimensionar o seu papel de mediador do conhecimento, para desenvolver outras funções e atividades, além das relacionadas ao ensino aprendizagem, tornando-se agente criativo, inovador no processo de transformação da sociedade contemporânea.

Notamos essas transformações, mudanças, e influências sofridas nas dimensões econômicas, políticas e cultural no mundo do trabalho sob a ótica do neoliberalismo e da globalização, modelos que deseja romper com o taylorismo e fordismo para atender a lógica do mercado econômico global.

Na perspectiva de Harvey (2000) esse princípio organizacional dos modos de

produção capitalistas, no processo de transformação da sociedade contemporânea, dispõe da força de trabalho e das instituições, no intuito de manter a estrutura capitalista e lógica produtiva a funcionar. No entendimento desse autor, o ordenamento funciona como artifício para manter:

as pressões coletivas exercidas pelo Estado ou por outras instituições (religiosas, políticas, sindicais, patronais e culturais) aliadas ao exercício do poder de domínio do mercado pelas grandes corporações e outras instituições poderosas, afetam de modo vital a dinâmica do capitalismo. (HARVEY, 2000, p.118).

As novas organizações impostas ao trabalho docente, dadas pelas políticas neoliberais, recebem o nome de globalização, apresentam como qualidade principal, o mascaramento de seus objetivos, ou seja, o reordenamento mundial da economia através da reestruturação produtiva. Assim, a concepção do trabalho docente não pode ser direcionada sem que se leve em consideração a sua ligação com as muitas resoluções sociais que ocorrem em âmbito geral na história da organização do trabalho.

Para Harvey (2000) essas resoluções na história da organização do trabalho mostram que:

a familiarização dos assalariados foi um processo histórico bem prolongado (e não particularmente feliz) que tem de ser renovado com a incorporação de cada nova geração de trabalhadores à força de trabalho. [...] A socialização do trabalhador nas condições de produção capitalista envolve o controle social bem amplo das capacidades físicas e mentais. (HARVEY, 2000, p.119).

Isso porque os desafios enfrentados pelos profissionais da educação são conflituosos, uma vez que vivem em uma luta constante por mudanças no que se refere à legislação, tendo em vista a promoção de melhorias nas condições de trabalho, na remuneração, na valorização da categoria, de modo que possam exercer sua função e contribuir com formação dos sujeitos para o exercício da cidadania e para a emancipação.

Harvey (2000) afirma que os elementos necessários para que o sistema econômico capitalista se reorganize, a produção ocorra e sua acumulação permaneça, são: a mobilização do capital e da força de trabalho. Nesse sentido, possui estratégias para ter disponíveis permanentemente reservas de acesso ao trabalho para a reprodução do capital.

Evidentemente, uma dessas estratégias é a disponibilidade da força de trabalho, que deve ser flexível, dócil, disciplinada e qualificada quando for requerida pelo mercado. Outras estratégias é impossibilitar o acesso da massa aos meios de produção, particularmente a terra, e liberar a força de trabalho como uma mercadoria. Ainda segundo Harvey (2000):

Há duas amplas áreas de dificuldade num sistema econômico capitalista que tem de ser negociadas com sucesso para que esse sistema permaneça viável. A primeira advém das qualidades anárquicas dos mercados de fixação de preços, e a segunda deriva da necessidade de exercer suficiente controle sobre o emprego da força de trabalho para garantir a adição de valor na produção e,

portanto, lucros positivos para maior número possível de capitalistas. (HARVEY, 2000, p.117-118).

No contexto da organização do trabalho cabe apontar, a constatação de Harvey (2000):

O trabalho organizado foi solapado pela reconstrução de focos de acumulação flexível em regiões que careciam de tradições industriais anteriores e pela reimportação para os centros mais antigos das normas e práticas regressivas estabelecidas nessas novas áreas. A acumulação flexível parece implicar níveis relativamente altos de desemprego “estrutural” [...] rápida destruição e reconstrução de habilidades, ganhos modestos (quando há) de salários reais [...] e o retrocesso do poder sindical – uma das colunas políticas do regime fordista. (HARVEY, 2000, p. 141).

O fordismo no século XX delineou o sistema produtivo, deu origem a uma nova divisão do trabalho, com as “[...] as inovações tecnológicas e organizacionais de Ford eram mera extensão de tendências bem-estabelecidas. [...] corporativista”. (Harvey, 2000, p.121.

Antunes (2015) ao analisar as transformações atuais que atingem o mundo do trabalho, iniciadas com a crise estrutural do capitalismo nos anos 1970 e que permearam os anos 1980, 1990 até os dias de hoje, enfatiza que novas formas de organização do trabalho deram-se por causa “das mudanças e transformações ocorridas nos anos 1980” no contexto do modo de produção em massa, fordismo. Para o autor, houve um grande salto tecnológico através da “automação, a robótica e a microeletrônica” que “invadiram o universo fabril, inserindo-se e desenvolvendo-se nas relações de trabalho e de produção do capital” (ANTUNES, 2015, p. 33). Conforme explana Antunes (2015):

A década de 1980 presenciou, nos países avançado, profundas transformações no mundo do trabalho, nas suas formas de inserção na estrutura produtiva, nas formas de representação sindical e política. Foram tão intensas as modificações, que se pode afirmar que a *classe-que-vive-do-trabalho* sofreu a mais aguda crise deste século, que atingiu não só a sua *materialidade*, mas teve profundas repercussões na sua subjetividade e, no íntimo inter-relacionamento destes níveis, afetou a sua forma de ser. (ANTUNES, 2015, p. 33 grifos do autor).

O autor destaca que teve início com o fordismo as configurações contemporâneas “como a *dupla precarização estrutural do trabalho*” (ANTUNES, 2015, p. 16, grifo do autor). Essas configurações têm como base o processo de trabalho dado pelo modelo taylorismo-fordista e pelo processo fundado na flexibilização do modo de produção toyotista.

O trabalho no fordismo tinha por objetivo principal reduzir ao máximo os custos de produção, diminuir o valor do produto e vender para um maior número possível de consumidores, determinando que cada função na área de montagem industrial fosse exercida por um trabalhador que se especializava essencialmente em uma única etapa de produção. De acordo com Antunes (2015):

O fordismo *fundamentalmente* como a forma pela qual a indústria e o processo de trabalho consolidaram-se ao longo deste século, cujos elementos constitutivos

básicos eram dados pela produção em massa, através da linha de montagem e de produtos mais homogêneos; através do controle dos tempos e movimentos pelo cronometro taylorista e da produção em série fordista; pela existência do trabalho parcelar e pela fragmentação das funções; pela separação entre *elaboração e execução* no processo de trabalho; pela existência de unidades fabril, entre outras dimensões. (ANTUNES, 2015, p. 35, grifo do autor).

O fordismo caracteriza-se como “um novo sistema de reprodução com técnicas avançadas da força de trabalho, baseado em princípios científicos da psicologia comportamental, para aumentar a produção como política de controle e gerência do trabalho” (HARVEY, 2000, p.121). A negociações trabalhistas a partir desse modo de produção somente ocorrem mediante representação sindical e de maneira coletiva, de modo a manter os trabalhadores sob controle dos interesses do capital, assim como manter atitudes de cooperação dos sindicatos em troca da manutenção da ordem no local de trabalho e de permanência de direitos trabalhistas, seguridade social e certas políticas sociais.

Estes princípios são dados pela teoria do taylorismo para aumentar a produtividade como modo igualmente admissível de horas trabalhadas, ou seja, controle das funções dos trabalhadores, por meio da divisão, fragmentação, mecanização de parte das atividades, e introdução de um sistema de recompensa e punições de acordo com o comportamento do proletariado fordista. Para o fordismo a diminuição do custo da produção, resultaria em maior competitividade de produtos e preços no mercado. A despeito disso, Harvey (2000) aponta que:

o fordismo se disseminou desigualmente, à medida que cada Estado procurava seu próprio modo de administração das relações de trabalho, da política monetária e fiscal, das estratégias de bem-estar e de investimento público, limitados internamente apenas pela situação das relações de classes e, externamente, somente pela sua posição hierárquica na economia mundial e pela taxa de câmbio fixada com base no dólar. Assim, a expansão internacional do fordismo ocorreu numa conjuntura particular de regulamentação político econômica mundial e uma configuração geopolítica em que os Estados Unidos dominavam por meio de um sistema distinto de alianças militares e relações de poder. (HARVEY, 2000, p. 132).

No contexto da transnacionalização do capital, surge no Japão, um novo modelo na organização do trabalho – o toyotismo, que tem como elemento principal a flexibilização da produção. Modelo que visava à produção necessária e redução dos estoques, o momento da demanda a qualidade do produto e também novas relações mais favoráveis que possibilitariam ao trabalhador qualificação, participação, multifuncionalidade e realização no ambiente de trabalho. Vantagens que conquistaram espaço no cenário mundial por utilizarem apenas um trabalhador para operar diversas máquinas, o que ampliaria a exploração do trabalho, intensificaria o capital, o ritmo de produção e o melhor controle sobre os operários.

Sobre esse novo modelo com traços contrários ao fordismo, Antunes (2015) expõe que:

Seus traços constitutivos básicos [...] ao contrário do fordismo a produção sob o

toyotismo é voltada e conduzida diretamente pela demanda. A produção é variada, diversificada e pronta para suprir o consumo. [...] sustenta-se na existência do estoque mínimo. [...] num processo produtivo flexível [...] trabalhadores multifuncionais [...] o trabalho passa a ser realizado em equipe [...] reduzindo-se o âmbito de produção de montadora e estendendo-se às subcontratações, às terceiras. (ANTUNES, 2015, p. 45-46).

No âmbito do toyotismo pode-se visualizar a construção de novo tipo de sociedade com crescimento em massa de classes trabalhadoras mais fragmentadas e heterogêneas que passam a viver relações de trabalho precárias, sem acesso a direitos trabalhistas e vínculo empregatício, originando dessa forma flexibilização de contratos na jornada de trabalho e na remuneração do trabalhador no mundo do trabalho contemporâneo. Convém ilustrar, nas palavras de Antunes (2015), que:

Outro ponto essencial do toyotismo é que, para efetiva flexibilização do aparato produtivo, é também imprescindível a flexibilização dos trabalhadores. Direitos flexíveis, de modo a dispor desta força de trabalho em função direta das necessidades do mercado consumidor. O Toyotismo estrutura-se a partir de um número mínimo de trabalhadores, ampliando-os, através de horas extras, trabalhadores temporários ou subcontratação, dependendo das condições de mercado. (ANTUNES, 2015, p.47).

Com a profissão docente não ocorre de maneira diferenciada, pois as demandas no mundo do trabalho contemporâneo estabelecem uma nova dinâmica também no cotidiano das escolas, que traz para si características tanto do fordismo quanto do toyotismo. Características essas observadas na reestruturação constante das políticas públicas, nos programas do governo federal e nas normatizações de leis educacionais que fragmentam, regulamentam e formalizam o trabalho docente dentro de um planejamento alçado pelo desempenho flexível, pelo cumprimento de metas e resultados. A partir dessa nova dinâmica estabelecida, Harvey (2011) menciona que:

os capitalistas mobilizaram novas tecnologias e formas organizacionais como armas na luta de classe contra o trabalho (eventualmente usando a máquina para disciplinar o corpo no trabalho). [...] A educação pública tornou-se necessária na medida em que a flexibilidade e a adaptabilidade do trabalho para diferentes tarefas tornaram-se requisitos essenciais. (HARVEY, 2011, P.107).

Para Antunes (2015), a flexibilização ocasionou a intensificação do trabalho, direitos flexíveis, de modo a dispor da força de trabalho em função das necessidades geradas pelo mercado consumidor.

Assim como a reestruturação na área de produção, do trabalho, levando a quebra das leis, acarretando assim, maior redução das conquistas sociais e aumentando os trabalhos parciais, temporários, subcontratações, terceirizações que expressam a desregulamentação e precarização do trabalho.

Logo, a precarização é sinônimo de intensificação e, sentida pelo trabalhador docente no aumento do número de alunos por sala, na falta de estrutura para o seu desempenho profissional e conseqüentemente com a falta de tempo para estudo e planejamento das aulas, ocasionado pela remuneração inadequada, que os levam muitas vezes dobrar ou triplicar sua jornada de trabalho, ou seja, essas interferências

levam o trabalhador docente a adaptar-se a nova lógica do mercado.

Ainda, em se tratando da precarização da carreira docente, o lema atual é a requalificação para se “adaptar rapidamente, e a necessidade permanente de muitas “reciclagens” na vida do trabalhador” (HARVEY, 2011, p. 81), além de acompanhar as transformações recorrentes no âmbito do mundo contemporâneo do trabalho. Diante disso, o autor afirma que “a produção da precariedade crônica por meio de desqualificação e requalificação é apoiada pelo desemprego tecnologicamente induzido [...]” (HARVEY, 2011, p. 81).

Baseado na persistência do capitalismo em se manter intacto, apesar das suas constantes crises, destacamos que o significado da palavra carreira se apresenta como substantivo feminino, podendo significar uma corrida rápida, um curso, andamento profissional ou desenvolvimento em uma profissão ou sistema de trabalho, como condição de sobrevivência do proletariado no mundo do trabalho. Ao analisar a constituição da carreira docente Gatti e Barreto (2009) destacam:

O estudo de diversas carreiras profissionais no âmbito das sociedades contemporâneas mostra características ligadas não só à especialização associada ao exercício do trabalho, como também ligadas ao valor simbólico, social, a elas atribuído, o que varia no tempo e nos espaços, em função de aspectos da cultura, da educação e de formas políticas de regiões onde uma determinada profissão é exercida. O que se constata por estudos na área de sociologia do trabalho é que a valorização social real de uma área profissional traz reflexos nas estruturas de carreira e nos salários, e/ou condições de trabalho, a ela relativos. (GATTI; BARRETO, 2009, p 232).

No contexto da globalização dos mercados e das transformações do mundo do trabalho contemporâneo, em que as “divisas e as fronteiras mudam de significado, deslocam-se ou apagam-se” (IANNI, 1997, p.56), o conceito de carreira docente e de tantas outras carreiras estão atrelados ao caminho traçado no decorrer do tempo de serviço, enquanto futuro profissional, pelos conhecimentos específicos forjados no âmbito da formação acadêmica, das pós-graduações e nas formações permanentes. Além disso, a constituição da carreira docente tem como objetivo conquistar crescimento, valorização e reconhecimento profissional.

Nesse sentido, é necessário destacar que o conceito de carreira está relacionado ao modo de disposição dos cargos da mesma natureza e com as mesmas atribuições. Em outras palavras o conceito de carreira, nas sociedades capitalistas, está ligado à ideia de uma vida funcional planejada, estruturada e organizada no tempo e lugar para ser seguida e efetivada ao longo de toda vida profissional. Sobre isso, Harvey (2011) alerta que:

A implicação, porém, é que qualquer enfraquecimento nas leis coercitivas da competição, por meio, por exemplo, das leis de patentes e monopolização, da centralização crescente do capital ou da intervenção forte demais da burocracia do Estado, terá um impacto sobre o ritmo e a forma das revoluções tecnológicas. [...] Por isso, há frequentemente forte oposição dos trabalhadores à introdução de novas tecnologias. O compromisso é claro, tem sido acordos de produtividade entre os sindicatos e o capital, em que ambos os lados partilham alguns benefícios

que decorrem do aumento de produtividade. (HARVEY, 2011, p. 84).

Em relação à carreira docente, cabe ressaltar que:

A situação é bastante heterogênea e complexa nos aspectos referentes à carreira e salário de professores, entre estados e entre municípios (conforme região, características da população, sistema produtivo regional e local, capacidade financeira própria, repasses federais ou estaduais, tradições políticas e culturais etc.). Na estrutura de carreira no setor público há diferenciação entre cargos e funções, com implicações quanto às formas de preenchimento de vagas e salários, o que se reflete em opções diversificadas em cada instância governamental no que se refere à incorporação de professores ao sistema e na progressão funcional. (GATTI; BARRETO, 2009, p. 238-239).

No setor público, o compromisso se instala nos cargos com investiduras em carreira. Trata-se da incorporação de benefícios no intuito de melhorar os vencimentos, por meio do sistema de progressão vertical para fins hierarquização de níveis de formação e progressão horizontal por tempo de serviço, pois não existe avanço de cargos. Isso é proposto conforme explicitado na Constituição Federal de 1988, Seção II, ao tratar dos Servidores Públicos (EC nº 18/98), no Art. 39. Parágrafo:

1º a fixação dos padrões de vencimento e dos demais componentes do sistema remuneratório observará:

I – a natureza, o grau de responsabilidade e a complexidade dos cargos componentes de cada carreira;

II – os requisitos para investidura;

III – as peculiaridades dos cargos. (CF 1988, 2006, p. 45).

Dessa forma, entendemos que o conceito de carreira está relacionado à importância das habilitações profissionais para estruturação e profissionalização do trabalhador no setor público, sendo ele docente ou não, pois, é indissociável a hierarquização própria das configurações das carreiras, constituídas no âmbito da organização funcional do mercado de trabalho, nas configurações de remuneração pública. À propósito das carreiras, em concordância com Gonçalves (2009):

A carreira docente configurase como um processo de formação permanente e de desenvolvimento pessoal e profissional do adulto professor, que compreende não apenas os conhecimentos e competências que o mesmo constrói na formação, mas também a pessoa que ele é, com todas as suas crenças, idiosincrasias e história de vida, e o contexto em que exerce a actividade docente. (GONÇALVES, 2009, p. 24).

Entretanto, esse conceito é direcionado para organização que diz respeito ao trabalho realizado na sala de aula, ou seja, desenvolvimento profissional por competência na função exercida. Não se trata, contudo, da valorização da carreira do profissional docente. A valorização, no âmbito atual do mundo do trabalho contemporâneo, é condicionada e determinada pela conjuntura decorrente do sistema econômico globalizado, isso porque:

A globalização é, pois, fundamentalmente uma estratégia de recuperar as taxas de lucro neutralizando os controles nacionais e, ao mesmo tempo, drenando a maior parte do fundo público nesta recomposição. Fundamentalmente, trata-se de uma estratégia contra os ganhos da classe trabalhadora. (SILVA; GENTILI, et al, 1996, p.84).

O processo de globalização e as políticas de cunho neoliberal tiveram efeitos danosos para a classe de profissionais da educação, como proletarização e precarização do trabalho docente. Além disso, transformou os sindicatos resistentes e fortes dessa classe, em sindicatos corporativos e institucionalizados que se baseiam em resultados, pois na perspectiva neoliberal:

A existência de fortes sindicatos nacionais e organizados em função de grandes setores de atividade, os quais proclamam a defesa de um interesse geral baseado na necessidade de construir e expandir a esfera dos direitos sociais, constitui, na perspectiva neoliberal, uma barreira intransponível para a possibilidade de desenvolver [...] os mecanismos de competição individual que garantem o progresso social. Nesse sentido, entre os principais responsáveis pela crise educacional se encontram os próprios sindicatos de professores e todas aquelas organizações que defendem o direito igualitário a uma escola de qualidade. (SILVA; GENTILI, et al 1996, p. 93).

A carreira do profissional da educação/docente, nesse contexto, é tratada e negociada entre entidades sindicais e gestores públicos e vinculadas aos Planos de Carreiras para efeito de profissionalização.

Portanto, o individualismo e a privatização no setor público são efeitos das estratégias de regulação do mercado na perspectiva neoliberal que precariza as condições de trabalho, coibi ações coletivas dos profissionais da educação/docentes e sindicais, favorecendo as ações de cooperação e corporativismo para com o Estado, em que “[...] o governo não deve nada a quem não o serve. O pobre não tem direito senão à comiserção geral. A área em que [...] O direito é a garantia das relações de reciprocidade entre indivíduos e iguais na troca que o contrato sanciona” (CASTEL, 1999, p. 302-304).

Na contracorrente dessas políticas – globalização e neoliberalismo – está a tarefa de afirmar os valores de igualdade, solidariedade, ampliação da esfera pública democrática, os direitos sociais e a qualidade de vida para todos.

2 | A GLOBALIZAÇÃO E O NEOLIBERALISMO: IMPLICAÇÕES PARA PROFISSIONALIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE

O Neoliberalismo tem suas origens nos anos de 1940, logo após a Segunda Guerra Mundial com a finalidade política de intervenção contra o Estado de bem-estar social vigente ocasionado pelos modelos de organização industrial fordista e pelo modelo político econômico keynesiano. Trata-se de “um totalitarismo, já que pretende impor um modelo único, mas é também um dogmatismo, pois seus princípios obscuros e contraditórios apresentam-se como verdades inquestionáveis”

(CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p.12). Como também é “[...] um movimento político econômico heterogêneo consolidado nos países desenvolvidos, em meados dos anos 1970” (BIANCHETTI, 2005, p. 21).

Sendo assim, o entendemos também como uma manifestação contemporânea, uma etapa da hegemonia que valoriza o *status quo* capitalista da elite empresarial dos países desenvolvidos, empresas multinacionais, com ênfase na transnacionalização do capital e “a etapa da hegemonia neoliberal que representa um novo modelo de sociedade” (BIANCHETTI, 2005, p.19).

Diante dessa premissa, é importante enfatizar que os complicadores ocasionados pela hegemonia neoliberal como o desemprego, baixos salários, aumento das diferenças culturais e sociais e dependência do capital internacional para os países subdesenvolvidos e pobres, advém das políticas neoliberais. Assim, Bianchetti (2005) destaca que:

o desaparecimento de um poder centralizador permitiria que a maioria das atividades de serviço do governo poderia ser delegada vantajosamente a autoridades regionais ou locais, totalmente limitadas em seus poderes coercitivos pelas regras ditadas por uma autoridade legislativa superior. (BIANCHETTI, 2005, p. 101).

A política educacional neoliberal inibe o trabalho enquanto princípio educativo e defende um conjunto de ideias políticas econômicas capitalistas sem a participação do Estado, uma economia mais competitiva, desenvolvimento tecnológico, queda de preços e inflação, desregulamentação, flexibilização, ajuste fiscal dentre como pontos considerados positivos pelo neoliberalismo. Como afirma Chomsky e Dieterich (1999):

As políticas neoliberais, decididas e impostas pelos centros do poder financeiro transnacional e que foram batizadas como “globalização”, têm característica fundamental: não tornam explícitos seus objetivos. O neoliberalismo é uma doutrina que, em nome do capitalismo do século XXI, pretende reordenar a economia mundial, mas que de fato está sustentando uma verdadeira guerra econômica das grandes empresas transnacionais contra a população, que são os assalariados. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p.10).

Segundo Chomsky e Dieterich (1999) a conceituação e objetivos da globalização e neoliberalismo estão presentes nas relações entre a produção e a negociação de mercadorias e as influências dessas relações no sistema educativo. As perspectivas dessas relações e objetivos possuem caráter ideológico de dominação política e exploração da economia mundial, por meio das empresas transnacionais e tecnologias. Logo, de acordo com Chomsky e Dieterich (1999):

Deduzimos a essência do projeto educativo da sociedade global a partir de três variáveis estratégicas do processo: a) as empresas transnacionais e a lógica sistêmica que representam; b) os e Estados nacionais dominantes, e c) o proto-Estado mundial capitalista. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999, p. 221).

Para Chomsky e Dieterich (1999) a expansão mundial do capitalismo parte do pressuposto que o Estado tem o papel de agente civilizador e conscientizador

das populações locais, para inserção das políticas neoliberais, em que o papel da educação ser o veículo para mobilidade social individual e grupal - “criar o trabalhador adaptável” – com a finalidade de garantir a força de trabalho barata para as empresas transnacionais. Para Frigotto (2000), as políticas neoliberais:

No seu âmbito mais amplo, são questões que buscam apreender a função social dos diversos processos educativos na produção e reprodução das relações sociais. No plano mais específico, tratam das relações entre a estrutura econômico-social, o processo de produção, as mudanças tecnológicas, o processo e divisão de trabalho, a produção e reprodução da força de trabalho e os processos educativos ou de formação humana. [...] a educação dos diferentes grupos sociais de trabalhadores deve dar-se a fim de habitá-los técnica, social e ideologicamente para o trabalho. Trata-se de subordinar a função social da educação de forma controlada para responder às demandas do capital. (FRIGOTTO, 2000, p. 26).

A concentração, a acumulação e a centralização do capital e, conseqüentemente, as políticas de reprodução geraram diversas crises cíclicas – anos 1970, 1980, 1990, 2007 – cada vez mais fortes. “Crises de desproporcionalidade em espiral também podem surgir fora do desenvolvimento desigual das capacidades tecnológicas nos diferentes setores, produzindo, por exemplo, desequilíbrios na produção de bens de sobrevivência versus meios de produção” (HARVEY, 2011, p.81-82).

Estas crises causaram a desvalorização do trabalho, o desprestígio de profissionais menos habilitados, passando a exigir maior qualificação e requalificação dos profissionais para atender novas formas de sociabilidade do capital. A esse respeito, Frigotto (2000), ressalta:

o mercado como regulador do conjunto das relações sociais. [...] a visões neo-racionalistas ou irracionais, [...] suprimem os sujeitos sociais em luta hegemônica e apontam a *travessia* mediante soluções de natureza meramente institucional ou alternativas idealistas ou “escatológicas”. (FRIGOTTO, 2000, grifos do autor, p. 58).

A partir do excerto acima, podemos observar de maneira explícita que a educação e a crise do capitalismo mostram como o sistema educacional dos tempos modernos e contemporâneos são adaptados de maneira a eternizarem o *status quo*, a hegemonia do sistema capitalista, tendo escolas e docentes como agentes da eternização do modo de produção capitalista. Nesse contexto, Frigotto (2000), ainda complementa que:

qualificar a base histórico-social das quais emergem essas novas formas educativas e de formação humana – *rejuvenescimento da teoria do capital humano* – e de decifrar por que as teses de uma formação geral e abstrata, que prepara sujeitos polivalentes, flexíveis e participativos aparecem ao mesmo tempo com as perspectivas neoconservadoras de ajuste no campo econômico-social e no campo educacional mediante as leis de mercado. (FRIGOTTO, grifo do autor, 2000. P. 56).

Corrêa (2000) apresenta a definição do neoliberalismo: no nível econômico-social, no nível cultural e ético político e no nível educacional. No nível econômico-social apresenta-se rígido no controle da produção e circulações comerciais,

envolvendo mercadorias e capitais, de modo a garantir a concentração de riquezas dos países desenvolvidos e acentuar com bastante clareza as desigualdades sociais. Assim como causa a “desmobilização das militâncias partidárias” em que é substituída pela mediatização, o “enfraquecimento do Estado-Nação”, com a partir do aprofundamento da desregulamentação das políticas públicas, das leis e abertura econômica em larga escala.

Para a fixação do neoliberalismo no plano econômico é necessário o uso de fundos públicos. Nessa direção, “o Estado é estruturado como uma espécie de deus *Janus* que tem dupla face: uma privada e outra pública, que atua em função desta” (Frigotto, 2000, grifo do autor, p. 37), e no plano educacional funciona na “reprodução dos mecanismos de privilégios”. Do ponto de vista político ideológico, funciona como uma superestrutura que acompanha a transformação histórica do capitalismo moderno. Diante disso, Corrêa (2003) corrobora:

O neoliberalismo é [...] um programa de reformas e ajustes estruturais de efeito ampliado pelo monopólio da ciência e das novas tecnologias, o que possibilitou uma expansão do capital até atingir a etapa da globalização. [...] na sua forma doutrinária está em declínio como projeto ideológico e político está em declínio, mesmo que ainda seja a doutrina econômica predominante. [...] um conjunto de ideias que fixam parâmetros de toda política econômica. [...] já começa a enfrentar sérios obstáculos para administrar os seus fracassos especialmente na área social, [...] que produz numa escala massiva, do desemprego estrutural, da polarização social. (CORRÊA, 2003, P. 37).

Para a autora, a desregulamentação consiste na ação ou resultado de não manter algo ajustado, regulado, ao rompimento ou flexibilização de diversas leis trabalhistas, a remoção e simplificação de limitações que intervêm nas relações de direitos entre empregados, empregadores, Estados e cidadãos, que restringem as intervenções de forças de mercado, ou seja, conjunturas socioeconômicas, trabalhistas e políticas.

No que se refere ao nível cultural e ético político o neoliberalismo se define como modelo ideal das consciências das pessoas em que apontam o sistema capitalista como o único viável para sua realidade de organização social, política e econômica. E no nível educacional o neoliberalismo trata a educação, a cultura e a política com a mesma teoria da economia de mercado que está sob regime de acumulação que desestabiliza as condições de reprodução da força de trabalho.

Harvey (2000) esclarece que as condições necessárias para o neoliberalismo se propagar internacionalmente e a acumulação do capital permanecer, se dá, por meio de um projeto educacional adequado para formação da força de trabalho. Sobre as condições necessárias, enfatiza que:

Um regime de acumulação “descreve a estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução dos assalariados”. [...] O problema, no entanto, é fazer os comportamentos de todo tipo de indivíduos. [...] assumirem alguma modalidade de configuração que mantenha o regime funcionando. Tem de haver,

portanto, “uma materialização do regime de acumulação, que toma a forma de normas, hábitos, leis, redes de regulamentação etc. que garantam a unidade do processo, isto é, a consistência apropriada entre comportamentos individuais e o esquema de reprodução. Esse corpo de regras e processos sociais interiorizados tem o nome de *modo de regulamentação*” (Lipietz, 1986). (HARVEY, 2000, p. 117, grifo do autor).

Logo, influências negativas para a educação são sentidas na falta de recursos, na formação cada vez mais profissionalizante e menos abrangente, privatização do ensino, aprovação em massa para aumentar números de vagas nas escolas privadas, aumento da mão de obra mal remunerada e conseqüentemente menos consciência crítica. E acima de tudo muda a natureza social e as funções do trabalho educativo. Isso porque, em conformidade com Marques (1997):

a rapidez das transformações tecnológicas e organizacionais encerra, também, o caráter provisório de muitas ocupações e das posições sociais delas decorrentes e, raramente, conferem ao indivíduo o sentimento de pertencer a um grupo definido ou de ter um lugar seguro na sociedade. [...] o termo *especialização funcional* muda também de sentido, pois não mais representa uma particular especialidade do trabalhador que pode ser aperfeiçoada pela aplicação e treinamentos contínuos, mas, sim, pela capacidade adaptativa e de re-treinamento, para atender às modificações que surgem no interior de um sistema de produção. (MARQUES, 1997, p. 57, grifo do autor).

Um primeiro fator complicador nas relações no mundo do trabalho contemporâneo, são as características do trabalho docente e sua profissionalização ficarem sujeitas às políticas públicas e reformas educacionais, que implicaram muitas alterações e reestruturação para adequar-se às exigências dos novos paradigmas como acumulação fordista/taylorismo, toyotismo, neoliberalismo, globalização e pelo gerencialismo performativo – uma nova forma de gestão. Como observam Chomsky e Dieterich (1999):

Na sociedade global, é essa a grande tarefa dos reformadores educativos: criar o trabalhador adaptável que igual ao adaptador elétrico universal – se encaixe em qualquer “tomada” empresarial regional, sem causar problemas na geração de lucros. [...] deste modo, a utopia reacionária do Capital aproxima-se de seu objetivo totalitário de converter o *homo sapiens* em “capital humano”. (CHOMSKY; DIETERICH, 1999p.192, grifo dos autores).

Um segundo fator, “aquilo que chamamos “globalização”, esteve na mira da classe capitalista”, pois trata-se de uma nova forma de organização complexa para funcionamento da sociedade mundial conduzida pelos países centrais e dominantes. Considerada pelos capitalistas “uma conquista do espaço e do tempo, assim como busca incessante para dominar a natureza, há muito tempo tem um papel central na psique coletiva das sociedades capitalistas” (HARVEY, 2011, p.130).

Em outras palavras, uma organização gerada pela necessidade do capitalismo de se formar em cadeia global, permitindo, assim o livre mercado, principalmente no que se refere à produção de mercadorias entre os países, visando à integração econômica, social, cultural e política.

No dicionário Aurélio, a definição de globalização está relacionada aos termos

processo, integração, produção, mercadorias, informações e ao ato ou efeito de globalizar que direcionam para reflexões acerca da complexidade do termo, pois este situa-se como um processo de ligação entre as economias dos diversos países com intuito de uni-los em prol do livre comércio, produção de mercadorias e capitais.

Para Corrêa (2003, p. 30 – 36), a globalização é uma tendência do capitalismo mundial de caráter excludente porque reconfigura as conjunturas locais através de novas formas de identidades culturais, intensificando as desigualdades sociais, econômicas, e culturais dos Estados-nações envolvidos:

Em primeiro lugar a globalização não é apenas mais um dos fenômenos “lá de fora”, porque invade os contextos locais reconfigurando-os através de novas formas de identidades culturais. A influência dessa reestruturação pode ser reconhecida na reconfiguração e/ou intensificação das desigualdades sociais, econômicas e culturais dos Estados-Nações. (CORRÊA, 2003, p. 30).

Conforme explica Corrêa (2003), os efeitos da globalização na educação, provêm de relações tensas e complexas por ser uma nova organização que visa somente à mão de obra barata e mercado e, por não serem as mesmas para todos os países. Por isso, torna-se incorreto pensar que eliminaria as diferenças culturais, sociais, políticas e econômica, nesse sentido, os efeitos benéficos se restringem aos países centrais e os negativos aos países periféricos, devido às transformações ocorridas no mercado de trabalho e pelas condições de vida da maioria da população. Ainda de acordo com Corrêa (2003):

As influências complexas e contraditórias da globalização não são as mesmas para todos os países, sendo que seus efeitos benéficos se concentram [...] na Tríade – Estados Unidos Japão e Alemanha- [...] os países ditos periféricos foram mais duramente atingidos pelas acentuadas mudanças no mercado de trabalho e, [...] nas condições de vida da maioria da população. (CORRÊA, 2003, p. 31).

Ianni (1997, p. 10), em a *Era do Globalismo*, afirma ser a globalização “novo surto de universalização do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório”, que traz sérias complicações para as condições de vida do trabalho, pois provoca uma nova divisão do trabalho transnacionalmente. Para esse autor:

A redistribuição das empresas, corporações e conglomerados por todo o mundo. [...] implica outras e novas formas de organização social e técnica do trabalho, de mobilização da força de trabalho, quando se combinam trabalhadores de distintas categorias e especialidades, de modo a formar-se o trabalhador coletivo desterritorializado. [...] A partir da eletrônica, compreendendo a telecomunicação, computador, o fax e outros meios, o mundo dos negócios agilizou-se em uma escala desconhecida anteriormente, desterritorializando coisas e ideias. (IANNI, 1997, p. 10-11).

Os teóricos, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), partem do pressuposto que globalização é uma palavra de difícil conceituação por ser racionalmente complexa e ampla, está na moda, porém, percebe-se que não é passageira é usada para expressar fatores de ordem econômica, social, político e cultural para fins de desenvolvimento do capitalismo no mundo atual. Pressupõe “uma submissão econômica baseada no mercado global competitivo e auto-regulável”. Para eles:

A palavra globalização está na moda. [...] parece ter vindo para ficar. [...] tem sido usada para expressar uma gama de fatores econômicos, sociais, políticos e culturais que expressa o espírito e a etapa de desenvolvimento do capitalismo em que o mundo se encontra atualmente. (LIBÂNEO, OLIVEIRA; TOSCHI 2011, p. 70).

Esses autores partem da perspectiva de que globalização é a aceleração, integração, reestruturação e mundialização do capitalismo, que compreende o progresso da economia, da política, da cultura, da ciência que acabam por propiciar profundas mudanças nos processos de produção e transformações nas condições de vida e trabalho em todos os seguimentos que exige atividade humana, em que o trabalhador com mais conhecimento, melhor preparo técnico, mais cultura, mais polivalência e flexibilidade, possui características compatíveis com os interesses exigidos pelo mercado atual. Para esses teóricos:

Esse processo de aceleração, integração, e reestruturação capitalista vem sendo chamado de globalização, ou melhor, de mundialização. [...] entendida como uma estratégia de enfrentamento da crise do capitalismo e de constituição de uma nova ordem econômica mundial. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2011, p. 74).

Ainda segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011), foi a partir de 1980 com o capitalismo concorrencial global que os traços, aspectos do capitalismo tornaram-se visíveis e sob o discurso e projeto neoliberal deu impulso e efetivou-se a globalização.

Os primeiros impulsos da reestruturação produtiva e as novas configurações do mundo do trabalho no contexto histórico brasileiro, se deram tardiamente. Sobre esse assunto, Antunes (2004) traz que:

O Brasil, sob o fim da ditadura militar e no período Sarney, nos anos de 1980, ainda se encontrava relativamente distante do processo de reestruturação produtiva do capital e do projeto neoliberal, já em curso acentuado nos países capitalistas centrais. Mais também já sofria os primeiros influxos da nova divisão internacional do trabalho, em mutação significativa. Sua singularidade, dada por um país de capitalismo hipertardio, passava, então, a ser afetada pelos novos traços universais do sistema global do capital, [...]. (ANTUNES, 2004 p. 16).

A transnacionalização do capital e a nova divisão internacional do trabalho de ótica economicista mercadológica, tem impactado desde a década de 1980, de maneira crítica os serviços sociais em países da semiperiferia e periferia do sistema mundial, entre eles, a educação, direito social fundamental, subordinando-a ao novo paradigma de produção e desenvolvimento, de novas tecnologias exige que elevada qualificação e requalificação dos trabalhadores docentes.

Essas qualificações e requalificações de profissionalização técnica da classe trabalhadora tem a finalidade de atender o imediatismo dados pelas formas flexíveis de acumulação e pela “necessidade das empresas brasileiras buscarem sua inserção na competitividade internacional” (ANTUNES, 2004, p. 17). Nas palavras de Frigotto (2000), possuem:

O caráter subordinado das práticas educativas aos interesses do capital historicamente toma formas e conteúdos diversos no capitalismo monopolista e no

capitalismo transnacional ou na economia globalizada. [...] caráter explícito desta subordinação, de uma clara diferenciação da educação ou formação humana às classes dirigentes e à classe trabalhadora. [...] caráter contraditório das relações sociais capitalistas pode ser explicitado no âmbito das relações entre a sociedade e os processos educativos, ou destes com o processo produtivo” (FRIGOTTO, 2000, p. 32 - 33).

No Brasil o impacto do neoliberalismo e globalização sobre a educação consiste na subordinação do trabalho docente, por meio das suas práticas educativas, cuja finalidade é capacitar pessoas mais intelectualizadas para o mercado de trabalho, bem como requalifica-las para atender as exigências do preceito produtivo e formar o consumidor exigente e aprimorado para um mercado diversificado e competitivo.

Esse novo paradigma descarta a mobilidade social, a igualdade, as perspectivas de construção de uma educação democrática, equalizadora, formadora e distribuidora de cidadania. Ademais “o trabalho” como “princípio educativo” e “criador da realidade humana”. (FRIGOTTO, 2000, p. 32, grifo nosso), pois implica a desterritorialização das coisas e ideias sob uma nova ótica de gestão capitalista, fundada na acumulação flexível, característica do Toyotismo, para regulação do Estado e da educação.

Trata-se de uma nova gestão baseada na organização da horizontalidade (rodízio – de professor para coordenador, diretor e retorno para cargo de professor), ou seja, na ampliação de diferentes funções em um único trabalhador, no mesmo tempo e espaço de trabalho, o que exige do trabalhador aquisição constante de novas habilidades/requalificações para atualização, principalmente referente às novas tecnologias de produção. Sob essa lógica, Clarke, Cocharne e Mclaughin (1994), asseguram que:

o gerencialismo tem sido o mecanismo central da reforma política e de reengenharia cultural do setor público [...] nos últimos 20 anos. [...] tem sido o principal meio “pelo qual a estrutura e a cultura dos serviços públicos são reformadas ... [e] ... Ao fazer isso, busca introduzir novas orientações, remodela as relações de poder e afeta como e onde são feitas as opções de políticas sociais” (BALL, 2005, p. 544, grifos do autor, apud CLARKE, COCHARNE, MCLAUGHIN, 1994, p.4).

Da mesma forma, baseia-se também na verticalidade, pois quando o trabalhador busca novas requalificações, aumentam suas responsabilidades no controle, execução e autonomia no cargo de atuação e participação em outros da mesma natureza. Nesse sentido, procura-se aperfeiçoamento como possibilidade de profissionalização e a fim de melhorar a qualidade no desenvolvimento das suas atividades. A ótica de encantamento dada pelo gerencialismo, conforme preconiza Ball (2005), tem a função de:

incutir uma atitude e uma cultura nas quais os trabalhadores se sentem responsáveis e, [...] investidos da responsabilidade pelo bem-estar da organização. [...] “ampliam” o que pode ser controlado na esfera administrativa. [...] permitem que um leque maior do comportamento e da vida emocional dos trabalhadores se torne público [...]. O local de trabalho é “reencantado”, usando emocionalismo instrumental e o ressurgimento da liderança “carismática” pré-moderna [...] incutir performatividade na alma do trabalhador. (BALL, 2005, p. 545).

Ao mesmo tempo, na organização gerencialista da sociedade global surge “[...] Novos papéis e subjetividades são produzidos à medida que os professores são transformados produtores/fornecedores, empresários da educação e administradores, [...]” (BALL, 2005, p. 546). Ou seja, os professores tornam – se empreendedores e donos da sua profissionalização, recorrendo às especializações, aos mestrados e doutorados como forma de crescimento na carreira docente, bem como para horizontalmente elevar nível de formação nos planos de carreira e aumentar em percentuais mínimos seus ganhos remuneratórios.

O processo de profissionalização do docente faz parte das “metamorfoses do mundo do trabalho”, perpassando as contradições da mundialização do capital trabalho, das políticas econômicas do neoliberalismo, dos processos de integração econômica, social, cultural e político da globalização nas suas várias facetas de exploração da força de trabalho global, que transforma a força de trabalho autônoma em mercadoria negociável e, ainda submetida ao controle de regulação para que o capitalismo sobreviva nas suas constantes crises.

A globalização e neoliberalismo possuem semelhanças funcionais num processo adiantado de comunicação. Ou seja:

A retórica do neoliberalismo não somente admite que a escola pública é capitalista mas que ela *deve ser capitalista*. Isso significa que a escola pública deve atender os interesses e as necessidades do capital. Significa também, que deve funcionar como uma empresa capitalista. Através de um “pacote” de medidas o MEC e alguns governos estaduais e municipais procuram implantar e justificar essa ideologia neoconservadora e neoliberal, uma solução com viés economicista porque trata a educação, a cultura e a política com a mesma teoria e metodologia de uma economia de mercado. (CORRÊA, 2003, p. 148, grifo da autora).

Por conseguinte, a profissionalização torna-se o meio de controle da classe dos proletários, conseqüentemente da categoria docente, que se dá por meio das políticas públicas de cunho neoliberal.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de profissionalização docente requer a melhoria das condições de trabalho e valorização deste profissional nos planos de carreira, e pressupõe a ruptura com a lógica neoliberal, que a transforma em uma profissão meramente técnica, regida pelo gerencialismo performativo baseada na racionalidade técnica, que tem intensificado a precarização e proletarização do trabalho docente, subordinando-o aos interesses do mercado.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo. **Adeus ao Trabalho? Ensaio sobre as metamorfoses e a centralidade do mundo do trabalho**. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2015.

- ANTUNES, Ricardo; Jair Batista da. **Trabalhadores e sindicalismo no Brasil**: para onde foram os sindicatos? 2015.
- ANTUNES, Ricardo; Silva, Maria Aparecida Moraes (Orgs.) **O Averso do Trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- BALL, Stephen J. **Profissionalismo, gerencialismo e performatividade**. Cadernos de Pesquisa, v. 35, nº 126, P 539-564, set/dez. 2005. Banco Mundial. São Paulo, Fapesp, 2005.
- BIANCHETTI, Roberto G. **Modelo Neoliberal e políticas educacionais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- BODART, Cristiano; SILVA, Roniel Sampaio. **Blog Café Com Sociologia.com**. Jun/ 2010. Disponível em: <https://cafecomsociologia.com/origem-da-palavra-trabalho/>. Acesso em: 23/06/2018.
- BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil: Texto Promulgado em 05 de outubro de 1988, Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 2006.
- CASTEL, Robert. **As metamorfoses da questão social: uma crônica do salário**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHOMSKY, Noam; DIETEICH, Heinz. Globalização, Educação e democracia na América Latina. In: _____. **A Sociedade Global: educação, mercado e democracia**. Blumenau, SC: Ed. Da FURB, 1999.
- DINIZ, M. **Os donos do saber: profissões e monopólios profissionais**. Rio de Janeiro: Revan, 2001. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/agencia/oit/>. Acesso em: 05/11/2018.
- FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. Ed. 4. São Paulo: Cortez, 2000.
- GONÇALVES, José Alberto. **Desenvolvimento Profissional e Carreira Docente**: fases da carreira, currículo e supervisão. 2009.
- HARVEY, David. A transformação político-econômica do capitalismo do final do século XX. In _____. **Condição Pós-Moderna**: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. 9ª ed. São Paulo-SP: Edições Loyola, 2000.
- HARVEY, DAVID. O capital vai ao trabalho. In: _____. **O Enigma do Capital**: e as crises do capitalismo. São Paulo,- SP, 2011.
- IANNI, Octávio. **A Sociedade Global**. 15ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.
- IANNI, Otávio. **Teorias da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1995.
- KONDER, Leandro. **O que é dialética**. 12ª ed. São Paulo – SP, 1985.
- LANTHEAUME, Françoise. **Professores e dificuldades do ofício**: preservação e reconstrução da dignidade profissional. Cadernos de Pesquisa. V.42 n. 146, p. 368-387, maio/ag., 2012.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira; Toschi, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estruturas e organizações**. Ed.10. São Paulo: Cortez, 2011.
- MARQUES, Rosa Maria (org.). **Mercado do trabalho e estabilização**. São Paulo: EDUC, 1997.
- MARX. Karl. **O Capital**. São Paulo: Ciências Humanas, 1978. L. I, I e II.

REDD – Revista Espaço de Diálogo e Desconexão, Araraquara, v. 3, n. 1, jul/dez. 2010.
ANGELIN, Paulo Eduardo. **Profissionalismo e Profissão**: teorias sociológicas e o processo de profissionalização no Brasil. 2010.

SCOTTINI, Alfredo. **Dicionário de língua portuguesa**. Blumenau, SC: Todolivre, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da; GENTILI, Pablo (Org.). Escola S&A. Brasília: CNTE, 1999.

O PAPEL DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Nágila Waldvogel Gringo da Silva

Universidade do Estado da Bahia – Campus XVII
Bom Jesus da Lapa-Ba

Silvana Oliveira da Silva

Universidade do Estado da Bahia – Campus XVII
Bom Jesus da Lapa-Ba

Isaura Francisco de Oliveira

Universidade do Estado da Bahia – Campus XVII
Bom Jesus da Lapa-Ba

RESUMO: Este artigo é o resultado de uma pesquisa realizada na Universidade do Estado da Bahia, que teve como objetivo compreender o papel da pesquisa na formação do pedagogo. Num primeiro momento, foi realizada uma pesquisa bibliográfica a cerca do tema; após o levantamento bibliográfico que enfatizou a pesquisa na formação do pedagogo foi realizada uma pesquisa de campo com aplicação de questionários abertos. O público alvo da pesquisa foi dois docentes, quatro discentes do oitavo semestre e dois discentes egressos. Os dados aqui analisados apontam a necessidade de oferecer formação pedagógica ao graduando, preparando-o no âmbito acadêmico teoricamente e fora dele enquanto pesquisador conduzindo-o através da investigação, das interrogações, da curiosidade, propor experiências com outros sujeitos,

analisando e estudando os fenômenos que o levaram à pesquisa, e através da comunicação e da interação, produzir novos conhecimentos e uma nova práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Pesquisa. Formação do Pedagogo. Teoria e prática.

THE ROLE OF RESEARCH IN PEDAGOGUE FORMATION

ABSTRACT: Este artículo es el resultado de un estudio realizado en la Universidad del Estado de Bahía, que tiene por objeto comprender el papel de la investigación en la formación del pedagogo. En un primer momento, se llevó a cabo una literatura sobre el tema; después de la literatura que hizo hincapié en la investigación sobre la formación del pedagogo un estudio de campo se llevó a cabo con la aplicación de cuestionarios abiertos. El público objetivo de la investigación fue dos profesores, cuatro estudiantes de los estudiantes de octavo semestre y dos graduados. Los datos analizados aquí sugieren la necesidad de proporcionar la formación del profesorado de graduarse, su preparación en la teoría académica y apagado como destacado investigador a través de la investigación, preguntas, curiosidad proponen experimentos con otros temas, el análisis y el estudio de los fenómenos dirigió la investigación,

ya través de la comunicación y la interacción, producir nuevos conocimientos y una nueva praxis.

KEYWORDS: Investigación. La formación del pedagogo. Teoría y práctica.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente estudo surgiu da necessidade de discutir o papel da pesquisa na formação do pedagogo, a partir das discussões teóricas realizadas durante o quarto semestre do curso de pedagogia, ao estudar o componente curricular, Pesquisa e Prática Pedagógica IV. Partimos do princípio de que a formação inicial é o alicerce na qual o graduando fundamenta as bases para a sua habilitação pedagógica. Nesse sentido, o Art. 4º das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Pedagogia, aprovadas em 2006 aponta que o curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à:

[...] formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (BRASIL/DCN, 2006).

Objetivando compreender o tema a partir da realidade da UNEB - Campus XVII, no município de Bom Jesus da Lapa, entrevistamos dois docentes, quatro discentes do oitavo semestre e dois discentes egressos do curso de pedagogia. Os questionamentos iniciais foram: Qual é o seu conceito de pesquisa? Você tem conhecimento de alguma Diretriz Curricular do Curso de Pedagogia que discute a temática pesquisa? De acordo com a sua formação e atuação no âmbito escolar, foi relevante a pesquisa para sua graduação? Qual o desafio já enfrentado para relacionar a teoria da pesquisa com a prática?

Neste sentido foi possível coletar informações de como os docentes da Universidade, os discentes do oitavo semestre e os egressos do curso de pedagogia se posicionam sobre o papel da pesquisa em sua formação acadêmica. Identificamos também, os desafios por eles enfrentados para relacionar a teoria da pesquisa com a prática.

A investigação foi direcionada pelos princípios do paradigma qualitativo de pesquisa, por melhor se adequar às pesquisas sociais e ao objetivo proposto. Segundo Kauark (2010), a pesquisa qualitativa considera que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido em números.

Barros e Leffeld (2000), definem que a Pesquisa de Campo, aqui discutida, é uma técnica de investigação onde o investigador assume o papel de observador e explorador, coletando diretamente os dados no local (campo) em que se deram ou surgiram os fenômenos. Para coleta de dados utilizou-se a entrevista e a análise documental. A pesquisa foi realizada no Departamento de Ciências Humanas e

Tecnológica, da Universidade da Bahia (UNEB), no Campus XVII, em Bom Jesus da Lapa – Bahia. O Departamento desde a sua criação, em 1998, oferece o curso de Pedagogia, curso este, objeto dessa pesquisa.

O CONTEXTO DA PESQUISA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PEDAGOGOS

A partir da compreensão de que o curso de pedagogia destina-se, na atual legislação, à formação de professores para a educação infantil e os anos iniciais do ensino fundamental; ao desenvolvimento de competências para o ensino nos cursos de nível médio, na modalidade normal; ao ensino na educação profissional e nos serviços e apoio escolar; às atividades de organização e gestão educacionais; e às atividades de produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico do campo educacional, foi possível compreender que,

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos [...], é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2007, p. 86).

A pesquisa é a busca de determinada informação no qual não se tem nenhum conhecimento ou quando o conhecimento é limitado. Tem como objetivo a investigação das informações disponíveis em relação ao tema da pesquisa, a fim de se obter uma nova informação ou um novo olhar sobre o tema pesquisado. “Não haverá criticidade sem a curiosidade que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando algo a ele que fazemos” (FREIRE, 1997, p.35).

Dessa forma, pode-se dizer que pesquisa é o meio utilizado para se obter uma determinada informação tanto decorrida do interesse de um indivíduo como pessoa quanto de um grupo ou comunidade específico.

Os dados que ora são apresentados resultam da análise do Projeto de Reconhecimento de Curso (2008), elaborado pelo Departamento de Ciências Humanas e Tecnologias DCHT, Campus XVII, por meio do Colegiado de Pedagogia, entrevistas que buscou ouvir dois professores que atuam no curso, quatro estudantes do oitavo semestre e dois pedagogos, dois alunos egressos do curso de Pedagogia. A análise dos dados procurou captar as analogias e deduções entre os conteúdos das respostas com os demais contextos que envolveram a pesquisa na formação inicial, tendo como suporte literatura específica.

É preciso considerar que existe uma ampla produção teórica sobre a formação do professor reflexivo e pesquisador, que, contribui para uma nova perspectiva dos cursos de graduação de profissionais da educação. Compreendendo a docência como base de formação de todo profissional da educação, a pesquisa torna-se intrínseca a esse processo, considerando o princípio formativo e epistemológico, eixo da organização curricular dos cursos de formação de professores e pedagogos.

De acordo Gil, pode se definir pesquisa como:

[...] procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos. A pesquisa é requerida quando não se dispõe de informação suficiente para responder ao problema, ou então quando a informação disponível se encontra em tal estado de desordem que não possa ser adequadamente relacionada ao problema (Gil, 2002, p. 17).

Corroborando com o autor, compreendemos que a pesquisa se processa pela razão, ou seja, é algo dotado de raciocínio de maneira metódica que segue um sistema organizado, constante, contínuo e persistente que objetivará resultados positivos a cerca do problema pesquisado.

Para Demo (2006, p. 10), é necessário formar um sujeito crítico, capaz de reconstruir através da pesquisa uma nova realidade acerca do problema pesquisado.

Pesquisa pode significar condição de consciência crítica e cabe como componente necessário de toda proposta emancipadora. Para não ser mero objeto de padrões alheios, é mister encarar a realidade com espírito crítico, tornando-a palco de possível construção social alternativa[...]

Logo, percebemos que o ser humano tem a capacidade de desenvolver e solucionar problemas a partir de um processo de construção crítica para tornar suas ideias emancipadoras. Sendo assim, para construir uma pesquisa é preciso que se faça interrogações sobre a realidade do mundo ou sobre si mesmo gerando conflitos, indagações, curiosidades e perturbações, adquirindo assim um conhecimento particular através dos significados de cada pergunta realizada.

Nesse sentido, os docentes Sérgio e Ana Paula (nomes fictícios para manter o sigilo da identidade) da Universidade do Estado da Bahia – Campus XVII, ao serem questionados sobre o conceito de pesquisa, responderam que:

“Pesquisa é a busca sistemática, organizada, disciplinada, metódica e aprimorada de resolver problemas da práxis humana, a partir do estudo de um determinado fenômeno” (Professor Sérgio).

Essa fala é corroborada pelo depoimento abaixo da Professora Ana Paula,

“[...] A pesquisa é o principal pilar para construção do conhecimento acadêmico, neste contexto o ato de tornar um pesquisador, não é algo simples, sendo essa uma atividade reservada a poucos, isso ocorre porque tornar-se um pesquisador exige do universitário uma boa, ou melhor, uma excelente trajetória acadêmica, ter domínio de sofisticadas técnicas, sobretudo, de manejo estatístico e informático. Assim, para se tornar um pesquisador, deve-se estudar metodologia, em particular técnicas de pesquisa, que permite ter controle sobre como gerar, armazenar e utilizar dados” (Professora Ana Paula).

Com base nas respostas dos entrevistados concluímos que pesquisa é investigação, ou seja, são ações que conduzem o pesquisador a desenvolver metas estabelecidas através da coleta de dados, tendo como objetivo fornecer respostas aos problemas desenvolvidos pelo pesquisador que pode ser de longo ou curto prazo. Assim, para desenvolver uma pesquisa é preciso que cada pesquisador tenha conhecimentos tanto intelectuais como sociais utilizando métodos, técnicas e

procedimentos científicos.

DIRETRIZES CURRICULARES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA: A PESQUISA COMO EIXO FORMATIVO

Após amplas discussões dos profissionais da educação, a atual legislação para a formação do pedagogo, está balizada pelo Parecer 5/2005 e Resolução 1/2006, que contemplam a perspectiva da pesquisa e a relação teoria e prática como aspectos centrais da formação destes profissionais. Ao instituir as diretrizes curriculares nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura, através da Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, o Conselho Nacional de Educação estabeleceu a extinção das habilitações nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia, o que provocou a necessidade de reformulação dos currículos vigentes. Assim, o Curso de Pedagogia do DCHT, campus XVII, elabora um novo projeto pedagógico, objetivando o reconhecimento do curso.

Durante a coleta de dados quando questionamos sobre os documentos norteadores do curso de Pedagogia, os sujeitos da pesquisa não fizeram alusão ao projeto, apenas citaram as diretrizes.

O professor Sérgio (nome fictício para manter o sigilo da identidade) do Campus XVII, destaca que:

“As principais diretrizes para formação do pedagogo é a nº 01/2006 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 que, embora não seja tão explícita, abre espaço para o entendimento da pesquisa e da postura investigativa do professor”.

A Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, artigos 2º e 4º vem dispor que o curso de Licenciatura em Pedagogia tem como objetivo formar professores para exercer funções de Magistério na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos Cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Profissional, na área de serviços e apoio escolar e em outras nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos, no planejamento, execução e avaliação de programas e projetos pedagógicos em sistemas e unidades de ensino e em ambientes não escolares.

O Parecer 5/2005 expressa que “o curso de Pedagogia trata do campo teórico-investigativo da educação, do ensino, de aprendizagens e do trabalho pedagógico que se realiza na práxis social” (CNE/CP Parecer 5/2005, p. 8).

Diante disso, o graduando em Pedagogia edificará sua bagagem de conhecimentos e experiências a partir da junção de diversos saberes teórico-práticos, materializados pelo exercício da profissão, em intervenções didático-pedagógicas baseadas em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética, conforme vem dispor o *caput* do art. 3º:

Art. 3º O estudante de Pedagogia trabalhará com um repertório de informações e habilidades composto por pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, cuja consolidação será proporcionada no exercício da profissão, fundamentando-se em princípios de interdisciplinaridade, contextualização, democratização, pertinência e relevância social, ética e sensibilidade afetiva e estética (BRASIL, 2006).

Assim, o licenciado em Pedagogia necessita apropriar-se de saberes das ciências da Educação, que lhe permitam o domínio do conhecimento da escola como organização complexa, destinada a promover a educação para e na cidadania.

Nestes termos, vejamos o disposto na resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006 no parágrafo único do art. 3º:

Parágrafo único. Para a formação do licenciado em Pedagogia é central: I - o conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; II - a pesquisa, a análise e a aplicação dos resultados de investigações de interesse da área educacional; III - a participação na gestão de processos educativos e na organização e funcionamento de sistemas e instituições de ensino (BRASIL, 2006).

