

Cadernos de Docência na Educação Básica

IV

Organizadores

MARCOS JORGE

MÁRCIA LOPES REIS

MARIA DA GRAÇA MELO MAGNONI

CULTURA

ACADÊMICA

Editora

Cadernos de Docência na Educação Básica

IV

Organizadores

MARCOS JORGE

MÁRCIA LOPES REIS

MARIA DA GRAÇA MELO MAGNONI

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

São Paulo
2015



UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
"JÚLIO DE MESQUITA FILHO"

Departamento de Educação – Conselho de Curso de Pedagogia
Av. Eng. Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - CEP 17.033-360 - Bauru - SP
Tel. (14) 3103-6081 – FAX (14) 3103-6095 – www.fc.unesp.br

Reitor

Júlio Cezar Durigan

Vice-reitora

Marilza Vieira Cunha Rudge

Pró-reitor de Pós-Graduação

Eduardo Kokubun

Pró-reitor de Graduação

Laurence Duarte Colvara

Pró-reitora de Extensão Universitária

Mariângela Spotti Lopes Fujita

Pró-reitora de Pesquisa

Maria José Soares Mendes Giannini

Pró-reitor de Administração

Carlos Antônio Gamero

Secretária geral

Maria Dalva Silva Pagotto

Chefe de Gabinete

Roberval Dailton Vieira

Assessor-chefe da Assessoria de Comunicação e Imprensa

Oscar D'Ambrósio

Diretora da Faculdade de Ciências

Dagmar Aparecida Cynthia França Hunger

Vice-Diretor da Faculdade de Ciências

Paulo Noronha Lisboa Filho

Chefe do Departamento de Educação

Luciene Ferreira da Silva

Vice – Chefe do Departamento de Educação

Silvia Regina Quijadas Aro Zuliani

Conselho Editorial

Adreana Dulcina Platt - UEL – Adriana C. Omena dos Santos - UFU – Alessandra de Andrade Lopes - UNESP – Alfredo Feres Neto - UnB – Ana Maria Albuquerque Moreira - UnB – Carina Alexandra Rondini - UNESP – Cristiano Gustavo Biazso Simon - UEL – Dijnane Vedovatto Iza - UFSCAR – Edson do Carmo Inforsato - UNESP – Elianeth Dias Kanthack Hernandez - UNESP – Esther Pacheco de Almeida Prado - USP – Fábio Villela - UNESP – Gilberto Luiz de Azevedo Borges - UNESP – Loriza Lacerda de Almeida - UNESP – Mônica Cintro França Ribeiro - UNIP-USP – Neiza de Lourdes Frederico Fumes - UFAL – Osmar Cavassan - UNESP – Raquel Almeida - PUC-MG – Roseli de Araújo Rangni - UFSCAR – Roseli Gimenes - PUC-SP – Solange Maria Sanches Gervai - UNIP - PUC-SP – Sônia Maria Coelho - UNESP – Zionice Garbelini Martos Rodrigues - IFSP.

371.9 Cadernos de docência na educação básica IV: as experiências da
C129 docência / Marcos Jorge, Márcia Lopes Reis, Maria da Graça Melo
Magnoni (organizadores) – São Paulo : Cultura Acadêmica, 2015
216 p. : il.

ISBN 978-85-7983-698-5

Inclui bibliografia

1. Educação. 2. Ensino. 3. Docência. I. Jorge, Marcos. II. Reis, Márcia
Lopes. III. Magnoni, Maria da Graça Melo. IV. Título.

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	7
<i>A atividade e o lógico-histórico como princípios norteadores para formação da imagem conceitual</i>	11
MARISA DA SILVA DIAS	
<i>A organização do ensino da leitura e da Literatura Infantil nos anos iniciais do Ensino Fundamental: um processo subsidiário aos fins pedagógicos</i>	21
ROSA MARIA MANZONI ANA CRISTINA CLAUDIO	
<i>Análise crítica de uma experiência em EJA: formação de uma escola comunitária</i>	39
ANTONIO FRANCISCO MARQUES ELIANA MARQUES ZANATA ALINE FERNANDA COLACINO	
<i>Atitudes em relação à Matemática: contribuições das pesquisas em psicologia da Educação Matemática</i>	49
NELSON ANTONIO PIROLA FERNANDA PIZZIGATTI MARQUES JASINEVICIUS GILMARA APARECIDA DA SILVA JULIANA APARECIDA RODRIGUES DOS SANTOS MORAIS PATRÍCIA PRISCILLA FERRAZ DA COSTA SOUZA THAÍS REGINA UENO YAMADA	

<i>Aspectos relacionais entre geometria euclidiana e geometria analítica: implicações para o ensino</i>	61
JOSÉ ROBERTO BOETTGER GIARDINETTO	
<i>Brinquedos, jogos e livros: o que encontramos em creches?</i>	73
MARIA DO CARMO MONTEIRO KOBAYASHI	
FABIANA CRISTINA VENTURA	
<i>Concepções e expectativas de pais e professores sobre o desenvolvimento e educação moral na Educação Infantil</i>	85
RITA MELISSA LEPRE	
<i>Educação como formação: perspectivas práticas para a Educação Básica</i>	99
VITOR MACHADO	
SILVANA GALVANI CLAUDINO-KAMAZAKI	
<i>Ensino Médio: a importância das aulas práticas na construção do conhecimento biológico</i>	113
ANA MARIA DE ANDRADE CALDEIRA	
ANDERSON BACCIOTTI	
CAMILA SANCHES MIANI	
<i>Formação de professores: as experiências, os compromissos e os desafios da universidade pública frente ao diálogo entre a educação, a comunicação e as tecnologias</i>	125
MARIA DA GRAÇA MELLO MAGNONI	
RENATA OLIVEIRA SBROGIO	
<i>Formação de professores na perspectiva da educação inclusiva e as contribuições para a Educação Básica</i>	137
VERA LÚCIA MESSIAS FIALHO CAPELLINI	
JÉSSICA FERNANDA LOPES	
<i>“Inovação” em Educação Física: a educação para o lazer no ensino médio</i>	145
LUCIENE FERREIRA DA SILVA	
ANA THEREZA CAMARGO CARDOSO MONGE	
MARCELA GOMEZ ALVES DA SILVA	
<i>O livro didático no Brasil: uma trajetória dos tempos imperiais à contemporaneidade</i>	157
MACIONIRO CELESTE FILHO	
ALINE APARECIDA PEREIRA ZACHEU	
LAURA LAÍS DE OLIVEIRA CASTRO	

<i>O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) na UNESP/Bauru: os participantes, suas concepções sobre o curso e possíveis desdobramentos na docência</i>	169
THAÍS CRISTINA RODRIGUES TEZANI	
<i>O relacionamento entre professores e pais na gestão da Educação Infantil</i>	183
MARCOS JORGE	
<i>Programas de parceria entre universidade e escola pública: contribuições para a atuação docente</i>	191
MARIA JOSÉ DA SILVA FERNANDES DUANY ALLANA ALBA	
<i>Ser professor(a): relações entre a identidade docente e a formação inicial e continuada em Educação Física</i>	203
FERNANDA ROSSI DAGMAR HUNGER	

APRESENTAÇÃO

Esta quarta edição dos Cadernos de Docência na Educação Básica privilegia a questão das políticas, dos programas e das experiências pelo papel decisivo que representam ao envolver os professores na construção de uma nova prática. O interesse por essas temáticas, sobretudo na escola brasileira, pode ser explicado, em parte, pela premência em equacionar problemas crônicos do sistema educacional, agravados neste início de século, exatamente por não haverem sido solucionados anteriormente.

Deste modo, demandas e desafios da sociedade da informação colocam em xeque algumas práticas e passam a representar relevante desafio à formação dos professores, como fica evidenciado nesta publicação: os autores e coautores atuam, direta ou indiretamente, com os processos institucionalizados de formação de professores e a docência e refletem sobre seus problemas a partir de diversos pontos de vistas.

O texto de Marisa da Silva Dias traz os princípios norteadores para a formação da imagem conceitual e expõe os questionamentos teórico-metodológicos quanto à formação de conceitos científicos por meio da educação escolar, considerando a articulação entre as categorias psicológicas da atividade, a consciência e a personalidade. A autora destaca a relevância da presença da dialética no ensino que proporcione a apropriação dos conceitos, relacionada à apropriação das formas históricas de elaboração dos mesmos.

No caso do artigo de Rosa Maria Manzoni e Ana Cristina Claudio, evidencia-se que a organização do ensino da leitura e da literatura infantil nos anos iniciais do ensino fundamental representa um processo subsidiário aos fins pedagógicos. Partindo da premissa de que o desempenho em leitura é tema de pesquisa secular, as autoras investigam como a organização da Literatura Infantil contribui para a formação do letramento literário e questionam se, deste modo, atenta para as funções sociais de ludicidade e conhecimento.

Sobre o importante papel da Educação de Jovens e Adultos – EJA, o texto de Antonio Francisco Marques, Eliana Marques Zanata e Aline Fernanda Colacino, temos o relato da experiência do desenvolvimento dos projetos de alfabetização no câmpus da UNESP de Bauru; o Programa de Educação de Jovens e Adultos - PEJA - que atendia e, até o presente, é desenvolvido como atividade de Educação de Jovens e Adultos - EJA junto à comunidade; e o Programa Permanente Formação de Funcionários – PROPERF - que, naquele momento, centrou, no câmpus, o oferecimento de escolarização básica para os funcionários da UNESP. O texto destaca a importância do compromisso do poder público com a educação de jovens e adultos, a partir da criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica - FUNDEB.

As contribuições para o ensino da Matemática são ampliadas com o relato das atividades desenvolvidas no Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática – GPEM, no artigo de Nelson Antonio Pirola, Fernanda Pizzigatti Marques Jasinevicius, Gabriela Pereira Sander, Gilmara Aparecida da Silva, Juliana Aparecida Rodrigues dos Santos Moraes, Patrícia Priscilla Ferraz da Costa Souza e Thaís Regina Ueno Yamada. Ao exporem as experiências voltadas para a identificação das contribuições das atitudes positivas no desenvolvimento da autoconfiança pela criança e a consequente aprendizagem dos conteúdos matemáticos, os autores concluem sobre a importância da relação entre a Matemática, seus conteúdos e métodos e as teorias da Psicologia Cognitiva norteando o trabalho educativo escolar desde a Educação Infantil.

O ensino e a consequente apreensão dos conteúdos destituídos da necessária relação com os seus precedentes é apontado no texto de José Roberto Boettger Giardinetto como um dos motivos da disseminação da concepção matemática como ciência constituída por conceitos aleatórios e desconexos. A partir da identificação do problema em alguns livros didáticos, defende o ensino da Matemática que proporcione a investigação da história dos conceitos como ponto de partida para a apropriação dos aspectos essenciais de cada conteúdo, exemplificando por meio da contextualização histórica da lógica da Geometria Analítica idealizada por René Descartes.

No nível da Educação Básica, mais precisamente, na Educação Infantil, Maria do Carmo Monteiro Kobayashi e Fabiana Cristina Ventura propõem o questionamento: quais são os brinquedos, jogos e livros mais adequados para apoiar e favorecer o desenvolvimento/crescimento infantil? Partindo da premissa de que o ato de brincar é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano, as autoras refletiram sobre tal pergunta a partir de alguns aspectos, como: faixa etária, competências e habilidades requisitadas para brincar com o objeto, a área de conhecimento/crescimento que se pretende desafiar e, sobretudo, o interesse da criança em relação ao objeto.

Em tempos de crise políticas, econômicas e até mesmo morais, a escola não pode se omitir desse debate, e a formação dos professores tende a demandar conhecimento e reflexão também nessa dimensão da formação humana. Rita Melissa Lepre propõe um diálogo sobre o tema a partir de uma demanda legal, pois, a partir de 2016, a escolarização formal obrigatória no Brasil terá início na Educação Infantil atendendo às crianças desde os 4 anos de idade (Lei 12.796, de 04 de abril de 2013). Diante desse cenário, a autora propõe uma reflexão sobre o processo de desenvolvimento moral da

criança – que ocorre nessa fase, de forma contínua, ininterrupta, ativa e fortemente relacionada ao meio social e cultural no qual está inserida – enfatizando nesse processo a participação de pais e responsáveis.

O artigo de Vitor Machado e Silvana Galvani Claudino-Kamazaki aborda a questão da educação no campo, a partir das diretrizes emanadas dos documentos do MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - e evidenciam, assim, a urgência do tema para a realidade atual do sistema educacional brasileiro.

O Ensino Médio etapa final da Educação Básica deve propiciar, dentre outras habilidades, o desenvolvimento do pensamento crítico, auxiliando a formação cidadã. O artigo de Ana Maria de Andrade Caldeira, Anderson Bacciotti e Camila Sanches Miani tem, nas aulas práticas e na sua contextualização, as referências para a construção do conhecimento científico no espaço escolar e da promoção da criticidade e do pensamento lógico, característicos da construção do conhecimento científico.

Os desafios da universidade pública frente à demanda pela formação de professores no atual contexto técnico, científico e informacional são abordados no texto elaborado por Maria da Graça Mello Magnoni e Renata de Oliveira Sbrógio. Defendem a educação para os meios, para a utilização, a adequação e o desenvolvimento dos instrumentais informáticos visando à formação política do professor e de seus alunos.

O texto de Vera Lúcia Messias Fialho Capellini e Jéssica Fernanda Lopes, seguindo uma linha de problematização sobre a formação inicial e continuada de professores, foca suas reflexões no tema da inclusão na educação básica e a qualificação de recursos humanos para atender a essa demanda educacional urgente da sociedade brasileira.

A inovação, tema recorrente dos processos de formação de professores e do universo acadêmico, está presente no texto de Luciene Ferreira da Silva, Ana Thereza Camargo Cardoso Monge e Marcela Gomez Alves da Silva, relacionado à educação para o lazer no ensino médio. Resultado de pesquisa para verificar, em diferentes realidades escolares, a educação para o lazer e o lazer, propriamente dito, no ensino médio, as autoras apresentam uma conclusão relevante sobre essas relações vitais para o desenvolvimento dos alunos do ensino médio.

O artigo de Macioniro Celeste Filho, Aline Aparecida Pereira Zacheu e Laura Lais de Oliveira Castro problematiza o uso e o conteúdo dos livros didáticos de História em uma escola rural e questiona em que medida contemplam temas ligados ao campo, observando que a história do campo brasileiro ainda se encontra pouco sistematizada e quase ausente dos livros didáticos utilizados atualmente, na Educação Básica.

Discutindo o Plano Nacional de Formação de Professores na Educação Básica – PARFOR, o trabalho de Thais Cristina Rodrigues Tezani apresenta um estudo com alunos graduados de um curso de Pedagogia desta modalidade, apresentando seus desdobramentos nas suas práticas de sala de aula.

Também refletindo sobre as questões que envolvem o tema da formação de professores, o artigo de Maria José da Silva Fernandes e Duanny Allana Alba foca suas atenções nas parcerias possíveis e seus alcances, limites e resultados entre a universidade e a escola pública.

Finalmente, temos o artigo de Fernanda Rossi e Dagmar Hunger que propõe uma discussão sobre a condição de ser professor. Trata-se de uma análise sobre a construção da identidade docente ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. A ênfase na formação continuada, numa perspectiva colaborativa, ocupa papel decisivo e apresenta processos relevantes na construção da identidade dos estudantes dos cursos de licenciatura, bem como daqueles professores no exercício de suas funções.

Desejamos a todos uma boa leitura.

A ATIVIDADE E O LÓGICO-HISTÓRICO COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES PARA FORMAÇÃO DA IMAGEM CONCEITUAL

Marisa da Silva Dias¹

Introdução

Este texto mostra um percurso de como a práxis docente produz reflexões que orientam a pesquisa em Didática. Trata de levantar princípios e questionamentos teórico-metodológicos quanto à formação de conceitos científicos por meio da educação escolar. Inicialmente, conduz uma reflexão sobre a imagem conceitual que o indivíduo elabora e, tomando o cerne da Didática, conduz reflexões para o processo formativo de conceitos teóricos capazes de auxiliar a prática docente.

Uma noção de imagem conceitual foi desenvolvida por Tall e Vinner (1981), na qual uma imagem do conceito ou imagem conceitual é constituída na estrutura cognitiva do indivíduo e é associada a certo conceito. Esta estrutura pode conter imagens de representações visuais, impressões, experiências. Segundo os autores, o procedimento de apropriação de conceitos científicos pelo indivíduo na atividade escolar vai de encontro ao processo cotidiano de aquisição do conceito. Se, em contextos cotidianos, as imagens conceituais são formadas a partir de experiências particulares, em contextos escolares, geralmente, busca-se compreender as particularidades a partir de uma generalização conceitual.

Não se pode negar que os hábitos de raciocínio diário influenciam os de contexto científico. Desta forma, como apontado pelos autores supracitados, imagens conceituais inadequadas são formadas na estrutura cognitiva, dificultando a aprendizagem dos conceitos científicos. No ensino da Matemática, por exemplo, frequentemente, os estudantes não respondem às tarefas escolares consultando a definição formal, e sim suas imagens conceituais (TALL; VINNER, 1981). Com isso, as ações dos estudantes podem diferir da expectativa do professor, principalmente

¹ Prof^ª. Dr^ª. do Departamento de Educação – FC-UNESP-Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC-UNESP-Bauru.

no âmbito dessa área do conhecimento, em que todo conceito, exceto os primitivos, têm definição formal.

Para ilustrar, ainda na área de Matemática, pesquisas relacionadas com números reais têm sido realizadas nos níveis do ensino fundamental, médio e superior, como apontaram os estudos de Dias (2002) e Cobianchi (2001), evidenciando, sobretudo, dificuldades na compreensão desse conceito. Uma imagem conceitual de número real não coerente com o conhecimento científico há tempo tem proporcionado aos estudantes dificuldades também de aprendizagem e incompreensão nos campos da Análise e do Cálculo Diferencial e Integral (ARTIGUE, 1995, TALL; VINNER, 1981, TALL; SCHWARZENBERGER, 1978, IGLIOLI; SILVA, 2001). Os resultados desses estudos possibilitaram identificar a limitação de uma concepção operacional sobre números reais, no sistema educacional, que pode estar privilegiando o saber-fazer em detrimento do conceitual.

Em relação à reta real, segundo Dias (2002), imagens conceituais expressas por professores que ensinam Matemática nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio no estado de São Paulo, caracterizaram um conceito imagem de “reta racional”, ou seja, os sujeitos indicaram a existência de um antecessor/sucessor para qualquer número racional, concepção esta já presente nos estudos de Tall e Schwarzenberger (1978). Estudantes franceses (MARGOLINAS, 1988) também apresentaram respostas, como: “0,999...9” e “1,000...1” indicando, respectivamente, antecessor e sucessor do número 1.

Um conceito imagem quase discreto para os reais revelou-se nesta pesquisa, por meio de considerações subjacentes à inexistência ou à finitude de números, entre dois reais distintos. Como também, pela existência de um número máximo como atributo dos reais e de uma “sucessão de decimais”, e até de irracionais. Assim, interpretamos esses conceitos imagem como uma generalização abusiva da discretização do conjunto dos inteiros (DIAS, 2002, p. 76).

A apreensão somente do aspecto operacional acarreta uma falsa apropriação do conceito, devido a um parcial sucesso em tarefas escolares que possuem essa abordagem. Com isso, o “saber-pensar” (MOISÉS, 1999), que permite o desenvolvimento cognitivo na apropriação do conhecimento, não ocorre.

Ensinar um conceito matemático a partir de sua forma mais madura, ou seja, da síntese que se traduz na definição, em linguagem formalizada, constituída de símbolos organizados, segundo regras específicas e que estão representadas, sobretudo, nos livros didáticos, dificilmente conduz o estudante a refletir a respeito de sua criação e, conseqüentemente, apropriar-se da sua significação.

Nos trabalhos de Tall e Vinner (1981) e Vinner (1991), exploraram-se respostas a problemas propostos num dado momento e não o processo formativo da imagem conceitual, um acompanhamento do seu desenvolvimento no sujeito. Com isso, essa abordagem suscita a questão: como investir em uma formação da

imagem conceitual de conceito teórico que possa produzir sentido ao estudante por meio do sistema escolar?

Compreende-se que, para os conceitos teóricos serem dotados de sentido, eles precisam ser entendidos como historicamente elaborados pela humanidade e, sua apreensão por meio do sistema escolar, depende da atividade didática desenvolvida. Por esse motivo, apresenta-se, na sequência, uma perspectiva teórica que permite compreender a relação da formação do sujeito na relação com seu processo de desenvolvimento.

Atividade na Perspectiva Histórico-cultural

A fim de compreender as relações entre ensino e aprendizagem que contribuam para a formação do conceito científico do sujeito, para sua imagem conceitual, considera-se a categoria psicológica da atividade, inserida na Psicologia histórico-cultural, desenvolvida por Leontiev (1978, 1983), pois ela articula-se com outras duas categorias - consciência e personalidade - que compreendem o desenvolvimento psíquico do sujeito.

Para abordar os conceitos de *Atividade de Ensino* e de *Atividade Orientadora de Ensino*, conceitos teóricos-metodológicos inseridos na Didática, é necessário entender seu princípio, ou seja, a atividade humanizadora. A atividade humana é a que permite ao homem humanizar-se. Nesta perspectiva, a humanidade não lhe é intrínseca; para a humanização, é necessário que o ser se aproprie da cultura, produto do desenvolvimento histórico humano.

Para isso, a mediação pela comunicação é condição necessária para a apropriação e o papel da educação, fundamental (LEONTIEV, 1978). A educação escolar, como um dos segmentos da educação, é capaz de criar e desenvolver aptidões nos estudantes, não no sentido da mecanização, somente do saber usar, ou ainda, saber fazer, mas de proporcionar a compreensão do estudante como integrante do gênero humano, herdeiro da produção cultural humana.

Portanto, ao almejar que os indivíduos se humanizem, participem do desenvolvimento humano, admite-se o sistema de ensino escolar como meio de apropriação e objetivação da cultura, capaz de proporcionar aptidões essencialmente humanas, ou seja, àquelas relacionadas à criação e ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Neste sentido, deriva-se a relação professor-aluno no sistema escolar para a apropriação e a objetivação de conhecimentos teóricos.

Nessa relação, a Atividade de Ensino (MOURA, 2001), realizada pelo professor na interação com os estudantes, tem como objetivo a organização no estudante de sua atividade, a Atividade de Estudo (DAVÝDOV, 1988), para que se desenvolva uma outra, potencialmente mais desenvolvedora da cognição, a Atividade de Aprendizagem. A unidade das atividades de estudo e de aprendizagem, nesse contexto, possibilitam a apreensão da cultura, fundamental para o desenvolvimento humano dos indivíduos e, conseqüentemente, por meio do processo de objetivação, da sociedade.

Na estrutura da atividade, o indivíduo, primeiro, “imagina” o objeto que satisfaz sua necessidade; esta, por sua vez, origina a atividade, a qual é capaz de proporcionar a criação de um motivo que o mobiliza a desenvolver ações no sentido da apreensão do objeto.

Inserida na Atividade de Ensino, considera-se, na relação ensino-aprendizagem no ambiente escolar, a Atividade Orientadora de Ensino (MOURA, 1996, 2010), na qual tais ações para o ensino são planejadas. Isto não quer dizer que as ações sejam mecanizações de procedimentos anteriormente elaborados. As ações estão mais amplamente organizadas nos níveis de compreensão do desenvolvimento humano. São nas condições concretas, na totalidade das relações humanas e com instrumentos (materiais e ideais), que as ações se objetivam.

O objetivo da Atividade Orientadora de Ensino é organizar o ensino; por isto sua necessidade é a de ensinar, e suas ações definem o modo ou os procedimentos de como colocar os conhecimentos em jogo no espaço educativo. Para isto, elege-se instrumentos auxiliares de ensino: os recursos metodológicos adequados a cada objetivo (MOURA, 1996).

Em Atividade de Ensino, a totalidade das ações é percebida pelos estudantes, ou seja, a metodologia de ensino e o conhecimento que se quer ensinar são apropriados; por isto a defesa de uma organização do ensino, uma Atividade Orientadora de Ensino, de modo coerente com o desenvolvimento do conceito pela humanidade.

Nessa noção teórica, ação e atividade não se confundem: isto quer dizer que os estudantes podem participar das propostas do professor, mas isto não garante a sua atividade, somente a sua ação. Por sua vez, sua ação pode servir de indício para tornar-se atividade (LEONTIEV, 1983). Deste modo, as ações do estudante, proporcionadas pela Atividade de Ensino, podem não corresponder à Atividade de Estudo intencionada pelo professor. Porém, as ações, organizadas pelo professor e desenvolvidas pelo estudante, na relação com o coletivo, podem mobilizar o seu pensamento no sentido de apropriação e objetivação do conhecimento, podendo vir a tornar-se uma Atividade de Estudo.

A Atividade Orientadora de Ensino vivida pelo professor para a organização do ensino compreende a elaboração do plano de ação, para desencadear as atividades de estudo e de aprendizagem no estudante. No plano, estão presentes as intenções, os objetivos, os modos de ação concretos, incluindo o público-alvo. Uma das condições a ser analisada na atividade orientadora é o nível potencial (VYGOTSKY, 1987) de aprendizagem dos estudantes e as necessidades de apropriação do conhecimento humano produzido. Para que o estudante tenha essa necessidade, a intencionalidade do professor é mobilizar o estudante, orientando suas ações, para que ele desenvolva autonomia na apreensão de conhecimento.

A Atividade Orientadora de Ensino também é, dialeticamente, uma atividade de aprendizagem para o professor, na medida em que ele apreende conhecimentos didáticos e pedagógicos na totalidade do processo de sua prática.

Com isso, a teoria da atividade contribui para o entendimento dos processos psicológicos da formação da imagem conceitual, na medida em que a atividade

se encontra na transição do objeto e sua forma subjetiva. E, para compreender a natureza da imagem subjetiva, deve-se estudar o processo que a origina, o que, segundo Leontiev (1983), é externo. No processo de relação do homem com o mundo, a atividade, ao mesmo tempo em que se desenvolve exteriormente, desenvolve-se internamente, ou seja, desenvolve o psiquismo do indivíduo. Por isto, para se estudar o psiquismo do indivíduo, é necessário analisar a atividade dele nas suas condições sociais e em circunstâncias concretas. Desse modo, há necessidade do estudo das formas pelas quais os conhecimentos teóricos são colocados no sistema de ensino, a fim de proporcionar uma dialética entre atividade externa e atividade interna que possibilite a apropriação dos conceitos teóricos, ou seja, a formação conceitual.

Formação do Conceito

Ao pensar a função da escola como propiciadora de apropriação da cultura humana e a formação de conceitos teóricos pelos estudantes, considera-se necessário o conhecimento do significado de *conceito empírico* e de *conceito teórico* pelo professor, para a realização de sua Atividade Orientadora de Ensino. Na elaboração do plano de ação para o ensino, o professor pode encaminhar a superação do pensamento empírico, com vistas ao desenvolvimento do pensamento teórico, na dinâmica da formação conceitual.

Ter o conceito sobre um objeto ou fenômeno significa “dominar o procedimento geral de construção mental desse objeto” (DAVÝDOV, 1988, p. 153). Essa construção se dá na interação do homem com o objeto ou fenômeno; o homem forma na mente o objeto ou fenômeno ideal, ou seja, sua forma idealizada. É o pensamento, a atividade subjetiva, que age sobre essas imagens subjetivas (ideais). Essa atividade produz ideias, transforma o objeto idealizado e, assim, reproduz, na mente, a realidade objetiva que lhe permite planejar ações.

Sensações, percepções e noções são pontos de partida na formação de conceitos. Isto não quer dizer que todos os conceitos provêm da imediatez das sensações e percepções. Novos conceitos são formados, baseados em outros conceitos. A separação em empírico e teórico serve para evidenciar os níveis de pensamento, e não para identificar o sensorial com o empírico e o racional com o teórico, pois, tanto o teórico, como o empírico são níveis do movimento do pensamento. A essência da diferenciação está no modo em que o objeto se revela no pensamento (KOPNIN, 1978).

Enquanto o pensamento empírico compara, classifica, cataloga objetos e fenômenos por meio de abstrações dos seus aspectos externos, o pensamento teórico revela suas leis de movimento no processo de análise de suas relações integralizadas em um sistema. Quando as transformações do objeto se referem às suas mudanças externas, tem-se, ainda, uma forma empírica do saber. Mas, quando o conhecimento de uma transformação responde o porquê ocorre, em que resulta, sobre que base e devido a que possibilidade se converte no que é e não em outra coisa, tem-se o

pensamento teórico. (DAVÝDOV, 1988). O pensamento teórico não está, desta forma, restrito ao pensamento adulto; é possível o pensamento teórico em tenra idade.

Davýdov (1988) também esclarece que o conhecimento empírico se expressa pela categoria de existência, e que se pode ter generalizações do pensamento empírico, pois o que o caracteriza não são os elevados níveis de raciocínio, e sim sua base.

Se, no processo de desenvolvimento do próprio conceito está presente o surgimento de novos conceitos, como também seu aprofundamento, o sistema de ensino, em particular, preocupado com a formação de imagens conceituais, não pode ficar alienado a esse fato.

Os pressupostos Lógico-históricos do Conhecimento

Dentre os desafios da Didática, norteadas pela perspectiva histórico-cultural, destaca-se a questão da busca de subsídios para organização do ensino de um conceito, coerente com seu desenvolvimento histórico, a fim de propiciar aos estudantes a formação de imagens conceituais, no sentido de apropriação dos conceitos e das formas de sua elaboração histórica, compreendendo seus principais questionamentos e direcionamentos.

Para isso, não basta introduzir textos escritos por historiadores nas salas de aula, visto que seus objetivos distinguem dos do processo de ensino; e, sim, a necessidade de compreender o movimento do pensamento no desenvolvimento do conhecimento para alcançar uma coerência profícua na formação da imagem conceitual do sujeito.

Neste sentido, a perspectiva lógico-histórica, proveniente da categoria filosófica do movimento lógico-histórico da produção de conhecimento, tem por pressuposto a possibilidade do estudo do movimento do pensamento no sentido da apreensão do conceito. Segundo Kopnin (1978, p, 183), “o estudo das leis do movimento do pensamento no sentido da verdade objetiva leva necessariamente à colocação do problema da correlação entre o histórico e o lógico”. O histórico do objeto é também o histórico do seu conhecimento, entendido em todo o seu processo de mudança, etapas de seu surgimento e desenvolvimento. O lógico é o meio pelo qual o pensamento realiza a reprodução do processo histórico do conhecimento. Processo este, não no sentido de guiar o pensamento, impondo-lhe o desenvolvimento histórico, mas permitindo que a formação das ideias componha a lógica do movimento do pensamento. O lógico é o reflexo do histórico em forma teórica, ou seja, o lógico se forma na história do objeto, por meio das suas relações, livres dos fatos que não o alteram, não o modificam, não interferem na sua caracterização.

O lógico nessa perspectiva fundamenta-se na dialética materialista. Isto implica que, enquanto o enfoque da lógica formal é a articulação da forma linguística de sínteses de ideias, a lógica dialética explora o conteúdo mental expresso nessa forma, pelo movimento do pensamento na relação com a realidade objetiva, como o próprio processo de aquisição do conhecimento. A lógica dialética se interessa pelos conceitos, juízos, deduções, teorias, hipóteses etc., “justamente enquanto formas de cognição da natureza objetiva das coisas e suas relações” (KOPNIN, 1978, p.85).

Deste modo, na formação do conceito como movimento do pensamento, estão presentes juízos e deduções. Juízo, dedução e conceito estão interligados. O juízo compreende ideias que envolvem aspectos gerais e essenciais do objeto, que relacionam o objeto com suas propriedades. Novos juízos podem ser produzidos de um ou mais conceitos.

No juízo está nitidamente expressa a relação entre o singular e o universal, o sujeito e o predicado. No conceito fixa-se a atenção principal no universal, que é o que se distingue, ao passo que se obscurece o singular. Na dedução revelamos, mostramos como, porque e em que base dado singular está relacionado com esse universal, o que constitui o especial através do qual se estabeleceu a relação entre singular e universal... (KOPNIN, 1978, p. 193).

Para exemplificar citamos o mesmo exemplo do autor: O ouro é um metal. O ouro é um elemento químico. Esses são dois juízos, em que *o ouro*, como singular, tem uma relação com o universal *elemento químico*, por meio do que é especial, do que se difere de outros materiais, do seu conteúdo, de *ser* um metal.

Na dedução revela-se o como e o porquê se forma um juízo. A dedução compreende a formação no pensamento do movimento de uns juízos e conceitos em outros juízos e conceitos. O conceito é o conhecimento da essência do objeto, síntese de juízos num sistema de deduções (KOPNIN, 1978).

Por exemplo, a aquisição do conhecimento matemático no movimento do pensamento não se dá pela passagem de símbolo a símbolo, de sistemas formalizados em axiomas a teoremas, mas de juízos a outros, de um conceito a outro, em processos de dedução. Há diferença entre o desenvolvimento dos conceitos matemáticos e sua formalização. O primeiro ocorreu e ocorre na atividade humana, na qual estão presentes a necessidade, o motivo, as ações, as condições originárias das formas de pensamento, como o juízo, a dedução e o conceito.

Para encontrar nos fenômenos o universal que é refletido no conceito, é necessário abranger o objeto de todos os lados, emitir toda uma série de juízos sobre aspectos isolados do mesmo. O essencial no fenômeno não pode ser definido sem um sistema integral de deduções. (KOPNIN, 1978, p. 191).