De acordo com a Diretriz Curricular do Curso de Pedagogia – DCN (2006), a pesquisa é central para a formação do pedagogo, pois esta implicará que o graduando através da coleta de dados, da entrevista, da observação, da análise e da investigação conheça a escola como um ambiente que, além de proporcionar o aprendizado, é composta por uma organização complexa que tem a finalidade de promover uma educação emancipadora, que forme o sujeito de maneira que esteja apto a interagir no meio escolar e fora dele, um formador de opinião, que conhece os seus direitos e deveres.

O papel da pesquisa para formação do pedagogo é prepará-lo para a práxis pedagógica, no que se refere o Artigo 5º da Resolução CNE/CP 1/2006, p. 11 aponta que:

O egresso do curso de Pedagogia deverá estar apto a: IX - identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras; XIV - realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos [...](BRASIL, 2006).

Depois de concluir a sua formação inicial, o egresso, agora pedagogo licenciado poderá exercer a ação pedagógica de maneira reflexiva e com maior possibilidade de desenvolvimento profissional. Entende-se que através da pesquisa em sua formação, constroem-se conhecimentos não apenas na universidade, mas em vários outros setores, os fenômenos que por ele fora pesquisado, analisado através da iniciação científica, estes são os pressupostos para uma formação emancipatória e reflexiva.

De acordo com Lüdke (2002, p. 42), “é inquestionável a importância do papel da formação teórica para o pesquisador. É a teoria que vai muni-lo de elementos para interrogar os dados e procurar entender a trama de fatores que envolvem o problema que ele tenta enfrentar”.

Corroborando o autor, ao ser questionado se a pesquisa foi relevante para a sua graduação, a aluna Patrícia (egressa) (nome fictício para manter o sigilo da identidade) da Universidade do Estado da Bahia, afirma que:

“A pesquisa foi importantíssima e continua a ser. Por meio da pesquisa, especialmente a de campo, podemos estabelecer uma relação entre as teorias e as diversas realidades nos locais pesquisados. Este contato favoreceu a formação da minha identidade docente e contribuiu para a melhoria de minha prática, tanto discente como docente. Pois, gera uma visão amadurecida sobre os processos educativos e sobre a construção do conhecimento” (Patrícia, ex-aluna).

De fato, existe uma soma de conhecimentos que se integram à formação do pesquisador, quando este vai a campo consegue abstrair informações e conhecimentos de suma importância que se agregam ao seu currículo formativo.

As diretrizes curriculares para a formação do pedagogo propõem a importância da pesquisa para que através das experiências estudadas, o pedagogo tenha um olhar mais crítico e reflexivo para a realidade do cotidiano escolar, da diversidade de sujeitos inseridos na escola, os problemas socioculturais e educacionais, exclusões sociais, étnicos-raciais e sobre o processo de ensinar e aprender, não como um método reprodutor de conhecimento, mas avançar com práticas emancipatórias, que forme o sujeito com criticidade e participação.

Esta visão é compartilhada pela acadêmica Maria, do 8º semestre em Pedagogia da UNEB – Campus VXII:

“Por meio da pesquisa o pesquisador pode confirmar, derrubar conceitos, revalidar outros tantos, e ainda, desenvolver novos saberes a respeito da área que está pesquisando ou atuando. Assim, na minha vida, a pesquisa é uma constante [...]” (Maria, aluna).

Nesse aspecto, Demo (1996, p. 10) afirma que “a característica emancipatória da educação, portanto, exige a pesquisa como seu método formativo, pela razão principal de que somente um ambiente de sujeitos gera sujeitos”, ou seja, através das experiências, da comunicação e interação entre sujeitos constroem-se novos saberes.

O artigo 6º do Conselho Nacional de Educação (CNE) vem ressaltar que:

A estrutura do curso de Pedagogia, respeitadas a diversidade nacional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á de: I - um núcleo de estudos básicos que, sem perder de vista a diversidade e a multiculturalidade da sociedade brasileira, por meio do estudo acurado da literatura pertinente e de realidades educacionais, assim como por meio de reflexão e ações críticas, articulará [...]. (Brasil, 2006).

As políticas curriculares que estruturam o curso de Pedagogia constituem-se a partir de um núcleo de estudos essenciais que valorizam a diversidade e multiculturalidade que pressupõe reflexões e ações críticas no contexto da atividade profissional docente e que articula o saber acadêmico à pesquisa, a extensão e a prática educativa como eixos de formação, de caráter dialógico, comunicativo, reflexivo, além de corroborar para a prática social.

As Diretrizes Curriculares Nacionais além de apontar a pesquisa como eixo relevante à formação do pedagogo, ainda dispõe uma carga horária atribuída ao curso de Licenciatura em Pedagogia, o art. 7º da referida Resolução vem instituindo da seguinte maneira, *in verbis*:

Art. 7º O curso de Licenciatura em Pedagogia terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas:

I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferentes naturezas, participação em grupos cooperativos de estudos;

II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição;

III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio, da iniciação científica, da extensão e da monitoria.

Dessa forma, a carga horária total é de 3200 horas, sendo 2800 horas dedicadas às Atividades Formativas; 300 horas destinadas ao Estágio; 100 horas de Atividades Teórico Práticas de Aprofundamento – ATPA – em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da Iniciação Científica, da Extensão e Monitoria.

TEORIA E PRÁTICA DA PESQUISA NA FORMAÇÃO DO PEDAGOGO

Considerando o cenário histórico que perpassa a criação e as transformações sofridas pelo Curso de Pedagogia desde os primórdios da educação brasileira, no que tange à formação desse profissional, o Curso de Pedagogia buscou ao longo da sua trajetória histórica a sua identidade, a diversidade da oferta de habilitações deste curso no cenário nacional foi uma das premissas consideradas pelo Conselho Nacional de Educação na definição das Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, Resolução CNE/CP nº 1 de 15 de maio de 2006.

Com base no currículo pleno da UNEB – Campus XVII que entrou em vigência a partir de 2008 percebe-se que a pesquisa faz parte dos seguintes componentes curriculares:

I Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica I	Aborda a pesquisa como processo de construção do conhecimento científico através de práticas de leitura e produção de texto.
II Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica II	Apresenta a pesquisa em educação nas abordagens qualitativas e quantitativas, com seus elementos conceituais e princípios metodológicos.

III Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica III	Estuda as de um projeto de pesquisa em educação na abordagem qualitativa.
IV Semestre	Pesquisa e Prática Pedagógica IV	Elabora o projeto de pesquisa com estudo em campo voltado para a prática pedagógica em espaços escolares e não escolares.
V Semestre	Pesquisa e Estágio I	Estágio em Espaços não Escolares onde aborda, o estudo das diferentes relações no campo de estágio bem como saberes e competências necessárias à formação diversificada do pedagogo e seu exercício profissional em espaços não-formais.
VI Semestre	Pesquisa e Estágio II	Estágio em Educação infantil, onde envolve a organização do trabalho pedagógico na Educação Infantil, processos de investigação e conhecimento da realidade do campo da educação infantil bem como a elaboração e execução de projeto de estágio em educação infantil em creches ou turmas de pré-escola.
VII Semestre	Pesquisa e Estágio III	Estágio nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental, no qual também trabalha com a organização do trabalho pedagógico e os processos de investigação e conhecimento da realidade, porém, voltado para os anos iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 1 - Relação das disciplinas voltadas para a Pesquisa no curso de Pedagogia

Fonte: Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia UNEB, Campus XVII

Dentre as mudanças presentes no Projeto de Reconhecimento do Curso de Licenciatura em Pedagogia, destaca-se a importância da Pesquisa na formação do pedagogo conforme evidenciado no quadro 1.

O Projeto do curso de Pedagogia evidencia o compromisso de formar o pesquisador, pois dentre as habilidades e competências que o curso de Licenciatura em Pedagogia busca desenvolver está a “capacidade de articular ensino e pesquisa na produção do conhecimento e da prática pedagógica” (BRASIL, 2006).

Compreende-se que uma das características das IES é a produção científica, em outras palavras, pesquisa científica. A mesma, por sua vez, tem-se feito presente no processo de ensino-aprendizagem de alunos e professores do curso de Pedagogia da UNEB do Campus XVII em Bom Jesus da Lapa – BA. Essa iniciativa é importante, pois,

[...] Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade (FREIRE, 2004, p. 29).

Nesse sentido, a professora Ana Paula reforça essa ideia, como destaca a fala abaixo:

“[...] defendo que pesquisa necessita ser o aporte principal de qualquer

graduação, assim, para mim não foi diferente, é ela que permite uma conexão entre práxis-teoria-práxis, assim, não se pode conceber uma prática que não seja o caminho para construção do conhecimento científico elaborado”.

Entende-se que o curso de Pedagogia tem o papel de assegurar uma boa formação intelectual e técnica para os futuros profissionais da educação. Para tanto, espera-se desses profissionais a partir de seus estudos acadêmicos, do seu olhar investigativo e crítico acerca das práticas escolares, resultados que fomentem as mudanças que se pretende na educação nacional e na sociedade em geral.

A ideia do professor como pesquisador, também, de sua própria prática, de acordo com Elliott (2007) *apud* Oliveira (2012), existe há mais de quatro décadas, surgida na Inglaterra, a partir de um projeto de reformulação educacional coordenado por Stenhouse, que sugere uma metodologia de ensino através da pesquisa. Para Elliott, o professor deveria atuar também como pesquisador, mas um pesquisador reflexivo, que a partir da pesquisa-ação, se debruçaria a refletir sobre sua própria prática.

Compreende-se assim que “um professor pesquisador tem melhores condições de desenvolver um trabalho pedagógico que valorize a pesquisa, colabore com uma cultura escolar mais próxima do saber acadêmico, preparando melhor as gerações para a produção científica” (OLIVEIRA, 2012, p. 38).

Diante do exposto a relação teoria e prática na formação inicial dos professores têm prerrogativas no momento de produção da pesquisa, seja ela reflexiva ou não. A atividade de pesquisar a própria prática pode ser entendida como a melhor maneira de se refletir sobre o trabalho a que desenvolve. Outros tipos de pesquisa na área da educação podem também fomentar a relação teoria e prática. Ao escolher uma temática para a pesquisa, o professor em sua graduação, irá aprofundar tanto teoricamente quanto empiricamente em seu objeto de estudo obtendo assim aprendizagens muito mais significativas.

Perguntamos aos entrevistados, se os mesmos já enfrentaram algum desafio para relacionar a teoria da pesquisa com a prática, os mesmos afirmam que:

“A maior dificuldade é no âmbito profissional, pois é complicado adequar à teoria e prática no espaço da educação, educação pública. [...] Pesquisamos para melhorar nossa prática e construir conhecimentos, mas nesse processo surge a angústia de nem sempre poder realizar ou colocar em prática aquilo que é fruto de nossas pesquisas” (Letícia do 8º semestre).

Quando se analisa a pesquisa, segundo Demos, 2011 é preciso distinguir a pesquisa como princípio científico e a pesquisa como princípio educativo e saber de que pesquisa estamos falando. Quando nós estamos trabalhando com a pesquisa principalmente como pedagogia, como modo de educar, e não apenas como construção técnica do conhecimento teremos um olhar de pesquisador. “Bem, se nós aceitamos isso, então a pesquisa indica a necessidade da educação ser questionadora, do indivíduo saber pensar” (Demo 2011, p. 22).

“Muitas vezes fui exposta a situações complicadas que geraram conflitos e até mesmo contradições em relação aos conceitos teóricos da academia. Chegamos muitas vezes a afirmar que tais teorias seriam utópicas em vista aos problemas enfrentados na educação pública – tais como, falta de recursos, evasão, indisciplina, baixo rendimento, etc. Contudo, é importante compreender os conceitos teóricos não como receitas infalíveis, mas como um importante embasamento para a prática” (Aluna egressa, Patrícia).

Severino (2006, p. 185) nos traz uma reflexão nesse aspecto, ele afirma que: “Só se aprende ciência, praticando a ciência; só se pratica a ciência, praticando a pesquisa e só se pratica a pesquisa, trabalhando o conhecimento a partir das fontes apropriadas a cada tipo de objeto”.

“Não saberia aqui elucidar, pois a percepção da necessidade de um trabalho mediado pela pesquisa sempre pautou meu trabalho, assim, não consigo perceber a teoria e prática separadamente. É mister ressaltar no entanto que a educação apresenta grandes desafios, e a pesquisa apresenta-se como possibilidade de busca, indagação, e sobretudo caminho para mudança” (Professora Ana Paula).

Analisando a declaração dos entrevistados pôde-se observar no primeiro depoimento que o mesmo tem dificuldades para adequar teoria e prática no campo profissional na área da educação, mais especificamente na educação pública. A segunda entrevistada também afirma ter dificuldades para adaptar os conceitos teóricos ensinados na academia com os fatos presenciados em sua experiência como professora da educação pública, entretanto diz ser importante que se haja uma compreensão dos conceitos teóricos não como modelo a serem seguidos, mas como fundamento para a prática. Já a terceira entrevistada, diz não conseguir perceber a teoria separada da prática e vice-versa, pois, seu trabalho sempre esteve embasado pela prática da pesquisa.

Com base em Candau e Lelis (1999) *apud* Teixeira e Oliveira (2005) na relação entre teoria e prática podem se manifestar os problemas e contrassensos presentes na sociedade em que vivemos como a sociedade capitalista, privilegia a divisão trabalho intelectual do trabalho manual e conseqüentemente a separação entre teoria e prática. Na visão de Dutra (2009), a separação, e mesmo oposição, entre teoria e prática é frequentemente denunciada pelos educadores, ao mesmo tempo em que é explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da realidade.

Portanto, tendo em vista os aspectos observados, percebemos com a declaração dos entrevistados que existe uma certa dificuldade para se relacionar teoria e prática na maioria dos trabalhos que são desenvolvidos, entretanto, julga-se necessário a junção das mesmas para que se exerça um trabalho pautado na reflexão crítica acerca de sua prática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo surgiu da necessidade de discutir o papel da pesquisa na formação do pedagogo. Essa reflexão trouxe para nós estudantes do quarto semestre do curso de Pedagogia a seguinte indagação: é possível formar o pesquisador tendo como base Leis, Decretos, Pareceres e Resoluções? O estudo evidenciou que não. Que o pesquisador precisa vivenciar, durante a sua formação, a pesquisa.

Essa constatação pode ser melhor compreendida a partir da pesquisa de campo realizada, tendo como parâmetro inicial a análise do projeto de reconhecimento do curso de pedagogia ano 2012. Este evidenciou uma organização curricular voltada para a pesquisa, que considera o papel da mesma na formação do pedagogo de acordo com as diretrizes curriculares nacionais. Considerando que o curso de pedagogia tem como função propiciar a formação pedagógica ao graduando, preparando-o no âmbito acadêmico teoricamente e fora dele, é preciso então formar o profissional pesquisador.

O estudo evidenciou ainda que a Proposta do curso de Pedagogia oferecida pela Universidade do Estado da Bahia, DCHT campus XVII, tem como princípio básico formar o pesquisador. Para tanto, por meio do estudo dos diversos componentes curriculares, o estudante é conduzido, desde o primeiro semestre, a se tornar um professor pesquisador.

A pesquisa evidenciou que apesar de ter claro o conceito de pesquisa, a maioria dos sujeitos entrevistados não se considera um profissional pesquisador, ou seja, sentem dificuldades de desenvolver atividades que estejam ligadas à pesquisa.

O estudo evidenciou ainda que o licenciado em Pedagogia necessita apropriar-se de saberes das ciências da Educação, que lhe permitam o domínio do conhecimento da escola como organização complexa, destinada a promover a educação para a cidadania que tem a finalidade de promover uma educação emancipadora, que forme o sujeito de maneira que esteja apto a interagir no meio e fora do ambiente escolar, um formador de opinião, que conhece os seus direitos e deveres. Estes devem estar atentos e amparados pela lei, para que assim possa lutar em busca de novos saberes e diversidades contemplando o pedagogo já que este convive em um ambiente que é imerso, pois respira e inspira pesquisa, tanto no percurso do curso como depois de sua formação, afinal é um desafio relacionar teoria da pesquisa com a prática devido a pouca experiência dos acadêmicos no exercício da pesquisa.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP 1 de 15 de maio de 2006**. Diário Oficial da União. 16 de maio de 2006. Seção 1, p.11.

DEMO, Pedro. **Educar pela Pesquisa**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1996.

DEMO, Pedro. **A imersão de estudantes em atividades investigativas**. In: <http://processoinvestigativo.blogspot.com.br/>. Acesso em 29/03/2016.

DUTRA, Edna Falcão. **Relação entre teoria e pratica em normativas legais para formação de professores da educação básica**. Disponível em: <www.pucpr.br/eventos/educere/educere2009/anais/pdf/2661_1099.pdf>. Acessado em 20/11/2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GATTI, Bernadete. **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**. v. 13, n. 37. Rio de Janeiro, 2008.

KAUARK, Fabiana da Silva; MANHÃES, Fernanda Castro; MEDEIROS, Carlos Henrique. **Metodologia da pesquisa: Um guia prático**. Itabuna/Bahia: Via Litterarum, 2010.

LÜDKE, Menga. A complexa relação entre o professor e a pesquisa. In: ANDRÉ, Marli Eliza D. A. (Org). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2002.

OLIVEIRA, Renata Greco de. **Formação do pedagogo na universidade: o espaço do politico no trabalho de conclusão de curso**. Porto Alegre, 2012.

SEVERINO, Antônio, Joaquim. Questões epistemológicas da pesquisa sobre a prática docente. In: SILVA, Aida Maria M; et al (Orgs). **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social**. XIII Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife: ENDIPE, 2006.

TEIXEIRA, Lia Cardoso Rocha Saraiva; OLIVEIRA, Ana Mourão. **A relação teoria-pratica na formação do educador e seu significado para a prática pedagógica do professor de biologia**. Minas Gerais. 2005.

UNEB - Universidade do Estado da Bahia. **Projeto de reconhecimento do curso de Licenciatura em Pedagogia**. Ano 2012.

O WHATSAPP NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM DE BIOLOGIA

Mariana Morais Azevedo

Universidade Federal de Sergipe – PROFCIAMB
São Cristóvão - Sergipe

Adriana Alves Novais de Souza

Universidade Federal de Sergipe – PPGED
São Cristóvão - Sergipe

Leticia Maciel dos Reis

Universidade Federal de Sergipe – DBI
São Cristóvão - Sergipe

RESUMO: Celulares, *smartphones* e *tablets* são cada vez mais comuns no cotidiano das pessoas. Sendo assim, é natural que seu uso também se estenda à escola, mas, ao contrário disso, seu uso tem sido considerado um problema para professores e gestores escolares, que enfrentam dificuldades em manter a ordem e a disciplina dos alunos. Neste artigo, é apresentada uma experiência com uso do aplicativo *WhatsApp* e suas possibilidades no ensino de Biologia, descrevendo através do estudo de caso a prática desenvolvida com uma turma de Ensino médio de uma escola da rede particular de Nossa Senhora do Socorro, em Sergipe. A pesquisa evidenciou a expansão do uso do celular e de aplicativos para o desenvolvimento da aprendizagem como apoio à prática presencial. Para os estudantes a prática ajudou na interação aluno-professor,

na compreensão dos conteúdos curriculares e também criou condições para usufruir dos recursos tecnológicos.

PALAVRAS-CHAVE: M-learning. WhatsApp. Redes Sociais. Ensino Aprendizagem. Biologia.

WHATSAPP IN THE PROCESS OF BIOLOGICAL EDUCATION AND LEARNING

ABSTRACT: Cellphones, smartphones and tablets are becoming more common in people's daily lives. Therefore, it is natural that their use also extends to the school, but, on the contrary, its use has been considered a problem for teachers and school administrators, who face difficulties in maintaining the order and the discipline of the students. In this article, we present an experience using the WhatsApp application and its possibilities in teaching biology, describing through the case study the practice developed with a high school class of a school in the private network of Nossa Senhora do Socorro in Sergipe. The research evidenced the expansion of the use of the mobile phone and of applications for the development of the learning as support to the presencial practice. For the students, the practice helped in the student-teacher interaction, in the understanding of the curricular contents and also created the conditions to take advantage of the technological resources.

1 | INTRODUÇÃO

Os avanços na área de informação e comunicação têm provocado rupturas e alterações quanto ao uso das diversas tecnologias na sala de aula, pois do uso do livro didático impresso à sua versão digital, dos recursos tradicionais de ensino ao computador ou tecnologias móveis, mudanças têm ocorrido e se fazem cada vez mais necessárias com a inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) no processo de ensino e aprendizagem (VALENTE, 1999). Com a utilização das TDIC, oportunizam-se novas possibilidades para criação e difusão do conhecimento, aproveitando-se de uma linguagem mais próxima do aluno, visto que a tecnologia está presente de forma natural em seu cotidiano.

Ao propor práticas de ensino que se desenvolvam além dos espaços escolares, propõe-se um diálogo com o saber que vai além dos muros da sala de aula, que também se estabelece em espaços e tempos diversos (SOUZA, 2015), aproveitando-se da tecnologia como aliada, utilizada de forma positiva para o desenvolvimento da aprendizagem. Dessa forma, propicia-se o diálogo necessário com as novas gerações de estudantes ao inserir na prática de ensino uma linguagem à qual estão acostumados e, ao mesmo tempo, conciliar as dificuldades enfrentadas no ambiente escolar relativas aos novos perfis de estudantes.

Uma das grandes dificuldades enfrentadas em sala de aula diz respeito ao uso indiscriminado de recursos e aparelhos tecnológicos, especialmente o celular, pelos estudantes. Há grande dificuldade de diálogo na observação de regras, participação e interação dos alunos nas atividades. Conseqüentemente, os estudantes apresentam dificuldades em relação à execução de atividades, na correlação entre conteúdos e realidade e na compreensão de termos e conceitos específicos, dentre outros.

Partindo de tal problemática, buscou-se desenvolver uma prática pedagógica utilizando o aplicativo de comunicação e interação social *WhatsApp*, disponível em celulares e *smartphones*, a fim de aprimorar a aquisição de conhecimento na disciplina Biologia e motivar a participação e interação dos estudantes.

A pesquisa é de abordagem qualitativa e tem por método o estudo de caso. Os dados foram coletados a partir da observação das conversações no grupo criado no *WhatsApp*, como também a partir de um questionário com perguntas fechadas aplicado aos estudantes de uma turma de Ensino médio de uma escola da rede particular, visando verificar suas percepções sobre a prática.

Neste artigo, são apresentados os resultados dessa prática e as possibilidades de uso de dispositivos móveis no ensino de Biologia, descrevendo a prática desenvolvida. A discussão teórica aqui feita relaciona-se: ao uso das redes sociais no processo de ensino; à compreensão do conceito de *Mobile learning*, uma forma de

aprendizado que se utiliza das tecnologias de redes sem fio para o desenvolvimento de propostas de ensino e aprendizagem; ao aplicativo *WhatsApp*, apresentado como uma plataforma de rede social.

2 | A UTILIZAÇÃO DAS REDES SOCIAIS NO PROCESSO DE ENSINO: O WHATSAPP COMO PLATAFORMA

A revolução digital ocorrida nos anos 90 mudou o perfil comunicacional da sociedade, alterando também o comportamento das gerações e a forma como lidam e se apropriam do conhecimento (SOUZA, 2015).

Segundo Tapscott (2010) há parâmetros que diferenciam as gerações. Enquanto a Geração “X” (nascidos entre 1965 a 1976) precisou se adaptar aos equipamentos eletrônicos e midiáticos à medida em que surgiam, a Geração “Y” ou “Geração Internet” (nascidos entre 1977 e 1997) já os utilizam de forma mais intensa, pois muitos deles já nasceram com o computador em pleno uso e, desde a infância, estão acostumados a lidar com toca-fitas, computadores e *videogames*. Mas os nascidos após 1998, denominados de Geração “Z”, possuem como característica a inconstância entre as diversas opções de comunicação, tais como canais de televisão, internet, vídeo game, telefone e mp3 *players*. São os mais perfeitamente familiarizados com a web, acessando-a através de meios variados, concomitantemente, através da mobilidade.

Souza (2015) destaca que as características que diferenciam os indivíduos das gerações não são, necessariamente, cronológicas, mas “representam, a nível global, os nascidos de cada geração de uma maneira que permite compreender como eles lidam com a aquisição do conhecimento e com as tecnologias” (idem, p. 52) e, por isso, “conhecer estas diferenças é fundamental para entender o futuro e como as instituições e a sociedade precisam estar em consonância” (idem).

No cenário contemporâneo, as pessoas buscam estar conectadas em redes sociais a fim de se manterem atualizadas, mas também têm se apropriado dessa convergência para desenvolver o pensamento científico, linguístico e induzir a pesquisa de forma aprofundada. As redes sociais facilitam a criação de grupos de estudos onde os estudantes podem aproveitar o espaço para tirar dúvidas e compartilhar informações de seu interesse, mas o professor não deve perder de vista o papel de mediador em alguma discussão, orientando a pesquisa e o aprendizado ocorridos fora da sala e de forma colaborativa. Esse trabalho colaborativo promove a troca de informações e novas formas de acesso, construção e compartilhamento de conhecimentos com o auxílio das tecnologias.

Nesse sentido, afirmam Tomaél e Marteleto (2005), uma rede social precisa se referir a um conjunto de pessoas (ou organizações ou outras entidades sociais) conectadas por relacionamentos sociais, motivados pela amizade e por relações de trabalho ou compartilhamento de informações e, por meio dessas ligações,

vão construindo e reconstruindo a estrutura social. Com a colaboração em rede, ninguém quer estar sozinho, pois tem à disposição a opção de estabelecer contato e discutir suas preferências e dúvidas com pessoas de qualquer lugar do mundo, que compartilhem seus interesses e dificuldades, a partir de redes concebidas em plataformas sociais no ciberespaço (SOUZA, 2015).

As plataformas são, portanto, os espaços onde se constroem as comunidades, os grupos, ou seja, as redes sociais, partindo das afinidades entre interesses, conhecimentos e projetos mútuos entre seus integrantes. Muitas plataformas, inicialmente pensadas para comunicação instantânea têm sido apropriadas pelas pessoas para a construção de redes sociais, como o *WhatsApp*, o *Twitter* ou o *Messenger*.

Segundo Raquel Recuero (2009), mensageiros instantâneos são ferramentas que proporcionam ao usuário mostrar aos contatos que está conectado naquele momento e são utilizadas para a conversação entre dois atores, de forma privada e/ou em grupos. O *WhatsApp*, embora criado nesse formato, permite a utilização como rede social, pois através do aplicativo é possível compartilhar informações, áudios, fotos, vídeos, construir relações a partir de grupos, dentre outros.

Essa comunicação virtual pode servir de ponte entre alunos e professores, ajudando-os na troca de experiências e no desenvolvimento do aprendizado colaborativo, já que o *WhatsApp* disponibiliza espaço para a formação de grupos, os quais permitem dinamizar o processo ensino-aprendizagem a partir do compartilhamento de *links*, pequenos vídeos, arquivos de áudio, fortalecendo o envolvimento todos-todos a partir desse canal de comunicação.

A partir das práticas pedagógicas que incluem redes sociais, podem surgir os grupos virtuais e, para tal, é importante fazer uso de aplicativos para o desenvolvimento das atividades de cunho pedagógico e complementar da prática educativa. Porém, deve-se ter o cuidado no desenvolvimento e seleção das informações, pela grande quantidade destas e de fontes nem sempre confiáveis, o que pode levar a uma seleção errônea das informações. É nesse ponto em que entra a criticidade da pesquisa quanto à autenticidade e relevância das ideias compartilhadas.

3 | ALIANDO AS POTENCIALIDADES DA TECNOLOGIA MÓVEL NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Segundo a Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL¹), o Brasil terminou fevereiro de 2015 com 282,557 milhões de linhas ativas na telefonia móvel. A agência de marketing social *We Are Social* divulgou o relatório Digital, Social e Móvel de 2015 (*Digital, Social and Mobile in 2015*), que mostra as estatísticas completas de uso de internet em 2014, apontando que 54% dos brasileiros são usuários ativos

1. <http://www.tecmundo.com.br/anatel/78804-anatel-brasil-terminou-fevereiro-282-milhoes-linhas-moveis-ativas.htm>.

de internet, sendo que houve um crescimento dos usuários da tecnologia móvel de 10 para 15% com contas ativas em redes sociais, com 25% de preferência para o *Facebook*, seguido pelo *WhatsApp* com 24%.

Com a apropriação da internet mediante tecnologia móvel, surge então uma nova possibilidade de ensino e aprendizagem, denominada por Laouris e Eteokleous (2005) de aprendizagem móvel ou *M-Learning (Mobile Learning)*. Trata-se de uma proposta que utiliza os dispositivos móveis no processo de ensino e aprendizagem, possibilitando o acesso de alunos e professores a diversos recursos a qualquer hora. Seu uso como ferramenta de ensino só foi possível a partir da popularização dos dispositivos móveis e das conexões 3G e *wi-fi*. Pode ser entendido como a junção de aprendizagem e mobilidade:

Processos de aprendizagem apoiados pelo uso de tecnologias da informação ou comunicação móveis e sem fio tem como característica fundamental a mobilidade dos aprendizes, que podem estar distantes uns dos outros e também de espaços formais de educação, tais como salas de aula, salas de formação, capacitação e treinamento ou local de trabalho (SACCOL, SCHLEMMER; BARBOSA, 2011, p. 23).

A utilização do *M-learning* requer um processo de adaptação por parte dos professores e dos alunos, uma configuração de banda larga eficiente e, evidentemente, acesso aos dispositivos móveis, como tablets, notebooks e smartphones. É importante destacar que o planejamento é fundamental para o desenvolvimento de práticas efetivas, pois mesmo em um ambiente de aprendizagem sem fio que desperta a autonomia, que é flexível e proporciona facilidade de entendimento, é preciso diversificar as abordagens dos conteúdos para que não incorra no desinteresse. Assim, para resultados satisfatórios, é necessário que o professor determine objetivos claros e estabeleça metas para os estudantes, para que a proposta alcance os fins de aprendizagem a que se propõe.

3.1 O aplicativo *Whatsapp* no ambiente escolar

Segundo informações disponíveis em sua página oficial (SOBRE O WHATSAPP, *online*), o *WhatsApp Messenger* é um aplicativo de mensagens multiplataforma que permite trocar mensagens via SMS pelo celular de forma gratuita no primeiro ano de uso (nos próximos anos o usuário paga a quantia de 0,99 dólares ao ano). Está disponível para iPhone, BlackBerry, Android, Windows Phone, dentre outros, os quais permitem a troca de mensagens entre si. Como o *WhatsApp Messenger* usa o mesmo plano de dados de internet utilizado para e-mails e navegação, não há custo extra para enviar mensagens e ficar em contato com os amigos. Além das trocas de mensagens básicas, os usuários do *WhatsApp* podem criar grupos, enviar mensagens ilimitadas com imagens, vídeos e áudio.

Como suporte na aprendizagem, o aplicativo serve de canal para retirar dúvidas, disponibilizar *links* para debates, fazer gravações de áudio com o conteúdo a ser

estudado e questões para serem respondidas, fazer *uploads* de fotos que ilustram os conteúdos, melhorando a comunicação e a aprendizagem, além de proporcionar o *feedback* imediato do grupo.

Pensando no aprendizado das gerações atuais e sendo este um dos recursos mais utilizados por elas, a proposta de utilização do *WhatsApp* pode ser significativa no desenvolvimento da aprendizagem, pois redes sociais levam as pessoas a estarem conectadas com assuntos diversos, com pessoas diferentes, trocando conhecimentos, ou seja, uma rede interligada em todos os sentidos.

No levantamento bibliográfico para esta pesquisa, os trabalhos que tratam do uso do celular em sala de aula, especificamente do *WhatsApp*, como ferramenta de apoio ao aprendizado, ainda são em número reduzido e verificou-se, dentre os oito artigos selecionados, que os docentes inseriram o aplicativo e a tecnologia móvel como suporte em suas disciplinas específicas e, em alguns casos, a participação do aluno foi comprometida pela inconstância da conexão, seja na escola ou fora dela, como também pelo uso do celular durante a aula para fins não pedagógicos e até mesmo por alguns não disporem do aparelho móvel.

Destacam-se dois trabalhos: o de Honorato e Reis (2014), intitulado “*WhatsApp* – uma nova ferramenta para o ensino”, que utiliza o aplicativo como apoio à atividade docente, permitindo a troca de informações entre alunos-alunos e alunos-professor; e o de Estêvão Domingos Soares de Oliveira et al. (2014), intitulado “Experiência de uso do *WhatsApp* como Ambiente Virtual de Aprendizagem em um curso a distância”, no qual o aplicativo foi usado como recurso para aprendizagem a distância, em um curso para professores e tutores da Universidade Federal da Paraíba, mostrando-se eficaz no planejamento das atividades e organização, devido à rápida troca de mensagens, evitando assim problemas na comunicação entre os participantes, além de melhorar a relação interpessoal dos envolvidos.

Para o desenvolvimento da aprendizagem móvel, diversas tecnologias podem estar envolvidas no processo de aprendizagem. Por isso, a criatividade docente é de grande relevância para um desenvolvimento positivo do uso de tecnologia móvel em propostas de ensino e aprendizagem. Planejamento e objetivos claros, como em qualquer proposta pedagógica, além de um conhecimento mínimo acerca de suas funcionalidades, são fundamentais para que a experiência seja positiva e venha a agregar valor ao processo, conforme já referido anteriormente.

Nesse contexto, é papel do professor orientar os estudantes para o uso consciente da tecnologia como ferramenta auxiliar no processo de construção do conhecimento. Explorando os recursos e as diversas possibilidades midiáticas, tais como textos, fotos, documentários com pequenos vídeos que podem ser produzidos com o celular, por exemplo, professores e alunos têm a oportunidade de desenvolver a pesquisa, a análise e criticidade, promovendo a reflexão.

3.2 Além da sala de aula: uma experiência com uso do *Whatsapp*

Conforme Severino (2007, p. 25-26), a atividade de pesquisa é um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois o “professor precisa da prática da pesquisa para ensinar eficazmente; o aluno precisa dela para aprender eficaz e significativamente; a comunidade precisa da pesquisa para poder dispor de produtos do conhecimento [...]”.

A prática foi desenvolvida tendo como sujeitos os alunos da 2ª série do Ensino Médio de uma escola particular do município de Nossa Senhora do Socorro, em Sergipe, que manifestaram interesse em participar da prática extensionista sugerida. O grupo de nome “2ºA Grupo de Estudo” foi criado em 10 de abril de 2015 e surgiu diante da dificuldade observada pela docente por parte dos alunos em entender alguns conceitos e características voltadas para o ensino da Biologia, os nomes científicos e entendimento dos ciclos de vida ou doenças, além da contextualização com os dias de hoje, já que são alunos que irão prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). A turma possui um total de sessenta alunos e, destes, quarenta e cinco são participantes do grupo de estudo.

Na busca de uma ferramenta que desse suporte ao ensino, optou-se pela escolha do *WhatsApp* pois os alunos fazem o uso do aplicativo frequentemente, inclusive para discutir suas dúvidas de forma privada. Explicou-se aos alunos que o grupo seria aberto para dúvidas, para a resolução dos exercícios do livro em casa, fomentando o debate e a pesquisa. Foi solicitado que toda discussão fosse voltada para o campo das Ciências Biológicas.

Explicou-se também quanto ao comportamento, baseado no guia Facebook para Educadores (PHILLIPS; BAIRD; FOGG, 2011 apud SOUZA 2015), em que há uma proposta relacionada à cidadania digital, cujo propósito incentiva o respeito e a ética entre os envolvidos, como, por exemplo, coibir casos de *bullying*, assédio, comentários abusivos e/ou inadequados, os quais também se aplicam ao uso do *WhatsApp* de forma educativa e grupal. A observação foi realizada a partir das discussões levantadas pelos mediadores no decorrer do semestre. A ideia foi que o grupo funcionasse como um fórum de discussão, com a possibilidade de se compartilharem textos, mensagens de áudio, vídeo, links, etc.

O grupo começou as atividades em abril de 2015, bem próximo ao período de avaliações escolares, o que permitiu aos alunos a retirada de dúvidas, o debate dos conteúdos voltados para a prova e a contribuição na atividade proposta, já que foi combinado que as discussões seriam posteriores ao horário da aula, a fim de complementar o que foi visto em sala e discutir alguma dúvida ou equívoco.

Para responder as questões, inicialmente solicitou-se que os alunos não consultassem o livro ou caderno, apenas respondessem com base no que se lembrassem da aula e assim construíssem as respostas ou explicações e se, eventualmente, faltasse alguma informação, a pesquisa aos livros e cadernos seria

liberada ou o professor acrescentaria algo como mediador, a fim de que os alunos chegassem às próprias conclusões.

Por causa da limitação do aplicativo em relação ao envio de arquivos de tipo texto (txt, doc, docx, pdf, etc.), tiravam-se fotos dos exercícios ou escreviam-se as questões, pois há alunos que não dispõem do livro didático e para complementar as leituras, disponibilizavam-se links para discussões posteriores.

Após a segunda avaliação, foi solicitado que os alunos opinassem sobre o grupo e sua experiência em relação ao trabalho que estava sendo desenvolvido. Abaixo, segue na íntegra a conversa promovida:

[13:40 29/04/2015] Vermelho²: Um ideia ótima! Gostaria, pois me ajudou bastante..

[13:43 29/04/2015] Azul: Bem assim mesmo Mari. tipo, foi um reforço a mais.

[14:01 29/04/2015] Laranja: Foi uma ótima ideia, aprendi a maior parte do assunto por aqui por causa da frequência de perguntas. Deveríamos continuar.

[14:02 29/04/2015] Verde: Foi uma excelente ideia Mari! Foi de extremo auxílio, até estudei por aqui algumas coisas.

[15:15 29/04/2015] Rosa: Eu adorei, super ajudou na prova, e é bom pra a galera interagir e tudo mais. Só tem que continuar como você falou: assunto de Biologia.

[15:37 29/04/2015] Preto: Eu acho muito bom reformulando ideias tirando dúvidas gostei gostaria muito que continuasse e fique sempre assim.

[15:41 29/04/2015] Bege: Uma ótima ideia, a gente partilha conteúdo, tira as dúvidas... Com certeza continua!

Quando questionados sobre o grupo e o uso do *WhatsApp* como atividade de extensão da sala de aula, começou-se uma discussão entre os alunos sobre o uso e não uso do celular em ambiente escolar. As opiniões divergem quanto ao não uso e uso do celular em horário de aula, pois os alunos relatam que ficam curiosos para ver as notificações no *WhatsApp*, indagando a participação em outros grupos, conforme Figura 2.

2. Para preservar a identidade dos estudantes, optou-se por nomeá-los por cores.

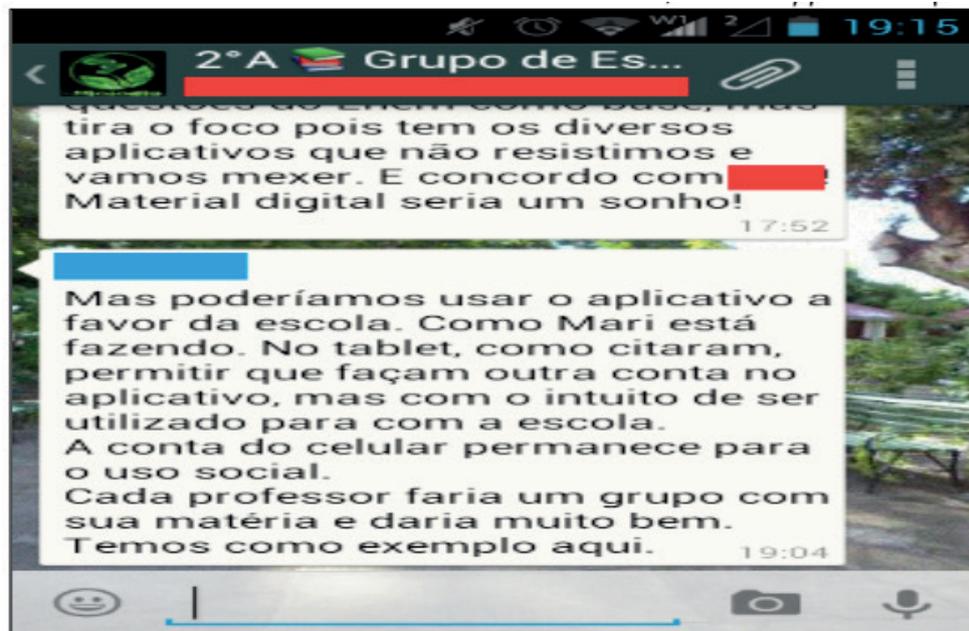


Figura 2: Alunas Vermelho e Azul discutindo o uso do celular, *WhatsApp* e o Grupo de Estudo
Fonte: Autoria própria

Em meio a esse contexto, a aluna Azul afirmou “escola onde minha prima estuda, o material é todo digital”. Notou-se que a ideia da aluna de digitalizar o material visa a diminuição do peso da mochila e a oportunidade de ter acesso ao conteúdo onde estiver e quando quiser. Em outro ponto levantado, a aluna Azul sugere que cada professor criasse um grupo, tornando positiva esta prática.

Após a unidade III, outros alunos, antes fora do grupo, solicitaram participação, pois eles mesmos compararam os diálogos estabelecidos pelos estudantes inseridos no grupo com suas notas da segunda e terceira unidades, observando que houve um aumento relativo na média dos participantes. Além disso, observou-se uma melhoria na construção de respostas subjetivas, demonstrando autoria, diferente das respostas memorizadas conforme o livro e caderno.

Por fim, buscou-se coletar informações acerca das percepções dos estudantes sobre a proposta. Para isso, foi aplicado como instrumento um questionário contendo oito questões objetivas, com espaços para sugestões e opiniões sobre o grupo. Dos cinquenta e nove questionários entregues, foram devolvidos cinquenta e cinco, dos quais todos possuíam o *WhatsApp* instalado no celular e afirmaram que o aplicativo pode ser usado para estudar de maneira eficaz.

Quando perguntados sobre a participação no grupo, 81% afirmaram participar do grupo de estudos de Biologia e os outros 9% não tinham interesse ou não foram adicionados ou possuíam o *WhatsApp* há pouco tempo instalado no smartphone.

Com relação às contribuições no grupo, 27% dos estudantes disseram contribuir algumas vezes, 20% frequentemente, 20% poucas vezes, 14% disseram que apenas leem e e nunca contribuíram. Os alunos apresentaram o comportamento inicialmente esperado, pois aguardavam o professor postar no grupo para que pudessem de fato

começar a discussão acerca do tema, sempre solicitando ajuda da professora para saber se a resposta estava certa ou errada. Foi notória a diferença entre a participação inicial, na criação do grupo em Abril/2015 para o período de Junho/2015, quando os mesmos já recorriam ao grupo para postagem de links direcionados aos conteúdos e debates ou para responder aos questionamentos que o professor postava.

O relacionamento entre estudantes também foi questionado e, dentre os participantes, 60% afirmaram que o relacionamento entre eles mudou, deixando claro que para melhor, pois o grupo ajudou a deixá-los mais próximos, a redobrar a atenção perante as explicações, a fim de construir uma base de argumentos quando solicitados a refletir sobre algo que fora postado.

Quanto ao auxílio na aprendizagem e esclarecimento de dúvidas, 74% responderam que o grupo influenciou muito na aprendizagem, levando aos 65% que relataram que o grupo do *WhatsApp* ajudou a esclarecer e sanar dúvidas ao longo desse período, pois a partir dos debates puderam expressar suas dúvidas, tiveram acesso aos pontos de vista dos colegas em torno do tema, consideraram importante a postagem das perguntas surpresas propostas pelo professor, pois os levavam a pesquisar outras fontes.

Os alunos concordaram que o *WhatsApp* ajudou no relacionamento do grupo e da turma, pois o aluno que é mais calado, tímido ou não consegue falar em público tem a oportunidade de se comunicar melhor com a utilização do aplicativo e melhora na interação entre a turma e o professor e no desenvolvimento e entendimento da disciplina.

Dentre os participantes frequentes, a iniciativa foi considerada positiva, pois se tem um tempo de discussão maior, permitindo esclarecer dúvidas ou determinado conteúdo, explorados não apenas mediante o debate entre os participantes, mas também a partir da inserção de reportagens via *links*, disponibilizados no grupo. Destaca-se, porém, que nem todos os estudantes participaram do grupo criado. Porém, dificuldades foram enfrentadas nesse processo, especialmente em relação ao próprio formato limitado da tecnologia, como bem afirma Costa (2006) apud Oliveira et al. (2014): tamanho da tela e, conseqüentemente do teclado, frustrando escritas mais longas; pouco espaço de armazenamento; baixo poder de processamento; bateria com pouca autonomia; dificuldades de acesso à internet móvel, dentre outros.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso da tecnologia móvel e sua implantação vêm sendo muito discutido no último ano, mas ainda se nota uma resistência dos professores em sua aplicação na prática escolar, seja pela apropriação da tecnologia ou por não ter o conhecimento para desenvolver atividades de forma virtual.

Para que os docentes possam sentir motivação para o uso, é necessário que

estejam sempre buscando cursos, palestras, oficinas de capacitação e aprimoramento relacionados ao uso da tecnologia móvel e aplicativos na educação, a fim de proporcionar aos discentes novos ambientes e metodologias de aprendizagem.

Durante a presente pesquisa, ficou evidente a expansão do uso do celular e de aplicativos para o desenvolvimento da aprendizagem como extensão e apoio a prática presencial, sendo tal prática considerada pelos estudantes como inovadora, pois as atividades desenvolvidas, além de ajudar na interação aluno-professor também cria condições para que os alunos possam usufruir dos recursos tecnológicos disponíveis.

Os alunos apontaram vantagens sobre o uso do aplicativo, mas também foram apontadas as desvantagens, tais como: os colegas podem passar informações erradas, alguns podem utilizar para passar “cola” em avaliações e também provoca a dispersão da atenção em sala de aula. Para evitar alguns desses problemas, alunos e professor devem estar atentos ao que é postado, comparando ao conteúdo estudado ou pesquisado, verificando se a resposta é pertinente ou não ao questionamento. Quanto ao uso nas avaliações e dispersão, a escola proibiu o uso do celular em no horário de aula, e os alunos precisam guardar o celular na mochila, antes da aula. A decisão do não uso do celular na hora da aula foi tomada conjuntamente, coordenação e professores, pois os alunos ainda utilizam o celular para fins pessoais. Assim, para evitar a dispersão, optou-se por essa medida. Os alunos ora criticam ora concordam, pois eles gostariam de ter acesso às redes sociais a qualquer momento, mas sabem que cada notificação tira a atenção dos mesmos.

O grupo continuou ativo até o fim do ano letivo, mantendo-se fiel à proposta e aos participantes, buscando motivá-los ainda mais no processo de aprendizagem. A experiência apresentou ser eficaz, aumentando as relações interpessoais e consolidando o trabalho em grupo de forma dinâmica. É um projeto que necessita de atenção, esforço, pois ao professor é acrescentada mais uma nova tarefa, porém, foi percebido que houve mudanças significativas na qualidade e efetividade do trabalho proposto.

REFERÊNCIAS

HONORATO, W. de A. M.; REIS, R. S.F. WhatsApp – Uma Nova Ferramenta para o Ensino. In: “**Anais IV Simpósio de Desenvolvimento, Tecnologias e Sociedade (IV SiDTecS)**”. Itajubá, MG, 2014.

KEMP, S.. **Digital, Social and Mobile**. in 2015. Disponível: <<http://wearesocial.net/blog/2015/01/digital-social-mobile-worldwide-2015/>> Acesso em: 28 abr. 2015.

LAOURIS, Y.; ETEOKLEOUS, N. (2005). **We need an educational relevant definition of mobile learning**. Retrieved May 15, 2010.

OLIVEIRA, E.D.S.; SOUZA, H.M.; ANJOS, E.G.; DIAS JUNIOR, J.J.L; LEITE, J.E.R.; OLIVEIRA, F.S. Experiência de uso do Whatsapp como Ambiente Virtual de Aprendizagem em um curso a distância. In: “**Anais 20º Workshop de Informática na Escola (WIE 2014)**”. Dourados, MS, 2014.

_____. Estratégias de uso do WhatsApp como um Ambiente Virtual de Aprendizagem em um Curso de Formação de Professores e Tutores. In: “**Anais do SIED: EnPED**”. São Carlos, SP, 2014.

RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009.

SACCOL, A.; SCHLEMMER, E.; BARBOSA, J.. **M-Learning e U-Learning: Novas Perspectivas da Aprendizagem Móvel e Ubíqua**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2011

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

SOBRE O WHATSAPP. Disponível: <<https://www.whatsapp.com>> . Acesso em: 28 abr. 2015.

SOUZA, A. A. N. **O Facebook como Ambiente de Aprendizagem: Uma Análise da Praxis Presencial Mediada pelo Conectivismo Pedagógico**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão: SE, 2015.

_____; SCHNEIDER, H. N. O Facebook como espaço de interação, colaboração e aprendizagem: uma reflexão sob a perspectiva discente. In: “**Anais 20ª Workshop de Informática na Escola (WIE 2014)**”. Dourados, MS, 2014.

TAPSCOTT, D. **A hora da geração digital: como os jovens que cresceram usando a internet estão mudando tudo, das empresas ao governo**. Trad. Marcello Lino. Rio de Janeiro: Agir negócios, 2010.

TOMAÉL, M. I.; MARTELETO, Regina Maria. Redes Sociais: Posição dos Atores no Fluxo da Informação. In: **Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB)**, 6. Florianópolis, SC, 2005

VALENTE, J. A. Mudanças na sociedade, mudanças na Educação: o fazer e o compreender. Cap. 2. In: **O computador na sociedade do conhecimento**. José Armando Valente (org.). Campinas, SP: UNICAMP/ NIED, 1999.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A ATUALIDADE: TECENDO RELAÇÕES, TRAJETÓRIAS E DESAFIOS ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA

Stella Alves Rocha da Silva

Universidade Castelo Branco / Secretaria de
Educação do Rio de Janeiro / Cederj

Jane Rangel Alves Barbosa

Universidade Castelo Branco / Faculdade de
Educação Tecnológica do Estado do Rio de
Janeiro - FAETERJ

RESUMO: No século XXI, a profissão de professor vem sofrendo profundas críticas e transformações no cenário brasileiro, sendo tema relevante em todas as discussões e estudos. De um lado, temos que considerar o crescimento do número de alunos com acesso à escola, sua heterogeneidade cultural, a demanda por melhor qualidade da escolarização, o impacto de novas metodologias de ensino, as mídias propostas e a informática. De outro, as propostas para formação inicial e continuada de docentes e os modos pelas quais essas propostas se concretizaram. O papel das instituições formadoras torna-se crucial, principalmente por atuarem para formação humana, intelectual e pedagógica dos docentes para as próximas gerações. A questão da formação continuada torna-se requisito para qualificação no trabalho, disseminando idéias e atualização constante, em função das modificações nos conhecimentos das novas tecnologias e das mudanças ocorridas

no mundo do trabalho: ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais da educação básica e profissional. A Universidade é um espaço muito importante, mas de forma alguma podemos destacar a importância de outros campos, como, por exemplo, a escola como locus propício para a formação docente. Apesar dos avanços nas últimas décadas, persistem problemas relacionados à baixa qualidade e improdutividade do sistema educacional brasileiro, que se expressam, principalmente, nas altas taxas de insucesso e de evasão escolares na educação básica, o que demonstra como o país está longe de propiciar às sucessivas gerações a escolaridade obrigatória para todos. O presente estudo de caráter documental e bibliográfico formaliza a trajetória e a problemática da formação continuada de docentes da Educação Básica e Profissional diante dos desafios decorrentes, tanto do sistema educacional como das novas exigências do mundo do trabalho na sociedade contemporânea. Este estudo verifica a necessidade da produção de conhecimentos e a emergente definição de políticas públicas para formação docente, na perspectiva de integração educação-trabalho, em que é fundamental ao docente saber fazer a necessária relação entre teoria, técnica e prática, para que os desafios das sociedades modernas sejam realmente

enfrentados e solucionados. Este estudo tem como finalidade a reflexão crítica sobre a prática educacional e o aperfeiçoamento técnico, pedagógico, ético e político do profissional docente, pontuando a formação continuada como um desafio, suscitando vários questionamentos sobre a formação inicial e continuada, busca-se repensá-la, destacando-se o lócus da formação continuada da Universidade para a própria escola.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Profissional, Magistério, Desenvolvimento Profissional.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos do século XX, nos mais variados setores profissionais e nos setores universitários, especialmente em países desenvolvidos, a questão da formação continuada como requisito para trabalho tornou-se presente. Destaca-se a forte idéia da atualização constante, em função das mudanças nos conhecimentos e tecnologias, e das mudanças no mundo do trabalho. Ou seja, a educação continuada foi colocada como aprofundamento e avanço nas formações dos profissionais. Assim, incorporou-se essa necessidade também aos setores profissionais da educação.

O final do século XX, sobretudo a década de 80 é marcado por inúmeras transformações sociais e educacionais, principalmente em virtude da consolidação da educação popular, garantindo o acesso às camadas populares o direito à escola pública. Aliado a isso se agrava a crise na docência, uma vez que historicamente os cursos de formação de professores, contribuíram para dicotomização entre teoria e prática, gerando profissionais com pouca experiência, formação frágil e um número reduzido de professores com formação em nível superior.

Com o reestabelecimento do estado democrático, diferentes propostas são orientadas objetivando mudanças nos padrões de gestão e da intervenção estatal entre as políticas públicas desenhadas a educação se fez presente. A Carta Magna de 1988 estabelece os princípios educativos em um capítulo próprio, propondo alterações de ordem jurídica e institucional. Nesta legislação, há referência a valorização aos educandos sobre a necessidade da consolidação de um plano de cargos e salários.

A LDB de 1996 (Lei nº. 9394/96) transfere para a Educação Superior a Formação de Professores para a Educação Básica que anteriormente acontecia nos antigos cursos de magistério e faz referências aos processos de Formação Inicial e Continuada, além da possibilidade de Complementação Pedagógica para os graduandos em outras áreas que queiram se dedicar à Educação Básica. Tal mudança, mais do que superação dos anteriores modelos de formação, busca, na verdade, adequação às novas demandas da sociedade brasileira.

A discussão sobre a formação docente, diante do atual modelo de Estado, é demarcada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 que determina um título específico para os profissionais da educação, subdivididos em seis artigos.

No artigo 61, aponta as diferentes habilitações e graduações para o exercício do magistério e os demais artigos descrevem a organização dos cursos que formarão os futuros docentes. Contudo, seguir as determinações legais é o suficiente para garantir o sucesso escolar? Que saberes, experiências são incorporadas na prática docente? O modelo proposto para formação dos professores atende a todas as modalidades e tapas de ensino? E os desafios trazidos pelo acesso à tecnologia?

Tais questões não são respondidas se conferimos apenas a formação inicial à preparação adequada de professores para o sucesso escolar. Na atualidade, há o reconhecimento de que a formação inicial do docente apresenta lacunas e que o contexto escolar é permeado por situações complexas que exige que este profissional busque, através de um processo de formação continuada formas e mecanismos para a melhoria da sua prática.

Nesta perspectiva, este estudo de base bibliográfica e documental pretende contribuir com o debate, mas consciente das dificuldades de propor análises e soluções para as diversas questões apresentadas, pretende focar suas discussões sobre o tema: formação continuada de professores para educação básica, procurando repensá-la, deslocando o lócus da formação continuada da universidade para a escola básica.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: CONTEXTOS. SENTIDOS E PRÁTICAS

Na sociedade da aprendizagem é notável a necessidade que o profissional tem de manter seus conhecimentos atualizados para acompanhar a evolução das informações e da tecnologia e, no cenário educacional não seria diferente. Assim, caberia aos professores a busca constante de novas técnicas, novos recursos e novas informações para tornas as aulas mais atrativas aos alunos, preocupando-se em trazer a realidade para sala de aula. O docente torna-se colaborador do processo educacional, uma vez que é entendido, que este profissional é mais habilitado para formar o homem para sociedade e que poderá proporcionar melhorias no processo de ensino e aprendizagem.

Sabemos que o professor se forma no trabalho, no cotidiano da escola, e é por isso que defendemos sempre a parceria entre Universidade e Escola. E não dá para pensarmos em formação de professores sem referimo-nos às políticas educacionais, entendendo que essas, na verdade, orientam a formação de professores e o trabalho. Ao falar de formação de professores, nessa ótica da política educacional, o “trabalho docente” e “a formação”, isto porque o que materializa e a política são as pessoas que está na base do trabalho cotidiano, seja na universidade ou na escola.

Nesse contexto, tanto o trabalho quanto a formação são entendidos, de forma conjunta, presentes tanto na Universidade quanto na Escola. Embora ressalta-se

a sincronia entre ações de ambos os espaços, sabemos que também é recorrente a idéia de atribuir à escola, a “prática”, e à Universidade, a formação. No entanto, concebemos que a formação e a prática docente devem ser compartilhadas pela Universidade e pela Escola.

Nas publicações sobre formação de professores, observa-se a ênfase que se dá até hoje à necessidade de compreender que o mundo do trabalho gera conhecimentos tão relevantes quanto o mundo acadêmico, e que ambos, se inter-relacionam.

Nesta perspectiva, o sentido da “prática” que temos precisa transcender o senso comum, não só de reprodução, mas como espaço/tempo de surgimento de novos conhecimentos, relevantes para o desenvolvimento curricular pretendido. (ALVES, 1998)

Nessa direção, Silva Júnior (2011, p. 22) ao tratar das políticas de valorização docente, continua pleiteando que haja “uma permanente mobilização dos saberes adquiridos em situações de trabalho, que se constituirão em subsídios para situações de formação, e dessas para novas situações de formação, e dessas para novas situações de trabalho”. Zeichner (2010) trata essa questão como extremamente relevante, ponderando que elas representam um momento de conexão entre conhecimento acadêmico e conhecimento profissional, entre Universidade e Escola.

Gatti e Barreto (2009) sinalizam que as pesquisas sobre educação continuada para professores no Brasil têm características de dar suprimento a uma formação precária e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação ou atualização de conhecimentos. Muita das iniciativas na área pública quanto à formação continuada de professores mostram a feição de programas compensatórios e não propriamente com avanços de conhecimentos quanto a inovações didáticas. Por outro lado, mostram-se ainda carentes no quesito das relações das práticas com as teorias, e quanto ao tratamento de dificuldades no contexto de trabalho. (SOUZA, 2006; GATTI; BARRETO, 2009).