Já a formalização é somente uma parte dessa atividade, a partir da qual a Matemática foi reconhecida como área científica, na qual conceitos e procedimentos são organizados segundo regras, rigor e estrutura próprias.

A diferença está no modo de apropriação do conhecimento matemático, principalmente no ambiente escolar, e sua formalização enquanto área científica. Desse modo, concepções do ensino da Matemática que identificam a formação de imagens conceituais estruturadas em definições formais não podem objetivar que os estudantes tenham se apropriado do conceito.

Por exemplo, uma análise somente das definições de números reais na história desse conceito já pode levar o estudioso a perceber que, no século XVI, esses números já eram compreendidos como sendo a junção dos racionais com os irracionais. Porém, outras definições foram necessárias, principalmente com o desenvolvimento do Cálculo Diferencial e Integral, chegando, no século XIX, a definição conhecida como a de Cantor-Dedekind (DIAS, 2007).

Com base no exposto, uma Atividade Orientadora de Ensino, que considere os pressupostos lógico-históricos do conhecimento, propõe colocar em movimento o pensamento teórico, no sentido da reprodução da essência do objeto, na formação conceitual para si, qual seja a imagem conceitual desse objeto. Com isto, defende-se que a formação da imagem conceitual, coerente com o desenvolvimento lógico-histórico do conceito, ocorre na dialética entre a Atividade de Ensino e a Atividade de Estudo, de modo colaborativo.

Referências

- ARTIGUE, M. La enseñanza de los principios del cálculo: problemas epistemológicos, cognitivos y didácticos. In: Gómez, P. (Ed.). **Ingeniería didáctica en educación matemática**. México: Grupo editorial Iberoamérica S. A., p. 97-140, 1995.
- COBIANCHI, A. S. **Estudos de continuidade e números reais: matemática, descobertas e justificativas de professores**. 2001. Tese de Doutorado, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2001.
- DAVÝDOV, V. **La enseñanza escolar y el desarrollo psíquico** (M. Shuare, trad.). Havana: Editorial Progreso, 1988.
- DIAS, M da S. **Reta real: conceito imagem e conceito definição**. São Paulo, 2002. Dissertação de Mestrado, Centro das Ciências Exatas e Tecnologia, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.
- DIAS, M. S. **Formação da imagem conceitual da reta real: um estudo do desenvolvimento do conceito na perspectiva lógico-histórica**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2007.
- IGLIORI, S. B. C.; SILVA, B. A. Concepções dos alunos sobre os números reais. In J. Lachini; J. B. Laudares (org). **Educação Matemática: a prática educativa sob o olhar de professores de Cálculo** (pp. 39-67). Belo Horizonte: Fumarc, 2001.
- KOPNIN, P. V. **A dialética como lógica e teoria do conhecimento**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.
- LEONTIEV, A. **O desenvolvimento do psiquismo**. São Paulo: Editora Moraes Ltd, 1978.
- LEONTIEV, A. **Atividad, conciencia, personalidad** (L. L. Soler, R. B. Crespo & J. C. P. Garcia). Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1983.
- MARGOLINAS, C. Une étude sur les difficultés d'enseignement des nombres réels, **Petit x**, Genoble, p. 51-66, 1988.

- MOISÉS, R. P. **A resolução de problemas na perspectiva histórico/lógica: o problema em movimento.** Tese de Doutorado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- MOURA, M. O. (org.). **A atividade pedagógica na teoria histórico-cultural.** Brasília-DF: Liber livro, 2010.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como ação formadora. In: Castro, A. D.; Carvalho, A. M. P. (Eds). **Ensinar a ensinar.** São Paulo: Pioneira Thomson Learning Ltda., p. 143-162, 2001.
- MOURA, M. O. A atividade de ensino como unidade formadora. **Bolema**, Rio Claro, n. 12, 1996. p. 29-43.
- TALL, D. O.; SCHWARZENBERGER R. L. E. Conflicts in the learning of real numbers and limits. **Mathematics Teaching, Derby**, v. 82, p. 44-49, 1978.
- TALL, D. O.; VINNER, S. Concept Image and Concept Definition in Mathematics with Particular Reference to Limits and Continuity. **Educational Studies in Mathematics**, Dordrecht, v. 12, p. 151-169, 1981.
- VINNER, S. The role of definitions in the teaching and learning of mathematics, In: Tall D. O. (Ed.). **Advanced Mathematical Thinking.** Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 65-81, 1991.
- VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

A ORGANIZAÇÃO DO ENSINO DA LEITURA DA LITERATURA INFANTIL NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROCESSO SUBSIDIÁRIO AOS FINS PEDAGÓGICOS

Rosa Maria Manzoni¹

Ana Cristina Claudio²

Introdução

O desempenho em leitura é tema de pesquisa secular e, em 2000, passou a ser objeto de avaliação internacional, como o PISA (Programme for International Student Assessment), cujo principal objetivo da participação do Brasil nesse programa é promover discussões e gerar novas políticas públicas educacionais. A primeira avaliação do PISA, feita em 2000, teve ênfase em leitura, e contou com a participação de 32 países, mais de 200 mil alunos, sendo 4.893 do Brasil. Em 2009, o foco foi novamente a leitura, contando com 20.127 participantes brasileiros. O Brasil ocupou o 53º lugar de 65 países participantes. Os resultados em larga escala denunciam a situação dos jovens leitores do nosso país, desde 2000, nas últimas colocações. Em resposta à divulgação dos resultados do PISA 2000, Soares (2002)³ publicou o texto *Ler, verbo transitivo*, que fez com que o assunto fosse repensado, e com mais de dez anos, a publicação ainda parece atual. Com as avaliações externas e internas, os estudos e investigações se intensificaram e as críticas ultrapassaram as paredes das escolas, chegando à mídia.

Não obstante a importância e a necessidade de se refletir sobre a leitura e o ensino da leitura na escola, este trabalho restringir-se-á a tratar do ensino de um tipo específico de leitura: a literária. Nessa perspectiva, interessa-nos refletir sobre o nível de desempenho em leitura literária os alunos saem da escola de nível Fundamental e Médio, e como os professores medeiam a leitura literária (escolha de obras, autores, gêneros, metodologia, referenciais teóricos sobre de ensino de leitura etc). Por conseguinte, essa reflexão é feita, principalmente, no elo que há entre esses dois sujeitos: a escola, espaço onde a Literatura é utilizada como conteúdo de ensino. A

1 Prof^ª. Dr^ª. do Departamento de Educação – FC – UNESP – Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru

2 Pedagoga – FC – UNESP - Bauru

leitura literária é tema deste artigo pelo fato de a Literatura possuir funções sociais, de conhecimento, de ludicidade; por desencadear o desenvolvimento cognitivo; por provocar a criticidade; proporcionar autonomia ao leitor; por mexer com as propriedades fantásticas; enfim, por formar o homem.

Assim, este trabalho teve como objetivo investigar como a leitura da Literatura Infantil é organizada nos primeiros anos do ensino fundamental e se a forma como está organizada contribui para a formação do letramento literário e se atende às funções sociais, de ludicidade e de conhecimento. Contudo, a análise da organização do ensino de literatura por professores, em particular, não favorece uma visão objetiva e global do problema, pois os resultados ficariam à mercê da transposição didática de cada professor, que é influenciada por fatores, que não serão discutidos neste estudo, como formação de professor, interesse pessoal e profissional, condições de trabalho etc. Um dos caminhos para essa investigação que fornece uma visão panorâmica e objetiva da referida investigação é a análise de coleção de livros didáticos e ou de sistemas de ensino apostilado. A opção pela seleção do *corpus* foi um sistema de ensino apostilado, cuja modalidade está sendo adotada largamente pelas escolas públicas. Então, para atender ao objetivo desta pesquisa, foram analisadas as atividades de compreensão da leitura literária propostas pelos cadernos que integram um sistema apostilado de ensino, visando a apreender os objetivos de ensino de leitura literária.

1- A mediação da leitura literária nos primeiros anos do ensino fundamental

Em *A Literatura e a Formação do Homem*, Candido (2002, p. 84) discorre sobre as influências que o gênero literário pode causar no homem:

Ao mesmo tempo, a evocação dessa impregnação profunda mostra como as criações ficcionais e poéticas podem atuar de modo subconsciente e inconsciente, operando uma espécie de inculcamento que não percebemos. Quero dizer que as camadas profundas da nossa personalidade podem sofrer um bombardeio poderoso das obras que lemos e que atuam de maneira que não podemos avaliar. Talvez os contos populares, as historietas ilustradas, os romances policiais ou de capa-e-espada, as fitas de cinema, atuem tanto quanto a escola e a família na formação de uma criança e de um adolescente.

A atuação das obras sobre nossa personalidade tanto pode ser para apresentar novas formas de enxergar o mundo como estabilizar a visão da realidade social, político-ideológica dominante e levar o leitor a se conformar com essa realidade. Sobre a ação política da informação, Britto (2003, p. 84) explica:

Uma vez que um texto é também a expressão da representação que um sujeito faz de determinado tema e tem, pela própria condição da interlocução, intenção de atuar sobre as representações

dos leitores, sua forma de apresentação, escolha temática e estratégia argumentativa resultam sempre ser uma ação política.

Assim, a literatura contribui, na formação da personalidade dos indivíduos, atuando como instrumento de educação, pois contém impressa a cultura da época, realidades e denúncias sociais, ideologias, normas de bom comportamento, etc. Sobre a função formativa da literatura, Candido (2002, p. 83) afirma:

Seja como for, a sua função educativa é muito mais complexa do que pressupõe um ponto de vista estritamente pedagógico. A própria ação que exerce nas camadas profundas afasta a noção convencional de uma atividade delimitada e dirigida segundo os requisitos das normas vigentes. A literatura pode formar; mas não segundo a pedagogia oficial, que costuma vê-la ideologicamente como um veículo da tríade famosa, — o Verdadeiro, o Bom, o Belo, definidos conforme os interesses dos grupos dominantes, para reforço da sua concepção de vida. Longe de ser um apêndice da instrução moral e cívica (esta apoteose matreira do óbvio, novamente em grande voga), ela age com o impacto indiscriminado da própria vida e educa como ela, — com altos e baixos, luzes e sombras.

Candido (2002, p. 83) apontou a inapropriação da Literatura pelos professores: os professores, “ao mesmo tempo fascinados pela sua força humanizadora e temerosos da sua indiscriminada riqueza”, não sabem como utilizar as obras em sala de aula. Tratam-na como catecismo, como fonte de doutrina. Um dos equívocos ao mediar a leitura da literatura infantil está no fato de transformar livros infantis em “manuais de vida”, “instruções de boa conduta”. Lajolo (1988, p. 43) explica:

Daí o engano de quem acha que o caráter humanizante e formador da literatura vem da natureza ou quantidade de informações que ela propicia ao leitor. Literatura não transmite nada. Cria. Dá existência plena ao que, sem ela, ficaria no caos do inomeado e, conseqüentemente, do não existente para cada um.

Candido (2002, p.85) completa os ecos da voz de Lajolo: “Ela (Literatura) não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver”. Nas palavras de Lajolo (1988):

É a literatura porta de um mundo autônomo que, nascendo com ela, não se desfaz na última página do livro, no último verso do poema, na última fala da representação. Permanece ricocheteando no leitor, incorporado como vivência, erigindo-se em marco do percurso de leitura de cada um. (p. 43).

Sobre o mediador da leitura literária, Leal (2006, p. 263) aponta:

Não é desconhecido por ninguém que o formador de leitor, dadas as diferentes circunstâncias, dentre elas as históricas, sociais, econômicas e culturais, se encontra fragilizado em seu conhecimento sobre o próprio objeto de ensino. E mais: muitas vezes domina muito pouco, ele próprio, as competências de leitura que pretende ensinar.

A autora relata que fez um trabalho com um grupo de professores, a partir do filme *Firenheit 457*:

Foi-lhes solicitado que indicassem um único livro de literatura para trabalhar em sala de aula, explicando o motivo pelo qual a obra tinha sido escolhida. As justificativas foram muitas: o livro é bom para os alunos fazerem desenho, é bom para os alunos fazerem teatro, representações, é bom para realizar, com os alunos, diferentes atividades. Embora reconhecendo o implícito das respostas, perguntamos: não há um livro bom pra ler? (LEAL, 2006, p. 264)

É interessante observar como é a concepção de leitura dos professores em sua prática pedagógica: o texto é tomado como ponto de partida para chegar a uma meta, nem sempre clara, para os professores, e para os alunos. Zilberman (2003, p. 25) diz que a principal aproximação da Escola com a Literatura está na sua natureza formativa, pois ambas voltam-se à formação do indivíduo. Sobre os efeitos causados pela literatura, a autora explica:

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

No entanto, a escola transforma a literatura numa leitura didatizada, pedagogizada, para facilitar o ensino de alguns conteúdos. É comum observar esse fato em livros didáticos e apostilas. Sobre o equívoco nas mediações da leitura em sala de aula, Paulino (2005, p. 57) expõe a situação do livro didático e da leitura literária:

Sabe-se que, na história dos livros didáticos de língua portuguesa no Brasil, por exemplo, houve época em que todos os textos eram literários, mas a leitura deles servia a interesses não-literários, com predominância dos estudos de conteúdos gramaticais.

Líamos trechos belíssimos d'*Os Lusíadas* para aprender análise sintática. Então, mesmo sendo poético o objeto da leitura, não eram os objetivos dela. Que a compreensão da sintaxe muitas vezes ajude a ampliar a compreensão da criação poética pode ser verdadeiro, mas que disso se faça o motivo condutor da leitura de textos literários na rotina escolar constitui uma distorção. Para antigos alunos adolescentes parecia que os mestres admiravam mais os hipérbatos que a poesia de Camões.

A Literatura é objeto cultural e de ludicidade. Porém, os primeiros textos escritos para crianças são escritos por pedagogos, professoras, com o fim de educar. “E, até hoje, a literatura infantil, permanece como uma colônia da pedagogia, o que lhe causa grandes prejuízos” (ZILBERMAN, 2003, p. 16).

2- Metodologia

Para investigar os objetivos de leitura de gêneros da literatura infantil transportados no sistema de ensino apostilado analisado esta pesquisa seguiu a metodologia da Análise Documental. Foram analisados 20 documentos (total de cadernos que integram o sistema apostilado), e, neste artigo, é apresentada a análise das perguntas elaboradas pelas autoras dos cadernos a partir dos textos literários, a qual teve como base as categorias de perguntas de compreensão elaboradas por Marcuschi (2010), conforme quadro 1. O delineamento da análise documental percorreu os seguintes passos:

Determinação do objeto: os 20 cadernos do sistema de ensino apostilado adotado por uma escola do interior de São Paulo. Estes se constituem os documentos desta pesquisa.

Elaboração de um plano de trabalho: para atingir o objetivo da pesquisa, a análise das questões de interpretação foi ancorada na classificação de perguntas feita por Marcuschi (2010), conforme quadro nº 1.

Identificação das fontes: sistema de ensino apostilado, que, em nome dos princípios éticos, não foi citada o nome da empresa que o produz.

Localização das fontes e obtenção do material: os documentos (cadernos do sistema apostilado) foram cedidos gentilmente por uma escola municipal de uma cidade do interior de São Paulo, que o adota.

Tratamento de dados: após folhear e esquadrinhar os cadernos do sistema apostilado 6 vezes em busca dos critérios pré-estabelecidos, os dados foram contabilizados, para serem expostos em tabelas planejadas. Foram utilizadas figuras cuja fonte são os próprios cadernos. As imagens foram retiradas do sistema de ensino analisado e copiadas pelo *scanner*; algumas receberam tratamento em editor de imagens.

Confecção de fichas: foi elaborado um roteiro de observação o qual serviu de orientação para analisar as questões elaboradas pelas autoras do caderno sobre o texto literário transportado nos cadernos, conforme abaixo:

Roteiro para análise das questões dos textos literários dos cadernos analisados
1 – Observar como as apostilas estão organizadas: Há divisão por disciplinas? Qual é a progressão dos conteúdos abordados em cada ano?

2 – Quanto aos objetivos da leitura de textos da literatura infantil nos cadernos: As perguntas elaboradas pelas autoras dos cadernos têm qual objetivo?; Elas proporcionam ao aluno que pense, reflita sobre o texto?; Elas levam o aluno a pensar, refletir sobre a relação do texto com a realidade?; As perguntas são elaboradas com clareza? Elas têm a ver com o texto? Classificar as questões de compreensão segundo a tabela-modelo de Marcuschi (2010)

Os dados receberam abordagem quanti/qualitativa à medida que se descreve o conteúdo dos cadernos para depois explanar os dados em números, de cujos resultados extraíram-se inferências. Estes foram dispostos em quadros, tabelas e gráficos para melhor organização e visualização e imagens foram utilizadas para demonstrar os problemas encontrados.

3- Análise dos dados e discussão dos resultados

O sistema de ensino analisado neste trabalho possui, ao total, 20 cadernos. Cada aluno do ensino fundamental utiliza 4 cadernos por ano, sendo um caderno para cada bimestre. Os quatro cadernos do 1º ano distinguem-se dos demais por uma característica: os temas de todas as disciplinas são apresentados de maneira global, sem separações em áreas do conhecimento. Há a apresentação do tema através de um texto, e, então, são elaboradas atividades de língua portuguesa, matemática, ciências, história e geografia.

Figura 1- Poema da primeira aula do ano

AS PESSOAS SÃO DIFERENTES, E CADA UMA TEM UM JEITO DE SER. ALÉM DAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, HÁ OUTRAS QUE AS TORNAM DIFERENTES: AS IDEIAS, AS OPINIÕES, A MANEIRA DE SE COMPORTAR, O NOME...
OUÇA A LEITURA DO POEMA "SOMOS IGUAIS E DIFERENTES EM QUÊ?", DA ESCRITORA RUTH ROCHA.



Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 1º ano, p. 7

Figura 2- Atividades de compreensão

1. A AUTORA DO POEMA COMPARA DUAS CRIANÇAS. ELA COMPARA SOMENTE AS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS? COMO VOCÊ PODE AFIRMAR ISSO?
2. POR QUE ELA DIZ QUE AS CRIANÇAS SÃO MUITO DIFERENTES?
3. EM QUE PASSAGEM DO POEMA A AUTORA DIZ QUE AS DUAS CRIANÇAS SÃO IGUAIS?
4. VOCÊ ACHA JUSTO NÃO GOSTAR DE UM COLEGA POR ELE SER GORDINHO, MAGRINHO OU POR TER OUTRA CARACTERÍSTICA MARCANTE QUALQUER?
5. ALÉM DAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS, O QUE TORNA UMA PESSOA DIFERENTE DE OUTRA?
6. EM SUA TURMA HÁ COLEGAS COM NOMES IGUAIS? SE TIVER, COMO VOCÊS COSTUMAM CHAMÁ-LOS PARA DIFERENCIAR UM DO OUTRO?

ATIVIDADE 1

1. DESENHE COMO VOCÊ É.



Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 1º ano, p. 8

Figura 3- Demonstração de atividades de compreensão globais

ATIVIDADE 3

1. OBSERVE O "CARÔMETRO" E RESPONDA:
 - A) QUANTAS MENINAS HÁ EM SUA TURMA?
 - B) E QUANTOS MENINOS?
 - C) QUANTOS SÃO OS ALUNOS EM SUA TURMA?
2. NA FOLHA DE CADERNO DA PRÓXIMA PÁGINA, SIGA AS INSTRUÇÕES ABAIXO.
 - A) PASSE O LÁPIS AZUL SOBRE A PRIMEIRA LINHA.
 - B) PASSE O LÁPIS VERDE SOBRE A SEGUNDA LINHA.
 - C) PASSE O LÁPIS VERMELHO SOBRE A LINHA QUE REPRESENTA A MARGEM ESQUERDA DA FOLHA.
 - D) PINTÉ DE AMARELO O ESPAÇO ENTRE A PRIMEIRA E A SEGUNDA LINHAS.
 - E) FAÇA UM X NO INÍCIO DA PRIMEIRA LINHA E UM O NO FINAL DELA.
 - F) ESCREVA SEU NOME NA TERCEIRA LINHA.
 - G) EMBAIXO DO SEU NOME, ESCREVA O NOME DE UM COLEGA QUE COMECE COM VOGAL.
 - H) NA LINHA ABAIXO, ESCREVA O NOME DE UM COLEGA QUE COMECE POR UMA CONSOANTE.
 - I) ESCREVA O NOME DE OUTROS TRÊS COLEGAS, UM EM CADA LINHA.

Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 1º ano, p. 14

Logo após o poema de Ruth Rocha, apresentado na figura 1, são feitas as questões de compreensão, presentes na figura 2. Foi, primeiramente, proposto que os alunos construíssem o “carômetro” da turma, com fotos 3x4. As atividades de Matemática da figura 3 são de contagem e ordenação, que tem como ponto de partida o mesmo poema de Ruth Rocha. Ainda, na figura 3, há mais questões de Língua Portuguesa. As figuras mostram como os conteúdos estão organizados nos cadernos do 1º ano: exercícios de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia e Ciências são todos dispostos a partir de um mesmo texto.

Outra especificidade das apostilas do primeiro ano é a existência de duas seções relacionadas à leitura: a seção *Vale a pena ler* e a seção *Hora da História*.

Figura 4- Seção *Hora da História*

HORA DA HISTÓRIA

VOCÊ VAI CONHECER A HISTÓRIA DE UM MENINO CHAMADO RUPI. ELE VIVIA NUMA REGIÃO EM QUE HAVIA MUITAS CAVERNAS.

ACOMPANHE A LETURA DO LIVRO PELO PROFESSOR.



TROCAR IDEIAS 1

1. OBSERVE A CAPA DO LIVRO E A IMAGEM DA CAVERNA COSQUER NA PÁGINA 39. O QUE HÁ DE SEMELHANTE ENTRE ELAS?
2. POR QUE RUPI ERA CONSTANTEMENTE CHAMADO DE FRACASSO?
3. COMO RUPI CONSEGUIA TRAZER ANIMAIS PARA A TRIBO?
4. OS CAÇADORES ESTAVAM SATISFEITOS COM A QUANTIDADE DE ANIMAIS QUE RUPI AJUDAVA A TRAZER PARA A TRIBO?
5. VOCÊ CONCORDA COM AS ATITUDES DOS CAÇADORES? EXPLIQUE SUAS IDEIAS.
6. O QUE VOCÊ DESENHARIA NAS PAREDES DE UMA CAVERNA SE FOSSE RUPI?

Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 1º ano, p. 42

Figura 5- Seção *Vale a pena ler*

VALE A PENA LER

A BRUXINHA RAFAELA ESTÁ PREPARANDO UMA NOVIDADE PARA O CONCURSO DE CULINÁRIA DE ABRACADABRA. MAS ELA NÃO SABE QUE A BRUXA ÚRSULA ESTÁ ESPIANDO TODOS OS SEUS PASSOS PARA FAZER TUDO IGUAL.

POR QUE SERÁ QUE A SOPA DA ÚRSULA FICOU TÃO RUIM?

Jong Han-Wang, *Sopa de Bruxa*, Singshae (Dr. Young Min), São Paulo, Calif., 2008.



A PERSONAGEM DESSA HISTÓRIA QUER GUARDAR SUAS COISAS EM UMA MOCHILA. MAS NEM TUDO O QUE ELA GOSTARIA DE LEVAR CABE LÁ DENTRO.

O QUE SERÁ QUE VAI TER DE FICAR DE FORA? LEIA ESSE LIVRO PARA DESCOBRIR.

Woo Young-Seo, *O que cabe na mochila?*, Singshae (Dr. Young Min), São Paulo, Calif., 2008.



Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 1º ano, p. 57

A seção *Hora da História*, apresentada na Figura 4, sugere que a professora leia a história proposta para os alunos. Em seguida, há atividades de compreensão sobre a história que a professora leu. Já a seção *Vale a pena ler*, exposta na figura 5, sugere livros para que as crianças leiam sem compromisso de realizar atividades posteriores.

3.1- Análise das apostilas: objetivos da leitura de textos da literatura infantil

De acordo com Marcuschi (2010), a língua não é apenas um sistema de símbolos, estruturas fonológicas, sintáticas e lexicais, mas um conjunto de atividades históricas e sociais, um fenômeno cultural e cognitivo que varia conforme os falantes e ao longo do tempo. É ela também a responsável pela atribuição de sentido ao mundo e pela nossa capacidade de comunicação. Para ele, a língua é sensível ao seu contexto. Por isso, o processo de compreensão não se trata apenas de extrair conteúdos de um texto, nem de decodificar símbolos, mas está ligada a esquemas cognitivos internalizados. Como diz o autor (2010, p. 230):

Compreender exige habilidade, interação e trabalho. Na realidade, sempre que ouvimos alguém, ou lemos um texto, entendemos algo, mas nem sempre essa compreensão é bem sucedida. É muito mais uma inserção no mundo e um modo de agir sobre o mundo na relação com o outro dentro de uma cultura e uma sociedade.

Nisto constitui-se a crítica de Soares (2001) ao dizer que ler é um verbo transitivo. É necessário perguntar ao verbo: Ler o quê? E perguntar também às avaliações em larga escala o quê deve ser compreendido. Marcuschi (2010, p. 230) também comenta sobre os mesmos resultados do PISA criticados por Soares:

Prova da não naturalidade da boa compreensão é o resultado da avaliação internacional de leitura feita pelo teste PISA em 41 países pela Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE-PISA). Nesse exame – que não é isento de críticas –, o Brasil ficou entre os últimos cinco países com uma nota inferior a 4 pontos numa escala de 1 a 8. Isso quer dizer que os alunos com 15 anos (que deveriam estar na 1ª série do ensino médio) só responderam bem a cerca de 40% das questões. Embora o teste PISA seja controverso, tanto na elaboração como nas condições de aplicação, o resultado não deixa de ser alarmante. Isto repetiu-se em grau um pouco menor de gravidade na avaliação de compreensão realizada, no Brasil, pelo INEP no teste do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) em alunos do ensino básico. O relatório SAEB 2001 revela que a compreensão teve êxito em cerca de apenas 50-60% das situações.

Convém questionar o tipo de compreensão que encontramos em testes como o PISA, e considerar que os processos inferenciais que os alunos realizaram tiveram tempo cronometrado para acontecer. O autor chama atenção para o fato de que “a nota baixa na escola é apenas um detalhe menor” (MARCUSCHI, 2010, p. 230). O mais importante nos estudos dos processos de compreensão é o uso que faremos da linguagem no dia-a-dia, seja nos textos escritos, na leitura, ou nos diálogos. Nossas relações comunicativas é assunto que ultrapassa as barreiras acadêmicas e se impregna no nosso cotidiano.

Todas as vezes que produzimos um enunciado esperamos que ele seja compreendido. Nem sempre é o que acontece. Isso porque, muito mais do que extração de informações objetivas, a compreensão é fruto de um exercício de convivência sociocultural.

Nossas atividades sociais e cognitivas marcadas pela linguagem são sempre colaborativas, e não individuais (MARCUSCHI, 2010). Sendo assim, a compreensão é uma construção de sentidos com base em atividades inferenciais. O autor (2010, p. 233) defende que “para compreender bem um texto, tem-se que sair dele, pois o texto sempre monitora o seu leitor para além de si próprio e esse é um aspecto notável quanto à produção de sentido”.

Ao explicar como acontecem as atividades cognitivas no ato de ler, Marcuschi (2010, p. 239) explica que, no processo de compreensão, desenvolvemos atividades inferenciais:

Com esta posição admitimos que compreender é partir dos conhecimentos (informações) trazidos pelo texto e dos conhecimentos pessoais (chamados de conhecimentos enciclopédicos) para produzir (inferir) um sentido como produto de nossa leitura. Compreender um texto é realizar inferências a partir das informações dadas no texto e situadas em contextos mais amplos.

É necessário, ainda, questionar como está acontecendo o processo de compreensão nas escolas. Sabemos que o professor, enquanto mediador dos conteúdos, e o livro didático, enquanto material que expõe esses conteúdos, são responsáveis por ajudar ou atrapalhar o aluno a desenvolver os processos cognitivos e produzir as inferências. Marcuschi (2010) critica a escola dizendo que ela trata o texto como um produto acabado funcionando como um *container*, onde se “entra” para pegar coisas. Em todas as atividades dos cadernos do sistema analisado, a Literatura é uma colônia da Pedagogia, como disse Zilberman (2003, p. 16). Na mais otimista das hipóteses, a seção *Vale a pena ler*, que apenas sugere livros para uma leitura sem compromissos, é a única parte das apostilas que não é “colonizada”.

A respeito dos processos de compreensão, tomamos por base a classificação de perguntas feita por Marcuschi (2010, p.271), para analisar os tipos de perguntas contidas nos cadernos e perceber os objetivos da leitura de textos da literatura infantil nesses documentos.

Quadro 1- Tipologia das perguntas de compreensão em livros didáticos de Língua Portuguesa nos anos 1980 – 1990

TIPOS DE PERGUNTAS	EXPLICITAÇÃO DOS TIPOS	EXEMPLOS
1. A cor do cavalo branco de Napoleão	São P muito frequentes e de perspicácia mínima, sendo já auto respondidas pela própria formulação. Assemelham-se às indagações do tipo: “Qual a cor do cavalo branco de Napoleão?”.	Ligue: Lilian – Não preciso falar sobre o que aconteceu. Mamãe – Mamãe, desculpe, eu menti para você.
2. Cópias	São as P que sugerem atividades mecânicas de transcrição de frases ou palavras. Verbos frequentes aqui são: copie, retire, aponte, indique, transcreva, complete, assinale, identifique etc.	- Copie a fala do trabalhador. - Retire do texto a frase que... - Transcreva o texto que fala sobre...
3. Objetivas	São as P que indagam sobre conteúdos objetivamente inscritos no texto (o que, quem, quando, como, onde...) numa atividade de pura decodificação. A resposta acha-se centrada só no texto.	- Quem comprou a meia azul? - O que ela faz todos os dias? - De que tipo de música Bruno mais gosta? - Assinale com x a resposta correta
4. Inferenciais	Estas P são as mais complexas, pois exigem conhecimentos textuais e outros, sejam eles pessoais, contextuais, enciclopédicos, bem como regras inferenciais e análise crítica para busca de respostas.	- A donzela do conto de Veríssimo costumava ir à praia ou não?
5. Globais	São as P que levam em conta o texto como um todo e aspectos extra-textuais, envolvendo processos inferenciais complexos.	- Qual a moral dessa história? - Que outro título você daria? - Levando-se em conta o sentido global do texto, pode-se concluir que...
6. Subjetivas	Estas P em geral têm a ver com o texto de maneira apenas superficial, sendo que a R fica por conta do aluno e não há como testá-la em sua validade. A justificativa tem um caráter apenas externo.	- Qual sua opinião sobre...? Justifique - O que você acha do...? Justifique - Do seu ponto de vista, a atitude do menino diante da velha senhora foi correta?

7. Vale-tudo	São as P que indagam sobre questões que admitem qualquer resposta, não havendo possibilidade de se equivocarem. A ligação com o texto é apenas um pretexto sem base alguma para a resposta. Distinguem-se das subjetivas por não exigirem nenhum tipo de justificativa ou relação textual.	<ul style="list-style-type: none"> - De que passagem do texto você mais gostou? - Se você pudesse fazer uma cirurgia para modificar o funcionamento de seu corpo, que órgão você operaria? Justifique sua resposta. - Você concorda com o autor?
8. Impossíveis	Estas P exigem conhecimentos externos ao texto e só podem ser respondidas com base em conhecimentos enciclopédicos. São questões antipodadas às de cópia e às objetivas.	<ul style="list-style-type: none"> - Dê um exemplo de pleonasmio vicioso (não havia pleonasmio no texto e isso não fora explicado na lição). - Caxambu fica onde? (o texto não falava de Caxambu).
9. Metalinguísticas	São as P que indagam sobre questões formais, geralmente da estrutura do texto ou do léxico, bem como de partes textuais. Aqui se situam as P que levam o aluno a copiar vocábulos e depois identificar qual o significado que mais se adapta ao texto.	<ul style="list-style-type: none"> - Quantos parágrafos tem o texto? - Qual o título do texto? - Quantos versos tem o poema? - Numere os parágrafos do texto. - Vá ao dicionário e copie os significados da palavra...

Fonte: MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010, p. 271.

O principal objetivo atrelado à leitura de textos da literatura infantil nos livros didáticos é o dessa prática (mais uma compreensão estilo PISA do que uma compreensão defendida por Marcuschi).

A pesquisa do autor foi voltada ao ensino fundamental II, com jovens de, aproximadamente, 11 a 14 anos. Por isso as questões metalinguísticas de compreensão de texto e análises gramaticais são classificadas como um todo. Foi necessário inserir, em suas definições, mais modalidades de atividades de compreensão no que tange à categoria de questões metalinguísticas, específicas para a faixa etária dos primeiros anos do ensino fundamental, analisadas nesta pesquisa:

- **Pinte/contorne**, utilizado para responder a questões metalinguísticas, por exemplo, contornando uma sílaba, ou pintando as palavras que rimam, grifando palavras, sublinhando letras, destacando pontuações, etc.:

Figura 19- Atividades de compreensão – Pinte/Contorne



Fonte: Caderno 2 do sistema analisado, 2º ano, p. 16

- O **desenho**, que é utilizado pelas apostilas para que os alunos representem cenas da história, e possam fazer alterações no enredo, como mudar o final; desenhar a parte preferida da história; etc.:

Essa atividade foi proposta após o trabalho com o poema retirado do livro *Rodando, rodando...*, de Stella Carr.