Importante ainda é destacar que tanto a Universidade quanto a Escola são ao mesmo tempo responsáveis pela formação e pela prática docente. Portanto, embora não de forma exclusiva, pode-se dizer que a Escola também prepara o professor, ao mesmo tempo em que a Universidade também realiza e estimula práticas docentes.

Nessa interface, não se pode negar que a Escola é um espaço privilegiado, tanto para os que estão no início da carreira quanto os experientes devem ter a chance de rever seus procedimentos e concepções tendo condições de avaliá-los e aperfeiçoar seu perfil profissional, acadêmico, num espaço pedagógico em que se respeitam as singularidades e a coletividade.

Logo, a aproximação entre Universidade e Escola, numa construção coletiva de planos e metas, deve, pois, constituir um recurso obrigatório e desejado para o trabalho de ambas. No cenário atual, deveríamos fomentar a ampliação do surgimento e fortalecimento do perfil construtor de uma nova realidade, e principalmente, do

intelectual engajado que alimenta a possibilidade de transformação da realidade social vivida dentro e fora dos muros escolares.

Além disso, o processo em que se dá a formação de professores é dinâmico, tendo presente um movimento que sempre está sendo revisto, através de mudanças que se aplicam às necessidades do cotidiano. Logo, o profissional da educação é um agente de transformação, se considerar os objetivos da educação e a relação pedagógica como uma ação transformadora, ou seja, a prática docente competente e coerente terá um discurso comprometido com o social, verificando-se, com isto, a necessidade de aproximação entre a teoria e a prática.

Para Nóvoa (1992, p.16), “a maneira como cada um de nós ensina está diretamente dependente daquilo que somos como pessoa quando exercemos o ensino”. Daí, os discursos dos professores não podem se limitar à transmissão de conteúdos das disciplinas, ou seja, não podem apresentar um distanciamento da realidade sociocultural. Não podemos esquecer que as mudanças pelas quais passa a sociedade atual são influentes na formação, alterando significados e construindo novas relações entre formando e formador.

Torna-se explícito que teoria e prática são portadores e produtores de práticas e de saberes, de teoria e de ações, e ambas influenciam o professor, seus conhecimentos e suas subjetividades. No entanto, ressignificar saberes docentes não significa apenas aproximar teorias e práticas, mas articulá-las, fazê-las dialogar, de maneira a fortalecer habilidades e competências, o saber-fazer e o saber-ser do professor como pessoa e profissional.

Diante da preocupação em se articular a teoria e a prática como elementos se integram, pertence não só à Universidade, mas também aos educadores atuantes nas Escolas da Educação Básica e Profissional, cujas práticas também são produtoras de novos saberes. A formação é um processo de desenvolvimento pessoal e profissional. Por isso, torna-se necessário que as instituições envolvam questões relacionadas à valorização das experiências profissionais, a reinserção a atividades complementares, o acesso aos bens culturais, entre outras que possam contribuir para uma melhor formação.

Percebemos o quanto à reflexão e a educação são indissociáveis, o quanto teoria e prática são interdependentes para que a formação docente dê conta da realidade escolar. A Escola, enquanto espaço para constante construção e reconstrução do saber, deve estar aberta ao diálogo crítico para formação de cidadãos autônomos por meio de um processo crítico-reflexivo.

Assim sendo, a reflexão deve ser um princípio para que o ensino deixe de ser uma reprodução de informações já existentes e passe a ser uma construção contínua de conhecimento e saber. No entanto, para que o professor tenha uma prática coerente com todas as exigências da escola, a formação deve ir além da transmissão de conteúdos acadêmicos. Há necessidade urgente de apresentar o quanto antes, a realidade escolar aos futuros professores, de maneira que possam

ir se ambientando ao seu futuro local de trabalho.

Segundo Canário (1998), a Escola é um ambiente essencial na formação e que mais contribui para a aprendizagem do professor, pois ele institui o espaço real de construção da identidade profissional docente. Portanto, e seus profissionais tornam-se tão importantes no processo de formação, que deve ser visto e analisado, pois dele podem surgir respostas a questionamentos fundamentais que insurgem no âmbito educativo.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CONTINUADA OU A SERVIÇO DE?

Ao analisar a política de formação continuada na última década, Gatti afirma que vários organismos internacionais, como o Banco Mundial, apontam o investimento em formação docente como prioridade, e de forma mais clara, em seus documentos “está presente a idéia de preparar os professores para formar as novas gerações para a nova economia mundial e de que a escola e os professores não estão preparados para isso” (GATTI, 2008, p.62)

No cenário atual, é necessário se investir na formação de professores para que tenham as capacidades e competências valorizadas pelo desenvolvimento econômico e, assim, as desenvolvam em seus alunos. Mas, devido ao histórico de formação docente deficitária. Conforme Gatti (2008, p.53)

Muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram então a feição de programas com pensatórios e não propriamente de atualização e aprofundamento em avanços do conhecimento, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má formação anterior, alterando o propósito inicial dessa educação – posto nas discussões internacionais, que seria o aprimoramento de profissionais nos avanços, renovações e inovações em suas áreas, dando sustentação à sua criatividade pessoal e à de grupos profissionais, em função dos rearranjos nas produções científicas, técnicas culturais.

Assim, percebemos as fragilidades da formação docente, mas nos deparamos com um discurso que valoriza o professor, ao reconhecer sua importância para a melhoria da qualidade da educação, como protagonista do processo, mas ao mesmo tempo, o desvaloriza, pois suas experiências profissionais já não são válidas.

A respeito desta relação entre modelo de desenvolvimento e formação docente, Brito (2009, p. 82) destaca que As políticas de formação de professores coerentes com este modelo enfatizam a responsabilização do professor e a formação para a competência como aspectos positivos, propiciadores de maior desenvolvimento profissional e de melhoria na qualidade de ensino.

No atual modelo de formação, a competência garantiria a competitividade indicada como algo necessário para a qualidade. Gatti questiona a forma como tem se organizado este processo de formação, pois, ao invés de favorecer o controle

docente sobre seu trabalho, acaba por fortalecer o controle do Estado sobre o trabalho docente.

Nas palavras de Brito (2009, p. 99). Ao mesmo tempo em que o discurso sobre a educação de qualidade, da união teoria/prática, do melhor preparo do professor é formulado, é também elaborado um processo de avaliação que amplia o controle por parte do Estado sobre a profissão docente.

Como forma de resistência e para reversão desse quadro, o trabalho conjunto entre Universidade e Escola Básica é fundamental, para propiciar oportunidades de reflexão sobre as políticas e práticas educacionais que têm sido implementadas e para ouvir as em sala de aula, ao invés de “falar sobre docentes”.

A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA ATUALIDADE

Na atualidade, a educação expressa sua preocupação com o desenvolvimento científico e os efeitos negativos que ele pode provocar. Além disso, quem não acompanhar as mudanças científicas e tecnológicas certamente estará inabilitado e marginalizado socialmente. Grandes mudanças ocorreram, com descobertas que afetaram profundamente a vida das pessoas, impondo-lhes novas formas de ser, de agir e de se comportar.

Para contribuir efetivamente na educação do homem para esse momento histórico, o educador precisa “tornar-se um eterno aprendiz”, buscando incansavelmente novos conhecimentos, incorporar novas práticas, fazer-se educador a cada dia, educando-se continuamente, buscar uma educação uma educação permanente que lhe ofereça subsídios teórico-práticos atualizados, inovadores, para a devida aplicabilidade em sua “práxis educativa”. Assim, o professor não pode viver como um expectador nesse cenário de um mundo que evolui a cada dia.

As escolas hoje se deparam com uma série de necessidades e expectativas emergenciais para as quais precisa rapidamente se organizar para preparar os educandos para o enfrentamento dos desafios dos dias modernos.

A qualidade do ensino em uma escola comprometida com a formação para exercício da cidadania requer do professor uma “formação continuada”. Exige que ele volte à Universidade para fazer usos de diferentes níveis de aperfeiçoamento, pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado). Assim, todas as instituições que atuarem na área de Educação devem preocupar-se com a formação continuada dos educadores. Eles devem voltar a Universidade para que “possam, com ela, redescobrir-se, interrogar a si mesmos, ao mesmo tempo que a Universidade possa reaprender com eles o que lhes ensinar” (MARQUES, 2003, p. 13)

No entender de Candau (1987), a busca da construção da qualidade da escola politicamente comprometida, exige repensar a formação inicial como a formação continuada. Logo, para exercer as funções de educadores, é preciso que as pessoas se tornem capazes, que adquiram condições de desempenho próprias à profissão.

Nessa direção, a educação continuada do professor, conforme Gadotti (2003) deve ser considerada como reflexão, pesquisa, ação descoberta, organização, fundamentação, revisão e construção teórica e não mera aprendizagem das últimas inovações tecnológicas.

Complementando tal pensamento, Schon (1995) propõe a formação de professores baseada na modernização da prática profissional como momento de construção de conhecimentos, através da reflexão, análise e problematização, e o reconhecimento do conhecimento tático presente nas soluções que os profissionais encontram em ato. Assim, o autor estabelece a reflexão como forma de encaminhamento pedagógico, na determinação das ações futuras, na compreensão dos acontecimentos que virão e as possíveis soluções, ampliando a capacidade do professor construir a sua forma pessoal de trabalho, a produção de saberes e conhecimentos, além de contribuir com este profissional na construção de novas formas de agir e pensar por meio da análise reflexiva. Ou seja, o professor que renova sua prática contribui na transformação social da situação vivida na prática escolar. Essa transformação “só acontece na prática político-educativa e não em elaboração mentais desconectadas da vida real.”

Os professores no exercício de suas funções e na prática de sua profissão desenvolveram “saberes experienciais” por meio de seu trabalho cotidiano e do conhecimento de seu meio. Esses saberes “incorpora-se á experiência individual e coletiva sobre a forma de hábitos e habilidades, de saber-fazer e de saber-ser” (TARDIF, 2008, p. 39).

Esses saberes são socialmente construídos e partilhados no interior da escola, num processo de apropriação e construção de um tipo de saber que expressa um tipo de cultura docente que precisa interagir com o saber acadêmico para fundamentar a formação continuada dos professores. “Nesse cotidiano, ele aprende, desaprende, reestrutura o aprendido, faz descobertas e, portanto, é nesse lócus que muitas vezes ele vai aprimorando a sua formação”. (CANDAU, 1997, p.57). Porém, essa formação deve acontecer tanto em espaços escolares como no âmbito da universidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

É importante considerar a parceria entre o mundo profissional e o mundo universitário como instrumentos poderosos no processo de educação continuada, na articulação teórico-prática.

Para que isso se efetive, as universidades devem assumir, de fato, a formação desse profissional em serviço. A Universidade precisa tomar a responsabilidade da continuidade na formação do educador de modo a propiciar elementos necessários para que os professores se libertem das “amarras” impostas pelas orientações políticas externas e, a partir de um trabalho coletivo, construam uma “Proposta de Formação Continuada” consistente que atenda ao novo cenário de sociedade

contemporânea.

Assim, o professor egresso de Universidade deve voltar a ela, sempre e de novo, ou ainda, provocá-la para ir até aos seres espaços de trabalho, para que juntos educadores e universidades redescubram, questionem e problematizem as suas práticas cotidianas, e principalmente, as universidades possam reaprender e dar novos sentidos ao que os professores lhes ensinaram.

REFERÊNCIAS

ALVES, N. (Org.). **Formação de Professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 1998.

ANDRÉ, M. (Org.). **Práticas Inovadoras na Formação de Professores**. Campinas/ SP: Papyrus, 2016.

BRASIL. **Constituição** (1988). **Constituição** da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado **Federal**: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

_____, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRITO, V.L.F.A. de. **Identidade Docente: um processo de avaliação de recursos**. In: BRITO, V.L.F.A (Orgs.) **Professores: identidade, profissionalização e formação**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009, p. 79-100.

CALDERANO, M. da A. **O Ser Docente no processo de formação continuada**. In: Lopes, P.R.C. (Org). **Formação de Professores no Mundo Contemporâneo: desafios, experiências e perspectivas**, Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2006.

CALDERANO, M. da A., MARQUES, G. F. C; MARTINS, E. B. de A. (Orgs.). **Formação Continuada e Pesquisa Colaborativa: tecendo relações entre Universidade e Escola**. Juiz de Fora: Editora da UFJF, 2013.

CANÁRIO, R. A Escola: **O lugar onde os professores aprendem**. *Psicologia da Educação*, São Paulo, v.6, p. 9-28, jan./jun., 1998.

CANDAU, V. M. **Universidade e Formação de Professores: Que rumos tomar?** CANDAU, VM (Org.) **Magistério: construção cotidiana**. Petrópolis: Vozes, 1997.

GADOTTI, M. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido**. Novo Hamburgo: Freevale, 2003.

GATTI, B.A. **Análise das Políticas Públicas para Formação Continuada no Brasil na última década**. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, jan./abr., 2008.

GATTI, B.A; BARRETO, E.S.S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

MARQUES, M.O. **A Formação do Profissional da Educação**. Colégio Educação, volume 13. Ijuí, RG: Editora UNIJUI, 2000.

NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHDN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In: NÓVOA, A. Os professores e sua formação. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SILVA JUNIOR, C.A. **Fortalecimento das Políticas de Valorização Docente: proposição de novos formatos para cursos de licenciaturas para o Estado da Bahia**. Relatório da UNESCO/CAPES. Brasília, 2011.

SOUZA, D.T.R. **Formação Continuada de Professores e o Fracasso Escolas: problematizando o argumento da incompetência**. Educação e Pesquisa. São Paulo, v. 32, n. 3, p. 477-492, 2006.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

ZEICHENER, K. **Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades**. Educação, Santa Maria (RS), v. 35, n.3, p. 479-504, dez., 2010.

ORIENTAÇÃO SEXUAL E DIVERSIDADE DE GÊNERO NO ENSINO BÁSICO

Wylamys Santos de Lima

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Geografia
São Cristóvão - SE

Mariana Santos Lima

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Geografia
São Cristóvão - SE

Márcia Eliane Silva Carvalho

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Geografia
São Cristóvão - SE

RESUMO: Este artigo tem como objetivo discorrer a respeito da importância da orientação sexual e diversidade de gênero em sala de aula, para amenizar o processo depreciativo da auto aceitação e também a aceitação dessas diferenças presente em nosso entorno para que cheguemos a uma sociedade mais humana e democrática. Para tal, foi realizado levantamento bibliográfico sobre o tema, a fim de construir uma fundamentação teórica para este trabalho, como artigos científicos, livros, revistas e afins. Essa é uma problemática que pode ser desenvolvida de forma multidisciplinar, mas que na Geografia pode ser trabalhada partindo do prelúdio da discussão a respeito da formação brasileira, e sua composição em aspecto de Geração, Gênero e Trabalho, onde

são discutidas as atribuições destes aspectos sociais com a discussão de gênero, sendo esse um gancho para associação entre ensino formal e formação cidadã em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino, Inclusão, Respeito e Diversidade.

SEXUAL ORIENTATION AND GENDER DIVERSITY IN BASIC EDUCATION

ABSTRACT: This article aims to discuss the importance of the discussion of sexual orientation and gender diversity in the classroom to soften the deprecating process of automatic acceptance and also the acceptance, on average, of an environment for us to reach a more humane society and democratic. This research was carried out from a bibliographical survey on the subject, in order to build a theoretical foundation for the work, as scientific authors, books, magazines and the like. This is a problem that can be developed in a multidisciplinary way, but that in Geography can be worked from the prelude of discussion on the construction of the Brazilian, and its composition in Generation, Gender and Work, where they are discussed as attributions. With a discussion of gender, being this a hook for the association between formal education and citizen training in the classroom.

KEYWORDS: Teaching, Inclusion, Respect and

1 | INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo demonstrar a importância de trabalhar temas como orientação sexual e diversidade de gênero no ensino básico, onde de um lado tem interesse em deixar explícito a diferença e os privilégios de determinado gênero, e em contrapartida deixar evidenciado uma determinada subordinação de outro gênero, que geralmente é a dos gêneros femininos, tentando ao máximo explicar e entender que não existe apenas uma binaridade deste como foi construído na sociedade ao longo da história.

Assim, esta proposta visa proporcionar uma educação baseada nos princípios do respeito para com as diferenças, a aceitação, com os pressupostos da compreensão de si, auto aceitação, de forma a assegurar o direito de uma educação inclusiva voltada para todo cidadão, já que pesquisas qualitativas apontam que o maior grau de evasão das escolas é de pessoas LGBTQI (Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e transexuais, Queer e Intersexuais) de forma associada ao ódio e à violência perpetrada contra essa população dentro do âmbito escolar, o que de certa maneira interfere no viver social de cada indivíduo, dentre outros fatores que compõem a saúde mental destes.

Este é um tema que deveria ser tratado em todos os cenários do viver social, já que é de extrema necessidade e importância ter conhecimento sobre diversidade de gênero, e respeito para com as diferenças intrínsecas a sociedade, partindo da premissa de que não existem discussões suficientes no corpo social, e que de certa forma tem-se propagado a intolerância. Partindo do axioma de que existem apenas dois gêneros (Masculino e Feminino) como tem sido historicamente construído na sociedade, e a relevância da discussão deste assunto, levando em consideração as questões que estão intrínsecas ao processo de subalternação do feminino e de suas variadas expressões.

Sendo assim o presente trabalho pretende tratar sobre a importância de se discutir a respeito da diversidade de gênero nas escolas e a não aceitação da mesma numa sociedade ainda conservadora e que se baseia na moral de determinadas religiões para definir toda uma sociedade que não deve ser definida apenas de acordo com a moral de religiões, já que é inerente a essa sociedade atual as diferenças não só relacionado com a sexualidade. Podendo partir do prelúdio da discussão a respeito da formação da população brasileira, e sua composição em aspecto de Geração, Gênero e Trabalho, onde são discutidas as atribuições destes aspectos sociais com a discussão de gênero, onde por vezes é perpetuado a diferença e exaltado a sujeição do ser feminino (feminilidade) sob o ser masculino (masculinizado), como ocorre em todas as sociedades patriarcais.

A base metodológica contou com uma pesquisa bibliográfica sobre educação, diversidade de gênero, orientação sexual, metodologia tradicional de ensino e de direitos humanos, com aporte teórico de variados autores, como: Behrens (2015), Carvalho (2016), Diniz e Silva (2008), Oliveira (2006), Santana (2018) e Junqueira (2009).

2 | DESENVOLVIMENTO

Sabe-se que sociedade brasileira possui um histórico perverso de desigualdade social e exclusão por várias condições, as mais perceptíveis são pela classe econômica, etnia, religião, orientação sexual e identidade de gênero. Independentemente de termos uma nação constitucionalmente laica, democrática, inclusiva e que rege um respeito a todos os cidadãos, é evidente que isso nem sempre é seguido ou respeitado, pois os índices de violência contra esses grupos que são ditos minoritários, são exorbitantes e assustadores.

Todas essas exclusões, desigualdades e violências são refletidas no sistema educacional brasileiro, tanto em escolas privadas como em escolas públicas, pois o modelo de educação utilizado em sua maioria ainda hoje é infelizmente o modelo tradicional e conservador, que se encontra defasado e não atende as necessidades dessa sociedade que está em constante transformação e acima de tudo recebe influências da globalização, e por isso, é diversa e multicultural. A metodologia usada nesse modelo tradicional, tende a colocar o aluno numa posição passiva, onde apenas recebe as informações do professor, e as memoriza. O aluno não é estimulado a desenvolver seu senso crítico e por isso não consegue ter sua própria visão de mundo, construída a partir de análises da realidade.

As submissões das várias nuances do gênero feminino é decorrente de uma sociedade machista e patriarcal construída ao longo da história e embasada numa ética e moral religiosa que leva em consideração interesses de apenas alguns grupos sociais, excluindo outros, que torna o universo feminino subordinado ao masculino e é base para a prática dos vários tipos de violência e suas intensidades, física ou psicológica, onde o feminino é dado como posse e deve estar submetido a variadas situações desconfortáveis e desrespeitosas.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), mais de 35% dos assassinatos de mulheres no mundo, são cometidos por seus parceiros. Segundo Junqueira (2009) a cada dez minutos, uma mulher é vítima de estupro no Brasil. O Brasil lidera o ranking dos países mais homofóbicos no mundo (JUNQUEIRA, 2009).

Por essas estatísticas, nas últimas décadas vem sendo importante perceber a educação como instrumento necessário para enfrentar situações de preconceitos e discriminação e garantir oportunidades efetivas de participação de todos nos diferentes espaços sociais. A escola brasileira vem sendo chamada a contribuir de maneira mais eficaz no enfrentamento do que impede ou dificulta a participação

social e política e que, ao mesmo tempo, contribui para a reprodução de lógicas perversas de opressão e incremento das desigualdades.

É a partir dessa educação que conscientiza e sensibiliza que essas questões sociais de preconceito, violência e exclusão ganham importância dentro da unidade escolar. As reflexões nas escolas em torno das violências sofridas pela população pobre, de média e baixa classe, e sobre o racismo são mais comuns e aceitas mais facilmente. Já as reflexões em torno da orientação sexual e da identidade de gênero ainda são pouco realizadas, por conta da sociedade ainda altamente conservadora, seguidoras de uma hegemonia religiosa opressora e que pouco entende sobre as diversidades humanas.

As escolas ainda são carentes de profissionais que tomem a iniciativa de realizar essas discussões. Que mostrem que existe uma diferença entre orientação sexual e identidade de gênero e que mostre que existe uma diversidade dos mesmos.

Ao longo do tempo várias conquistas foram alcançadas se tratando dos direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI, como por exemplo, a I Conferência Nacional de Gays, Lésbicas, Bissexuais, Travestis e Transexuais (GLBT) que foi realizada em maio de 2008, no ano seguinte, como resultado dessa primeira conferência foi lançado o Plano Nacional de Promoção da Cidadania e Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Travestis e Transexuais (PNPCDH de GLBT).

Composto por 51 diretrizes que devem ser transformadas em políticas de Estado. Entre elas estão: o “combate à homofobia institucional”; “a inserção da temática GLBT no sistema de educação básica e superior, sob abordagem que promova o respeito e o reconhecimento da diversidade da orientação sexual e identidade de gênero”; “a legalização do direito de adoção dos casais que vivem em parceria homoafetiva” (CARVALHO, 2016, p. 45).

No campo específico da política educacional, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996, estabelece que “a educação é dever da família e do Estado, inspiradas nos princípios da liberdade e nos ideais de solidariedade humana”, não fazendo menção às desigualdades de sexo e gênero. Essa problemática das relações de gênero só aparece nos Parâmetros Curriculares nacionais (PCN) publicados em 1998, onde diz que “a construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino”.

Os PCN afirmam o princípio de equidade e oferecem sugestões de abordagem das relações de gênero no contexto das disciplinas e áreas de estudo do currículo; de crítica ao material didático quanto as mensagens preconceituosas e estereótipos ligados ao gênero; e de trabalho com as relações de gênero nas diversas situações do convívio escolar, nas relações entre professor e alunos na sala de aula, nos grupos de estudo e no recreio (CARVALHO, 2016, p. 46).

Contudo em dezembro de 2014, entra em vigor o atual Plano Nacional de Educação 2014-2024, nesse PNE foram excluídas as questões de gênero e orientação sexual, demarcando um retrocesso (CARVALHO, 2016). Baseado no argumento da “ideologia de gênero”, grupos religiosos, além de deputadas e deputados

conservadoras/es pressionaram o Congresso Nacional para que o texto original do PNE – que versava sobre a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual, e na garantia da acessibilidade” (CARVALHO, 2016, p. 47). Não fosse aprovado, o que aconteceu. Onde esse texto foi substituído por diretrizes mais genéricas.

É imprescindível o esclarecimento de alguns termos, como: orientação sexual que está relacionada à atração que se sente pelos outros indivíduos, e a identidade de gênero, que seria a forma como o indivíduo se percebe em relação ao gênero que possui. Dentro dessas definições ainda existe uma maior diversidade. Exemplos de Orientação Sexual: - Homossexuais: é a atração afetiva e sexual por pessoas do mesmo gênero/sexo. As lésbicas, nesse contexto, são mulheres que gostam de mulheres, e os gays são homens que gostam de homens, também sendo o termo usado para mulheres.

Faz-se necessário o esclarecimento a respeito da homoafetividade, uma vez que, na maioria das vezes o preconceito vem exatamente de um conceito mal formulado na mente dos indivíduos, sendo apenas reproduções de ideias que os acompanham desde o nascimento, prova dessa reprodução, são piadas preconceituosas a respeito de homossexuais que atravessam gerações e somente tem sentido para aqueles que estão condicionados por um pensamento alienado (SANTANA, 2018, p.2).

Heterossexuais: é a atração afetiva e sexual por pessoas do gênero/sexo oposto. - Bissexuais: seria a atração afetiva e sexual por qualquer pessoa do binarismo de gênero: “homens” ou “mulheres”. - Assexuais: a assexualidade diz respeito às pessoas que não sentem atração por nenhum gênero. Mas vale ressaltar que ainda é uma “sexualidade” em construção. - Pansexuais: é a atração afetiva ou sexual que não depende de gênero ou sexo. Existem ainda três tipos principais de Identidade de Gênero: O transgênero é o indivíduo que se identifica com um gênero diferente daquele que lhe foi atribuído no nascimento. Por exemplo: uma pessoa que nasce com características masculinas (do ponto de vista biológico), mas que se sente do gênero feminino; ou o indivíduo que possui características físicas femininas, mas que se identifica como um homem. O cisgênero consiste no indivíduo que se identifica com o seu “gênero de nascença”. Por exemplo: um indivíduo que possui características biológicas típicas do gênero masculino e que se identifica (socialmente e psicologicamente) como um homem. Desta forma, pode-se dizer que trata-se de um homem cisgênero. O não-binário é a classificação que caracteriza a mistura entre masculino e feminino, ou a total indiferença entre ambos. Os indivíduos não binários ultrapassam os papéis sociais que são atribuídos aos gêneros, criando uma terceira identidade que foge do padrão “homem-mulher” (CARVALHO, 2016).

Refletindo sobre todas essas diferenças associadas ao contexto do espaço escolar pode-se afirmar que:

A nova realidade da sociedade do conhecimento tem desafiado o professor a repensar a prática pedagógica e se tornar um investigador, articulador, mediador

e pesquisador crítico e reflexivo. Nesse contexto, além de um profissional competente, precisa tornar-se um cidadão autônomo e criativo que saiba solucionar problemas e manter constante iniciativa para questionar e transformar a sociedade. Na sociedade do conhecimento, um movimento da ciência começa a tomar força, exigindo uma visão inovadora de pensar e de conceber o universo. Para tanto, a ciência propõe um novo paradigma baseado no pensamento complexo. Designado como paradigma da complexidade, tem forte influência na educação e nas demais áreas de conhecimento. Esse paradigma instiga a buscar uma formação mais ampliada e complexa dos professores e dos alunos. Com esse enfoque, propõe a visão crítica, reflexiva e transformadora na Educação e exige a interconexão de múltiplas visões, abordagens e tendências (BEHRENS, 2015, p. 95).

O respeito aos alunos que não se identificam com a orientação sexual e a identidade de gênero impostas pela sociedade machista, patriarcal, LGBTfóbica, são assegurados por leis, portanto faz-se necessário a leitura dessas leis: Direitos das Mulheres - Lei 18.447 - 18 de Março de 2015 - Publicada no Diário Oficial nº. 9414 de 19 de Março de 2015 - Institui a Semana Estadual Maria da Penha nas Escolas, a ser realizada anualmente no mês de março nas escolas estaduais. Promoção de Direitos LGBT - Fundamentação Legal para elaboração do Regimento Escolar - Orientação Conjunta nº 02/2017 - SUED/SEED - inclusão do nome social nos registros escolares internos do aluno e/ou da aluna menor de 18 (dezoito) anos. Lei Estadual nº 16.454/10 de 17 de maio de 2010 - Institui o Dia Estadual de Combate a Homofobia, a ser promovido, anualmente, no dia 17 de maio. Resolução nº. 12, de 16 de janeiro de 2015 - Conselho Nacional de Combate às Discriminações e promoções dos direitos de lésbicas, gays, bissexuais travestis e transexuais CNCD/ LGBT. Sobre o reconhecimento institucional da identidade de gênero. Lei Estadual -18 de Maio de 2009 - Semana de orientação sobre gravidez na adolescência; 1ª semana de maio. Lei 11734 - 28 de Maio de 1997 - Torna obrigatória a veiculação de programas de informação e prevenção da AIDS para os alunos de primeiro e segundo graus. Decreto 5.167 de 3 de agosto de 2004 - Estende o prazo previsto no art. 3º do Decreto nº 5.030, de 31 de março de 2004, que institui o Grupo de Trabalho Interministerial para elaborar proposta de medida legislativa e outros instrumentos para coibir a violência doméstica contra a mulher. Lei 13.104 de março de 2015 - Altera o art. 121 do Decreto-Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 - Código Penal, para prever o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio, e o art. 1º da Lei no 8.072, de 25 de julho de 1990, para incluir o feminicídio no rol dos crimes hediondos (JUNQUEIRA, 2009).

A reflexão em torno de todas essas diversidades é essencial no sistema educacional, na construção de uma sociedade mais justa e na formação de cidadãos mais empáticos e menos individualistas. E para assim o sistema educacional seja este reflexo justo dessa nova sociedade, onde todos os alunos e todo o universo escolar sejam aceito e respeitado dentro de suas características, e para que todos possam ter uma educação de qualidade sem que sua saúde mental e seu corpo sejam violados. Tendo em vista a defesa de uma escola laica, plural, democrática e

comprometida com a justiça social e a equidade.

É um desafio ao docente, ao coordenador da escola, a direção escolar pensar em uma proposta de ensino que considere estes elementos acima citados de forma a construir a real formação cidadão, pautada tanto em conteúdos acadêmicos quanto em elementos do viver em sociedade.

Como já foi explanado, o modelo tradicional de educação é, infelizmente, o mais utilizado no nosso sistema educacional, modelo este conservador antidemocrático e violento, e que se encontra defasado, não atendendo mais às necessidades dessa sociedade globalizada e que está em constante transformação. A metodologia usada no modelo tradicional é a expositiva, que possui grandes defeitos no momento de ensino-aprendizagem, pois o aluno é colocado numa posição passiva, em que apenas recebe as informações do professor, e as memoriza. O aluno não é estimulado a desenvolver seu senso crítico e sua própria visão de mundo.

Portanto a utilização dessa metodologia tem sido vã e improfícua no que está relacionado com o trabalho destas novas temáticas existentes na atualidade. Essas transformações constantes estão trazendo uma nova realidade para a sociedade do conhecimento, onde tem desafiado o professor a se tornar um investigador, articulador, mediador e pesquisador crítico e reflexivo, para que só assim, o mesmo seja um cidadão ativo, envolvido nas decisões e resoluções dos problemas existentes na sociedade.

Sendo assim, é necessário a atualização deste corpo docente para trabalhar essas as questões gerais do preconceito, como racismo, sexismo, misoginia e androcentrismo. Partindo da ideia do preconceito em que está inserida a população brasileira, seja para com negros, mulheres e principalmente a parcela LGBTQI, expondo as várias expressões do preconceito seja ele em sua melhor camuflagem ou não, tentar contruir com os alunos a reflexão e concomitantemente o senso crítico, mostrando os tipos de frases e comentários que mesmo que pareçam inofensivos, por já estarem naturalizados, não o são, como por exemplo: “neguinho”, magia negra, cabelo ruim; ver a mulher somente como dona e edificadora do lar, dizer que afazeres de casa é coisa de mulher, que elas não podem exercer determinada tarefa por exigir força física, menosprezar sua capacidade intelectual, “mandar” a mãe/esposa/irmã passar sua camisa, esquentar seu almoço, arrumar sua cama, como se essas fossem tarefas unicamente atribuídas a elas; se referir as pessoas com orientação sexual homossexual como “viadinho”, “sapatão”, “fru-fru”, dizer que uma mulher só é lésbica por que ela não conheceu um homem de verdade, dentre outras diversas formas em que o preconceito pode ser expresso.

Esclarecer a normalidade entre as relações afetivas e sexuais entre seres do mesmo gênero, discutindo o quão necessário é o respeito para com o outro individuo independente de suas condições, e a importância de tratar seres humanos simplesmente como seres humano, e evidenciar que não é por ser diferente que o outro é inferior.

A necessidade da discussão desta temática no ensino básico, é justamente importante para que se construa uma sociedade cada vez mais democrática, pautada no respeito e na integridade, na aceitação das diferenças, de forma que esta seja mais justa e igualitária. Para que das violências que essa parcela da população sofre, como o grau de homicídio, agressão física, verbal, sexual, agressões vividas dentro da família, o quanto de pessoas que são expulsas de casa simplesmente por não se adequarem ao modelo machista e patriarcal que a sociedade tradicional necessita seja cada vez mais erradicada.

No Brasil, os estudos gays e lésbicos ainda não prosperaram nem se legitimaram academicamente, como por exemplo, nos Estados Unidos. Nesse contexto, são cruciais as seguintes ações, propostas na Estratégia 4 do Plano de Promoção da cidadania e Direitos Humanos de LGBTQI- Sensibilização e mobilização de atores estratégicos e da sociedade para a promoção da cidadania e dos direitos humanos de LGBTQI

Estimular e fomentar a criação e o fortalecimento de instituições, grupos e núcleos de estudos acadêmicos, bem como a realização de eventos de divulgação científica sobre gênero, sexualidade e educação, com vistas a promover a produção e a difusão de conhecimentos que contribuam para a superação da violência, do preconceito e da discriminação em razão de orientação sexual e identidade de gênero. Produzir, apoiar e divulgar pesquisas que analisem concepções pedagógicas, currículos, rotinas, atitudes e práticas adotadas no ambiente escolar diante da diversidade e da orientação sexual e de identidade de gênero, para contribuir para a implementação de políticas educacionais voltadas para a superação do preconceito, da discriminação e da violência sexista e homofóbica. (BRASIL, 2009, p. 32).

Por fim, segundo Carvalho (2016), também é importante entender articulação entre construção cultural e educação de gênero e de heterossexismo, a fim de superar a homofobia, já que a instituição política da heterossexualidade constrói a sexualidade humana e o “gendramento” dos sujeitos, funcionando como um mecanismo de exclusão e opressão daqueles e daquelas que não se enquadram em suas determinações.

3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esperamos que os docentes tenham conhecimento das questões que afetam essa parte da população, e que estes reflitam sobre, para que consigam trabalhar essa temática no ensino básico de forma planejada, para estimular os alunos dessa sociedade cada vez mais incluída aos processos da globalização, a desenvolverem o senso crítico e a capacidade de reflexão, com intuito de que construam o respeito para com essas minorias, e que respeitem as diferenças que estão dispostas de forma natural nesta sociedade, bem como consigam interpretar o preconceito em suas variadas performances, instigando a atuação intelectual nessas situações, de forma embasada em preceitos de cidadania e solidariedade para com o próximo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, M. A. **Metodologia de projetos: Aprender e ensinar para a produção do conhecimento numa visão complexa.** Coleção Agrinho (s/d), 2015.

CARVALHO, RABAY, BRABO. Et al. **Direitos humanos das mulheres e das pessoas LGBTQI: Inclusão da Perspectiva da Diversidade Sexual e de Gênero na Educação e na Formação Docente.** João Pessoa: editora UFPB, 2016.

BRASIL. Plano Nacional de Promoção da Cidadania e de Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais. Brasília: Presidência da República, Secretaria dos Direitos Humanos, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2009.

DINIZ, Célia Regina; SILVA, Iolanda Barbosa da. **Metodologia Científica.** - Campina Grande; Natal: UEPB/UFRN - EDUEP, 2008.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz (organizador). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre a homofobia nas escolas.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

OLIVEIRA, Cacilda Lages. **Significado e contribuições da afetividade, no contexto da Metodologia de Projetos, na Educação Básica.** Dissertação de mestrado – Capítulo 2, CEFETMG, Belo Horizonte-MG, 2006.

SANTANA, Wêndeu. Et al. **Direitos Humanos: A Liberdade Sexual trabalhada na sala de aula.** SIPIBID. São Cristóvão – SE, 2018.

ORIENTAÇÕES MOTIVACIONAIS PARA PRÁTICA DE NATAÇÃO ESCOLAR: UMA REVISÃO NARRATIVA

Fábio Brum

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares – PPGEduc. Seropédica – Rio de
Janeiro

Francisco de Assis Andrade

Prefeitura Municipal de Seropédica, Secretaria
Municipal de Educação, Cultura e Esporte –
SMECE. Seropédica – Rio de Janeiro

Diego da Costa dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Ciências
Biológicas (Fisiologia). Rio de Janeiro – Rio de
Janeiro

Diogo Dias de Paula Muniz

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro,
Programa de Pós-graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas
Populares – PPGEduc. Seropédica – Rio de
Janeiro

RESUMO: A natação é um esporte com crescente aumento de adeptos e praticantes no ambiente esportivo, porém o mesmo não tem sido observado no contexto escolar. No contexto da Teoria da Orientação aos Objetivos existem duas vertentes que regem os indivíduos à percepção de sucesso – Tarefa e Ego –. O objetivo da pesquisa foi buscar na literatura estudos acerca das orientações motivacionais

dos escolares para a prática de natação. A pesquisa é de caráter de revisão bibliográfica do tipo narrativa. O estudo é de natureza descritivo-discursiva. Dos poucos estudos levantados acerca da temática, os principais achados tiveram relação com a orientação motivacional voltada à tarefa. Verifica-se que os contributos motivacionais elencados pelos estudos com a prática de natação são congruentes com os postulados pela teoria, que explicita que a orientação motivacional para a tarefa favorece a percepção de sucesso mediante o empenho e o esforço deliberado. Conclui-se que diante dos estudos levantados, os alunos pesquisados são orientados para a tarefa pelos seus professores de educação física e que esses promovem atividades variadas, diversificadas e desafiadoras, favorecendo a motivação para o cumprimento da tarefa e a consequente vontade de aprender, de investigar, de conhecer, de praticar e de se reinventar.

PALAVRAS-CHAVE: Motivação, Educação física, Natação, Orientação às Metas.

ABSTRACT: The swimming is a sport with an increasing number of adepts and practitioners in the sports environment, but this has not been observed in the school context. In the context of the Achievement Goal Theory there are two strands that govern the individuals to the perception of success – Task and Ego –.

The aim of the research was to search in the literature studies about the motivational orientations of the students for the practice of swimming. The research is characterized by bibliographical revision of the narrative type. The nature of the study is descriptive-discursive. From the few studies about the theme, the main findings were related to the motivational orientation towards the task. It is verified that the motivational contributions listed by the studies with the swimming practice are congruent with the postulates by the theory, that explicit that the motivational orientation for the task favors the perception of success through the commitment and the deliberate effort. It is concluded that, given the studies found, the students investigated are task-oriented by their physical education teachers and that these promote varied, diversified and challenging activities, favoring the motivation to fulfill the task and the consequent will to learn, investigate, know, practice and reinvent.

KEYWORDS: Motivation, Physical Education, Swimming, Achievement Goal Theory.

1 | INTRODUÇÃO

Apesar das crianças e adolescentes comporem uma das camadas mais ativas da população (TRUDEAU; SHEPHARD, 2005), na sociedade contemporânea, o Ser Humano, no geral, torna-se cada vez menos propenso a movimentar-se (TRUDEAU; SHEPHARD, 2005; MODENEZE; PANIZZA, 2007), fato comprovado, em grande parte, ao conforto e comodidade proporcionados pelos recentes avanços tecnológicos (MODENEZE; PANIZZA, 2007).

A atividade física como forma de promoção da saúde vem sendo constantemente atestada (GOBATTO; MANCHADO-GOBATTO, 2011). Além disso, alguns autores propõem que a adoção de comportamentos positivos em relação à atividade física contribui para o desenvolvimento dos sujeitos, não só para a dimensão esportiva, como também para a dimensão cognitiva (BIDDLE; MUTRIE, 2007).

Ao examinar criticamente estas constatações, torna-se necessário valorizar o processo de promoção das condições de aprendizagem, visando o desenvolvimento integral do ser humano (DARIDO, 2003) com o objetivo da formação humana e cidadã e o educar para a atividade física a fim de estimular a autonomia (DARIDO, 2001), tendo como elo facilitador desse processo as brincadeiras, os jogos (FREIRE, 2003), e os demais conteúdos da cultura corporal de movimento: dança, ginástica, esporte, dentre outros (COLETIVO DE AUTORES, 1992; KUNZ, 1994).

Nos últimos anos, verifica-se que a natação também tem tido um crescente aumento de participantes, sendo suas razões variadas, as quais se podem destacar: o tratamento de lesões, redução de deficiências e doenças (SANTOS *et al.*, 2013).

No campo do esporte de alto rendimento, nas Olimpíadas do Rio – 2016, embora a natação brasileira não tenha conseguido medalhas, esta contou com a maior delegação da história, totalizando 33 atletas (BRASIL, 2016). Recentemente no Mundial de Esportes Aquáticos de Budapeste (2017), a natação feminina obteve

um marco histórico. Etiene Medeiros foi a primeira atleta feminina da natação a conquistar um ouro num Mundial de Natação. Anteriormente no Mundial de Esportes Aquáticos de Kazan (2015), ela havia conquistado a prata na mesma prova (CBDA, 2017).

Recentemente, no Mundial de Piscina Curta na China (2018), Nicholas Santos se tornou o nadador mais velho a conquistar um ouro nos 50 metros (m) nado borboleta. Já o revezamento 4x200m nado livre do Brasil também conquistou o ouro e uma marca histórica, ao instaurar o novo recorde mundial da prova (CBDA, 2018).

Além das piscinas, a natação brasileira vem conquistando resultados expressivos nas provas de águas abertas. Poliana Okimoto conquistou o bronze na maratona aquática feminina na prova de 10 quilômetros (km) nos Jogos Olímpicos do Rio (2016) - única medalha conquistada na natação - e mais recentemente, Ana Marcela Cunha conquistou ouro na maratona aquática feminina no Mundial de Esportes Aquáticos de Budapeste (2017) (CBDA, 2018).

Entretanto, este breve histórico da natação no cenário esportivo não o configura como um dos esportes mais trabalhados na escola. Na história, as práticas pedagógicas, os métodos e os conteúdos da Educação Física (EF) estiveram estritamente vinculados às instituições médicas e militares (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1988), os quais incluía a formação de hábitos considerados saudáveis e o capacitar dos indivíduos para a guerra (COLETIVO DE AUTORES, 1992), apoiando-se nos métodos ginásticos (francês, sueco e alemão) e na propagação dos esportes tradicionais (futebol, voleibol, basquetebol e etc.) (DARIDO; RANGEL, 2005).

Para além deste quadro, ao concebermos o ensino como parte de organização eminentemente social e o aluno como sujeito ativo e responsável pela concretização das aprendizagens, fatores tais como a personalidade, necessidades de objetivos e os intervenientes sociais e cognitivos podem favorecer ou limitar a avaliação das circunstâncias e disposição motivacional a fim de se comportar face ao objeto de interesse.

A adesão, permanência e continuidade em uma atividade ou prática são desencadeadas por motivos. Estes motivos ainda podem ser de origem intrínseca – reflexo da autodeterminação do aluno –, ou de ordem extrínseca – regulada por variáveis do contexto social – sendo determinantes para o carácter de decisão das intenções que o conduzem a se comportar (KONDRIC *et al.*, 2013).

Nesse contexto, a motivação tem sido enfatizada na literatura como pressuposto da aprendizagem, engajamento, permanência e diminuição do abandono das atividades físicas e esportivas (CAPRANICA; MILLARD-STAFFORD, 2011).

Na literatura, as teorias sociocognitivas da motivação corroboradas pelos achados de diversas pesquisas, tem forte implicação nas investigações e reflexões geradas no campo da pedagogia do esporte. Deste modo, entender como os fatores psicológicos afetam a motivação dos alunos para a prática do movimento é essencial, para delinear e planejar a intervenção junto das crianças e jovens (JANUÁRIO *et*

al., 2012), estimulando a sua atividade física, seja no tempo livre ou extraescolar (ROBERTS; TREASURE, 2012).

No contexto da motivação na Teoria de Orientação aos Objetivos (NICHOLLS, 1984), uma orientação motivacional favorável à aprendizagem, a percepção do esforço e a persistência prática é aquela que melhor produz sensações de satisfação e prazer com a realização da tarefa nos indivíduos, sendo mais adequada em conformidade com os postulados teóricos que elucidam os benefícios de potencializar a percepção positiva do empenho e a orientação motivacional para a maestria (DUDA; NTOUMANIS, 2003).

A verificação da percepção de sucesso nas atividades da EF escolar mediante a compreensão da orientação motivacional é um fator determinante para o conhecimento da qualidade motivacional dos alunos e de seu envolvimento na formação educacional, e que permitirá inferir sobre os processos de formação vigentes e as possibilidades de manutenção destes jovens no processo de formação social e atlética.

Além disso, melhor depreender os elementos que envolvem a teoria de orientação aos objetivos no ambiente escolar se justifica como um instrumento relevante para o planejamento apropriado de aulas que visem o estabelecimento de um clima motivacional que promova o desenvolvimento integral do aluno, ao mesmo tempo em que propicie reflexão crítica e consciente sobre os conteúdos da cultura corporal de movimento de dentro e de fora da escola para ao longo de toda a sua vida.

A proposta desta pesquisa merece atenção no que diz respeito à execução em explorar o ambiente da educação básica na EF escolar, pois é onde geralmente surge o interesse dos jovens pela prática esportiva, principalmente daqueles esportes que não fazem parte do seu cotidiano escolar, como é o caso da natação. E por fim, a quase inexistência de estudos que visem populações de alunos praticantes de natação no ensino fundamental e médio da educação básica.

Dessa forma, o objetivo do estudo foi investigar as orientações motivacionais envolvidas na prática de natação por parte de escolares de EF a fim de conhecer sua influência sobre a motivação para a realização.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Motivação

Para Paim e Pereira (2004) a motivação tem a capacidade de influir diretamente o comportamento do indivíduo. A motivação proporciona o engajamento e a participação em atividades que demandem aprendizado e o desenvolvimento de habilidades, na medida em que esta tem a atribuição de iniciar, condicionar e dar intensidade ao comportamento, transcendendo desta forma o determinismo imposto

pelas diferenças individuais e pelas demandas ambientais (ISO-AHOLA; ST. CLAIR, 2000).

Os motivos ainda podem ser de origem intrínseca: a) reflexo dos ideais de necessidades ou de objetivos; b) busca de novidades e c) aperfeiçoamento de habilidades, ou de ordem extrínseca: 1) necessidade de ser reconhecido; 2) busca de prêmios e dinheiro e 3) procurar ser superior, sendo determinantes para maneira e intenção em se comportar face ao objetivo de interesse (RYAN; DECI, 2000).

Entretanto, se sabe que os motivos para adesão, iniciação e permanência para a prática de atividades são variados, sendo os fatores psicológicos, sociais e culturais determinantes para intenção em se exercitar.

2.2 Teoria motivacional de orientação aos objetivos

À luz das teorias modernas sociocognitivas da motivação, nos últimos anos, tem-se destacado os estudos que abordam a Teoria de Orientação aos objetivos (*Achievement Goal Theory - AGT*) (NICHOLLS, 1984, 1989).

Os investigadores (DUDA; NTOUMANIS, 2003; NICHOLLS 1984, 1989, 1992), que tem se envolvido no estudo da motivação, expõem que existem dois grandes constructos que estão incluídos na Teoria dos Objetivos de Realização: uma se refere às metas pessoais (disposicional), em que a orientação aos objetivos ocorre em função dos preceitos de sucesso individuais. A outra diz respeito à percepção das metas situacionais (contextual), as quais estão relacionadas ao clima motivacional e à especificidade do ambiente de realização.

Referente aos objetivos disposicionais pode-se observar dois tipos diferentes de orientação: a orientação para a tarefa e a orientação para o ego (CID *et al.*, 2012). Os autores descrevem essas orientações como sendo da seguinte forma:

a) Orientação para o Ego – o indivíduo que emprega o ego para orientar sua motivação está mais preocupado com o resultado, sendo que sua *performance* é avaliada a partir da comparação com seus pares. Os alunos com essa orientação normalmente tendem a tomar medidas mal adaptativas de aprendizagem, como por exemplo, exibir menos persistência na atividade, ter menos compromisso e expressar maior nível de ansiedade.

b) Orientações para a Tarefa – o indivíduo orientado para a tarefa tem como foco de sua motivação o sucesso na aprendizagem da atividade, na busca pelo alcance pessoal de metas e na percepção autorreferenciada do desempenho. Diferentemente da orientação para o ego, na orientação para a tarefa a busca pela superação de seu próprio desempenho ganha evidência. Geralmente, os alunos com esse tipo de orientação tendem a optar por estratégias adaptativas de aprendizagem, no qual buscam se esforçar mais para alcançar um resultado, escolhem tarefas mais desafiadoras e são mais persistentes nas atividades.

Quando se salienta o domínio da tarefa ou da maestria (*task orientation*),

os indivíduos se mostram preocupados em realizar a tarefa de forma significativa que conduzem a ganhos de competência pessoal. Dessa forma, se esforçam para aprender novas habilidades e entendem o esforço como um pré-requisito para o sucesso, assim, adotam um critério autorreferenciado de evolução, associando-o à melhoria pessoal (NICHOLLS, 1992; PAPAIOANNOU, 1994).

Quando se valoriza exacerbadamente o desempenho ou a performance (*ego orientation*), os indivíduos se preocupam com o nível de habilidade que eles possuem para realizar determinada tarefa. Consequentemente, o objetivo principal será demonstrar habilidade de maneira normativa, mostrar mais habilidade que os pares e tentar alcançar o sucesso com pouco esforço (DUDA; NTOUMANIS, 2003). Deve-se observar que as duas orientações estão presentes em um indivíduo, nenhuma está presente de forma isolada. O que ocorre é que uma orientação pode prevalecer em sua existência sobre a outra ou ainda ambas poderão ter níveis elevados e vice-versa. Isso é o que alguns autores denominam de as orientações serem ortogonais (FONSECA; BRITO, 2001).

Em diversas pesquisas, os dois conceitos de objetivos para a realização (tarefa e ego) foram aplicados em três diferentes níveis de análise: i) o nível de envolvimento com a atividade; ii) o nível situacional/contextual e iii) o nível disposicional (orientação motivacional).

Na teoria de orientação aos objetivos, a motivação para a prática efetiva é determinada pela interação entre a orientação motivacional do indivíduo, a sua propensão para a adoção de determinados objetivos e o contexto situacional em que o indivíduo está inserido, também designado clima motivacional (AMES, 1992).

2.3 O clima motivacional

De forma análoga às orientações motivacionais, o clima motivacional percebido também é dividido em tarefa e ego (AMES, 1992). Theodosiou e Papaioannou (2006) relatam que na EF, o professor é o principal agente do clima motivacional nas aulas; porém, a família, os pares e outros agentes sociais escolares também englobam os elementos de relevância no contexto motivacional.

Os efeitos motivacionais nos alunos podem se originar a partir do clima fomentado pelo professor (TODOROVICH; CURTNER-SMITH, 2002). Quando os alunos experimentam o sucesso na prática, tendem a desenvolver o sentimento de competência e autoconfiança (CLOES, 2005), pois o êxito leva a um sentimento de satisfação, enquanto experiências sucessivas de fracasso e frustração acabam por gerar uma sensação de incompetência que prejudica a aprendizagem. Portanto, o aluno que não possui experiências positivas, com nível satisfatório em situações esportivas, não desenvolverá um sentimento positivo de competência que o motive a se envolver nas tarefas.

O sentimento de competência positivo é desenvolvido por meio da quantidade apropriada de oportunidades oferecidas pelo professor (LEE; SOLMON, 1992), e

também por meio do sucesso se não atribuído exclusivamente pela vitória, mas fazendo referência a sua própria aprendizagem anterior e a atual, ou seja, sua evolução adquirida com a prática. O aprendizado do aluno é, portanto, influenciado pela qualidade e quantidade de prática, assim como pela seleção de tarefas adequadas ao seu nível de desenvolvimento e conhecimento atual.

Um clima motivacional orientado para a tarefa pode proporcionar processos adaptativos de comportamento, em que o sujeito prefere atividades desafiadoras para melhorar o seu nível de habilidade. Esse ambiente é capaz de manter o indivíduo engajado nas atividades propostas por maior tempo sem desistir diante das primeiras dificuldades. Ao persistir na tarefa pode ser que a criança ou adolescente adquira mais confiança em suas habilidades (MARANTE; FERRAZ, 2006).

A percepção de clima motivacional orientado para o ego pode desenvolver no indivíduo um alto nível de tensão, ansiedade e nervosismo (*ibidem*). Essa tensão é gerada quando os professores exigem um desempenho melhor do que o dos outros atletas, comparando-os.

3 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de carácter de revisão bibliográfica do tipo narrativa. Esta constitui um levantamento bibliográfico mais amplo, não se limitando a protocolos rígidos de revisões, em que o principal objetivo é analisar a literatura de forma a interpretá-la de maneira crítica e pessoal (CORDEIRO *et al.*, 2007; DIXON-WOODS *et al.*, 2005). O estudo é de natureza descritivo-discursiva (CERVO; BERVIAN; SILVA, 2007).

Esses estudos são caracterizados pela análise e síntese da informação disponibilizada em estudos relevantes sobre tema comum, tendo ao final da mesma possibilidade de concluir ou considerar sobre o assunto de interesse (MANCINE; SAMPAIO, 2006).

Neste estudo de revisão narrativa buscou-se compilar informações através de artigos disponíveis nas bases de dados eletrônicas (*LILACs*, *PsycINFO* e *Scopus*) que abordassem a temática dos fatores motivacionais para a prática de natação na EF escolar, no período correspondente entre janeiro de 2011 e dezembro de 2018, independente do país de publicação.

Os descritores: “motivação”, “fatores motivacionais”, “motivo”, combinado com “educação física”, “natação”, e com limites de pesquisa “jovem”, “aluno” nos idiomas português, inglês e espanhol foram considerados para fins de busca. A lista de referências bibliográficas dos artigos identificados também foi alvo de análise.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Apresentam-se a seguir as revisões de literatura acerca da temática investigada, bem como uma discussão breve dos artigos recuperados na literatura acerca das

orientações motivacionais para a prática de natação na EF escolar.

Orientações motivacionais para a prática de natação na educação física escolar

Esta temática, especificadamente relacionada à natação, tem sido recente e pouco investigada (MEROÑO; CALDERÓN; HASTIE, 2016). Alves (2007) conduziu um estudo para identificar os motivos que influenciavam as crianças para iniciação da prática de natação. O autor constatou que os principais motivos de cariz intrínseco que influenciavam as crianças a praticarem natação foram: i) divertimento, ii) satisfação pessoal, iii) socialização, iv) gosto pela natação. Já os principais aspectos motivacionais de ordem extrínseca foram: a) influência dos pais, b) orientação médica, c) influência de terceiros, d) atividade terapêutica, dentre outros.

Esses achados vão ao encontro do que a teoria explícita acerca das orientações motivacionais para a tarefa e para o ego. Embora a orientação motivacional para a tarefa seja considerada a mais desejável em termos de busca pela aprendizagem significativa, melhoria do rendimento pessoal e aumento de bem-estar com a prática; há situações em que a orientação para o ego não deve ser vista como negativa ou um problema sem solução.

Indivíduos que tem anseio por novas técnicas e procuram ser ativos para enriquecerem seu repertório de conhecimento podem ter alta orientação para a tarefa (motivação intrínseca elevada, autodeterminação e etc.) como também podem ter elevada orientação para o ego (busca da vitória, render mais que seus adversários) sem que isso necessariamente interfira na sua propensão em permanecer praticando e desenvolvendo suas capacidades.

É importante salientar que tendo essas orientações elevadas, é necessário maior acompanhamento daqueles que estão caminhando junto ao progresso dos seus alunos, principalmente no cuidado em instruir que a vitória a qualquer custo só por vencer não é o resultado ideal, como também render mais que seus adversários utilizando artifícios ilícitos não é correto e nem leal. É importante que na busca desses objetivos o professor motive seus alunos a refletirem sobre suas ações, conduzindo-os a pensar que essas metas serão o resultado final de um trabalho duro, feito com dedicação e muito esforço.

Ho e Li (2013) buscaram compreender a motivação para participação, o apoio social, o aproveitamento e a satisfação de aprendizagem na natação de 487 estudantes do nível fundamental. Os autores concluíram que a motivação, o apoio social e o prazer tiveram relação com o tempo de prática. O fator habilidade foi o mais evidenciado ao se tratar da motivação para o prazer de natação. Para satisfação, a conquista foi o fator mais elevado.

Não obstante, os resultados mostraram que o apoio social teve influência positiva direta sobre a motivação, o prazer na natação e a satisfação com a aprendizagem. Por outro lado, a motivação intrínseca, teve influência direta sobre o prazer na prática

de natação e a satisfação com a aprendizagem.

É importante salientar que a natação favorece o desenvolvimento da coordenação, da motricidade ampla e fina e da condição aeróbia (RODRIGUES; LIMA, 2014). Além disso, a prática de natação na escola estimula a cognição, o afeto e o convívio social, promovendo o desenvolvimento global do indivíduo (MACEDO *et al.*, 2007).

Especificadamente no contexto educacional, Moreno *et al.* (2006), investigou a orientação motivacional de 736 alunos da EF do Ensino Secundário da Região de Murcia - Espanha, com idade entre 14 e 17 anos de ambos os sexos. Embora não tenha se verificado diferença significativa entre o sexo, os meninos ($M = 3,34 \pm 1,10$) apresentaram valores superiores em orientação para ego quando comparados às meninas ($M = 2,25 \pm 1,13$).

Já os resultados obtidos por Baena-Extremera *et al.* (2014) em um estudo realizado com 846 alunos da EF Secundária da Região de Murcia - Espanha, com idades entre 12 e 19 anos de ambos os sexos foram os seguintes: não houve diferenças significativas com relação ao gênero: $F=47,09$ $P \leq 0,001$, e as meninas alcançaram os maiores índices em orientação para ego que os meninos.

Ruiz-Juan e Piéron (2013) constataram em sua pesquisa com 1.083 alunos de idades compreendidas entre 12 e 16 anos que a média de envolvimento dos meninos e meninas com a orientação para a tarefa ($3,10 \pm 1,01$), foi mais forte do que a do envolvimento com a orientação para o ego (meninos $2,04 \pm 0,99$; meninas $1,85 \pm 1,01$).

Ruiz-González, Videra e Moreno-Murcia (2015) em pesquisa com 459 estudantes adolescentes de ambos os sexos com idade entre 13 e 18 anos, verificaram que a orientação para a tarefa ($6,05 \pm 0,56$) teve maior valor do que a orientação para o ego ($4,21 \pm 1,05$).

Um maior engajamento dos alunos com a orientação para a tarefa pressupõe aspectos autorreferenciados em relação à habilidade, maior senso de cooperação, capacidade em superar seus próprios limites e a expressão de comportamentos positivos ligados ao espírito de equipe (GRANERO-GALLEGOS *et al.*, 2014).

Além disso, as metas de orientação para a tarefa expressam relações positivas com a componente disciplina. Quando os alunos apresentam orientação para a tarefa, estes expressam associação positiva com atitudes disciplinares autorrelatadas e negativamente com a indisciplina, ao passo que, alunos orientados para o ego expressam relação positiva com aspectos indisciplinados e negativos com a disciplina autorreportada (MORENO-MURCIA *et al.*, 2011).

Notadamente, poucos estudos foram realizados a fim de se investigar as orientações motivacionais para a prática de natação nas aulas de EF. Este fato por ser explicado por conta das características singulares desta prática esportiva, particularmente vinculada à necessidade de um espaço próprio para o seu desenvolvimento e de uma formação apropriada e de qualidade dos professores, sendo nem sempre possível à inserção da natação em ambientes escolares (ROCHA

et al., 2014).

Mesmo que a prática de natação no ambiente escolar não seja trabalhada com frequência por vários motivos, como falta de estrutura, material para a aula e professores capacitados, quando esta se encontra inserida na escola é frequentemente empregada como um momento livre, recreativo e de lazer e geralmente ofertada em horário extraescolar, e não como um conteúdo específico da componente curricular de EF a ser ministrado nas aulas.

Um estudo de Martins (2015) observou que a prática acumulada da natação parece conduzir a uma variação positiva e significativa do desenvolvimento em várias habilidades motoras e, sobretudo no controle de objetos. Deslizar, bater em bola parada, driblar estático, chutar, lançar superior e lançar inferior são um dos movimentos e controle motor que obtêm melhora relacionados à prática de natação.

Todavia, dos poucos estudos encontrados, Guedes e Netto (2013) decidiram investigar os motivos para a prática de esportes em 1.517 estudantes (dentre esses nadadores amadores) de ambos os sexos com idades entre 12 e 18 anos que participaram dos Jogos da Juventude do Paraná no ano de 2009.

Os autores encontraram que no geral entre os valores médios para cada fator de motivação, os fatores mais importantes foram característicos de um contexto motivacional relacionado à “Competência Técnica” ($4,22 \pm 0,83$) e à “Aptidão Física” ($4,09 \pm 1,02$). Sendo que os fatores menos importantes se identificaram em um contexto motivacional relacionado à “Diversão” ($2,86 \pm 1,22$) e ao “Reconhecimento Social” ($2,78 \pm 1,15$).

É interessante que na interpretação desses resultados, a competência técnica e a aptidão física mais elevada podem ser comparadas com as expressões contidas na orientação para o ego (NTOUMANIS; BIDDLE, 1998; TREASURE; ROBERTS, 2001). Por mais que a amostra seja de alunos, estes estão inseridos em um contexto competitivo, e mesmo que amador, o ambiente competitivo requer dos praticantes um maior nível de competência técnica e capacidade física.

Os motivos para a prática esportiva – inclusive da natação – desses atletas escolares tem alta relação com a demonstração de superioridade, busca excessiva pela vitória, alcance elevado por resultados, menos esforço despendido para vencer e menos autodeterminação, sendo congruentes com o que a literatura aponta como características de sujeitos que tem orientação motivacional para o ego e/ou que percebem um clima motivacional para o ego (FABRA *et al.* 2013; MONTEIRO *et al.*, 2014).

Outro achado relevante desse estudo foi à diferença significativa observada entre o sexo. Os rapazes assinalaram significativamente maior importância para a prática de esporte nos fatores “Competição” ($F = 6,243$; $p = 0,011$) e “Competência Técnica” ($F = 7,808$; $p < 0,001$). Enquanto as meninas demonstraram valores médios significativamente mais elevados nos fatores “Atividade de Grupo” ($F = 4,285$; $p = 0,039$) e “Afiliação” ($F = 5,846$; $p = 0,015$).

Esses resultados também vão ao encontro dos postulados teóricos motivacionais da orientação aos objetivos, que expressa que os sujeitos do sexo masculino são mais competitivos e preocupados com a competência técnica baseada em outros do que as meninas (MURCIA *et al.*, 2008).

Resultado semelhante é observado na propensão que as meninas têm em praticar as atividades em grupo, ao passo que os meninos tendem a ser mais egocêntricos, procurando praticar mais esportes individuais que coletivos, e não por raras vezes, tendem a ser individualistas mesmo quando praticam esportes coletivos (JANUÁRIO *et al.*, 2012).

A competitividade aflora nos jovens quando estes estão imersos em competições esportivas, sendo necessário o controle e administração desse nível de competição para que a participação dos jovens nos esportes não seja ofuscada pela obsessão incessante em competir e ganhar.

Os resultados encontrados nesses estudos nos mostram que alguns fatores motivacionais para a prática de natação por parte de escolares, especialmente aqueles de ordem intrínseca e análogos à orientação motivacional para a tarefa e/ou percepção do clima motivacional para a tarefa são os mais indicados para a manutenção da motivação para a prática, bem como são importantes para a adesão, permanência e continuidade desses alunos no processo de formação como pessoa e como atleta.

Ademais, uma ilação que se pode fazer dessas investigações é que estudos apontam que a prevalência de desmotivação dos alunos para a prática nas aulas EF, tem associação corrente com a falta de variedade e diversificação dos conteúdos (CHICATI, 2000; DARIDO, 2004), que frequentemente tem sido abordados esportes e conteúdos tradicionais de forma repetitiva desde o Ensino Fundamental até o Ensino médio.

Sendo assim, a inserção de novos conteúdos e esportes como a natação pode modificar este quadro, possibilitando aos alunos se manterem motivados e engajados na aprendizagem dos componentes da cultural corporal de movimento.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A natação como esporte integrante dos conteúdos da EF escolar ainda é raramente integrada à proposta pedagógica disciplinar. Em suma, os motivos parecem recair especificadamente sobre a falta de condições estruturais, materiais e financeiras da escola, ausência de professores capacitados, falta de propostas pedagógicas, dentre outras.

A natação se apresenta como um meio enriquecedor de novas experiências motoras, sociais e psicológicas para os indivíduos inseridos nas aulas de EF escolar. Verifica-se que de certa forma os contributos motivacionais elencados pelos estudos com a prática de natação são congruentes com os postulados pela teoria de orientação

aos objetivos, que explicita que a orientação motivacional para a tarefa favorece o aumento da motivação intrínseca, a percepção de sucesso mediante o empenho e o esforço deliberado, proporciona experiências de alcance da aprendizagem visando à melhoria de suas capacidades, bem como propiciam sensações de bem-estar e prazer com a realização das tarefas.

A exposição dos resultados obtidos por outros investigadores proporciona a evidência empírica manifesta e consistente no sentido da sustentação de que, a participação, o esforço, o prazer e a disciplina do aluno nas aulas de EF, podem ser potencializados se o professor promover um clima motivacional voltado para a tarefa, de maneira que, o escolar alcance uma aprendizagem favorável na EF escolar e opte por ter uma orientação motivacional voltada para a tarefa.

Podemos concluir que, diante dos estudos levantados, os alunos pesquisados são orientados para a tarefa pelos seus professores de EF e que esses promovem atividades variadas, diversificadas e desafiadoras, favorecendo a motivação para o cumprimento da tarefa e a consequente vontade de aprender, de investigar, de conhecer, de praticar e de se reinventar.

As recomendações finais desta pesquisa direcionam-se para que os professores de EF da escola e/ou treinadores delineiem um planejamento futuro de cursos de natação, estando em constante diálogo com a direção escolar para realizar as proposições necessárias para sua implementação junto a coordenação organizacional e pedagógica.

AGRADECIMENTOS

Ao apoio concedido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001; e à FAPERJ mediante fomento PBEspecial18, processo E-26/200.804/2018 (235908).

REFERÊNCIAS

ALVES, Mariana Pace *et al.* Motivos que justificam a adesão de adolescentes à prática da natação: qual o espaço ocupado pela saúde?. **Revista Brasileira de Medicina do Esporte**, v. 13, n. 6, p. 421-426, 2007.

AMES, Carole. Classrooms: Goals, structures, and student motivation. **Journal of educational psychology**, v. 84, n. 3, p. 261-271, 1992.

BAENA-EXTREMERA, Antonio *et al.* Orientaciones de meta y clima motivacional según sexo y edad en educación física. **Ciência CCD**, Murcia, año 10, v. 9, p. 119-128, 2014.

BIDDLE, Stuart J. H.; MUTRIE, Nanette. *Psychology of physical activity: determinants, well-being and interventions*. **Routledge**, 2007.

BRASIL. **Rede Nacional do Esporte-2016**. Disponível em: <<http://www.brasil2016.gov.br/pt-br/>>

noticias/natacao-brasileira-vai-aos-jogos-rio-2016-com-delegacao-recorde>. Acesso em: 22 fev. 2019.

CAPRANICA, Laura; MILLARD-STAFFORD, Mindy L. Youth sport specialization: how to manage competition and training? **International Journal of Sports Physiology and Performance**, v. 6, n. 4, p. 572-579, 2011.

CBDA. **Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos**. Disponível em: <www.cbda.org.br>. Acesso em: 25 fev. 2019.

CBDA. **Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos**. Disponível em: <<https://www.cbda.org.br/cbda/natacao/noticias/18886/revezamento-4x200m-livre-do-brasil-e-ouro-com-recorde-mundial-na-china>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

CBDA. **Confederação Brasileira de Desportos Aquáticos**. Disponível em: <<https://www.cbda.org.br/cbda/natacao/noticias/18888/nicholas-santos-e-bicampeao-mundial-dos-50m-borboleta-brandonn-e-revezamento-garantem-o-bronze>>. Acesso em: 01 mar. 2019.

BERVIAN, Pedro Alcino; CERVO, Luiz Amado; SILVA, Roberto da. **Metodologia científica**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2007.

CHICATI, Karen Cristina. Motivação nas aulas de educação física no ensino médio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 11, p.97-105, 2000.

CID, Luís *et al.* Tradução e validação da adaptação para o exercício do Perceived Motivational Climate Sport Questionnaire. **Motriz**, Rio Claro, v. 18, n. 4, p. 708-720, out./dez. 2012.

CLOES, Marc. Research on the student's motivation in physical education. In: CARREIRO DA COSTA, Francisco; CLOES, Marc; VALEIRO, Miguel González (Eds.). **The Art and Science of Teaching in Physical Education and Sport**. Lisboa: FMH, 2005. p. 197-210.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CORDEIRO, Alexander Magno *et al.* Revisão Sistemática: uma revisão narrativa. **Rev. Col. Bras. Cir.**, v. 34, n. 6, p. 428-31, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. Os conteúdos da Educação Física escolar: influências, tendências dificuldades e possibilidades. *Perspectivas da Educação Física escolar*. **UFF**, Niterói, v. 2, n. 1, p. 5-25, 2001.

DARIDO, Suraya Cristina. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, Vol. 18, Nº 1, p. 61-80, jan./mar, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina, RANGEL, Irene Conceição Andrade. **Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DIXON-WOODS, Mary *et al.* Synthesising qualitative and quantitative evidence: a review of possible methods. **J Health Serv Res Policy**, v. 10, n. 1, p. 45-53, 2005.

DUDA, Joan L.; NTOUMANIS, Nikos. Correlates of achievement goal orientations in physical education. **Int. J. Educ. Res.**, n. 39, p. 415-436, 2003.

FABRA, Priscila *et al.* La eficacia de rol como mediadora entre el clima motivacional y el rendimiento

em jovens futebolistas. **Revista de Psicologia Social**, v. 28, n. 1, p. 47-58, 2013.

FONSECA, António Manuel; BRITO, António de Paula. Estudo exploratório e confirmatório à estrutura factorial da versão portuguesa do Perception of Success Questionnaire. **Revista Portuguesa de Ciência do Desporto**. Porto, v. 1, n. 3, p. 61-69, 2001.

FREIRE, João Batista. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Editora Scipione, 2003.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação física brasileira**. São Paulo: Loyola, 1988.

GOBATTO, Claudio Alexandre; MANCHADO-GOBATTO, Fúlvia de Barros. Aplicações de Modelos Experimentais Envolvendo Exercício Físico no Âmbito das Políticas Públicas: Ações Bilaterais entre Pesquisa e Prática. In: GUTIERREZ, Gustavo Luís; VILARTA, Roberto; MENDES, Roberto Teixeira. (Org.). **Políticas públicas, qualidade de vida e atividade física**. Campinas: IPES, 2011, cap. 4, p. 35-44.

GRANERO-GALLEGOS, Antonio *et al.* Estudio Psicométrico y Predicción de la Importancia de la Educación Física a Partir de las Orientaciones de Meta ("Perception of Success Questionnaire – POSQ"). **Psicologia: Reflexão e Crítica**, v. 27, n. 3, p. 443-451, 2014.

GUEDES, Dartagnan Pinto; NETTO, José Evaristo Silvério. Motivos para a prática de esportes em atletas jovens e fatores associados. **Rev. Educ. Fis/UEM**, v. 24, n. 1, p. 21-31, 1. trim. 2013.

HO, Tang-Sheng, LI, Li-Liang. A study on elementary schoolchildren's participation motivation, social support, swimming enjoyment, and learning satisfaction on swimming. **Life Science Journal**, v. 10, n. 4, p. 3094-3106, 2013.

ISO-AHOLA, Seppo E.; ST. CLAIR, Brian. Toward a theory of exercise motivation. **Quest**, v. 52, p. 131-147, 2000.

JANUÁRIO, Nuno *et al.* Motivação para a prática desportiva nos alunos do ensino básico e secundário: influência do género, idade e nível de escolaridade. **Motricidade**, v. 8, n.4, p. 38-51, 2012.

KONDRIC, Miran *et al.* Participation Motivation and Student's Physical Activity among Sport Students in Three Countries. **J. Sports Sci. Med.**, v. 12, n. 1, p. 10–18, mar 1, 2013.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Injuí: Unijuí, 1994.

LEE, Amelia M.; SOLMON, Melinda A. Cognitive conceptions of teaching and learning motor skills. **Quest: Champaign**, n. 44, p. 57-71, 1992.

MACEDO, Nathália de Paula *et al.* Natação: o cenário no ciclo I do ensino fundamental nas escolas particulares. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 6, n. 1, p. 111-123, 2007.

MANCINE, Marisa Cotta; SAMPAIO, Rosana Ferreira. Quando o objeto de estudo é a literatura: Estudos de revisão. **Rev. Bras. Fisioterapia**, v. 10, n. 4, p. 361-472, out./dez. 2006.

MARANTE, Wallace Oliveira; FERRAZ, Osvaldo Luiz. Clima motivacional e educação física escolar: relações e implicações pedagógicas. **Motriz**, Rio Claro, v. 12, n. 3, p. 201-216, 2006.

MARTINS, Vera *et al.* Desenvolvimento motor global de crianças do 1º ciclo do ensino básico com e sem prática prévia de natação em contexto escolar. **Motricidade**, v. 11, n. 1, p. 87-97, 2015.

MEROÑO, Lourdes; CALDERÓN, Antonio; HASTIE, Peter Andrew. Effect of sport education on the technical learning and motivational climate of junior high performance swimmers. **RICYDE/Revista**

Internacional de Ciencias del Deporte, v. 44, n. 12, p. 182-198, 2016.

MODENEZE, Denis Marcelo; PANIZZA, Ricardo Martinelli. Controle de peso corporal como fator de prevenção e tratamento de hipertensão, diabetes e obesidade. In: VILARTA, Roberto (Org.). **Alimentação Saudável e Atividade física para a Qualidade de Vida**. Campinas, IPES Editorial, 2007, cap. 11, p. 99-110.

MONTEIRO, Diogo *et al.* Clima motivacional, regulação da motivação e percepção de esforço dos atletas no futebol. **Motricidade**, v. 10, n. 4, p. 94-104, 2014.

MORENO, Juan Antonio *et al.* Efectos del género, la edad y la práctica físico-deportiva en las estrategias de disciplina, la orientación disposicional y la motivación autodeterminada en estudiantes adolescentes de Educación Física. In: DÍAZ, A. (Org.). **VI Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad**. Murcia: ICD, 2006.

MORENO-MURCIA, Juan Antonio *et al.* The Relationship between Goal Orientations, Motivational Climate and Selfreported Discipline in Physical Education. **Journal of Sports Science & Medicine**, v. 10, n.1, p. 119-129, 2011.

MURCIA, Juan Antonio *et al.* Relationships among goal orientations, motivational climate and flow in adolescent athletes: Differences by gender. **The Spanish journal of psychology**, v. 11, n. 1, p. 181-191, 2008.

NTOUMANIS, Nikos; BIDDLE, Stuart. The relationship between competitive anxiety, achievement goals, and motivational climates. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, v. 69, n. 2, p. 176-187, 1998.

NICHOLLS, John G. Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance. **Psychological Review**, v. 91, n. 3, p. 328-346, 1984.

_____. **The competitive ethos and democratic education**. Cambridge MA: Harvard University Press, 1989.

_____. The general and the specific in the development and expression of achievement motivation. In: ROBERTS, G. C. (Org.). **Motivation in sport and exercise**. Champaign, IL: Human Kinetics, p. 31-56, 1992.

PAIM, Maria Cristina Chimelo; PEREIRA, Érico Felden. Fatores motivacionais dos adolescentes para a prática de capoeira na escola. **Motriz**, Rio Claro, v. 10, n. 3, p.159-166, set./dez. 2004.

PAPAIOANNOU, Athanasios. Development of a questionnaire to measure achievement orientations in physical education. **Research quarterly for exercise and sport**, v. 65, n. 1, p. 11-20, 1994.

ROBERTS, G. C.; TREASURE, D. C. **Advances in Motivation in Sport and Exercise**. 3 Ed. Champaign, Illinois: Human Kinetics, 2012.

ROCHA, Helena A. *et al.* Organização e metodologia de ensino da natação no 1º ciclo do ensino básico em Portugal. **Motricidade**, v. 10, n. 2, p. 45-59, 2014.

RODRIGUES, Marília Naves; LIMA, Solange Rodovalho. Atividades motoras aquáticas na coordenação corporal de adolescentes com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 36, n. 2, p. 369-381, 2014.

RUIZ-GONZÁLEZ, Lorena; VIDERA, Antonio; MORENO-MURCIA, Juan Antonio. Predictive power of task orientation, general self-efficacy and self-determined motivation on fun and boredom. **Motriz: Rev. Educ. Fis.**, Rio Claro, v. 21, n. 4, p. 361-369, dec. 2015.

RUIZ-JUAN, Francisco; PIÉRON, Maurice. Orientaciones de meta em Educación Física y nivel de actividad físico-deportiva en estudiantes mexicanos. **Universitas Psychologica**, v. 12, n. 1, p. 235-247, 2013.

RYAN, Richard M.; DECI, Edward L. Intrinsic and extrinsic motivation: classic definitions and new directions. **Contemporary educational psychology**, v. 25, n.1, p. 54-67, 2000.

SANTOS, Suéllen Mayara Tanaka dos *et al.* Equilíbrio em Pacientes com Traumatismos Encefálicos que Praticam Natação e Realidade Virtual. **Revista Neurociências**, v. 21, n. 1, p. 89-93, 2013.

THEODOSIOU, Argiris; PAPAIOANNOU, Athanasios. Motivational climate, achievement goals and metacognitive activity in physical education and exercise involvement in out-of-school settings. **Psychology of Sport and Exercise**, v. 7, n. 4, p. 361-379, 2006.

TODOROVICH, John R.; CURTNER-SMITH, Matthew D. Influence of the motivational climate in physical education on sixth grade pupil's goal orientations. **European Physical Education Review**, v. 8, n. 2, p. 119- 138. 2002.

TREASURE, Darren C.; ROBERTS, Glyn C. Students' perceptions of the motivational climate, achievement beliefs, and satisfaction in physical education. **Research Quarterly for Exercise and Sport**, n. 72, p. 165-175, 2001.

TRUDEAU, François; SHEPHARD, Roy J. Contribution of school programmes to physical activity levels and attitudes in children and adults. **Sports Medicine**, v. 35, n. 2, p. 89-105, 2005.

PANORAMA DE TESES E DISSERTAÇÕES ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA EM MATEMÁTICA E TECNOLOGIAS

José Elyton Batista dos Santos

Universidade Federal de Alagoas – Departamento
de Matemática
Maceió-AL

Bruno Meneses Rodrigues

Universidade Federal de Sergipe – Departamento
de Química
Aracaju-SE

Manoel Messias Santos Alves

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

André Ricardo Lucas Vieira

Universidade do Estado da Bahia
Salvador-BA

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar um panorama das pesquisas sobre formação continuada em matemática, com ênfase nas tecnologias em um recorte temporal de 2013 a 2017. O levantamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações - Capes e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Este estudo é resultado de uma pesquisa dentro de um campo de investigação denominado 'Metanálise', ou seja, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico. Utilizamos como embasamento teórico para as discussões acerca das tecnologias e formação continuada: documentos oficiais (BRASIL, 1998;

2017), Tardif (2013) e Miskulin (2003). A partir das categorizações e análise das pesquisas, identificamos um baixo número de produções de dissertações e principalmente de teses em todo intervalo de tempo investigado.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada; Matemática; Tecnologias; Ensino.

PANORAMA OF THESES AND DISSERTATIONS ABOUT CONTINUED TRAINING IN MATHEMATICS AND TECHNOLOGIES

ABSTRACT: This work aims to present an overview of the research on continuing education in mathematics, with emphasis on technologies in a temporal cut from 2013 to 2017. The survey was conducted at the Bank of Thesis and Dissertations - Capes and the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD). This study is the result of a research within a field of research called 'Meta-analysis', that is, it is a bibliographical study. We used as a theoretical basis for the discussions about technologies and continuing education: official documents (BRASIL, 1998, 2017), Tardif (2013) and Miskulin (2003). From the categorizations and analysis of the researches, we identified a low number of dissertations productions and mainly theses in every time interval investigated.

KEYWORDS: Continuing Education; Mathematics; Technologies; Teaching.

1 | INTRODUÇÃO

Os profissionais da educação, de modo geral, estão próximos a serem inseridos em um cenário de mudanças a partir das reformulações na educação básica proposta pelo Ministério de Educação (MEC), que é o caso da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reforma do Ensino Médio.

Diante da construção desse panorama educacional, essas reformulações propõem não somente alterações nos conteúdos, mas também nas metodologias, atitudes, competências e habilidades a serem inseridas na sala de aula e na prática docente dos profissionais, em especial do professor de matemática, semelhante como acontecera entre 1997 a 2000, com a implantação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) em que se propuseram novas formas de trabalhar os conteúdos por meio de tendências metodológicas nas diferentes áreas do conhecimento.

Em meio a essa vertente de propostas, tanto os PCN (BRASIL, 1998) como a BNCC (BRASIL, 2017), apresentam entre seus elementos, destaque para as tecnologias. Segundo Brasil (1998, p. 43), “As tecnologias, em suas diferentes formas e usos, constituem um dos principais agentes de transformação da sociedade, pelas modificações que exercem nos meios de produção e por suas consequências no cotidiano das pessoas”.

Face ao exposto, em 1998, os documentos oficiais reconheciam a busca de novos caminhos para o ensino brasileiro, entre tantos outros, a inserção de tecnologias. Praticamente duas décadas após, esse contexto não aparenta diferente, pois na BNCC (BRASIL, 2017) entre as suas dez competências gerais, visa para o ensino, à aprendizagem e o desenvolvimento global do aluno, o uso de “[...] tecnologias digitais de comunicação e informação de forma crítica (p. 18)”, em todas as áreas do conhecimento.

Nessa perspectiva, em referência a matemática, Brasil (2017, p. 230) respalda que “merece destaque ao uso de tecnologias”. Não sendo essas, as tecnologias clássicas (quadro, giz, livro didático, outros), mas configuram-se em todo o contexto desse documento oficial, o uso dos meios digitais. A redundância dada a esse tipo de instrumento, como recurso didático pedagógico, deve-se pelo fato das tecnologias estarem na sociedade e a escola como uma parte do todo, insere-se nesse contexto de modernização, inovação e de uma predominância das interações sociais a partir da linguagem digital.

Brasil (2017, p. 54) ainda acrescenta que “[...] as diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam a curiosidade e a formulação de perguntas”, sendo assim um potencial para o ensino, a aprendizagem e a reconstrução do conhecimento de forma vertiginosa quanto ao mundo e suas

relações com a matemática.

Assim, é perceptível que além das tecnologias já portada pelos alunos, a exemplo, o *smartphone*, serão/estão inseridas nos espaços escolares outras tecnologias para desenvolver a interação entre professor, aluno e o saber matemático. No entanto, saber ligar, desligar ou manusear a tecnologia, não significa que o professor saberá utilizá-la didaticamente. Nesse sentido, vale ressaltar a importância da presença de formação continuada para os profissionais, especificamente os de matemática, de modo que os façam conhecer meios que despertem o interesse, a participação e o compartilhamento de conhecimentos.

Para Libâneo (2013), a formação continuada exerce a mudança ou transformação do professor, ampliando sua visão quanto ao contexto em que está inserido, possibilitando novos saberes para o desenvolvimento profissional e cultural. Vale ressaltar, que não há um novo meio de ensinar e aprender sem que haja uma mudança ou proposta para mutação dos paradigmas tradicionais. Corroborando, Lázaro (2015, p. 76) resalta que, “estar em permanente aprendizagem é uma das principais funções do professor”.

No tocante, temos como objetivo desenvolver um panorama das pesquisas sobre formação continuada em matemática, com ênfase nas tecnologias em um recorte temporal de 2013 a 2017. Nessa perspectiva, o presente artigo é resultado de uma pesquisa dentro de um campo de investigação denominado ‘Metanálise’, ou seja, trata-se de um estudo de caráter bibliográfico que é “aquela que se faz preferencialmente sobre documentação escrita” (FIORENTINI; LORENZATO, 2012, p. 102).

Perante o levantamento dos documentos por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), buscaremos desenvolver debates e reflexões acerca do quantitativo geral de investigações no marco temporal mencionado acima, da distribuição geográfica, dos objetos de estudo, das metodologias e relatar alguns resultados das pesquisas.

2 | PERCURSO METODOLÓGICO

O presente artigo trata-se de um estudo de natureza bibliográfica limitando-se em um Estudo Metanálise. Segundo Fiorentini e Lorenzato (2012, p. 103), “é uma revisão sistemática de outras pesquisas, visando realizar uma avaliação crítica delas e/ou produzir novos resultados ou sínteses a partir do confronto desses estudos, transcrevendo aqueles anteriormente obtidos”. Nesse sentido, o Estudo Metanálise favorece o mapeamento, a leitura e a discussão das pesquisas ligadas ao objeto em investigação.

A pesquisa foi desenvolvida em três etapas: a primeira consistiu da busca no Banco de Teses e Dissertações – Capes e na BDTD, identificação e reunião das

dissertações e teses a partir de palavras chave como ‘Formação continuada em Matemática’ e ‘Formação continuada e Tecnologias’, no entanto, após as buscas, realizamos:

- A separação das dissertações e teses que tem os seguintes termos nos títulos ‘formação continuada de professores de matemática’ e ‘tecnologias’;
- Ser do período de 2013 a 2017, mas precisamente até o dia 05/09/2017, data na qual foi realizada a busca;
- As teses e dissertações que não se encaixam em nenhum dos dois requisitos citados acima, foram desconsideradas para análise.

Na segunda etapa, houve a construção dos gráficos e quadros para organização da categorização quanto à quantidade de pesquisas dos últimos quatro anos (2013 a 2016) e do ano corrente (2017), relacionado ao objeto em estudo, tempo de defesa, titulação acadêmica, distribuição geográfica de acordo com as regiões e instituições.

Já na terceira, realizamos a leitura dos resumos para apresentar com maior clareza os objetos de estudo, as metodologias, os principais teóricos que embasaram as pesquisas, a abrangência (Anos Iniciais – AI, Anos Finais – AF, Ensino Médio – EM, Ensino Superior – ES) e os resultados.

Assim, buscaremos desenvolver um panorama acerca da formação continuada para professores de matemática e tecnologias, objetivando mostrar um dos caminhos motivadores para a inserção de tecnologias digitais como um potencial metodológico para o ensino, aprendizagem e desenvolvimento global do aluno.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nessa seção procuramos apresentar um panorama das pesquisas de teses e dissertações sobre formação continuada, especificamente ao uso de tecnologias para o ensino de matemática.

Os dados coletados foram divididos em duas seções: a primeira com as representações quantitativas acompanhadas de debates e reflexões acerca desse cenário distributivo de investigações nas regiões brasileira. A segunda nos remete conhecer como se apresentam as teses e dissertações nos seus *corpus* quanto aos principais teóricos que embasaram as pesquisas, metodologias e uma síntese dos resultados apresentados pelas pesquisas.

3.1 As pesquisas, sua distribuição no tempo, titulação acadêmica, distribuição geográfica de acordo com as regiões e instituições.

Durante a busca, reunimos um total de 36 dissertações e teses, no qual apenas 12 se encaixavam nos requisitos estabelecidos para o desenvolvimento do presente panorama. Assim, organizamos as produções no gráfico 1 de acordo com o período investigado, no qual observamos que no ano de 2014 não houve nenhuma defesa

para a obtenção da titulação de mestre ou doutor utilizando em seu título termos como 'Formação Continuada para Professores de Matemática e Tecnologias'.

Quanto aos demais anos, notamos que há presença de dissertações em todos, no entanto, no caso das teses, apenas consta duas produções em 2013 e uma em 2015.

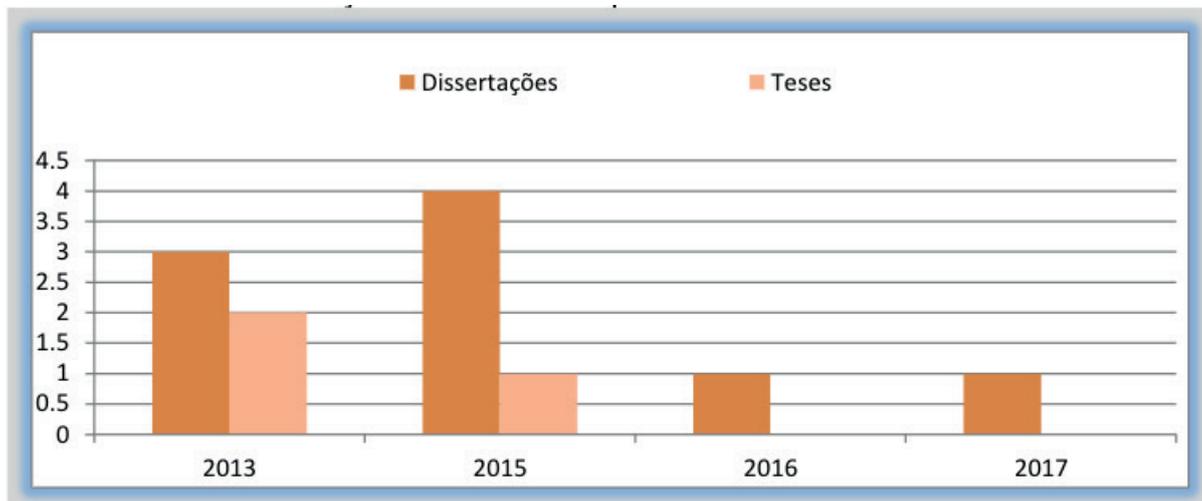


Gráfico 1: Panorama do Banco de teses e Dissertações - Capes e BDTD: as TIC na formação continuada de professores de matemática

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Apesar do quantitativo baixo de produções com a temática em discussão, a média aproximada é de duas dissertações por ano e praticamente zero em teses. Em relação ao ano de 2017, vale ressaltar que esse cenário pode sofrer alterações, já que a pesquisa foi realizada no início de setembro.

No que se refere à titulação, notamos por meio do gráfico 2, que 58% das pesquisas reunidas para ser analisadas advêm do mestrado acadêmico e 17% do mestrado profissional, sendo uma representação de 75% para a obtenção do título de mestre e 25% de doutor, entretanto, se tratando desse último, podemos perceber que maior parte dos trabalhos está sendo produzida no doutorado em educação.



Gráfico 2: Titulação dos trabalhos reunidos e analisados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018)

Esse cenário apresentado nos gráficos 1 e 2, em que o número de trabalhos para obter a titulação de mestre é maior do que de doutor, deve-se pelo fato do Brasil ter um maior número de pós-graduação em mestrado acadêmico e profissional do que doutorado. Além disso, procuramos conhecer em que cenário regional e institucional foram produzidas as dissertações e teses que estão norteando esse panorama.

No quadro 1, procuramos organizá-lo de modo decrescente para termos uma melhor compreensão da centralização das produções nas regiões brasileiras quando o assunto é formação continuada para professores de matemática e tecnologias. Nessa perspectiva, a região Sudeste lidera com seis trabalhos, o sul com quatro, o Nordeste com dois e nenhum nas regiões Centro-oeste e Norte.

Sudeste	6
Sul	4
Nordeste	2
Centro-Oeste	0
Norte	0

Quadro 1: Distribuição das dissertações de mestrado e teses de doutorado por região geográfica.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Vale ressaltar a atenção para a região Norte:

A expansão dos programas de pós-graduação e do número de titulados ocorreu de maneira mais veloz na Região Norte. Isso se deve ao fato de haver poucas oportunidades na região antes do período analisado. Em 1996, havia 27 programas de mestrado e 135 titulados. No caso do doutorado, eram oito cursos e 21 titulados nos Estados do Norte. Nos anos seguintes, os números passaram para 181 cursos de mestrado, em que 1.884 foram titulados; e 65 de doutorado, nos quais 301 pesquisadores foram diplomados. (BRASIL, 2016, p. 1).

Podemos perceber que houve um aumento significativo de mestres e doutores na região Norte. No entanto, a referida região não realizou nenhuma investigação acerca da formação continuada de matemática, com ênfase nas tecnologias no marco temporal de 2013 até início de setembro de 2017, a qual, o presente estudo foi realizado.

Apesar de ser uma temática com debates constantemente presentes em congressos, seminários, eventos, universidades/faculdades e até mesmo nos âmbitos escolares, esse tipo de investigação requer atenção nas diferentes regiões brasileiras, para que possamos conhecer como estão sendo inseridas e aplicadas as tecnologias no ensino, mais precisamente nas aulas de matemática. Perante o quadro 2, podemos observar que a região Centro-Oeste encontra-se na mesma situação da região Norte.

Quanto às regiões e suas instituições de ensino, os trabalhos foram desenvolvidos e estão representados no seguinte cenário:

Sul	Estado	Mestrado	Doutorado
CENTRO UNIVERSITÁRIO UNIVATES	RS	1	-----
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL	RS	-----	1
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ	PR	1	-----
PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL	RS	1	-----
Sudeste			
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS	SP	1	-----
UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	SP	1	1
UNIVERSIDADE CRUZEIRO DO SUL	SP	-----	1
UNIVERSIDADE BANDEIRANTE ANHANGUERA	SP	2	-----
Nordeste			
UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ	BA	1	-----
UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS	AL	1	-----

Quadro 2: Distribuição dos trabalhos reunidos por região e instituições.

Fonte: Elaborados pelos autores (2018).

O quadro 2 nos mostra melhor como está distribuída as produções de teses e dissertações no cenário brasileiro e suas regiões. O número por universidade é praticamente o mesmo, variando apenas entre um e dois trabalhos por universidade. Além disso, constam somente as regiões que apresentam os maiores quantitativos de mestrados e doutorados distribuídos pelo Brasil.

Região	Mestrado acadêmico/ Profissional		Doutorado	Total
Sudeste	1211	135	844	2.190
Sul	494	48	268	810
Centro-Oeste	177	16	77	270
Nordeste	442	37	193	672
Norte	112	7	38	157

Tabela 1: Distribuição de mestrados e doutorados pelo Brasil

Fonte: CAPES (dados atualizados em 2014)

Ao compararmos os dados divulgados pela Capes (2014) e organizados na tabela 1, podemos perceber o número insignificativo de programas de mestrados e doutorados nas regiões Norte e Centro-Oeste. Vale ressaltar que esses números sofreram alterações, já que foram atualizados em 2014. No entanto, são números importantes para que possamos compreender o panorama atual das investigações, seus quantitativos e os porquês desses.

Esse contexto também nos direciona a chamar atenção para a ausência de pesquisas sobre a formação continuada de matemática com ênfase nas tecnologias, para que possamos compreender como estão sendo trilhados os caminhos de rupturas ou quebras de paradigmas entre as tecnologias clássicas e digitais que estão onipresentes na sociedade contemporânea.

3.2 Diálogos entre as dissertações e teses

Nessa seção, procuramos desenvolver um diálogo entre as dissertações e teses para que possamos conhecer as semelhanças, as distinções quanto aos contextos metodológicos, teóricos, objetos de investigações, as abrangências em que se desenvolveu cada investigação e um breve olhar dos resultados.

Assim, a partir das leituras realizadas de cada resumo e, em alguns casos, também do *corpus* do texto, pudemos identificar que todas as 12 pesquisas usaram como abordagem metodológica a pesquisa qualitativa, dentre elas, especificam-se estudo de caso (3), exploratório (1), pesquisa ação (2) e Desing experiment de Cobb (1). As demais, os autores apenas expõe ser qualitativa.

Outros aspectos analisados foram os instrumentos utilizados para a coleta dos dados, no entanto, vale ressaltar que a pesquisa qualitativa permite o uso de mais de uma técnica de coleta de dados, por isso os números representados no quadro 3, não correspondem ao quantitativo de dissertações e teses analisadas.

Entrevistas semiestruturadas	9
Questionários	6
Observações	6
Diário de Campo	5

Gravações de encontros	2
Oficina pedagógica	1

Quadro 3: Quantitativo de trabalhos que utilizaram os aludidos instrumentos de coleta de dados.

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Os sujeitos envolvidos nas pesquisas realizadas com enfoque na ‘Formação continuada para Professores de Matemática e Tecnologias’ lecionam nos seguintes segmentos escolares:

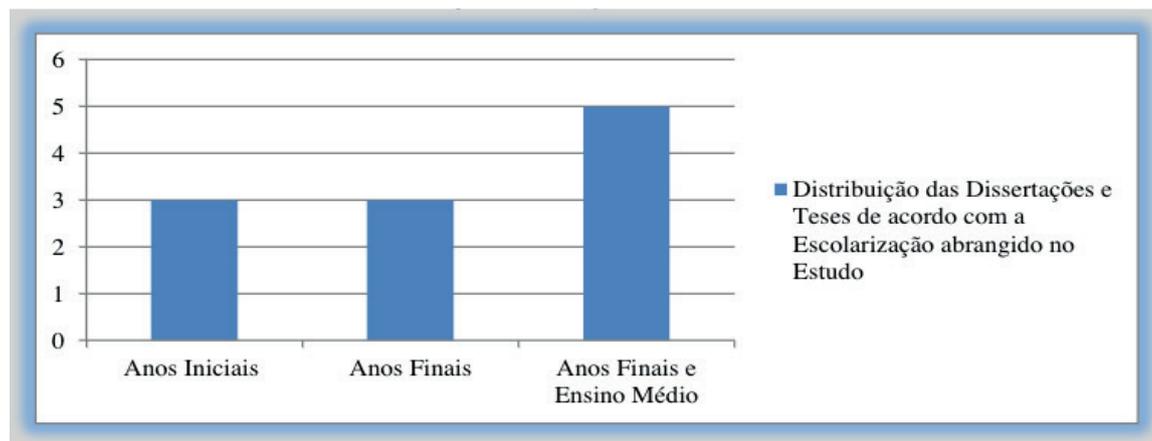


Gráfico 3: Distribuição das Dissertações e Teses de acordo com a Escolarização abrangido no Estudo

Fonte: Elaborado pelos autores (2018).

Nenhuma dissertação e tese envolveram somente professores de matemática do ensino médio, já que os licenciados em matemática lecionam tanto no ensino fundamental, como também médio, resultando nessa categoria, o maior número de pesquisa, 05. Já com professores especificamente dos anos iniciais e finais, foram 03 trabalhos em cada.

Além disso, apesar do foco principal ser a formação continuada para professores de matemática e tecnologias, as investigações utilizaram como objetos de estudo *Tablets*, *Smartphone*, *GeoGebra*, *Plataforma Khan Academy*, Curso de extensão envolvendo tecnologias da informação para o ensino de matemática, as políticas de formação de professores para o uso de tecnologias e as concepções de professores quanto à inserção das tecnologias em suas aulas.

Nesse contexto, utilizaram como teóricos para fundamentação: Castells (2005), Lévy (1993), Kenski (2013), Nacarato e Passos (2003), Nóvoa (2003), Bovo (2004), Gatti (2005), Fiorentini (2008), Tardif e Lessard (2011), Valente (1993, 1999, 2002), Miskulin (2006, 1999, 1994), Imbernón (2002), Artigue (2013), outros.

Corroborando com os autores que embasaram o presente artigo, as pesquisas analisadas ressaltam em seus resultados que a Formação Continuada contribui para:

- O desenvolvimento profissional;

- Para o crescimento de apropriação de tecnologias por alguns professores;
- Mudanças na prática de alguns professores, proporcionando maior segurança em utilizar as tecnologias digitais.

Aproveitando o ensejo, as pesquisas também apontam que os professores que lecionam matemática ressaltaram que a utilização de tecnologias depende de todo o contexto no qual está inserido. Nesse sentido, vale acrescentar a redundância da formação continuada nos próprios recintos escolares, para que possam dinamizar e desenvolver todos os processos de reflexão e de exploração das tecnologias de forma didática, de acordo com as que estão presentes no cotidiano escolar.

Outro fator que merece destaque quanto ao contexto em debate e reflexão, é que as formações possam propiciar encontros com as diferentes áreas de conhecimento, para que possam compartilhar suas experiências, angústias e projetos executados com o uso de tecnologias para o ensino.

Além disso, que esse momento não seja único. A formação continuada necessita ser aprofundada e também desenvolvida por área de conhecimento, mostrando as potencialidades das diferentes tecnologias (*smartphone*, computadores, lousas digitais) e como essas poderão enriquecer significativamente o ensino, bem como desenvolver uma melhor compreensão dos saberes, especificamente os de matemática.

Sabemos que o querer fazer do professor e a curiosidade motiva constantemente para uma transformação na prática cultural. Mas conhecer melhor as diversas formas de aplicabilidade das tecnologias no âmbito curricular matemático amplia sua utilização e promove uma maior interação entre professor/aluno.

No entanto, chamamos a atenção pela mudança e não pelo desprezo do quadro-negro ou de outras tecnologias clássicas. Que os professores possam conjuntar esses meios para um único fim, uma efetiva aprendizagem. Além disso, que possam desenvolver por meio das diversas tecnologias, uma maior interação a partir de desafios, questionamentos e situações-problema que correlacionam ao contexto social dos alunos, de modo a fazê-los indagar e assim poder (re)construir o conhecimento de modo coletivo.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A narrativa do panorama das investigações sobre o foco principal a formação de professores de matemática e tecnologias, ao longo dos últimos anos, apontam uma redução nos dois últimos anos e um quantitativo constante de produções, mais precisamente para a titulação de mestrado.

A diminuição de pesquisas sobre a questão em estudo deve-se pelo fato das formações serem desenvolvidas coletivamente, ou melhor, de forma conjunta com todas as áreas de conhecimento. Esse fator permite uma vantagem, compartilhar os

saberes e experiências com o uso de tecnologias para o ensino; ao mesmo tempo, propõe desvantagens para que possa haver uma verdadeira mudança cultural na prática docente, ou seja, os professores saem das formações com conhecimentos básicos acerca das tecnologias, e não da sua potencialidade para o ensino.

O exposto relaciona-se com os estudos que estão atrelados ao presente panorama. Observamos que os investigadores propuseram as formações especificamente para os professores que lecionam matemática, permitindo deste modo, que houvesse uma maior quebra de paradigmas e que os sujeitos participantes conhecessem melhor as potencialidades das tecnologias que foram debatidas nos processos de investigações.

Além disso, algumas pesquisas relataram que houve uma participação ativa dos professores em todos os encontros de formação. Assim, inferimos que deve haver propostas de formações com esse viés, permitindo debates, reflexões e demonstrações das possibilidades do ensino de matemática por meio de tecnologias.

Em suma, ser formador requer planejamento e também procurar atingir não aos seus propósitos, mas os anseios dos professores. Formar não é uma tarefa fácil. Entretanto, é preciso desenvolver em seu contexto o papel reflexivo e motivacional, concordar com os desafios e obstáculos, mas ao mesmo tempo mostrar que é possível quando conhecemos e queremos.

REFERÊNCIAS

ALLAN, L. **Escola.com**: como as novas tecnologias estão transformando a educação na prática. Barueri, SP: Figurati, 2015.

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

_____. BRASIL. **Cresce número de mestres e doutores nas regiões norte e nordeste**. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/ciencia-e-tecnologia/2016/07/cresce-numero-de-mestres-e-doutores-nas-regioes-norte-e-nordeste>>. Acesso em: 09 Out. 2017.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei número 9394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acessado: 10 Set. 2017.

CAPES. **Cresce 20,8% o número de cursos de mestrados e doutorados no Brasil**. 2014. Disponível em: <<http://www.capes.gov.br/36-noticias/4073-cresce-208-o-numero-de-cursos-de-mestrados-e-doutorados-no-brasil>>. Acesso: 18 Out. 2017.

LAZARO, A. C. **As tecnologias da informação e comunicação na formação continuada de professores**: uma proposta para o uso do laboratório de informática. São Paulo, 2015. Dissertação (Mestrado)– Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências, Bauru.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. Goiânia: MF Livros, 2013.

MISKULIN, R. G. S. As possibilidades didático-pedagógicas de ambientes computacionais na formação colaborativa de professores de matemática. In: FIORENTINI, D. **Formação de professores de matemática**: explorando novos caminhos com outros olhares. Campinas, SP: Mercado de Letras,

2003.

MOROSINIA, M. C.; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014.

PRADO, M. E. B. B.; VALENTE, J. A. A Formação na Ação do Professor: Uma Abordagem *na e para* uma Nova Prática Pedagógica. In: VALENTE, J. (org.). **A Formação de educadores para o uso da informática na escola**. Campinas: UNICAMP, 2003. Disponível em: <<http://www.nied.unicamp.br/oea/pub/livro4/>>. Acessado em: 10 de setembro de 2017.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS: MEDIÇÃO PEDAGÓGICA EM ESCOLAS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE ARACAJU SE

Sheilla Silva da Conceição

Secretaria Municipal de Educação/CEAFE
Aracaju - SE

Henrique Nou Schneider

Universidade Federal de Sergipe
São Cristóvão - SE

Adriana Santos de Jesus Meneses

Secretaria Municipal de Educação/CEAFE
Aracaju - SE

RESUMO: O presente artigo faz uma análise acerca da formação continuada dos professores articuladores tecnológicos da rede pública municipal de ensino de Aracaju SE e o uso das tecnologias educacionais por meio de processos colaborativos de aprendizagem. Apresenta a prática pedagógica dos professores articuladores tecnológicos com relação à incorporação de tecnologias no processo da construção do conhecimento. Destaca ainda a importância de incorporar nos currículos escolares, discursos novos, novos conhecimentos tecnológicos, na tentativa de eliminar as distâncias entre ensino e aprendizagem. A pesquisa é qualitativa com abordagem em estudo de caso. Apesar de o professor ter conhecimento sobre a necessidade de mudar a sua prática pedagógica, a falta de tempo e de conhecimento técnico para o uso das tecnologias apontam como as principais

barreiras para a mudança de paradigma, além do fato de alguns professores desconhecerem os artefatos tecnológicos como instrumentos de aprendizagem interativa. Nesse sentido há a necessidade de redirecionar a formação do professor com apresentações reais de como utilizar as tecnologias disponíveis na escola oportunizando e seduzindo para repensar a sua prática pedagógica e fazê-lo ver que a tecnologia pode ser um importante aliado no desenvolvimento de seu trabalho quando utilizada para esse fim.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Formação Continuada do Professor articulador tecnológico. TIC.

TEACHERS TECHNOLOGIES
ARTICULATORS: PEDAGOGICAL
MEDIATION IN SCHOOLS OF THE
MUNICIPAL TEACHING NETWORK OF
ARACAJU SE

ABSTRACT: This article is an analysis on the continuing education of technological articulators teachers of the municipal public network of Aracaju-SE teaching and the use of educational technologies through collaborative learning processes. Presents the pedagogical practice of teachers with respect to the incorporation of technology in the process of

knowledge construction. Also highlights the importance of incorporating into school curricula, new discourses, new technological knowledge in an attempt to eliminate the gap between teaching and learning. The research approach is qualitative experience reports. Although the teacher aware of the need to change their practice, lack of time and technical knowledge to use the technology point as the main barriers to the paradigm shift, besides the fact that some teachers unaware of technological artifacts as interactive learning tools. Accordingly there is a need to redirect teacher training presentations with actual how to use the technologies available at the school and providing opportunities enticing to rethink their practice and make him see that technology can be an important ally in the development of their work when use properly.

KEYWORDS: Education. Continuing Education Professor technological articulator. TIC.

1 | INTRODUÇÃO

O século XXI tem como uma das características a Era da Informação, cuja concepção leva a refletir sobre as práticas implementadas nas escolas para a manutenção de um ensino em consonância com a sociedade. Encontra-se também em todos os relacionamentos das atividades humanas, sejam eles nos campos social, político, econômico ou educacional. Toda essa representação em desenvolvimento é definida como segundo Dertouzos (1997, p. 17) “um mercado comunitário do século XXI”, em que as pessoas e os computadores vendem, compram e trocam livremente informações e serviços informáticos.

É o avanço tecnológico transformando o mundo e sendo transformado no dia a dia das pessoas. Para alguns, tentar mostrar aspectos humanos representados pela tecnologia pode parecer estranho e até mesmo idealista. Por outro lado, os céticos apresentam uma visão negativa da tecnologia para a humanidade. Essas pessoas, ao não aceitar uma aproximação com a tecnologia e mostrando-se resistência para interagir com a máquina criam limitações para o desenvolvimento de tarefas do cotidiano. Seja qual for o motivo dessa resistência, é necessário refletir, procurando inteirar-se sobre as tecnologias digitais, aplicá-las e não se afastar delas, pois o desenvolvimento da humanidade influencia o desenvolvimento da ciência que também será influenciada por esta capaz de realizar aprendizados continuamente em busca de novos caminhos para um presente e futuro que permita o bem estar social.

A educação é um dos caminhos para refletir sobre as tecnologias digitais como instrumentos capazes de promover mudanças a depender do uso que se façam delas. A escola não pode passar ao largo do desenvolvimento da ciência. Ao contrário, deve caminhar junto com ela, instrumentando seus professores a se apropriarem no cotidiano do processo ensino-aprendizagem e direcionando a educação para o desenvolvimento da sociedade. O século XX foi muito rico em transformações,

principalmente na tecnologia que trouxe novas necessidades para a sociedade. Nessa nova fase da sociedade, duas forças passaram a agir: o conhecimento como fator crucial e as constantes mudanças.

Neste século atual, o foco passa do ensino para a aprendizagem, levando o aluno a aprender a investigar e apurar de forma consciente a informação. Nesse sentido, este trabalho vem mostrar quão é fundamental a formação continuada a partir de uma prática de como fazer fazendo. Mostrando o que possuem de recursos disponíveis, o que pode buscar e criar. Essa perspectiva parte de inquietações nossas enquanto profissionais da educação básica e superior.

2 | A FIGURA DO PROFESSOR ARTICULADOR TECNOLÓGICO NO MUNICÍPIO DE ARACAJU

A função do professor articulador tecnológico existe no município de Aracaju desde 2013. É um professor efetivo da rede de ensino municipal de Aracaju que atua no ensino fundamental do sexto ao nono ano em escolas que possuem tecnologias digitais tais como a lousa digital interativa, os notebooks e tablets distribuídos pela prefeitura de Aracaju, bem como os laboratórios de informática do Programa Proinfo. Além de sua atribuição de professor regente de sala, ou seja, vinte horas semanais, possui essa outra função de articulador tecnológico em horário contrário à sua regência de classe, com mais vinte horas semanais, totalizando para esse professor articulador tecnológico uma carga horária semanal de quarenta horas em atividades diferentes.

Esse professor articulador passava por um processo de seleção em que são analisados, pela equipe da Coordenação de Tecnologia Educacional – COTED/ SEMED e hoje pelo Centro Aperfeiçoamento e Formação Continuada da Educação – CEAFE, o projeto para trabalhar como articulador tecnológico, o tempo de serviço na rede municipal de ensino, e currículo lattes. Esses professores desenvolvem projetos colaborativos junto aos professores regentes das escolas e os alunos. Até o ano de 2015 dezoito escolas das vinte e duas que possuem o sexto ao nono ano e que possuem laboratórios e outras tecnologias eram atendidas por esses professores articuladores. As quatro que não são é devido a não disponibilidade de tempo e ou não querer participar do processo seletivo. Atualmente, o CEAFE está com processo em andamento para esses professores articuladores.

Esse estudo se revela como um estudo de caso, uma vez que, de acordo com olhar de Laville e Dione (1999, p. 155) “É um estudo de um caso, talvez o de uma pessoa, mas também o de um grupo, de uma comunidade, de um meio, ou então fará referência a um acontecimento especial”. A abordagem desta pesquisa é qualitativa, pois se mostra como sendo a mais coerente para os estudos em âmbito educativo, pertencente às ciências humanas e se referir a um estudo específico de um caso.

Segundo Minayo (2001, p. 21) “ela trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, e, assim sendo, pode retratar de modo mais apropriado o nosso objeto de estudo”.

3 I A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS

As escolas precisam aproximar-se da sociedade e esta da escola, porque uma fornece a matéria-prima para a outra. Esta aproximação é fundamental atualmente, uma vez que o mercado de trabalho requer profissionais capazes de aprender em suas múltiplas dimensões. A grande promessa é que a educação que visa formar o cidadão crítico, participativo, torna-se fundamental para o funcionamento da sociedade democrática, e com esse movimento busca-se uma melhor educação para se viver em sociedade, ao mesmo tempo em que atende às exigências do mercado de trabalho.

No aprender a apreender e aprender a ensinar pelo fazer, o professor é visto como educando em potencial, pois parte-se do princípio de acordo com Freire (1980) de quem educa, também aprende, transforma-se no próprio ato de educar, na relação que estabelece entre professor e aluno. Sob esse prisma seu papel é o de colaborador para com a aprendizagem do aluno, mantendo diálogos com ele e constituindo-se na ponte entre “... o texto, o contexto e o seu produto, colaborando para que ocorra integração nos mais diferentes níveis: entre sujeito e objeto, indivíduo e contexto, mente e corpo, consciente e inconsciente, educando e educador, traduzindo os diversos processos interativos, vivos, que surgem a cada momento” (MORAES, 1997, p. 150 - 151).

Na questão do diálogo, o professor deve encorajar seu aluno a mantê-lo com diferentes pessoas e de diferentes formas, procurando ainda explorar as alternativas que a modernidade oferece. Sendo assim, esse educador não é aquele que simplesmente aceita as verdades históricas, mas ele também é um questionador, que não tem medo nem vergonha de errar e não aceita as verdades tidas como absolutas, mas que no seu papel de aprendiz como bem disse Demo (2001) utiliza-se da pesquisa para colaborar com o processo de aprendizagem do seu aluno.

Nesse sentido, a criatividade deve ser considerada um processo dinâmico, ágil e flexível que deve ser cultivado, e por isso, deve-se contemplar outros espaços que não apenas as salas de aulas. Além disso, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade devem permear o trabalho pedagógico. Já que tudo está conectado, que não há separação nas coisas, as disciplinas também não podem ser estanques e, por isso, torna-se necessária uma integração entre os conteúdos com o objetivo de construir o conhecimento global. É preciso ainda promover de acordo com Behrens (1999, p. 73), “... encontro entre a teoria e a prática, caracterizando uma opção que busque

equilíbrio entre os pressupostos teóricos e práticos numa interdependência direta”.

Essa relação teoria e prática tem como função social a formação de um ser humano consciente. Para isso, é necessário que a educação seja considerada como processo valioso de acompanhamento e da tecnologia para o bem estar da sociedade. E, nessa perspectiva, a aula expositiva, verbalista, a mais tradicional das técnicas de ensino, já se encontra superada. O diálogo, o trabalho em equipe, conduz agora à nova prática do professor em sala de aula. Nesse contexto, o professor já não é a autoridade, o detentor do poder, e nem toma as decisões de sua prática sozinho. Vale ressaltar com isso que não se quer dizer subtrair a importância do professor no ensino, até porque não existe educação sem professor, aluno, escola e sociedade.

A apropriação da tecnologia como recurso pedagógico deve ser uma escolha bem pensada entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. No entanto, não se deve confundir tecnologia com a capacidade de aquisição de equipamentos. Tecnologia é, antes de tudo, uma questão de ponto de vista das pessoas. Ela é produto de uma sociedade e de uma cultura, como enfatiza Lévy (1999). Usar uma lata de água, um pedaço de madeira e uma pedra para demonstrar a flutuação dos corpos é tecnologia; mandar que os alunos apertem uma tecla o computador para assistirem passivamente a algum assunto não é tecnologia. Tecnologia é utilizar instrumentos que consigam levar os alunos a transporem obstáculos.

Apropriar-se da tecnologia é colaborar com a aprendizagem dos alunos para resolverem, criarem e inventarem problemas e soluções, dando-lhes consistência. Mas a tecnologia é um meio, ou um artefato que armazena as informações e exige uma técnica de acesso. E aqui falamos de didática, quer dizer, a maneira de ser utilizado, ou seja, depende de encaminhamento sob pena de se transformar em mais um instrumento de transmissão do conhecimento, e não da sua construção. A inovação está assentada em apropriar-se da tecnologia para provocar aprendizagens significativas.

Essas aprendizagens com as tecnologias digitais, partiram do surgimento dos computadores por ser uma tecnologia da informação e da comunicação que por meio de suas imagens atrativas, variedades de textos sobre um mesmo tema, possibilidade de navegação de um lugar para o outro, exerce fascínio sobre o aluno e professores. Entretanto, não é qualquer texto ou qualquer imagem que terá pertinência e é aí que entra o trabalho do professor, enquanto mediador do processo ensino-aprendizagem. Como afirma Perrenoud (2000, p. 128):

Formar para as novas tecnologias é formar o julgamento, o senso crítico, o pensamento hipotético e dedutivo, as faculdades de observação e de pesquisa, a imaginação, a capacidade de memorizar e classificar, a leitura e a análise de textos e imagens, a representação de redes, de procedimentos e de estratégias de comunicação.