- A **produção de texto** baseada nas leituras apresentadas:

Figura 22- Atividades de compreensão – Produção de texto

14 Reconte um conto de fadas conhecido.

a) Título da história: _____

b) Siga o roteiro.

1º parágrafo: apresente a personagem e com quem ela vivia;

2º parágrafo: descreva o local onde ocorreu a história;

3º parágrafo: narre os principais fatos da história;

4º parágrafo: escreva o final da história.

Se preferir, inclua diálogos em sua história. Nesse caso, seu texto terá maior número de parágrafos. Use **folha avulsa**.

Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 3º ano, p. 99

- A **leitura**, para si ou em voz alta, do texto da apostila:

Figura 23- Atividades de compreensão - Leitura

Você e os colegas vão trocar ideias para escolher o poema que gostariam de declamar em jogral.




Fonte: Caderno 1 do sistema analisado, 3º ano, p. 88

Na figura 25, a atividade de completar foi baseada num poema que falava sobre frutas.

Figura 26- Atividades de compreensão – Complete/Reescreva 3

Michelle morava láááá em cima, no último andar de um prédio muito, mas muito alto. De criança, só havia ela naquele apartamento. A menina passava as tardes no quarto, sozinha, fazendo as lições, lendo seus livrinhos e desenhando.



De vez em quando, apoiava os cotovelos na janela e ficava vendo a cidade lá embaixo. Que paisagem feia! Tudo cinzento, tudo poeirento, tudo pichado, sujo, tudo muito, muito triste. De noite, nem dava para ver as estrelas, tão espessa era a camada de poluição que encobria a cidade inteira.

Michelle ainda era pequena e não conhecia outros lugares a não ser a cidade onde morava.

● Pedro Bandeira. O pássaro Milcores. São Paulo: Melhoramentos, 2004. p. 3.

Imagine que essa história fosse contada pela própria Michelle. Escreva como ficariam o primeiro e o último parágrafos.

Fonte: Caderno 4 do sistema analisado, 3º ano, p. 19

Com outras categorias de perguntas acrescentadas ao quadro de Marcuschi (2010), foi elaborado um novo quadro sintetizador, quadro 4, com as incidências dos tipos de questão de compreensão em cada ano do ensino fundamental:

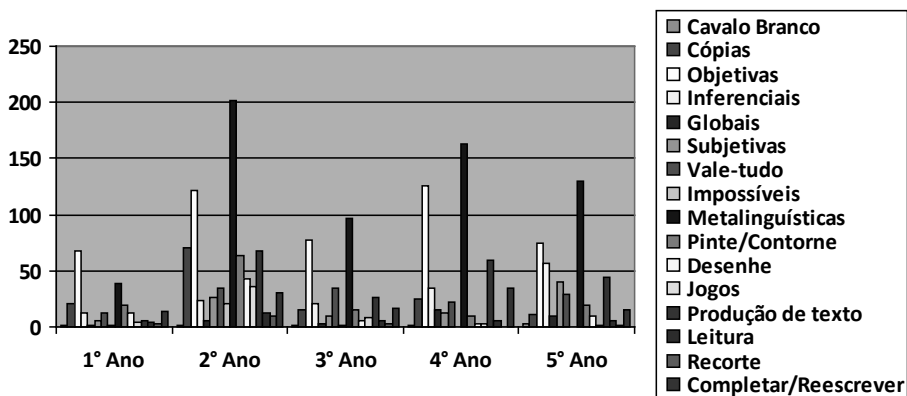
Quadro 2- Incidências dos tipos de questões de compreensão em cada ano do ensino fundamental

Tipos de perguntas	1º ano	2º ano	3º ano	4º ano	5º ano
Cavalo Branco	1	2	1	1	3
Cópias	21	70	15	25	11
Objetivas	68	122	77	126	75
Inferenciais	12	23	21	34	57
Globais	1	5	3	15	9
Subjetivas	6	26	9	13	40
Vale-tudo	12	35	35	22	29
Impossíveis	1	21	1	0	0
Metalinguísticas	38	201	96	163	130
Pinte/contorne:	19	64	15	10	19
Desenhe	13	43	6	3	9
Jogos	4	36	8	3	1
Produção de texto	5	68	26	59	44
Leitura	4	13	6	5	6
Recorte	3	9	3	0	1
Completar/reescrever	14	31	16	35	15
TOTAL	222	769	338	514	449

O quadro 2 demonstra que foram analisadas 2.292 atividades de compreensão, distribuídas nos 20 cadernos que integram o sistema apostilado estudado.

A análise das questões de compreensão das perguntas elaboradas pelas autoras do sistema de ensino apostilado analisado permitiu-nos apreender os principais objetivos da leitura de textos da literatura infantil apresentada nos cadernos desse sistema. A primeira maior intenção das autoras é que os alunos aprendam as regras gramaticais da Língua Portuguesa e analisem estruturalmente os textos literários; a segunda, é que os alunos saibam buscar e localizar informações explícitas no texto. Essas informações estão dispostas no gráfico 1, abaixo:

Gráfico 1- Incidência dos tipos de questões de compreensão por ano



Felizmente, as questões “cavalo branco” estão quase imperceptíveis no gráfico, o que indica que aquelas questões nas quais a resposta está implícita na própria pergunta não possui número alarmante de incidências nos cadernos do sistema apostilado. Outro fator importante e perceptível é que a incidência das questões inferenciais vai aumentando progressivamente até o 5º ano, ainda que sejam apenas 147 entre as 2.292 questões analisadas.

Considerações Finais

A análise dos documentos demonstrou que a forma como o ensino da leitura literária nos anos iniciais do ensino fundamental está organizada não contribui para o letramento literário do aluno, pois não cumpre a função lúdica e de conhecimento, uma vez que a leitura literária continua sendo didatizada, utilizada com fins pedagógicos e pragmáticos, como instrumento para o ensino de conteúdos curriculares. As questões relacionadas aos textos literários referem-se, em sua maioria, a estudos metalinguísticos e à busca de informações explícitas no texto, sem o deleite e o prazer. Assim, o aluno-leitor frustra-se por não conhecer a história na íntegra e desanima-se com as interrupções causadas para realização de atividades escolares.

Quanto às atividades de compreensão da leitura literária propostas pelos cadernos, para apreender os seus objetivos de ensino, percebemos que não houve gratuidade da leitura literária. As atividades de leitura não têm fins lúdicos, de emancipação do leitor, e não foram elaboradas encarando a leitura literária como um processo de compreensão abrangente. As questões de compreensão são elaboradas para desenvolver os conhecimentos gramaticais e a habilidade de encontrar informações explícitas no texto. Diante desse resultado, perguntamos: Esperamos que os alunos alcancem padrões internacionais nas avaliações de larga escala, quando não se desenvolve o mínimo de emancipação leitora? Quando as habilidades mais “treinadas”, desde cedo, são o reconhecimento de informações explícitas no texto, e questões gramaticais e estruturais?

É lamentável o fato de que o modo como a literatura infantil é apresentada pelos cadernos do sistema de ensino analisado não desenvolvem a sensibilidade do aluno para a plurissignificação e expressividade da linguagem literária, tampouco cumpre sua função social e de conhecimento. Não é possível desenvolver a sensibilidade do aluno para a linguagem literária, quando a proposta de leitura literária desloca o foco para a realização de atividades escolares. Espera-se, com otimismo, respeitados os limites deste estudo, alterações na prática pedagógica, ainda que os documentos (apostilas e livros didáticos) que ancoram essa prática insistam em apontar uma mediação torta da leitura literária.

Nota

3 O texto *Ler*, verbo transitivo, de Magda Soares, foi publicado, pela primeira vez em março de 2002, no site da ONG *Leia Brasil*. A autora julgou necessário fazer algumas alterações no texto para a versão impressa, cuja referência é: SOARES, Magda. *Ler*, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008, p. 29.

Referências

- BRITTO, Luiz Percival Leme. *Leitura e Política*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização a leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- CANDIDO, Antonio. **A literatura e a formação do homem**. In: DANTAS, Vinicius. *Textos de intervenção*. São Paulo: 34, 2002.
- LAJOLO, Marisa. **O que é literatura?** São Paulo: editora brasiliense s.a., 1988
- LEAL, Leiva de Figueiredo Viana. *Leitura e formação de professores*. In: EVANGELISTA, Aracy Alves M.; BRANDÃO, Heliana M. B.; MACHADO, Maria Z. V. (Orgs.). **A escolarização da leitura literária**. O jogo do livro infantil e juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy (Orgs.) et al. **Leituras literárias**: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo: Global, 2003.

ANÁLISE CRÍTICA DE UMA EXPERIÊNCIA EM EJA: FORMAÇÃO DE UMA ESCOLA COMUNITÁRIA

Antonio Francisco Marques¹

Eliana Marques Zanata²

Aline Fernanda Colacino³

Este trabalho tem como objetivo uma análise crítica da formação de uma Escola Comunitária de Educação de Jovens e Adultos do Parque das Nações, no Município de Bauru. A origem está ligada ao desenvolvimento de projetos extensionistas de alfabetização no Câmpus da UNESP de Bauru, no início da primeira década deste século. Um dos projetos é o PEJA – Programa de Educação de Jovens e Adultos – que, até o presente, é desenvolvido como atividade de EJA - Educação de Jovens e Adultos - junto da comunidade, e o outro era o PROPERF – Programa Permanente Formação de Funcionários – que, naquele momento, centrou-se no Câmpus, no oferecimento de escolarização básica para os funcionários da UNESP. Este último já se encerrou por falta de demanda.

A necessidade de projetos desta monta advinha do fato de que, na Universidade, havia funcionários analfabetos e tantos outros que não haviam concluído o ensino fundamental e o ensino médio. Os funcionários que, inicialmente, estavam sendo atendidos pelo PEJA passaram a estudar com o apoio de monitores-bolsistas e materiais pedagógicos oriundos de recursos financeiros do PROPERF, portanto, atendendo educandos desde a alfabetização inicial, até o ensino médio.

A coautora deste relato ingressou na Universidade, na primeira turma de Pedagogia, criada e instalada no Câmpus, em 2002. Ainda naquele ano, começou a participar como bolsista no PEJA e no PROPERF, tendo sido responsável pela alfabetização inicial de alguns funcionários.

Pelo fato de o PROPERF ter centrado suas atividades no Câmpus, as ações do PEJA foram deslocadas para comunidades da periferia da cidade, com a

1 Prof. Dr. do Departamento de Educação – FC - UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

2 Prof^ª. Dr^ª. Departamento de Educação – FC - UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

3 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP – Bauru e professora de Educação Básica - Secretaria de Educação do Estado de São Paulo.

possibilidade de abertura de duas ou três salas. Desde o início, havia a consciência de que não era função da Universidade substituir o poder público municipal, que é o responsável pela alfabetização inicial, pelo menos dos cinco primeiros anos do ensino fundamental e, inclusive, pela modalidade de EJA.

O objetivo do PEJA, desde o início, era participar da discussão de políticas públicas e da formação de professores para o EJA. Os locais em que o projeto procurou estabelecer foram comunidades em que não havia atendimento de EJA por parte do Município, tendo em vista que, para a Secretaria Municipal abrir uma sala, há a exigência de, no mínimo, 15 alunos matriculados. No caso do PEJA, não havia essa exigência de número mínimo de alunos, tendo salas com 5 a 10 alunos. Entretanto, a proposta era de que a sala, ao atingir 15 alunos, teria a responsabilidade sobre o seu funcionamento repassada à Prefeitura. Foi o que aconteceu com o Núcleo de EJA do Parque das Nações, a sala, hoje, funciona em uma igreja no Jardim Nicéia, bairro de uma comunidade próxima do Câmpus da UNESP.

A Origem da Ação

O Bairro Parque das Nações está localizado na zona sul da cidade e possui, ainda, núcleos de habitação irregular (favela). O bairro teve origem na década de 1980, abrigando inúmeras famílias oriundas de outros estados e regiões do país, que foram para lá em busca de melhores condições e oportunidades de vida, mas, não encontrando uma política habitacional capaz de atender essa migração, aglomeraram-se em barracos nas áreas destinadas, principalmente, à preservação ambiental da cidade. A outra parte do bairro possui habitações populares, com a infraestrutura básica de esgoto, água e ruas asfaltadas. No entorno, estavam sendo construídos, na época do trabalho desenvolvido, três condomínios de alto padrão - retrato claro das disparidades sociais e econômicas do Brasil.

A comunidade é formada, em grande parte, por trabalhadores assalariados de baixa renda, trabalhadores autônomos e informais da construção civil (pedreiros e serventes), empregadas domésticas e diaristas. O bairro abriga, também, inúmeros bares e pequenas mercearias, várias igrejas e templos religiosos de diversas denominações, apesar de ser um espaço de área pequena. A favela é um dos pontos de distribuição de drogas da cidade, envolvendo crianças e jovens na venda e na entrega do produto. Isso caracterizava uma condição social de precariedade e risco que necessitava de uma intervenção da administração pública mais efetiva, mas também da sociedade.

O embrião inicial da escola no Parque teve origem na proposta por parte da ex-bolsista monitora, coautora deste relato e moradora do bairro. A comunidade não possuía, naquele momento, nenhum espaço de atendimento educacional à população, e ela propôs a abertura de uma sala de alfabetização.

A motivação para essa iniciativa surgiu da experiência da coautora na Universidade, com os estudos e as atividades do PEJA. Um dos autores deste trabalho testemunhou como foi emocionante para ela o recebimento de um bilhete

de agradecimento de um de seus alunos do PROPERF pela sua alfabetização. Era uma funcionária de mais de 60 anos, e foi a primeira aluna por ela alfabetizada.

De outro, descobre que aquilo que ela constatava empiricamente no seu dia a dia de analfabetismo no seu bairro, representava, segundo estudos estatísticos, o segundo bairro com maior índice de analfabetismo de cidade de Bauru. Se o índice de analfabetismo na região de Bauru era de 5.2 %, no bairro, o índice era de 36% das pessoas (SÃO PAULO, 2000). Pode-se afirmar que este panorama colocava a necessidade de mobilizar a comunidade para buscar garantir um espaço de alfabetização e cultura para o bairro.

Pior do que essa realidade, era a falta de consciência da importância dos estudos para eles e representação de determinismo das condições adversas de vida. Pensavam que a situação em que se encontravam era fruto de má sorte ou até mesmo da “vontade de Deus”. Isso tudo somado ao peso que carregavam dentro de si pelo fracasso nas tentativas de escolarização passadas.

O fato de a bolsista-monitora ser moradora do bairro e estar inserida na vida da comunidade, envolvendo-se em atividades de cunho religioso, facilitou o acesso às pessoas e ao início do Projeto (PEJA) no bairro. Em abril de 2003, conseguiu montar a primeira sala de alfabetização. Inicialmente formada por vinte alunas, funcionava de segunda à sexta-feira, das 8 às 10 horas da manhã. No início, provisoriamente, a sala foi instalada na capela da comunidade católica do bairro. A participação era apenas de mulheres, donas de casa, que tinham condições de dedicar duas horas das manhãs ao estudo.

A bolsista e as educandas reuniam-se nos bancos em torno do altar, fabricavam os materiais didáticos; havia uma interação muito grande entre participantes. Uma sempre ajudando a outra e buscando soluções para os desafios de ensino e aprendizagem. Era um espaço de partilha de vida, das preocupações cotidianas, enfim, de socialização para pessoas que, muitas vezes, sentiam-se isoladas e sós diante das dificuldades da vida pessoal e familiar.

O espaço existente mostrava-se inadequado e, em maio daquele ano, ocuparam um barracão abandonado ao lado da Capela. Tentaram, no primeiro momento, contato com o proprietário, o que não foi possível, passando, então, a ocupá-lo. Organizaram um mutirão para limpar e carpir o local e fecharam o espaço. A Universidade forneceu carteiras, cadeiras, lousas e até mesmo armários para materiais didáticos (caderno, lápis, borracha, caneta, lápis de cor, cartolina, tesouras, colas e livros paradidáticos).

O espaço, ainda, continuou sem água, luz elétrica por dois meses. Em julho daquele ano, conseguiram contato com o proprietário, regularizando o uso do imóvel. Pintaram as salas, colocaram energia. Houve um envolvimento muito grande dos participantes da comunidade nas tarefas para a manutenção e cuidado da “Escola”; cada um com aquilo que podia, construindo para si e para os outros uma nova realidade. A escola era para eles e também por eles. Percebiam que o seu comprometimento trazia benefícios não somente a si, mas também aos outros. A educação construía a consciência do que acontecia entre eles. Foi um momento relevante na vida dos que puderam fazer parte daquela ação comunitária.

Para a organização da sala, foi feita uma avaliação diagnóstica inicial das alunas, constatando-se que havia algumas que estavam na alfabetização (inicial) e outras mais avançadas (ortográficas). O projeto passou a ser atendido por duas bolsistas.

A manifestação de trabalhadores que também estariam interessados em iniciar ou dar continuidade aos estudos levou os responsáveis a criarem uma segunda sala no período noturno. Para o atendimento desse grupo, após o levantamento dos interessados pelas bolsistas, a Secretaria Municipal de Educação, por meio do Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), designou uma professora do quadro da Prefeitura para a sala. Houve a inscrição de trinta e quatro estudantes adultos para a alfabetização.

Além dessa parceria com o poder público, houve a colaboração da Paróquia de São Cristóvão, que bancou o aluguel do barracão e enviou materiais didáticos. O Rotary Club Parque das Nações fez também pequenas reparações que eram necessárias no prédio do barracão. Foram ligadas a água e a luz. Começava uma nova etapa.

Com o progresso, o Projeto firmou uma parceria com uma escola estadual para a abertura de uma sala de supletivo, que atenderia os alunos que avançavam para o segundo ciclo do Ensino Fundamental I e, posteriormente, Ensino Médio. As aulas aconteciam no Parque das Nações, ministradas por bolsistas e voluntários, e as provas eram realizadas mensalmente na escola e, ao final do cumprimento de todas as disciplinas, certificavam-se os alunos.

A Organização da Biblioteca

A Biblioteca Municipal doou para o projeto duzentos livros de literatura infantil, juvenil, brasileira, livros de ficção e gibis para leitura e empréstimo dos alunos, seus familiares e outros membros da comunidade.

Foi um grande incentivo para a leitura: os alunos chegavam para a aula e tinham trinta minutos para escolher um livro para leitura. Aqueles que nunca haviam lido um livro começaram a ler e se motivar a ler e a compartilhar suas experiências de leitores com os outros.

A partir daí, foi feita uma campanha de arrecadação de livros. Houve a doação de dezenas de exemplares; posteriormente, conseguiu-se a doação de uma biblioteca completa de uma escola que estava fechando.

Eram mais de mil e duzentos livros, que foram catalogados e organizados com a ajuda de estudantes, bolsistas e voluntários da comunidade. Muitas pessoas começaram a utilizar “nossa biblioteca”.

A Biblioteca foi uma grande conquista para a comunidade. As pessoas se sentiam motivadas a ler como pode ser confirmado nos depoimentos abaixo:

“ - E eu peguei gosto em ler os livros. Antes eu não tinha, até porque não entendia. E eu comecei a ler bastante e peguei gosto.”
(Estudante e voluntária da escola).

“ - Depois que eu voltei a estudar, eu gosto muito de ler (...) para ter uma formação melhor e para passar aos outros também (...) eu ficava muito curiosa quando ouvia alguém falar ‘este livro é muito bom’ e eu sentia vontade de ler e comecei a pegar para ler e gostar muito. (...) Agora com a biblioteca da escola eu vou ler muito mais.” (Estudante)

O espaço recebeu o nome de “Escola Comunitária e Projeto de Educação de Jovens e Adultos – Parque das Nações” (ECOPEJA). Desse Projeto se beneficiaram várias pessoas que cursaram o primeiro e o segundo segmento do Ensino Fundamental e Ensino Médio.

A Escola se manteve pelos próprios estudantes e por toda comunidade:

“ - Depois que as aulas começaram aqui e eu tive acesso, procuro ajudar bastante a escola, ser voluntária e a escola cada dia cresce mais com isso.” (Depoimento de estudante).

A Construção do Polo de Educação de Jovens e Adultos do Parque das Nações

Por meio dessa participação comunitária, o Projeto chamou a atenção da Prefeitura Municipal de Bauru, que se comprometeu a construir um Polo de Educação de Jovens e Adultos no bairro.

A administração municipal, que assumiu no período de 2005 a 2009, planejou construir, nos bairros da cidade, dez prédios específicos para Educação de Jovens e Adultos, conhecidos por Polos de Educação de Jovens e Adultos. A Secretaria de Educação já tinha o Centro de Educação de Jovens e Adultos – CEJA – que atendia essa modalidade de ensino com cerca 60 salas de alfabetização, espalhadas pela cidade, em salas de escolas infantis, órgãos públicos, associações de bairro e igrejas. Mas esses espaços nem sempre eram adequados para o atendimento da população que frequenta o EJA. Por exemplo, as escolas infantis possuem carteiras e cadeiras adaptadas para o atendimento de crianças, portanto, incômodas para os adultos, principalmente após um dia de jornada de trabalho. As salas dos polos foram construídas e mobiliadas para o atendimento dos adultos.

Diante do sucesso do projeto no Parque das Nações, decidiu-se que o primeiro polo seria nele construído, o que foi reforçado pelo fato de não haver, no bairro, nenhum espaço público para o atendimento da população.

Porém, os responsáveis, por mais que estivessem decididos a construir a escola, encontraram forte resistência por parte de um condomínio de alto padrão que estava instalado ao lado do bairro. No primeiro momento, haviam ocupado uma área que seria institucional para a construção de equipamentos público, como escola, posto de saúde. Com relação à área que ainda estava disponível, insistiam que era área de preservação ambiental. Negociações entre a Prefeitura e o condomínio levaram este último a se comprometer em bancar a compra de uma área dentro do

bairro para a construção da escola. Mas, todo esse processo demandou quase três anos para se efetivar e concretizar a construção do prédio.

O prédio acabou sendo o último a ser inaugurado dos dez construídos. Nesse momento, o PEJA já estava deixando o bairro, tendo em vista que já fazia três anos que a coautora deste trabalho, ex-bolsista do Peja, havia se formado no Curso de Pedagogia, efetivando-se como professora dos primeiros anos do ensino fundamental da rede estadual paulista de ensino básico. O poder público municipal assumia totalmente a escola de EJA.

Considerações sobre o Contexto do Bairro e o Projeto de EJA

O aluno-trabalhador não tem tempo e recursos financeiros para se deslocar a outros bairros onde estão as salas de alfabetização. A organização e a dinâmica de funcionamento do próprio CEJA tenta levar em conta essa realidade. As salas de aulas estão espalhadas pela cidade, inseridas nos bairros para facilitar o acesso aos alunos. Se assim não fosse, dificilmente estes alfabetizandos estariam nessas salas. No caso do Parque das Nações, não havia escola no bairro; as pessoas não tinham dinheiro para pagar passes de ônibus ou/e o horário depois de um dia de trabalho para estudar. Enfim, o cansaço pelo serviço braçal desanimava qualquer tentativa para retomar os estudos em espaços fora do bairro.

Nesta descrição, estão colocadas as limitações sérias que há para os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização básica nos anos adequados, isto é, dos 6 aos 17 anos. Parte dessa população, principalmente os adultos, tinha a origem de sua privação escolar pelo fato de serem, originariamente, camponeses, oriundos de pequenas cidades paulistas e de outros estados, onde o acesso à escola fora difícil em sua infância.

São parte da população campesina marcada pelo êxodo rural, para áreas de expansão agrícola e para as médias e grandes cidades, na segunda metade do século XX, de modo acentuado no Brasil. Se, na década de 1940, estavam nas áreas urbanas brasileiras 26,35% da população do país, em 1980, a taxa de urbanização passou a ser de 68,86%. Estabelecendo um quadro comparativo do crescimento da urbanização com o crescimento total, a população, em quarenta anos cresceu em três vezes e o processo de urbanização se multiplicou por sete vezes e meia (SANTOS, 1996, p. 29).

Em 2010, a taxa de urbanização atingiu 84,36%, e os habitantes das áreas rurais apenas 15,64% da população. No caso da Região Sudeste, este processo é ainda mais acentuado: 92,95% da população está nas cidades e apenas 7,05% no campo (BRASIL, 2011, p. 17).

Para essa população do campo, os fatores condicionantes dessa saída estavam na falta de acesso a terra, de créditos e orientação técnica para as atividades agrícolas, de comercialização da produção, de escolas e assistência à saúde e outros bens. O usufruto desses e de outros bens é uma prerrogativa humana dada pela sua natureza.

O simples nascer investe o indivíduo de uma soma inalienável de direitos, apenas pelo fato de ingressar na sociedade humana. Viver, tornar-se um ser no mundo, é assumir, com os demais, uma

herança moral, que faz de cada qual um portador de prerrogativas sociais. Direito a um teto, à comida, à educação, à saúde, à proteção contra o frio, a chuva, as intempéries; direito ao trabalho, à justiça, à liberdade e a uma existência digna (SANTOS, 2011, p. 81).

O que estava posto para aquela população do bairro era a negação dessa prerrogativa humana de direitos. Mesmo deixando o campo e as pequenas cidades, ali no bairro, parte significativa dos moradores não conseguiu adentrar o mundo da cidade, isto é, apropriar-se dos bens que buscavam para construir uma vida digna. Deixar o campo para vir para a cidade em busca da prerrogativa da cidadania acaba sendo uma ilusão para esses segmentos populares. Perdem suas raízes familiares, comunitárias e culturais do campo e não adentram o mundo urbano como cidadãos. Assim, para Milton Santos, as migrações da população brasileira estão ligadas

[...] a ausência do direito a um entorno permanente. [...] as migrações brasileiras, vistas pelo ângulo da sua causa, são verdadeiras migrações forçadas, provocadas pelo fato de que o jogo do mercado não encontra qualquer contrapeso nos direitos dos cidadãos. São frequentemente também migrações ligadas ao consumo e à inacessibilidade a bens e serviços essenciais. (SANTOS, 1993, p.44)

Já colocamos que, no bairro, havia várias pequenas igrejas - uma católica e vários templos evangélicos. Esses espaços religiosos acabam sendo o espaço de encontro e de apoio às vezes material e, sobretudo, espiritual, para o enfrentamento da realidade adversa a que as pessoas são submetidas no seu cotidiano. Para quem está de fora desta realidade esta organização pode ser vista como uma prática alienante; entretanto, são elas que garantem a sanidade dessas pessoas. Para elas, o sentido de união, de levar as pessoas a se valorizarem, desenvolver confiança e dignidade. Os espaços religiosos criam o sentido de comunidade entre o povo, de respeito aos seus valores culturais. Acreditamos que tenha sido este um dos fatores que vieram colaborar com a união da comunidade para a organização do espaço de estudo.

Foi criada uma escola comunitária, naquele primeiro momento, até por falta de uma política mais efetiva de construção de espaços educacionais públicos para os jovens e adultos. Tínhamos a consciência de que se tratava de uma situação emergencial, pois, se assim não fosse, estaríamos caindo na armadilha apontada por Vanilda Paiva de colocar

[...] como ideal a criação de escolas da comunidade: estas seriam as verdadeiras escolas públicas que, com precariedade de recursos, se mantêm a si mesmas como iniciativa civil [...]. Um dos paradoxos carregados por esta posição é que tais escolas se criam exatamente nas áreas faveladas, que não recebem a devida atenção do poder

público, e que são as populações mais desfavorecidas que terminam por arcar com os custos (pago em trabalho voluntário, por exemplo) e com a precariedade (professores leigos, más condições materiais, etc.) da educação recebida por seus filhos. Em nome de uma pretensa autonomia comunitária, difunde-se a ideologia da paradoxal escola pública-privada-comunitária que contribui para o conformismo sob a ilusão da participação, ao invés de impulsionar a luta para que o Estado preste à população da periferia das cidades o serviço educativo a que tem direito.

A modalidade de EJA no Município de Bauru já superou o modelo de parceria do poder público como o privado. O CEJA - Centro Educacional de Jovens e Adultos - está completando 30 anos de surgimento, tendo se consolidado com uma estrutura dentro do organograma da Secretaria Municipal de Educação. Os professores atuam nas suas salas e são, hoje, concursados diretamente para estas atividades de ensino, superando o esquema do passado em que o professor que ia atuar no EJA era o mesmo que atuava com as crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Não raro, era o professor que não se acertava na alfabetização das crianças e era colocado com os adultos.

Com a criação do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), a modalidade de EJA passou a contar com mais recursos para o desenvolvimento de suas atividades, com os municípios tendo mais recursos para o atendimento desta demanda. O poder público tem assumido mais a escolarização dos jovens e adultos, porém, enfrentando o grande desafio de garantir a educação para as pessoas que não a tiveram em tempo adequado - na infância e na adolescência, além do desafio de criar uma escola que atenda os interesses, as necessidades e a demanda destes educandos.

Se, no passado, a alfabetização assumida pelo Estado acabava sendo apenas funcional. A educação do povo por mais que esteja nos discursos dos políticos, ela continua sem ser prioritária. não tem sido prioridade. Na medida que não se garantia no passado a educação primária até o ano de 1971 (quatro anos), do primeiro grau (oito anos) depois deste período até a aprovação de Constituição de 1988, quando esse nível de educação passa a denominar ensino fundamental, no presente esse direito ainda continua negado, pelo não acesso ou pela desqualificação da educação oferecida. Nesse quadro, a EJA corre o risco de ser um paliativo para um direito do cidadão: “[...] Alfabetizar-se para cumprir determinadas funções, para ser funcional para o sistema; não se alfabetiza para pensar, refletir e compreender[...]” (PINTO, 1986, p. 92).

Esse é o risco que se corre em muitas salas de alfabetização, quando o professor está mal preparado tanto do ponto de vista técnico, quanto do político, pois, para Paulo Freire, ensinar exige a compreensão de que a educação é uma intervenção no mundo.

[...] Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o

esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...]”. Sobretudo ele coloca “[...] é uma imoralidade [...] que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os de mercado (1997, p. 10-12).

O próprio PEJA tem tido um papel ativo junto do CEJA, participando das discussões das políticas públicas implementadas, na elaboração do Projeto Político Pedagógico do Centro, oferecendo cursos, grupos de estudos e pesquisas em EJA, congressos para os professores como espaços de atualização e formação continuada, de reflexão sobre as práticas educativas desenvolvidas nas salas de aulas.

Mas, está claro que não estamos desqualificando o projeto por nós desenvolvido, o esforço para que o poder público assumisse construísse a escola, pois a educação não se dá apenas na escola. Aliás, as pessoas que estavam se educando eram de ricas trajetórias de vida, enquanto sobreviventes de condições sociais adversas, com disposição e coragem para migrar em busca de melhores condições de vida. Havia toda a experiência de trabalho, de convivência com a comunidade, com grupos religiosos de pertença. E, mais do que isso, os meios de comunicação aos quais têm acesso, seja rádio e televisão, levam essas pessoas a terem uma visão e um posicionamento sobre o mundo, a sociedade e a vida. Entretanto, há necessidade de um processo de conscientização, tanto dos professores, como já foi colocado acima, como dos educandos, pois

[...] As classes populares não são evidentemente tão incompetentes quanto a sociedade tradicionalmente as julgou. Por certo que a consciência popular contém elementos de resistência à cultura e valores dominantes, mas ao mesmo tempo ela abriga muitos elementos de aceitação da sua situação de opressão, fatalismo e submissão [...] (MAIWARING, 1986, p. 213).

Outra dimensão importante do projeto está no fato de que havia participação ativa dos alunos de graduação, tanto na iniciativa de proposição, organização da sala, como no planejamento e na execução das atividades educativas. No caso específico da ex-bolsista que iniciou o projeto, coautora deste trabalho, o momento por ela vivido foi muito importante, saindo do individualismo e se envolvendo numa ação coletiva de mudar a realidade de falta de escolarização de parte significativa da população. Para ela, foi fato norteador de efetiva profissionalização docente.

Ela havia cursado o curso do antigo Centro de Formação para o Magistério (CEFAM), mas não tinha se motivado muito para a profissão docente. No momento em que ingressou na Universidade para cursar Pedagogia e passou a participar do projeto de extensão (PEJA), houve uma possibilidade clara de compromisso político-profissional com a educação. Hoje ela já está há nove anos em atividade profissional efetiva como docente da rede estadual, identificando-se e sendo reconhecida como professora alfabetizadora. E como ela diz:

- Permaneço até hoje com olhos no horizonte e pés calcados nas salas de aula das escolas públicas onde construo e reconstruo diariamente minha prática e minha pessoa, buscando o ser e o fazer do educar um ato político, humano e libertador.

Referências

BRASIL. **Sinopse do censo e resultados preliminares do universo**. Instituto Brasileiro de Estatísticas e Geografia (IBGE). 29 de abril de 2011. Rio de Janeiro. <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/0000000402.pdf>. Acessado em 06/06/2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários prática educativa**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

MAINWARING, Scott. Igreja católica, educação do povo e política. IN: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 203-226.

PINTO, João B. Reflexões sobre as estratégias educativas do Estado e prática da educação popular. IN: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p.85-118.

SÃO PAULO. **Educação: características de instrução da população**. Anuário Estatístico do Estado de São Paulo 2000. http://produtos.seade.gov.br/produtos/anuario/mostra_tabela.php?anos=2000&tema=edu&tabpesq=edu2000_01&tabela=null, Acessado em 24/05/2015.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão**. 2ª ed. São Paulo: Nobel, 1993. (Coleção espaços).

_____ **A Urbanização Brasileira**. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1996.

_____ **O espaço da cidadania e outras reflexões**. Porto Alegre: Fundação Ulysses Guimarães, 2011. (Coleção O Pensamento Político Brasileiro; v.3).

PAIVA, Vanilda. Introdução. IN: PAIVA, Vanilda (org.). **Perspectivas e dilemas da educação popular**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986, p. 15-60.

ATITUDES EM RELAÇÃO À MATEMÁTICA: CONTRIBUIÇÕES DAS PESQUISAS EM PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO MATEMÁTICA

Nelson Antonio Pirola¹
Fernanda Pizzigatti Marques Jasinevicius²
Gabriela Pereira Sander³
Gilmara Aparecida da Silva⁴
Juliana A. Rodrigues dos Santos Moraes⁵
Patrícia P. Ferraz da Costa Souza⁶
Thaís Regina Ueno Yamada⁷

Introdução

O Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática - GPPEM, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e ao programa de Mestrado em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, UNESP, Bauru, vem desenvolvendo as suas atividades desde 2007 e tem como um dos objetivos realizar pesquisas envolvendo a aprendizagem e o ensino da Matemática escolar, tendo como suporte as teorias da Psicologia Cognitiva, principalmente aquelas que dizem respeito ao processamento de informações. As pesquisas envolvem o caráter **cognitivo**, como as de Proença (2008), Rodrigues (2011) e Moraco (2006); o **afetivo**, como as de Nascimento (2008), Sander e Pirola (2012), Justulin (2009) e Justulin e Pirola (2007); e o **formativo**, envolvendo a formação inicial e continuada de professores que ensinam Matemática, como as de Kochhann (2007) e Proença (2012).

Os principais temas investigados pelo grupo são: resolução de problemas, criatividade, processamento de informações, avaliação, ensino de Matemática, aprendizagem de conceitos, atitudes e confiança em relação à Matemática, formação de professores, entre outros. O que se espera é que tais investigações possam

1 Prof. Adj. do Departamento de Educação – FC – UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru. Líder do Grupo de Pesquisa em Psicologia da Educação Matemática - GPPEM.

2 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica da FC - UNESP - Bauru e membro do GPPEM.

3 Docente das Faculdades Integradas de Ourinhos – FIO, da UNIP e membro do GPPEM.

4 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e membro do GPPEM.

5 Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e membro do GPPEM.

6 Diretora da EMEF “Professor Fausto de Marco” - Agudos - SP e membro do GPPEM.

7 Docente do Departamento de Artes e Representação Gráfica da FAAC - UNESP de Bauru e membro do GPPEM.

contribuir com os avanços da área da Educação Matemática, bem como divulgar os resultados das pesquisas do grupo para os professores da escola básica. Este último objetivo foi concretizado com a participação do GPPEM na elaboração e produção do material didático do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, em 2014, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil, focando conteúdos embasados em resultados de pesquisas sobre o desenvolvimento do pensamento geométrico.

Um dos temas que se constitui no carro-chefe das investigações do GPPEM diz respeito às atitudes em relação à Matemática. Neste sentido, este artigo tem como objetivo apresentar algumas pesquisas desenvolvidas no GPPEM sobre esse tema e suas contribuições para o processo de aprendizagem e ensino da Matemática escolar.

Atitudes em Relação à Matemática: Contribuições de Algumas Pesquisas do GPPEM

As boas experiências com a Matemática podem gerar atitudes positivas em relação a essa disciplina e as más podem gerar atitudes negativas. As atitudes em relação à Matemática têm sido investigadas por vários pesquisadores, sendo que Brito, da Faculdade de Educação da UNICAMP, foi quem alavancou os estudos desse tema no Brasil. Para essa pesquisadora a atitude é:

Uma disposição pessoal, idiossincrática, presente em todos os indivíduos, dirigida a objetos, eventos ou pessoas, que assume diferente direção e intensidade de acordo com as experiências do indivíduo. Além disso, apresenta componentes do domínio afetivo, cognitivo e motor. (BRITO, 1996, p. 11).

Dessa forma, o professor que ensina Matemática deveria auxiliar os seus alunos a terem boas experiências com a Matemática escolar, o que desenvolveria atitudes positivas em relação a essa disciplina. González (1995) realizou uma revisão bibliográfica bastante relevante sobre esse tema, destacando vários autores que contribuíram para o avanço das pesquisas na área da afetividade em relação à Matemática. Segundo ela:

Karp (1991) mostra que os professores com atitudes positivas em relação à Matemática utilizam diferentes métodos na instrução matemática, sendo que estes métodos estimulam a independência e a iniciativa. Já os professores com atitudes negativas utilizam métodos que geram a dependência e a simples memorização, não valorizando o pensamento próprio de cada aluno. Além disso, o aluno é levado apenas a memorizar as fórmulas, na maioria das vezes não compreendendo o seu significado. (GONÇALEZ, 1995, p.12).

Dessa forma, professores com atitudes negativas, oriundas de experiências frustrantes com relação à Matemática podem ter um comportamento de evitamento,

o que significa não ensinar (ou ensinar de forma mecanizada) determinados conteúdos matemáticos.

Assim, existem muitas crenças e mitos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática e, entre eles, destacamos a afetividade. Para muitas pessoas, a afetividade não tem valor para explicar o processo de aprendizagem. Essa crença foi relatada por Falcão (2007), que discutiu dez mitos relacionados ao processo de ensino e aprendizagem da Matemática, baseando-se em pesquisas e reflexões teóricas desenvolvidas de 1986 a 2006. Em relação ao mito “A *afetividade* é uma variável sem valor na explicação das dificuldades de aprendizagem em Matemática”, o autor elabora um contra-enunciado, afirmando que “cognição e afetividade são de fato formas de se olhar para um mesmo fenômeno: a *atividade psicológica humana* no contexto de *processos complexos de significação*” (FALCÃO, 2007, p. 12). Dessa forma, a afetividade, ou, mais especificamente, as atitudes em relação à Matemática, influem na aprendizagem desta disciplina.

Os dois Grupos de Pesquisa que vêm desenvolvendo pesquisas nessa área são o da Psicologia da Educação Matemática da UNICAMP, PSIEM, e o GPPEM. Trabalhos realizados por esses Grupos pretendem analisar, além das atitudes em relação à Matemática, relacionando-as ao desempenho em resolução de problemas e ao gênero, as atitudes em relação a alguns componentes específicos da Matemática, como Geometria (VIANA, 2005), frações (JUSTULIN, 2009), estatística (VENDRAMINI, 2000), entre outros. Alguns estudos procuraram investigar determinadas influências no desenvolvimento de atitudes dos alunos, como, por exemplo, a família, como no caso da pesquisa de González (2000).

A seguir, serão apresentadas algumas pesquisas desenvolvidas no GPPEM com as implicações para o ensino e a aprendizagem da Matemática escolar.

Justulin e Pirola (2007) realizaram um estudo intitulado *Refletindo sobre as Atitudes em Relação à Matemática na Educação Infantil*. Considerando que a literatura especializada mostra que as atitudes positivas devam ser desenvolvidas em ambiente escolar desde cedo, por exemplo, desde a Educação Infantil, o estudo procurou desenvolver um instrumento para avaliar o direcionamento das atitudes das crianças em relação às atividades incluídas no trabalho com a Matemática.

Participaram da pesquisa 100 (cem) crianças da Educação Infantil, distribuídas em 6 (seis) escolas de uma cidade da região de Bauru. A faixa etária das crianças variou entre 6 e 7 anos. Em relação ao gênero, 52 eram do gênero masculino e 48 do gênero feminino. É importante ressaltar que as crianças se encontravam na última etapa da Educação Infantil. O instrumento foi composto por 16 afirmações. Diante de cada uma delas, a criança deveria pintar a “carinha” que expressasse o seu sentimento em relação àquela atividade referida (Figura 1).

Figura 1- Imagens das “carinhas”



Assim,

A forma de pontuação das carinhas seguiu o mesmo processo feito por Brito (1996). Atribuía-se à carinha 1, três pontos, para a carinha 2, dois pontos e para a carinha 3, um ponto. A média de cada escola foi obtida somando-se o total de pontos de todos os alunos e dividindo esse resultado pelo número total de sujeitos. Os sujeitos que tiveram pontuação acima da média obtida demonstravam atitudes positivas em relação à matemática. Os abaixo da média, demonstravam tendência de desenvolver atitudes negativas em relação à matemática. (JUSTULIN; PIROLA, 2007, p. 11-12).

Inicialmente foi feito um trabalho com todos os participantes para que eles se familiarizassem com o significado das carinhas. Posteriormente, o teste foi aplicado individualmente a cada criança. A afirmação era lida e esperava-se a criança pintar a carinha que traduzisse o seu sentimento em relação à afirmação. A validação interna do instrumento mostrou uma boa consistência. Para o caso em questão, o alfa de Cronbach calculado foi de 0,705413. No Quadro 1, destacamos algumas afirmações contidas na escala de atitudes:

Quadro 1- Algumas afirmações presentes na escala de atitudes

- Se a professora deixa brincar com as figuras geométricas (quadrado, triângulo...), eu me sinto:
- Quando vejo números, eu me sinto:
- Quando estou fazendo continhas, eu me sinto:

Em relação aos resultados e às implicações ao ensino e à aprendizagem, a pesquisa desenvolvida por Justulin e Pirola (2007) mostrou que:

(...) as crianças da Educação Infantil possuem atitudes positivas em relação à matemática e que, dessa forma, sentem-se felizes com atividades envolvendo números, medidas, contagem e outras noções matemáticas, estando de acordo com a literatura consultada. A análise dos dados também mostrou que, de forma geral, os alunos gostam de atividades que envolvem números, bem como atividades que envolvem a geometria, demonstrando atitudes positivas em relação a essas atividades. Os dados indicaram também que as meninas parecem ter atitudes mais positivas do que os meninos na Educação Infantil, apontando para o fato de que a matemática na pré-escola não reproduz a ideia de que os meninos gostam mais desta disciplina do que as meninas (...). (JUSTULIN; PIROLA, 2007, p. 20-21)

É importante destacar que as afirmações no instrumento de atitudes procurou respeitar o próprio vocabulário utilizado pelo professor na sala de aula,

considerando que os participantes eram da Educação Infantil e que o vocabulário utilizado poderia interferir na compreensão das afirmações. Por exemplo: Não foi utilizado o termo *operação*, mas, sim, *continhas*.

Destaca-se, também, que os resultados mostraram que a maior parte dos participantes desconhecia a palavra *Matemática*. Aqueles que diziam ter ouvido essa palavra afirmaram que não tinha sido na escola, mas em casa, ou com os amigos. Poucos alunos afirmaram ter ouvido a professora falar *Matemática*.

É importante salientar que, antes de aplicar o instrumento de atitudes, foi realizado um trabalho com os alunos para verificar quais atividades desenvolvidas em sala de aula eram relacionadas à Matemática.

Ao analisar essa produção, é possível inferir que:

1. A pesquisa contribui de forma significativa, em nosso entendimento, para a discussão acerca das questões relacionadas à afetividade em relação à Matemática na Educação Infantil, em que a literatura sobre esse tema aparece de forma reduzida;
2. O instrumento validado pode ser utilizado e aprimorado para analisar o direcionamento das atitudes das crianças da Educação Infantil quanto às atividades com os blocos de conteúdos de Números e de Espaço e Forma. Quando afirmamos que ele poderá ser aprimorado, estamos nos referindo ao fato de que outros blocos de conteúdos poderiam ser inseridos no instrumento, como, por exemplo, Tratamento da Informação e Grandezas e Medidas.

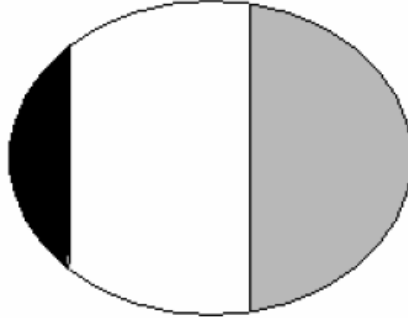
Outra pesquisa relacionada às atitudes em relação à Matemática foi a dissertação de Mestrado de Justulin (2009), que realizou a validação de uma escala de atitudes em relação à fração. Além de analisar os aspectos relacionados às atitudes, Justulin analisou outros aspectos, como o conhecimento declarativo e o de procedimentos dos alunos para realizar operações com frações, bem como aspectos relacionados à resolução de problemas.

Justulin (2009) realizou o estudo em duas partes, tendo como participantes 95 alunos do Ensino Médio: na primeira delas, era dado aos participantes uma prova matemática contendo questões relacionadas às operações com frações. Em uma parte, os alunos poderiam fazer a operação utilizando qualquer procedimento (incluindo o mínimo múltiplo comum – m.m.c.) e, na outra, deveriam realizar as operações sem o uso do m.m.c. Foi dada, também, uma prova contendo problemas envolvendo frações.

Em uma segunda etapa da pesquisa, cinco participantes foram selecionados para participar do “pensar em voz alta”, em que foram aplicadas as mesmas provas e solicitada dos participantes a explicação de todos os procedimentos utilizados para a execução das tarefas, sempre com a intervenção da pesquisadora. Essa parte foi desenvolvida individualmente, com cada participante, e as falas foram gravadas.

Quanto ao aspecto do conhecimento declarativo, pretendeu-se verificar se, dada uma figura, **não dividida em partes iguais**, os participantes a consideravam como um caso de fração (relação parte-todo). Abaixo está uma figura que fazia parte da prova dos alunos, a partir da qual era solicitado que indicassem a fração correspondente às partes pintadas (Figura 2).

Figura 2- Figura dividida em partes desiguais.



Fonte: Extraída de Justulin (2009, p. 109).

Na etapa da prova tipo lápis e papel, dos 95 participantes da pesquisa, somente um aluno afirmou que não era possível fazer a representação em forma de fração, porque a figura não estava dividida em partes iguais. Na etapa do pensar em voz alta, os estudantes também não modificaram as suas respostas.

De acordo com Justulin (2009):

Na parte relacionada ao conhecimento de procedimento, os alunos deveriam resolver as operações com frações, em uma prova, podendo utilizar o mmc e na outra, não podendo utilizar esse recurso. Ao se solicitar que os alunos realizassem os exercícios de frações sem utilizar o recurso do MMC, muitos estudantes deixaram em branco ou novamente resolveram por meio desse recurso. De modo semelhante ao S3, que participou da metodologia do “pensar em voz alta”, justificaram afirmando que pensaram em um número que dividisse todos os denominadores e, em seguida, “dividiram pelo de baixo e multiplicaram pelo de cima”. Outros estudantes tentaram realizar procedimentos incorretos, como, por exemplo, somar ou subtrair numeradores e denominadores. Dos participantes da 2ª parte da pesquisa, somente S5 apresentou novas estratégias, como o uso de desenho ou transformação das frações em números decimais, para a solução dos exercícios. Já S4, por exemplo, mesmo apresentando um bom desempenho nas provas de algoritmo e de problemas, afirmou que só sabia resolver a adição e a subtração de frações por meio do MMC. (JUSTULIN, 2009, p. 172-173).

No que diz respeito à resolução de problemas, os participantes também não tiveram um bom desempenho. Além de terem dificuldades para realizar a interpretação (obtenção da informação matemática a partir da estrutura do problema), os participantes também encontraram dificuldades para desenvolver

um procedimento adequado para realizar as operações com frações, como mostra o diálogo do aluno com a pesquisadora.

O que se percebe é que, de acordo com o currículo oficial do Estado de São Paulo, os números racionais são trabalhados desde o quarto ano do Ensino Fundamental. Embora haja orientação para que os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental não trabalhem com o m.m.c., e sim com frações equivalentes, grande parte dos professores prefere dar a técnica do m.m.c. logo no quarto ano. As ideias fundamentais dos números racionais, bem como a lógica das operações são deixadas de lado.

De forma geral, o estudo de Justulin (2009) mostrou que:

1. Os resultados estatísticos indicaram que os estudantes que apresentaram atitudes positivas em relação à fração obtiveram os melhores resultados na solução de problemas. A maior relação ocorreu entre o desempenho da prova de exercícios e o obtido na prova de problemas.
2. As interações entre série e gênero ou as diferenças por gênero não foram significativas.

Ainda, de acordo com esse estudo:

Na 1ª série, as meninas apresentam atitudes mais positivas e desempenho melhor que os meninos. Na 2ª série, os meninos têm melhores desempenhos e atitudes mais positivas. No 3º ano, o desempenho dos meninos é bem superior ao das meninas, que apresentam atitudes mais negativas em relação à Matemática, em comparação com o gênero feminino do 1º e 2º anos. Comparando o desempenho dos sujeitos de acordo com a série e o gênero, de modo geral, percebem-se diferenças significativas somente por série ($F(2,89) = 7,938; p = 0,001$). As interações entre série e gênero ou as diferenças por gênero não foram significativas. (JUSTULIN, 2009, p. 170).

Estudos sobre as atitudes também foram desenvolvidos por Nascimento (2008) e por Kochhann (2007) no GPPEM. Ambos os trabalhos foram realizados, tendo como foco a Geometria. As duas pesquisadoras utilizaram a escala de atitudes em relação à geometria (EARG), desenvolvida no PSIEM, sob a coordenação da Dr.^a Márcia Regina Ferreira de Brito e validada por Viana e Brito (2004).

O estudo de Nascimento (2008) investigou, além das atitudes, a confiança em relação à resolução de problemas geométricos. Esse estudo utilizou a seguinte metodologia: investigou-se a percepção do participante em resolver determinada tarefa. Em outro momento, as mesmas tarefas eram dadas para serem resolvidas. A partir dos resultados, foram analisadas as relações entre confiança e desempenho.

Nascimento (2008) aplicou uma prova, contendo problemas e exercícios envolvendo conceitos da Geometria Plana e outra envolvendo demonstrações. Os participantes eram 71 alunos de um Curso de Licenciatura em Matemática. A Tabela 1 mostra o desempenho dos estudantes na primeira prova, em que somente tinham

que assinalar se eram confiantes, ou não, se tivessem que resolver os problemas envolvendo a Geometria.

Tabela 1- Confiança na resolução de problemas.

Confiança resolução situação problema	Nº de sujeitos	Porcentagem
Sim	35	49,3
Não	36	50,7
Total	71	100,0

Fonte: Extraído de Nascimento (2008, p. 90).

Quando o desempenho é analisado em termos de demonstrações, a frequência de participantes que responderam que não tinham confiança para a realização da atividade aumentava (Tabela 2).

Tabela 2- Confiança em resolução de problemas de demonstração.

Confiança resolução demonstração	Nº de sujeitos	Porcentagem
Sim	24	33,8
Não	47	66,2
Total	71	100,0

Fonte: Extraído de Nascimento (2008, p. 91)

De acordo com Nascimento (2008):

Cabe ressaltar, que a confiança na resolução de problemas pragmáticos, procedimentais, do tipo “calcule” e “determine”, foi mais alta e obteve a maior nota de desempenho. Já a confiança na prova de conhecimentos declarativos, com questões do tipo “o que é” foi um pouco menor que a de conhecimentos procedimentais, mantendo-se positiva. Da mesma forma, o desempenho nesta prova também foi um pouco menor, apesar de atingir um bom resultado. No entanto, a prova de conhecimentos procedimentais e declarativos (demonstrações) obteve no teste de confiança uma nota bem abaixo dos outros testes. Ficou evidenciado que os estudantes, independentemente da turma/ano não se sentem seguros para realizar demonstrações matemáticas. E o resultado

foi corroborado com a prova de desempenho obtendo a menor pontuação. (NASCIMENTO, 2008, p. 152-153).

A confiança foi tratada em outros estudos conduzidos no PSIEM, como o de Gonzalez (2000). De acordo com o autor:

A falta de confiança no próprio desempenho tem gerado desânimo nas tentativas de solução de problemas levando-as a desistir logo nos primeiros fracassos, tornando-as pouco persistentes e com baixa resistência ao insucesso. (GONÇALEZ, 2000, p. 26).

No estudo de Nascimento (2008), embora os participantes tenham sido de um Curso de Licenciatura em Matemática, as atitudes em relação à Geometria eram positivas e a confiança para realizar demonstrações era baixa.

Outro estudo que procurou explorar as atitudes em relação à Geometria foi o de Kochhann (2007), cujo contexto foi um programa de formação continuada do Ministério da Educação, denominado GESTAR. De acordo com o autor:

Quanto ao haver relação entre, por um lado, o desempenho das docentes na avaliação sobre conteúdos de geometria espacial e plana e, por outro, suas atitudes frente à geometria, foi possível somente afirmar que, ao se comparar a atitude dos cursistas no pré e no pós-teste, as atitudes neste último foram mais favoráveis do que as detectadas antes da capacitação. Para se comparar as atitudes entre as escolas utilizou-se a referida diferença verificada entre os resultados do pré e do pós-teste. Essas diferenças foram comparadas através do teste t de Student para as duas amostras independentes (escolas A e B), entre as quais não foram encontradas diferenças significativas com relação à melhora na atitude dos professores (teste t de Student; p-valor = 0,920). (KOCHHANN, 2007, p.234).

Kochhann e Pirola (2011) salientaram que, se os professores tiverem experiências positivas com a Geometria em outros programas de formação continuada, as atitudes em relação à Geometria poderão se modificar de forma bastante significativa.

Em programas de formação continuada de professores que ensinam Matemática nos anos iniciais do Ensino Fundamental é possível observar o que também é evidenciado pelas pesquisas, como as de Kochhann e Pirola (2011):

1. Os professores têm dificuldades conceituais, principalmente no que diz respeito à definição das figuras geométricas (planas e espaciais) em termos de seus atributos definidores e exemplos e não-exemplos;
2. Mostram atitudes negativas talvez por desconhecerem as aplicações da Geometria e pela forma com que a aprenderam, por meio de memorizações arbitrárias sem significados;

3. Desconhecem ou compreendem de forma equivocada as habilidades a serem desenvolvidas em Geometria, como mostrou o estudo de Tortora e Pirola (2012).

Considerações Finais: Implicações das Pesquisas para o Ensino e a Aprendizagem da Matemática Escolar

Os estudos desenvolvidos no GPPEM sobre as atitudes em relação à Matemática, revistos neste artigo, mostram que as atitudes têm influências no processo de aprendizagem dessa disciplina e devem ser desenvolvidas, de forma positiva, desde a Educação Infantil. Uma vez que os alunos desenvolvem atitudes positivas, também desenvolvem a confiança para aprender os conteúdos de Matemática.

As atitudes positivas em relação à Matemática podem ser desenvolvidas por meio de várias estratégias de ensino, como o uso da resolução de problemas, da História da Matemática, das tecnologias da informação e do conhecimento, das conexões da Matemática com outros campos do saber, entre muitas outras. Dessa forma, o aluno poderá ter maior motivação para a aprendizagem e desenvolver pré-disposições positivas em relação à Matemática.

No campo da Geometria e das frações, os estudos mostraram que existe uma tendência dos alunos (e até de professores) a desenvolverem atitudes negativas em relação a esses conteúdos. Várias explicações podem justificar esse fato. No caso da Geometria, tanto alunos, como professores parecem desconhecer as finalidades desse estudo. O excesso de formalismo da Geometria presente nos Cursos de Licenciaturas em Matemática, sem articulações com o contexto do ensino dessa disciplina na Educação Básica, tem propiciado o desenvolvimento de atitudes negativas em relação à Geometria. Dessa forma, é bem provável que os professores terão um comportamento de evitamento quando tiverem que ensinar esse conteúdo. Nesse sentido, esses cursos de formação inicial poderão utilizar as disciplinas de Prática de Ensino e de Estágio Curricular Supervisionado para fazer essas articulações, contribuindo para o desenvolvimento de atitudes positivas em relação à Geometria.

O ensino de Geometria e de frações têm se processado de forma a valorizar fórmulas e algoritmos (conhecimento de procedimento) em detrimento do conhecimento conceitual (conhecimento declarativo). O desconhecimento do objeto (no caso, a Geometria e as frações), pode gerar atitudes negativas, uma vez que um dos componentes das atitudes é o cognitivo.

No âmbito da Educação Infantil, percebe-se que há poucos trabalhos relacionados à afetividade em relação à Matemática. Entretanto, o que se percebeu foi que as crianças parecem gostar muito das atividades relacionadas à Matemática. Esse é um ponto importante para que as crianças comecem a desenvolver, logo cedo, a confiança e a autonomia para aprender a resolver problemas.

Referências

BRITO, M. R. F. **Um estudo sobre as atitudes em relação à matemática em estudantes de 1º e 2º graus**. 1996. Tese (Livre-Docência em Educação) - Faculdade

- de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1996.
- FALCÃO, J. T. R. Dez mitos acerca do ensino e da aprendizagem da matemática: síntese de pesquisas e reflexões teóricas 1986/2066. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, MG, SBEM, 2007.
- GONÇALEZ, M. H. C. C. **Atitudes (des)favoráveis com relação à matemática.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, Campinas, 1995.
- GONÇALEZ, M. H. C. C. **Relações entre a família, o gênero, o desempenho, a confiança e as atitudes em relação à matemática.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2000.
- JUSTULIN, A. M. **Um estudo sobre as relações entre atitudes, gênero e desempenho de alunos do ensino médio em atividades envolvendo frações.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Pós-Graduação FC/UNESP, Bauru, 2009.
- JUSTULIN, A. M.; PIROLA, N. A. Refletindo sobre as atitudes em relação à matemática na educação infantil. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 9., 2007, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte, SBEM, 2007, v. 1.
- KOCHHANN, M. E. **Gestar: formação de professores em serviço e a abordagem da geometria.** 2007. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Pós-Graduação FC/UNESP, Bauru, 2007.
- KOCHHANN, M. E. R.; PIROLA, N. A. Gestar: formação de professores em serviço e a abordagem da geometria. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, p. 219-232, 2011.
- MORACO, A. S. C. T. **Um estudo sobre os conhecimentos geométricos adquiridos por alunos do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Pós-Graduação FC/UNESP, Bauru, 2006.
- NASCIMENTO, A. A. S.B. **Relações entre os conhecimentos, as atitudes e a confiança dos alunos do curso de licenciatura em matemática na resolução de problemas geométricos.** 2008. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Pós-Graduação FC/UNESP, Bauru, 2008.
- PROENÇA, M. C.. **Um estudo exploratório sobre a formação conceitual em geometria de alunos do ensino médio.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Pós-Graduação FC/UNESP, Bauru, 2008.
- PROENÇA, M. C.. **A resolução de problemas na licenciatura em matemática: análise de um processo de formação no contexto do estágio curricular supervisionado.** Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) - Pós-Graduação FC/UNESP, Bauru, 2012.
- RODRIGUES, R. E. J. S. **As contribuições do software *graphimatica* na construção do conhecimento matemático de função.** Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência) - Pós-Graduação FC/UNESP, Bauru, 2011.

SANDER, G. P. ; PIROLA, N. A. As atitudes em relação à matemática e suas influências no desempenho dos alunos na resolução de problemas. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 23., 2012, Coimbra, Portugal. **Anais...** Coimbra, Portugal, 2012.

TORTORA, E. ; PIROLA, N. A. . O desenvolvimento de habilidades geométricas na Educação Infantil. In: SEMINÁRIO DE INVESTIGAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 23., 2012, Coimbra, Portugal. **Anais...** Coimbra, Portugal, 2012.

VENDRAMINI, C. M. **Implicações das atitudes e das habilidades matemáticas na aprendizagem dos conceitos de estatística.** 2000. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2000.

VIANA, O. A. **O componente da habilidade matemática de alunos do ensino médio e as relações com o desempenho escolar e as atitudes em relação à matemática e à geometria.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2005.

VIANA, O. A.; BRITO, M. R. F. As atitudes de alunos do ensino médio em relação à geometria: adaptação e validação de escala. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 8., 2004, Recife. **Anais...** Recife, SBEM, 2004. 1 CD-ROM.

ASPECTOS RELACIONAIS ENTRE GEOMETRIA EUCLIDIANA E GEOMETRIA ANALÍTICA: IMPLICAÇÕES PARA O ENSINO

José Roberto Boettger Giardinetto¹

Um problema muito frequente no ensino da Matemática diz respeito aos procedimentos de ensino, implícitos em alguns livros didáticos, elaborados de forma a refletirem uma concepção de Matemática constituída por conceitos aleatórios e desconexos. A apreensão de um determinado conteúdo ocorre sem haver uma relação com o seu precedente.

No caso específico do ensino da Geometria Analítica, esse problema manifesta-se na ausência de relação entre os conceitos algébricos e geométricos, mediante uma associação mecânica entre curva e equação, com ênfase na operacionalização das fórmulas algébricas. O aluno assimila um conjunto de fórmulas que aprende a utilizar em casos específicos, pré-estabelecidos por meio de exercícios-modelos memorizados. Essas fórmulas, que deveriam instrumentalizar a compreensão e a análise das figuras e evidenciar as suas relações internas, transformam-se em obstáculos à tal compreensão, pois são apresentados como um mero conjunto de procedimentos algébricos a serem mecanizados pelo aluno. A própria figura geométrica (que deveria ser o fio condutor na apreensão dos conceitos) justapõe-se às abstrações algébricas na medida em que o aluno apresenta-a de uma forma aleatória, depois do cálculo algébrico efetuado.

Esse problema da ausência de relações é muito provocativo para o caso do ensino da Matemática, porque, como afirma Prado Jr. (1952, p. 197), “a Matemática tem por objeto relações”, ou seja, é uma ciência das mais favoráveis ao ensino por relações, o que coloca, como maior desafio para o seu ensino, a elaboração de sequências de ensino-aprendizagem que criem as condições para que o aluno se aproprie dessa lógica das relações. A palavra “relação” está no sentido exposto por Prado Jr. (1952, p.233), como sendo “a existência concomitante e simultânea

¹ Prof. Dr. do Departamento de Educação – FC- UNESP- Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

de termos que existem um no outro e não separadamente; e devem por isso ser apreendidos por uma operação única do pensamento”.

A elaboração de sequências de ensino-aprendizagem envolve um trabalho de captação dos aspectos essenciais de cada conteúdo matemático a partir de uma investigação da história dos conceitos, no âmbito da captação dos traços essenciais de toda a produção histórica dos conceitos.

No caso da Geometria Analítica, faz-se necessário resgatar da sua gênese os traços históricos fundamentais, de forma a buscar a elaboração de sequências lógico-históricas de ensino. Um aspecto importante na elaboração de tais sequências é a utilização da Geometria Analítica como recurso para demonstrações de teoremas da geometria euclidiana, o que se justifica pela compreensão de sua lógica na história.

O objetivo deste trabalho é destacar esses dois aspectos: a contextualização histórica da lógica da Geometria Analítica a partir de seu idealizador, René Descartes (1596-1650), bem como evidenciar um momento importante de sequência de ensino-aprendizagem coerente com as idéias de Descartes, a saber, a utilização da Geometria Analítica na demonstração de resultados geométricos.

Um Pouco da História da Geometria Analítica

A Geometria Analítica originou-se da utilização dos conceitos algébricos na análise dos resultados da geometria euclidiana.

Os fundamentos da Geometria Analítica apresentados por Descartes encontram-se no terceiro apêndice da sua obra “O Discurso do Método - para Bem Conduzir a Razão e Buscar a Verdade nas Ciências”, publicada em 08 de junho de 1637 (DESCARTES, s/d). Trata-se do apêndice intitulado “Geometria”.

Todos os apêndices no Discurso do Método (“Dioptica”, “Meteoros” e “Geometria”) são apresentados enquanto uma aplicação do método de investigação filosófica proposto pelo autor. Entretanto, muitas das ideias contidas no “Discurso do Método” são fruto de reflexões já anteriormente expostas na obra “Regras para Direção do Espírito” de 1628.

A pretensão de Descartes de unificar os processos algébricos e geométricos deu-se em decorrência de suas ideias filosóficas. A preocupação filosófica de Descartes estava na resolução do problema da verdade e na validade do conhecimento. Ao abordar as ciências, Descartes percebeu a força das verdades matemáticas diante das incertezas oriundas das várias opiniões presentes na Filosofia. É a partir daí que Descartes analisou a possibilidade de um método universal sobre bases filosóficas que oferecesse a todas as Ciências as mesmas certezas e evidências presentes na Matemática.

Diante disto, Descartes buscou retirar das “matemáticas” e da Filosofia o melhor para a elaboração de seu método. Aqui é necessário esclarecer que o termo “matemáticas” refere-se a “análise geométrica” e “álgebra”, isto é, respectivamente, os métodos geométricos dos antigos e a resolução de equações.

Descartes, ao pensar por relações, passou a interpretar o mundo de uma forma matematizada, isto é, sob o aspecto quantitativo. Para ele, é na relatividade das

interpretações qualitativas, originadas pelas sensações, que persistem as dúvidas. A certeza das ideias claras e distintas estaria se relacionando com a forma de conhecimento evidente. A esta forma de conhecimento enquadram-se os primeiros conceitos matemáticos. Sendo assim, a Matemática em Descartes se faz presente nos seus conceitos irrefutáveis, que influenciam a busca de novas verdades, bem como na interpretação matematizada do mundo pela ênfase quantitativa.

Respaldados nos pressupostos lógicos que norteiam a condução do pensamento por relações, Descartes reinterpreto a própria Matemática. Este pensar por relações analisa “cada” matemática em si (a Álgebra e a Análise Geométrica grega), mas dentro de uma perspectiva de conjunto, que determina uma única visão de Matemática.