O computador pode ser utilizado para leituras, escritas, comunicação, desenhos, jogos, exercícios, pesquisa, simulações, armazenamento, processamento,

recuperação e transmissão de informações, tudo isso disponibilizado ao aluno que pode fazer suas escolhas, motiva-o e favorece a aprendizagem. A Internet, enquanto rede de computadores é um potencial transmissor para acessar informações e trocar mensagens em qualquer parte do mundo. A velocidade com que as tecnologias avançam faz com que o homem assuma uma nova postura frente à realidade, e cabe à escola buscar novas formas de ensino-aprendizagem para trabalhar com uma geração de alunos que cresce em ambientes ricos de multimídia.

Assim, o docente precisa ser capacitado para utilizar os modernos artefatos de mídia como instrumentos de apoio didático-pedagógico em suas práticas educacionais, assumindo o seu novo papel de orientador e motivador da aprendizagem, objetivando uma educação com qualidade e a qualificação do profissional assim como um cidadão consciente e crítico, agente de transformações sociais. Desse modo, a educação deve servir para libertar o homem, dando-lhe ferramentas para conduzir suas atividades e é esta a educação necessária para o século atual.

Quando a escola adota uma tecnologia inovadora como a informática é necessário alterar a pedagogia conservadora para que os efeitos do ensino informatizado não se tornem limitados, pois uma utilização adequada da internet como instrumento de ensino amplia as possibilidades dos professores e enriquece seu modo de ensinar e de aprender. A informatização no ensino deve provocar mudanças pedagógicas, e não “automatizar o ensino” ou promover a alfabetização em informática. O relacionamento entre aluno e professor deverá mudar. É necessário que tanto o educador quanto o aprendiz se engajem nos trabalhos com o uso pedagógico do computador e da internet.

Assim eles podem acessá-la com facilidade e oferecer a oportunidade para que a sociedade em geral perceba a necessidade e as vantagens do computador no e para o ensino. Ao assumir o papel de tutor na Educação Informatizada, o professor se põe a disposição do aluno para auxiliá-lo na construção do próprio caminho. O professor não dará mais somente aulas expositivas, ele orientará a aprendizagem dos alunos, ajudará no esclarecimento de suas dúvidas, identificará dificuldades, irá sugerir novas leituras ou atividades, organizará novas formas de estudo.

Tais constatações fazem com que hoje o professor sinta-se motivado e preparado para realizar seu trabalho consciente de que vivemos num mundo onde diversos meios podem levar ao raciocínio e ao conhecimento e de que a aprendizagem pode acontecer de várias maneiras e em diversos espaços, além da tradicional sala de aula. O uso crescente dos meios audiovisuais e da tecnologia em geral na sociedade diversificou as estratégias de aprendizagem informal. Além disso, há um grande volume de informação que circula com muita rapidez e através de múltiplos meios.

É necessário sempre transformação no papel do professor e do seu modo de atuar e, conseqüentemente, transformação na sua formação para que ele se volte para a análise e compreensão da realidade, bem como para a busca de maneiras de agir pedagogicamente diante dela. Este professor vai precisar adquirir competências

técnicas que o ajudem a compreender e organizar a lógica de aprendizagem construída pelo aluno mediante sua vivência no meio social, ou seja, vai precisar trazer as tecnologias para a escola para desmistificá-las e quebrar a relação passiva que muitas vezes existe com relação a elas.

Dentro desta concepção, percebe-se que a formação de professores pode ser relacionada às características da circulação do conhecimento e da informação presentes em nossa sociedade. Estes últimos estão em toda parte, vindos das mais diversas fontes, fazendo com que se torne importante para o professor aprender diariamente no contato com seus alunos, nos momentos de troca com seus colegas, na reflexão a respeito dos acontecimentos sócio-político-econômicos, das teorias e da sua própria prática, num processo constante de estudo para repensar suas práticas e concepções. A formação contínua é uma necessidade fundamental para o professor.

Nessa perspectiva, o domínio das tecnologias digitais da informação e comunicação se traduz em uma percepção do papel das tecnologias na organização do mundo atual – no que se referem os aspectos locais e globais – e na capacidade do professor em lidar com essas diversas tecnologias, interpretando sua linguagem e criando novas formas de expressão, além de distinguir como, quando e por que são importantes e devem ser utilizadas no processo educativo.

Pode-se dizer, portanto, que, ao lado da alfabetização da leitura e da escrita, as tecnologias digitais também poderão constituir-se em ferramenta para o trabalho e a comunicação, além de um meio de: superação de uma percepção ingênua e apriorística do mundo e do preconceito em relação às diferentes culturas e modos de expressão; formação de uma concepção própria do mundo através da interação com a informação e com o conhecimento; construção do homem-sujeito, ativo e criador de cultura; enfim um meio de expressão e libertação.

Ao enfatizar que o aluno deve ser sujeito do conhecimento, as iniciativas de formação de professores devem também ver este profissional como sujeito do conhecimento e trabalhar com ele nesta perspectiva. Se o objetivo é conscientizar os alunos e torná-los participativos, a educação dos professores não pode visar apenas à internalização do saber, mas deve incluir também a sua problematização, a sua conscientização, percebendo o professor também como sujeito ativo do conhecimento.

Nesse sentido, a escola pode ser um espaço onde ambientes de aprendizagem podem ser criados propiciando ao aluno vivenciar e desenvolver habilidades compatíveis com seus próprios interesses e com as necessidades atuais da sociedade. Porém, não basta a escola adquirir recursos tecnológicos e outros materiais pedagógicos sofisticados e modernos. É preciso ter professores capazes de atuar e de recriar ambientes de aprendizagem. Isto significa formar professores críticos, reflexivos, autônomos e criativos para buscarem novas possibilidades, novas compreensões, em vista a contribuir para o processo de mudança do sistema

de ensino.

4 | O PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOS PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS

A Coordenadoria de Tecnologia Educacional – COTED, era composta por sete professores efetivos da rede e um coordenador geral que não necessariamente é professor efetivo da rede. Hoje essa coordenadoria passou a integrar o CEAFE que, a partir das demandas das coordenadorias da educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos desenvolve processos de formação continuada para o universo de professores das escolas da rede municipal de ensino. No estudo de caso em questão será direcionada a análise apenas para os dezoito professores articuladores tecnológicos do ano de 2015 para identificar e compreender o papel desses profissionais. Se agrega valor ao processo de aprendizagem por meios do uso das tecnologias disponíveis nas escolas. A coordenadoria desde 2012 desenvolveu cursos de Formação do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional – PROINFO INTEGRADO – do Ministério da Educação que utiliza como ambiente de aprendizagem o e-Proinfo. No primeiro semestre foi ofertado o curso de Introdução à Educação Digital com um total de 12 turmas, distribuídas nos três turnos de segunda a sábado. As turmas foram compostas com um mínimo de 30 cursistas, perfazendo um total de 350 professores.

No segundo semestre de 2012 a oferta de formação de professores pelo NTM-AJU foi ampliada com mais um curso do Programa Nacional de Formação do MEC, o Curso de Tecnologias Educacionais: Ensinando e Aprendendo com as TIC, curso com carga horária de 100 horas, desenvolvido em 07 turmas perfazendo um total de 250 professores. Em 2013 as formações através do ambiente colaborativo de aprendizagem, pois outras formações como oficinas de lousa digital aconteceram, só puderam ser realizadas no segundo semestre devido a regularização dos coordenadores estaduais e municipais do PROINFO. Nesse sentido, de agosto do ano de 2013 até dezembro deste ano, o NTM-AJU promoveu o curso de elaboração de projetos do Programa Nacional de Formação do MEC com carga horária de quarenta horas, sendo dezoito horas com encontros presenciais e vinte e duas horas com atividades a distância através do ambiente colaborativo de aprendizagem e-Proinfo. Esse curso é estruturado em torno de três eixos conceituais que integram com a prática pedagógica durante a realização das atividades propostas ao longo do curso: Projeto, Currículo e Tecnologias. Foi ofertado a cinco turmas atendendo em média de trezentos professores da rede municipal de Aracaju SE.

Em 2014 a coordenadoria ofereceu aos professores da rede não cursos com parceria do MEC por meio do Proinfo Integrado, devido a não priorização por parte dos gestores em elaborar um edital para selecionar os professores formadores dos

cursos. Todavia, a equipe da coordenação deu continuidade a seus trabalhos de formação continuada. Para isso, a equipe criou oficinas de cursos para os professores regentes de classe e os articuladores tecnológicos para que estes pudessem multiplicar o conhecimento acerca do conteúdo das oficinas: gravação de áudio com o programa *audacity*, *blog*, como criar *slides*, lousa digital interativa e tecnologias assistivas. Em 2015 essas oficinas deram continuidade com professores que não puderam participar em 2015 e professores novatos da rede de ensino de Aracaju SE. Além dos cursos ofertados para os professores de forma geral, os articuladores tecnológicos participavam a cada fim de mês de discussões e relatos do uso das tecnologias na educação.

Os professores articuladores elaboram um relatório mensal das atividades desenvolvidas nas escolas com resultados, desafios e inquietações para que junto com a equipe de coordenação construíssem uma melhor forma de exercer a função de articulador tecnológico e conseqüentemente ajudar no processo de aprendizagem tanto desses profissionais quanto dos alunos. Nessa perspectiva o processo de formação continuada está sustentado em um modelo de ensino e aprendizagem híbrido, permeado por momentos presenciais e virtuais, onde docentes e discentes estendem o debate de sala de aula para o âmbito virtual, construindo o conhecimento de forma colaborativa, contínua e atemporal.

5 | RESULTADOS DO USO DAS TIC PELOS PROFESSORES ARTICULADORES TECNOLÓGICOS

Para análise dos resultados foi elaborado um questionário aos professores articuladores tecnológicos com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a relação uso ou desuso das TDIC na educação. Sobre os dados de uso das TDIC na educação respondidos pelos professores, todos possuem computador e já participaram de curso na área de informação e comunicação. O que de fato acontece é que o resultado desse desenvolvimento é, não só a ampliação do binômio homem/máquina, mas também mudanças na natureza das habilidades intelectuais humanas exigidas para atuar no mundo. “O computador é um dos recursos que devem ser inseridos no cotidiano da vida escolar, visto que já estão inseridos no cotidiano de todos nós, mesmo dos que pertencem às classes econômicas menos favorecidas” (TAJRA, 2000, p. 140)

Com relação a utilização dos recursos tecnológicos na prática pedagógica, cinquenta por cento responderam utilizar com frequência, quarenta e dois por cento disseram utilizar regularmente e oito por cento raramente usa. Os equipamentos não podem tornar-se elemento de decoração ou estarem na escola somente para validar uma propaganda de que a instituição está acompanhando as mudanças de seu tempo e, portanto, oferece aulas de informática. Eles precisam estar na escola e fazer parte

das aulas, precisam ser usados como eficiente instrumento pedagógico. O momento exige que se instale um processo de modernização no processo educacional que leve em consideração a ética de apropriação das tecnologias.

Dos recursos tecnológicos mais utilizados pelos professores abordados nessa pesquisa pode-se destacar: computador (editores de textos, slides) com cem por cento de uso; trinta e cinco por cento usam retroprojeter, noventa por cento utilizam a lousa digital, cem por cento a internet, sessenta por cento usam o *facebook* por meio de grupos fechados com os alunos das turmas de nono ano; sessenta por cento também usam os aparelhos celulares/*smathphones* e noventa por cento utilizam os jogos no processo de aprendizagem. Esse percentual de uso dos jogos se dá porque a secretaria possui uma parceria com uma empresa de jogos digitais educacionais (OJE).

As tecnologias digitais vêm exigindo do educador novas maneiras de pensamentos. Os velhos padrões didáticos não têm atendido nem as mudanças que batem à porta da escola e nem as necessidades dos alunos. À luz das ideias de Lèvy (1998), as tecnologias da inteligência possibilitam uma transformação da ecologia cognitiva, pois elas reorganizam, de uma forma ou de outra, a visão de mundo de seus usuários e modificam seus reflexos mentais. Na medida em que a informatização avança, certas funções são eliminadas, novas habilidades aparecem e a ecologia cognitiva se transforma. Com relação aos aspectos gerais de uso das tecnologias na educação pode-se destacar diante das respostas dos professores:

CATEGORIAS AVALIADAS	NÃO	SIM	PARCIAL
As políticas públicas de inserção das TIC favorecem o uso, em sua realidade enquanto professor (a), no processo educativo?	-	46%	44%
A sua escola oferece as TIC para uso pelo professor em sala de aula?	22,22%	61,12%	16,66%
Há um desuso das TIC na escola em que leciona?	22,22%	22,22%	55,56%
Há uma avaliação por parte dos gestores, da real necessidade dos professores em utilizar as TIC na educação?	33,33%	33,33%	33,34%
Há uma política de formação continuada para o uso das TIC?	8,33%	33,33%	58,33
E quando há, é satisfatória?	8,33%	16,66%	75,33%
O desuso das TIC ocorre pela falta de planejamento dos gestores?	33,33%	25%	41,67%
O desuso das TIC ocorre pelo pouco interesse por parte dos professores?	8,33%	33,33%	58,34%
Acredita que as políticas de uso das TIC redimensionam a concepção de educação e a prática pedagógica?	-	100%	-

Quadro 1: Dados obtidos pelo questionário aplicado aos dezoito professores articuladores tecnológicos da rede de ensino do municipal de Aracaju.

Fonte: dos autores (2016)

A última pergunta do questionário se refere a alguma consideração que não foi contemplado no questionário e apenas 25% dos professores responderam. Esses enfatizaram que a manutenção dos equipamentos não ocorre de forma a atender as implantações das TIC nas unidades de ensino impossibilitando um trabalho mais efetivo. Ressaltaram também, que os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem devem atentar-se urgentemente para o uso das TIC como ferramenta na busca incessante do conhecimento. Outros enfocaram a estrutura física precária das escolas favorecendo para o não uso das TIC.

Todas essas questões, de fato são empecilhos para o processo de aprendizagem por meio das tecnologias. A tecnologia é então um suporte à aprendizagem. A aprendizagem ocorrerá com a ajuda da tecnologia e não por causa da tecnologia! O aprendiz se apoiará na tecnologia para construir o próprio conhecimento. Nessa perspectiva, o uso da tecnologia como recurso pedagógico deve ser uma escolha bem pensada entre os envolvidos no processo ensino-aprendizagem. No entanto, não se deve confundir tecnologia com a capacidade de aquisição de equipamentos. Tecnologia é, antes de tudo, uma questão de cabeça. Ela é produto de uma sociedade e de uma cultura, como bem enfatizou Lèvy (1998).

Com relação a primeira categoria analisada na tabela acima apresentada – as políticas públicas de inserção das TIC – pode-se entender diante das respostas que as políticas públicas de inserção das TIC precisam ter um caráter articulador entre educação e inclusão digital. Enquanto estas dimensões não estiverem juntas continuar-se-á acreditando na inclusão das tecnologias digitais numa perspectiva de consumo de informações ao invés de possibilitar o processamento dessas informações para construção e reconstrução do conhecimento numa análise de reflexão constante. Para Gatti (2008), a multiplicação da oferta de educação continuada, afirma que uma das preocupações centrais dos administradores públicos tem sido exatamente a escolha de instituições reconhecidas para auxiliar o poder público na implementação das propostas de formação continuada, fator importante nesse processo.

É necessário ultrapassar a concepção de uso das TIC como ferramentas didáticas para permanecer ensinando os mesmos conteúdos da escola. Muitas vezes, nesses espaços, os alunos são proibidos de levarem celular, entrar em redes sociais, sites e utilizarem jogos. Enquanto isso acontece, os alunos vão sendo afastados de uma dinâmica social onde possam, por meio das tecnologias, gerarem transformações necessárias às demandas sociais, culturais e políticas.

Quanto a segunda categoria – uso das TIC em sala de aula – constata-se o uso das TIC numa perspectiva de construção e reconstrução do conhecimento, pressupõe seu uso com uma característica de mediação pedagógica, incentivando a participação e o envolvimento do aprendiz, o intercâmbio de informações, de diálogo e de debate entre os participantes. De acordo com Vasconcellos (2004), o método dialético em sala de aula consiste na construção do conhecimento a partir de informações desconexas, até um pensamento organizado e coerente. Do sucesso

desse trabalho, depende em muito o conhecimento do professor, da clareza que tenha de onde quer chegar e da carga afetiva envolvida.

Na terceira categoria – sobre o desuso das TIC – o resultado se dá porque há uma prática de desuso. Assim, é necessário introduzir no projeto escolar, a participação dos professores em cursos, visitas e assessorias a fim de aprender a ensinar com a ajuda das tecnologias da informação e comunicação e, saber como se portar em cada situação que poderá surgir. Pois, segundo Pretto (1995), as novas tecnologias da informação e comunicação estão possibilitando e influenciando a introdução de diferentes valores, de uma nova razão a fim de poder explicar os fenômenos desta sociedade em plena transformação.

A quarta categoria _ avaliação dos gestores quanto ao uso das TIC pelos professores – nas respostas dos professores o percentual ficou equilibrado. Assim, a escola deve ser o espaço de formação continuada do professor (através do processo de reflexão dos professores acerca do uso das TIC para favorecer o processo de construção do conhecimento do aluno), porém, como enfatizou Demo (2001), não pode e nem deve ficar à margem do avanço tecnológico da sociedade, sob pena de se tornar defasada, desinteressante, alienada, e de não cumprir suas funções.

Quanto a quinta categoria – formação continuada para o uso das TIC – pode-se considerar que a motivação do professor em ensinar está relacionada à necessidade instigadora de sua ação que está ligada às condições de formação inicial e continuada, bem como de materiais (estudo coletivo, possibilidade de trocas de experiências, desorganização da escola em termos de políticas de valorização do professor, salários, materiais didáticos, computadores novos e impressoras) para que seu trabalho seja concretizado da melhor forma possível e não lhe traga desgaste psicológico e físico. Nesse sentido, “os saberes da experiência se fundam no trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. São saberes que brotam da experiência e são por ela validados. Incorporam-se a vivência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber fazer e de saber ser”. (CANDAU, 1997, p. 59)

A sexta categoria – planejamento de uso das TIC pelos gestores – a maioria dos professores respondeu que os gestores, de forma parcial, são culpados pela falta de planejamento de uso das TIC. Com isso, a escola de qualidade terá a função de resgatar os princípios éticos e morais, formar o cidadão autônomo, com competência técnica e política. Deve ser um dos espaços que possibilite aos alunos terem uma vida melhor. Nessa perspectiva será preciso redefinir o papel do educador. A complexidade de suas tarefas exige uma formação inicial e continuada totalmente nova. Como formar o professor que a Escola atual exige? Mantoan (1997) e Moran (2000) dizem que isto se referem a novas tendências na formação de professores. Muitas concepções do professor e do ensino podem ser englobadas por essa concepção mais ampla: o professor que experimenta, o professor pesquisador na ação, o professor como colaborador da aprendizagem, e muitas outras concepções.

Pode-se enfatizar, também, que as tecnologias organizam a gestão das atividades, as relações humanas e o controle da aprendizagem. Assim, se a Educação for tomada como um processo de influência consciente e intencional sobre os indivíduos, para se colocar em prática esse processo requer-se um programa de ação, o qual nos remeterá para a aceitação de conhecimentos na ação, isto é, um processo reflexivo intenso de mudança conceitual, de percepção educacional e de uma revolução tecnológica.

A sétima categoria – desuso das TIC pelo pouco interesse dos professores – as respostas foram que a maioria considera ser parcial o pouco interesse dos professores e utilizar as tecnologias nas aulas. Isso mostra que ainda o professor é o vilão do desuso. Essa atitude precisa ser repensada pelos próprios professores, pois não existe um culpado, se assim pode-se referir, mas um conjunto de questões que estão envolvidas nesse processo. O desuso acontece, também e principalmente, por uma falta de organização e gerenciamento das políticas públicas. É importante frisar que todos utilizam uma forma de tecnologia nos sistemas educacionais, independente do enfoque instrumental que caracteriza a tecnologia apenas como o desenvolvimento de utensílios, aparelhos, ferramentas e técnicas instrumentais. A tecnologia pode proporcionar a interação entre professores e alunos no processo de aprendizagem quando apropriada para este fim. Nesse sentido e, segundo Gadotti (2000), a tecnologia serve como instrumento provocador da aprendizagem desde que o professor saiba selecionar as informações a serem manipuladas pelos alunos.

No que se refere a última categoria analisada – as políticas públicas e o redimensionamento da concepção de educação e da prática pedagógica – os professores articuladores foram unânimes em acreditar nessa perspectiva. Os desafios para o ensino de qualidade envolvem, segundo Moran (2000, p. 14) muitas variáveis.

Uma organização inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente, aberto, participativo; com infraestrutura adequada, atualizada, confortável; tecnologias acessíveis, rápidas e renovadas. Uma organização que congregue docentes bem preparados intelectual, emocional, comunicacional e eticamente, bem remunerados, motivados e com boas condições profissionais, e onde haja circunstâncias favoráveis a uma relação efetivas com os alunos que facilite conhecê-los, acompanhá-los, orientá-los e uma organização que tenha alunos motivados, preparados intelectualmente e emocionalmente, com capacidade de gerenciamento pessoal e grupal.

As evoluções socioculturais e tecnológicas do mundo atual geram incessantes mudanças nas organizações e no pensamento humano e revelam um novo universo no cotidiano das pessoas. Isto exige independência, criatividade e autocrítica na obtenção e na seleção de informações, assim como na construção do conhecimento. Desta forma, o uso de redes de comunicação, dos recursos multimídia e o emprego da tecnologia computacional promovem a aquisição do conhecimento, o desenvolvimento de diferentes modos de representação e de compreensão do

pensamento.

Ademais, tem-se que levar em consideração que a aprendizagem resulta da relação sujeito-objeto como enfatizado por Piaget, Vygotsky e Freire, que solidários entre si, formam um todo. Dentro dessa visão a aprendizagem com a apropriação das tecnologias digitais passa do status individual para construtivo e colaborativo. Logo, o professor não é mais a única fonte de conhecimento, mas um construtor ativo que se relaciona com seus alunos numa perspectiva de aprender juntos e por meio das experiências.

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos constatar que o professor do “chão da escola” – utilizando o termo de Vera Candau – necessita muito mais que a formação continuada que vem sendo oferecida. São muitas as angústias vivenciadas pelos profissionais da educação nesse modelo de sociedade onde o professor que teve sua formação inicial há algum tempo necessita atualizar-se frente a novos desafios. Um deles é a apropriação adequada das tecnologias da educação com vistas a contribuir com a aprendizagem de alunos na construção e reconstrução do conhecimento.

Destacamos nessa pesquisa revelada no ano de 2015 que a abordagem pedagógica valorizou a aprendizagem colaborativa e multiplicativa. E que de 2017 até os dias atuais, a nova gestão da diretoria do CEAFE vem desenvolvendo formações continuadas e em serviço para os professores da rede de ensino municipal de Aracaju SE, mas a figura do articulador tecnológico só voltou agora em 2019 devido à falta de recursos financeiros para pagamento desse profissional da educação. Assim, enfatizamos que depende dos professores e dos gestores da educação, que deverão tornar-se sensíveis aos projetos criativos e desafiadores através da apropriação das tecnologias digitais para os processos de aprendizagem.

Redimensionar a metodologia oferecida dentro da sala de aula demanda contemplar atividades que ultrapassem as paredes das salas, dos laboratórios e dos muros das universidades. Para responder às problemáticas existentes, as atividades desafiadoras necessitam da criação de espaços virtuais e presenciais dentro e fora da universidade. A abertura para contatos por meio da rede informatizada - que poderá ocorrer do professor para o professor, do professor para o aluno, dos alunos entre si, e dos alunos e professores com usuários da rede – propicia a inserção no universo mundial de informação e comunicação.

Para cumprir seu papel social, a escola não pode ignorar as tecnologias ou entrar em guerra contra elas e continuar utilizando uma linguagem distante da realidade. Essa constatação faz com que hoje o professor precise estar em constante formação continuada para realizar seu trabalho em colaboração com os alunos a fim de promover engajamentos destes. Neste sentido a formação do professor é aqui

entendida como um processo que se dá diariamente e está baseado em todas as suas experiências, vivências e relações, pois esta formação continua na prática, mediante os desafios que se lhe apresentam no dia-a-dia, na relação com os alunos e outros professores, na reflexão sobre a prática e nas discussões das teorias, das experiências e dos conflitos.

Se concordarmos que o aluno deve ser sujeito do conhecimento, as iniciativas de formação de professores devem também ver este profissional como sujeito do conhecimento e trabalhar com ele nesta perspectiva. E, nesse sentido, faz mister que os administradores da educação pública invistam mais na formação continuada de professores com o foco no aprender a fazer fazendo.

REFERÊNCIAS

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica**. Curitiba: Champagnat, 1999.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **Formação pedagógica e os desafios do mundo moderno**. In MASETTO, Marcos (Org.) *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus, 2000.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

DERTOUZOS, Michael. **O que será: como o novo mundo da informação transformará nossas vidas**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980

GADOTTI, Moacyr. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GATTI, Bernadete. Análise das políticas públicas de formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação*. 57 – 69. V. 13. n. 37. jan. /abr. 2008.

LAVILLE, Christian; DIONE, Jean. **A Construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LEVY, Pierre. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Tradução por Carlos Irineu da Costa. 6. ed. São Paulo: Editoras 34. 1998.

MORAES, Maria Cândida. **Novas tendências para o uso das tecnologias da informação na educação**. Campinas: Summus, 1997.

MANTOAN, Maria Teresa E. **Ser ou estar: eis a questão**. Explicando o déficit intelectual. Rio de Janeiro: WVA Editores, 1997.

MORAN, J. M.; MASETTO M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas (SP), Papirus, 2000. (Coleção Papirus Educação).

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes necessários à Educação do Futuro**. 4. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2001.

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PRETTO, Nelson L. A educação e as redes planetárias de comunicação. *In: Revista Educação e Sociedade*, n. 51. São Paulo, Cedes, ano XVI, ago. 1995, p. 12-23.

TAJRA, Sanmya Feitosa. **Informática na educação**: Novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. São Paulo: Editora Érica, 2000.

TORI, Romero. **Educação sem distâncias**: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem. Editora Senac, São Paulo, 2010.

VALENTE, J.A.(org.). **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/Nied 1999.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Construção do conhecimento em sala de aula**, 14. ed. São Paulo: Libertad, 2004.

RELAÇÕES DE GÊNERO NA GESTÃO ESCOLAR A DICOTOMIA ENTRE MULHERES E HOMENS NO CARGO DE DIRETORA/DIRETOR ESCOLAR

Alane Martins Mendes

Mestrada em Ciências da Educação pela Universidade de Assunção no Paraguai. Professora da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe. Secretária de Educação do Município de Mirangaba/BA. Email: lannyly@hotmail.com

Pedro Paulo Souza Rios

Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus VII. Grupo de Pesquisa: Educação, Sociedade e Desenvolvimento. E-mail: peudesouza@yahoo.com.br

André Ricardo Lucas Vieira

Mestrando em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professor da Universidade do Estado da Bahia (UNEB) – Campus XXIV. Grupos de Pesquisa: Educação, Formação de Professores e Contemporaneidade e Núcleo de Estudo e Pesquisa Ambiental-NEPEA. E-mail: sistlin@uol.com.br

RESUMO: Este artigo, através de diálogos com profissionais da área educacional em instituições públicas, ajuda-nos a compreender a dicotomia que existe entre os gêneros masculino e feminino, quando os mesmos assumem cargos de direção escolar. É interessante perceber como a opinião das pessoas em relação aos papéis socioculturais da mulher e do homem

ainda estão delimitados e coadunam com um modelo patriarcal de atuação. Sendo assim, os postos de chefia continuam a ser vistos como um lugar masculino por autoridade, dando-nos uma ideia de que estes são inerentes ao homem. A mulher, em detrimento disso, é vista pela maioria como um ser frágil e com pouca ou nenhuma habilidade em conduzir situações que exijam racionalidade, autoridade, persuasão e mediação dialógica, como é o caso dos cargos de direção escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Relações de Gênero; Gestão Escolar; Papéis Sociais.

GENDER RELATIONS IN SCHOOL
MANAGEMENT THE DICOTOMY BETWEEN
WOMEN AND MEN IN THE CHARGE OF
DIRECTOR / SCHOOL DIRECTOR

RESUMEN: En este artículo, a través del diálogo con los profesionales del sector de la educación en las instituciones públicas, nos ayuda a comprender la dicotomía que existe entre hombres y mujeres, cuando asumen posiciones de liderazgo escolar. Es interesante ver cómo los puntos de vista de las personas en relación con los roles socio-culturales de las mujeres y los hombres todavía están definidos y son coherentes con un modelo patriarcal de la operación. Por lo tanto, las posiciones de

liderazgo siguen siendo visto como un lugar para la autoridad masculina, que nos da una idea de que éstos son inherentes en el hombre. La mujer, sino que es visto por la mayoría como un frágil y con poca o ninguna habilidad en situaciones que requieren la racionalidad, la autoridad, la persuasión y mediación dialógica conducción, como es el caso de las posiciones de liderazgo escolar.

PALABRAS CLAVE: relaciones de género; Gestión de la escuela; Los roles sociales.

INTRODUÇÃO: A CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL DO GÊNERO

A diferença entre os seres humanos no que diz respeito às relações de gênero é parte da história da humanidade. Os estudos centrados nestas relações surgem em si mesmos, devido à notável querela sociocultural na definição de papéis e comportamentos do homem e da mulher em sua atuação social. Sabe-se, que no processo histórico, as representações sociais construídas em torno do homem impuseram que a figura patriarcal é que detêm a autoridade e a soberania, cabendo a este, definir e decidir, de modo quase que inquestionável, sobre os mais variados assuntos e situações, em detrimento da mulher a que sempre foi dado o papel passivo, receptivo, e que por isso, não impunha respeito nem autoridade. Suas tentativas de se impor, quando alguma tentava, eram sempre questionadas e, na maioria das vezes, dissuadidas.

Nesse processo a mulher não se auto representa, para isso era necessário a figura do macho, sendo representado no patriarcado¹ pela figura do pai, por meio do direito paterno (PATEMAN, 1995) e ampliado no capitalismo, para a figura masculina, onde se inclui a dominação do pai, dos irmãos, dos maridos, dos chefes e do Estado sempre representado pela virilidade masculina. Prevalece assim a teoria de Weber (1977) que defende a hierarquização da sociedade, legitimando o sistema patriarcal por meio de uma “autoridade que sempre existiu”.

Essas dicotomias de papéis, perpetuadas e repetidas ao longo da história da humanidade trouxe uma naturalização da ideia de que há atribuições exclusivamente masculinas e atribuições exclusivamente femininas, e nesse ponto, exceto no lar e no que dizia respeito às questões domésticas, à mulher não era dada a chance de comandar nenhum outro ambiente social. Assim, o ser mulher era, e ainda continua sendo em muitos contextos, sinônimo de docilidade e submissão, tendo por espaço de atuação a esfera privada, onde se concentram as atividades domésticas e de reprodução, tais como o cuidado com o lar, o marido, os filhos, atividades exercidas não por méritos próprios, antes por generosidade dos homens, fazendo assim com ela coparticipe, de maneira invisibilizada, das atividades.

1. No sentido literal, o patriarcado significa governo do pai, ou direito paterno. Patriarcado é uma palavra derivada do grego *pater*, e se refere a um *território* ou jurisdição governado por um patriarca. O uso do termo no sentido de orientação masculina da organização social aparece pela primeira vez entre os hebreus no século IV para qualificar o líder de uma sociedade judaica; o termo seria originário do grego helenístico para denominar um líder de comunidade.

A INVISIBILIDADE SÓCIAL E CULTURAL DO GÊNERO FEMININO

De acordo com Beauvoir (1949), ninguém nasce mulher: torna-se mulher, isto porque a biologia não define a forma que a fêmea assume no seio da sociedade. Afirma ainda que é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificamos de feminino.

Ao homem, desde a infância, convencem-no de sua superioridade, negam-lhe e/ou inibem demonstrações de afeto, pois socialmente creem que precisam encorajá-lo no caminho difícil que é ser homem na/para sociedade, insuflando-lhe para tal, o orgulho da virilidade. Isso é feito, na maioria das vezes, reverenciando o seu órgão genital, incentivando-lhe a exibi-lo e/ou tocá-lo. À mulher, ao contrário, buscam torná-la frágil e dependente, proibindo-lhe estar ou brincar com meninos, trazendo-as presas à mãe, que lhe tem o olhar sempre atento, e o órgão genital desta, ao contrário do que incentivam aos meninos, não pode ser tocado, tampouco exibido, castrando-a, e esse constrangimento ao corpo transforma aos seus olhos a diferença em inferioridade, conforme aponta Scott (1992).

Segundo Pinsky e Pedro (2012), apenas recentemente na história do Brasil, por volta do século XX, as mulheres começam a galgar novos patamares sociais, que passará por altos e baixos e constantes lutas por melhoria, como ainda hoje passa. Antes, criadas para casar e desejosas da maternidade, em sua maioria, as mulheres poucos direitos tinham. No século XX no Brasil, algumas mudanças sociais e institucionais começam a ocorrer, uma delas foi o desquite, instituído no Código Civil de 1942, que em seu artigo 315 dava à mulher, o direito de, desfazendo-se de sua escolha equivocada ou da falência do seu casamento, separar-se do seu cônjuge, porém, como de algum modo já se previa, a legitimação do ato não era suficiente para que esta voltasse a ser bem aceita socialmente.

Em termos sociais a mulher perdia seu nome e a esta as pessoas se referiam quase sempre como “a desquitada”, poucas amigas e amigos permaneciam ao seu lado, uma vez que ela passava a não ser uma boa influência e nem referência dos padrões sociais ainda perpetuados pela sociedade; essa mulher carregaria para sempre o estigma de fracassada, pois havia “falhado” como mulher na atribuição da construção e manutenção da família.

No que diz respeito ao trabalho, apenas em 1943 foi dada à mulher o direito de trabalhar fora de casa sem uma autorização expressa do marido, pois a dependência e a subordinação das mulheres ao cônjuge estava prevista por lei desde o Código Civil de 1916, que as qualificavam como “incapazes”.

Na década de 1960, com o surgimento do Movimento Feminista em várias partes do mundo, ocorrem alguns avanços e ela passa a ser, pelo Código Civil, “capazes”, uma vez que este passa a descrevê-la como alguém que pudesse colaborar nos encargos da família. Foi também nessa época que os métodos contraceptivos mais eficientes passaram a ser uma possibilidade para as mulheres.

Outra conquista, ainda que incipiente, diz respeito ao contexto educacional, considerando que a Lei das Diretrizes e Bases – LDB, garantiu-lhes os cursos do grau médio, permitindo-lhes ainda galgar vagas no ensino superior, contudo, estamos falando aqui em direitos constitucionais, pois a apropriação destes direitos passaria ainda por muitos desafios sociais e machistas que ainda vieram como desnecessário e até inadequado que mulheres soubessem ler e escrever, uma vez que a escola era tida como uma ameaça a ideia de subordinação feminina e à sua dedicação exclusiva ao lar, marido e filhos.

Entretanto, essas pequenas conquistas foram suficientes para que o Movimento Feminista tomasse fôlego e desejasse mais espaço social para a mulher no sentido de que esta tivesse autonomia para se colocar diante da sociedade onde e como desejava se colocar, e nem mesmo a ditadura inibiu por completo o movimento e luta das mulheres que, nesse ponto, já chegavam a desafiar os valores das famílias tradicionais brasileiras, e com isso conseguiram aumentar sua participação no mercado de trabalho, reconhecimento e crescimento na profissão exercida, qualificação educacional e profissional, opção de não ser mãe ou quando ser mãe. O divórcio passa a ser uma situação legítima e ainda, começam a serem socialmente aceitas as relações afetivas fora dos parâmetros tradicionais.

O GÊNERO QUE HABITA A EDUCAÇÃO

Pensar a história da mulher e suas constantes buscas pela ascensão social é que tentamos compreender como tem sido ao olhar de quem observa a atuação de homens e mulheres na direção em escolas públicas, compreendendo a dicotomia que há na forma que cada um lidera neste ambiente. Nesse sentido Louro (2007) sinaliza que a escola é um espaço permanente de construção e legitimação das relações de gênero por meio da negação ou da legitimação da supremacia de um gênero em detrimento do outro.

A história da educação no Brasil parece coincidir com a história da discriminação de gênero. A sociedade brasileira no seu processo de formação foi profundamente marcada pelo modelo patriarcal e autoritário, além disso, teve a influência da Igreja Católica e essas influências refletem diretamente na constituição dos modelos educacionais no país, dos quais as mulheres foram excluídas. Segundo Ribeiro (2000), na tradição cultural ibérica, transposta de Portugal para a colônia brasileira, a mulher era considerada um ser inferior, que não tinha necessidade de aprender a ler e a escrever. A educação era tutelada pela Igreja Católica reforçando o espírito medieval.

Por meio de constantes diálogos com profissionais da educação foi possível perceber que no interior da escola ainda perpassa a ideia de que o homem possui uma superioridade em relação à mulher, no que diz respeito a sua atuação como diretoras

e diretores escolares. Ideia esta, que está pautada nas construções socioculturais que, perpetuando um modelo patriarcal, torna a mulher um indivíduo inferior ao homem em assuntos/situações que exijam liderança e autoridade. De acordo com Louro (2007) a escola enquanto instituição educativa tem uma prática machista, já que essa é concebida a partir de ideologias masculinas e masculinizadoras.

Sabe-se que homens e mulheres, fazem parte do mesmo mundo, em esfera que comungam entre si. O que se tem, e que desconsidera essa comunhão, são construções culturais sobre os papéis adequados aos homens e às mulheres. Bourdieu (2007) apresenta essa di-visão do mundo, pautada nas diferenças biológicas, que se referem à divisão sexual do trabalho, da reprodução e da procriação, uma das mais fundadas ilusões coletivas. Para ele, especificar os limites para a mulher e para o homem não torna a mulher ou o homem uma atuação proficiente na sociedade, ao contrário, inibe um crescimento e desenvolvimento humano e social se considerassem a comunhão de papéis, bem como a autonomia de cada em definir suas próprias potencialidades e limites.

Dessa maneira, é possível crer que as diferenças de gênero se realizem na perspectiva do essencialismo que dá ao feminino uma essência que lhe é inerente e singular; e do culturalismo que atribui essas diferenças ao modo como a sociedade se organiza, dentro de suas crenças e tradições que legitimam a ordem e as leis patriarcais em detrimento da atuação da mulher nessa sociedade, assim, temos o homem que define seu papel social e também define o papel social da mulher (ARCE, 2001).

Culturalmente as representações em torno da mulher é de um ser frágil e dependente, sem condições de assumir situações ou funções que exijam força e autoridade. Por isso, a maior parte dos cargos de chefia assumidos em empresas e instituições ainda estão nas mãos dos homens, e essa parece uma realidade ainda um pouco distante para que se equilibre, não apenas em número, mas na aceitação em si de que o gênero feminino possui habilidades suficientes para lidar com os desafios e as adversidades que a liderança exige.

É sabido que o magistério tem uma representação social pautada no feminino, devido ao grande número de mulheres que exercem a profissão. Tal atribuição vai ocorrer por vários fatores, alguns deles são trazidos por Campos (2002) quando ressalta que o primeiro deles foi a busca da mulher por um nicho de trabalho; depois, no final do século XIX, por conta do desprestígio do magistério, principalmente sua baixa remuneração e qualificação fez com que poucos homens se interessassem pela docência, em detrimento das mulheres que na busca por um espaço para o trabalho iam se identificando com a profissão; há ainda a teoria psicanalítica que diz que a docência mexe com os instintos da mulher, uma vez que para ser professora se exige dedicação e cuidados maternos com os pequenos, e como já foi abordado, pelo essencialismo, estes atributos já são inerentes à mulher.

Nesse contexto, era comum que as mulheres tivessem predisposição para

assumir a sala de aula e cuidar da educação das crianças, todavia, quando surgem os cargos de direção e administração escolar, a ideia de que uma mulher possa administrar passa por alguns percalços e entra em questão novamente a ideia de que o comando é do homem, uma vez que só ele tem pulso para dar conta dos desafios que uma liderança traz em si.

Contudo, ainda segundo Louro (2007, p.89) “é possível argumentar que ainda que as agentes do ensino possam ser mulheres, elas se ocupam de um universo marcadamente masculino”. Corroborando com Louro, Ferraz (2008) diz:

A oposição público (masculino) e privado (feminino) não dá conta da complexidade e das imbricações entre esses espaços como palcos de exercícios de práticas pedagógicas e de poder, tanto de mulheres, quanto de homens. Nesse sentido, as configurações teóricas construídas a partir dessas oposições muito rígidas impedem de se perceberem outras nuances (p. 14).

Para entendermos como se dá as relações de gênero no âmbito da educação, sendo a escola, inicialmente um espaço marcado pela presença masculina, precisamos entender que a escola é atravessada pelos gêneros. Não podemos pensar sobre a educação sem que antes nos debruçemos em reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino.

Como consequência da abertura do magistério às mulheres, desqualifica-se e desvaloriza-se a mulher através do discurso da falsa igualdade dos gêneros, limitando suas qualidades profissionais, invocando um papel feminino, um suposto “dom” de um comportamento emocional e moral. Esse dom era considerado inadequado para outras funções do âmbito público. A mulher, assim, fica restrita à esfera privada, pelo simples fato de ter nascido mulher e poder gerar a vida (ARCE, 2001 p.34).

A mulher como educadora dos filhos no Brasil, não se deu de forma imediata. Isso porque no período da colonização quando os portugueses vieram para o Brasil já trouxeram um modelo de sociedade instituído em valores patriarcais, que é um modelo típico da cultura ocidental judaico-cristã. Segundo Freitas (2000) “ele foi se aperfeiçoando durante anos pelo sistema capitalista em ascensão. A sociedade patriarcal determinava que as mulheres fossem subjugadas pelos homens: pelo pai, pelo marido e pelas regras elaboradas por estes”.

Daí então foi associada à ideia de magistério como extensão da atividade do lar, ou seja, o cuidado, que era e é, algo direcionado apenas à figura feminina. Passou-se então a dizer que o magistério é um “dom” tipicamente feminino, dessa forma estando ela no exercício do magistério estaria correspondendo a essa vocação para a docência e cada vez mais era reforçada a teoria paternalista, o que segundo Melo e Leite (2000, p. 38-39): “o paternalismo fazia com que a mulher restringisse sua atuação à esfera privada de sua casa, e sua ação pública se limitava a participar das atividades da igreja”. Sabe-se ainda que para a mulher exercer o magistério não era preciso muitos esforços, os conhecimentos básicos já eram o suficiente.

A mulher não precisava ter boa formação, bastava-lhe aprender as primeiras letras e os cálculos aritméticos básicos para assegurar as tarefas do lar. Numa

visão muito peculiar a mulher era apresentada como tentação permanente que deveria ser “domada” para tornar-se uma boa mãe e para que não desviasse o homem do caminho correto (FREITAS, 2000).

Sabe-se que com o fenômeno da divisão sexual do trabalho a sociedade moderna é norteadada pelos princípios do público e do privado. Sendo que um é tido, respectivamente, como o lugar atribuído ao homem e à mulher. O público é o campo de produção e da economia, portanto seriam lugares da ação masculina; às mulheres era destinado o espaço privado, onde são realizadas as práticas ligadas ao cuidado e a reprodução. Podemos perceber que na escola, a docência nas séries iniciais uma extensão da atividade que a mulher já desenvolvida em casa, ou seja, é algo que lhe é “natural”.

É necessariamente nesse espaço de conflitos que ela busca respostas a partir da teoria e da prática docente e discente. Por isso, acreditamos que seja necessário abordar a importância e a relevância dessa temática no processo de construção e constituição das identidades individuais e coletivas do ser humano em processo continuado da formação de sua identidade, enquanto homem e mulher. De acordo com Louro (2007):

Diferenças, distinções, desigualdades [...] a escola entende disso. Na verdade, a escola produz isso. Desde seu início, a instituição escolar exerceu uma ação distintiva. Ela se incumbiu de separar os sujeitos, tornando aqueles que nela entravam distintos dos outros, os que a ela tinham acesso. Ela dividiu também, internamente, os que lá estavam, através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização (p. 57).

As discussões em torno das relações de gênero vêm ao longo do tempo ganhando visibilidade, conquistando espaço e provocando novas práticas e discursos, principalmente a partir de teorias das ciências sociais, antropológicas e políticas, que tem fornecido uma ampla e complexa produção acadêmica, mas é no final da década de 1970 do século XX, que se enfatizou a impossibilidade de se ignorar o debate e a pesquisa em torno dessa temática, ao tempo em que se quer analisar e compreender questões ligadas aos processos formativos, como é o caso da educação.

GESTÃO ESCOLAR: A QUEM COMPETE ESSE ESSA FUNÇÃO?

Compreendemos que liderança é um conjunto de atividades realizadas por um determinado grupo de pessoas que, visando o bem comum, gera resultados que favoreçam a todos. Para tanto, o líder desse grupo precisa ter discernimento para não agir de acordo com suas convicções em detrimento do que o grupo pensa e/ou propõe.

No que diz respeito à escola, Lück (2011), nos diz que:

Uma forma de conceituar gestão e vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia das pessoas coletivamente organizadas para

que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos da unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

Por Lück (2011), observamos que o poder de articulação da direção de uma escola precisa ter como base a organização, a autoridade e o poder de persuasão, qualidades que, exceto a organização que socialmente parecer ser mais feminina, são culturalmente construídas como características masculinas. Talvez por essas questões podemos hoje, analisando o quadro de professores/professoras das escolas, perceber que, apesar de termos uma maioria feminina em sala de aula, quando passamos para os cargos de gerenciamento e direção, o que encontramos em maior número são homens na liderança, principalmente à medida que o nível de escolaridade vai aumentando, assim, na Educação Infantil e no Fundamental I, ainda temos um número maior de mulheres, no entanto, à medida que vamos para os anos finais, Fundamental II, Segundo Grau, Superior etc. é perceptível o aumento de homens liderando.

Nesse sentido, buscando compreender como ocorre esse processo em algumas escolas públicas, foi possível identificar que essa “escolha” está ainda pautada nas construções socioculturais que determinou ao homem comandar sempre, em casa, no trabalho, na família que de um modo geral é a ele que recorre para resolver problemas graves e/ou difíceis.

Alguns profissionais da área de educação pública foram questionados sobre como é, em seu ponto de vista, a liderança masculina ou feminina na direção escolar. Desses, 70% diz que quando o homem lidera os resultados são melhores, isto porque, ele consegue impor mais respeito junto aos funcionários que acabam por obedecê-lo como mais facilidade. Ainda foi ressaltado que a condescendência da mulher atrapalha nas decisões tomadas no coletivo, uma vez que ela acaba cedendo a pedidos particulares com mais facilidade que os homens.

Outro fator de relevância foi o fato das mulheres serem mais instáveis em suas decisões e também de não conseguir se posicionar diante das pessoas que as desafiam, segundo relataram, a maioria destas, por serem sensíveis, se magoa com mais facilidade e não tem o devido poder de resolutividade que a maioria das situações exige.

É importante ressaltar ainda que desse contingente de 70%, que supervalorizam o desempenho dos homens na gestão escolar, 50% correspondem ao sexo feminino, o que deixa subentendido que as mulheres trazem em si ainda, a representação da mulher como um ser frágil com pouca predisposição para fazer uso da autoridade e perspicácia que a gestão escolar exige. Isso reforça o que Silva (1995) aponta em relação a matriz curricular ao dizer que esse é machista e portanto tende a constituir homens e mulheres que percebem sua realidade meramente pela ótica masculina.

Os demais, 30% disseram não haver diferença na possibilidade de desenvolvimento das habilidades para a gestão escolar, uma vez que, mesmo

sendo cada ser humano singular e tendo cada gênero suas especificidades, a potencialidade e a habilidade de cada um são desenvolvidas à medida que somos, como seres humanos, desafiados a desenvolvê-las. Ainda afirmaram que a mulher costuma valorizar mais as iniciativas do grupo, bem como são mais dedicadas à escola, chegando ao ponto de, muitas vezes, abrirem mão de planos e projetos pessoais para poderem realizar os projetos da escola, o que não é tão comum ao homem.

Por esse ângulo, ainda que seja possível perceber toda uma sensibilidade feminina na liderança de uma instituição escolar, esta não invalida a possibilidade de que possa exercer com sucesso e destreza a direção de uma escola.

Questionados ainda se preferem um diretor ou uma diretora, 60% disse preferir o homem, porque sua postura mais racional e que por isso, é mais fácil de lidar e de conversar com este. As mulheres, segundo os entrevistados, talvez por medo de “perder” a autoridade ou o controle, ou mesmo ser ludibriada pelo funcionário, acaba se tornando muito mais defensiva, o que faz com que estas deixem mais a desejar na administração escolar que os homens que se mostram ser mais seguros e sustentar as decisões tomadas, o que nos remete ao velho ditado que diz que quando um homem dá a palavra, não pode voltar atrás. Estas ideias e colocações só ratificam a hegemonia do homem que foi culturalmente construída em detrimento da passividade e “incapacidade” feminina por tantos séculos perpetuada.

Os demais, 40% disseram não haver tanta diferença de um para o outro, pois cada um, em sua particularidade sabe conduzir e desenvolver as atividades educacionais, desse modo, independente do gênero, a escola não perde por estar sob o comando de uma mulher ou de um homem.

Durante a aplicação dos questionários foi interessante perceber o fato de não haver uma preferência exclusiva pela mulher. Os que não optaram pelo homem, disseram não haver diferenças que pudessem prejudicar no andamento escolar por ser o gênero feminino ou masculino a estar no comando, não tomando posicionamento nem por um nem por outro gênero.

De algum modo, a ideia de que a mulher assuma postos de chefia, nesse caso, de diretora escolar, ainda é algo que precisa ser bastante discutido socialmente, de modo que as comparações sobre a gestão de cada um não tenham como parâmetro básico o gênero, mas sim o modo como eles atuam e como conduzem e desenvolvem os trabalhos, considerando o ser humano, sujeito ímpar, com potencialidades e limitações que lhes são específicas, não por serem homens ou mulheres, mas por suas subjetividades e contextualidades.

CONSIDERAÇÕES: DESAFIOS À ESCOLA CONTEMPORÂNEA

Ao longo da história a trajetória das mulheres tem sido marcada por processos

descontínuos, fragmentados, resultante de transformações sociais, culturais, políticas e econômicas, vivenciados pela da sociedade. De acordo com Monteiro (2007), com o nascimento do positivismo a sociedade começou a questionar a ordem natural das coisas ao tempo em que questiona sobre o porquê das mesmas. Durante milênios, tanto no Ocidente como no Oriente, as mulheres têm sido consideradas cidadãs de segunda classe, ou apenas as outras, elas não são para si mesmas, são para os outros: pai, marido, filhos.

Contudo, é notório que nas últimas décadas a mulher tem conseguido construir a sua própria história. Saindo de sua invisibilidade, tenta alcançar patamares cada vez maiores rumo à atuação social, principalmente no que concerne à profissionalização. Buscar esse nicho, mais que uma necessidade, é um direito feminino para que se cumpra o conceito de igualdade entre os cidadãos.

Consideremos que hoje, muitas famílias são sustentadas pelas mulheres, e por isso já não cabe mais a reprodução de preconceitos e estereótipos que as colocam em situação inferior à do homem, principalmente quando estamos nos reportando ao espaço educacional, em que a predominância da mulher na docência é bem maior que a do homem. Lá mesmo onde se discute ou devia estar discutindo as relações de gênero não pode submeter a mulher às crenças que se enraizaram e que, em detrimento da mulher, creem que o homem tem um potencial maior para liderar, naturalizando para o homem a posição de chefia.

Como ressalta Bourdieu (2007), a dominação masculina é exercida naturalmente, sem necessidade de justificção, pois eles são socialmente representados como mais competentes, corretos, racionais. Enquanto assim se pensar, principalmente enquanto assim pensar as mulheres, a superioridade masculina continuará sendo algo natural e a crença nisto nos conduzirá a uma perpetuação da dominação masculina, não apenas nos cargos de direção escolar, mas em todas as esferas em que se fizer necessário a atuação de um líder.

Assim, compreendemos que é papel da escola criar efetivamente espaços permanentes e dinâmicos de reflexão em torno da equidade de gênero que adentram a instituição que escolar ou que são reproduzidas pela mesma.

Entendemos ainda, a mudança é gradativa, assim, se faz necessário repensar a maneira como professores/as e gestores/as tratam alunos/as nos diversos espaços e atividades escolares, impondo e difundindo nos discursos e práticas formas de perpetuar o machismo tão evidenciado no mundo contemporâneo.

Nesse sentido consideramos que aos/as professores/as, gestores/as é imprescindível oferecer/possibilitar formação contínua, estabelecendo *links* entre teoria e a *práxis* pedagógica, que evidenciam a supremacia do gênero masculino e o silenciamento sutil do gênero feminino.

É necessário reinventar os modelos de gestão, tão bem representados pela força e/ou no autoritarismo concernente ao gênero masculino. Já há modelos bem sucedidos de gestão pautados no diálogo e no respeito mútuo ao diferente. Nesse

sentido, precisamos que homens e mulheres, de posse da teoria, edifiquem ações de mudança. Necessitamos, ainda, que esses novos sujeitos sociais sejam capazes de realizar os protagonismos históricos necessários à construção de uma gestão escolar que tenham por parâmetro a efetividade da equidade.

Não temos receitas prontas ou caminhos definidos, o que temos é a constatação de que como está não podemos continuar e as trilhas a serem percorridas requerem a contribuição de homens e mulheres, gestores/as, professores/as, alunos/as, pais e mães e pesquisadores/as da diversidade, presentes nos espaços escolares e universidades. O desafio este posto!

REFERÊNCIAS

ARCE, A. **A imagem da mulher nas ideias educacionais de Pestalozzi**: o aprisionamento ao âmbito privado (doméstico) e à maternidade angelical. Caxambu: ANPED (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), 2001.

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo** (vol.2). Portugal: Bertrand Editora, 1949.

BOURDIEU, P.. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

CAMPOS, M. C. S. de S.; SILVA, V. L. G. da (orgs.) **Feminização do magistério: vestígios do passado que marcam o presente**. Bragança Paulista: Edusf, 2002.

FERRAZ, Raimundo Cassiano. **Gênero, masculinidade e docência: visões dos alunos de pedagogia**. UFPB, João Pessoa – PB, 2008.

FREITAS, Maria Carmelita de. Gênero/Teologia Feminista: Interpelações e Perspectivas para a Teologia *In*. **Gênero e Teologia: Interpelações e Perspectivas**: Loyola, São Paulo, 2000.

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>.

LOURO, Guacira. **Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis – RJ: Vozes. 2007.

LÜCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**. 10 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MELLO, J.C. LEITE, E. Discursos velados: memória e cotidianidade feminina. In: LEMOS. M. T.T.B.; MORAES, N.A. de. (org.) **Memória, Identidade e Representações**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2000, p. 38-42.

MONTERO, Rosa. **História das Mulheres**. Rio de Janeiro: Ed Agir, 2007.

PATEMAN, Carole. **O Contrato Sexual**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. (org.) **Nova História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

RIBEIRO, Marlene. **O camponês como sujeito/ objeto da História: elementos para uma teoria**. III ENCONTRO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO E MARXISMO. Anais... Universidade Federal da Bahia, UFBA, Salvador, Bahia, 2000.

SCOTT, Joan. "História das Mulheres. In. BURKER, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992.

SILVA, T. T. Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna. In: SILVA, T. T e MOREIRA, A. F. B. (Orgs.) **Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad**. México: Fondo de Cultura Económica, 1977.

RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E AS EXIGÊNCIAS DE FORMAÇÃO PARA O TRABALHO DOCENTE

Márcia Alves de Carvalho Machado

Faculdade São Luís de França, Pedagogia

Aracaju – Sergipe

Alice Virgínia Brito de Oliveira

Universidade Estadual de Alagoas, Pedagogia

Arapiraca – Alagoas

Distância. Formação. Marco Regulatório. Polidocência.

RESSIGNIFICATION OF THE CONCEPT OF DISTANCE EDUCATION AND AS THE TRAINING REQUIREMENTS FOR TEACHING WORK

RESUMO: O objetivo deste estudo é analisar as mudanças da concepção de Educação a Distância nos principais marcos legais que regulam a modalidade no Brasil, e identificar as exigências atuais para o trabalho docente na modalidade. Trata-se de um estudo teórico com uso da pesquisa qualitativa. Conclui-se que as mudanças, na concepção da educação a distância (EaD), relacionam-se à questão da qualidade da educação e sua ressignificação se deu a partir de atualização das legislações que regularam a modalidade. Os referenciais teóricos investigados apontaram os desafios e as possibilidades do trabalho docente na EaD e sinalizaram a polidocência como a alternativa que se adequa ao perfil esperado dos profissionais na atualidade. Constatou-se que o novo marco regulatório, embora defina as funções dos profissionais da modalidade, não ampliou os aspectos formativos que caracterizam cada função, deixando a cargo das instituições de ensino esta definição.

PALAVRAS-CHAVE: Brasil. Educação a

ABSTRACT: The objective of this study was to analyze the changes of the concept of Distance Education in the main legal frameworks that regulate the modality in Brazil, and to identify the current requirements for the teaching work in the modality. This is a theoretical study using the research approach. It is concluded that, the changes in the conception of EaD, were related to the quality of education issue and its resignification came from the update of the legislation that regulated the modality. The theoretical references investigated pointed out the challenges and possibilities of the teaching work in the EaD and indicated the “polydocência” as the alternative that suits the expected profile of the professionals in the present time. It was found that the new regulatory framework, while defining the functions of the professionals of the sport, did not extend the formative aspects that characterize each function, leaving to the educational institutions this definition.

KEYWORDS: Brazil. Distance Education.

1 | INTRODUÇÃO

Desde a regulamentação como uma das modalidades da Educação no Brasil, a Educação a Distância (EaD) vem se modificando tanto conceitualmente quanto em termos de novas exigências para sua execução, consequência da dimensão que esta passou a ter na estrutura da educação nacional, impulsionada por sua vertiginosa expansão a partir das primeiras décadas do século XXI.

Em 2000, conforme a Sinopse da Educação Superior, publicada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), foram ofertados no Brasil sete cursos de nível superior, com 5.287 alunos ingressantes na área de formação de professores. Uma década depois, em 2014, o país possuía 1.365 cursos na modalidade, ou seja, apresentava uma expansão de 19.500% sobre o total de cursos oferecidos em 2000, conforme estatísticas do INEP.

Em 2014, a oferta de cursos era feita por instituições de ensino superior (IES) públicas e privadas, que registraram 1.341.842 matrículas na EaD. Eram oferecidos cursos em todas as áreas de conhecimento dos cursos ofertados na modalidade presencial: Educação, Humanidades e Artes, Ciências Sociais, Negócios e Direito, Engenharia, Produção e Construção, Agricultura e Veterinária, Saúde e Bem-Estar Social, Serviços. A maioria deles, 69%, eram oferecidos por IES privadas e o restante por Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), das quais as federais possuíam o maior número de matrículas.