A Geometria passa da sua expressão qualitativa para a quantitativa, mediante o recurso algébrico e, reciprocamente, os mecanismos algébricos passam a ser mais bem compreendidos em sua lógica pela adoção dos recursos geométricos.

É graças ao aspecto relacional intrínseco no modo de investigação de Descartes que foram elaboradas as primeiras noções da Geometria Analítica, noções estas, que refletem o equilíbrio entre as formas algébricas e geométricas.

Contudo essas noções se dão mediante a utilização de processos algébricos já bem constituídos logicamente. Daí que, fazendo uma análise das ideias de Descartes, percebe-se, com relativo destaque, certa admiração pelos últimos resultados algébricos de sua época. Descartes vai mais além, ao forjar uma interpretação de Álgebra enquanto método para a condução do raciocínio. Ele vê a Álgebra como uma extensão da Lógica e, por isto, passa a desvinculá-la da Geometria, erigindo-a em uma estrutura ordenada independente.

Para isso, Descartes inova no simbolismo algébrico, aperfeiçoando o uso de Viète das letras do alfabeto ao utilizar as primeiras letras para quantidades conhecidas, e as últimas letras para quantidades desconhecidas à maneira de hoje. Além disso, a “Geometria” apresenta uma notação tal, que hoje pode ser facilmente lida, à exceção do símbolo ∞ referente ao nosso sinal de igualdade = (BOYER, 1974, p.248).

Essa interpretação da Álgebra como método para direcionar o raciocínio faz-se na análise da geometria grega (no dizer de Descartes, a geometria dos antigos), mas não sob o absolutismo da visão algébrica. Conforme já visto, Descartes procurou retirar o melhor dos dois campos matemáticos. Daí que o objetivo de seu método constitui-se de dois momentos (BOYER, 1974, p.249): o primeiro, o de reduzir a diversidade das construções geométricas à uniformidade presente na ordenação algébrica; e o segundo, de se interpretar os conceitos algébricos por meio de seu significado geométrico.

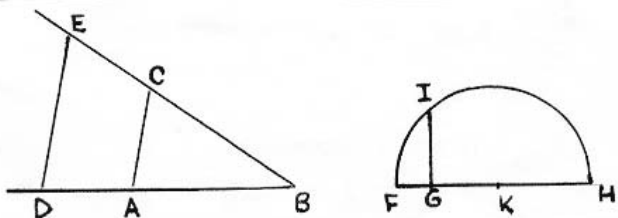
Esses dois momentos, embora se mostrem como único (na medida em que eles se relacionam como único), ao refletirem o aspecto relacional entre Álgebra e Geometria, demonstram um equilíbrio existente entre as formas concretas das figuras e as formas abstratas dos procedimentos algébricos. O aspecto relacional implícito para análise da Geometria e da Álgebra passa a ser possível a partir da construção da Álgebra como instrumento eficaz para a investigação dos antigos procedimentos geométricos. É esta investigação que gera a quantificação das formas geométricas por meio da desvinculação de suas formas concretas.

Porém, é importante deixar claro que as ideias de Descartes são concernentes aos fundamentos do que viria a ser denominada Geometria Analítica. Este termo é moderno e uma análise dos três livros que compõem o apêndice da “Geometria” demonstra uma aplicabilidade recíproca da Álgebra e da Geometria distante das características encontradas nos trabalhos modernos.

A apresentação das primeiras noções da Geometria Analítica, ao longo da análise do apêndice “Geometria”, dá-se no denominado Livro I - “Problemas de Construções que Exigem somente Retas e Circunferências”. A “Geometria” se compõe de mais dois “livros” assim intitulados: Livro II : A Natureza das Linhas Curvas e, finalmente, Livro III : A Construção de Problemas Sólidos e Mais que Sólidos (no texto o termo é *supersoid*).

O Livro I inicia-se com uma representação geométrica das operações aritméticas por meio de simples construções com régua e compasso. Com isto, Descartes justificava a aplicação de elementos aritméticos na Geometria. Por exemplo, para multiplicação e divisão, Descartes (1952, p.295) procedia da seguinte forma:

Por exemplo, seja AB tomada como unidade e seja exigido multiplicar BD por BC. Eu tenho somente que juntar os pontos A e C, e desenhar DE paralelo a CA; logo BE é produto de BD e BC.



Se for exigido dividir BE por BD, eu associo E e D e desenho AC paralelo a DE; então, BC é o resultado da divisão (tradução nossa - JRBG).

Da mesma forma, Descartes procedia para adição, subtração, bem como para extração de raízes quadradas.

Tais procedimentos refletem um recurso às construções geométricas dos antigos gregos.

Após as representações geométricas das operações aritméticas, Descartes partiu para uma aplicação da Álgebra à Geometria, afirmando (DESCARTES,1952:296):

Frequentemente, não é necessário, desta forma, desenhar as linhas no papel, mas é suficiente designar cada uma por uma única letra. Desta forma, para associar as linhas **BD** e **GH**, eu faço um **a** e um outro **b**, e escrevo **a + b**. Quando **a - b**, indicarei que **b** é subtraído

de \mathbf{a} ; \mathbf{ab} que \mathbf{a} é multiplicado por \mathbf{b} ; $\mathbf{a/b}$ que \mathbf{a} é dividido por \mathbf{b} ; \mathbf{aa} ou $\mathbf{a^2}$, que \mathbf{a} é multiplicado por ele mesmo; $\mathbf{a^3}$, que este resultado é multiplicado por \mathbf{a} , e, assim, sucessivamente. Agora, se eu desejo extrair a raiz quadrada de $\mathbf{a^2 + b^2}$, escrevo $\sqrt{\mathbf{a^2 + b^2}}$; se eu desejo extrair a raiz cúbica de $\mathbf{a^3 - b^3 + ab^2}$, eu escrevo $\sqrt[3]{\mathbf{a^3 - b^3 + ab^2}}$, e similarmente para outras raízes. Aqui deve ser observado que, para $\mathbf{a^2}$, $\mathbf{b^3}$, e similares expressões, isto é, simplesmente **linhas simples**, as quais, entretanto, eu nomeio quadrado, elevado ao cubo etc, de modo que eu posso fazer uso de termos empregados na Álgebra) (tradução nossa –JRBG).

Nesta citação, percebe-se uma desvinculação da figura geométrica diante da possibilidade do uso de uma estrutura algébrica conveniente. Esta desvinculação não tem o objetivo de se fazer a relação; pelo contrário, é o que permite a relação, evitando fatos caóticos.

As letras utilizadas por Descartes, hoje compreendidas como incógnitas, representando números, eram entendidas como segmentos unitários (a unidade quantitativa), o que permitiria avançar para além das investigações gregas (BOYER, 1974, p.248). Expressões como $\mathbf{a^2}$ (ou $\mathbf{a^3}$) passavam a não ser mais representações de quadrados (ou cubos), mas, sim, vistas enquanto abstrações de medidas de segmentos. A álgebra geométrica grega, por meio de seu atrelamento à figura, seria superada por uma representação algébrica com significado quantitativo da figura geométrica, de tal modo que, em sua especificidade, apresentasse a cooptação dos conhecimentos geométricos gregos por uma representação em um nível de abstração maior.

Este procedimento, por não se limitar apenas às formas concretas das figuras geométricas, ele permitiu uma inovação para o desenvolvimento da Matemática e isto está explicitado por Descartes na apresentação de seu método (DESCARTES, 1952, p.296):

Querendo, portanto, resolver um problema qualquer, deve-se, antes de mais nada, considerá-lo como ultrapassado e dar nomes a todas as linhas que apareçam necessárias à sua elaboração, quer às incógnitas quer às outras. Em seguida, sem fazer qualquer diferença entre estas linhas, conhecidas e desconhecidas, deve-se percorrer a dificuldade segundo a ordem mais natural possível, de modo que elas dependam mutuamente uma das outras, até ao momento em que se encontrem formas de exprimir uma mesma quantidade de duas maneiras. Isto se constituirá em uma equação, já que os termos de umas destas duas maneiras são iguais aos da outra (tradução nossa - JRBG).

O que Descartes fez foi analisar um problema geométrico pela linguagem algébrica, reduzindo-a a uma equação na sua forma mais simplificada e desprovendo-a momentaneamente da figura. Porém, após a simplificação efetuada

pelo trabalho algébrico, Descartes resolveu a equação resultante geometricamente, à maneira dos algebristas anteriores.

Este retorno à resolução geométrica se dá porque a preocupação de Descartes consistia na busca de um método que facilitasse a resolução de problemas de construções geométricas. Sua preocupação, como a de muitos matemáticos de sua época, apesar de ser pela resolução geométrica, apresentou a inovação de proceder pela associação entre curvas e equações - o verdadeiro significado da superação dos métodos geométricos dos antigos gregos exposto em sua obra.

Reduzindo a equação à sua forma mais simplificada, sua resolução geométrica passou a ser associada à construção pelo grau da equação. Melhor dizendo: o grau da equação corresponde-se com o instrumento geométrico satisfatório para a construção geométrica proposta inicialmente. Nisto consistia o aspecto relacional entre curva e equação.

Isto levará Descartes, por exemplo, a concluir que, para o caso de construções resolvidas pelo uso de régua e compasso, a equação obtida poderá ter as formas $z^2 = az + b^2$, ou $z^2 = az - b^2$, ou $z^2 = -a.y + b^2$ (z como quantidade desconhecida), isto é, as equações serão do segundo grau (DESCARTES, 1952, p.297).

Descartes passou a perceber a existência de uma relação entre as soluções geométricas das equações e os seus respectivos graus. Assim, para equações quadráticas, bastavam procedimentos geométricos com retas e círculos; para equações cúbicas e quárticas, bastava o uso de secções cônicas.

Analisando toda a obra de Descartes, percebe-se que a sua maior contribuição foi a divulgação do uso de equações algébricas para representar e estudar curvas geométricas, graças à relação recíproca entre Álgebra e Geometria até então não explicitada. Entretanto, é importante observar que os fundamentos da Geometria Analítica não se deram apenas com Descartes. Contemporâneo a Descartes, Fermat (1601-1665) também desenvolveu tais ideias. Ele as apresentou em sua obra “Ad locus planos et solidos isagoge”, isto é, “Introdução aos Lugares Planos e Sólidos”, publicada apenas após a sua morte (Cf.: Giardinetto, 1991, pp.104-124).

As considerações históricas evidenciam que Geometria Analítica, Álgebra e Geometria unificaram-se pela inclusão de seus conceitos fundamentais, propiciando uma compreensão maior de suas especificidades. O produto da relação entre Álgebra e Geometria está na reciprocidade entre as curvas geométricas e suas respectivas equações algébricas.

Um aspecto importante para contribuir para a realização de procedimentos de ensino apoiados na lógica das relações é promover demonstrações de resultados da Geometria euclidiana pelo recurso da Geometria Analítica, assunto do próximo item. Tal procedimento reflete a própria gênese da Geometria Analítica, pois esta se originou da possibilidade de se utilizar processos algébricos na resolução de problemas geométricos, e esta utilização se revelaria recíproca.

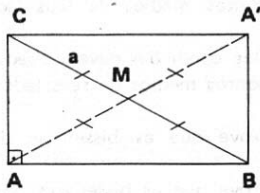
Demonstração de Resultados da Geometria Euclidiana pelo Recurso da Geometria Analítica

Diante dos limites de páginas de um artigo, optou-se por apresentar dois exemplos:

1. “Demonstre que a mediana relativa à hipotenusa de um triângulo retângulo é igual à metade da hipotenusa”

1.a. Demonstração pela Geometria euclidiana (DOLCE, POMPEO, 1985, p.105)

Seja ABC o triângulo de hipotenusa a e \overline{AM} mediana relativa à hipotenusa de medida m .
 Por paralelas pelos pontos B e C aos catetos obtemos o ponto A' .
 $ABA'C$ é retângulo $\Rightarrow \overline{AA'} \equiv \overline{BC} \Rightarrow \overline{AA'} = a$
 $ABA'C$ é retângulo $\Rightarrow \overline{AA'} \cap \overline{BC} = \{M\}$



e $\overline{AM} \equiv \overline{MA'} \Rightarrow \overline{AM} = \frac{a}{2}$.

Figura extraída de Dolce, Pompeo (1985, p.105)

1.b Demonstração pela Geometria Analítica (MOISE, DOWNS, 1971, p.373)

É conveniente considerar o sistema cartesiano disposto na forma em que as coordenadas sejam $A(0,0)$, $B(a,0)$ e $C(0,b)$. A ideia é buscar um sistema de coordenadas em que o cálculo algébrico fique o mais simples possível.

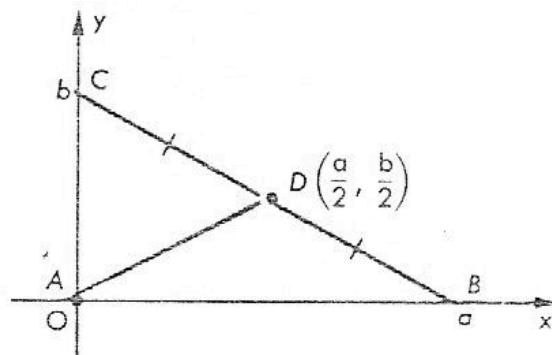


Figura extraída de Moise, Downs (1971, p.373)

As coordenadas do ponto médio $D(x_d, y_d)$ são:

$$x_d = (x_b + x_c) / 2 = a / 2$$

$$y_d = (y_b + y_c) / 2 = b / 2$$

A fórmula da distância entre os pontos A e D (dist_{AD}) de coordenadas $A(x_A, y_A)$ e $D(x_D, y_D)$ é:

$$\text{dist}_{AD} = \sqrt{(a/2 - 0)^2 + (b/2 - 0)^2} =$$

$$\text{dist}_{AD} = \sqrt{a^2/4 + b^2/4} =$$

$$\text{dist}_{AD} = (\sqrt{a^2 + b^2}) / 2 =$$

A distância entre os pontos B e C é:

$$\text{dist}_{BC} = \sqrt{(a - 0)^2 + (0 - b)^2} =$$

$$d_{BC} = (\sqrt{a^2 + b^2})$$

$$\text{Portanto } d_{AD} = (d_{BC}) / 2$$

$$\text{Isto é } AD = (BC) / 2$$

Observação: Moise, Downs (1971, p.373) apresentam outras escolhas de disposição do sistema de coordenadas:

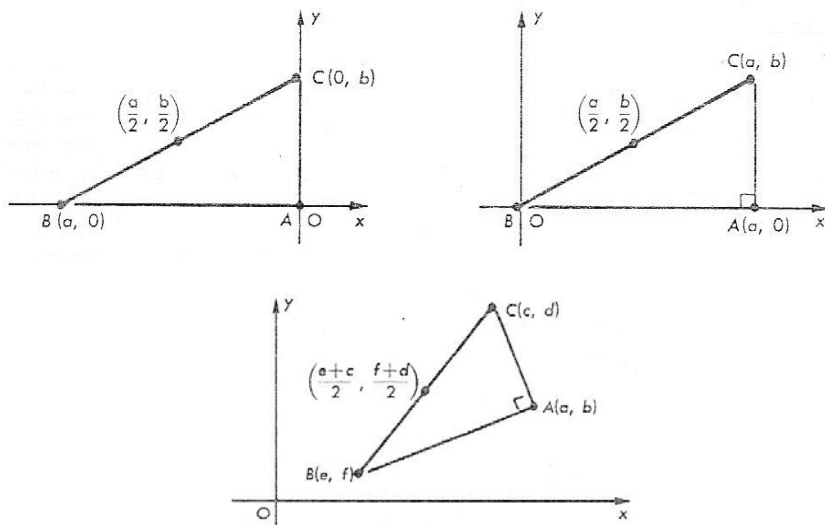


Figura extraída de Moise, Downs (1971, p.373)

2. “Demonstre que se as diagonais de um paralelogramo são congruentes, então o paralelogramo é um retângulo”.

2.a. Demonstração pela geometria euclidiana (DOLCE, POMPEO, 1985, p.99)

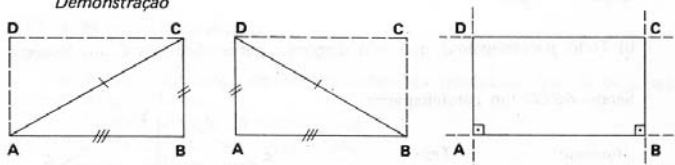
Seja $ABCD$ um paralelogramo.

Hipótese

Tese

$\overline{AC} \equiv \overline{BD} \implies ABCD$ é retângulo

Demonstração



$ABCD$ é paralelogramo $\implies \overline{BC} \equiv \overline{AD}$.

$(\overline{AC} \equiv \overline{BD}, \overline{BC} \equiv \overline{AD}, \overline{AB}$ comum) $\xrightarrow{LLL} \triangle ABC \equiv \triangle BAD \implies \hat{A} \equiv \hat{B}$.

Como \hat{A} e \hat{B} são ângulos colaterais em relação às paralelas \overleftrightarrow{AD} e \overleftrightarrow{BC} , \hat{A} e \hat{B} são suplementares.

Logo, \hat{A} e \hat{B} sendo congruentes e suplementares, são retos.

No paralelogramo os ângulos \hat{C} e \hat{D} são opostos respectivamente a \hat{A} e \hat{B} e portanto, \hat{C} e \hat{D} também são retos.

Então:

$\hat{A} \equiv \hat{B} \equiv \hat{C} \equiv \hat{D}$ (são todos retos) $\implies ABCD$ é retângulo.

Figura extraída de Dolce, Pompeo (1985, p.99)

2.b Demonstração pela Geometria Analítica (MOISE, DOWNS, 1971, p.374)

É conveniente tomar o paralelogramo ABCD no eixo cartesiano as seguintes coordenadas:

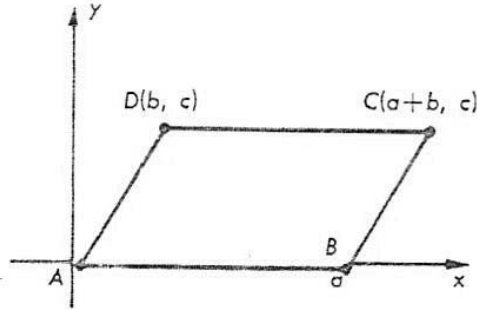


Figura extraída de Moise, Downs (1971, p.374)

As coordenadas são $A(0,0)$, $B(a,0)$, $C(a+b,c)$ e $D(b,c)$

Tem-se que $AB = CD$.

Pela fórmula da distância entre dois pontos:

$$\begin{aligned}\sqrt{(a+b-0)^2 + (c-0)^2} &= \sqrt{(a-b)^2 + (0-c)^2} \\ (a+b)^2 + c^2 &= (a-b)^2 + c^2 \\ a^2 + 2ab + b^2 + c^2 &= a^2 - 2ab + b^2 + c^2 \\ 4ab &= 0\end{aligned}$$

Sendo a positivo, segue que $b = 0$. Logo D está sobre o eixo y .
Portanto o ângulo DAB é reto e $ABCD$ é um retângulo.

Considerações Finais

O presente trabalho buscou apresentar uma contribuição para o ensino de Geometria na concepção de uma relação entre a Geometria Euclidiana e a Geometria Analítica, evidenciando o aspecto relacional entre esses dois campos da Matemática.

Trata-se da defesa do desenvolvimento de um ensino de Matemática compatível com a concepção desta ciência como “lógica das relações”, no sentido apresentado por Prado Jr. (1952, p. 197).

Cumprir pensar tal concepção para os demais campos da Matemática e o seu ensino nesta perspectiva relacional.

Referências

DESCARTES, R. **Discurso do método**. 3. ed. Portugal: Publicações Europa-América, s/d.

_____. Geometry. In: **Great books of the western world**. USA: Encyclopaedia Britannica, 1952. v. 31, p. 295-353.

DOLCE, O., POMPEO, J. N. **Fundamentos de matemática elementar: geometria plana**. São Paulo: Atual Editora, v. 9., 1985.

GIARDINETTO, J. R. B. **A relação entre o abstrato e o concreto no ensino da geometria analítica a nível do 1º e 2º graus**. São Carlos, São Paulo: UFSCar, Dissertação, 1991.

MOISE, E. E., DOWNS, L. **Geometria moderna**. São Paulo: Edgar Blücher, 1971.

PRADO, C. **Dialética do conhecimento**. Rio de Janeiro: Brasiliense, 1952.

BRINQUEDOS, JOGOS E LIVROS: O QUE ENCONTRAMOS EM CRECHES?

Maria do Carmo Monteiro Kobayashi¹
Fabiana Cristina Ventura²

Primeiras Palavras

O brincar é essencial para o desenvolvimento integral do ser humano. Desde a mais tenra idade, a criança brinca, proporcionando experiências ricas de sentido e significado, seja com os objetos lúdicos, seja com as pessoas. Cabe destacar que objetos lúdicos são brinquedos, jogos e livros, e esses objetos têm em comum o símbolo, a criação, a imaginação; eles descolam a criança e o adulto do mundo real para outros tempos e espaços, e isso é o lúdico, esse desprendimento em que as pessoas têm livre arbítrio (KOBAYASHI, 2013). Apresenta-se, neste texto, a pesquisa efetuada acerca dos objetos lúdicos em creches e sua relação com as crianças na Educação Infantil (EI).

A creche, por ser um espaço educacional que atende crianças de 0 a 3 anos de idade, há que assegurar às crianças o direito de brincar, garantindo tempos e espaços com a disponibilização de objetos lúdicos de qualidade e adequados à segurança delas, diversão e aprendizado, que permitam o prazer de interagir e fazer novas descobertas. Neste aspecto, foram tomados por base os estudos realizados por Piaget (1975), Vigotski (1994; 2003) e teóricos da neurociência, como Shonkoff (2014).

Shonkoff (2014), entre outros, que esclarecem sobre jogos, brincadeiras infantis; as formas como a criança brinca; as características dos jogos e brincadeiras infantis em cada período como apontam Piaget (1975) (exercício, símbolo, regra e construção) e Vigotski (2003) (brincadeiras com diferentes objetos, jogos de esconder e escapar, jogos construtivos e jogos com regras), as relações entre esses objetos, o aprendizado e o desenvolvimento das funções executivas.

1 Prof^a. Dr^a. do Departamento de Educação – FC – UNESP – Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

2 Pedagoga – Faculdade de Ciência – UNESP - Bauru.

Dessa forma, conhecendo tais estudos, é possível planejar, realizar, acompanhar e avaliar ações lúdicas com as crianças de creches, tendo em vista potencializar o seu desenvolvimento a partir de seus interesses e de suas necessidades. Sabendo-se da relevância dos objetos lúdicos, uma pergunta frequente entre os educadores de creche é: quais brinquedos, jogos e livros são mais adequados para apoiar e favorecer o desenvolvimento/crescimento infantil?

Para responder tal pergunta, alguns aspectos devem ser analisados, como: a faixa etária; as competências e habilidades requisitadas para brincar com o objeto; a área do desenvolvimento/crescimento que se pretende desafiar; e, principalmente, o interesse da criança em relação ao objeto.

Na seleção de objetos lúdicos para crianças, um ponto fundamental a ser considerado é o fato de os objetos provocarem-nas a agir com eles: quanto mais um objeto demandar que a criança manipule-o, imagine-o transforme-o, use-o, ponha-o em relação com outros objetos, com outras crianças ou com ela mesma, maior será o que se denomina *potencial lúdico*. Por que potencial lúdico? Recorrendo-se ao sentido da palavra *potencial*, ver-se-á que é algo que se apresenta em potência, mas ainda não desenvolveu, totalmente, suas tendências, ou a plenitude de sua forma final. Desse modo, quanto maior for o potencial lúdico de um objeto, maiores serão o tempo e a intensidade com que a criança interage com ele.

Assim, o bebê utiliza os seus recursos para conhecer o objeto: sacode-o, esfrega-o, apalpa-o, lambe-o, atira-o, aperta-o, entre outras ações que lhe permitem conhecer a si mesmo e aos objetos no seu entorno. Piaget (1975), em relação a tais ações, denominou essa forma de brincar de “jogos de exercício”, pois a criança age sobre eles pelo prazer de repetir a ação; a imaginação, a fantasia, a criatividade na ação sobre e com o objeto. Entende-se essa expressão como a qualidade que o objeto tem para provocar, interessar e desafiar a criança a interagir com ele. No momento em que a criança brinca, ocorre a ação lúdica. É bom lembrar que o objeto “brinquedo” ou “jogo” não traz em si a ação de brincar e, quando o faz, secundarizando a ação da criança, seu potencial é baixo. Quando o objeto apoia e desafia a criança a brincar/jogar, nesse caso, em creches, na qual as crianças estão construindo a função simbólica ou representativa, ele tem um papel único.

2 Caminhos da Pesquisa

O estudo foi terminado em 2012 e teve como objetivo analisar os brinquedos, jogos e livros oferecidos aos bebês (de 0 a 2 anos) em creches, empregando-se uma abordagem qualitativa, caracterizando-se como um estudo de caso que, segundo Yin (2010, p. 39),

[...] é uma investigação empírica que analisa um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes”

A pesquisa ocorreu em creches da Rede Municipal de Educação Infantil de uma cidade de porte médio, na região centro-sul do Estado de São Paulo, onde há 25 creches. Dentre essas, foram selecionadas cinco unidades, situadas em regiões distintas, sendo: no Distrito (Creche 1), no Centro (Creches 2 e 3), na Periferia (Creches 4 e 5). Participaram do estudo: cinco gestoras (diretoras e coordenadoras pedagógicas), educadores e crianças do berçário.

Nas creches escolhidas, primeiramente, fez-se a observação da rotina do berçário (crianças de 0 a 2 anos) para identificação e descrição dos objetos lúdicos oferecidos aos bebês. Do mesmo modo, foram observados os espaços do brincar e as interações por meio das ações lúdicas. Foram feitas cinco visitas em cada creche, com duração de duas horas cada uma. No total, a coleta de dados foi realizada em 25 dias, totalizando 50 horas.

Quadro 1– Objetos lúdicos encontrados nas Creches estudadas.

OBJETOS LÚDICOS		Creche 1	Creche 2	Creche 3	Creche 4	Creche 5
BRINQUEDOS PARA JOGOS DE EXERCÍCIO	Despertar sensorial	Chocalhos, espelho, móveis	Brinquedos musicais, chocalhos artesanais, espelho	Chocalhos	Chocalhos artesanais, cortina de tecidos	Chocalhos, móveis
	Motricidade	Cavalinhos de balanço, forte-escorregador, túnel de pano	Andadores, bolas, cavalinhos de balanço, forte-escorregador, pneus (envoltos por tecidos)	Bolas, cavalinhos de balanço	Bolas, túnel de pano, velotróis	Almofadas em formato de C (servem de cavaleiro e de túnel)
	Manipulação	Bichos de plástico (de apertar), bolinhas de plástico, dados de pano (com cordões, fivelas e zíper), livros de papel	Bichos de plástico (de apertar), bolinhas de plástico, livros de plástico	Baldes, bichos de plástico (de apertar), bolinhas de plástico e de pano, dados de pano, livros de pano e plástico	Bichos de plástico (de apertar), bolinhas de plástico, livros de plástico	Bichos de plástico (de apertar), bolinhas de plástico, dados de pano, livros de papel
BRINQUEDOS PARA JOGOS SIMBÓLICOS	Jogos de papéis	Bichos de pelúcia, bolsas de plástico, bonecas de pano e de plástico	Bichos de pelúcia, bonecas de pano e plástico	Bichos de pelúcia, bonecas de pano e plástico, telefone	Bichos de pelúcia, bonecas de pano e plástico, cabana	Bichos de pelúcia, bonecas de pano e plástico, cabana, penico, telefone
	Jogos de encenação	Carrinhos	Carrinhos, trenzinhos	Carrinhos, pratos, colheres e panelinhas	Carrinhos, pratos, colheres e panelinhas	Carrinhos, pratos, colheres e panelinhas, trenzinho
	Jogos de Representação	Livros de papel	Livros de plástico	Livros de pano e plástico	Livros de plástico	Livros de papel
BRINQUEDOS JOGOS ACOPLAGEM	Construção (três dimensões)	Casinha com peças de encaixe, lego (peças grandes)	Boneco de encaixe, carrinhos de encaixe, lego (peças médias), trem de encaixe	Brinquedos de encaixe, lego (peças grandes)	Brinquedos de encaixe, lego (peças grandes)	Carrinhos de encaixe, lego (peças médias), trem de encaixe

Para a coleta de dados, foram utilizados como instrumentos: o *Classement des objets ludiques* – COL (KOBAYASHI, 2012), a *Early Childhood Environment Rating Scale-Revised* ITERS-R (HARMS, 2003), Escala de Ambientes para Bebês e Crianças Pequenas e Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009).

2.1 Com o que brincam e jogam os bebês?

Na sala do berçário, nos dias observados, estavam disponíveis brinquedos, jogos e livros diversos, que foram analisados de acordo com o sistema de Classificação dos Objetos Lúdicos – COL, o qual traz quatro categorias possíveis de classificação desses objetos, a saber: exercício, símbolo, construção ou acoplagem e regras. O sistema é uma simplificação realizada por Périno (2002) para o *Quais des Lude de Lyon*, um centro de formação lúdica, a partir dos estudos de Garon (1985, 2002), especialista na ciência da classificação dos objetos para brincar e jogar. Entretanto, tal classificação, denominada de ESAR, um acróstico com as primeiras letras da classificação dos jogos de Piaget (1975), base da pesquisa de Garon, mas de grande complexidade e de difícil utilização em espaços escolares, brinquedotecas, ludotecas entre outros.

Cabe salientar que a classificação dos objetos depende de seu uso predominante, isto é, da ação lúdica, como a criança brinca com o objeto; assim, um cachorrinho de plástico pode ser utilizado como objeto de exercício ou simbólico.

2.2 Análise descritiva e interpretativa

Como pôde ser observado no Quadro 1, as cinco creches dispõem de objetos lúdicos variados, compreendendo jogos de exercício, simbólicos e de acoplagem. No entanto, não foram observados brinquedos para jogos de regras, destacando-se que, em se tratando de crianças pequenas, que ainda não internalizaram as regras, poderia haver jogos simples, como quebra-cabeças grandes, de duas ou quatro peças (que igualmente podem ser classificados como brinquedos para jogos de acoplagem).

Brinquedos para jogos de exercício – despertar sensorial

O objeto mais comum encontrado nas creches pesquisadas foram os chocalhos de plástico. Além disso, nas creches 2 e 4, também foram encontrados chocalhos artesanais, confeccionados com garrafinhas com sementes de tamanhos diversos, que originavam sons variados. Observou-se que esses objetos despertavam o interesse e a curiosidade das crianças, principalmente dos bebês.

Outro ponto observado foi que apenas nas creches 1 e 2 havia espelhos fixos na parede e próximos ao chão, de modo acessível às crianças. Cabe destacar que o espelho é essencial para a construção da consciência corporal e da identidade, para que a criança possa, aos poucos, perceber a si mesma e aos outros, sendo, da mesma forma, o espelho um objeto lúdico, com o qual a criança pode brincar com a própria imagem.

Nas creches 1 e 5 havia móveis; na creche 1, eram de plástico e estavam nos berços e, na creche 5, eram artesanais e estavam pendurados no teto. Os móveis são interessantes para o bebê ir gradativamente coordenando os sentidos visual e motor.

Na creche 2, havia diversos brinquedos musicais, com botões em formatos variados que, ao serem apertados, emitiam sons diferentes. Esses objetos são interessantes, pois provocam ações na criança, como o desejo de tocar, apertar e ouvir o som inúmeras vezes. Na creche 4, havia uma cortina de tecidos, confeccionada por um arco, no qual ficavam suspensas fitas coloridas, e as crianças podiam brincar, explorando as texturas.

Brinquedos para jogos de exercício – motricidade

Nas creches 1, 2 e 3, havia cavalinhos de balanço na sala do berçário. Na creche 5, havia almofadas em formato de C – que, pela ação lúdica das crianças, igualmente serviam como cavalo de balanço.

Nas creches 2, 3 e 4, havia bolas de plástico de tamanho médio, importantes para que a criança brinque de chutar, pegar, agarrar, aplicar outras ações sobre esses objetos e, assim, possa alargar o repertório de movimentos do seu corpo na relação com os objetos e, também, conhecer e descobrir as propriedades dos objetos – das bolas.

Nas creches 1 e 2, havia forte-escorregadores na sala do berçário e observou-se que as crianças gostavam muito desse brinquedo e exploravam diversas possibilidades, como subir e descer, escorregar, atravessar, entrar e sair.

Na creche 2, havia andador *primeiros passos musicais* – é um brinquedo que permite à criança empurrar, mantendo-se em pé, auxiliando-a a andar; além disso, no andador, há peças para encaixar e botões para apertar.

Nessa creche, havia pneus envoltos por tecido que, pela ação das crianças, transformavam-se em objetos lúdicos, pois elas entravam neles para brincar.

Na creche 4, havia velotróis na sala do berçário, que despertavam muito o interesse das crianças.

Brinquedos para jogos de exercício – manipulação

Em todas as creches, havia bichos de plástico de apertar, favorecendo o movimento das mãos e a repetição.

Nas creches 1, 3 e 5, havia dados de pano, com desenhos de bichos e, na creche 1, havia, também, dados de pano com cordões, fivelas, zíper, o que é importante para estimular diferentes habilidades, como abrir e fechar, puxar, encaixar e desencaixar.

Brinquedos para jogos simbólicos – papéis

Em todas as creches, havia bichos de pelúcia, bonecas de pano e plástico, favorecendo as brincadeiras de imitação, representação e de faz de conta.