Esta expansão também motivou mudanças contínuas nas legislações que regulam a matéria, bem como tem redefinido a função do profissional docente que atua na modalidade, o que indica a dinâmica com que ela se reconfigura e atualiza. Neste contexto, torna-se relevante compreender qual a atual concepção de EaD que vigora no Brasil e os desafios colocados diante da formação dos docentes para atuarem na modalidade.

Nesse sentido, esse estudo se insere na área da Educação com o objetivo de analisar a mudança da concepção de Educação a Distância nos principais marcos legais que regulam a modalidade no Brasil e identificar as exigências atuais para o trabalho docente na modalidade. A pesquisa foi realizada pelas autoras durante o curso de doutorado em Educação pela Universidade Tiradentes, sendo apresentada no 10º Encontro Internacional de Formação de Professores, na Universidade Tiradentes, na cidade de Aracaju/SE/Brasil, em maio de 2017.

Tratou-se de uma investigação teórica, que diante da natureza dos dados fez uso da pesquisa qualitativa. As fontes de informações foram as legislações que regulamentam a Educação a Distância no Brasil, bem como os documentos normatizadores.

2 | RESSIGNIFICAÇÃO DA CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NOS MARCOS LEGAIS

A concepção de EaD vem sendo ressignificada ao longo das três últimas décadas nos textos legais que regulamentam a matéria no âmbito educacional, e estas mudanças afetam diretamente as exigências relativas ao trabalho dos profissionais que atuam na modalidade, entre eles o professor.

A formalização legal da EaD nas políticas educativas no Brasil se dá com a aprovação da LDB/1996, ao prevê-la inicialmente pelo artigo 80 da LDB/1996 e definir que o Poder Público incentivaria o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada; sua organização com abertura e regime especiais seria oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União; cabendo à União a regulamentação dos requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos aos cursos na modalidade.

O Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998, regulamentou o artigo 80 da LDB/1996 e definiu esse tipo de educação como

[...] uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (BRASIL, 1998, p. 1).

Nesse decreto verifica-se a preocupação com o padrão de qualidade do ensino na EaD, primeiro pelo parágrafo 5º, do artigo regulamento, ao estabelecer que a avaliação quanto ao credenciamento de instituições e autorização de cursos em EaD obedeceria “[...] a procedimentos, critérios e indicadores de qualidade definidos em ato próprio, a ser expedido pelo Ministro de Estado da Educação e do Desporto” (BRASIL, 1998, p.), o que apontava para definição de referenciais de qualidade nesse tipo de educação. Referenciais que serão importantes para definição de vários elementos que envolvem a modalidade, por exemplo, a definição do corpo docente.

O parágrafo 6º do mesmo artigo, retrata a ênfase na qualidade, ao estabelecer que a falta de atendimento aos padrões de qualidade, bem como a ocorrência de irregularidade qualquer ordem poderiam ser objetos de fiscalização passível de processo, podendo acarretar descredenciamento da instituição que a ofertava.

A proposta mais sólida dos referenciais de qualidade para EaD foi lançada em abril de 2003 pela Diretora de Política de Educação a distância do MEC. É importante enfatizar que essa se denominava Referenciais de Qualidade para Cursos a Distância, e pela análise empreendida de seu conteúdo, verifica-se que fixava a qualidade para curso ou programa a distância, inserido nos propósitos da educação escolar – sendo esta considerada aquela que abrange a educação básica (infantil, fundamental e média) e a superior, ou seja, cursos a distância para todos os

níveis de ensino. Na proposta, a concepção de EaD é dada através da diferenciação em relação à educação presencial, pela qual se verifica a ampliação e uma evolução dessa em relação àquela de 1998:

[...] o aluno constrói conhecimento – ou seja, aprende - e desenvolve competências, habilidades, atitudes e hábitos relativos ao estudo, à profissão e à sua própria vida, no tempo e local que lhe são adequados, não com a ajuda em tempo integral da aula de um professor, mas com a mediação de professores (orientadores ou tutores), atuando ora a distância, ora em presença física ou virtual, e com o apoio de sistemas de gestão e operacionalização específicos, bem como de materiais didáticos intencionalmente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados através dos diversos meios de comunicação. (BRASIL, 2003, p. 3).

Posteriormente, o artigo 80 da LDB/1996 foi novamente alterado. Pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, a EaD passou a se caracterizar como uma modalidade da educação nacional “[...] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos” (BRASIL, 2005, não paginado).

Em agosto de 2007, propôs-se a atualização dos Referenciais de Qualidade da EaD, que diferentemente da primeira proposta passa a estar focada na oferta de cursos de graduação e especialização, ou seja, na educação superior a distância. No entanto, o documento esclarece que:

Muito embora o texto apresente orientações especificamente à educação superior, ele será importante instrumento para a cooperação e integração entre os sistemas de ensino, nos termos dos arts. 8o, 9o, 10 e 11 da Lei nº 9.394, de 1996, nos quais se preceitua a padronização de normas e procedimentos nacionais para os ritos regulatórios, além de servir de base de reflexão para a elaboração de referenciais específicos para os demais níveis educacionais que podem ser ofertados a distância. (BRASIL, 2007, p. 3).

Na nova legislação não houve a preocupação em caracterizar a EaD mas, dar ênfase ao ponto focal da educação superior, em qualquer modalidade ou combinação, que “[...] é o desenvolvimento humano, em uma perspectiva de compromisso com a construção de uma sociedade socialmente justa” (BRASIL, 2007, p. 9). No entanto, apontou para uma importante evidência de que a modalidade a distância possui “[...] características, linguagem e formato próprios, exigindo administração, desenho, lógica, acompanhamento, avaliação, recursos técnicos, tecnológicos, de infraestrutura e pedagógicos condizentes [...]” (BRASIL, 2007, p. 7). No documento final de - Produto 1 relativo à consultoria do Projeto CNE/UNESCO 914brz1142.3 é atenuada essa evidência, e destacado que além da concepção de educação foi explicitado que nos referenciais de 2007 a concepção de currículo condizente com as especificidades da EaD, inexistia na versão de 2003.

O novo Marco Regulatório da EaD, aprovado pela Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016, que estabelece as novas Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância,

no seu artigo 2º amplia o entendimento anterior, considerando-a como modalidade, que se desenvolve no mesmo tipo de mediação e processos com utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC),

[...] com pessoal qualificado, políticas de acesso, acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, de modo que se propicie, ainda, maior articulação e efetiva interação e complementariedade entre a presencialidade e a virtualidade "real", e o local e o global, a subjetividade e a participação democrática nos processos de ensino e aprendizagem em rede, envolvendo estudantes e profissionais da educação (professores, tutores e gestores), que desenvolvem atividades educativas em lugares e/ou tempos diversos. (BRASIL, 2016, p.1).

Percebe-se nessa ampliação, a preocupação em determinar que os profissionais da modalidade devem ser qualificados. No entanto, o decreto anteriormente citado (Decreto nº 5.622/2005), já estabelecia quanto aos requisitos para credenciamento de instituição que desejasse ofertar cursos, apresentar corpo docente com as qualificações exigidas na legislação à época, e preferencialmente, na formação para o trabalho com educação a distância.

Verifica-se nesse caso, que a nova regulação ainda não obriga que os profissionais sejam qualificados especificamente na modalidade, o que certamente é um indicativo da inexistência de formação específica, principalmente no caso de professores e tutores formados para EaD em nível superior. O que aponta ser esse um aspecto que merece atenção não só dos órgãos que discutem e elaboram as políticas educacionais no país, mas também das próprias IES que formulam propostas de cursos superiores e da sociedade civil, em especial dos professores envolvidos com a modalidade e as entidades que os representam, entre essas destacamos a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais de Educação (ANFOPEI) e a Associação Brasileira de Educação a distância (ABED).

Constata-se ainda a necessidade de que a EaD realmente se efetive quanto às dicotomias que se atenuam em sua execução, quer sejam, presencial e virtual, local e global, e também incorpore uma das finalidades da educação que é a preparação para o exercício da cidadania, que está fundamentada pela CF/1988 e referendada pela LDB/1996.

No entanto, vale destacar que a concepção de EaD que configura no citado documento ainda não alcança aquela sugerida pelo Produto 2 do Projeto CNE/Unesco 914brz1142.3, que poderia avançar para um entendimento de prática social-educativa dialógica, como trabalho coletivo - com autoria e colaboração, articulada a arquitetura pedagógica e de gestão integrada ao uso das TICs, sendo voltada para a formação crítica, autônoma e inovadora, com base na interação dos atores envolvidos (CNE/UNESCO, 2014).

A alteração ainda evidenciou pela primeira vez, na forma da lei, a divisão existente na estrutura hierárquica dos cursos da modalidade, quando menciona como profissionais da EaD - professores, tutores e gestores. Nesse aspecto, cabe enfatizar na redefinição do perfil profissional docente, em particular, a relação de

diferenciação professor x tutor, também destacado. No documento Produto 1 relativo a consultoria do Projeto CNE/Unesco 914brz1142.3. O trabalho docente na EaD tem demonstrado inúmeros desafios que serão discutidos na seção a seguir.

3 | DESAFIOS E POSSIBILIDADES DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

A formação para atuação na EaD é um processo contínuo que acontece permanentemente na formação e no exercício da profissão docente. Um dos desafios atuais é o uso das tecnologias na formação, no entanto, elas por si só não garantem o processo. Entende-se que, as tecnologias na educação e na formação de professores, não podem se reduzir a meros procedimentos didático-pedagógicos, mas representam mudança de concepção que está diretamente relacionada ao avanço cultural, histórica e conceitual da sociedade.

A EaD, atualmente, precisa superar preconceitos que a sociedade tem para com seus profissionais, alguns diretamente relacionados à própria concepção dos cursos e outros à qualidade da sua formação. É necessário rever as concepções, desenvolver competências, habilidades e, conseqüentemente a mudança de atitude dos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem desta modalidade de ensino.

Para que os docentes da EaD possam compreender seus saberes, o exercício de seu trabalho precisa ser explicitado criticamente, revelando os problemas e as determinações que os originam. O processo de constituição dos professores da EAD como sujeito e coletivo de profissionais num enfrentamento dos problemas conceituais, da legislação em vigor e da prática pedagógica passa a ser um desafio.

Além da mudança conceitual, o que altera também nesta modalidade são os espaços e tempos de ensino-aprendizagem que são separados fisicamente, normalmente supridos por uma tecnologia. A separação física não significa falta de interação e acompanhamento aos estudantes, pois com os recursos tecnológicos eles podem flexibilizar o melhor horário para a dedicação aos estudos. Corroborando, dessa forma, com o preconizado na lei anteriormente citada que o aluno constrói seu conhecimento, desenvolve competências e habilidades no tempo e local mais adequados bem como o apoio de professores, tutores ou orientadores de forma física ou virtual (BRASIL, 2003).

Torna-se esse um dos grandes desafios para a EaD que é desenvolver novas estratégias de ensino-aprendizagem que permitam ao aluno o desenvolvimento e a aprendizagem significativa. Isso requer mais atenção do professor aos empecilhos cognitivos, psicológicos, sociais e técnicos que envolvem o ensino-aprendizagem. Dias e Leite (2010, p.64) aludem que, “a redefinição dos papéis dos professores pelo uso da tecnologia envolve questões como estilos de ensino, necessidade de controle pelo professor, concepções de aprendizagem e a percepção da sala de aula como

um sistema ecológico mais amplo [...]”. Há uma profunda alteração nos papéis tanto docente quanto o estudante em EaD.

3.1 Perfil profissional docente e a polidocência na Educação a Distância

Na EaD o exercício da docência assumiu características e perfil diferentes bem como foram nominados também por várias nomenclaturas para o exercício dessa função. A entrada e saída desses profissionais, sem o controle, a falta de um código de ética da profissão, a falta de organização sindical, entre outros fatores têm ocasionado críticas e dificultado na delimitação de um perfil profissional.

Com isso, percebe-se que o perfil e a centralidade do professor no ensino tradicional são modificados, cedendo lugar para um trabalho cooperado, participativo, colaborativo pelo qual oportuniza o diálogo, a interação em sala de aula, seja ela, presencial ou virtual. Sobre as capacidades dos professores que trabalham na EaD, Belloni (2000, p.14) afirma que essas capacidades, “tais como orientar a aprendizagem, motivar o aluno, conhecer as ferramentas tecnológicas, ser aberto a críticas, entre outras, são essenciais ao bom desempenho de um professor em EAD”. Portanto, a função do professor em EaD, caracteriza-se pelo apoio permanente às atividades dos estudantes tendo como prioridade a efetivação da aprendizagem.

Nesse sentido, o perfil deve estar vinculado a elementos de relacionamento interpessoal, bem como a compreensão de educação que cada indivíduo constrói internamente. Dias e Leite (2010, p.41), abordam que “a interação mútua caracteriza-se por relações interdependentes e processos de negociação, nos quais cada interagente participa da construção inventiva da interação, afetando-se mutuamente”. Assim, o docente deverá ter uma nova concepção de seu papel como um facilitador, orientador, mediador, um incentivador dos alunos na busca do conhecimento.

É fundamental que os professores da EaD reconheçam o cenário da sociedade globalizada em que a informação, a comunicação e as transformações tecnológicas estão presentes na vida das pessoas e, levem em conta, a natureza e a especificidade dos recursos midiáticos nos processos didáticos pedagógicos. Ao romper os limites impostos pela sala de aula, a EaD redimensionou a relação entre docente e estudante, entre o estudante e seus pares, oportunizando, neste universo, um trabalho diferenciado com várias mídias e tecnologias, pelas quais deverão suprir as dificuldades, inclusive as de localizações geográficas entre as pessoas.

Ressalta-se a importância das tecnologias na formação docente, considerando o novo perfil do professor para atuar na EaD, bem como a necessidade de domínio dos conteúdos concatenados ao currículo em estudo. Diante disso, Oliveira et. al (2010, p.75) chama a atenção para “[...] o surgimento de novos campos profissionais, diferentes formas de trabalho-coletivo e o surgimento de uma nova classe de trabalhadores ainda não compreendida suficientemente os tutores virtuais”. A tutoria é uma nomenclatura bastante utilizada para representar o professor, mas indaga-

se: é um profissional diferente do professor? Em quais aspectos? A especificidade do conhecimento garante a qualidade deste profissional? Oliveira (2010, p. 58) afirma que, “a tutoria passa a ser entendida como processo necessário em EAD na compreensão dos diferentes modos de ensinar e aprender”.

Com base nesse entendimento a tutoria seria essencial à EaD, pois (idem, p. 59), “[...] o papel do tutor garante a inter-relação personalizada, contínua do aluno no sistema viabilizando a mediação necessária entre os elementos do processo e a execução dos objetivos propostos”. Sabe-se da importância deste profissional, nesse sentido, acredita-se a descrição da Polidocência é a melhor representação da docência em EaD.

Nessa definição de novo campo profissional relacionado ao docente, Oliveira et. al (2010, p.76) aponta que, “[...] para compreender o novo perfil docente (tutor), que começa pela distinção entre docentes-professores e docentes-tutores, passando também pelos saberes que cada um desses profissionais deve deter para compor suas competências profissionais [...]”.

Em outro estudo Mill et.al. (2010, p.111) aborda a constituição da polidocência na Educação a Distância referindo-se “[...] a constituição de uma docência coletiva, coletiva, colaborativa e compartilhada”. O autor justifica o cunho deste termo pela crescente expansão da Educação Superior e a carência de profissionais e de professores com formação para atuar na EaD. Então, foi preciso a formação de equipes multidisciplinares para atender a essa realidade, articulando a questão dos saberes, o conhecimento das tecnologias da informação e comunicação (TIC), das linguagens virtuais e de profissionais técnicos para desenvolver um trabalho a partir de várias mídias em atendimento a um grande contingente de estudantes.

Partindo do exposto, o perfil profissional docente para a EaD, Moore e Kearsley (2011) evidenciam alguns elementos da pesquisa que desenvolveram com os professores sobre o ensino a distância. Os docentes afirmam que precisam de uma relação interpessoal e ser empático; capacidade para se comunicar eficazmente com os alunos; terem perspectivas otimistas com relação a esta modalidade; a motivação é algo intrínseca ao corpo docente e que a experiência em EaD melhora o ensino tradicional; a ênfase na empatia e na capacidade de compreender a personalidade do aluno, melhor que seja pelos filtros tecnológicos.

Em outra pesquisa, Grassi (2006, p.71) elencou para o educador da EaD as “Competências Pedagógicas, as Competências Tecnológicas e as Competências Comunicativas” para pontuar as responsabilidades na mediação, motivação para aprendizagem do estudante, principalmente sem esquecer a afetividade que deve permear todo processo. Percebe-se que se tem variação nas nomenclaturas de autor para autor, mas todas essas estão relacionadas com as apontadas acima por Moore e Kearsley (2011). Fica explícito que o perfil de um profissional para EaD tem que ser uma pessoa com capacidades e habilidades de reconhecer no outro(estudante) as suas dificuldades para apoiá-lo em seu processo de aprendizagem.

3.2 Exigências de formação para o trabalho docente

Diante do arcabouço teórico examinado e que evidencia as possibilidades de atuação do docente em EaD, verificam-se as diversas exigências para formação docente na atualidade. A permanente dinâmica do desenvolvimento das tecnologias na sociedade contemporânea tem exercido forte influência e ampliado estas exigências.

Da mesma forma como a concepção de EaD foi sendo ressignificada, o perfil do docente para a modalidade também foi sendo redefinido, o que exige uma readequação da formação do profissional e tem se apresentado com um dos desafios da modalidade.

Para Kenski (200, p. 85), na perspectiva tecnológica se apresentam alguns novos impasses, a sociedade “[...] enfatiza a relevância da educação permanente e de qualidade para todos e o governo e o setor privado investem maciçamente na informatização das escolas, no treinamento rápido de professores, mas o essencial ainda carece ser feito”. A autora também aponta a formação do professor no mundo em rede como um dos desafios, o que corrobora com a discussão evidenciada na seção anterior. Para Kenski (2003, p. 94), a atuação de qualidade do professor nesse contexto do mundo em rede depende da “[...] reorganização estrutural do sistema educacional, da valorização profissional da carreira docente e da melhoria significativa de sua formação, adaptando-o às novas exigências sociais e lhe oferecendo condições de permanentes aperfeiçoamento e atualização”.

Destaca-se neste sentido que essa reorganização deve ser pensada inicialmente em nível macro e regulamentada na forma da lei, na perspectiva de que a modalidade se reorganize como um todo e que os elementos citados se articulem e alcancem o maior número possível de docentes envolvidos na EaD.

Nesse contexto, o novo marco regulatório da EaD, já mencionado (Resolução CNE/CES n.º 1/2016), trata de maneira muito simplista os aspectos consonantes aos profissionais da educação, resumindo-se apenas a um artigo sua regulação, o que não parece apontar para uma atualização ou reorganização necessária diante dos desafios já mencionados para atuação dos profissionais.

O documento em seu Art. 8º define que é necessária a formação condizente com a legislação em vigor e a preparação específica para atuar na EaD, sem, no entanto, aprofundar sobre qualquer elemento relativo à formação inicial ou continuada.

Ao destacar o entendimento sobre corpo docente as instituições que oferecem os cursos da modalidade, a Resolução CNE/CES n.º 1/2016 desvela claramente aspectos que se relacionam ao perfil desejado dos profissionais da EaD, especificamente os docentes, e que repercutirão nas exigências em torno da sua formação.

§ 1º Entende-se como corpo docente da instituição, na modalidade EaD, todo profissional, a ela vinculado, que atue como: autor de materiais didáticos, coordenador de curso, professor responsável por disciplina, e outras funções que envolvam o conhecimento de conteúdo, avaliação, estratégias didáticas,

organização metodológica, interação e mediação pedagógica, junto aos estudantes, descritas no PDI, PPI e PPC. (BRASIL, 2016, p. 4).

Enfatiza-se que o documento apenas nomeia as funções a serem desenvolvidas pelos docentes, estas semelhantes ao ensino presencial, sem ampliar exigências de especificidades formativas, próprias do ensino a distância, a exemplo dado da Polidocência, já explanada, deixando a cargo das instituições de ensino e dos seus dispositivos de organização institucional e pedagógico o escopo quanto ao perfil o profissional.

O parágrafo 2º da Resolução CNE/CES nº 1/2016 define na forma da lei a função do tutor, como todo profissional de nível superior vinculado à instituição “[...] que atue na área de conhecimento de sua formação, como suporte às atividades dos docentes e mediação pedagógica, junto a estudantes, na modalidade de EaD” (BRASIL, 2016, p. 4).

Esse entendimento parece esclarecer a questão da diferenciação já citada entre a função do professor e do tutor, pois indica que o tutor não necessita de ser um profissional licenciado e tem a função de oferecer suporte ao docente, num papel assistente, embora, a norma só define que o tutor necessita de ter formação específica na área em que atua, não ampliando detalhes da formação.

No entanto, a norma em análise, conforme o parágrafo 3º deixa flexível às instituições de ensino a caracterização dos profissionais que atuam na EaD, ao estabelecer que

A política de pessoal de cada IES definirá os elementos descritivos dos quadros profissionais que possui, no que concerne à caracterização, limites de atuação, regime de trabalho, atribuições, carga horária, salário, consolidado em plano de carreira homologado, entre outros, necessários ao desenvolvimento acadêmico na modalidade EaD, de acordo com a legislação em vigor, respeitadas as prerrogativas de autonomia universitária [...] (BRASIL, 2016, p. 5).

Compreende-se assim, que pela autonomia dada à organização e à definição da caracterização dos seus quadros profissionais, será possível perceber na prática a diferenciação, ou não, entre docente e tutor, tornando o esforço do disposto na Resolução CNE/CES nº 1/2016 sem efeito.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo empreendido apresentou as mudanças na concepção da EaD ocorridas a partir das primeiras décadas do século XXI no Brasil e que estiveram intimamente relacionadas à questão da qualidade da educação e foram sendo ressignificadas a partir da atualização das legislações que regularam a modalidade.

Apontou ainda que de acordo com os referenciais teóricos investigados são diversos os desafios e as possibilidades do trabalho docente na EaD, pelas transformações da sociedade com a globalização e a intensificação do uso das

tecnologias da informação e comunicação.

Assim, a função docente na EaD caracterizada pelo apoio permanente das atividades discentes, passa a exigir mais habilidades do profissional em torno de um fazer que promova relacionamento interpessoal e interação adequados ao alcance da aprendizagem almejada, sendo a polidocência a alternativa que melhor se adequa ao perfil esperado dos profissionais da modalidade na atualidade.

Com relação à formação dos profissionais da EaD, em particular os professores, o novo marco regulatório, embora tenha definido as funções dos quadros profissionais para modalidade, não ampliou os aspectos formativos que caracterizam cada função, deixando a cargo das instituições de ensino esta definição, bem como sua organização.

REFERÊNCIAS

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. Campinas: Autores Associados, 2003.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas constitucionais n.º 1/1992 a 90/2015, pelo Decreto legislativo n.º 186/2008 e pelas Emendas constitucionais de revisão n.ºs 1 a 6/1994. 48 ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2015. (Série textos básicos; n. 119).

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 27833.

BRASIL. Decreto n.º 2.494, de 10 de fevereiro de 1998. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 fev.1998. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para cursos à distância**. Brasília: MEC/SEED, 2003.

BRASIL. Decreto n.º 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez.2005. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Portaria n.º 4.059, de 10 de dezembro de 2004. Regulamenta a modalidade semipresencial. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 dez.2004. Seção 1, p. 34.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de qualidade para educação superior à distância**. Brasília: MEC/SEED, 2007.

BRASIL. **Produto 1 - Documento técnico contendo estudo analítico das diretrizes, regulamentações, padrões de qualidade/regulação da EAD, com vistas a identificar políticas e indicadores de expansão da Educação Superior em EAD**. Projeto CNE/UNESCO 914brz1142.3 desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade: educação a distância na educação superior. Brasília: CNE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. **Produto 2 - Documento técnico contendo estudo analítico do processo de expansão de EaD ocorrido no período 2002-2012, particularmente no que se refere aos cursos de formação de professores nas IES públicas e privadas**. Projeto CNE/UNESCO 914BRZ1142.3

desenvolvimento, aprimoramento e consolidação de uma educação nacional de qualidade - educação a distância na educação superior. Brasília: CNE, 2014. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16510produto-01-estudo-analitico&Itemid=30192>. Acesso em: 01 jun. 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CES nº 1, de 11 de março de 2016. Estabelece Diretrizes e Normas Nacionais para a Oferta de Programas e Cursos de Educação Superior na Modalidade a Distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, 14 mar.2016. Seção 1, p. 23-24.

DIAS, Rosilânia Aparecida; LEITE, Lígia Silva. **Educação a distância**: da legislação ao pedagógico. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e à distância**. 2. ed. Campinas: Papirus, 2003. 157p.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos, SP: EdUFSCar, 2010. p. 23-40.

MILL, Daniel; SILVA, Aparecida Ribeiro; BIANCHI, Priscila Cristina Flocco; ALMEIDA, Leandro Fagner. Estudo sobre a constituição da polidocência na educação a distância: sobre a demanda por ensino superior e a formação de professores na contemporaneidade. In: MILL, Daniel; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo; OLIVEIRA, Márcia Rosenfeld Gomes de. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 111-130.

MOORE, Michael; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**. São Paulo: Thompson Pioneira, 2010.

OLIVEIRA, Marcia R.G. et.al. A Tutoria como Formação Docente na Modalidade de Educação a Distância. In: MILL, D.; RIBEIRO, L. R. de C.; OLIVEIRA, M.R.G. **Polidocência na educação a distância**: múltiplos enfoques. São Carlos-SP: EdFUSCar, 2010.

SER PROFESSOR/A: A IMPORTÂNCIA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO ENSINO DE CIÊNCIAS, ARACAJU/SE

Elaine Fernanda dos Santos

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão – Sergipe

Mayane Santos Vieira

Universidade Federal de Sergipe

São Cristóvão – Sergipe

Sindiany Suelen Caduda dos Santos

Universidade Federal do Sul da Bahia

Teixeira de Freitas – Bahia

RESUMO: O estágio supervisionado na educação é uma atividade da formação inicial que busca a inserção de licenciandos/as no ambiente escolar. Este artigo objetivou discutir os saberes pedagógicos construídos durante o Estágio Supervisionado III, no Ensino de Ciências, para a construção e fortalecimento da profissão docente. Metodologicamente, foi desenvolvido relato de experiência, a partir de diários de campo, e feitas análises mediante observações assistemáticas. Os resultados apontaram a relevância das etapas de estágio: observação das aulas da supervisora e planejamento do estágio; regência pelas estagiárias; avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas; o papel das docentes da universidade e da escola no estágio; e desafios encontrados. Constatou-se que o estágio é um momento

de fortalecimento da profissão docente, por meio da *práxis*, logo, instrumento basilar para a formação do futuro profissional do Ensino de Ciências.

PALAVRAS-CHAVE: Saberes pedagógicos. Ensino de ciências. Profissão docente.

BE TEACHER: THE IMPORTANCE OF THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE STAGE SUPERVISED IN THE TEACHING OF SCIENCES, ARACAJU/SE

ABSTRACT: Supervised practice in education is an activity from the initial training to insert graduation students into the school environment. This article aimed to discuss pedagogical knowledges learned during the Supervised Practice III, for Science teaching, to build and reinforce the teaching profession. Methodologically, an experience report was created from the field journals, and analyses were done through non-systematic observations. The results showed the importance of the steps of the supervised practice: supervisor's class observation and practice planning; the interns' teaching; continuous evaluation of the students and their participation during classes; the role of university and school teachers; and the found challenges. It was determined that the supervised practice is a moment to reinforce

the teaching profession, through its *práxis*. Then, it is a basic instrument for the future profession in the teaching of Science.

KEYWORDS: Pedagogical knowledges. Science teaching. Teaching profession.

1 | INTRODUÇÃO

O Estágio Supervisionado pode ser conceituado como qualquer atividade que possibilite ao/a estudante licenciando/a obter experiência profissional específica e que colabore de forma eficiente para sua inserção no mercado de trabalho (OLIVEIRA; CUNHA, 2006). Consoante os autores, a experiência adquirida durante essa fase é de suma importância para o desenvolvimento da formação inicial dos/as discentes, pois acarreta a integração entre o/a graduando/a e o ambiente escolar.

A formação e profissão docente têm sido foco de muitas pesquisas no âmbito educacional, especialmente porque os estudos apontam a necessidade de uma revisão na compreensão da relação teoria e prática no processo de formação de professores/as (NUNES, 2001). Segundo Marandino (2003), os/as docentes devem ser instruídos de modo a apropriar-se de conhecimentos pedagógicos, principalmente, das possíveis articulações entre eles e a prática docente.

Imbernón (2006) complementou que o estágio supervisionado pode garantir uma formação sólida e abrangente ao/a futuro/a docente, ao estimular que: os/as professores/as conheçam sua área de atuação de modo aprofundado; dominem métodos e técnicas eficientes e eficazes na transposição didática; atualizem-se diante das transformações científicas, sociais, tecnológicas e ambientais; comprometam-se com a equidade social; e desenvolvam outras habilidades nos/as alunos/as que os/as tornem protagonistas na sala de aula e no mundo que os cerca.

Apartir das considerações, questionou-se: de que forma o estágio supervisionado no Ensino de Ciências tem contribuído para a formação inicial de docentes? Nessa perspectiva, este trabalho apresenta um relato de experiência das ações desenvolvidas durante a prática de estágio de licenciandas em Ciências Biológicas da Universidade Federal de Sergipe, durante a integralização da disciplina de Estágio Supervisionado III: no Ensino de Ciências, em uma escola pública estadual localizada no município de Aracaju. Para tanto, objetivou discutir os saberes pedagógicos construídos durante o Estágio Supervisionado III, no Ensino de Ciências, para a construção e fortalecimento da profissão docente.

Nesse rumo, a pesquisa apresenta breve reflexão teórica sobre o estágio supervisionado na formação docente e as competências necessárias ao/a professor/a; aborda os procedimentos metodológicos; detalha o relato de experiência, com base na análise de pontos fundamentais do Estágio Supervisionado; e posteriormente, são feitas as considerações finais.

1.1 Estágio Supervisionado na Formação Docente

Segundo a Lei nº 11.788, que dispõe sobre o estágio de estudantes, “Estágio é o ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo”. A Lei ainda prevê que “o estágio visa ao aprendizado de competências próprias da atividade profissional e à contextualização curricular, objetivando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho” (BRASIL, 2008, p.2).

O Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 27/2001), diz que o estágio deve “se desenvolver a partir do início da segunda metade do curso, reservando-se um período final para a docência compartilhada, sob a supervisão da escola de formação, preferencialmente na condição de assistente de professores experientes” (BRASIL, 2001). Isso implica dizer que é necessária a existência de um projeto de estágio planejado e avaliado pela instituição superior de formação inicial e pelas escolas consideradas campos de estágio; com objetivos, tarefas claras e responsabilidades mútuas (BRASIL, 2001).

A Instituição de Ensino Superior é encarregada de oferecer todo o suporte de documentação, além de ofertar a disciplina com professores/as qualificados/as; os/as quais devem ensinar sobre aspectos relevantes da regência, analisar os planos de aula elaborados, esclarecer possíveis dúvidas dos/as licenciados/as e, principalmente, promover debates que contribuam para uma prática pedagógica eficiente e eficaz (KRASILCHIK, 1996).

Já o papel das escolas da educação básica, sejam elas públicas ou particulares, é oferecer todo recurso necessário e dispor de docentes regentes aptos/as para recepção dos/as estagiários/as, com dedicação, profissionalismo, e olhar crítico. Os ambientes educacionais são considerados os campos de estágios, onde o/a licenciando/a poderá colocar em prática todas as técnicas e teorias aprendidas durante as demais disciplinas do curso de licenciatura (SILVA, 2005).

Durante o período de estágio na escola, o/a discente poderá confrontar-se com problemas enfrentados pela maioria das escolas públicas brasileiras, como a falta de recursos e laboratórios, bibliotecas precárias, falta de professores/as, dentre outros impasses enfrentados pela educação do país. Por outro lado, essa vivência da situação escolar é crucial para o/a estagiário/a entender a função do/a professor/a como ser social reflexivo/a, questionador/a e construtor/a de atitudes. Viver a escola favorece o pensamento crítico em relação às questões socioculturais e ambientais em que a escola está inserida, além de permitir a formação de um/uma professor/a capaz de formar sujeitos críticos (PIMENTA, 2008). Desse modo, a ideia do estágio é também preparar professores/as para assumir um compromisso social, cultural e ambiental com seus/suas alunos/as, familiares e comunidade (ANDRADE, 2005).

Todavia, Lima (2008) apontou que existem desafios que comprometem o desenvolvimento das disciplinas de Estágio Supervisionado nas Universidades.

Dentre eles, pode-se destacar a relação instável entre universidades e escolas no período de planejamento e negociação, visto que nem sempre a relação ocorre de maneira harmoniosa. Lima (2008) afirmou que há falha na aproximação entre as instituições de ensino superior e básico.

Para superar tais barreiras, considera-se necessário elaborar projetos de estágio sustentados pelo ensino pesquisa e extensão; que formem professores/as comprometidos com o estágio curricular; que articule efetivamente universidade e escola; e que considere a relevância da teoria e da prática no processo de execução do estágio e formação docente (IZA; SOUZA-NETO, 2015).

1.2 Competências para a Formação Docente

Saberes científicos e competências profissionais são elementos essenciais para o saber-fazer docente. Perrenoud (2000) foi enfático ao dizer que as competências não estão reduzidas a conhecer o conteúdo, tanto que elencou várias delas para o fortalecimento da profissão docente. Algumas serão discutidas a seguir.

A organização e direção de situações de aprendizagem é a primeira competência mencionada pelo autor. Ela envolve o conhecimento de conteúdos a serem ensinados e sua transformação em objetivos que partam das representações dos/as alunos/as e que leve em consideração os erros e obstáculos que dificultam o processo de ensino e aprendizagem. A segunda competência diz respeito, a saber, administrar a progressão dessas aprendizagens, ajustando as situações ao nível de conhecimento dos estudantes, além de adotar uma avaliação de caráter formativo (PERRENOUD, 2000).

O trabalho em equipe é um dos requisitos que foram mencionados pelo autor, destacando a importância do/a professor/a dirigir e elaborar projetos que envolvam grupos de trabalhos, como também de discutir e analisar problemas profissionais que influenciem a prática docente. A participação do/a docente nas atividades desenvolvidas pela gestão escolar é uma das competências descritas, pois irá estimular o exercício de ciclos de aprendizagem que possa ser levados em consideração por toda a escola (Ibid).

Perrenoud (2000) mostra duas competências que estão imersas no processo de formação de professores/as e a construção de sua identidade profissional: o enfrentamento dos deveres e dilemas éticos da profissão docente e a administração da própria formação continuada.

Nesse viés, observa-se que as competências não estão relacionadas apenas a questões técnicas. Zarifian (1999; 2012) foi muito feliz quando atestou que embora as competências técnicas sejam relevantes para a produção do conhecimento científico, as competências sociais abrangem atitudes que desenvolvem a autonomia, tomada de responsabilidade e comunicação; as quais se atrelam com a capacidade do/a professor/a manter relações com todo o seu entorno, a fim de acarretar aprendizagens

simultâneas.

Na visão de autores, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), o/a professor/a deve desenvolver competências que incluam o ato da docência em si, como por exemplo, o ato de lecionar, domínio dos conteúdos, trabalhar aspectos multiculturais, acompanhar os/as alunos/as e despertar o desenvolvimento da construção dos saberes, além de atuar na gestão escolar através da participação nas reuniões de conselhos e eventos que promovam a cooperação e solidariedade mútua.

2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública estadual, no município de Aracaju/SE, durante o período do Estágio Supervisionado III: no ensino de Ciências, entre os meses de setembro e outubro de 2016. Foram analisadas duas turmas, uma do sexto e a outra do oitavo ano, com respectivamente, nove e vinte alunos.

As informações foram obtidas por meio do registro de vivências em diários de campo e observações assistemáticas realizadas durante o estágio. Marconi e Lakatos (2010) afirmaram que este tipo de observação permite maior flexibilidade para observar comportamentos e falas espontâneos. A partir das anotações, foram traçados alguns critérios de avaliação e discussão sobre os relatos escritos: 1) observação das aulas da professora supervisora e planejamento do estágio; 2) regência pelas estagiárias nas aulas de ciências; 3) avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas de Ciências; 4) o papel das docentes da universidade e da escola e 5) desafios encontrados durante o período do estágio.

3 | DIÁRIO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE: EXPERIÊNCIAS VIVENCIADAS DURANTE O ESTÁGIO SUPERVISIONADO

3.1 Observações das aulas da professora supervisora e planejamento do estágio

Na turma do sexto ano havia apenas nove alunos/as matriculados/as. Destes, apenas cinco frequentavam as aulas e metade era repetente. Ao considerar o perfil da turma, optou-se por enriquecer o planejamento das aulas de ciências com imagens dos conteúdos científicos, de modo a facilitar a compreensão de processos e fenômenos biológicos. Dessa forma, as aulas expositivas dialogadas foram planejadas para projetar imagens, através do datashow, além de utilizar recursos audiovisuais e interativos.

No oitavo ano tinham vinte e um alunos. Do total, apenas metade assistia às aulas e os/as demais ficavam nos corredores fazendo outras atividades adversas ao que acontecia dentro da sala de aula. Nesta turma só havia dois alunos/as repetentes. Com isso, o planejamento das aulas foi realizado no anseio de fazer

com que mais estudantes voltassem a frequentá-las. Nesse caso, as aulas foram planejadas para a utilização de recursos didáticos interativos, como modelos, jogos, materiais audiovisuais, datashow, debates entre outros.

Ramos (2011) relatou em seu trabalho que o uso das tecnologias como datashow, recursos audiovisuais, celulares, computadores e outros permitem trabalhar o conteúdo de forma mais dinâmica e atrativa, assim como outros recursos didáticos *offline*.

Durante o planejamento e execução das aulas foi possível identificar fatores que influenciam de forma positiva na prática pedagógica de professores/as, visto que é o momento em que os/as futuros/as profissionais têm a oportunidade de viver na prática, o dia a dia de uma escola, com todos os fatores intrínsecos que irão refletir dentro das salas de aulas. Ou seja, é o momento que desenvolveram suas habilidades e competências adquiridas dentro da universidade.

Ao longo da fase de planejamento, a supervisora concedeu autonomia às estagiárias para elaboração e execução dos planos de curso e de aula. Contudo, vale destacar que a professora da universidade responsável pelo estágio e a supervisora fizeram orientações em todo o processo, o que foi fundamental para fazer os ajustes necessários ao longo do período de regência.

3.2 Regência pelas Estagiárias nas Aulas de Ciências

Após o período de observação das aulas da professora supervisora da turma e elaboração do planejamento, foi iniciado o período de regência de classe nas turmas de 6º e 8º anos. Durante as aulas, houve a necessidade de adaptação de alguns planos de aula e/ou exclusão de algumas atividades, em decorrência da recepção dos alunos às metodologias programadas.

De modo geral, as aulas nas duas turmas eram iniciadas com indagações acerca dos conceitos que os/as alunos/as traziam consigo sobre determinado conteúdo, de forma a valorizar o conhecimento cotidiano. Freire (1996) destacou a importância de resgatar nos saberes cotidianos, ainda que ingênuos, a capacidade de criação dos/as educandos/as, cabendo ao/a professor/a, o papel de superação dessa ingenuidade. É responsabilidade do ensino de ciências dar sentido ao mundo para compreender os significados do conhecimento científico e a evolução do conhecimento cotidiano para aquele (POZO; CRESPO, 2009).

Dentre as aulas desenvolvidas na turma do sexto ano, destacam-se os conteúdos científicos relativos ao tema água. Foram trabalhados o manejo de água potável, coleta e tratamento do esgoto. Para tanto, foram apresentados aspectos para um saneamento básico considerado de qualidade, segundo o livro didático, bem como exposição de imagens de como deveria ser realizado o saneamento. Posteriormente, foi questionado aos/as alunos/as se as diretrizes expostas no livro correspondiam ao que ocorria nos bairros onde moravam. Os/as discentes participaram da aula com entusiasmo e relatos dos problemas de saneamento básico nos locais em que

residiam. Ações como as desenvolvidas nesta aula mostram como o conhecimento científico relaciona-se com a produção cultural e histórica da sociedade e é capaz de problematizar problemas enfrentados pelos/as alunos/as, que antes não eram enxergados.

Na turma do oitavo ano, a problematização dos conteúdos sobre o sistema excretor também resultou na participação ativa dos/as discentes. Mediante estudos de casos sobre doenças que acometem o sistema, a aula foi conduzida de forma dialogada com os/as alunos/as. A cada caso relatado o conhecimento científico ganhava significação.

Pozo e Crespo (2009) salientaram a importância de dar crédito ao conhecimento cotidiano e superá-lo a partir de uma mudança conceitual. A ideia, segundo os autores, é ressignificar o conhecimento cotidiano mediante o aprofundamento do conhecimento científico e assim promover a transformação de conceitos.

Durante algumas aulas também foram utilizadas dinâmicas, jogos e modelos didáticos, com o objetivo de introduzir e revisar conteúdos. Foi verificada a assimilação do assunto pelos/as alunos/as, pois estes aprendem de forma criativa e dinâmica, além de promover uma aprendizagem de forma autônoma, tornando-os autores da construção do seu próprio conhecimento.

De acordo com Grando (2001), a inclusão de jogos no processo de ensino e aprendizagem implica em algumas vantagens, como assimilação de conceitos de uma forma dinâmica para o aluno, desenvolvimento de temas de difícil compreensão, aperfeiçoamento de estratégias na resolução de problemáticas entre outros.

No decorrer do estágio também foi desenvolvida na escola uma gincana interclasse que integrou todas as turmas, inclusive as que não estavam sendo regidas por estagiárias. A gincana contou com atividades educativas que deveriam ser realizadas em equipes, de modo a despertar a habilidade do trabalho em grupo e a cooperação entre os sujeitos.

Anastasiou e Alves (2004) reforçaram em sua pesquisa como é fundamental desenvolver os trabalhos em equipe, pois promove entre os/as alunos/as a interação, o respeito e o compartilhamento de informações, despertando maturidade um com o outro, em meio às conversas e discussões durante a realização das atividades. Ademais, desenvolve o sentido da colaboração e da troca de experiências.

Além da modalidade educativa formal, foram realizadas aulas em ambientes não-formais. Dentre elas, destacou-se a visita técnica realizada com os/as alunos/as do sexto e oitavo ano ao museu de Anatomia Humana e ao Laboratório de Paleontologia e Cordados da Universidade Federal de Sergipe. As aulas foram programadas com base nos critérios essenciais da modalidade não-formal: planejamento prévio; visitas preliminares aos espaços de aprendizagem; execução da aula de campo e avaliação dos/as educandos/as após o campo. Como resultado, os/as estudantes mostraram-se bastante motivados e curiosos no decorrer da visita. Foi possível identificar também que esses espaços provocaram nos/as discentes curiosidades

sobre ciências, que nem sempre são despertadas na sala de aula; promoveram uma interação dos conteúdos teóricos com os práticos; e geraram exemplificações de assuntos de Ciências, com base no cotidiano dos/as alunos/as. Tais resultados permitem ao/a professor/a observar como os/as alunos/as estão aprendendo e avaliar a relevância da sua prática docente em distintos espaços.

Marandino, Selles e Ferreira (2009) apontaram que as mídias em geral, as Organizações Não Governamentais, os museus de Ciências, entre os quais incluem os zoológicos, os jardins botânicos, os hortos, os sítios arqueológicos, os parques entre outros ambientes que podem ser conhecidos por meio da escola, da comunidade e da família, representam espaços-tempos em que os conhecimentos biológicos circulam.

No contexto da educação não-formal, o aprendizado é construído coletivamente e há intencionalidade na ação e na participação dos sujeitos. Os objetivos compreendem em capacitar os/as educandos/as a serem cidadãos críticos e participativos (MARANDINO; SELLES; FERREIRA, 2009). Desse modo, a regência das estagiárias foi um processo com diversas estratégias didáticas, adaptadas as necessidades da turma e ao conteúdo programado. Foram utilizadas desde aulas expositiva dialogadas, com auxílio de recursos, até aulas realizadas em ambiente não-formal, a fim de buscar resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem dos alunos.

3.3 Avaliação contínua dos/as alunos/as e participação destes/as durante as aulas de Ciências

No decorrer das aulas os/as alunos/as eram avaliados sob caráter formativo e somativo. Foram aplicadas provas ao final da unidade de assuntos, com atribuição de peso seis. Todavia, durante as aulas, os/as alunos/as também foram avaliados através de participação nas atividades executadas, como também mediante a realização de trabalhos de pesquisas e resolução de atividades no ambiente extraclasse, que tiveram peso quatro. Ambas as turmas seguiram esse critério de avaliação.

A participação dos/as alunos/as ocorreu por meio da execução de debates, questionamentos que surgiam durante a explanação dos conteúdos e de contribuições destes durante a aplicação das tarefas, como por exemplo, durante a execução de jogos didáticos. Nas aulas que foram utilizados datashow ou algum outro recurso didático, como os audiovisuais, modelos didáticos e dinâmicas, houve uma intensa ação por parte dos/as estudantes. Era notório que eles sentiam-se motivados para perguntar e/ou até mesmo exemplificar situações que ocorreram no seu cotidiano.

A avaliação das aprendizagens é um importante mecanismo para gerar evidências, que possam interferir precocemente nas condições que desfavorecem ou potencializam a obtenção dos objetivos educacionais traçados. Com isso, avaliar o estudante e o quanto aprenderam é papel do professor, pois faz parte da cultura

escolar já assimilada pelos/as alunos/as e famílias (SORDI; LUDKE, 2009).

Entretanto, Sordi e Ludke (2009) apontaram que os/as docentes precisam reconhecer e tornar acessível seus saberes de modo a produzir novos modelos de avaliação, que se adequem a realidade dos alunos e da escola. Ao reconhecer a potencialidades dos seus saberes pedagógicos irá contribuir de forma significativa para a produção do conhecimento (SORDI; LUDKE, 2009).

O papel das docentes da Universidade e da Escola

É importante evidenciar a relevância de profissionais competentes que ajudam os/as estagiários/as nessa busca pela prática pedagógica. A recepção da equipe gestora e demais funcionários/as da escola em questão, refletiu no desenvolvimento do estágio e nos resultados alcançados. Tanto a diretora da escola, como a professora regente da turma, sempre estiveram dispostas a contribuir com todas as atividades planejadas, para que tudo ocorresse de forma satisfatória para todos os/as envolvidos/as. A supervisora sempre acompanhou as aulas, ajudou no controle da turma, e orientou as estagiárias sobre possíveis metodologias a serem realizadas.

Cabe ressaltar a importância da orientação da docente da instituição de ensino superior, responsável pela inserção dos conhecimentos teóricos requeridos na disciplina de estágio supervisionado e por orientar e avaliar as discentes/estagiárias durante a execução das atividades. Papel de extrema relevância deve ser atribuído a esta, que sempre se dispôs a auxiliar no planejamento das aulas, buscando melhorias para o desenvolvimento profissional das discentes, através de visitas à escola para observar como as aulas eram executadas. O estabelecimento do diálogo com a docente da UFS foi fundamental para o exercício da formação inicial.

Segundo Borssoi (2008), o estágio supervisionado precisa caminhar no sentido dialético em que professores/as, orientadores/as, alunos/as e acadêmicos/as possam debater as práticas vivenciadas na escola e estabelecer estratégias de aperfeiçoamento da formação docente de forma continuada. Dessa forma é necessário um papel de ação-reflexão pelos/as envolvidos/as nesse processo (BORSSOI, 2008).

3.4 Desafios Encontrados no Período do Estágio

O desenvolvimento do estágio teve algumas adversidades nas duas turmas. Apesar da frequente utilização de metodologias didáticas, os/as alunos/as demonstravam interesse limitado ao que era ensinado nas aulas. Tal fato despertou nas estagiárias a necessidade de conhecer mais da realidade dos/as alunos/as para identificar possíveis estratégias de promoção de aprendizagem.

Diante disso, durante as aulas, o conhecimento cotidiano ganhou lugar a partir de histórias de vida contadas pelos/as educandos/as. Eles/as narravam de forma sutil seus modos de vida e como suas famílias estruturam-se em meio às desigualdades sociais e dificuldades enfrentadas para sobreviver.

Polonia e Dessen (2005) debateram em seu estudo a importância da participação dos pais no ensino, a relação de escola, família e comunidade, uma vez que, em classes menos favorecidas, o afastamento das famílias pode desencadear inúmeros problemas como reprovação e/ou afastamento dos/as discentes. É essencial que o ambiente externo a escola transmita seus valores sociais e que isso se reflita dentro da escola.

Moreira e Candau (2003) apontaram que diversos trabalhos com professores/as da rede básica de ensino, mostram a dificuldade encontrada pelos/as docentes em tornar a cultura um fator no processo curricular, como conceber uma atuação multicultural à sua prática pedagógica e, principalmente, como levar em consideração requisitos sociais de uma infinidade de alunos/as oriundos de espaços tão diferenciados.

Essa realidade despertou um olhar crítico nas estagiárias ao perceber que é preciso conhecer para “saber como fazer”. Logo, para o conhecimento científico ganhar importância para aqueles alunos/as, foi necessário que a ciência tivesse significado para o universo cotidiano deles/as, de modo a promover uma mudança conceitual. Por essa razão, é fundamental que o/a professor/a saiba conduzir determinadas situações que envolvam questões culturais e sociais, a fim de procurar alternativas que possam problematizar essa situação e não, simplesmente excluir ou fingir que nada está acontecendo.

Como enfatizou Freire (1996), deve-se respeitar o conhecimento que o/a aluno/a traz para a escola, uma vez que ele é sujeito social e histórico; deve-se compreender que a formação está além de treinar os sujeitos; é indispensável que o professor leve em consideração a curiosidade do aluno, o seu gosto e, a sua linguagem; e é necessário respeitar a autonomia do/a educando/a (FREIRE, 1996).

Com isso, pode-se mencionar que as experiências adquiridas pela regência do estágio supervisionado contribuem de forma direta para o desenvolvimento desses fatores, uma vez que se pode conviver mais de perto com a realidade vivenciada pelos/a alunos/a e identificar quais causas interferem no seu processo de aprendizagem, como também favorece o desenvolvimento dos saberes e competências dos/a estagiários/as.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio das experiências vivenciadas, constatou-se que a prática do Estágio Supervisionado, como disciplina curricular obrigatória, deve ser considerada como meio principal para o fortalecimento da *práxis* da formação do futuro profissional de ensino. É nesse período que o acadêmico utiliza todos os seus conhecimentos teóricos e põe em prática o que aprendeu durante a graduação. É a etapa da vivência da realidade do ambiente escolar, dos problemas enfrentados pela educação básica e da aprendizagem da dinâmica do trabalho na escola, em conjunto com todos/as

que formam a instituição de ensino.

Ao indagar sobre *de que forma o estágio supervisionado no Ensino de Ciências tem contribuído para a formação inicial de docentes*, este artigo revela o quanto o estágio promove reflexões sobre cada aula ministrada na regência; aponta necessárias melhorias na didática da sala de aula durante o seu desenvolvimento, que são aperfeiçoadas com a orientação e supervisão de docentes comprometidos/as; mostra a necessidade de adequar-se a cada situação de ensino, pois cada turma apresentará seu perfil e exigirá posicionamentos pedagógicos distintos; desvela como saber-fazer, numa conexão direta entre ultrapassar conhecimentos cotidianos e promover mudanças conceituais; e indica o quanto é fundamental considerar fatores sociais e culturais nos processos pedagógicos.

Para que isso seja possível, universidade, escola e licenciandos/as devem caminhar juntos de forma ética, comprometida e harmoniosa. Somente desta maneira é possível garantir que o estágio seja uma das etapas decisivas da formação inicial.

REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargo; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Universille, 2004.
- ANDRADE, Arnon de. O estágio supervisionado e a práxis docente. In: **Estágio Curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. RN: EDUFRRN- Editora da UFRN. Coleção Pedagógica, n.7, p.21-26, 2005.
- BRASIL, Lei Nº. 11.788, de 25 de setembro de 2008. **Dispõe sobre o estágio de estudantes**, p. 2.164-41, 2008.
- _____. Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP 009/2001). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 de jan, 2001. Seção 1, p.31.
- BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria a prática, ação-reflexão. I **Simpósio Nacional de Educação e XX Semana de Pedagogia**, 2008.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente. **São Paulo: Paz e Terra**, p. 90, 1996.
- GRANDO, Regina Célia. O jogo na educação: aspectos didático-metodológicos do jogo na educação matemática. **Campinas: Unicamp**, 2001.
- IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e Profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. São Paulo: Cortez, 2006.
- IZA, Dijnane Fernanda Vedovatto; SOUZA-NETO, Samuel de Souza. Os desafios do estágio curricular supervisionado em educação física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, n. 1, 2015.
- KRASILCHIK, M. **Prática de Ensino de Biologia**. 3ªe., Ed.Harbra, 1996.
- LIBÂNEO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar:**

políticas, estrutura e organização, v. 10, p. 39-57, 2003.

LIMA, Maria Socorro Lucena. Reflexões sobre o estágio/prática de ensino na formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, v. 8, n. 23, 2008.

MARANDINO, Martha. A prática de ensino nas licenciaturas e a pesquisa em ensino de ciências: questões atuais. **Caderno brasileiro de ensino de Física**, v. 20, n. 2, p. 168-193, 2003.

_____; SELLES, Sandra Escovedo; FERREIRA, Marcia Serra. Ensino de Biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos. 2009.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2010.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura (s): construindo caminhos. 2006.

NUNES, Célia Maria Fernandes. Saberes docentes e formação de professores: Um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação e Sociedade**, 74, 27-42, 2001.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes; CUNHA, Vera Lúcia. O estágio supervisionado na formação continuada docente à distância: desafios a vencer e construção de novas subjetividades. **RED. Revista de Educación a Distancia**, n. 14, 2006.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Artmed editora, 2015.

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro. **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2008.

POLONIA, Ana da Costa; DESSEN, Maria Auxiliadora. Em busca de uma compreensão das relações entre família e escola. 2005.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. **Porto Alegre: Artmed**, v. 5, 2009.

RAMOS, Daniela Karine. As tecnologias da informação e comunicação na educação: reprodução ou transformação?. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 13, n. 1, p. 44-62, 2011.

SILVA, Maria Lúcia Santos Ferreira da (Org). **Estágio Curricular: contribuições para o rendimento de sua prática**. RN: EDUFRN- Editora da UFRN. Coleção Pedagógica, n.7, 96p., 2005.

SORDI, Mara Regina Lemes de et al. Da avaliação da aprendizagem à avaliação institucional: aprendizagens necessárias. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)**, 2009.

ZARIFIAN, Philippe. El modelo de la competencia y sus consecuencias sobre el trabajo y los oficios profesionales. **Montevideo: Cinterfor. Consultado el**, v. 14, 1999.

_____. Objetivo competência: por uma nova lógica. In: **Objetivo competência: por uma nova lógica**. 2012.

SIMULAÇÕES COMPUTACIONAIS CORROBORADA COM UNIDADE DE ENSINO POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVA PARA O ENSINO DE ÓPTICA GEOMÉTRICA

Rosiel Camilo Sena

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Júlio Ferreira Falcão

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Igor Bartolomeu Alves de Barros

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Paulo Sérgio Carlos Arruda

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Sergio Augusto Nunes Monterio

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Jose Augusto Figueira da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Pablo Marques da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Maria Rosângela Marinho Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas

Lábrea – AM

Fabiann Matthaus Dantas Barbosa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Edmilson Ferreira de Lima

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Jones Montenegro da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Amazonas
Lábrea – AM

Sandrezza Lima Coelho

Universidade Federal do Amazonas
Manaus – AM

RESUMO: Este trabalho usou programa Adobe Flash Professional CS5.5, para criar simulações em flash para o ensino de Óptica Geométrica, as mesmas foram aplicadas aos alunos de escolas públicas da cidade de Humaitá-AM. Metodologicamente utilizamos a Unidade de Ensino Potencialmente Significativo (UEPS) embasada na aprendizagem significativa de David Ausubel. Objetivamente, inserir novas tecnologias no contexto escolar. Como resultado, os alunos apresentaram, domínio do conteúdo, interatividade e método científico.

PALAVRAS-CHAVE: Simulações e

COMPUTATIONAL SIMULATIONS CORROBORADA WITH POTENTIALLY SIGNIFICANT TEACHING UNIT FOR THE TEACHING OF GEOMETRIC OPTICS

ABSTRACT: This work used Adobe Flash Professional CS5.5 program to create flash simulations for the teaching of Geometric Optics, the same ones were applied to public school students in the city of Humaitá-AM. Methodologically we use the Potentially Significant Teaching Unit (UTPS) based on the meaningful learning of David Ausubel. Objectively, insert new technologies in the school context. As a result, students presented content domain, interactivity and scientific Method.

KEYWORDS: Simulations and Computational, Optical Geometric, Learning Significant.

1 | INTRODUÇÃO

O presente versa um estudo de caso, de uma pesquisa foi aplicada em escolas públicas da cidade de Humaitá – AM, visando mediar conteúdos de Óptica Geométrica, utilizamos a sequencia da Unidade Ensino Potencialmente significativa na perspectiva da aprendizagem Significativa de Ausubel, em conjunto no Adobe Flash Professional CS5.5 criamos simulações em flash, que funcionam como organizadores prévios de forma a estreitar a relação entre o discente e a teoria, em si falando de organizadores prévios “Pode ser um enunciado, uma pergunta, uma situação-problema, uma demonstração, um filme, uma leitura introdutória, uma simulação” (MOREIRA, 2013, p. 14). O contexto educacional na perspectiva das práticas metodológicas, aparentemente estão defasadas ou paralisadas frente essas tecnologias que permeia cenário mundial (ROSA et al. 2016), esse fator acarreta em graves consequências para o ensino-aprendizagem, pois, nos deparamos com salas de aulas, em sua grande maioria com alunos desinteressados ou pouco motivados em aprender o assunto ministrado. Esses fatores elencados, contribuem para uma aprendizagem mecânica, onde os alunos apenas decoram o conteúdo e em pouco tempo esquece (AUSUBEL, 1982). Diante dessa situação, resolvemos inserir as novas tecnologias no ambiente escolar com simulações em flash, com a finalidade de reduzir essa lacuna entre a teoria e a prática, esperando como resultado a interação mútua entre aluno-aluno e aluno-professor (ONRUBIA, 2009), alunos mais motivados e comprometidos com sua própria educação. A Figura 1, mostra os alunos no laboratório de informática, manipulando as simulações de Óptica Geométrica.



Figura 1: Manipulação das simulações de Óptica no laboratório de informática.

Fonte: Próprios autores (2018).

2 | SEQUÊNCIA DIDÁTICA DE ENSINO

Para aplicação do nosso projeto de pesquisa, embasamos o processo metodológico seguindo sintetizamos em oito passos advindos da UEPS que Moreira (2011) propõe:

Etapa 1) escolhemos o tema específico de Óptica Geométrica a ser trabalhado em sala; Etapa 2) aplicamos um questionário (pré-teste), afim de que o aluno exponha seu conhecimento prévio; Etapa 3) apresentamos situações-problemas (vídeos introdutórios do assunto de Óptica) como forma de organizador prévio, levando em consideração o conhecimento prévio do aluno, nessa etapa os alunos desenvolvem modelos mentais do que iremos trabalhar no decorrer do projeto; Etapa 4) fizemos uma explanação geral dos temas que iríamos estudar, e em seguida abrimos espaço para uma breve discussão do tema; Etapa 5) nesta fase utilizamos as animações em flash para mediar os assuntos de Óptica Geométrica, fizemos uma abordagem crescente dos assuntos, isto é, dois mais simples aos mais complexos (RONCA, 1994); Etapa 6) concluindo o assunto, instigamos os alunos a resolverem problemas com nível de complexidade mais elevada, para tanto eles utilizaram as animações/simulações em flash no laboratório de Informática, logo em seguida as soluções por eles encontradas foram postas em discussão na sala, sempre verificando a integração das novas situações as que já perduravam no cognitivo dos alunos (SOUZA, 2010); Etapa 7) para a avaliação da aprendizagem por meio da UEPS, aplicamos um pós-teste, também como forma avaliativa tomemos todo o itinerário do aluno. Afim de realizar a avaliação somativa; Etapa 8) a Unidade de Ensino Potencialmente Significativa, será validade por meio do estudo de desempenho dos alunos e a constatação de elementos que compõe a aprendizagem significativa (CALHEIRO e GARCIA, 2016).

3 | APLICATIVO FLASHFÍSICA

Na presente seção, mostramos a logo capa do aplicativo *FlashFísica* (ver Figura 2), na qual estão elencados os diversas simulações computacionais que abrange: Viagem à lua; Câmara escura; Reflexão; Espelho plano; Espelho esférico; Refração; Lentes e Olho humano. De forma geral, abordamos a origem da luz, comportamento da luz, reflexão e refração da luz.



Figura 2: Tela inicial do aplicativo FlashFísica

Fonte: Próprios autores (2018)

Destacamos alguns passos da construção de uma das simulações (ver Figura 3) usando o programa Adobe Flash Professional CS5.5, por meio deste, criamos um software denominado “FlashFísica” no qual possui extensões para reproduzir no Windows, Linux e Android. Pode ser baixado pelo link: <https://drive.google.com/open?id=1TuOZSfwod-ceAbau1bgVmSvJmz1n86D8>.

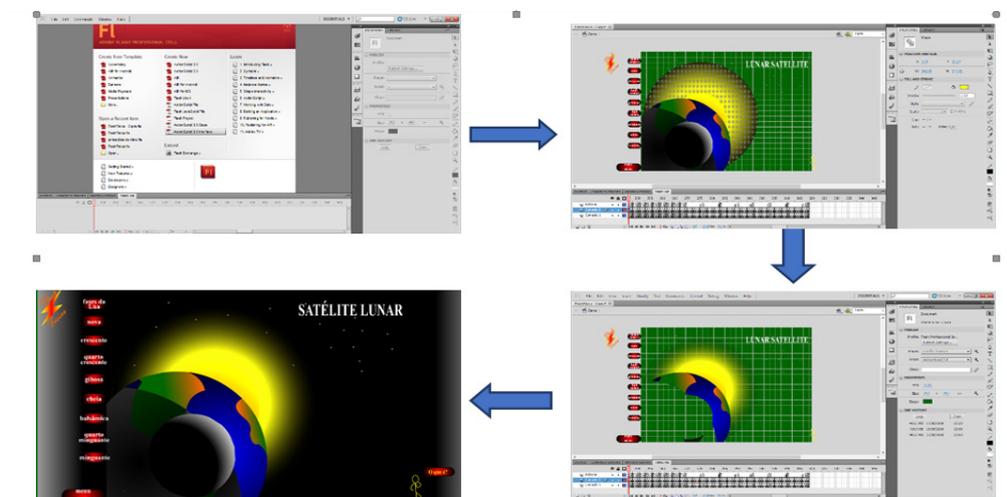


Figura 3: Esquema de criação de animação no Adobe Flash Professional CS5.5.

Fonte: Próprios autores (2018)

4 | REFERÊNCIAL TEÓRICO

Acreditamos que o tema escolhido tem grande relevância. O domínio desses assuntos é necessário não somente no Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), mas também para obter a criticidade científica diante da sociedade, os conteúdos relacionados a Ciência e Tecnologias aparecem em diferentes contextos, assim recomenda-se que o alunado saiba fazer a relação o conhecimento científico com o cotiando do mesmo (BRASIL, 2000). Enfatizamos o termo contextualização que fizemos através dos simuladores virtuais, para Walichinski e Junior (2013) o termo contextualizar funciona como um dicionário que fornece significados aos alunos para os conteúdos mediados pelo professor.

Baseamos nossa pesquisa na Unidade de Ensino Potencialmente Significativo (UEPS) com forma metodológica de introduzir os conteúdos de Óptica Geométrica, segundo Moreira (2011) UEPS trata-se de uma sequência didática embasada na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel, onde versa na aplicação de assuntos próprios das componentes curriculares dos alunos.

Contemporâneo de David Ausubel, Moreira (2012) explana a aprendizagem significativa que tanto falamos:

A aprendizagem é dita significativa quando uma nova informação (conceito, ideia, proposição) adquire significados para o aprendiz através de uma espécie de ancoragem em aspectos relevantes da estrutura cognitiva preexistente do indivíduo, isto é, em conceitos, ideias, proposições já existentes em sua estrutura de conhecimentos (ou de significados) com determinado grau de clareza, estabilidade e diferenciação. (MOREIRA, 2012, p. 5).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente projeto de pesquisa estruturada na Unidade de Ensino Potencialmente Significativa na perspectiva da aprendizagem significativa de David Ausubel, quanto o diagnóstico de desempenho dos alunos, obtivemos uma parte minoritária dos alunos que a nossa intervenção não os atingiu, a nosso ver de forma satisfatória, pois, demonstraram resultados abaixo do esperado no pós-teste, além disso, de acordo com nossas anotações, esses não buscavam qualquer tipo de interação seja com os colegas ou professor/pesquisador, perceptivelmente, eles resistiram em participar das atividades. Esses resultados negativos dos alunos podem estar ligados a diversos fatores internos ou externos que não foram detectados por nós. Em contrapartida, tivemos ótimos resultados com alunos que realmente se empenharam no desenvolvimento das atividades propostas pelo pesquisador, podemos afirmar que os resultados foram satisfatórios, pois a maioria no pós-teste atingiram um valor maior ou igual 70% de acertos nas questões propostas. Os discentes apresentaram maior interação para com o professor e colegas de turma.

De modo geral, a nosso ver, nossos objetivos foram alcançados, uma vez

que os conceitos de Óptica Geométrica, fluía naturalmente nas discussões entre os alunos, conseguimos quase na sua totalidade desmistificar o “medo” de estudar Física em que os alunos encararam de frente o desafio de aprender conceitos relacionados a natureza, reflexão, refração e difração da luz. O método científico tomou lugar do conhecimento empírico da maioria dos alunos, segundo Brito et al (2009) proporcionamos aos alunos a alfabetização científica, que na visão de Brito, o aluno pensa criticamente científico tecnológico na sociedade atuante.

Portanto, inserir os sujeitos da pesquisa no ambiente científico tecnológico seguindo sequência de ensino UEPS, a nós foi muito satisfatório, pois com a nossa metodologia diferenciada, conseguimos verificar a interferência e a eficiência das simulações computacionais seguindo uma SD trilhada na UEPS pautada na Teoria da Aprendizagem Significativa de David Ausubel aplicada ao ensino de Óptica Geométrica. É deveras importante mencionar que de acordo como nossos procedimentos metodológicos, não houve espaço à aprendizagem mecânica, quando ainda sobravam dúvidas dos alunos, fazíamos a retroalimentação, com intuito de deixar o mínimo possível de dúvidas nos mesmos. Podemos afirmar que a UEPS foi um sucesso no momento em que detectamos vestígios da aprendizagem significativa no cognitivo dos discentes. Recomendamos aos demais profissionais do ensino, que utilizem nossas técnicas, e façam as devidas adaptações para o seu contexto.

REFERÊNCIAS

AUSUBEL, David P. A aprendizagem significativa. **São Paulo: Moraes**, 1982.

BRASIL. Secretaria da Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Parte III: Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias. Brasília: MEC, 2000.

BRITO, Roseli Maria Gonçalves Monteiro; BASTOS, Heloisa Flora Brasil Nóbrega;

CALHEIRO, Lisiane Barcellos; GARCIA, Isabel Krey. Proposta de inserção de tópicos de física de partículas integradas ao conceito de carga elétrica por meio de unidade de ensino potencialmente significativa. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 19, n. 1, p. 177-192, 2016.

DA ROSA, Cleci Teresinha Werner; CAVALCANTI, Juliano; PEREZ, Carlos Ariel Samudio. Unidade de ensino potencialmente significativa para a abordagem do sistema respiratório humano: estudo de caso. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 3, 2016.

MOREIRA, Marco Antonio. Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, diagramas V e unidades de ensino potencialmente significativas. **Pontifícia Universidade Católica do Paraná**, 2013.

_____, Marco Antonio. Mapas Conceituais e Aprendizagem Significativa. **Aprendizagem significativa, organizadores prévios, mapas conceituais, digramas V e Unidades de ensino potencialmente significativas**, p. 41, 2012.

_____, Marco Antonio. Unidades de enseñanza potencialmente significativas–UEPS. **Aprendizagem Significativa em Revista**, v. 1, n. 2, p. 43-63, 2011.

ONRUBIA, J. Ensinar: criar zonas de desenvolvimento proximal e nelas intervir. In: COLL, C. (Ed.). O construtivismo na sala de aula. São Paulo, SP: Editora Ática, 2009. P. 123-152.

RONCA, Antonio Carlos Caruso. Teorias de ensino: a contribuição de David Ausubel. **Temas em psicologia**, v. 2, n. 3, p. 91-95, 1994.

ROSIEL, C. S., FLASHFÍSICA. Disponível em: <<https://drive.google.com/open?id=1TuOZSfwod-ceAbau1bgVmSvJmz1n86D8>>. Acesso em: novembro de 2018.

SOUZA, Nadia Aparecida de et al. Mapas conceituais: estratégia de ensino/aprendizagem e ferramenta avaliativa. **Educação em Revista**, 2010.

WALICHINSKI, Danieli; JUNIOR, G. Santos. Contribuições de uma sequência de ensino para o processo de ensino e aprendizagem de gráficos e tabelas segundo pressupostos da contextualização. **Revista Iberoamericana de Educación Matemática**, v. 35, p. 19-42, 2013.

TOBIAS BARRETO E A ALMA DA MULHER: PRÁTICAS E REFLEXÕES ACERCA DA EDUCAÇÃO FEMININA NO SÉCULO XIX

Juselice Alves Araujo Alencar

Pedagoga e especialista em planejamento educacional. Coordenadora pedagógica da rede municipal de Tobias Barreto-SE. Membro do Grupo de Pesquisa em História da Educação (UFS/CNPq). E-mail: <tuca-alencar@hotmail.com>.

Rozevania Valadares de Meneses César

Mestranda em educação (UNIT). Professora de rede estadual/SE e municipal de Itapicuru/BA. Membro do Grupo de Pesquisa e extensão Integrado - Formação, Métodos e Práticas Pedagógicas, 2017 (UNIT/CNPq). E-mail: <rozevaniavcesar@hotmail.com>.

RESUMO: Neste artigo, proponho uma reflexão acerca da educação feminina nos anos finais do século XIX, contextualizando-a no Brasil. Fundamenta-se nos pressupostos da História Cultural e expõe a temática a partir das discussões em autores contemporâneos. Analisa a contribuição do eloquente e imortal Dr. Tobias Barreto de Meneses e no cabedal cultural que nos traz a sua obra, quando nos anos oitocentos atua na Assembleia da província de Pernambuco como Deputado Provincial, e saiu em defesa da formação educacional da mulher. A abordagem é biográfica e se apoia nos textos básicos estudados na disciplina História da Educação de Sergipe.

PALAVRAS-CHAVE: Educação feminina.

Século XIX. Tobias Barreto de Meneses.

ABSTRACT: In this article, I propose a reflection on women's education in the late nineteenth century, contextualizing it in Brazil. It is based on the assumptions of Cultural history and exposes the theme from the discussions in contemporary authors. It analyzes the contribution of the eloquent and immortal Dr. Tobias Barreto de Meneses and in the cultural background from his work, when in the nineteenth century; he acts in the Assembly of the province of Pernambuco as a Provincial representative, and supported education for women. The approach is biographical and it is based on the basic texts that were studied in the discipline History of the Education of Sergipe.

KEYWORDS: Women's Education. Nineteenth Century. Tobias Barreto de Meneses.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta a defesa de Tobias Barreto de Meneses em favor da formação educacional da mulher no contexto nacional do século XIX, mais precisamente entre os anos de 1879 a 1880, época em que foi Deputado da província de Pernambuco.

O motivo da escolha do tema surgiu durante as aulas da disciplina História da

Educação em Sergipe, no Núcleo de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade Federal de Sergipe (UFS), momento em que tive como professores orientadores Dr. Joaquim Tavares da Conceição e a Dr^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, os quais muito me inspiraram à medida que iam propondo a leitura dos inúmeros textos e livros sobre a História da Educação em Sergipe nos anos oitocentos, quando a mulher por ser considerada inferior, era coadjuvante das decisões ou, quando muito, simples espectadora.

Surge, naquela época, o Dr. Tobias Barreto de Meneses, filho de Pedro Barreto de Meneses e Emerenciana Maria de Meneses, o qual nasceu no dia 07 de junho de 1839 e faleceu no dia 26 de junho de 1889. Um dos pioneiros defensor da emancipação e educação feminina, o advogado, o jurista, o poeta, o professor, o demolidor de mitos, destacou-se na defesa da mulher quando exerceu o cargo de deputado da província de Pernambuco, o qual se contrapõe aos pensamentos do Padre Miguel do Sacramento Lopes Gama e também Deputado provincial de Pernambuco.

A natureza não destinou a mulher se não para as augustas funções de esposa e mãe, logo este fim se deve principalmente endereçar sua educação. A menina tem de ser um dia dona de casa, e, portanto, convém infundir-se desde logo aqueles dotes, aquelas prendas que tem de ser ao depois o título de sua maior vida. Não reprovos que a menina tendo posses, aprenda a música e a dança, toque o seu piano, etc., mas sejam coisas secundárias[...]. Aprenda a ler, escrever e contar, um pouco de geografia e de história, estude a doutrina cristã [...]. As novelas devem ser vedadas [...] deve a menina aplicar-se a cozer e bordar; o acertado me parece, que sua mãe desde logo a vá doutrinando praticamente na economia, no arranjo e bom governo da casa [...] (CONCEIÇÃO, 2017, p.160).

A pretensão deste artigo é contribuir para as discussões acerca da educação feminina no século XIX, permeada nos debates e nas diferentes iniciativas de pensadores e estudiosos que discorreram sobre o tema, passando por historiadores do momento presente que investigaram a questão, como o professor Dr. Jorge Carvalho do Nascimento, a professora Dr^a Anamaria Gonçalves Bueno de Freitas, aos discursos de pensadores dos anos oitocentos. Está estruturado em duas partes: a primeira, apresenta uma abordagem histórica da educação feminina no século XIX, e na segunda parte, a defesa de Dr. Tobias Barreto de Meneses pela educação feminina no contexto deste século.

DESENVOLVIMENTO

A educação feminina no Brasil: uma breve abordagem histórica

O contexto político social do Brasil no 2º Império, século XIX, apresenta-se com aspectos de modernidade encabeçados pelas ideias liberais de D. João VI, quando aqui se instalou a família Real Portuguesa, em 1808. Ao chegar, iniciativas como a

criação de bancos, escolas primárias e secundárias, museus, instituições científicas, imprensa régia, criação da Biblioteca Nacional, bem como a vinda de professores, os quais eram pagos pela família real para ensinar aos filhos da corte (os chamados preceptores) contribuíram diretamente para o desenvolvimento político e social do país. Esse cenário, portanto, se configura de modernidade ao longo do século XIX, impulsionado, inclusive, pelos movimentos sociais externos como a Revolução Industrial, o Iluminismo e a Revolução Francesa.

As interpretações do moderno no Brasil do século XIX buscavam construir aqui uma cosmovisão de cultura ocidental, consolidando essa modernidade a partir de interpretações que levavam em conta a lógica cartesiana posta conforme o entendimento de Giordano Bruno, de Nicolau Copérnico, de Kepler e de Galileu interpretada nos métodos concebidos por René Descartes e Isaac Newton, da mesma maneira que se levava em consideração a ideia de evolução como leis mais importantes do universo. Até o final do século XIX a modernidade brasileira havia incorporado as ideias Kantianas, o Positivismo de Comte se fizera hegemônico e se fazia com muita paixão a discussão de ideias de Darwin e Spencer a respeito da evolução social. (NASCIMENTO, 1999, p.64)

Embora a modernidade no século XIX já trouxesse mudanças significativas no contexto social, os limites dados às mulheres perduravam. Naquela época, as mulheres eram vistas como peça decorativa, redentora da família, inferior aos homens intelectual e fisiologicamente (havendo correntes médicas a defender que o grau de inteligência da mulher se dava unicamente pelo peso do cérebro). Diante dessa constatação científica, eram tidas como incapazes nascidas predestinadas para procriar, educar os filhos, atender às necessidades maritais, “cuja moral deveria ser intocada, de pureza inabalável e responsável por entregar ao país verdadeiros cristãos” (SANTANA, 2016. p. 55) e excluídas de qualquer manifestação positiva ou contrária. Assim, “a educação das meninas se fazia necessária, porém voltada às prendas e afazeres domésticos, a instrução oferecida, seria um aprendizado que não instrísse para a intelectualidade, mas que a prendesse, cada vez mais, no seio familiar” (SANTANA, 2016, p.57).

A partir dessa percepção, têm-se situações de dependência que demarcam uma sociedade hierarquizada em que a mulher se encontra numa posição menos valorizada, simplesmente por ser mulher. A mulher, neste período histórico, era percebida como um ser incapaz de desenvolver-se intelectualmente, uma vez que a ela só é dada a possibilidade de um tipo de instrução, como aborda a fala do médico-cirurgião Manuel Ferreira Correia Lopes Barrigas em 1888, quando da defesa de sua tese:

Que a mulher se instrua, sim, para melhor saber governar sua casa, educar os seus filhos, cooperar com seu marido, colaborar nas obras sociais. E para isso sugere escolas de economia doméstica, contabilidade, corte, higiene feminina e infantil. (BARRIGAS, apud, SANTANA, 2016, p. 58)

Com o surgimento das Escolas Normais, no final do século XVIII, na Europa, mais precisamente na França, dá-se a primeira experiência de formação de

professores e de institucionalização das escolas. No Brasil, a Primeira Constituição é promulgada em 1824, e mais tarde, a Lei de 15 de outubro de 1827 estruturou o Ensino Primário, diferenciando o currículo de meninos para meninas, e estabeleceu critérios diferentes para a seleção de professores e professoras. Mais tarde, o Ato Adicional de 1834 descentralizou o ensino primário do secundário, dando autonomia às províncias para criarem suas próprias leis, e se responsabilizar pela organização e administração de seus sistemas de ensino.

Em 1835, em Niterói, no Rio de Janeiro, as Escolas Normais começaram a aparecer no cenário cultural do Brasil. Em 1836, na Bahia; em 1845, no Ceará e, em 1846, em São Paulo, elaborou-se no Brasil a instituição da formação docente (VILLELA, 2008). Em Sergipe apenas em 1838 surge a primeira ideia de Escola. Nesse momento era voltada exclusivamente para a formação dos homens, reconhecidos como privilegiados, com a fundação do Atheneu Sergipense em 1871. À mulher era oferecida uma formação superficial, mais voltada para o casamento e as atividades domésticas; poucas mulheres conseguiam ultrapassar os limites da formação primária. Somente em 1881, com a reforma de ensino determinado pelo presidente da Província Herculano Marcos Inglês de Souza, foi criada uma Escola Normal Mista para atender a homens e aos anseios das mulheres, sem distinção de sexo, porém esbarrou no tradicionalismo, nos interesses políticos e na resistência do padre Olímpio Campos que combateu e dificultou a centelha de uma formação acadêmica para as mulheres;

Embora houvesse conquistas educacionais gradativas, observava-se que as mulheres continuavam sendo tratadas com inferioridade perante o sexo masculino.

E o ano de 1870 marca a fundação da primeira Escola Normal, somente para o sexo masculino, e somente depois de sete anos, o curso Normal passa a existir para as mulheres, em 1877. E durante as três últimas décadas do século XIX, o ensino normal se consolida em nosso Estado (FREITAS, NASCIMENTO, 2008, p.164).

Analisando o processo de inclusão das mulheres nos espaços educacionais, percebe-se que o acesso à educação formal para as mulheres ainda não se estabelecia de forma igualitária aos homens. Primeira exclusão relaciona-se à oferta do conteúdo, uma vez que o currículo para os homens possuía escolhas que os conduziam à arte de pensar.

[...] era voltado para os decimais, proporções e o estudo da geometria, e nas escolas femininas, elas deveriam apenas aprender a ler, a escrever e as quatro operações, saber coser, bordar e os demais “mistérios próprios da educação doméstica”, e exigia-se das professoras pouco mais que o domínio das “prendas domésticas” e dos ensinamentos religiosos. (VILLELA, 2008, p.33)

Nesse percurso histórico, encontra-se também a desvalorização da mulher quando se tratava de salário. Segundo Nascimento (2007, p. 72), a qual estudou as ações educativas dos protestantes norte-americanos no Brasil, entre os anos de 1871 e 1937, destaca-se a atuação das mulheres e, apesar da importância dada às

mesmas pelos missionários, o retorno financeiro era inferior, uma vez que o salário dos missionários era de 1:500\$000, enquanto que as missionárias professoras recebiam 700\$000.

Por fim, tem-se, inclusive, o reconhecimento social do curso de Humanidades oferecido aos homens e, o Normal, endereçado às mulheres, onde o primeiro foi alvo de inúmeras definições. Considerada como “antes e principalmente, uma educação estética, retórica, mas também igualmente cívica”, (FONSECA 1986, apud MALTA, 2014, p.39) as Humanidades imprimiram um modelo de formação intelectual nos séculos em que vigorou. No século XIX, o termo Humanismo foi utilizado para designar “um ideal de educação voltado para a formação integral do homem, distinto, assim, do propósito de preparar os indivíduos para o exercício de tarefas especializadas” (GALLY, 2004, apud SOUZA, 1999, p.33). “A expressão ‘fazer humanidades’ podia significar fazer tanto o Curso de Letras (também conhecido como Cursos Superiores) quanto o Curso em que se ensinava apenas Filosofia” (GALLY, 2004, p.33-34). É importante ressaltar que, nesse contexto, “as Humanidades tinham como objetivo primordial a construção de uma elite” (Ibidem).

Tobias Barreto de Meneses: o pioneiro sergipano na defesa da educação feminina

Nesse momento de grande agitação social, de discussões acaloradas acerca da condição da mulher do final do século XIX, os projetos de educação e os ideais dos mais diversos intelectuais como políticos, filósofos, médicos, padres, professores, promoveram de certa maneira, a ampliação e o desenvolvimento da educação feminina, além de direcionarem um olhar para o ensino voltado para as mulheres. A temática atraiu, portanto, o olhar inteligente do Dr. Tobias Barreto de Meneses, voltado para o magistério desde a tenra idade, sendo a primeira e a sua última profissão. Por conta disso, seu envolvimento com as questões educacionais da época muito contribuiu para a história da educação brasileira.

Nessa perspectiva, os discursos de Tobias Barreto sobre a educação pública do Brasil do 2º Império e o modo particular como defendia a educação feminina trouxeram à tona a discussão sobre a capacidade intelectual da mulher que, para ele, não difere da dos homens, pois, como abordava, “Já é tempo, meus senhores, de irmos compreendendo que o belo sexo em Pernambuco, bem como no Brasil inteiro, tem direito a maior soma de instrução do que lhe tem sido até hoje fornecida pelos poderes públicos” (BARRETO, 1990, p.192).

Esse pensamento demonstra a preocupação existente para se colocar a mulher no mesmo patamar de igualdade social do homem, além de entender a situação de extrema desigualdade que só a educação formal podia superar. Assim, ele defendia que a educação brasileira deveria ser pública, obrigatória, e que contemplasse o ensino e a formação universitária também para as mulheres. A ideia de Tobias de perceber a educação como fator preponderante para a formação do cidadão e para

toda a coletividade feminina já existia nos seus textos, bem como nas suas defesas na Assembleia Provincial, ao apresentar projetos de lei, através do movimento da Escola de Recife, nos seus debates sobre a posição social feminina, quando, por exemplo, diz:

Mas essa mesma questão da *emancipação da mulher* não é uma coisa extravagante: é o nome dado a um dos mais sérios assuntos da época, em toda a sua complexidade. Ela oferece três pontos de vistas distintos: o ponto de vista *político, o civil e o social*. Quanto ao primeiro, à emancipação política da mulher, confesso que ainda não a julgo precisa, eu não a quero por ora. Sou relativista: atento muito às condições de tempo e de lugar. Não havemos mister, ao menos no nosso estado atual, de fazer *deputadas* ou *presidentas* de província [...] Pelo que toca, porém ao ponto de vista *civil*, não há dúvidas de que se faz necessário emancipar a mulher do jugo de velhos prejuízos, legalmente consagrados. Entre nós, nas relações da família, ainda prevalece o princípio bíblico da sujeição feminina. A mulher ainda vive sob o poder absoluto do homem. Ela não tem, como deverá ter, um direito igual ao do marido, por exemplo, na educação dos filhos; curva-se, como uma escrava, à soberana vontade marital. Essas relações, digo eu, deveriam ser reguladas por um modo mais suave, mais adequado à civilização [...] mas vamos ao lado *social* da questão. Aí é que está compreendida a emancipação científica e literária da mulher, emancipação que consiste em abrir ao seu espírito os mesmos caminhos que se abrem ao espírito do homem; e a este lado é o que se prende o assunto (BARRETO, 1990, p. 169-170).

Fica clara a percepção do conhecimento que demonstrava Tobias Barreto, um crítico inteligente, polêmico, que encantava quem o escutava ao defender seus pontos de vista; sempre embasava seus discursos e os fundamentava em teorias científicas, em pensadores consagrados, especialmente alemães, proferidos com coragem e altivez encantava a juventude e seguidores, herdado talvez do seu pai e primeiro professor, a inteligência e a rebeldia em desafiar àqueles que o desafiassem; não foi diferente quando tomou para si a defesa do direito da mulher, apaixonadamente defendeu o desejo da estudante pernambucana de cursar Medicina, ganhando a antipatia de seus pares e muitos opositores, quando Deputado na Assembleia Provincial de Pernambuco, dizendo o porquê de não aceitar que leis fisiológicas, aceitas como imutáveis, relacionassem o tamanho do cérebro à inteligência ou incapacidade da mulher.

Além disto, ainda temos a considerar o seguinte: a teoria do cérebro como medida intelectual é anacrônica e insustentável [...] Nós sabemos da grande importância, do grande desenvolvimento, que tem tido a doutrina da *seleção natural* de Darwin, sobretudo reformada e engrandecida em mais um ponto por Ernesto Haeckel. Pois bem: entre as leis da *conformação ou adaptação indireta*, e que fala Haeckel, está em primeiro lugar aquela que ele chama da *adaptação individual*, e segundo a qual os indivíduos de uma mesma espécie nunca são totalmente iguais. [...] *a diferenciação cerebral* não é o mesmo um efeito desta lei? O peso do cérebro não se explica também por essa *adaptação individual* pela qual nunca se encontrarão dois indivíduos com igualdade de massa cerebral? [...] comparando a mulher com o homem, deduzir de pequenas diferenças no órgão do pensamento uma enorme distância entre um e outro e na capacidade intelectual?!... (BARRETO, 1990, p. 169).

A questão da educação feminina no século XIX, apesar de todo ar de modernidade que se aventava, não conseguia chegar às mulheres; as primeiras escolas normais

no Brasil foram criadas para formarem homens, que deveriam elevar a cultura e a moral do povo inculto. Com o passar do tempo, as mulheres começam a acessar as escolas, uma vez que os homens se afastaram do magistério, devido à baixa remuneração. A mulher sofria o estigma de ser inculta, e só educada para a vida íntima, a sua única missão era a cuidadora do lar e dos filhos, sendo discriminada se não aceitasse a sua condição de mãe e esposa.

Num momento histórico tão carregado de dogmas religiosos, de educação restrita ao saber cozer, lavar e cozinhar, rebelar-se a este modelo de sociedade era ir de encontro a condição natural das coisas, combater os poderosos, ir de encontro à igreja católica, macular a moral das famílias. Tobias Barreto ousou e desafiou a ordem vigente, sem a pretensão de querer impor sua condição de conhecedor e estudioso universal, que lia e debatia sobre temas que jamais se extinguirão; sendo possível afirmar que Tobias Barreto foi no século XIX, o pensador sergipano que mais estudou e polemizou diversas questões consideradas tabus, desde a escravidão, a educação, a política governamental do Império, a condição de submissão da mulher, a organização social. Mantendo contato como leitor e crítico do pensamento dos grandes filósofos alemães, deixou-nos um legado de inspiração e resistência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

[...] trazer à luz a vida de extraordinárias mulheres que no mundo inteiro, lutaram contra a discriminação que lhes foi imposta durante milênios, tentando derrubar tabus e os preconceitos para provar capacidade intelectual, em todos os campos da cultura. Mulheres fortes, verdadeiras pioneiras que desbravaram terrenos hostis para que as gerações futuras não continuassem presas aos trabalhos domésticos, sem independência econômica, presas muitas vezes de maridos tiranos, que lhes negavam qualquer direito, delas exigindo total submissão (PINA, apud MÁRTIRES, 2016, p.115).

Desde a antiguidade, passando pela Grécia Antiga, com mulheres dignas representantes da poesia e da filosofia, o próprio Pitágoras contou, com um grande número de mulheres como seus discípulos, diz-se que a mais aplicada discípula foi sua mulher de nome Teano, chegando a Esparta, onde bravas mulheres guerreiras defendiam a entrada das cidades quando seus maridos iam guerrear, e assumiam o poder para defender seus filhos.

A história nos presenteia com inúmeros exemplos de mulheres que não se intimidaram com a condição feminina como obstáculo para ir a busca de seus sonhos, a exemplo de Rosa Luxemburgo (1871-1919) foi uma revolucionária e teórica marxista polonesa, naturalizada alemã. Tornou-se uma destacada dirigente do movimento comunista internacional, logo cedo foi atraída pelas lutas estudantis contra o regime repressivo mantido nas escolas e se engajou em movimentos contestatórios e revolucionários contra a opressão e pelo socialismo; Hipólita Jacinta Teixeira de Mello, filha de portugueses, era uma mulher rica e de vasta cultura. É dela

a autoria da célebre carta que denunciava Joaquim Silvério dos Reis como o traidor de seus “companheiros”; ainda no contexto das lutas pela independência, destaca-se a figura de Bárbara Alencar, matriarca, centro da organização da rebelião da família, conspiradora, escritora e avó do escritor José de Alencar, nascida em Exu, interior de Pernambuco, em 1760. Uma das mulheres de quem se tem notícias a envolver-se na revolução de 1817.

A representação das mulheres como responsáveis naturais pelo espaço doméstico e privado parece sugerir de supressões, em alguns momentos históricos precisos, do campo de possibilidades para a construção de destino alternativo. (REIS, apud, FARIA, p.14)

Fim do século XIX, deparamo-nos com uma educação voltada para as mulheres com o objetivo somente de educá-las para as coisas do lar e as primeiras mulheres que ousaram dar esse passo foram socialmente segregadas. O ensino proposto só admitia meninas na escola primária, sendo que o ensino secundário era destinado somente aos meninos. As professoras sempre ganhavam menos e as que protestavam contra essa situação eram severamente punidas, como foi o caso de Maria da Glória Sacramento, que teve seu salário suspenso por se recusar a ensinar prendas domésticas. Nessa época, surge a primeira mulher brasileira a defender publicamente a emancipação feminina: Nísia Floresta Augusta (1810 -1875). Pioneira na luta pela alfabetização das meninas e jovens, fundou uma escola inovadora na cidade do Rio de Janeiro, marco na história da educação feminina no Brasil. Também foi uma das primeiras mulheres a publicar artigos em jornais de grande circulação, Nísia Floresta já considerava que a ideia de superioridade masculina possuía um vínculo com a educação e compreendia também que as diferenças entre os sexos eram construções sociais e que não justificavam a desigualdade.

Inúmera seria a relação de nomes de mulheres que se destacaram em defesa dos seus direitos sociais e civis que aqui poderíamos citar, no entanto não é objeto deste artigo, senão de apresentar nesta dimensão o quanto Tobias Barreto contribuiu para ecoar as vozes de tantas e bravas mulheres de seu tempo, mulheres que também, de um certo modo, comprovaram que não foi em vão a defesa e a luta que ele travou com galhardia, distinção, elegância e sabedoria em defesa do belo sexo. Assim, segundo o autor Barreto (1990, p. 173), Tobias se declarava ardente defensor dos feitos e da sabedoria da mulher, quando dizia [...] até hoje é educada só e só para a vida íntima, para a vida da família, ela chegou ao estado de parecer que é esta a sua única missão, que nasceu exclusivamente para isto. E tal é a ilusão em que laboramos: tomando por efeito da natureza o que é simplesmente um efeito da sociedade, negamos ao “belo sexo” a posse de predicados que, aliás, ele tem em comum com o sexo masculino.

REFERÊNCIAS

- BARRETO, Tobias. **Crítica política e Social**. Edição comemorativa; organização e notas de Luiz Antonio Barreto; introdução de Evaristo de Moraes Filho. Rio de Janeiro: Aracaju/SE: Secretaria de Cultura e Meio Ambiente, 1991. (Obras completas).
- CONCEIÇÃO, Joaquim Tavares da. **Internar para educar: colégios-internatos no Brasil (1840-1950)**. Aracaju: EDISE, 2017.
- FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **Dos pardieiros aos palácios: forma e cultura escolar em Belo Horizonte (1906-1918)**. 2. Ed. rev. e ampl. Uberlândia: EDUFU, 2014. (Coleção História, Pensamento e Ação- Série Textos Fundamentais- vol.1)
- FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. As escolas normais da província: a organização do ensino normal em Sergipe no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**, Campinas: Editora Alínea, 2008.p.163-175.
- MALTA, Marina Oliveira. **Ofício de meninos e meninas: o Instituto profissional Coelho e Campos (1922- 1944)**. São Cristóvão: Editora UFS, 2014.
- MARTIRES, José Genivaldo. **A trajetória de vida intelectual e profissional da professora Maria Lígia Madureira Pina (1954-1972)**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2016.
- NASCIMENTO, Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do. **Educar, curar, salvar: uma ilha de civilização no Brasil tropical**. Maceió: EDUFAL, 2007.
- NASCIMENTO, Jorge Carvalho do. **A cultura ocultada ou a influência alemã na cultura brasileira durante a segunda metade do século XIX**. Londrina: UEL, 1999.
- SANTANA, Josineide Siqueira. **Casa de meninas: práticas educativas no Orfanato de São Cristóvão e na escola Imaculada Conceição**. Aracaju: EDISE, 2017.
- VILLELA, Heloísa de Oliveira Santos. A primeira Escola Normal do Brasil: concepções sobre a institucionalização da formação docente no século XIX. In: ARAÚJO, José Carlos Souza; FREITAS, Anamaria Gonçalves Bueno de; LOPES, Antônio de Pádua Carvalho (orgs.). **As escolas normais no Brasil: do Império à República**. Campinas: Editora Alínea, 2008. p. 29-45.

TRANSTORNO DE DEFICIT DE ATENÇÃO E HIPERATIVIDADE: NARRATIVAS DE PROFESSORES E ESTUDANTES

Judith Mara de Souza Almeida

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Catarinense
Araquari – Santa Catarina

Fernanda Ambrósio Testa

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Catarinense
Araquari – Santa Catarina

Carolina Beiro da Silveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Catarinense
Araquari – Santa Catarina

RESUMO: O objetivo geral deste trabalho é narrar e analisar experiências da equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE do IFC/Araquari com estudantes com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, a fim de compreender o que podemos oferecer em termos de adaptações/adequações metodológicas que possam favorecer o processo de construção de conhecimentos. O percurso teórico-metodológico foi a pesquisa narrativa com base no telling, ou seja, o contar de experiências de três profissionais que compõem a equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE de uma instituição pública de ensino do município de Araquari em Santa Catarina e de dez estudantes com TDAH que frequentam o AEE. Baseamo-nos em pesquisas

de Clandinin; Connelly (2000, 2015); Connelly; Clandinin (2004). Nossos textos de campo são narrativas dos participantes, analisadas a partir da composição de sentidos (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001). Esta pesquisa possibilitou-nos conhecer melhor a realidade do nosso contexto de trabalho, considerando o número significativo de estudantes com TDAH que necessitam do apoio especializado, visto que esses estudantes têm histórico de reprovações e sérios comprometimentos na aprendizagem. Observamos que estudantes com TDAH podem apresentar comorbidades associadas, como: transtorno desafiador opositivo; transtorno de conduta; transtorno bipolar de humor; transtorno de ansiedade; dislexia; além de propensão ao uso de drogas, álcool e depressão. Percebemos, nas próprias histórias dos estudantes, o que era necessário para que eles conseguissem lidar com suas dificuldades, assim sendo, conseguimos, compondo sentidos de suas narrativas junto com eles, elaborar orientações aos docentes que pudessem favorecer o processo de construção de conhecimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno. Desatenção. Hiperatividade. Impulsividade. Aprendizagem.

ATTENTION DEFICIT HYPERACTIVITY
DISORDER: TEACHERS AND STUDENTS'

NARRATIVES

ABSTRACT: The general objective of this work is to narrate and analyze the experiences of the Specialized Educational Support (AEE - acronym in portuguese) group of the Instituto Federal Catarinense/ Araquari with students with Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), in order to understand what we can offer in terms of methodological adaptations which may favor the knowledge building process. The theoretical-methodological route was the narrative inquiry based on the telling of experiences of three professionals who form the Specialized Educational Support group of a public teaching institution in the municipality of Araquari in Santa Catarina, Brazil, and ten students with ADHD attending the Specialized Educational Support group. We have based our research on Clandinin; Connelly (2000, 2015); Connelly; Clandinin (2004). Our field texts are participants' narratives, analyzed through the composition of meanings (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001). This inquiry allowed us to understand the reality of our work context, considering the significant number of students with ADHD who need specialized support, since these students have a history of school failure and serious learning impairment. We have noticed that students with ADHD may present associated comorbidities, such as: oppositional defiant disorder; conduct disorder; bipolar disorder; anxiety disorder; dyslexia; besides propensity to drugs and alcohol use and depression. We have realized through the students' own stories what was necessary for them to cope with their difficulties, so we were able to compose the meanings of their narratives with them in order to develop guidelines for teachers that could favor the knowledge building process.

KEYWORDS: Disorder. ADD. Hyperactivity. Impulsivity. Learning.

1 | INTRODUÇÃO

Como nas pesquisas narrativas estudamos experiências, iniciamos compartilhando as nossas, visto que os sentidos que compomos a partir de nossos estudos são permeados por nossas experiências prático-profissionais (CLANDININ; CONNELLY, 2000).

Sou Judith, pesquisadora/participante ¹: sou formada em Letras e Pedagogia e atuo há mais de vinte anos na educação de pessoas com deficiências, tendo passado pela educação especial de caráter substitutivo e também por outras que ofereciam a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, mais especificamente atuando no AEE na sala de recursos multifuncionais de escolas regulares. Também atuei no processo de formação de professores em nível superior, graduação e pós-graduação; além da formação continuada em cursos de extensão. As experiências com estudantes público-alvo da educação especial possibilitaram-me aprender na e pela experiência. Além disso, busquei especializações na área de educação

1. As pesquisas narrativas são geralmente escritas em primeira pessoa, como aqui trabalhamos com autoria e coautoria, utilizamos o plural durante a escrita do texto e a primeira pessoa do singular somente para a apresentação pessoal e narrativas dos estudantes participantes.

especial e desenvolvi pesquisas de mestrado e doutorado voltadas para a inclusão educacional de pessoas com deficiências. Atualmente, estou professora efetiva de atendimento educacional especializado no Instituto Federal Catarinense, campus Araquari.

Sou Carolina, pesquisadora/participante 2, sou psicóloga escolar no IFC - Instituto Federal Catarinense, campus Araquari. Tecnóloga em processos gerenciais, pós-graduada em Saúde Mental, atenção psicossocial e psicopedagogia com ênfase em neurociência. Atualmente, estou coordenadora do NAPNE – Núcleo de Atendimento às Pessoas com Necessidades Específicas e componho a equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE do IFC/Araquari. Tenho estudos na área de educação inclusiva e assédio moral, além de experiências em educação inclusiva.

Sou Fernanda, pesquisadora/participante 3, sou formada em Pedagogia, especialista em Informática Educativa e em Educação Especial e Práticas Inclusivas. Mestre em Educação, com pesquisa na área de Processos e métodos pedagógicos. Sou pedagoga no Núcleo Pedagógico do Instituto Federal Catarinense, campus Araquari.

Após nos apresentarmos, passamos a explorar nosso tema de pesquisa, iniciando pelo conceito, seguido das características e problematizações que nos levaram ao desenvolvimento da presente proposta.

O transtorno de déficit de atenção/hiperatividade, doravante TDAH, é caracterizado por sintomas de desatenção, hiperatividade e impulsividade (TEIXEIRA, 2013, p. 20). De origem multifatorial, pode estar associado à: fatores genéticos, neuroquímicos, complicações da gravidez/parto e fatores sociais. Silva (2014) destaca que a pessoa que tem TDAH nem sempre apresenta hiperatividade, entretanto jamais deixará de apresentar forte tendência à dispersão, o que acaba por afetar vários aspectos da vida, sendo um deles a aprendizagem. Além das características anteriormente apontadas, conforme Teixeira (2013), Silva (2014) afirma que a pessoa com TDAH apresenta, ainda, desorganização, esquecimento, o que pode explicar o fato do não cumprimento de compromissos escolares, como provas, trabalhos e atividades que geralmente não são entregues ou são apresentadas incompletas.

Teixeira (2013) ressalta as consequências do TDAH para estudantes: a) dificuldades para aprender; b) dificuldades para estudar; c) dificuldades para realizar exercícios ou provas; d) notas baixas; e) reprovação e abandono escolar; f) brigas e conflitos com pais, professores e amigos; g) dificuldades para fazer e manter amizades; h) aumento do estresse; i) impulsividade; j) problemas com álcool e drogas.

Todos esses problemas podem ser evitados, desde que o estudante com TDAH seja compreendido e receba o apoio necessário para desenvolver todo seu potencial e aprenda a lidar com essa condição específica.

Um desses apoios é possível por meio do AEE – Atendimento Educacional Especializado, ou seja, um serviço da educação especial destinado aos estudantes com deficiências, transtorno do espectro do autismo e, ainda, estudantes com altas habilidades/superdotação, ofertado por profissional especializado e que acontece no turno inverso ao que o estudante frequenta a classe comum. O AEE tem como objetivo principal eliminar/minimizar barreiras que possam impedir ou dificultar o processo de construção de conhecimentos (BRASIL, 2008).

Percebemos, a partir da definição e dos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, que os estudantes com TDAH não são considerados público da educação especial. Todavia, a experiência com esses estudantes e suas histórias marcadas por reprovações e dificuldades acentuadas de aprendizagem, levou-nos a problematizar essa questão e chegamos a esta pesquisa compartilhada neste capítulo.

Como ainda carecemos de um documento normativo do Ministério da Educação que seja base para organização do AEE no ensino médio e superior, no contexto pesquisado criamos nosso próprio documento e nele contemplamos o atendimento a estudantes com necessidades específicas, o que de certo modo, deixa brechas para que possamos apoiar no AEE estudantes com TDAH (PORTARIA NORMATIVA Nº 04, DE 29 DE JANEIRO DE 2018). É essa experiência que pretendemos compartilhar, conforme objetivo a seguir.

Temos como objetivo geral, narrar e analisar experiências da equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE do IFC/Araquari com esses estudantes, a fim de compreender o que podemos oferecer em termos de adaptações/adequações metodológicas para favorecer o processo de construção de conhecimentos, visto que, conforme nossas percepções com estudante com TDAH: desatenção; desorganização; procrastinação; dificuldades de memória; inquietação, entre outros fatores podem levar ao baixo desempenho escolar, falta de motivação para o estudo e baixa autoestima e, ainda, conforme já afirmado com base em Teixeira (2013), desencadear reprovações e, até mesmo, evasão escolar.

Este capítulo encontra-se organizado da seguinte maneira: depois de apresentarmos na introdução nosso referencial teórico com definição e características de estudantes com TDAH, além da justificativa para desenvolver esta pesquisa; compartilhamos o percurso teórico metodológico que possibilitou realizar este estudo: tipo de pesquisa, participantes, contexto de pesquisa, textos de campo e estratégias de análise. Na sequência, apresentamos os resultados e discussões, retomando objetivo de pesquisa e entrelaçando teoria e narrativa dos estudantes com TDAH. Posteriormente, as conclusões a que chegamos após o estudo.

2 | METODOLOGIA

O percurso teórico-metodológico que possibilitou desenvolver este estudo foi a pesquisa narrativa, que permite compreender a experiência como história vivida (living) e/ou contada (telling). Nessa perspectiva, a narrativa é objeto e método de pesquisa. Objeto, porque nós, pesquisadores, empenhamo-nos para compreender a experiência estudada; é também método, porque é narrando que apresentamos e discutimos nosso objeto de estudo e, ainda, compomos sentidos da experiência (CLANDININ; CONNELLY, 2000, CONNELLY; CLANDININ, 2004, 2011).

O conceito de experiência a que esses autores se referem e no qual nos apoiamos, baseia-se na perspectiva *Deweyana* que caracteriza a experiência pela interação contínua do pensamento humano com o ambiente pessoal, social e material, ou seja, a experiência é compreendida como as histórias vividas e contadas pelas pessoas, sendo que no contar de suas histórias, elas se reafirmam e/ou modificam, dando origem a novas histórias e, a partir dessas histórias, educam a si próprias e aos (CLANDININ; CONNELLY 2004, p 27).

Para esses autores, a experiência pode ser fonte de entendimento e de conhecimento, visto que pesquisadores narrativos estudam experiências de indivíduos no mundo e buscam maneiras de compreender como elas são vividas e compostas.

No presente estudo, caracterizado como telling ou o contar de experiências, narramos histórias vividas por nós, pesquisadoras/participantes com dez estudantes com TDAH no atendimento educacional especializado. Contamos também com as histórias narradas por esses estudantes sobre suas experiências como pessoas com TDAH.

O contexto onde a experiência aconteceu foi uma escola pública federal de ensino técnico e superior, localizada em Araquari, Santa Catarina. A instituição oferece os seguintes cursos: técnico em agropecuária, informática e química integrados ao ensino médio; técnico subsequente em agrimensura. Oferta também cursos superiores: bacharelado em medicina veterinária, agronomia, ciências da informação; licenciaturas em ciências agrícolas e química; tecnologia em redes de computadores. Há também cursos de pós-graduação: especialização em aquicultura; educação matemática. Além desses cursos, dois mestrados: produção e sanidade animal; tecnologia e ambiente. A instituição também oferece à comunidade formação continuada em diversas áreas do conhecimento, como atendimento educacional especializado, formação de cervejeiros, por exemplo.

Atualmente, a instituição tem mais de dois mil estudantes distribuídos em vários níveis de ensino. Para aqueles que são público alvo da educação especial², é ofertado o Atendimento Educacional Especializado, ou seja, um conjunto de atividades e recursos pedagógicos e de acessibilidade, prestado de forma

2. Estudantes com deficiências, transtornos do espectro do autismo ou com altas habilidades/superdotação.

complementar ou suplementar aos estudantes com deficiências e/ou transtornos, altas habilidades/superdotação que frequentam a classe comum de todos os níveis e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). Para o AEE temos uma equipe composta por um docente, uma psicóloga e uma pedagoga. Nosso trabalho envolve entrevista com a família, estudantes, avaliações das necessidades específicas de estudantes com deficiências, distúrbios ou transtornos de aprendizagem e também daqueles que apresentam altas habilidades/superdotação. Além de entrevistar, avaliamos os estudantes para compreender suas necessidades em termos de acessibilidade e atendimento específico.

Nossos textos de campo foram compostos a partir de narrativas escritas pelos participantes e analisadas pelas pesquisadoras na relação com os participantes, a partir da composição de sentidos de Ely; Vinz; Downing; Anzul (2001). Na composição de sentidos assumimos a interpretação como o resultado da interação entre textos de campo e a intervenção das nossas experiências pessoais e profissionais. Sentidos podem ser compostos a partir da leitura e releitura dos textos de campo, pensamento e compreensão sobre eles, sua escrita, reescrita e interpretação, ou até mesmo, a exposição e discussão em grupos de apoio (Ely; Vinz; Downing; Anzul, 2001).

Na sequência, apresentamos a análise e discussão, ou seja, a interpretação dos textos de campo.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo geral desta pesquisa foi narrar e analisar experiências da equipe de Atendimento Educacional Especializado – AEE com estudantes com Transtorno de Deficit de Atenção e Hiperatividade – TDAH, a fim de compreender o que podemos oferecer em termos de adaptações/adequações metodológicas que possam favorecer o processo de construção de conhecimentos desses estudantes.

Em suas narrativas, os estudantes com TDAH destacaram a dificuldade em se concentrarem durante as aulas:

Não consigo me concentrar por muito tempo, sempre fui assim, me chamam de desligada, preguiçosa... Acho que por isso tenho notas baixas, atrapalha a entender o conteúdo (participante 1).

Se cai um objeto de alguém eu olho e já perco o foco, daí é difícil voltar a atenção para a explicação do professor (participante 2).

Tento prestar atenção, mas começo a pensar em várias coisas, me perco no pensamento, sonho acordado (participante 3).

Começo ouvindo bem o professor, de repente me desligo da aula, perco o foco. Sempre foi assim, tive dificuldade, pegava exame, recuperação. É difícil prestar atenção, principalmente com tanta gente perto (participante 4).

Esqueço sempre o que minha mãe me pede para fazer ou comprar. Ela fica muito

brava, briga comigo e diz que estou no mundo da lua. Às vezes é lá que me sinto mesmo (participante 8).

Além da desatenção, houve estudantes que destacaram não conseguirem ficar quietos:

Preciso mexer as pernas, os pés, desenhar no caderno, bater com os dedos na mesa. É difícil ficar parado ouvindo o professor sem fazer nada. Mas, ao mesmo tempo, isso me atrapalha (participante 5).

É complicado ficar parada na sala, na cadeira. Em casa ou no intervalo das aulas eu fico andando de um lado para o outro. Não consigo ficar parada (participante 1).

Além das características apresentadas, há estudantes que destacam comportamentos impulsivos:

Sou muito explosivo, nervoso. Quando vejo já briguei com meu pai, com minha mãe, brigo por qualquer coisa (participante 6).

Eu discuto com meus pais, meus amigos. Quando vejo já estou gritando. É ruim, porque fica um clima ruim e sei que tenho que escutar meus pais. Mas não me controlo (participante 7).

As narrativas dos estudantes possibilitam observar as três características do TDAH, conforme Teixeira (2013), a desatenção, perda do foco com facilidade; a hiperatividade, relatada por estudantes que sentem dificuldade em ficar quietos, parados; a impulsividade, em que os estudantes narram momentos de explosão, visto que a impulsividade leva à ações impensadas. Observamos também a dificuldade em lembrar compromissos e, no que diz respeito aos estudantes, em memorizar informações importantes, como datas de provas, entrega de trabalhos e até de tarefas simples.

Percebemos durante a pesquisa que os estudantes apresentam dificuldades de organização, isso inclui a pasta ou mochila de materiais, organização de atividades e até do caderno de notas:

Precisei ajudar o estudante com TDAH a organizar uma pasta com um calendário de atividades, além de tarefas e trabalhos que estavam amassados e espalhados pela mochila. Junto havia vários papéis que deveriam estar no lixo, papel em branco, papéis de bala etc. (pesquisadora 1).

É comum os professores reclamarem que o estudante não entregou atividades ou entregou trabalhos incompletos (pesquisadora 2).

Os estudantes relatam que os cadernos são incompletos, não conseguem acompanhar o professor, se perdem e acabam deixando. Depois, não retomam as anotações e só percebem quando precisam estudar para as provas (pesquisadora 3).

Além das características apresentadas até aqui sobre estudantes com TDAH, vale destacar as observações que eles fazem a respeito da leitura, da escrita e do raciocínio matemático:

Não consigo ler um livro todo, nunca consegui. Se for um texto grande, no terceiro parágrafo já não lembro o que li nos dois primeiros (participante1).

Erro muito quando escrevo um texto. Sei que é descuido. Às vezes meu texto fica sem sentido também, sem nexos, sem sequência. Será que é por causa do transtorno? (participante 8).

Tenho dificuldades em exatas, problemas de raciocínio e operações simples. Não é só errar um sinal, é mais que isso, envolve o entendimento da sequência de uma operação. Pode ser porque eu não consigo prestar atenção todo o tempo na explicação do professor (participante10).

Analisando os relatos dos estudantes com TDAH, observamos que eles requerem mais atenção devido à dificuldade para: focar, conseqüentemente para compreensão e aprendizagem; organizar e concluir trabalhos, atividades de pesquisa e o próprio caderno; organizar estudos autônomos fora do contexto escolar; memorizar informações. No convívio com esses estudantes observamos também tendência à baixa autoestima, relacionamento e comportamentos algumas vezes problemáticos, relutância em relação ao desenvolvimento de atividades que requerem esforço mental como leitura de textos extensos, resolução de cálculo e problemas de raciocínio lógico-matemático, entre outros. Ao mesmo tempo em que as narrativas nos mostram problemas/dificuldades, elas também apontam possibilidades, visto que foi a partir delas que encontramos possibilidades para atendimento às necessidades específicas de estudantes com TDAH. A seguir, compartilhamos orientações aos docentes que são simples, mas que têm feito toda diferença nos processos de ensino e aprendizagem desses estudantes, favorecendo o processo de construção de conhecimentos. Destacamos que não se trata de uma receita e, ainda, que é fundamental considerar não somente a história de cada um dos estudantes, mas principalmente seus anseios e jeitos de ser.

- O (A) estudante precisa sentar-se à frente, próximo ao professor e longe de portas e janelas.
- Explore os conteúdos mais complexos no início das aulas.
- Proporcione pausas entre as explicações, intercalando atividades práticas.
- Possibilite tempo adicional para atividades avaliativas, caso necessário.
- Estimule o questionamento para sanar dúvidas ou pergunte se houve entendimento do conteúdo.
- Relacione conteúdos acadêmicos ao dia a dia dos estudantes. Isso torna a aprendizagem significativa.
- Divida os trabalhos em partes e ofereça explicações claras, objetivas e com vocabulário acessível.
- Quando os enunciados das questões forem extensos, divida-os em sentenças menores. Esta estratégia pode favorecer o entendimento.
- Solicite fichamento durante a leitura de textos avulsos, capítulos de livros ou

obras inteiras, visto que sem o registro a tendência é esquecer o assunto ao final da leitura, mesmo que seja apenas de um parágrafo. Quando possível, realize a leitura do texto ou das provas oralmente para todos os estudantes. Essa estratégia pode apoiar o entendimento, visto que para a maioria de estudantes com TDAH pode ser mais tranquilo compreender a leitura do outro.

- Entregue registro com o passo a passo para realização de atividades, trabalhos e pesquisas.
- Disponibilize material com o conteúdo trabalhado para estudos posteriores em ambientes com menos estímulos e ruídos ou permita a gravação das aulas em áudio.
- Estabeleça contato visual e chame o(a) estudante sempre que o(a) perceber disperso(a).
- Antes de registrar falta, verifique se realmente o(a) estudante está ausente ou apenas não ouviu a chamada.
- Se possível, estimule o uso de novas tecnologias (computador ou celular com internet) no processo de construção de conhecimentos.
- Registre por escrito as datas de entrega de trabalhos e realização de provas, pois o(a) estudante tende a esquecer se o professor somente verbalizar.
- Disponibilize no quadro ou na prova fórmulas para consulta e desenvolvimento de atividades.
- Quando o(a) estudante tiver que realizar cópia do quadro, adote formas de organização para que ele(a) não perca a sequência. Enumere, divida em partes, marque a sequência com letras, por exemplo. Há a tendência de que o caderno da pessoa com TDAH fique incompleto, devido à dificuldade em acompanhar o ritmo de anotações dos professores e, ao mesmo tempo, se concentrar durante as anotações.
- Prestar atenção e fazer anotações ao mesmo tempo são duas atividades complexas para pessoas com TDAH. Assim sendo, determine tempo para anotações depois de explicar o conteúdo.
- Estimule a prática de esportes, principalmente para estudantes hiperativos. Além de ajudar na concentração é uma maneira de colocar o corpo em movimento.
- Encontre o ponto forte do estudante com TDAH e valorize áreas em que ele se destaca. Essa atitude o ajudará a manter a autoestima elevada.
- Se necessário, incentive os pais a buscarem apoio especializado, visto que há a tendência dos estudantes desenvolverem ansiedade, depressão, comportamento desafiador, entre outros.
- Oriente os pais a apoiarem os filhos nos estudos e atividades extraclasses. É importante que eles organizem ambientes tranquilos e mantenham os filhos longe de estímulos, como televisão e celular. É fundamental também criar rotinas diárias de estudos.

Como resultados, podemos destacar que as orientações aqui elencadas têm favorecido o planejamento, a organização, manejo do tempo, a memória e o

controle das emoções de estudantes com TDAH, pois têm surtido efeitos positivos, favorecendo a autorregulação de comportamentos que afetam negativamente a aprendizagem e interação com os pares, melhorando a capacidade de atenção e diminuindo prejuízos na aprendizagem.