Nas creches 3 e 5, havia telefones de plástico. Observou-se que esses foram alvo da atenção das crianças, que manuseavam, segurando o gancho próximo à orelha e dizendo palavras, como “alô”, “oi” e outras vocalizações.

Na creche 3, havia baldes de plástico, utilizados pelas crianças para colocar e retirar objetos. Na creche 1, havia bolsas de plástico, que despertavam o interesse das crianças para abrir e fechar, colocar e retirar objetos. Nas creches 4 e 5, havia cabanas e observou-se que as crianças se interessavam bastante por esses objetos lúdicos. Na creche 5, havia penico de plástico, o que é importante para as crianças pequenas brincarem com as bonecas e, assim, entender mais sobre o seu próprio corpo.

Brinquedos para jogos simbólicos – encenação

Em todas as creches, havia carrinhos de tamanhos diversos. Nas creches 2 e 5, também havia trenzinhos.

Nas creches 3, 4, 5, havia colheres, pratos e panelinhas e observou-se que as crianças utilizavam bastante esses objetos, segurando a panelinha, mexendo com a colher e ofertando aos colegas, iniciando-se, assim, nas brincadeiras de faz de conta.

Brinquedos para jogos de acoplagem

É necessário ressaltar que, nas creches pesquisadas, dos brinquedos de acoplagem, foram encontrados somente os de construção (três dimensões), como peças de lego, de tamanho médio e grande; observou-se que as crianças se interessavam por construir, encaixar, desencaixar; além disso, utilizavam as peças para representar objetos, como carrinhos, trem e outros.

Nas creches, havia outros brinquedos de encaixe, como carrinhos e trens (creches 2 e 5), boneco de acoplagem (creche 2), tartaruga (creches 3 e 4) e casinha (creche 1).

Livros para brincar

Quanto aos livros encontrados, eles podem ser caracterizados como brinquedos para jogos de exercício (manipulação) e como brinquedos para jogos simbólicos (representação). Vale mencionar que a preocupação com livros para bebês é recente; entretanto, as editoras têm lançado várias coleções para esse público. Nas creches pesquisadas, foram encontrados alguns livros, mas, somente na creche 3, observou-se uma maior variedade de livros (de plástico, de pano, com sons); nas demais creches, como pode ser visto no Quadro 2, havia somente um tipo de livro.

Quadro 2- Livros

Livros	Creche 1	Creche 2	Creche 3	Creche 4	Creche 5
Livros de papel (convencionais)	x				x
Livros de plástico (de banho)		x	x	x	
Livros de pano/ tecido			x		
Livros brinquedos (com sons)			x		

Quanto à disposição e ao uso dos livros nas salas do berçário, na creche 1, os livros (de papel) ficavam em prateleira acessível às crianças; na creche 2, havia

livros de plástico (de banho) e, em ambas as creches, nos dias observados, os livros não foram utilizados ou requisitados pelos educandos.

Na creche 3, havia um ambiente de leitura adequado e agradável, uma sala com diversos livros-brinquedos próprios para bebês e crianças pequenas (livros grandes, de tecido, de plástico, com sons). Entretanto, nos dias observados, essa sala não foi utilizada pelas crianças e, apesar disso, alguns desses livros ficavam disponíveis na sala do berçário, despertando o interesse das crianças, que os manuseavam livremente e exploravam as texturas, brincando.

Na creche 4, havia livros de plástico (de banho) em boa quantidade; nos dias em que ocorreu a coleta de dados, constatou-se que, ao serem oferecidos, as crianças suscitaram bastante interesse: elas observavam as ilustrações, solicitavam às educadoras que dissessem o nome das gravuras e imitavam o som do bichos e dos meios de transporte representados. Na creche 5, os livros (de papel) ficavam guardados em prateleiras. Apesar disso, nessa instituição, houve momentos em que foram utilizados pelas educadoras para contação de histórias.

Por meio das observações, foi possível notar que os livros estavam presentes nas instituições, merecendo atenção as práticas e o aumento no número e na diversidade das obras.

2.3 ITERS-R e Indicadores de qualidade na educação infantil

Para atender aos objetivos da pesquisa, foram utilizados como instrumentos para a coleta de dados o ITERS-R e os Indicadores da Qualidade (BRASIL, 2009). Em relação às atividades desenvolvidas na avaliação das creches, utilizou-se a ITERS-R, item Atividades (*Activites*); subitens: 19. Blocos, 20. Brincadeiras de faz de conta e 21. Jogos de areia e água (19. *Blocks*, 20. *Dramatic play* e 21. *Sand and water play*). Nessa escala, cada item recebe uma pontuação de 1 a 7, sendo: (1) inadequado, (3) mínimo, (5) bom e (7) excelente. “As pontuações intermediárias – 2, 4 e 6 – são utilizadas quando estão presentes todas as condições da pontuação inferior e pelo menos a metade das condições da pontuação superior” (OLIVEIRA et al. 2003, p. 46).

Nas creches, por meio das observações, obteve-se a pontuação do quadro a seguir.

Quadro 3- Atividades

Instituições	19. Blocos	20. Brincadeira de faz de conta	21. Jogo de areia e água
Creche 1	5	5	1
Creche 2	5	5	1
Creche 3	6	6	1
Creche 4	6	7	1
Creche 5	5	5	1

No que se refere ao item 19. *Blocos*, todas as creches obtiveram boas pontuações, de 5 a 6, pois, nos dias observados, havia disponíveis jogos de construção, principalmente peças de lego, que estavam acessíveis às crianças. Além disso, houve interação dos adultos com as crianças por meio desses objetos lúdicos.

Em relação ao item 20. *Brincadeira de faz de conta*, todas as creches obtiveram boas pontuações (5, 6 e 7). Notou-se que os educadores apoiavam as brincadeiras/jogos de faz de conta, seja por meio da disponibilização de objetos ou por meio da linguagem, incentivando as crianças no que se refere à imitação. Desse modo, as crianças, mesmo pequenas, demonstraram o potencial imaginário. Convém destacar que as brincadeiras com bonecas e objetos de cozinha (colheres, pratos e panelinhas) eram riquíssimas para perceber os primeiros sinais do jogo simbólico que as crianças principiavam.

Quanto ao item 21. *Jogo de areia e água*, todas as creches obtiveram pontuação inadequada, pois, nos dias observados, não foram realizadas brincadeiras que envolvessem o contato com areia e água. Cabe ressaltar que, provavelmente, isso se deva ao fato de que nas creches, há pouquíssimo ou nenhum espaço com areia, inviabilizando as brincadeiras com esse material.

Outro instrumento utilizado para a coleta de dados foram os Indicadores de Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009). Diferente da ITERS-R, que usa pontuação numérica, os Indicadores atribuem cores: verde, amarelo e vermelho, sendo que verde se refere às “ações, atitudes ou situações que existem e estão consolidadas na instituição de educação infantil”; amarelo se refere às “atitudes, práticas ou situações que ocorrem de vez em quando, mas não estão consolidadas”; vermelho se refere às “atitudes, situações ou ações que não existem na instituição de educação infantil” (BRASIL, 2009, p. 22).

Para avaliar os ambientes nos quais as crianças utilizavam os objetos lúdicos (brinquedos, jogos, livros) apontados anteriormente, foi selecionada, nos Indicadores, a dimensão 5 (nos itens 5.1.5., 5.2.1., 5.2.2. e 5.2.8.), referente aos espaços, materiais e mobiliários, e a dimensão 3 (nos itens 3.3.5. e 3.5.1.).

Quadro 4- Indicadores dos objetos lúdicos encontrados.

Indicador	Creche 1	Creche 2	Creche 3	Creche 4	Creche 5
5.1.5 A instituição disponibiliza, nas salas, espelhos seguros e na altura das crianças para que possam brincar e observar a própria imagem diariamente?					
5.2.1 Há diversos tipos de livros e outros materiais de leitura em quantidade suficiente?					
5.2.2 Há brinquedos que respondam aos interesses das crianças em quantidade suficiente e para diversos usos (de faz de conta, para o espaço externo, materiais não estruturados, de encaixe, de abrir/fechar, de andar, de empurrar, etc.)?					
5.2.8 Há objetos e brinquedos de diferentes materiais em quantidade suficiente e adequados às necessidades dos bebês e crianças pequenas (explorar texturas, sons, formas e pesos, morder, puxar, pôr e retirar, empilhar, abrir e fechar, ligar e desligar, encaixar, empurrar, etc.)?					
3.5.1. As professoras organizam, diariamente, espaços, brincadeiras e materiais que promovem oportunidades de interação entre as crianças da mesma faixa etária?					

Quanto aos Indicadores 5.2.2 e 5.2.8, todas as creches possuíam brinquedos em quantidade suficiente, eram variados e adequados às necessidades dos bebês.

No entanto, no Indicador 5.1.5, apenas em duas creches havia espelhos fixos na parede e próximos ao chão, de modo acessível às crianças. Cabe destacar que o espelho é essencial para a construção da identidade. Também outro fato a destacar, como pode ser observado no Indicador 5.2.1, é que, somente em uma creche, havia quantidade suficiente de livros.

No Indicador 3.5.1, observa-se que, nas cinco creches, os educadores interagiam com os bebês e com crianças e igualmente proporcionavam a interação criança-criança, por meio da disponibilização de objetos, com os quais podiam brincar juntos.

3 Contribuições da Pesquisa

Estudos atuais realizados por Shonkoff (2014) apontaram que crianças pequenas necessitam de adultos acolhedores, de ambientes seguros e estáveis para o pleno desenvolvimento das funções executivas e neuro-psico-motoras. Essas funções irão operar no decorrer de toda vida; são elas que nos permitem controlar impulsos, fazer planos e manter o foco em um determinado objeto e não em outros, fazer escolhas.

Porém, os primeiros anos são um momento de franco desenvolvimento, no qual os bebês e as crianças pequenas requerem adultos que apoiem sua inserção e interação com o mundo. Neste sentido, os objetos que lhes são disponibilizados, entre eles, os brinquedos e livros, potencializam o desenvolvimento infantil em um período sensível para tanto, um fato observado na creche 4, foi quando as crianças observavam as ilustrações dos livros e solicitavam às educadoras que dissessem o nome das gravuras e, imitavam o som do bichos e meios de transporte representados.

Comportamentos como esses mostram o faz de conta, o jogo da imaginação e da criatividade própria da espécie humana, que não é uma condição natural, mas aprendida em função das experiências a que as crianças são expostas.

Sabemos que o brincar humano é aprendido, é um processo e um produto. É um processo no seu acontecer e um produto para o desenvolvimento das crianças, que aprendem por simulação, fantasia e criatividade. Neste sentido, quanto menor as crianças, mais dependentes são dos adultos, como apontam Bondioli e Mantovani (1998); o raio de ação das crianças pequenas, além do seu próprio desenvolvimento psicomotor, é limitado pelas restrições dos adultos. Neste sentido, acreditamos que a realização desta pesquisa permitiu a compreensão sobre a importância do brincar para o desenvolvimento/crescimento infantil, principalmente no segmento de Creche.

Finalizando, ressalta-se a necessidade de aumentar o universo de objetos, como livros-brinquedos, a fim de que o contato social da criança com a leitura e a escrita ocorra de modo prazeroso e rico, por meio do experimentar, do brincar, do ouvir e ver histórias, já que, para os bebês e para as crianças pequenas, o livro é, também, um brinquedo.

Referências

- BRASIL, Ministério da Educação. **Indicadores de Qualidade na Educação Infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2009.
- BONDIOLI, A.; MANTOVANI, S. **Manual de Educação Infantil**. De 0 a 3 anos. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- GARON, D. **La classification des jeux et jouets: le système ESAR**. Quebec: Documentor, 1985.

- _____. **Le système ESAR.** Guide d'analyse, de classification et d'organisation d'une collection de jouets. Paris: Electre-Cercle De La Librairie, 2002.
- HARMS, T. (et al.). **Infant/Toddler Environment Rating Scale (ITERS-R).** Revised edition. New York: Teachers College Press, 2003.
- KOBAYASHI, M. C. M. Brincar como linguagem privilegiada no trabalho pedagógico com a criança. In: SOMMEHALDER, Aline (Org.) **A educação Infantil em perspectiva.** Fundamentos e práticas docentes. São Carlos: UAB: UFSCAR, 2013.
- PÉRINO, Odile (org.). **Classement simplifié des jeux et jouets selon les procédés ludiques.** Lyon: Quai des Ludes, 2002.
- PIAGET, Jean. **A formação do símbolo na criança:** imitação, jogo e sonho, imagem e representação. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.
- SHONKOFF, J. P. **Construção do sistema de “Controle de Tráfego Aéreo” do cérebro:** como as primeiras experiências moldam o desenvolvimento das funções executivas. Center on the Developing Child at Harvard University, Estudo n. 11, (2011).
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- VIGOTSKI, L. S. **Psicologia Pedagógica.** Porto Alegre: Artmed, 2003.
- YIN, Robert K. **Estudo de Caso - Planejamento e Métodos.** Porto Alegre: Bookman, 2010.

CONCEPÇÕES E EXPECTATIVAS DE PAIS E PROFESSORES SOBRE DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO MORAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rita Melissa Lepre¹

A partir do ano de 2016, a escolarização formal obrigatória no Brasil terá início na Educação Infantil, atendendo crianças a partir de 04 anos de idade. A Lei N° 12.796, de 04 de abril de 2013, altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 9394, de 20 de dezembro de 1996, no que se refere à formação dos profissionais da Educação e determina outras providências, entre elas, a obrigatoriedade da Pré-escola com carga horária mínima anual de 800 (oitocentas) horas, distribuídas por um mínimo de 200 (duzentos) dias de trabalho educacional (Art.31, inciso II). Até então, o ingresso na Educação Infantil, seja na creche ou na Pré-escola, configurava-se como um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família.

Pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no ano de 2013, revelou que, no Brasil, há 85.866 unidades públicas de Educação Infantil, nas quais estão matriculadas 5.374.108 crianças em creches (0-3 anos de idade) e pré-escolas (4 e 5 anos de idade). Esses dados mostram que apesar de não obrigatória, as famílias têm optado por enviar seus filhos cada vez mais cedo às escolas. Tal “opção” pode estar relacionada a diferentes fatores, entre eles, a necessidade de um espaço para deixar os filhos enquanto os responsáveis trabalham e o reconhecimento da importância dessa etapa educativa na formação das crianças.

O objetivo desta etapa educativa é o desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físico, afetivo, cognitivo e social. Para tanto, as ações de cuidar e educar devem estar indissociadas e considerar a criança como um ser ativo e pensante, um ser em si e um vir a ser. Segundo Oliveira (2012),

1 Prof^ª. Dr^ª. do Departamento de Educação – FC – UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

Todo o esforço da Educação Infantil hoje é centrado na construção de modelos pedagógicos que deem voz às crianças, acolha a forma de elas significarem o mundo e a si mesmas e promova diversificadas situações que cuidem da criança, educando-a (p.19).

É fato que a maioria das crianças que chega à escola de Educação Infantil é cuidada e educada por suas famílias, sendo essas dos mais diversos modelos, incluindo o modelo nuclear pai-mãe-filhos, mas não se restringindo a ele. É importante destacar, também, que toda criança que chega à escola tem vínculos afetivos formados com algum adulto cuidador, seja esse adulto a mãe, o pai, a avó, um tio, um irmão mais velho, entre outras possibilidades. Segundo Winnicott (1982),

A função da escola maternal não é ser um substituto para uma mãe ausente, mas suplementar e ampliar o papel que, nos primeiros anos da criança, só a mãe desempenha. Uma escola maternal, ou jardim de infância, será possivelmente considerada, de modo mais correto, uma ampliação da família “para cima”, em vez de uma extensão “para baixo” da escola primária. (p.214).

Na escola, as crianças também estabelecem vínculos afetivos com seus professores, com os quais permanecem longos períodos de tempo. A função dos professores de Educação Infantil, no entanto, não é ocupar ou desempenhar o papel dos pais ou da família, mas complementá-lo numa ação convergente que depende da relação entre família e escola.

Para tanto, faz-se necessário, também, um trabalho integrado, de parceria, entre família e instituição de Educação Infantil. Mas, de que “família” estamos falando?

A família é uma instituição de socialização primária, na qual a criança vivencia suas primeiras interações sociais, após a superação da simbiose maternal inicial. É nesse grupo social que ela responderá a uma diversidade de expectativas e representações que podem variar desde um projeto de aceitação para o futuro, até projetos de esperança reduzida e profecias auto-realizadoras de negação de suas capacidades. O fato é que, por meio dessas representações e projetos conscientes e inconscientes, oferecidos pela família, que a criança vai experimentar o primeiro espaço de convivência, que marcará, de maneira relevante, o seu desenvolvimento e a sua aprendizagem.

Por ser o primeiro espaço social, cultural, afetivo e de acolhimento da criança é que a família reveste-se de relevância e, como tal, tem merecido atenção em documentos legais atuais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) e o Plano Nacional de Educação (2001) (SAISI, 2010, p. 69).

Poderíamos desenvolver um resgate histórico da história da família, como o fez Ariès (1981), Kulmann (2004) e Galano (2006), mas, para o propósito

do presente projeto de pesquisa, julgamos suficiente afirmar que a família é um constructo social e histórico, não havendo um único modelo ou organização que possa definir o termo. Na contemporaneidade, as famílias assumem diferentes estruturas e configurações. Segundo Almeida (1987), a família nuclear burguesa, intimista, formada por pai, mãe e filhos, foi o modelo que predominou no século passado e que ainda é uma possibilidade nos dias atuais, mas não é o único, apesar de “ainda ser o modelo presente em muitas representações que a consideram legítima, correta, estruturada e verdadeira” (ALMEIDA, 1987, p.61).

No entanto, um conjunto de fenômenos sociais da contemporaneidade alterou esse perfil nuclear da família e a mesma passou a se organizar de formas diversas, como, por exemplo, em torno apenas da mãe, a avó como provedora, as homoparentais, entre outras possibilidades.

É com este contexto pluridiferenciado de organizações familiares que a instituição educacional vai interagir. Isso exige do educador uma concepção de família flexível o suficiente para não estigmatizá-la e, em decorrência, à criança, quando a realidade não corresponde ao modelo tradicional que habita seu imaginário. (SAISI, 2010, p.70).

Mais do que buscar compreender as diferentes formações familiares, as instituições escolares e os educadores precisam estabelecer um diálogo profícuo com as famílias, tendo como objetivo projetos coletivos, com intencionalidades convergentes. Quando família e escola falam a “mesma língua” e conseguem dividir significados e representações, o trabalho com as crianças atendidas fica facilitado, uma vez que os esforços se direcionam para objetivos comuns.

Na Educação Infantil, a presença e o papel da família é ainda mais emergente, uma vez que é essa que faz a opção por encaminhar a criança à instituição de educação, considerando que essa etapa educativa é um direito da criança, um dever do Estado e uma opção da família. É fato que nem sempre esse encaminhamento é opcional, uma vez que existem famílias que dependem das instituições de educação infantil para cuidar de seus filhos e educá-los, enquanto os responsáveis trabalham.

Quando chegam às instituições de Educação Infantil, as crianças já vivenciaram algumas práticas educativas familiares que se inserem na sua forma de se relacionar. Segundo Szymanski (2001), as práticas educativas familiares são ações contínuas e habituais, realizadas pelos membros mais maduros da família, por meio de trocas intersubjetivas, no intuito de fazer com que os mais jovens se apropriem de saberes, práticas e hábitos na busca de que se situem no mundo e em relação aos outros.

As práticas educativas familiares têm função socializadora e acontecem por meio de orientações valorativas e afetivas. Segundo Szymanski (2006), os pais alimentam expectativas em relação às competências sociais das crianças, definindo práticas e consequências no seu modo de agir social.

Dessa forma, assim como a escola, a família é uma instituição que assume uma tarefa educativa. A família, enquanto instituição, é construída social

e historicamente, e sua missão é imposta pelo momento histórico-social e pela cultura na qual está inserida.

Na família, não há a preocupação com a sistematização do conhecimento que é passado aos mais jovens de geração em geração e nem com métodos explícitos ou planejamentos formais, mas é fato ser uma instituição socializadora, de grande influência no desenvolvimento integral das crianças.

Uma Educação Infantil de qualidade precisa reconhecer o papel socializador da família e tê-la como parceira num projeto coletivo e convergente que busque o desenvolvimento integral das crianças em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e sócio-morais, elegendo o educar e o cuidar como ações indissociáveis.

Dentre os vários aspectos que devem ser trabalhados durante a Educação Infantil está, sem dúvida, o aspecto social/moral. O desenvolvimento sociomoral da criança deve ser estimulado desde muito cedo, e autores como Piaget (1932/1994), Kamii (1990), DeVries (1998) e Vinha (2003), entre outros, vêm apontando a necessidade de ações voltadas à construção da autonomia moral desde a Educação Infantil, construção essa que só terá êxito, se houver um projeto coletivo de educação em valores, envolvendo a escola e a família.

“A psicologia moral é a ciência preocupada em desvendar os processos mentais pelos quais uma pessoa chega intimamente a legitimar, ou não, regras, princípios e valores morais.” (LA TAILLE, 2006, p. 09). Nessa perspectiva, o psicólogo suíço Jean Piaget (1896-1980) pode ser considerado um pioneiro nos estudos psicogenéticos acerca do desenvolvimento moral e suas manifestações.

Em seus estudos, Piaget (1932/1994) descobriu um caminho psicogenético no desenvolvimento da moralidade humana que apresenta duas grandes tendências: a heteronomia e a autonomia.

Na heteronomia, as crianças menores acreditam que as regras são algo sagrado e imutável que derivam de seres superiores ou autoridades, como os pais, Deus, “o prefeito”, entre outros. Neste sentido, obedecem às regras por medo da punição, mas não por entenderem seus princípios. Quando não estão sendo observadas, no entanto, tendem a se comportar segundo os seus desejos e os ditames do seu egocentrismo. Quando julgam os atos alheios, fazem-no por responsabilidade objetiva, ou seja, avaliam a dimensão dos danos materiais de determinado ato ao invés da intenção daquele que o cometeu. No livro “O juízo moral na criança” (1932/1994), Piaget oferece o exemplo de um julgamento objetivo quando uma criança afirma que considera mais errado um menino que quebrou dez xícaras sem querer, quando foi atender a um pedido da mãe, do que outro menino que quebrou apenas uma xícara, mas que o fez numa situação de desobediência à mãe.

Na autonomia, ao contrário, as crianças maiores, jovens e adultos entendem que as regras derivam de acordos coletivos e que devem ser respeitadas, se o que se deseja é manter a confiança e o elo social. Refletem sobre as regras como algo que deve buscar a convivência harmônica entre as pessoas, tendo a justiça como valor central. O julgamento dos atos alheios é realizado pelo que Piaget (1932/1994) denominou de julgamento por responsabilidade subjetiva, que, ao contrário da objetiva, considera a intenção de quem cometeu determinado ato ou delito.

Um dos objetivos da Educação Infantil deve ser, portanto, a construção de tal autonomia. Para que isso ocorra, é necessário que relações interpessoais de qualidade e que situações de solidariedade, reciprocidade e respeito mútuo sejam vivenciadas. É fato, no entanto, que essa construção não deve ocorrer apenas por meio da escola e da educação formal, mas também nas relações sociais propiciadas e vividas na família. O que pensam, pois, os professores e os pais sobre esse tema? É o que veremos e sobre o que refletiremos a seguir.

2 Objetivos

O objetivo geral deste estudo foi o de compreender as expectativas mútuas entre família e instituição de Educação Infantil no que se refere ao desenvolvimento e à educação moral das crianças, visando a um projeto coletivo e convergente.

Foram objetivos específicos desta pesquisa:

- analisar as concepções de educadores infantis e de pais/responsáveis sobre o conceito de desenvolvimento e educação moral, buscando pontos divergentes e convergentes; e
- analisar as expectativas mútuas sobre o papel de cada instituição (família e escola) no desenvolvimento e educação moral das crianças.

3 Materiais e Método

O estudo realizado foi de cunho qualitativo, uma vez que se apoiou em critérios hermenêuticos (BAUMAN, 1978, HERMANN, 2003) para coleta e análise dos dados.

As possibilidades compreensivas da hermenêutica são próprias das pesquisas qualitativas. Essa abordagem necessita superar o objetivismo exagerado e responder a críticas de que pesquisas qualitativas são meramente subjetivas ou de cientificidade duvidosa. (WELLER, 2007).

Para tanto, é necessário que as pesquisas levem em conta alguns princípios norteadores desses novos enfoques desenvolvidos a partir das décadas de 1970 a 1980, entre outros, o princípio da abertura, da comunicação, da explicação e da flexibilidade (Neves, 1998). Sem a adoção desses princípios e sem o controle teórico-metodológico permanente do próprio processo de interpretação, os estudos qualitativos dificilmente escaparão dos “rótulos” atribuídos a esse tipo de pesquisa. (WELLER, 2007, p.03)

Buscamos, a partir do rigor científico, coletar e analisar os dados visando à produção e à disseminação do conhecimento científico, relacionado à Educação Infantil no Brasil, considerando as especificidades da pesquisa nessa área do conhecimento.

Tivemos como participantes 14 (catorze) professoras e 30 (trinta) responsáveis (pais e mães) pelas crianças de duas Escolas Municipais de Educação

Infantil de uma cidade do interior paulista, que responderam a um questionário com 03 (três) perguntas:

- Em sua opinião, o que significa educar moralmente? Justifique sua resposta.
- Para você, de quem é a responsabilidade por educar moralmente as crianças: da família e/ou da escola? Justifique.
- Como você acha que a educação moral deve ocorrer?

As 14 (catorze) professoras participantes são do sexo feminino, reforçando a tendência histórica de feminização da docência na Educação Infantil. A idade variou entre 20 e 57 anos. Todas as participantes são formadas em Pedagogia e, com exceção de duas professoras, as demais lecionam na Educação Infantil há mais de 20 anos. Dos 30 responsáveis pelas crianças, responderam ao questionário 22 mães e 08 pais. As perguntas foram as mesmas para os pais e para as mães. Deve-se levar em conta que, sendo a maioria das respondentes mães, pode haver possibilidades de analisar a concepção feminina sobre a concepção de moralidade infantil. Para os objetivos deste artigo, no entanto, não o faremos.

Os questionários foram entregues aos professores e aos responsáveis pelas crianças e eles tiveram uma semana para a devolução dos mesmos. A amostra obtida foi considerada significativa, uma vez que há representatividade dos dois seguimentos (professores e pais) nas duas escolas envolvidas.

4 Resultados e Análise dos Dados

a) Concepção e expectativas dos professores

A primeira questão respondida pelas professoras se referia ao que entendem por educar moralmente. As respostas puderam ser agrupadas em quatro categorias:

- Educar moralmente é **ensinar** o que é certo e errado, passar normas e valores e o que são direitos e deveres (35,7%);
- Educar moralmente é **ensinar** princípios éticos e morais visando à boa convivência social (28,7%);
- Educar moralmente é **transmitir** valores morais por meio da prática (21,4%);
- Educar moralmente é **educar** em valores, buscando a construção da autonomia dos alunos (14,2%).

A maioria das professoras participantes acredita que educar moralmente está relacionado a ensinar e transmitir questões morais. Apenas uma minoria afirma que educar moralmente é educar em valores e proporcionar a construção da autonomia do educando. A ideia de que a transmissão moral é possível é bastante presente no cotidiano escolar. Segundo Piaget (1930/1996), o objetivo da educação moral é o de auxiliar a criança a construir sua própria autonomia.

No que se concerne ao fim da educação moral, podemos, pois, por uma legítima abstração, considerar que é o de constituir personalidades autônomas aptas à cooperação; se desejarmos, ao contrário, fazer da criança um ser submisso durante toda a sua

existência à coação exterior, qualquer que seja ela, será suficiente todo o contrário do que dissemos. (PIAGET, 1930/1996, p. 09)

Em relação aos procedimentos de educação moral, Piaget afirma haver duas possibilidades: os procedimentos verbais e os métodos ativos.

Dos procedimentos verbais em educação moral Piaget (1930/1996) diz: “Do mesmo modo que a escola em geral há séculos pensa ser suficiente falar à criança para instruí-la e formar seu pensamento, os moralistas contam com o discurso para educar a consciência.” (p. 15). Para Piaget, os procedimentos verbais ou as “lições de moral” são de pouca valia para a educação moral, já que, quase sempre, são impostas pelos educadores por meio da coação e do respeito unilateral. A criança, por não viver ou se envolver na situação exposta, não compreende o seu significado, mas finge aceitá-la pelo medo da punição ou da perda do afeto. Piaget diz, ainda, que as “lições de moral” podem ser válidas quando se constituem como resposta a uma questão prévia, ou seja, quando as crianças pedem explicações para determinadas situações que lhes causaram desequilíbrio cognitivo. Vindo dessa maneira, o procedimento verbal pode conseguir tocar o espírito da criança, já que essa o abriu para reflexão. Entende-se, com isso, que a moralidade não pode ser imposta como decreto, mas sim construída como um contrato.

Dessa forma, para Piaget (1930/1996), o método mais efetivo para a educação moral é o **ativo**, no qual a criança participa de experiências morais por meio do ambiente proporcionado, sobretudo, pela escola. Quanto a isso, o autor diz que a criança deve estar em contato com outras crianças e com situações nas quais possa experimentar a cooperação, a democracia, o respeito mútuo e, assim, construir paulatinamente sua moralidade.

Piaget conclui seu trabalho, dizendo que os procedimentos de educação moral devem levar em conta a própria criança e que, neste sentido, os métodos ativos são superiores aos outros. Podemos dizer, então, que educar moralmente para Piaget é proporcionar à criança situações nas quais ela possa vivenciar a cooperação, a reciprocidade e o respeito mútuo e, assim, construir a sua autonomia.

Na segunda questão, as professoras responderam de quem consideram ser a responsabilidade de educar moralmente as crianças. A maioria (85,7%) afirmou que a responsabilidade é da família e da escola em conjunto e que uma instituição deve complementar a ação da outra, sendo o diálogo entre ambas necessário. Duas professoras (14,3%) acreditam que a responsabilidade é inteiramente da família, pois “é de casa que devem vir os valores morais”. Ainda que a maioria dos professores afirme que a responsabilidade por educar moralmente as crianças é da escola e da família conjuntamente, ainda não é possível observar projetos convergentes nesse sentido.

A terceira e última pergunta questionava sobre como a educação moral deve ocorrer. As respostas puderam ser agrupadas em 05 categorias:

- Cotidianamente, junto às outras atividades didáticas e em atividades específicas (21,4%);
- Por meio de histórias, embasadas no cotidiano (21,4%);

- Por meio de exemplos e modelos de comportamento (21,4%);
- Estimulando/proporcionando o desenvolvimento geral (21,4%); e
- Observando as crianças e entendendo o meio familiar em que vivem (14,4%)

A ideia de que a educação moral deva ser trabalhada cotidianamente, por meio de atividades específicas e junto às outras atividades didáticas mostra-se profícua, uma vez que educar moralmente deve ser uma ação transversalizada no currículo escolar.

A educação moral, para Piaget (1930/1996), não constitui uma matéria especial de ensino e sim um aspecto particular da totalidade do sistema. Desta maneira, as crianças e os jovens não devem ter “aulas” de educação moral, mas vivenciar a moralidade em todos os aspectos e ambientes presentes na escola. Neste sentido, os trabalhos em grupo (ou trabalho por equipes, como prefere Piaget) são uma atividade facilitadora para a construção da autonomia, pois as crianças, ao trabalharem juntas, podem trocar pontos de vista, discutir, ganhar em algumas ideias e perder em outras; enfim, podem exercer a democracia.

A utilização de histórias para educar moralmente também apareceu bastante nas respostas das professoras, revelando ainda a crença de que é possível ensinar valores por meio de histórias com “lições de moral”, como é o caso de algumas fábulas. O problema, de fato, não está na adoção desse tipo de metodologia, mas no uso que se faz dela como única possibilidade para se trabalhar valores morais. É possível observar, muitas vezes, histórias contadas como uma possibilidade de “moralização” das crianças, sem que haja reflexão individual e coletiva das mesmas na tentativa de construções morais.

Concepção parecida pode ser notada na categoria “Por meio de exemplos e modelos de comportamento” que também sugere certa passividade da criança que deve observar para usar como exemplo. Entender a criança como um ser passivo frente a certas aprendizagens é uma das características do que Becker (2012) chamou de Pedagogia Diretiva.

A Pedagogia Diretiva tem como pressuposto epistemológico o empirismo, considerando a criança uma “tábula rasa”, ou uma folha em branco que será impressa graças a determinadas pressões do meio em que vive. O professor, guiado por essa epistemologia, acredita que o conhecimento possa ser transmitido, seja esse conhecimento relacionado a algum conteúdo, seja esse conhecimento relacionado a alguma conduta ou comportamento, como o moral. Segundo Becker (2012), este professor “acredita no mito da transmissão do conhecimento como conteúdo conceitual, como estrita mensagem verbal.” (p.14).

A categoria “Estimulando/Proporcionando o desenvolvimento geral” sugere o reconhecimento da importância do desenvolvimento integral da criança como objetivo geral da Educação Infantil. Precisamos lembrar que esse discurso está explícito nos documentos oficiais e, na maioria das vezes, está mais presente nas falas do que nas práticas pedagógicas.

Nóvoa (1999), há tempos, alertava para o excesso de discurso e certa pobreza das práticas pedagógicas, fato que ainda pode ser observado.

A pobreza atual das práticas pedagógicas, fechadas numa concepção curricular rígida e pautadas pelo ritmo de livros e materiais escolares concebidos por grandes empresas, é a outra face do excesso do discurso científico-educacional, tal como ele se produz nas comunidades acadêmicas e nas instituições de ensino superior. (p.16).

Apenas 14,4% das professoras participantes se referiram à importância do meio familiar como parceiro para a educação moral das crianças, ainda, que tenham citado a necessidade apenas de “observar” tal meio para depois planejar suas ações na escola. De maneira geral, podemos inferir que ainda é bastante tímida a relação entre a escola e a família no que se refere ao desenvolvimento e à educação moral das crianças.

b) Concepção e expectativas dos responsáveis pelas crianças/alunos

A primeira questão respondida pelos pais também se referia ao que entendem por educar moralmente. As respostas puderam ser agrupadas em cinco categorias:

- Educar moralmente é ensinar o que é certo e errado, dando exemplos (43,3%);
- Educar moralmente é ensinar a viver em sociedade, respeitando as outras pessoas (cor, religião, opção sexual) (36,7%);
- Educar moralmente é ensinar direitos e deveres visando à formação do caráter (10%);
- Educar moralmente é colocar limites (6,6%); e
- Educar moralmente é ensinar que toda ação tem uma reação e que não se deve fazer aos outros o que não se deseja pra si (3,4%).

Pensamos ser importante refletir sobre as concepções dos adultos cuidadores no que se refere à educação moral das crianças. O que este tema pode, de fato, significar para eles?

É certo que pais não são profissionais da educação, e suas concepções interessam no que se refere a facilitar um diálogo com a escola. Neste sentido, não pretendemos analisar suas concepções sobre educar moralmente, mas conhecê-las para que reflexões sejam realizadas, visando a projetos convergentes com a escola, uma vez que “as crenças e a organização significativa do ato de educar são, pois, eixos poderosos, definidores das ações que se implementarão na família”. (SZYMANSKI, 2006, p.86).

As práticas educativas familiares influenciam o processo de desenvolvimento e educação moral das crianças, uma vez que os adultos são atores sociais envolvidos em redes sociais as quais submetem as crianças com frequência.

Segundo Szymanski (2001), as práticas educativas familiares são

ações contínuas e habituais, realizadas pelos membros mais velhos da família, nas trocas intersubjetivas, com o sentido de possibilitar

a construção e apropriação de saberes, práticas e hábitos sociais pelos mais jovens, trazendo, em seu interior, uma compreensão e uma proposta de ser-no-mundo com o outro. (p. 87)

Quando a escola busca conhecer as concepções pedagógicas e sociais dos pais pode utilizar essa informação como recurso poderoso na educação das crianças. “Portanto, quanto mais a escola se envolver, se preocupando e confiando nos pais e os reconhecendo como parceiros na educação escolar dos filhos, mais os pais se sentirão envolvidos e dispostos a colaborar” (CHECHIA; ANDRADE, 2005).

Ao serem questionados sobre de quem acreditam ser a responsabilidade por educar moralmente as crianças, a maioria dos pais (60%) afirmou que essa é uma responsabilidade exclusiva da família, e os 40% restantes acreditam que essa deva ser uma responsabilidade compartilhada.

Quando se trata da educação em valores parece-nos que, nesta amostra, os pais e responsáveis pelas crianças atribuem esse papel à família, reservando para a escola de Educação Infantil o papel de cuidar. Nesta etapa educativa, a principal preocupação das famílias é, de fato, com os cuidados ofertados aos filhos. Normalmente, os questionamentos e as indagações se remetem a fatores de assistência à criança, tais como: oferecer alimento, dar banho, trocar as fraldas, cuidar para que não haja acidentes.

Em pesquisa realizada por Pacheco e Dupret (2004), foram entrevistadas 819 famílias beneficiárias do Programa Rio-Creche com o intuito de conhecer a concepção e a expectativa dos pais a respeito dos serviços oferecidos pelas instituições de Educação Infantil. Os resultados revelaram que a visão que os pais têm da creche ainda é bastante assistencialista-custodial, e que a maioria das famílias (97%) se mostra satisfeita com os serviços oferecidos.

Todos os aspectos referentes às condições de serviço – limpeza, infraestrutura, equipamentos, alimentação – são percebidos como adequados e atendendo aos interesses dos pais. Esse resultado surpreende quando consideramos a realidade das creches públicas do país, descritas em diversos estudos como bastante precária e ineficientes. A questão que surge, a partir desse resultado, diz respeito ao que as famílias esperam que seja oferecido. Acreditamos que a opinião expressa por elas está ligada, provavelmente, à sua compreensão de creche como extensão do trato familiar, e não como um local que estimula o desenvolvimento infantil. (PACHECO; DUPRET, 2004, p.111).

Em relação à concepção dos pais sobre como a educação moral deve ocorrer, pudemos detectar as seguintes categorias:

- Por meio de exemplos e modelos de comportamento (40%);
- Conversando, com muito amor e afetividade (33,3%);
- Por meio da disciplina Educação Moral e Cívica (10%);

- Colocando regras e limites para as crianças (10%); e
- Não sabe (6,7%).

Novamente, a maioria dos pais afirma que a melhor forma de educar moralmente é oferecendo exemplos de conduta (40%). A afetividade também aparece como um componente importante para a educação moral, segundo os pais. A disciplina Educação Moral e Cívica também é citada por alguns, uma vez que fez parte dos currículos escolares brasileiros de 1969 a 1993, imposta pelo Decreto-Lei nº 869, de 12 de setembro de 1969, que dispunha sobre a inclusão da Educação Moral e Cívica como disciplina obrigatória nas escolas de todos os graus e modalidades dos sistemas de ensino no País. Criada pelo governo militar, tal disciplina tinha objetivos bastante diferentes dos que defendemos na atualidade.

Nesta amostra, pudemos perceber que as concepções dos pais ou responsáveis pelas crianças sobre o desenvolvimento e a educação moral das crianças convergem em alguns pontos (necessidade de ocorrer) e divergem em outros (como fazer) daqueles apresentados pelos professores que, nesta pesquisa, representam a visão da escola. Para que projetos convergentes possam ser construídos, é necessário que o diálogo efetivo entre escola e família se concretize para além de questões pontuais.

É possível notar que tanto a escola, quanto os responsáveis pelas crianças acreditam na necessidade de se educar moralmente e partilham a ideia de que essa responsabilidade deve ser de ambas as instituições, ainda que os professores tenham demonstrado a tendência de chamar essa responsabilidade para a escola.

A forma/maneira de se realizar a educação moral, no entanto, aparece de formas diferentes nas concepções de pais e professores. Para a maioria dos professores, a educação moral deve ser desenvolvida diariamente e vinculada aos conteúdos didáticos, enquanto que, para a maioria dos pais, a educação moral deva ocorrer por meio dos exemplos e da forma de vida deles mesmos.

5 Considerações Finais

O desenvolvimento integral da criança em seus aspectos físicos, cognitivos, afetivos e morais deve ser o objetivo geral da Educação Infantil. Neste artigo, centramos nossa atenção no desenvolvimento e na educação moral das crianças e na reflexão sobre o que pais e professores pensam sobre o tema.

Defendemos a ideia de que o desenvolvimento da criança ocorre de forma contínua, ininterrupta, ativa e que está fortemente relacionado ao meio social e cultural no qual está inserida. Neste sentido, a participação dos pais e responsáveis, assim como dos professores, faz-se importante na construção de ambientes morais que possibilitem a construção da autonomia. Este deve ser, sem dúvidas, um projeto coletivo e convergente que considere a criança na sua totalidade e a respeite como um ser de direitos que pensa, sente e faz.

Segundo Araújo (2011),

A construção de um ambiente ético que ultrapasse os tempos, espaços e relações escolares vêm se impondo como uma

ferramenta importante para que a educação seja ressignificada na contemporaneidade. É muito forte, hoje em dia, o pressuposto de que a educação não pode mais ficar limitada aos muros escolares e deve se estender ao bairro e à comunidade a quem atende, incluindo, também, as relações com as famílias dos estudantes e as demais pessoas que convivem no entorno. (p.10).

Quando família e escola dialogam e entendem a necessidade das parcerias na educação das crianças, fica possível pensar modelos educativos mais dialógicos, “pautados em valores de democracia, justiça, solidariedade e outros mais (como aqueles presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos)” (ARAÚJO, 2011, p.12). Tais modelos se revelam como possibilidades para a construção e o exercício da moralidade que se inicia bem cedo, já na Educação Infantil.

Referências

- ALMEIDA, Angela Mendes de. Notas sobre a família no Brasil. In ALMEIDA, Angela Mendes de (org.). **Pensando a família no Brasil**. Da colônia à modernidade. RJ: Espaço e tempo/UFRJ, 1987.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. www.revistadesarrollohumano.org - Boletín N° 71- Março 2011.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BECKER, F. **Educação e Construção do Conhecimento**. 2.ed. Porto Alegre: Penso, 2012.
- CHECHIA, V. A.; ANDRADE, A. S. O desempenho escolar dos filhos na percepção de pais de alunos com sucesso e insucesso escolar. **Estudos de Psicologia**. 2005, 10(3), 431-440.
- DEVRIES, R. & ZAN, B. **A ética na educação infantil**: o ambiente sócio-moral na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- GALANO, Mônica Haydée. Família e história: a história da família. In CERVENY, Ceneide Maria de Oliveira (org.). **Família e...** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.
- KULMANN Jr., Moisés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. In FARIA FILHO, Luciano Mendes (org.). **A infância e sua educação**. Materiais, prática e representações (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LA TAILLE, Y. **Moral e ética**: dimensões intelectuais e afetivas. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- NÓVOA, A. Os Professores na Virada do Milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 11-20, jan./jun. 1999.
- OLIVEIRA, Z. M. R. Bases para se pensar uma proposta pedagógica para a educação infantil. In. GARMS, G. M. Z.; RODRIGUES, S. A. (Orgs). **Temas e dilemas pedagógicos da Educação Infantil**: desafios e caminhos. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2012.

PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? **Psicologia USP**, 2004, 15(3), 103-116.

PAGET, J. (1930). Os procedimentos de Educação Moral. In. MACEDO, L. **Cinco estudos de educação moral**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

PIAGET, J. (1932). **O juízo moral na criança**. São Paulo: Summus, 1994.

SAISI, N. B. Educação Infantil e Família: uma parceria necessária. **EDUCAÇÃO: teoria e prática**. V.20, n.34, jan.-jun., 2010.

SZYMANSKI, H. *A relação Família Escola: Desafios e Perspectivas*. Brasília: Editora Plano, 2001.

SZYMANSKI, H. Práticas educativas familiares e o sentido da constituição identitária. **Paidéia**, 2006, 16(33), 81-90

WINNICOTT, D. W. **A criança e o seu mundo**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1982.

EDUCAÇÃO COMO FORMAÇÃO: PERSPECTIVAS PRÁTICAS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Vitor Machado¹

Silvana Galvani Claudino-Kamazaki²

Em suas obras, Marx e Engels explicitam o caráter ontológico do trabalho e seu potencial enquanto força transformadora da natureza e do próprio homem para o seu pleno desenvolvimento, tendo em vista a característica que lhe é peculiar: a de possibilitar a superação das limitações naturais e criar forças produtivas que atuem em benefício do ser social.

Por outro lado, também denunciam a perversidade do capitalismo que converte o ser humano, pelo trabalho, em máquina, degradando seu corpo e seu espírito, trabalho este que torna “o homem perdido de si mesmo, a negação de toda manifestação humana, a miséria absoluta” (MANACORDA, 1991, p.53).

Embora não tenham se debruçado exaustivamente para elaborar uma proposta de educação, suas ideias acerca da onilateralidade e da politecnia no processo de formação humana integral nos dão as referências do que o materialismo histórico considera como essenciais para uma proposição educacional emancipatória do ser social.

Assim, reconhecendo a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual e a propriedade privada como causas do desenvolvimento humano unilateral, Marx vê na união entre ensino e produção a possibilidade do pleno desenvolvimento humano, união esta que caracteriza a educação politécnica:

[...] uma concepção que exclui toda possível identificação ou redução da tese marxiana da união de ensino e trabalho produtivo no âmbito da costumeira hipótese de um trabalho, seja com objetivos meramente profissionais, seja com função didática como instrumento de aquisição e verificação das noções teóricas,

1 Prof. Dr. do Departamento de Educação - FC - UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica - FC - UNESP - Bauru.

2 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação - FCL - UNESP - Araraquara.

seja com fins morais de educação do caráter e da formação de uma atitude de respeito em relação ao trabalho e ao trabalhador. Compreende, acima de tudo, todos esses momentos, mas também os transcende (MANACORDA, 1991, p. 54).

Longe de significar a mera aproximação entre escola e trabalho, a politécnica representa uma educação para o proletariado, que teria como função muni-lo dos instrumentos necessários para a sua concreta emancipação. Trata-se, conforme aponta Gramsci (1967 *apud* VIEIRA, 1999), de uma formação que supere o processo formativo intelectual, ao mesmo tempo em que não restrinja o desenvolvimento como resultado passivo do meio social.

A formação humana integral está assim relacionada ao princípio do conhecimento unitário, defendido por Marx e Gramsci - ainda que com suas distinções, haja vista os diferentes momentos históricos em que viveram - como aquele que “articula universal e particular; objeto e sujeito; teoria e prática; objetividade e subjetividade; estrutura e conjuntura; conhecimento tácito e conhecimento científico” (NORONHA, 2010, p. 18).

Em suas considerações a respeito dessa formação humana unitária, onilateral e politécnica, Frigotto (2003, p. 180) salienta a superação das polaridades na organização dos conhecimentos nesta proposta:

Tanto a identificação do núcleo necessário de conteúdos, quanto os processos, os métodos, as técnicas não podem ser determinados nem pela unilateralidade da teoria (teorismo) nem pela unilateralidade da técnica e da prática (tecnicismo, ativismo), mas na unidade dialética de ambas, ou seja, na e pela *práxis*.

Nesta perspectiva, na educação politécnica, aquela que se daria em “escolas também investidas da mais moderna ciência, a tecnologia, destinada, de modo contraditório, a fazer dominar inteiramente não mais um limitado processo produtivo, mas uma totalidade de ramos da produção” (MANACORDA, 1991, p.66), trata-se da estreita vinculação entre ciência e trabalho, teoria e prática, ou seja, uma educação *práxica*.

Nascida no seio do socialismo utópico¹, tal proposta visa ao estabelecimento de uma *práxis* educativa que realize a reintegração do ser humano, um sistema educacional que promova a associação e a coletividade fundadas na não separação entre trabalho manual e intelectual, que propicie “um desenvolvimento total, completo, multilateral, em todos os sentidos das faculdades e das forças produtivas, das necessidades e da capacidade da sua satisfação” (MANACORDA, 1991, p.78-79).

Postulando o desenvolvimento tecnológico como fundamental para seu projeto de emancipação da classe trabalhadora e pensando numa educação proletária que fosse diferente da escola unificada burguesa, Marx e Engels visavam a uma escola e a uma educação que levassem o trabalhador a perceber a realidade objetiva integralmente, para que viesse a

ter atitudes concretas no sentido de mobilizar-se, organizar-se para transformar tal realidade. A politecnicidade possibilitaria o acesso ao conhecimento científico atrelado ao trabalho, de modo a levar o aluno a reconhecer o limite da sua realidade e sentir a contradição, contradição esta que seria a base da tomada de consciência que conduz à revolução.

Segundo Machado (1991, p.123), Marx define, em 1866, “qual deveria ser o tipo de educação a ser reclamada pela classe operária ao Estado”, caracterizada pela junção entre educação intelectual, corporal e tecnológica.

Por ensino tecnológico, Marx deixa claro que se refere a uma concepção diferenciada do ensino técnico burguês:

[...] sua concepção de ensino tecnológico – “teórico e prático”, como tinha esclarecido em 1866, aos delegados do I Congresso da Internacional – exprime a exigência de fazer adquirir conhecimento de fundo, isto é, as bases científicas e tecnológicas da produção e a capacidade de manejar os instrumentos essenciais das várias profissões, isto é, trabalhar – conforme a natureza - com o cérebro e as mãos, porque isso corresponde a uma plenitude do desenvolvimento humano. Em resumo, ao critério burguês de “pluriprofissionalidade”, Marx opõe a ideia de “onilateralidade”, do homem completo que trabalha não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado. (MANACORDA, 1991, p 95)

Neste sentido, Baptista (2010) apresenta a contribuição de Vigotski (2000) quanto à importância da formação de conceitos científicos para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores e para a superação das “concepções mágicas do mundo e da natureza” (GRAMSCI, 1989 *apud* BAPTISTA, 2010, p.134).

Na visão de Vigotski (2000, p. 168, *apud* BAPTISTA, 2010, p. 129-133) a formação de conceitos é “o resultado de uma atividade intensa e complexa (operação com palavra e signo), da qual todas as funções intelectuais básicas participam em uma combinação original”, pois os conceitos científicos “pressupõem tomada de consciência, ou seja, a criança é capaz de explicar o que fez e como o fez e não apenas fazê-lo”.

Martins (2011, p. 211) ratifica estas afirmações em suas contínuas pesquisas acerca da obra vigotskiana, indicando que a consequência mais nefasta da educação burguesa de cunho claramente neoliberal da atualidade é a negação aos filhos dos trabalhadores do conhecimento científico historicamente acumulado, do saber sistematizado, bem como do desenvolvimento das suas funções psicológicas superiores, pois “não são quaisquer modelos pedagógicos que se colocam efetivamente a serviço do desenvolvimento psíquico”.

As pesquisas de Martins (2011) também corroboram com a afirmação de Cavazotti (2010, p.78), para quem “a educação sistemática desprovida de ciência prejudica especificamente os alunos das classes populares, para as quais a escola é o único acesso ao conhecimento científico”.

Neste aspecto, somente uma teoria científica que possibilite a compreensão da realidade em sua totalidade – contrariamente às pedagogias que se fundam no pragmatismo – pode oportunizar a *práxis* educacional que transcenda os limites da realidade aparente, abarcando todos os seus determinantes de forma dialética e, necessariamente, histórica.

Este é um dos principais fundamentos da filosofia da *práxis* defendida por Marx, para quem “toda ciência seria supérflua se houvesse coincidência imediata entre a aparência e a essência das coisas” (MARX, 1981, p 939). Desvelar a realidade contraditória faz parte do processo de emancipação da consciência possibilitado por essa *práxis* educativa.

É neste sentido que a apropriação do conhecimento sistematizado, da ciência e da tecnologia mais avançada por parte da classe trabalhadora é parte fundamental desta *práxis* que “desnaturaliza” a exploração da força de trabalho.

[...] se, por um lado, tal mediação (na apropriação dos saberes sistematizados) forma o indivíduo enquanto força de trabalho necessária para a manutenção do sistema capitalista, por outro é também por meio da aquisição desses saberes que se originam os elementos para que os indivíduos atuem no meio social numa perspectiva de resistência ao que está posto (SILVA; SILVA; MARTINS, s/d, p. 10).

Daí a importância de uma educação onde a *práxis* se coloque como princípio fundante, *práxis* “enquanto compreensão da prática social humana, como forma de distinguir a ação do homem consciente e crítico da ação do homem prático, que se traduz em uma ação alienada” (BAPTISTA, 2010, p.138).

Neste processo, é importante considerar a indissolúvel relação entre a educação e a sociedade onde está inserida. A escola não existe descolada da estrutura social. Ela é determinada e também determinante da mesma.

Esta forma de apreender a relação da escola com a materialidade social na qual ela se produz nos permite perceber que a forma e o conteúdo que assume no seu desenvolvimento não é algo arbitrário. Neste sentido, na escola, os processos educativos não podem ser inventados e, portanto, não dependem de ideais mirabolantes, megalômanas de gênios que dispõem de planos ou fórmulas mágicas. Depende de uma construção molecular, orgânica, *pari passu* com a construção da própria sociedade no conjunto das práticas sociais. (FRIGOTTO, 2003, p. 176)

Sendo assim, em que medida seria possível efetivar essa formação integral na presente conjuntura, em que impera a ideologia capitalista que perpetua as desigualdades fora e dentro da escola? Como esse processo se daria na realidade atual?

Para Tonet (2015), é fato que a formação na escola burguesa se apresenta como unilateral em todos os seus aspectos: proclama-se o direito de todos à formação integral, mas a maioria é destituída do acesso a tal educação, enquanto a classe privilegiada tem sua formação restrita aos aspectos culturais, intelectuais, desligados da realidade material. Trata-se da alienação tanto dos dominados, quanto dos dominantes. A escola burguesa é, assim, deformadora para todos – explorados e exploradores – pois está mediada pela propriedade privada capitalista e, portanto, não pode escapar desta lógica. (TONET, 2015)

No entanto, Marx e Engels defendem que o processo de transformação deve-se iniciar a partir da escola burguesa. Denunciando o caráter de classe que essa escola assume no capitalismo, não a negam categoricamente (SUCHODOLSKI, 1976). Conforme demonstra Machado (1991, p. 123),

[...] mesmo enfrentando situações adversas, a nova educação, na concepção de Marx e Engels, deve começar já no capitalismo. [...] todo o desenvolvimento possível no âmbito do capitalismo deve ser estimulado e perseguido, não apenas como direito dos trabalhadores – porque este direito também é uma conquista historicamente adquirida – mas porque por ele são aceleradas as condições objetivas e subjetivas da revolução.

Neste aspecto, Souza Junior (2008) acrescenta que, além da escola e do trabalho, um terceiro elemento compõe o programa marxiano de educação: a *práxis* político-educativa que se desenvolve coletivamente pelos trabalhadores enquanto classe social seja no partido, nos sindicatos, ou onde quer que atuem. Para este autor, a educação marxiana representa mais que a união ensino-trabalho; está investida de uma *práxis* revolucionária permanente, que visa à transformação social.

Tendo como sujeito definido o proletariado, o programa marxiano de educação não deve prescindir da organização proletária em função da autoeducação dos trabalhadores, algo que se dá por meio da ação política (*práxis* político-educativa) diretamente relacionada tanto ao momento laborativo, quanto ao tempo livre (SOUZA JUNIOR, 2008). Portanto, segundo este autor, é a junção dos três elementos (escola, trabalho e *práxis* político-educativa) que se configura como proposta marxiana de educação.

Tal premissa vem ao encontro do pensamento de Suchodolski (1976), que põe por terra qualquer visão idealista que se atribui à educação – como fenômeno isolado da sociedade onde se desenrola – uma força revolucionária capaz, por si só, de modificar o mundo. Para ele, apenas uma educação como uma atividade unida à luta de classes do trabalhador pode transformar os homens e a sociedade.

Desta forma, para efetivar tal luta, faz-se necessário, em primeiro lugar, uma educação que tenha clareza, a partir do conhecimento do processo histórico-social real, de onde se quer chegar. Em segundo lugar, que viabilize a apropriação da realidade em sua totalidade, com todas as contradições que são próprias do modo de

produção capitalista e, por fim, que conte com atividades educativas que motivem os indivíduos ao compromisso prático com as lutas sociais (TONET, 2015)

1 A Práxis como Método do Processo de Ensino-Aprendizagem: uma Proposta para a Prática Docente na Educação do Campo

No início deste capítulo, mostramos a importância da escola em desenvolver uma ação educativa que valorize a *práxis* pedagógica. Nesta parte, pretendemos demonstrar as linhas gerais de um documento elaborado pelo MST² (Movimento Sem Terra), que teve como objetivo apontar as diretrizes necessárias para se implantar uma escola comprometida com o desenvolvimento de um ensino teórico e prático. Essa escola teria o importante papel de contribuir, de maneira significativa, com a formação de sujeitos capazes de promover mudanças sociais. Tal documento, intitulado “Escola, trabalho e cooperação”³, publicado no início da década de 1990, já revelava, naquele momento, a preocupação dos Sem-Terra em concretizar uma proposta de ensino voltada à *práxis* pedagógica, a ser desenvolvido nas escolas existentes nos acampamentos e assentamentos de reforma agrária, sob sua direção. O texto serviu para orientar a militância envolvida com a educação nos acampamentos e assentamentos e aqueles que se dedicavam aos cursos de formação de jovens e adultos. Ele contribuiu, também, para defender um dos pilares da educação do MST, que acredita na importante relação entre educação e trabalho e para fundamentar a ideia da construção de uma escola baseada na “pedagogia do trabalho”, a qual só pode ser construída por meio da *práxis*, da valorização do trabalho e da cooperação (MACHADO, 2011).

Na primeira parte do documento denominada “O trabalho educa”, demonstram a importância do aprendizado gerado pelo mundo do trabalho e realizam uma consistente defesa da pedagogia da *práxis*, por acreditarem ser ela aquela que une teoria e prática. Afirmam, também, que essa prática se dá por meio do trabalho, o que acaba caracterizando-o como um fenômeno educativo. Como o trabalho só existe no processo de relação entre natureza e vida social, é no decorrer desse processo que surgem inúmeros aprendizados. Seguindo nessa direção, dizem, ainda, que o trabalho educa por ser ele o grande responsável em formar a consciência social das pessoas, o que se deve graças às relações que os indivíduos estabelecem com o meio social, durante o processo de produção material de sua existência. Apontam, também, que novos conhecimentos e novas tecnologias são decorrentes do desenvolvimento do trabalho, pois ambos, ao serem gerados, servirão para tornar o trabalho mais efetivo. Ainda sustentam que o aumento e a complexidade das necessidades humanas levam a necessidade de aperfeiçoamento do trabalho, exigindo que o homem qualifique-se cada vez mais (MST, 2005).

Na segunda parte do documento - “A escola pode educar pelo trabalho” - mostram que a escola deve fortalecer a relação entre trabalho e educação, reforçando a ideia do significado educativo que o trabalho tem de assumir. A escola, durante o desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem, precisa promover

plenamente a união entre teoria e prática. Ela é a responsável por provocar reflexões acerca do mundo do trabalho, desenvolvendo tarefas e atividades pedagógicas, que possibilitem aos alunos viverem certas situações relacionadas ao mundo do trabalho, praticado pela família, no próprio assentamento. Esse texto orienta, ainda, como se implantar a pedagogia do trabalho. Dizem que, para isso, a escola tem de ser considerada como um espaço destinado à socialização e responsável pelo processo de produção do conhecimento, inspirado em práticas sociais e no trabalho. O ensino promovido por ela deve valorizar processos baseados na cooperação, unidade, disciplina, solidariedade e democracia. O trabalho educativo, a partir desses temas, servirá como alicerce para a real educação da consciência social das crianças assentadas.

Já na sua terceira parte - “O MST e a escola do trabalho”- o documento mostra que uma escola orientada pela pedagogia do trabalho deve ser construída para contribuir com a luta dos assentados. Ela deve: a) chamar a atenção e dar ênfase para o sentido social da escola num acampamento ou assentamento; b) educar para a cooperação agrícola; c) preparar para o trabalho; d) desenvolver o amor pelo trabalho e pelo trabalho no meio rural; e) provocar a necessidade de aprender e de criar; f) preparar as novas gerações para as mudanças sociais. (MST, 1994).

Por fim, a quarta e última parte do documento, que se intitula “A escola do trabalho: cooperação e democracia”, orienta como gerenciar e organizar a escola do trabalho. Quanto à gestão, afirmam que ela deve ser democrática e pautada na cooperação entre alunos, professores e funcionários. Já em relação ao planejamento, este deve ser coletivo, respeitando-se as instâncias participativas, de forma a garantir a transparência nas relações de poder instituídas pela comunidade escolar, fortalecendo-se, assim, o trinômio trabalho, cooperação e democracia, como a base fundamental de todo o processo educativo.

Vejamos agora, o que diz a importante contribuição de uma pesquisa semi-diretiva, realizada com jovens assentados, que realizaram seus estudos de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental nas escolas de um Assentamento, acerca dessa importante relação entre teoria e prática, defendida como diretriz para as escolas de acampamentos e assentamentos do MST.

2 Educação no Campo: Importantes Contribuições à Prática Pedagógica

Como já dissemos anteriormente, o MST defende como um dos seus princípios fundamentais a relação entre teoria e prática dentro de cada processo pedagógico.

Nas palavras do MST, isso significa

que a prática social dos / das estudantes seja a base de seu processo formativo, seja a matéria-prima e o destino da educação que fazemos. [...] Em outras palavras, também estamos afirmando o primado da prática sobre a teoria, ou seja, de que as verdadeiras

teorias são aquelas que são frutos de práticas sociais e que, por sua vez, instrumentalizam práticas sociais (MST, 2005, p. 165).

O ensinamento que se desenvolve por meio da relação entre teoria e prática possibilita relacionar uma diversidade de aprendizados com a realidade, conduzindo-os para os objetivos a serem alcançados pela educação proposta pelo MST. Este processo, além de tornar o processo de ensino mais prazeroso, é capaz de dar a ele também mais sentido.

Algumas entrevistas realizadas com jovens assentados, que estudaram nas escolas do Assentamento Sumaré I e II, durante o ensino fundamental, no início da década de 1990, revelaram a importância de essa escola ter desenvolvido um ensino em bases teóricas e práticas, conforme apontam os documentos elaborados pelo MST.

Os nomes foram substituídos por letras para preservar a identidade dos entrevistados. Nas entrevistas, procuramos privilegiar a história oral dos sujeitos pesquisados, a fim de entendermos o processo de ensino aprendizagem desenvolvido nas escolas desse Assentamento.

Para Queiroz (1987, p. 285), a história oral:

registra a experiência de um só indivíduo ou de diversos indivíduos de uma mesma coletividade. Neste último caso, busca-se uma convergência de relatos sobre um mesmo acontecimento ou sobre um período de tempo. [...] Na verdade tudo quanto se narra oralmente é história, seja a história de alguém, seja a história de um grupo, seja a história real, seja ela mítica.

Desta forma, por meio da história oral, buscamos conhecer a história de vida dos sujeitos pesquisados e as experiências vividas por eles na infância, especialmente, quando eram alunos da escola do Assentamento. Para Queiroz (1987), a história de vida, por meio dos depoimentos pessoais, reflete uma série de acontecimentos marcantes que permitem subtrair informações relevantes e delimitadas para o desenvolvimento da pesquisa.

Assim, a história oral assumiu papel relevante, proporcionando, por meio da interpretação das narrativas dos entrevistados, dados significativos que contribuíram para as conclusões desse trabalho.

Vejamos, então, o que um dos entrevistados diz quando perguntado sobre o conteúdo que os professores ensinavam na escola do assentamento:

A - Era mais aula prática. Saía da sala de aula... Não era só na sala de aula... A gente tinha uma professora que ela saía de lá e vinha... A gente tinha uma horta e a gente ia para a prática. A professora dizia: É assentamento. Ela dizia: não vamos ficar com... só no alfabeto lá. E vínhamos para a aula

prática. Aí vinha, fazia tudo direitinho e tomava conta da horta. A gente que fazia a nossa própria horta... Então era bom! (A - aluna do Assentamento II).

Analisando essa fala, é evidente a lembrança que a aluna possui, referente à aula prática, desenvolvida na escola do assentamento. Segundo ela, a professora além de ensinar o “alfabeto”, caracterizado na fala da entrevistada como uma atividade teórica realizada no espaço da sala de aula, também desenvolvia atividades com os alunos no espaço extra-classe, que consistia na produção de uma horta. A fala também demonstra que a horta, depois de produzida, era cuidada pelos alunos sob a orientação da professora. É importante notarmos que a produção da horta tem intensa relação com as atividades do processo produtivo, portanto, processo de trabalho realizado nos assentamentos rurais, tornando, assim, o conhecimento mais fácil de ser assimilado, conforme aponta o documento por nós já analisado. Não podemos deixar de dizer, também, que a expressão *Então era bom* revela um alto grau de satisfação da aluna ao realizar a atividade prática, demonstrando que essa forma de ensinar possibilita um aprendizado realizado com mais prazer.

Da mesma forma, outra aluna entrevistada também demonstra uma grande satisfação pelas aulas práticas desenvolvidas na escola do assentamento. Vejam o que diz quando questionada sobre o aprendizado que tivera na escola da cidade e na escola do assentamento.

B - *Penso que pra mim foi bom. Não tinha nada que me influenciasse. Era focado exatamente para aprender o que todos os outros alunos aprendem. A diferença que lá, era aula... A gente chamava de horta... Que era um outro período. A gente estudava de manhã, essa aula era à tarde. Aí sim, a gente ia para horta. Aprendia a plantar... Como semeava, como era o adubo. Aí sim, era interessante (B - aluna do Assentamento II).*

Podemos perceber que, para **B**, a aula prática teve um grande significado na sua vida escolar, no período em que frequentou a escola do assentamento. Isso é ainda mais marcante ao apontar a diferença entre a escola do assentamento e a escola da cidade. Para ela, tanto a escola da cidade, quanto a do assentamento ensinavam os mesmos conteúdos. A grande diferença está no fato de que, no assentamento, existiam as aulas práticas e, na cidade, não. Quando **B** diz: *Aí sim, era interessante*, referindo-se à aula de cultivo da horta, podemos perceber a intensa valorização que ela faz desse momento.

No entanto, quando analisamos o que o aluno **C** diz sobre as aulas práticas, sua fala revela outra situação. Quando perguntamos como os professores do assentamento ensinavam, respondeu que:

C - *Elas ensinavam com a gente participando. Não vinha uma coisa pronta. Pronto, faz assim. Não. Ela construía com*

a gente. Sempre quando acabava a aula... Ela acabava sempre dez, cinco minutinhos antes, e a gente sentava... Tinha um grupinho das meninas que preparava a próxima aula (C - aluna do Assentamento I).