4 | CONCLUSÃO

A partir desta pesquisa, passamos a conhecer melhor a realidade do nosso campus, considerando o número de estudantes público do AEE e que necessitam do apoio especializado. Percebemos que temos um número significativo de estudantes com TDAH e que não pode ser ignorado, visto que é maior se comparado ao público com deficiências e/ou outras necessidades específicas.

Aprendemos, na vivência da experiência com estudantes com TDAH, que eles podem apresentar comorbidades associadas, como: transtorno desafiador opositivo; transtorno de conduta; transtorno bipolar de humor; transtorno de ansiedade; dislexia; além de propensão ao uso de drogas ou álcool e, ainda desenvolver depressão. Por esse motivo, é fundamental buscar apoio psicológico.

Percebemos, nas próprias histórias dos estudantes, o que era necessário para que eles conseguissem lidar com as dificuldades, assim sendo, conseguimos, compondo sentidos de suas narrativas junto com eles, elaborar orientações aos docentes que pudessem favorecer o processo de construção de conhecimentos.

Concluimos com este trabalho que é essencial o acompanhamento do estudante com TDAH por parte da equipe de AEE da escola, a fim de mudar as histórias de reprovação, desmotivação e exclusão que esses estudantes geralmente vivem no contexto acadêmico.

Concluimos ainda, que necessitamos de momentos de formação de professores para que eles possam não somente conhecer o TDAH, mas compreender como esse transtorno afeta a construção de conhecimentos, bem como a maneira que a pessoa interage com os pares, além de perceber que pequenas mudanças em suas atitudes podem apoiar o estudante com TDAH na aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Atendimento Educacional Especializado**: AEE. SESP\MEC, 2008.

CLANDININ, D.J.; CONNELLY, F. M. **Narrative inquiry**: experience and story in qualitative research. San Francisco: Jossey-Bass, 2000.

_____. **Pesquisa Narrativa**: Experiência e História na Pesquisa Qualitativa. Tradução: GPNEP. Uberlândia, EDUFU, 2015.

CONNELLY, M.; CLANDININ, D.J. **Narrative inquiry**. Complementary Methods for Research in Education. 3. Ed. Washington: American Educational Research Association, 2004.

ELY, M.; VINZ R.; DOWNING, M.; ANZUL, M. **On writing qualitative research: living by words**. London and Philadelphia: Routledge Falmer, 2001.

PORTARIA NORMATIVA N° 04, DE 29 DE JANEIRO DE 2018. Disponível em: <http://ifc.edu.br/wp-content/uploads/2018/02/Portaria-Normativa-004-2018-Regulamento-de-Atendimento-Educacional-Especializado-do-IFC.pdf>. Acesso em 24/04/2019.

SILVA, A. B. B. **Mentes inquietas: TDAH: desatenção, hiperatividade e impulsividade**. São Paulo: Globo, 2014.

TEIXEIRA, G. **Desatentos e hiperativos: manual para alunos, pais e professores**. Rio de Janeiro: Best Seller, 2013.

VER NO MUNDO DOS CEGOS E SER CEGO NO MUNDO DOS QUE VEEM

Maria de Fátima Vilhena da Silva

Universidade Federal do Pará-Instituto de Educação Matemática e Científica- Belém-Pará

Ítalo Rafael Tavares da Silva

Universidade Federal do Pará- Faculdade de Educação em Ciências e Matemática – Belém-Pará

RESUMO: Esta pesquisa fez parte de experiências vivenciadas em um eixo temático do curso de licenciatura integrada em educação em ciências, matemática e linguagens, com foco no tema inclusão. Os principais objetivos são: refletir sobre as dificuldades encontradas pela aluna de baixa visão e identificar aspectos pedagógicos na sala de aula que estejam em concordância com informações na literatura pertinentes sobre essa deficiência visual. A pesquisa é um estudo de caso e a análise é feita por meio de narrativa. A coleta de dados ocorreu por observação sistemática, conversa com a aluna e acompanhamento na sala de aula. Os resultados indicam que a formação docente ocupa um lugar de destaque sobre o assunto, onde há necessidade de adquirir conhecimentos básicos teórico-práticos de questões como, atenção à diversidade e inclusão, utilizar metodologias que favoreçam o desenvolvimento das pessoas com baixa visão e que atendam, minimamente, as necessidades

especiais dentro de uma sala de aula. Consideramos, pois que o trabalho docente deva ser fundamentalmente colaborativo a fim de que as barreiras peculiares da deficiência sejam superadas. Por fim, o trabalho permite refletir sobre o importante papel escolar em garantir condições apropriadas de uma educação baseada no respeito às diferenças.

PALAVRAS-CHAVE: Baixa visão. Educação inclusiva. Formação docente.

SEE IN THE WORLD OF BLIND AND BE BLIND IN THE WORLD OF THOSE WHO COME

ABSTRACT: This report presents experiences lived in a thematic axis of the degree course integrated in education in science, mathematics and languages, focusing on the attention in the classroom for a student with low vision, in a state public school in Belém Pará. The objectives are to reflect on the difficulties encountered by the low vision student and to identify pedagogical aspects in the classroom that are in agreement with information in the pertinent literature about this visual deficiency. The research is a case. The data collection took place through systematic observation, conversation with the student and monitoring in the classroom. The results indicate that teacher training occupies

a prominent place on the subject, where it is necessary to acquire basic theoretical and practical knowledge of issues such as attention to diversity and inclusion, use methodologies that favor the development of people with low vision and attend minimally the special needs within a classroom. We consider, therefore, that the teaching work must be fundamentally collaborative so that the peculiarities of disability are overcome. Finally, the work allows to reflect on the important school role in guaranteeing the appropriate conditions of an education based on the respect to the differences.

KEYWORDS: Low vision. Inclusive education. Teacher training.

1 | INTRODUÇÃO

O motivo deste trabalho surgiu a partir de experiências vivenciadas durante o Tema “Compreensão e explicação dos processos de desenvolvimento e da aprendizagem III” no curso Licenciatura Integradas voltados para os anos iniciais. O ápice do tema foi o estudo sobre uma aluna do 5º ano do ensino fundamental de uma escola Estadual a qual conta com serviço de atendimento especial aos alunos que apresentam alguma deficiência seja cognitiva ou física.

A pesquisa destaca experiências vivenciadas no período de observação particular da aluna com baixa visão, levando em conta características tais como o perfil da aluna, seu relacionamento com seus colegas de classe, a relação aluna-professora, o nível de envolvimento nas atividades em sala de aula, as atividades que mais despertaram interesse da aluna em realizá-las. É importante destacar que este trabalho é significativo por abordar uma deficiência com poucos estudos na área da educação uma vez que às vezes ela não é percebida na sala de aula e a literatura é mais vasta quando se trata de cegueira, por se tratar de uma deficiência que é logo identificada fisicamente. Por esses fatos consideramos que o tema em questão merece mais estudos e reflexões para a importância de desenvolvimento das pessoas com baixa visão no ambiente escolar. Diante desses quesitos, a pesquisa foi norteadada pelo seguinte problema: Até que ponto as atividades pedagógicas no ambiente escolar eram favoráveis para a aprendizagem e a inclusão a deficiência da aluna com baixa visão?

Diante da questão problema, os objetivos desta pesquisa são: refletir sobre as dificuldades encontradas na sala de aula por uma aluna de baixa visão e identificar aspectos pedagógicos que estejam em concordância com informações na literatura pertinentes sobre essa deficiência visual.

2 | METODOLOGIA DA PESQUISA

Esta pesquisa trata-se de um estudo de caso particularmente sobre uma estudante do 5º ano do ensino fundamental com baixa visão. “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo no seu

contexto de vida real, mesmo que os limites entre o fenômeno estudado e o contexto não estejam claramente definidos” (CLEMENTE JUNIOR, 2012, p. 1). Este tipo de estudo, porém, não deve ser confundido com uma pesquisa de caráter apenas qualitativo. Para Robert Yin (2005, p.34) o estudo de caso “traz em seu propósito fundamental apresentar uma reflexão analítica do contexto estudado, esse tipo de investigação tem muito a contribuir no campo da pesquisa avaliativa”, intenção deste relato de experiência vivido e observado em sala de aula.

O método de coleta de dados desta experiência se deu por meio de *Observação Sistemática*. A observação foi delimitada no tempo e no espaço permitindo-nos obter informações necessárias à pesquisa independente da colaboração de grupos ou de pessoas. “Entretanto, embora seja possível utilizar a técnica de observação independentemente de outras técnicas de coleta de dados, de modo geral ela é empregada de forma combinada com outros métodos para a obtenção de informação”. (DENCKER e DA VIÁ, 2008, p.145). Para estes autores Observação Sistemática “levanta e define os aspectos significativos para os objetivos da pesquisa e elabora um plano específico, antes da coleta de dados, para realizar e registrar as informações.” (p.151).

O local do estudo foi numa escola pública estadual na área urbana de Belém, localizada no bairro do Guamá, onde são ofertadas vagas do 1º ao 5º ano do ensino fundamental nos turnos da manhã e da tarde. O espaço físico dispõem de treze salas de aula, uma biblioteca bem pequena, uma sala dos professores, uma sala para a secretaria, uma sala para a diretoria, uma sala multifuncional para o atendimento especial (AEE), uma quadra de esportes localizada bem no centro da escola rodeada pelas salas de aula, um refeitório e três banheiros, destes um é direcionado aos funcionários e os restantes aos alunos. Segundo o censo escolar de 2017 a escola possui 45 funcionários, 718 alunos matriculados (turno manhã e tarde), 76 alunos na educação especial. (Censo Escolar/INEP, 2017).

As observações sistemáticas foram realizadas no turno da tarde, no horário de 13:30 às 17:30, inicialmente nos dias de quarta-feira durante a semana no período de um mês entre abril a maio de 2018, depois se estendeu nos dias de terça e quinta feiras durante o estágio de docência devido a pouca assiduidade da aluna a ser observada. Na turma havia 29 alunos, desses um possuía Síndrome de Asperger e a aluna com baixa visão foco da pesquisa a ser analisada no respectivo período. Neste texto utilizaremos o nome fictício de Angélica ou simplesmente de aluna. Angélica tem 12 anos de idade, e cursa o 5º ano do ensino fundamental no período da tarde; possui dificuldade de enxergar para longe e para perto, e não tem óculos apropriado para seu problema visual.

Anteriormente às observações no local da pesquisa, foi feito um levantamento bibliográfico sobre baixa visão, que culminou em seminários os quais serviram de base para fundamentar os estudos.

3 | BASE TEÓRICA

Para falar em inclusão escolar, vamos destacar alguns fragmentos que são postulados no documento organizado na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, realizada em Salamanca (BRASIL, 1994). Desse documento, ressaltamos as seguintes propostas:

- toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem;
- toda criança possui características, interesses, habilidades e necessidades de aprendizagem que são únicas;
- sistemas educacionais deveriam ser designados e programas educacionais deveriam ser implementados no sentido de se levar em conta a vasta diversidade de tais características e necessidades;
- aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades;
- escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas proveem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional.

O movimento pela inclusão de pessoas com necessidades especiais no campo da educação vem se constituindo em uma postura de se ter educação para todos independente das diferenças, além de identificar as barreiras que alguns grupos encontram no acesso à educação inclusiva. Além disso, o movimento reafirma que a busca dos recursos necessários à inclusão é fundamental para ultrapassar as diferenças/deficiências dos alunos nas escolas, consolidando-se assim o pensamento e ações voltados para a construção de uma escola aberta às diferenças.

Nessa perspectiva, a pessoa com baixa visão necessita de atenção especial na escola, é um comprometimento do desempenho visual que tem várias causas, e por mais que haja correção com uso de óculos ou lentes especiais ainda pode apresentar deficiência visual e vir a comprometer a aprendizagem escolar. Todavia, isso não significa que a pessoa não seja capaz de utilizar os resquícios da visão para executar determinadas tarefas, mas é preciso haver ajustes necessários conforme a especificidade ou objetivo da tarefa escolar.

Deste modo, o aluno com essa deficiência deve ser tratado “dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994) respeitando seus direitos e sua dignidade, conforme determina o artigo 18 das Diretrizes curriculares Nacionais (BRASIL, 2013): “É dever de todos velar pela dignidade da criança e do adolescente, pondo- -os a salvo de qualquer tratamento desumano, violento, aterrorizante, vexatório ou constrangedor” (idem, p. 155).

Dentre o grupo de pessoas com baixa visão há uma grande variedade de casos: alguns conseguem ler se o impresso for grande ou se estiver próximo a seus olhos, outros conseguem ler através de lentes de aumento ou lupas e outros conseguem apenas detectar grandes formas, cores ou contrastes, precisando assim de um ajuste na iluminação do ambiente. Para tais casos, Laplane afirma que:

A pessoa com baixa visão ou visão subnormal apresenta uma redução na sua capacidade visual que interfere ou limita seu desempenho, mesmo após a correção de erros de refração comuns. A baixa visão pode ocorrer por traumatismos, doenças ou imperfeições no órgão ou no sistema visual. Um dos seus traços principais é a diversidade de problemas visuais que ela pode gerar. As pessoas com baixa visão podem ter baixa acuidade visual, dificuldade para enxergar de perto e/ou de longe, campo visual reduzido e problemas na visão de contraste, entre outros (LAPLANE, 2008, p 210).

Como podemos notar, baixa visão é uma deficiência visual que pode precisar de diversos ajustes, principalmente dentro da sala de aula. Mendonça et al (2008) consideram também importante que,

os educadores e os professores conheçam o funcionamento visual, suas dimensões e componentes de análise, uma vez que todos eles podem ter um papel significativo no desempenho das várias atividades que ocorrem na escola. Assim, uma rigorosa avaliação funcional da visão pressupõe a intervenção de uma equipa multidisciplinar (MENDONÇA et al, 2008, p 12).

Tal condição remete-nos ao importante papel dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar tais como família, educadores, especialistas da área e a coordenação pedagógica, para diminuir as barreiras e quem sabe até superá-las. Acreditamos que se houver o acompanhamento e atenção devida ao aluno com baixa visão na escola, será possível vislumbrar possibilidades que possam potencializar o uso da visão e dos demais sentidos para o aluno com essa deficiência. Nesse caso, a escola não estaria apenas exercendo a função integradora, mas tornando o aluno incluído no processo de respeito às diferenças, contribuindo para a aprendizagem de conteúdos escolares dentro de suas especificidades, além de promover a interação social e primar pela qualidade da educação.

Assim, a qualidade da educação não é determinada apenas por Decretos nem por resoluções ou portarias, mas movido por um processo político assumido pela sociedade. Logo, o excerto das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica: diversidade e inclusão (BRASIL, 2013, p.18) nos leva à fazer uma reflexão:

[...] a educação de qualidade social é conquista e, como conquista da sociedade brasileira, é manifestada pelos movimentos sociais, pois é direito de todos. Essa conquista, simultaneamente, tão solitária e solidária quanto singular e coletiva, supõe aprender a articular o local e o universal em diferentes tempos, espaços e grupos sociais desde a primeira infância.

O termo baixa visão, também conhecido por visão subnormal relaciona-se à diminuição visual e não à perda total desse sentido, variando em diversos graus de intensidade. Mas, a sensibilidade do educador e a tecnologia assistiva podem possibilitar melhor atendimento à pessoa que apresenta essa deficiência no ambiente

escolar.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS SOBRE BAIXA VISÃO

O primeiro contato com a Angélica (aluna com baixa visão em estudo) aconteceu em pleno simulado, o qual é feito de maneira avaliativa pela escola, e de forma bimestral. Ao chegar à sala a professora estava a fazer uma revisão sobre as questões que os alunos iriam encontrar no simulado. Tentamos identificar a aluna com baixa visão na turma, mas o esforço foi em vão no meio de 29 alunos, pois todos pareciam bem atentos. Terminada a revisão, a prova foi distribuída, então pude notar a inquietação da professora regente com uma aluna que sentava na primeira fileira, próximo dela. A aluna usava óculos e estava quase “comendo” o simulado com os olhos, de tão próximo que estava de seu rosto. Era imenso o esforço que ela fazia para tentar ler alguma coisa; percebemos que o esforço dela, porém, foi em vão porque o material distribuído não lhe era favorável para leitura.

Estava justificada a inquietude da professora, pois ela também observou o esforço que era frustrado a cada tentativa que ela esboçava em ler, foi assim que conheci quem seria a aluna a investigar.

A professora exclamou: “Esses óculos são da mãe dela, não são apropriados para ela, não há condições para que ela faça esse simulado”. Dito isso, a professora decidiu chamar a coordenação e avisar que não havia condições de a aluna fazer o tal simulado; talvez tenha sido a decisão mais correta no momento, pois a escola não dava subsídios suficientes para que houvesse outras melhores naquele momento; o texto tinha fonte normal 12, e não havia qualquer tipo de adaptação que deveria acontecer para a Angélica que tem baixa visão.

Depois deste episódio a aluna ficou um certo período sem ir às aulas, o que prejudicou em parte a pesquisa, pois não havia a observação da mesma como estava previsto no projeto. Após uma das aulas, a professora regente comentou que a família não compartilhava com escola no sentido de ajudar a aluna avançar em seus estudos, por isso as faltas constantes. Também comentou que Angélica estava usando os óculos da mãe desde algum tempo, pois o dela havia quebrado e estes seriam completamente inapropriados para a sua limitação. É evidente que os óculos apropriados seriam de fundamental importância para que a aluna acompanhasse as aulas, porém o sistema escolar como previsto em lei (BRASIL, 2013) também é responsável pela qualidade no atendimento, mínimo necessário, que facilite a leitura da pessoa na condição de visão subnormal. Pois,

A qualidade da educação para todos exige compromisso e responsabilidade de todos os envolvidos no processo político, que o Projeto de Nação traçou, por meio da Constituição Federal e da LDB, cujos princípios e finalidades educacionais são desafiadores: em síntese, assegurando o direito inalienável de cada brasileiro conquistar uma formação sustentada na continuidade de estudos, ou seja, como temporalização de aprendizagens que complexifiquem a experiência de

Assim sendo, “o processo inclusivo do aluno com baixa visão pode ocorrer a partir de algumas adaptações materiais (leves ampliações de texto) que permitem a sua permanência no ambiente escolar até a adaptação de materiais pedagógicos adaptados à baixa visão, chegando até a cegueira legal, ou deficiência visual severo, nos termos do § 2º do art.1º da portaria 3.128/2008 da CBO (FERREIRA, 2018, p. 7680). Nesses casos, cabe a escola apelar para o uso das tecnologias assistivas como importantes instrumentos facilitadores do processo de ensino e aprendizagem. “Há ainda materiais que auxiliam o aluno com visão subnormal, como por exemplo, os recursos ópticos”. (TOLEDO, 2009, p. 5).

Nossa inquietação era que Angélica necessitava de óculos adaptados, mas como ela não o possuía ficava desanimada e faltava muito às aulas. Essa inquietação é correspondida no seguinte excerto: “O escolar com baixa visão pode encontrar dificuldades no processo educativo pelo fato de não existirem recursos materiais e humanos apropriados. Como consequência dessa situação, não recebe estímulo para a utilização do potencial visual e poderá estar fadado ao fracasso escolar” (ROMAGNOLLI, s/d)

A escola havia pedido à família que providenciasse os óculos como nada acontecia o caso foi levado ao conselho tutelar. Depois de um mês, a aluna voltou a frequentar a escola com os novos óculos, mas depois esses óculos quebraram e a sua ausência na escola se repetia. Sentimos falta da família no processo de escolarização da aluna, pois suas atividades de casa voltavam sem ser resolvidas.

Percebemos que a aluna quando vinha para a aula, mostrava-se fechada, fato que dificultava sua relação com os colegas de classe e nossa aproximação melhor com ela. Notamos que os colegas de classe a excluía de atividades em grupo, a nosso ver, seus colegas pensavam que ela n” pateta”.

O cenário depois da compra dos óculos de Angélica, foi diferente, ela passou a ter maior frequência na escola, e nas atividades em grupo proposta pela professora, contribuía bastante superando os preconceitos formados por muito dos alunos. Apesar do aumento na frequência, ainda assim faltava em muitas atividades fora da escola, como as aulas passeios, pois dificilmente trazia o termo de autorização assinado por seus pais, e quando trazia, não vinha para escola o dia que eram marcados os passeios. Evidenciava-se, assim a falta de comunicação da família da aluna com a escola.

Cabe observar que no texto da Constituição Federal de 1988 o dever da família é sem dúvida importante no desenvolvimento afetivo e educacional da aluna com baixa visão. Vejamos o que diz a art. 227 desta carta constitucional:

Art 227 É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo

de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão.

É consenso na escola que a família ainda está longe de aceitar que seus filhos tenham deficiência e ignoram que a deficiência visual não os impede de aprender ou de se socializar. No entanto, para que os alunos cegos ou com baixa visão possam acessar aos conteúdos do currículo escolar, já que a visão possui um importante papel para a aprendizagem dentro da sala de aula, o Ministério da Educação define, por meio da Política de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva, a necessidade também de o professor ficar atento e aderir algumas adaptações com relação ao ambiente (sala de aula), para minimizar as barreiras que possam existir referentes à deficiência (BRASIL, 2008). Entretanto, alguns elementos ainda não estão sendo atendidos conforme definem os documentos oficiais.

Exemplo disso, foi observar que na escola faltava material pedagógico adaptado para quem tem baixa visão o que também implica nas faltas às aulas, fator que prejudicava bastante o processo de ensino e a aprendizagem de Angélica. Embora as atividades propostas pela professora, fossem bem planejadas em sequências didáticas, algumas deixavam a desejar em termos de inclusão, por faltar o material didático adequado para Angélica. Quando ausente, a professora dizia: “ela nunca participa de nada”, no entanto, Angélica participava dentro de suas limitações quando a aula era diferente daquelas do cotidiano (copiar do quadro, ouvir as explicações, fazer relatórios entre outros), ela respondia às perguntas voltadas para a turma, apesar de falar timidamente.

Ouvindo esse discurso era possível notar um tom de frustração da professora para com a aprendizagem daquela aluna, oferecendo possibilidades de aulas diferentes, porém os seus esforços ainda assim eram insuficientes para alcançá-la. Nas poucas vezes que esteve presente nas atividades como visitas, aulas-passeio e experimento em sala Angélica indicava melhor participação e dois colegas de sala lhe auxiliavam dizendo o que estava acontecendo, diferente daqueles que lhe ponham apelidos e lhe excluía em sala de aula.

De acordo com as orientações curriculares para aluno cego ou com baixa visão a sala de aula tem o dever de incluir, o que significa mais do integrar na escola. Sendo assim é recomendado o seguinte na publicação de Mendonça et al (2008, p. 18-19):

- Ler em voz alta enquanto escreve no quadro;
- Proporcionar informações verbais que permitam ao aluno aperceber-se dos acontecimentos que ocorrem na sala de aula;
- A avaliação deve ser desenvolvida nos contextos de vida do aluno e incidir nas suas rotinas diárias;
- Alertar o aluno sempre que ocorram mudanças na disposição da sala de aula;
- Usar giz ou marcadores com uma cor que contraste com a cor do quadro (e.g.

branco/preto);

- Evitar os reflexos da luz no quadro e na superfície de trabalho;
- Evitar posicionar-se em frente da janela;
- Não posicionar o aluno de frente para uma fonte de luz (natural ou artificial);
- Colocar o aluno no lugar na sala de aula que lhe proporciona um melhor campo de visão e permitir que mude de lugar, consoante as tarefas em causa e ou as ajudas ópticas que utiliza;
- Estar atento a sinais de fadiga, tais como olhos lacrimejantes, vermelhos ou dores de cabeça, permitindo ao aluno que faça uma pausa;
- Alternar as tarefas que exigem maior esforço visual com tarefas não visuais;
- Dar algum tempo para que o aluno se adapte às mudanças de intensidade de luz, por exemplo quando vem do exterior;
- Reduzir os brilhos e reflexos na sala de aula, fechando as cortinas ou usando posters que tapem as janelas;
- Assegurar-se se o aluno necessita de iluminação adicional (candeeiro de tarefas) e se as condições de iluminação são as adequadas (intensidade, tipo e direcionalidade da fonte de luz);
- Conferir ao aluno o tempo necessário para que possa realizar tarefas que exijam um grande esforço visual, nomeadamente a leitura;
- Dar maior visibilidade a áreas da escola particularmente perigosas, por exemplo colocando faixas amarelas no início das escadas ou nas portas.

Algumas dessas adaptações eram praticadas em sala de aula; havia uma preocupação com o lugar em que a aluna sentava, o tom de voz da professora sempre bem alto, trabalhos em equipe, entre outras medidas didáticas, a fim de melhorar a participação da aluna. Mas, como na baixa visão cada caso é um caso, nem todos essas sugestões seriam necessárias, pois depende da especificidade da pessoa com a deficiência. Por outro lado, durante nossa permanência com a turma, não vimos material adaptado que pudesse ser usado pela aluna, embora atendessemos a outros itens básicos para quem tem aluno com baixa visão em classe.

Pode-se dizer que o acompanhamento desse caso específico ficava a cargo somente da professora regente. A única vez que presenciamos a participação do serviço do AEE foi em outro simulado feito no último bimestre. Desta vez, a prova da Angélica possuía o tamanho de letras e número com aumento de 24, ou seja, o texto tinha letras bem maiores do que dos demais alunos, provavelmente essa mudança foi para evitar o ocorrido no primeiro simulado.

Quando a professora do AEE chegou com a prova específica para a aluna, os outros alunos riram, mas a professora argumentou aos alunos que todos somos diferentes e que as diferenças devem ser respeitadas, ou seja, teve que acontecer um constrangimento com relação à deficiência da aluna para que isso fosse abordado em sala de aula. Diante desses episódios os discursos sobre o respeito às

diferenças, o exercício de alteridade, são discursos que devem estar presentes no currículo ativamente e não cristalizados em documentos.

A Resolução Nº 4, de 2 de outubro de 2009 que Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial defende em seu Artigo 2 que:

Art. 2º O AEE tem como função complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem. Parágrafo único. Para fins destas Diretrizes, consideram-se recursos de acessibilidade na educação aqueles que asseguram condições de acesso ao currículo dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida, promovendo a utilização dos materiais didáticos e pedagógicos, dos espaços, dos mobiliários e equipamentos, dos sistemas de comunicação e informação, dos transportes e dos demais serviços. (BRASIL, 2013, p.163)

Corroborando com o artigo 2 temos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) a competência geral que fala de princípios éticos e inclusivos: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários”. (BRASIL, 2018, p 8). Isso significa que essas competências devem ser presentes continuamente para que se torne cultura da inclusão escolar, pois se isso não acontecer como incluir uma aluna com baixa visão, sem falar de “diferença” com os alunos?

A escola onde fizemos a pesquisa trabalha por meio de projetos, com o objetivo de envolver, ao máximo, os alunos no processo de aquisição de conhecimento, além de tentar desenvolver uma aprendizagem contextualizada e que respeite as diferenças. A exemplo dessa organização pedagógica da escola, citamos o episódio em que foi solicitado dos alunos a pesquisas sobre a lenda açai.

Eles produziram cartazes, experimentaram a fruta de diversas maneiras e fizeram apresentações de peças teatrais. O resultado envolveu a aluna, principalmente na peça teatral, atividade em que ela entrou em contato ativamente com o objeto de estudo e permitiu maior interação com outros alunos.

Neste sentido, o planejamento didático citado vai ao encontro das Orientações Curriculares que segundo Mendonça et al (2008, p 17-18).

No que diz respeito à educação das crianças cegas, a criação de situações que estimulem a curiosidade, a possibilidade de exploração do ambiente e a interação com os outros, proporcionando o maior número possível de experiências diversificadas, constitui pois o princípio básico a ter presente.

A educação inclusiva é, portanto, uma questão de direitos humanos e implica além da definição de políticas públicas, as ações planejadas, implementadas e avaliadas no âmbito da sala de aula e no âmbito institucional.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atividades em sala de aula devem atender tanto as necessidades de quem tem baixa visão, como de todos os alunos, haja vista que criar possibilidade de interação com o objeto de estudo pode despertar interesse nos alunos para aprender. Porém, é preciso contextualizar sempre que possível a situação do aluno com deficiência a fim de que as propostas pedagógicas, possam desencadear o sentimento de respeito às diferenças. Vale destacar que não são apenas as metodologias, as facilitadoras da interação de alunos com pessoas com deficiência. É preciso que o profissional tenha um bom repertório cultural da profissão para que na sala de aula todos possam usufruir desses conhecimentos e de uma convivência respeitosa.

O desenvolvimento da pesquisa com a aluna de baixa visão permitiu-nos refletir sobre o que representa o processo de inclusão, além de visualizar algumas dificuldades que são encontradas na sala de aula exigem do professor bastante leituras e postura bem esclarecidas para encontrar soluções junto a comunidade escolar.

Refletir mais sobre as reais dificuldades do aluno de baixa visão, só vivenciando na sala de aula com a deficiência, e estudando e refletindo no coletivo da escola para obter meios de encontrar soluções ou minimizar a possibilidade de frustrar a quem de direito deve-se educar e incluir no processo de educação. Observamos que muitos dos aspectos pedagógicos exercidos na sala de aula estiveram de acordo com as orientações curriculares e a BNCC, porém é importante debruçar-se sobre a literatura pertinente sobre essa deficiência visual, ainda que escassa, para que a proposta pedagógica e o professor consigam o sucesso e os objetivos almejados na educação inclusiva, entre eles, desenvolver a educação do afeto para a pessoa com deficiência.

Ficou evidente na pesquisa que a presença da família de um aluno com deficiência é fator crucial no desenvolvimento afetivo e educacional. Consideramos que a comunicação da comunidade escolar também se faça presente quando as necessidades especiais estão em evidências. A inclusão escolar da pessoa com baixa visão depende do projeto pedagógico da escola, e da política de inclusão estar presente para melhorar a adaptação desses alunos no processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras.

Concluimos que as atividades pedagógicas no ambiente escolar mostraram-se, em parte, desfavoráveis para a aprendizagem de aluno ou aluna de baixa visão, quando há falta de materiais pedagógicos adaptados que impedem, até certo ponto, a participação do aluno ou aluna nas aulas. Um dos fatores desfavoráveis observados foi a falta de óculos para a aluna ler e resolver as atividades na sala que, na maioria das vezes exigiam soluções por escrito ao invés de soluções orais já que não conseguia ler; outro fator foi a falta de sensibilização dos alunos-colegas em muitas atividades que não cooperavam e nem permitiam a aluna integrar-se aos

grupos ou equipes por ser deficiente visualmente.

O resultado de nosso trabalho permite-nos dizer que foi muito significativa a experiência da pesquisa, pela riqueza de conhecimentos adquiridos durante o período vivenciado na escola, em que foi possível expandir o repertório de conhecimentos e práticas diante de um tema tão importante e atual para a vida de um profissional da área da educação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular**. BNCC. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc-20dez-site.pdf>>. Acesso em: abril/2018.

BRASIL. MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho nacional de Educação. Câmara de Educação Básica RESOLUÇÃO Nº 4, DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial**.

BRASIL. Declaração Mundial de Educação para Todos e Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. **Conferência Mundial Sobre Educação para Necessidades Especiais**. 1994, Salamanca (Espanha). Genebra: *CEDES*, Campinas, n 71, 2000.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica : diversidade e inclusão** / Organizado por Clélia Brandão Alvarenga Craveiro e Simone Medeiros. – Brasília : Conselho Nacional de Educação : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, 2013. 480 p. [*on line*] Disponível no site: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=17212-diretrizes-curriculares-nacionais-para-educacao-basica-diversidade-e-inclusao-2013&category_slug=marco-2015-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 14 de julho de 2018.

Censo Escolar. INEP. 2017. Disponível em: www.edudatabrasil.inep.gov.br.

BRASIL. **Constituição Federal da República**. Brasília, 05 de outubro de 1988.

CLEMENTE JÚNIOR, Sergio dos Santos. **Estudo de Caso x Casos para Estudo**: Esclarecimentos a cerca de suas características e utilização. Anais do VII Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Turismo e paisagem: relação complexa. Universidade Caxias do Sul, 16 e 17 de nov. 2012.

DENCKER, Ada de Freitas Manetti. DA VIÁ, Sarah Chucid. **Pesquisa Empírica em Ciências Humanas** (Com ênfase em comunicação). São Paulo: Editora Futura: 2008, 190p.

FERREIRA, Camilla Rigoni. **A inclusão de alunos com deficiência visual: uma investigação acerca dos educandos matriculados na rede de ensino do município de Irati**. XIII EDUCERE. IV SIRSSE. Curitiba, 2017.

LAPLANE A. L. F; BATISTA C. G. **Ver, não ver e aprender: A Participação de crianças com baixa visão e cegueira na escola**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 28, n. 75, p. 209-227, maio/ago. 2008 209 Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>

YIN, Robert K. **Estudo de Casos**: Planejamento e Métodos. São Paulo: Editora Bookman, 2005, 212p.

MENDONÇA, Alberto et al. **Alunos Cegos e com Baixa Visão** – Orientações Curriculares. Ministério da Educação Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular – Direcção de Serviços da Educação Especial e do Apoio Sócio-Educativo. 2008.

ROMAGNOLLI, Gloria Suely Eastwood. **Inclusão do aluno com baixa visão na rede pública de ensino**: procedimentos dos professores. Disponível no site: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1109-4.pdf>. Acesso: em junho de 2018.

TOLEDO, Caroline Emilia. **Deficiência visual no Ensino Fundamental**. Lins- <<http://www.unisaesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC36940888810.pdf>>. Acesso em: 10 agosto. 2018.

EDUCAÇÕES PARA A CIDADANIA: CAMINHO PARA UMA CULTURA DE PAZ

Maria Kéllia de Araújo

Mestra em Educação pela Universidade do estado do Rio Grande do Norte- UERN, Especialista em Educação, professora efetiva na Prefeitura Municipal de Mossoró, e-mail: kelliaaraujo@bol.com.br.

Mariluze Riani Diniz dos Santos

Mestra em Educação pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte- UERN, Especialista em Educação: práticas de ensino, recursos didáticos e aprendizagens, Estudo e Pesquisa em Educação e Subjetividade – GEPES/FE/UERN, professora efetiva na Prefeitura Municipal de Mossoró, e-mail: marilizeriani@hotmail.com.

Themis Gomes Fernandes

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

RESUMO: Este artigo relata uma experiência de educação para a cidadania numa escola cristã católica e filantrópica na cidade de Mossoró/RN. O trabalho objetiva socializar a experiência e refletir sobre a importância da educação para a cidadania permeando o caminho para uma cultura de paz. Para a efetivação da pesquisa realizamos um estudo bibliográfico, para compreender como educação e cidadania podem dialogar para subsidiar uma cultura de paz nos espaços escolares. Fundamentamo-

nos em autores como: Brandão (2007), Freire (1999) e Matos (2014). Efetivamos entrevistas com a supervisora pedagógica e a diretora da instituição. Constatamos que as metodologias de trabalho adotadas pela escola contribuem para a aprendizagem dos alunos e o exercício da sua cidadania. Portanto a escola deve favorecer a aprendizagem das crianças pautada na dinâmica de cultura de paz. Mas só será possível se no falar e ouvir o outro, possibilitarmos a troca de saberes entre sujeitos. **PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Cidadania. Cultura de Paz

ABSTRACT: This article reports on a citizenship education experience at a Catholic and philanthropic Christian school in the city of Mossoró / RN. The work aims to socialize the experience and reflect on the importance of education for citizenship permeating the path to a culture of peace. To carry out the research, we carried out a bibliographic study to understand how education and citizenship can dialogue to subsidize a culture of peace in school spaces. We are based on authors such as Brandão (2007), Freire (1999) and Matos (2014). We conducted interviews with the pedagogical supervisor and the institution's director. We found that the work methodologies adopted by the school contribute to the students' learning and the exercise of their citizenship. Therefore,

the school should favor the learning of children based on the dynamics of a culture of peace. But it will only be possible if in speaking and listening to the other, we enable the exchange of knowledge between subjects.

KEYWORDS: Education. Citizenship. Culture of Peace

INTRODUÇÃO

Fruto de leituras, seminários e debates geridos pela disciplina Educação e Cidadania do Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, este trabalho se esboçou e tomou forma. Tomamos por base central compreender como educação e cidadania pode dialogar para subsidiar uma cultura de paz nos espaços escolares.

Os três pilares Educação Escolar, Cidadania e Cultura de paz terão por base os pressupostos lançados por Carlos Rodrigues BRANDÃO (2007) que compreende as educações como uma condição humana que se concretiza de variadas maneiras, tempos, espaços; Paulo FREIRE (1999), que fortalece o olhar da educação como prática amorosa, otimista, ética, coerente e cidadã; e Silvana GONDIM in MATOS (2014) a qual compreende que antes de educar para a cultura de paz é preciso ser da paz, formar-se e constituir-se de paz.

Partindo desse pressuposto, aliaremos a fundamentação teórica com uma situação prática dada pela experiência educacional realizada na Escola Santa Elisabeth, escola cristã católica e filantrópica, localizada na periferia da cidade de Mossoró/RN que atende crianças e adolescentes pobres em processo escolar de 1º ao 9º ano do ensino fundamental, tendo por base a fé cristã católica aliada à prática pedagógica. A referida instituição trabalha com projetos que reforcem os valores humanos e a cultura de paz.

REFLEXÕES SOBRE EDUCAÇÃO E CIDADANIA: O ENCONTRO DE BRANDÃO E FREIRE

A educação é uma ciência que está presente em todos os povos e é dada em qualquer lugar/canto: no ambiente familiar, no trabalho, na escola, na igreja, nas aldeias, nas ruas, nas praças, na natureza, nas brincadeiras infantis e na convivência humana! Ninguém se esquivava da educação, pois ela está na nossa vida, no nosso cotidiano. Não há, especificamente, forma, lugar, sujeito, condição única de se obtê-la. A educação é viva, invisível, unipresente, endoculturalista, multiforme.

A esse respeito, Brandão (2007) nos aponta que não há uma forma única nem um único modelo de educação e, partindo dessa premissa, pensamos: Educação? Educações! Pode-se dizer que a educação ultrapassa os seus limites de formalidade

para atingir qualquer sujeito e espaço (informal, formal, não formal). A educação se revela quando se instiga o pensar, o criar e construir tipos de homens e sociedades.

A educação tem por missão transformar sujeitos e mundos em alguma coisa melhor, tendo como base a cultura de cada sociedade. Ainda neste aspecto Brandão (2007), afirma que: Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiros, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos (p. 10).

Do seio familiar às ruas. Das ruas ao outro nas relações em sociedade. Da sociedade à escola. Educações trilham um percurso fracionado e, ao mesmo tempo, contínuo e complementar a outra. Nos modos de vida nos variados campos, culturas e grupos sociais que se insere, o sujeito, cria e recria sua educação em sociedade. Nesse delinear da vida, em meio às redes e estruturas de transferência do saber, se educando e se deseducando, a educação tem por missão transformar o homem e o mundo em que habita em algo melhor (ou não).

Em consonância com este pensar educação, dialogamos com Freire, que aspirou educações associadas aos termos Esperança, Amorosidade, Otimismo, Ética e Coerência, necessários para as mudanças do/no sujeito com a necessidade de transformá-lo e não estagná-lo no tempo histórico-social. Freire nos revela que é necessário saber que não existem receitas formuladas para a educação, pois como bem sabemos a educação é uma Ciência Humana, que se pratica através das relações sociais e das trocas de informação entre seres humanos e pensantes. Não se concretiza somente entre os muros da escola e/ou no seu fazer pedagógico, mas em todas as relações e espaços que o homem ocupa.

Queremos, portanto, destacar que a educação surge quando nos aventuramos a praticar os atos verbais de ensinar e aprender. O ensino escolar não é o único lugar que se pratica a educação e o professor profissional não é o seu único praticante. Contudo, Freire e Brandão, suscitam que, apesar dos variados espaços que reúne pessoas em relações que se refletirá em educação, a escola surge também como palco central. Ao unir educação-pedagogia, a educação se formaliza e cria situações singulares para sua prática com métodos, regras, tempos, ambiente, aluno e professor.

Assim desejamos organizar os termos base desse trabalho, da seguinte forma: pensar a educação aliada à escola, culminando para uma prática cidadã que tenha por objetivo uma cultura para a paz. A cidadania dialoga com a educação escolar e uma é tão importante quanto à outra. A educação no seio escolar é fundamental para criar possibilidades que o sujeito se perceba parte de um todo atuante/vivo na sociedade. Formar um (a) aluno (a) é muito mais que treinar e depositar conhecimentos simplesmente. Neste sentido a prática educativa entrelaçará conteúdos com o estudo da vida cidadã.

Nesse sentido, quando o professor gere situações apontando, por exemplo,

que o aluno não pode machucar o colega, não deve desperdiçar água, alimento ou jogar lixo no chão. Quando educa que devemos ter respeito, tolerância e bom senso frente ao outro em sua totalidade (gênero, credo, etnia, raça). Quando propõe que devemos lutar em defesa dos direitos do outro. Quando reflete sobre a coerência no ato de pensar/falar/agir (FREIRE, 1999). Ou quando reflete que devemos conhecer e exercer as leis da Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988 (constituição-cidadã), votar, pagar os impostos. Exemplificamos assim que, mesmo com simples ações reflexivas, estamos educando para a cidadania que objetiva a paz.

Caminhando para a compreensão do conceito de cidadania entendemo-la como o vínculo entre as pessoas, o Estado e a sociedade. A melhor maneira de exercermos a nossa cidadania é participar, cientes que, essa participação, traz direitos e deveres para todos. Contudo, o exercício de nossos direitos depende também do cumprimento dos nossos deveres. Cidadania é o conjunto dos direitos e o cumprimento dos deveres. Respeitar as leis da Constituição é o principal dever do cidadão, cuidar dos bens públicos (as estradas, salários, praças, escolas, hospitais) que são frutos do nosso trabalho/dinheiro repassados ao governo pelos tributos. Dessa forma, precisamos estar atentos que:

Cidadania não é apenas o conjunto de direitos e deveres que os cidadãos devem exercer e cumprir. O exercício da Cidadania é, sobretudo um comportamento, uma atitude e uma certa forma de ser, de estar e de fazer, em que cada um encara os problemas da sociedade em que se insere com a mesma prioridade com que aborda as suas questões individuais, atendendo aos direitos dos outros e em particular no respeito pela diversidade e pelas diferenças que caracterizam as sociedades em que vivemos (FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA, 2008).

Ser cidadão não é só ter os seus direitos reconhecidos pelo Estado, é também reconhecer as práticas sociais e culturais que fazem com que nos sintamos membros de uma sociedade. Exercendo a nossa cidadania tomamos consciência de nossa participação na construção e evolução da sociedade. Exercer a cidadania significa fazer parte e tornar-se parte da sociedade. O voto é apenas uma das formas de participar da sociedade como cidadão.

A respeito de se cultivar a paz, Silvana Gondim, no texto “Educadores sociais: formando e ‘transformando-se’ em agentes da paz” lança como reflexão que para cultivar a paz é preciso mudar-se e ser da paz, cultivar nossos valores, saber lidar com as emoções e conflitos presentes não só nas escolas, mas em todo contexto social que fazemos parte.

Essa aprendizagem para a paz é possível no falar e no ouvir o outro, possibilitando a troca de saberes entre sujeitos, ressignificar conceitos, desmitificar crenças e mudar paradigmas numa busca pela transformação de dentro para fora para semear a cultura de paz, pois ninguém nasce condicionado a não mudança do ser. Não nascemos feitos, mas para a transformação.

LAR DA CRIANÇA POBRE DE MOSSORÓ: UM EXEMPLO DE CIDADANIA

O abrigo Lar da Criança Pobre surgiu. É dessa forma que a irmã fundadora do Lar da Criança pobre de Mossoró refere-se ao abrigo. “A gente não começou a fundar um abrigo, simplesmente verificamos que tinha animais abandonados, principalmente gatos e cachorros no meio da rua, jogados em qualquer canto, eles sentem a dor como a gente sente”, este é o desabafo de Lisonete Scherzinger, mais conhecida como Irmã Ellen, ao tentar explicar como o Lar da Criança Pobre começou a receber animais.

O Município de Mossoró faz parte da região Nordeste do Brasil. Localizada as margens do Rio Apodi-Mossoró. A extensão que equivale a 3,96 da superfície de todo o território do estado do Rio Grande do Norte. A fundação da cidade é do dia 15 de março de 1852. Esta cidade faz parte da Mesorregião Oeste potiguar, a Microrregião de Mossoró.

Desta forma, o abrigo foi pensado para ajudar pessoas pobres e em situação de rua, mas esta história ganhou um novo sentido quando os gatos e cachorros chegaram. Para Irmã Ellen, “os bichinhos”, como prefere chamar, são também filhos de Deus. “Nós não abrigamos por esporte, porque achamos bonito, abrigamos porque eles sentem a dor como nós sentimos, sentem fome, sentem a falta de um lar”.

Inicialmente, a Irmã Ellen tinha o desejo de ser missionária, de ajudar aos pobres, de fazer caridade e isso não saía de sua cabeça desde jovem, porém ela não sabia como realizar esse tão grande sonho. Mas com o passar do tempo, ela descobriu uma congregação de Irmãs Franciscanas em Augsburg, em sua cidade, e elas a convidaram para participar, acrescentando que tinham missões no Brasil. Aos 18 anos, a irmã terminou o 2º grau e a vontade de ser missionária estavam cada vez mais consolidados. Entretanto, era preciso se preparar para ir à busca desse objetivo.

E foi aí que ela passou a frequentar o convento das missionárias e, em seguida, logo a Universidade de Monique, tornando-se professora do 2º grau à época. O primeiro contato com o Brasil aconteceu na cidade de Recife em 1971 aos 29 anos, quando seguiu rumo a Limoeiro, um município que fica próximo. Passou algum tempo nessas cidades. E em uma de suas falas, ela diz que: “Fui professora de colégio particular, mas não satisfez muito meu desejo porque eu não queria trabalhar com os ricos, mas com os pobres. Ser professora somente não era diretamente uma ação social e não era meu sonho, desejava outra coisa”.

Irmã Ellen chegou a Mossoró através de o Bispo Dom Gentil afirmava que na diocese dele tinha um grupo de irmãs que trabalhavam diretamente com o povo pobre e, ao tomar ciência disso, a irmã veio para Mossoró juntamente com a irmã Ermelinda, em 1978. Ao chegar, logo conseguiu um emprego no Colégio Diocesano, porém, passou pouco tempo, pois no ano seguinte fundou o Lar da Criança Pobre de Mossoró graças à doação do terreno pelo Bispo Dom Gentil, que dividiu uma parte

para a Igreja Nossa Senhora de Fátima e outra para o abrigo, e a mãe da irmã Ellen que mandou o dinheiro para construção.

No início, abrigaram mais de 160 crianças em um turno diurno, mas uma lei criada impedia que ficassem com esses menores por muito tempo e o número diminuiu. Esse trabalho continuou na cidade de Caruaru, na qual abrigaram 240 crianças. As ações sociais desenvolvidas pelas Irmãs chegam aos municípios de Caruaru, Apodi e Baraúna. Além das ações e cedês que eram desenvolvidas em Mossoró.

No município Mossoroense, o Lar da Criança Pobre fica localizado na Rua Maria Salém Duarte, 131 – Abolição II. Nesse local, são abrigados apenas animais. Já em outro local da cidade, existe a Escola Santa Elizabeth que oferece os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental às crianças e adolescentes de configuração econômica baixa. O lócus de nossa pesquisa tomou olhar para essa escola, a qual nos impulsionou em acreditar que sonhar é possível, a educação e a cidadania caminham lado a lado e que através dessa relação é que se concretiza uma cultura pela paz.

A Escola Santa Elizabeth é de cunho cristão, católica e totalmente filantrópica. E atende crianças oriundas de bairros periféricos vizinhos à escola. Portanto, as escolas vinculadas ao Lar da Criança Pobre, tanto em Mossoró como nas outras cidades que realizam esse trabalho, são estrategicamente localizadas em bairros que apresentam carência econômica a fim de atender e formar pela educação, fé e cidadania, a população carente.

A metodologia adotada pela Escola Santa Elizabeth está relacionada à execução de Projetos de Ensino que são desenvolvidos mensalmente, durante todo o ano letivo. Esses projetos estão vinculados aos valores humanos e a cada mês trabalha-se um valor, especificado, conforme a tabela a seguir.

MESES	VALORES TRABALHADOS
Fevereiro	Justiça
Março	Respeito
Abril	Temperança
Maior	Amizade
Junho	Discernimento
Julho	União
Agosto	Acolhimento
Setembro	Responsabilidade
Outubro	Solidariedade
Novembro	Gratidão
Dezembro	Perdão

Tabela 1 – Valores humanos trabalhados nos projetos Pedagógicos (2016)

Fonte: Tabela elaborada a partir da Pesquisa realizada (2016).

Ao se trabalhar temáticas relacionadas aos valores humanos, os alunos adquirem atitudes de respeito e preservação do meio ambiente, amor ao próximo e respeito pelo patrimônio público. Segundo entrevista realizada com a diretora da escola, os próprios alunos cultivam a horta orgânica e o jardim, preparando o terreno, semeando e regando-o. Vale salientar que a água utilizada para regar as hortaliças e o jardim, é a água reutilizada, pois os alunos colocam baldes para aproveitar a água que cai dos bebedouros.

Paralela à entrevista com a direção da escola, caminhamos pelo ambiente escolar a fim de conhecer os rastros deixados pelos projetos realizados durante o ano. Os cartazes, fotografias, painéis, plantas e objetos posicionados nas paredes dos corredores retratam o trabalho árduo do corpo docente e dos alunos no desejo de apreender valores e educar-se para a paz através do cuidado consigo, com o outro e a natureza. Dessa forma, reforçam o desejo de vincular a prática pedagógica ao reforço da cidadania, sendo desenvolvidos de maneira dialogada com a vivência escolar e social dos alunos.

Cada recurso visual que nos deparávamos evidenciavam palavras como paz, respeito, esperança, liberdade, perdão, solidariedade, retratando o desejo de formar e educar cidadãos sensíveis não só as letras, mas à leitura de mundo. Vimos diversos cartazes que dialogavam com o trabalho escrito por Gondim sobre a cultura de paz, com Brandão sobre a educação nos lugares e com o outro nas relações sociais, e também vimos Freire nas palavras de esperança e no desejo por dias melhores. A escola apresentou vida e cor através de seus trabalhos expostos. Os registros abaixo traduzem parte desse trabalho desenvolvido, refletindo a teoria viva na prática cotidiana e pedagógica.



Figura 1 - Frase do Projeto sobre a Paz

Fonte: Elaborado a partir da Pesquisa realizada (2016)



Figuras 02 e 03: Arborizações da Escola Santa Elizabeth

Fonte: Elaborado a partir da Pesquisa realizada (2016).

A realidade vivenciada pelas crianças na escola acima citada nos faz recordar o que Paulo Freire escreveu em sua poesia “A Escola”, relatando que: a escola é lugar de gente, lugar onde se faz amigos, [...] gente que trabalha que estuda que se alegra se conhece se estima. [...] e a escola será cada vez melhor na medida em que cada um se comporte como colega, amigo, irmão. [...] nada de ser como a o tijolo que forma a parede, indiferente, frio, só. [...] numa escola assim vai ser fácil estudar, trabalhar, crescer, fazer amigos, educar-se, ser feliz.

Portanto o trabalho realizado com as crianças levando em consideração o cumprimento e a vivência efetivada na rotina diária escolar, contribui para o desenvolvimento da aprendizagem delas, uma vez que possibilita também a formação de um ser crítico, atuante, participativo e capaz de compreender o outro, porque é capaz de amar e de pensar no seu próximo como alguém que como elas, necessitam de amor, carinho, atenção e, acima de tudo, carece de respeito mútuo.

RESULTADOS OBTIDOS

Constatamos que as metodologias de trabalho adotadas pela escola através da realização de Projetos de Ensino subsidiados pelos valores humanos contribuem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos e os ajudam a exercer de forma significativa a sua cidadania, pois são agentes partícipes de todas as atividades desenvolvidas na escola sempre em prol de uma cultura de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura de paz precisa partir de um desejo coletivo quando se trata, especificamente, do contexto escolar. Desta forma, todos devem fortalecer

o sentimento de pertença para o bem estar comum e individual no exercício da cidadania. Um educador deve adotar para si, em seus variados contextos de vivência seja profissional, social e pessoal o espírito de democracia, respeito, compreensão, liberdade e emancipação de e para todos os sujeitos, superando injustiças.

Para mudarmos nossa práxis com excelência transformadora teremos que compreender a realidade e lançarmos novo olhar sobre ela modificando a atual situação social. Como cita Gondim a luz de Jares (2002) a educação para a paz perpassa o currículo escolar e se faz em um processo contínuo e permanente, com ações que envolvem não só os alunos, mas primeiramente os professores em autoformação. Lidar com a paz e o fortalecimento de valores também dialoga com o conceito de ser cidadão, de ter cidadania, pois refletir sobre o respeito às diferenças, cuidado com a vida, o homem e a natureza, lutar por justiça, liberdade, equidade, pelos direitos e deveres é, portanto, exercer cidadania. De acordo com Freire (1999, p.142), “permanecendo e amorosamente cumprindo o seu dever, não deixe de lutar politicamente, por seus direitos e pelo respeito à dignidade de sua tarefa, assim como pelo zelo devido ao espaço pedagógico em que atua com seus alunos”.

As paredes da escola e o diálogo com a direção escolar possibilitaram entrelaçamento com as leituras, reforçando a relação da teoria e a prática. Além disso, foi possível identificar o fazer pedagógico atrelado à cidadania reforçando de maneira significativa o processo de ensino e aprendizagem dos alunos formando e aflorando um cidadão participante na vida escolar e social.

Portanto, a escola lócus da pesquisa adotou projetos a fim de favorecer a aprendizagem das crianças pautada numa dinâmica de projetos que tinham como palavras chaves os valores humanos, no desejo de tornar possível a valorização do sujeito, a troca de saberes na busca pela transformação de dentro para fora no propósito de semear a cultura de paz, pois ninguém nasce condicionado a não mudança do ser. Não nascemos feitos, mas para a transformação.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade:** e outros escritos. 6 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____, A Educação na Cidade. São Paulo: Cortez; 1991.

_____, Cartas a Cristina: **reflexões sobre minha vida e minha práxis.** 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

FÓRUM EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA (2008). **Objetivos Estratégicos e Recomendações para um Plano de Ação de Educação e Formação para a Cidadania**. Disponível em: http://www.rcc.gov.pt/SiteCollectionDocuments/Objectivos_para_Cidadania_Forum_EducCidadania.pdf. Acesso em: 21. Abr. 2014.

MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de. **Cultura de paz, ética e espiritualidade**. IV ed. Fortaleza: Edições UFC, 2014.

SOBRE A ORGANIZADORA

GABRIELLA ROSSETTI FERREIRA - Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Mestra em Educação Sexual pela Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Realizou parte da pesquisa do mestrado no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa (IEUL). Especialista em Psicopedagogia pela UNIGRAN – Centro Universitário da Grande Dourados - Polo Ribeirão Preto. Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Araraquara, Brasil. Agência de Fomento: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq. Atua e desenvolve pesquisa acadêmica na área de Educação, Sexualidade, Formação de professores, Tecnologias na Educação, Psicopedagogia, Psicologia do desenvolvimento sócio afetivo e implicações na aprendizagem. Endereço para acessar este CV: <http://lattes.cnpq.br/0921188314911244>

ÍNDICE REMISSIVO

A

Acessibilidade 40

Análise 127, 139, 148, 201

Aprendizagem 61, 128, 133, 138, 139, 240, 243, 244, 255, 277

C

Carreira 88, 113

Cultura 26, 159, 203, 214, 254, 279, 280, 288

D

Desafios 201, 235

Diversidade 150, 158, 277

Docência 201

E

EAD 220, 221, 222, 225

Educação 1, 2, 3, 4, 8, 9, 10, 11, 12, 16, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 31, 34, 35, 36, 39, 40, 43, 45, 46, 47, 48, 49, 61, 63, 66, 70, 74, 75, 76, 86, 113, 116, 119, 120, 121, 122, 123, 126, 127, 139, 140, 141, 144, 146, 148, 149, 153, 155, 158, 159, 161, 171, 172, 176, 185, 186, 187, 189, 192, 194, 199, 201, 202, 203, 210, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 221, 222, 225, 226, 229, 237, 238, 239, 244, 245, 246, 247, 254, 255, 257, 258, 266, 270, 273, 275, 277, 278, 279, 280, 287, 288, 289

Educação Sexual 289

Ensino 2, 12, 31, 35, 36, 37, 45, 62, 63, 65, 66, 68, 70, 73, 74, 116, 119, 122, 123, 127, 128, 129, 134, 138, 150, 167, 169, 175, 176, 178, 216, 227, 228, 229, 237, 238, 239, 240, 241, 243, 244, 249, 278, 284, 286

Escola 4, 10, 12, 18, 50, 51, 52, 55, 56, 59, 61, 62, 63, 70, 114, 138, 139, 142, 143, 144, 145, 146, 148, 185, 198, 235, 249, 251, 254, 280, 284, 286

Estética 2, 5

Ética 2, 281

Experiência 133, 138, 264

F

Formação 2, 28, 31, 32, 39, 115, 127, 139, 141, 147, 148, 149, 158, 175, 178, 179, 183, 185, 186, 187, 189, 194, 201, 203, 215, 216, 219, 226, 229, 230, 237, 246, 266, 288, 289

G

Gênero 150, 151, 154, 158, 203, 213

Gestão 203

I

Inclusão 49, 150, 158, 277, 278

Indivíduos 166

Informação 28, 29, 32, 129, 139, 188, 219

Intuir 50

L

Ler 58, 65, 273

M

Magistério 39, 119, 141, 148

P

Pedagogia 116, 117, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 126, 127, 201, 215, 237, 256, 257, 269, 287, 289

Perspectivas 139, 171, 201, 213

Pesquisa 1, 4, 7, 9, 11, 12, 113, 115, 116, 118, 122, 123, 126, 139, 148, 149, 172, 201, 203, 213, 246, 264, 277, 279, 284, 285, 286

Políticas 1, 148, 149, 172

Práticas 12, 75, 122, 148, 246, 257

Processo 50, 51, 85

Profissionais 219

Q

Qualidade 173, 217, 218, 269

R

Relações 11, 203

Respeito 150, 284

S

Saberes 10, 149, 186, 201, 227, 230, 238

Sexualidade 289

Subjetividade 279

T

Tecnologias 28, 29, 31, 32, 35, 117, 129, 138, 175, 178, 179, 183, 194, 219, 226, 243, 244, 289

TIC 30, 31, 35, 179, 187, 188, 194, 195, 196, 197, 198, 199, 219, 222

Trabalho 8, 87, 112, 113, 150, 151, 155

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-569-3