Diferentemente da A e de B, que fazem menção às aulas práticas realizadas fora da sala de aula, C refere-se às aulas práticas ocorridas na própria sala de aula. Sua fala revela que, na escola do assentamento, o ensino teórico ministrado na sala de aula era transmitido pelo professor com a participação de todos os alunos. Para ele, o ensino não implicava uma forma passiva de aprendizado, pois, no seu discurso, é evidente que a professora construía com os alunos os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula. Assim, podemos verificar que, nesse caso específico, o professor procurou privilegiar a prática de todas as maneiras possíveis, “fazendo com que o estudo e a elaboração teórica fossem considerados práticas, ou seja, que impliquem a ação do educando/da educanda e não na sua audiência passiva a aulas ou textos” (MST, 2005, p. 165).

Mas, se na fala de C observamos uma intensa valorização em relação ao aprendizado prático da sala de aula, vejamos o que ela revela na fala a seguir:

C - O interessante... Quando eu estava na quarta série eu ajudava quem estava na segunda. Porque ela incentivava também você a ajudar. Você aprendeu, então, você também orienta. Você me ajuda. Então, ela ensinava assim. Era um método participativo. Era gostoso (C - aluna do Assentamento I).

Neste trecho da sua fala, observamos a intenção do professor em desenvolver nos alunos a prática da cooperação, incentivando-os sempre a cooperarem uns com os outros na construção do processo de ensino aprendizagem. É o aluno de uma série posterior cooperando sempre com o aluno de uma série inferior, e esse processo educativo tende a contribuir, satisfatoriamente, para construção de novas relações sociais, conforme já fundamentamos. Além disso, percebemos, aqui, uma educação também voltada para a construção de valores humanistas, procurando desenvolver no indivíduo o “companheirismo e a solidariedade nas relações entre as pessoas e os coletivos” (MST, 2005, p. 164). Quando C diz *Era um método participativo. Era gostoso*, ela expressa toda a sua satisfação em contribuir para o aprendizado dos alunos de série inferior, sentindo-se, verdadeiramente, como parte de um processo que, normalmente, realiza-se apenas por meio do professor.

A escola do assentamento parece-nos que sempre esteve preocupada em valorizar a “cooperação” e a “solidariedade” entre seus alunos. Podemos ver isso quando analisamos a fala de C, no momento em que ela discorre sobre o destino dos produtos da horta

C - Como naquele tempo era da prefeitura que vinha a merenda, não tinha, assim, uma pessoa fixa para a merenda. Tinha a

horta que a gente tirava um alface, uma coisa assim, para ajudar na merenda. Mas a merenda era muito boa... Vinha os pais... Era minha mãe... Era a mãe de outras pessoas que vinham fazer comida. E a gente tinha aula comum, normal. Então era bom. (C - aluna do Assentamento II).

Essa fala revela que a alface produzida na horta pelos alunos era destinada à merenda da escola. A entrevistada refere-se a um período em que, na escola, não havia merendeiras para preparar a comida para os alunos. Eram seus pais que preparavam a merenda e, segundo C, era muito boa. Neste trecho, verificamos que C dá enorme valorização ao trabalho coletivo e às formas de solidariedade prestadas pelos alunos e suas famílias nas atividades para a produção da merenda.

Assim, as entrevistas aqui analisadas mostram que um aprendizado construído a partir da relação dialética entre teoria e prática pode contribuir para a garantia dos projetos de cidadão e de sociedade que o MST tanto deseja, que tem por princípio permitir a transformação da realidade pela prática política.

3 Considerações Finais

De acordo com as reflexões desenvolvidas, que visam contribuir com a prática docente, principalmente na escola do campo, tratamos de demonstrar que a *práxis* educativa, em sua indissociabilidade teórico-prática, possibilita a apropriação da realidade social e a conscientização acerca das contradições desta realidade, conscientização que gera o incômodo com a perversidade das relações sociais capitalistas e a busca pela sua superação.

Assim, entendemos que a transformação é possível, mas sabemos que ela não ocorre pelo mero desejo do inconformado, senão pela ação consciente de indivíduos politicamente engajados com a alteração do estado das coisas intervindo no plano concreto, de forma a modificar seus elementos constitutivos.

Neste sentido, a *práxis* no processo educativo – a relação entre a teoria enquanto conhecimento e a prática enquanto desdobramento deste conhecimento na ação – faz-se necessária em todos os âmbitos da educação.

Pelos motivos acima descritos é que o MST defende uma educação a ser aplicada nas escolas de acampamentos e assentamentos, comprometida com a formação de sujeitos capazes de transformar a sociedade com base na justiça social e em valores humanistas. Essa educação deve responsabilizar-se em desenvolver a consciência de classe e a revolucionária, propícia às lutas e aos objetivos do MST, possibilitando a formação de sujeitos mais adequados à dinâmica do movimento.

Daí a necessidade de se desenvolver um processo de ensino aprendizagem nas escolas do campo, fundamentado na relação dialética entre teoria e prática, garantindo a construção de uma escola onde o trabalho manual será abordado com a mesma ênfase que o trabalho intelectual, “rompendo assim, com a dicotomia social do trabalho intelectual para uma classe e o trabalho braçal para outra” (BEZERRA NETO, 2003, p. 150).

Portanto, a relação entre teoria e prática é resultante da preocupação do MST em organizar conteúdos escolares que promovam uma educação para a ação transformadora, isto é, que sejam capazes de responder às necessidades práticas em cada acampamento ou assentamento, permitindo ao aluno articular o maior número de saberes com a realidade onde vive.

Notas

1 “Momento histórico em que ocorriam negociações de interesse entre a burguesia e o proletariado, a primeira cedendo a algumas reivindicações operárias, cessão esta possibilitada pelas suas grandes margens de lucro e que objetivava, antes de tudo, evitar uma proposta efetiva de transformação social e o segundo, entusiasmado com esta política de negociação de classes, acreditando fazer valer a democracia. [...] O contexto educacional então predominante caracterizava-se pela intensa exploração trabalhista, inclusive de crianças, insuficiência de escolas e de recursos para a classe operária e a existência das workhouses, instituições voltadas aos excluídos das escolas regulares que visavam preparar minimamente a mão-de-obra necessária ao atendimento da demanda capitalista (CLAUDINO-KAMAZAKI, 2013, p.36-7).

2 Em janeiro de 1984, no primeiro encontro Nacional de Trabalhadores Rurais Sem-Terra, na cidade de Cascavel - PR, o MST tornou-se oficialmente um movimento organizado, reunindo trabalhadores rurais expulsos de suas terras. Nesse encontro, elaboraram uma proposta de política agrícola de manutenção do trabalhador rural à terra, por meio da luta pela reforma agrária.

3 Este documento foi publicado pelo MST em maio de 1994, no Boletim de Educação nº 4.

Referências

BAPTISTA, M.G.A. Práxis e Educação em Gramsci. In: Filosofia e Educação. **Revista Digital do Paideia**. Campinas, v. 2, n. 1, p. 182-203, abr-set. 2010. Disponível em: <www.fae.unicamp.br/revista/index.php/rfe/article/view/953/900>. Acesso em: 17 mai. 2015.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. 2003. Tese. (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas, Campinas, 2003.

CAVAZOTTI, M. A. **Educação e Conhecimento Científico** – Inflexões Pós-Modernas. Campinas: Autores Associados, 2010 (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, 101).

CLAUDINO-KAMAZAKI, S. G. **Práxis na formação docente: principais tendências na produção acadêmica atual**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

- GRAMSCI, A. **La formazione dell'uomo**: scritti di pedagogia. Roma: Riuniti, 1967.
- GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira., 1989 (Perspectivas do Homem. Série Filosofia, v 48).
- MACHADO, L. R. de S. **Politecnia, Escola Unitária e Trabalho**. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991.
- MACHADO, V. O movimento Sem-Terra e a educação escolar: a construção de uma proposta pedagógica para além dos muros da escola. **Revista de Ciências da Educação**, Americana, v. 1, n. 25, p. 383 – 406, 2 sem. 2011.
- MANACORDA, M. A. **Marx e a Pedagogia Moderna**. São Paulo: Cortez, 1991.
- MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica. 2011. Tese (Livre-Docência)- Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2011.
- MARX, K. **O Capital**: crítica da Economia Política. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1981. (Dífel, v. 6)
- MST. **Dossiê MST – Escola**. 2ª ed. São Paulo. 2005. (Caderno de Educação nº 13)
- _____. **Escola, trabalho e cooperação**. São Paulo. 1994. (Boletim da Educação nº 4)
- NORONHA, O. M. Epistemologia, formação de professores e práxis educativa transformadora. **Quaestio**, Sorocaba. v.12, p 5-24, jul. 2010
- QUEIROZ, M I. P. Relatos orais: do 'indizível' ao 'dizível'. **Ciência e cultura**, v.39, 272-286, 1987.
- SILVA, C.R.; SILVA, L.F.; MARTINS, S.T.F. **Marx, ciência e educação**: a práxis transformadora como mediação para a produção do conhecimento. v. 1, p 7-18, s/d.
- SOUZA JUNIOR, J. Trabalho, práxis e o programa marxiano de educação. **ANPED**, 2008. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalho/GT09-4739--Int.pdf>> Acesso em: 27 abr. 2015.
- SUCHODOLSKI, B. **Teoria Marxista da Educação**. Vol II. Lisboa: Editorial Estampa, 1976.
- TONET, I. **Educação e Formação Humana**. Disponível em: <http://www.ivotonet.xpg.com.br/arquivos/EDUCACAO_E_FORMACAO_HUMANA.pdf>. Acesso em: 10 mai. 2015.
- VIEIRA, C.E. Cultura e Formação Humana no pensamento de Antonio Gramsci. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 51-66, jan.- jun. 1999.
- VIGOTSKI, L.S. **A construção do pensamento e da Linguagem**. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes. 2000.

ENSINO MÉDIO: A IMPORTÂNCIA DAS AULAS PRÁTICAS NA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO BIOLÓGICO

Ana Maria de Andrade Caldeira¹

Anderson Bacciotti²

Camila Sanches Miani³

Introdução

O Ensino Médio constitui-se em etapa da formação em Educação Básica que deve propiciar, dentre outras habilidades, o desenvolvimento do pensamento crítico, auxiliando a formação cidadã. O Ensino de Biologia contribui para essa formação por meio de um conjunto de atividades didáticas que permitam o pensar lógico, característico da construção do pensamento científico. No entanto, atingir esse objetivo fundamental de formação demanda avaliar a ação didática que vem sendo utilizada nessa etapa de formação escolar.

Campanario e Moya (1999) já afirmavam que as estratégias tradicionais de ensino de ciências são pouco eficazes para promover uma aprendizagem significativa e que, em muitas das aulas, ainda predomina um modelo de ensino por transmissão.

A manutenção desse sistema tradicional gera desajuste entre o que a sociedade espera da formação científica de um cidadão e os processos necessários para alcançar tais expectativas (MIANI, 2013). De acordo com Pozo (2002), os problemas de ensino e aprendizagem não são tão atuais, pois ensinar sempre foi tarefa difícil, é que, hoje, a diferença é apenas uma maior consciência dos fracassos do processo ensino e aprendizagem e da necessidade de superá-los. Um dos motivos que pode estar associado à dificuldade na aprendizagem, é que esses cenários, muitas vezes, não são pensados considerando-se as características dos aprendizes e de seus mestres (POZO, 2002).

1 Prof^a. Adj^a. do Departamento de Educação - FC - UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica - FC - UNESP - Bauru.

2 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Docência para Educação Básica - FC - UNESP - Bauru. Professor da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo.

3 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência - FC - UNESP - Bauru.

No entanto, para o aluno desenvolver suas potencialidades e capacidades cognitivas, afetivas, sociais e de aprendizagem, o professor deve atuar como um facilitador ou um orientador da aprendizagem e não como um mero transmissor do saber constituído, para que o aprendiz se torne protagonista de sua aprendizagem (POZO, 2002).

Nesta perspectiva, as atividades práticas podem permitir uma ampliação didática, aproximando a aprendizagem do objeto de ensino. Essas atividades, segundo Krasilchik (2011), levam o estudante a observar, experimentar, buscar explicações para os processos ao seu redor, analisando implicações na sua vida, na comunidade e na sociedade.

Para um ensino de Biologia que permita uma aprendizagem efetiva de conhecimento, podemos nos apoiar no modelo proposto por Fischer *et al.* (2000) que indica que as fontes de informação disponíveis para o aprendiz são: o mundo vivo, os oriundos da sociedade e cultura, os conhecimentos formais e informais e que as atividades escolares devem permitir que os alunos passem por mais três fases: aquisição do conhecimento, a organização e a reflexão sobre ele e o uso desse conhecimento. Essas três fases devem convergir para uma compreensão conceitual do conhecimento biológico.

Assim sendo, este trabalho teve como objetivo comparar duas abordagens no ensino de conteúdos de Biologia. Uma das abordagens com práticas didáticas, e a outra abordagem, considerada nesta pesquisa como ensino tradicional, utilizando conceitos de Biologia, visando avaliar sequências didáticas.

Metodologia

Essa pesquisa apresenta caráter qualitativo. Bogdan; Biklen (1994), descreveram pontos básicos que caracterizam a pesquisa qualitativa, como: ter o ambiente natural como sua fonte direta de dados, os dados coletados serem predominantemente descritivos e a análise dos dados a seguir um processo indutivo. Segundo Neves (1996), a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento. O pesquisador e o seu objeto de estudo interagem, e essa interação é considerada elemento do processo de formulação teórica.

O presente trabalho foi desenvolvido a partir da elaboração de duas sequências didáticas com o intuito de avaliar o papel das atividades práticas na aprendizagem de conteúdos biológicos. Foi realizada em uma escola estadual do interior paulista, com duas turmas da primeira série do Ensino Médio, totalizando 45 alunos, em que sua maioria residia no campo, especificamente em um assentamento do Movimento Sem Terra (MST).

Antes do desenvolvimento das sequências didáticas e após o desenvolvimento das mesmas, foi aplicado um questionário contendo questões com o objetivo de registrar os conhecimentos prévios dos alunos em relação a duas temáticas próximas à sua realidade: horta orgânica e construção de um biodigestor. Essa fase corresponde ao que Fischer (2000) indica que os alunos podem trazer conhecimentos já formalmente organizados oriundos da cultura em que vivem ou de outras fases anteriores de escolarização.

O professor desenvolveu os conteúdos a respeito das temáticas escolhidas com as duas turmas, utilizando a mesma quantidade de aulas e, no geral, a mesma abordagem, já que eram grupos com características muito semelhantes, ou seja, alunos de 1ª série do Ensino Médio.

Entretanto, cada turma desenvolveu apenas uma das atividades práticas e recebeu conteúdos teóricos sobre a atividade que não desenvolveu, ou seja, uma turma construiu a horta e recebeu conteúdos teóricos sobre decomposição orgânica, e a outra construiu o biodigestor e recebeu conteúdos sobre o desenvolvimento de plantas na horta orgânica. As etapas estão descritas no Quadro 1.

Ao final de todas as atividades, os alunos montaram uma apresentação em slides com fotos sobre o que foi desenvolvido na escol, e cada sala ficou responsável pela sua apresentação, com seus respectivos temas trabalhados na atividade prática, a fim de compartilhar a construção dos seus resultados com os seus familiares e membros da comunidade do campo.

Quadro 1- Etapas das sequências didáticas desenvolvidas.

ETAPAS	“Sala 1”	“Sala 2”	Etapas da construção dos conceitos (De acordo com Fischer et al. 2000)
1	Levantamento de concepções prévias sobre conteúdos de Biologia	Levantamento de concepções prévias sobre conteúdos de Biologia	Levantamento das fontes de informação
2	Atividade prática 1: Construção de Horta orgânica e desenvolvimento do tema	Atividade prática 2: Construção de Biodigestor caseiro e desenvolvimento do tema.	Essa fase deve propiciar tanto aquisição quanto a organização e reflexão do conhecimento
3	Atividades Teóricas sobre Decomposição orgânica	Atividades Teóricas sobre horta orgânica	A aula teórica possa promover aquisição, organização e reflexão do conhecimento, porém, a forma passiva pode levar a simples aquisição
4	Aplicação das questões utilizadas no levantamento inicial	Aplicação das questões utilizadas no levantamento inicial	Avaliação do conhecimento aprendido
5	Apresentação da horta orgânica para a comunidade	Apresentação do biodigestor para a comunidade	Avaliação da compreensão conceitual

Desenvolvimento das Sequências Didáticas

SALA 1 - Atividades práticas

Os alunos da “sala 1” participaram da prática: construção de uma horta orgânica dentro do espaço escolar. Após a limpeza do local e, com a utilização de enxadas, rastelos, mangueira, telas, dejetos de animais bovinos para adubação e mudas de hortaliças, iniciou-se a construção de dez canteiros, com adubação, plantio e manutenção realizada pelos alunos, com duração de 10 aulas (Figura 1).

Figura 1- A horta orgânica construída pelos alunos.



Durante essa atividade, foi possível discutir conteúdos curriculares, como: fotossíntese, poluição, controle biológico, relações ecológicas, dentre outros. Os alunos discutiram a melhor forma de se obter hortaliças em menor tempo, trabalhando os fatores físicos, químicos e biológicos que a horta fornecia. Para isso, realizaram observações sobre a influência do sol em canteiros muito iluminados e outros sem luminosidade, o espaçamento entre as mudas, a influência da aeração manual do solo e dos canteiros compactados, dentre outras. Essas observações foram sistematizadas e organizadas pelos alunos.

SALA 1 - Atividades teóricas

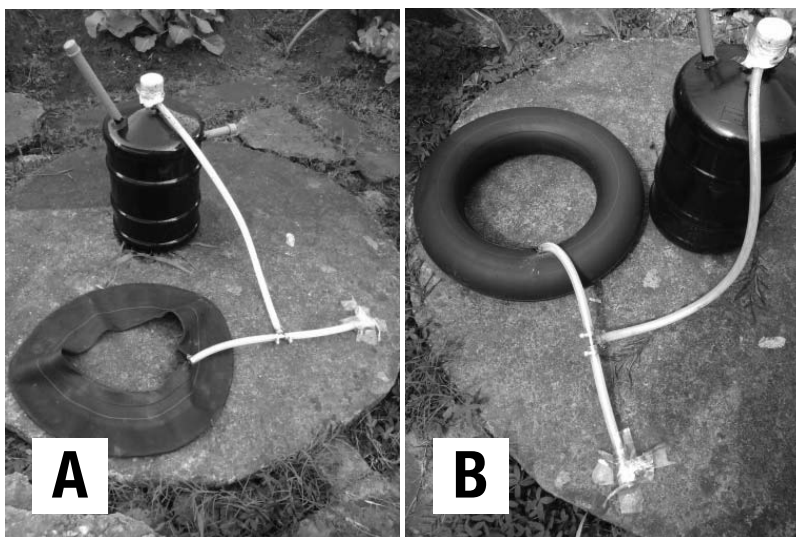
Os alunos da “sala 1”, além da vivência prática, realizando uma horta, como mencionado acima, participaram de leituras e discussões de textos em sala de aula, levantando questões observadas em campo.

Para estes mesmos alunos da “sala 1”, o professor pesquisador, após o término prático e teórico relacionado à horta, apresentou o tema “construção do biodigestor”, porém, utilizando apenas aula teórica.

SALA 2 – Atividades práticas

Já os alunos da “sala 2”, participaram da atividade prática: construção de um biodigestor com o intuito de trabalhar o tema “fontes de energia alternativa” e estudaram assuntos relacionados ao aquecimento global, decomposição de matéria orgânica, fermentação, bactérias. Para a construção do biodigestor, utilizaram um galão de água com capacidade para 20 litros, garrafas pet de 2 litros, canos de PVC, mangueira de gás de cozinha, câmara de ar de pneu de carro, registro de gás e dejetos de carneiro (Figura 2).

Figura 2- A: Biodigestor construído pelos alunos. B: Biodigestor após uma semana.



SALA 2 - Atividades teóricas

Os alunos da “sala 2”, além da vivência prática construindo o biodigestor, como mencionado acima, participaram de leituras e discussões de textos em sala de aula, levantando questões observadas na prática. Para estes mesmos alunos, o professor pesquisador, após o término prático e teórico relacionado à construção do biodigestor, apresentou o tema “horta orgânica”, porém, utilizando apenas aula teórica.

Resultados e discussões

Resultados obtidos por meio das respostas dos alunos estão representados nos quadros a seguir. Neste trabalho, foram utilizadas as respostas de 20 alunos, sendo 10 de cada turma, para ilustrar os resultados obtidos na primeira análise dos dados.

A comparação entre as respostas dos alunos das duas salas pode ser observada nos Quadros 2 e 3, com as respostas iniciais e as respostas após o término das atividades práticas e teóricas.

Os alunos da “sala 1” (alunos que tiveram a prática da horta orgânica e apenas aula teórica sobre o biodigestor) foram classificados como: A - Sala 1, B- Sala 1, C- Sala 1, D- Sala 1, E- Sala 1, F- Sala 1, G- Sala 1, H- Sala 1, I- Sala 1 e J- Sala 1, enquanto os alunos da “sala 2” (alunos que tiveram a prática com o biodigestor e apenas aula teórica sobre horta orgânica) foram classificados como: A- Sala 2, B- Sala 2, C- Sala 2, D- Sala 2, E- Sala 2, F- Sala 2, G- Sala 2, H- Sala 2, I- Sala 2 e J- Sala 2.

Do questionário inicial aplicado tanto na sala 1 quanto na sala 2, pudemos verificar que os alunos não apresentavam conhecimento conceitual sobre as questões apresentadas. Dessa forma, utilizamos os termos “não sei” e “não lembro” oriundos do questionário inicial e mantivemos as respostas quando elas estavam presentes.

Quadro 2- Comparação entre as respostas dos alunos das duas salas para o tema horta orgânica.

Quais as diferenças entre a agricultura convencional e a orgânica?			
SALA 1		SALA 2	
Resposta inicial aluno A - Sala 1: “Eu acho que a orgânica é quando não tem veneno, a outra eu não sei”.	Resposta final aluno A - Sala 1: “A agricultura convencional é aquela que faz uso de adubos químicos industrializados, venenos que são tóxicos ao ser humano e ao animais que vivem nas suas proximidade, para produzir em grandes quantias. A agricultura orgânica é igual a nossa plantação em que se utiliza cocô de animais (Boi) e não usa veneno, usando para espantar os animais sacolinha de plástico”.	Resposta inicial aluno A- Sala 2: “Não sei”.	Resposta final aluno A- Sala 2: “Não lembro”.
Resposta inicial aluno B - Sala 1: “Não sei”.	Resposta final aluno B - Sala 1: “Convencional é aquela que usa agrotóxicos e venenos que agridem o meio ambiente, já o modelo orgânico é igual nossa hortinha que usa apenas cocô de vaca como adubo”.	Resposta inicial aluno B- Sala 2: “Não sei”.	Resposta final aluno B - Sala 2: “Não lembro”.
Resposta inicial aluno C - Sala 1: “Nunca aprendi sobre isso”.	Resposta final aluno C - Sala 1: “A convencional usa pesticidas, herbicidas, não se preocupa com a saúde e ambiente, a orgânica é tudo natural, sem veneno, usando fezes como adubo”.	Resposta inicial aluno C - Sala 2: “Agricultura convencional é a mais comum e usa agrotóxicos a agricultura orgânica não”.	Resposta final aluno C - Sala 2: “Eu acho que a orgânica é quando não tem veneno, a outra eu não sei”.

Resposta inicial aluno D - Sala 1: "Convencional usa adubos químicos e a orgânica sem produtos químicos".	Resposta final aluno D - Sala 1: "Convencional usa produtos tóxicos, para a planta crescer mais rápido, na orgânica a produção é menor, mas muito saudável".	Resposta inicial aluno D - Sala 2: "Convencional usa produtos químicos e prejudiciais, na orgânica usa esterco de boi".	Resposta final aluno D - Sala 2: "Eu não me lembro".
Resposta inicial aluno E - Sala 1: "Agricultura convencional usa venenos e a orgânica somente produtos naturais".	Resposta final aluno E - Sala 1: "Agricultura convencional usa pesticidas, herbicidas, adubos químicos industrializados, mas a orgânica é igual a nossa, sem produtos que agridem o meio ambiente e tudo que é produzido faz bem para a saúde".	Resposta inicial aluno E - Sala 2: "Agricultura convencional é mais lenta enquanto que a agricultura orgânica é mais rápida".	Resposta final aluno E - Sala 2: "Convencional é adubado com produtos químicos tóxicos e a agricultura orgânica usa matéria orgânica como adubo".
Resposta inicial aluno F - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno F - Sala 1: "A agricultura convencional utiliza principalmente adubo químico e é desenvolvida em grandes áreas. Agricultura orgânica é quando não tem veneno, em uma área menor".	Resposta inicial aluno F - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno F - Sala 2: "Não lembro".
Resposta inicial aluno G - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno G - Sala 1: "Convencional é quando se utiliza uma área grande, com produtos químicos, para acelerar o crescimento das plantas e assim ter mais lucro. Agricultura orgânica se pensa mais no meio ambiente e nos seres vivos, como na nossa horta que se preocupa com os seres vivos que interagem com ela e não tem veneno nenhum".	Resposta inicial aluno G - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno G - Sala 2: "Não lembro".
Resposta inicial aluno H - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno H - Sala 1: "Agricultura convencional ignora a saúde do homem e do ambiente, colocando muito pesticida e produtos químicos pensando no lucro. Na agricultura orgânica a produção de alimento é com produtos naturais como fezes de animais".	Resposta final aluno H - Sala 2: "Não lembro".	Resposta final aluno H - Sala 2: "Não lembro".

Resposta inicial aluno I - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno I - Sala 1: "Convencional é aquela que usa venenos pulverizados contra insetos e outros animais chamados de pragas, a orgânica é como a nossa horta que se tem adubos feitos de estrume de vaca e restos de folhas de outras plantas que entram em decomposição com os fungos e bactérias".	Resposta inicial aluno I - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno I - Sala 2: "Não lembro".
Resposta inicial aluno J - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno J - Sala 1: "Agricultura convencional é quando se usa veneno de todo tipo, a orgânica não, a própria natureza esta em equilíbrio, como na nossa horta".	Resposta inicial aluno J - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno J - Sala 2: "Esqueci".

É possível observar, nas respostas iniciais, que tanto os alunos da "sala 1", quanto os alunos da "sala 2" desconheciam os conteúdos que seriam abordados nas sobre horta orgânica e que, após a intervenção por meio da sequência didática elaborada, as respostas dos alunos da "sala 1" mostraram-se mais adequadas e coerentes, inclusive os alunos utilizaram elementos da atividade prática na elaboração de suas respostas evidenciando, de acordo com Pozo (2004), que a vivência pode contribuir para uma mudança dinâmica na estrutura do conhecimento desses alunos.

Já os alunos da "sala 2", que não tiveram a vivência da horta, não superaram as dificuldades apresentadas no questionário inicial, corroborando com a ideia de que a informação recebida de forma passiva, memorística, não é assimilada ou aprendida, pois eles "esqueceram" ou "não se lembravam".

A mesma comparação foi realizada para o conteúdo sobre fontes de energia e algumas respostas dos alunos das duas salas serão apresentadas no quadro a seguir.

Quadro 3- Comparação entre as respostas dos alunos das duas salas para construção do biodigestor.

O gás produzido em um biodigestor pode ser utilizado para qual finalidade?			
SALA 1		SALA 2	
Resposta inicial aluno A - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno A - Sala 1: "Pode ser usado para fermentar".	Resposta inicial aluno A - Sala 2: " Não sei".	Resposta final aluno A - Sala 2: "Para substituir combustíveis fósseis como o gás de cozinha para fazer comida". porque o metano pega fogo com facilidade".

Resposta inicial aluno B - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno B - Sala 1: "Pode ser utilizado como gás de cozinha".	Resposta inicial aluno B - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno B - Sala 2: "No lugar da gasolina dos motores que geram energia elétrica lá no sítio".
Resposta inicial aluno C - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno C - Sala 1: "Como gás de cozinha".	Resposta inicial aluno C - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno C - Sala 2: "Pode ser utilizado para trocar o gás de cozinha pelo metano do nosso biodigestor".
Resposta inicial aluno D - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno D - Sala 1: "Como gás de cozinha".	Resposta inicial aluno D - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno D - Sala 2: "O gás produzido é o metano e pode ser utilizado para acender lampiões a gás, cozinhar alimentos no fogão, dentre outras coisas".
Resposta inicial aluno E - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno E - Sala 1: "Usado para cozinhar alimentos como gás de cozinha".	Resposta inicial aluno E - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno E - Sala 2: "O metano é o gás produzido e pode ser utilizado para substituir os combustíveis fósseis".
Resposta inicial aluno F - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno F - Sala 1: "Como gás".	Resposta inicial aluno F - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno F - Sala 2: "Para produzir energia elétrica e até mesmo substituir o gás de cozinha, fazendo até a economia de dinheiro, pois o gás de cozinha custa muito dinheiro".
Resposta inicial aluno G - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno G - Sala 1: "Como gás para fazer comida".	Resposta inicial aluno G - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno G - Sala 2: "O gás metano pode ser utilizado para produzir energia elétrica, energia térmica".
Resposta inicial aluno H - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno H - Sala 1: "Gás de cozinha".	Resposta inicial aluno H - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno H - Sala 2: "O gás produzido no biodigestor após a fermentação das fezes de carneiro, produz um gás que pega fogo e pode servir para ser usado no lugar do gás de cozinha e economizar dinheiro, pois não gastamos dinheiro em nosso biodigestor que funcionou com fezes de carneiro".
Resposta inicial aluno I - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno I - Sala 1: "Usado como gás de cozinha".	Resposta inicial aluno I - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno I - Sala 2: "As bactérias anaeróbicas que estão dentro do biodigestor faz o coco de carneiro fermentar e produzir o gás metano que pega fogo e pode ser utilizado para diversas coisas como produzir luz para quem vive no escuro".

Resposta inicial aluno J - Sala 1: "Não sei".	Resposta final aluno J - Sala 1: "Não lembro".	Resposta inicial aluno J - Sala 2: "Não sei".	Resposta final aluno J - Sala 2: "O gás produzido é o metano, produzido dentro do galão e armazenado na câmara de ar que estava vazia e pode ser levada para substituir o gás de cozinha".
---	--	---	--

Os alunos da "sala 1" com relação ao tema construção do biodigestor, que tiveram apenas aulas teóricas sobre o tema, não conseguiram elaborar respostas adequadas na avaliação final. Já os alunos da "sala 2", que construíram o biodigestor e que puderam observar todo o seu funcionamento na prática, apresentaram respostas mais coerentes dentro da proposta contextualizada.

Observa-se o mesmo padrão de respostas para os dois temas: alunos que tiveram aulas práticas conseguem responder com facilidade ao questionário final, enquanto os alunos que só tiveram aula teórica para os temas apresentam muita dificuldade na elaboração de suas respostas.

A construção e a observação do funcionamento do sistema permitiram que os alunos estudassem fontes de energia alternativas enquanto observavam fenômenos químicos e biológicos. Esses alunos participaram de leituras de textos complementares que facilitava a transposição didática. Tanto na "sala 1", como na "sala 2" foi possível observar que os alunos buscavam alternativas para o uso de energia, pois, quando o professor falava dos impactos ambientais causados por usinas hidroelétricas, um aluno interrompeu a aula, referindo-se a uma possibilidade de utilizar o biodigestor como produtor de gás metano para ser utilizado como fonte alternativa de energia e não causar danos ao ambiente, como uma usina hidroelétrica. Na sala 1, quando o professor exemplificava a competição por alimentos que ocorre entre os seres vivos no ambiente natural, alguns alunos interromperam a aula para perguntar se estava ocorrendo uma competição entre as mudas de alface plantadas muito próximas umas das outras, como foi vivenciado por estes alunos na escola.

Utilizando como referencial as fases propostas por Fischer *et al.* (2000), podemos verificar em que momentos os alunos passaram pelos três processos, que compreendem: a aquisição do conhecimento, a organização e a reflexão sobre ele. Assim, no levantamento das fontes de informação que os alunos trazem como conhecimento prévio na primeira e segunda questão referente à diferença entre agricultura convencional e orgânica e sobre a finalidade do gás produzido em um biodigestor, ambas as turmas afirmaram não saber do que se tratava os respectivos assuntos quando a questão era apresentada inicialmente.

Porém, quando os alunos passaram por processos distintos de ensino aprendizagem e puderam passar por processos de organização e reflexão do conhecimento por meio de atividades práticas, ficou evidente a qualidade nas respostas dos alunos da "Sala 1", os quais tiveram um contato direto com o objeto de estudo.

Os alunos da "Sala 2", que tiveram contato apenas de forma passiva sobre o tema horta orgânica, nas respostas finais, não se lembravam do conteúdo para responder, ou não tinham clareza em responder o que se perguntava, o que Fischer *et al.* (2000) consideram como não ocorrendo nenhuma aquisição de conhecimentos.

Podemos confrontar, em um segundo momento, com as respostas finais na questão sobre construção do biodigestor, trabalhada de maneira prática com os alunos da “Sala 2” e que se encontra no Quadro 3. Neste quadro, nota-se a repetição das respostas “não sei” e “não lembro” na “Sala 1”, a qual teve apenas aulas teóricas sobre o tema. Os alunos da “Sala 2” apresentaram respostas distintas, com conceitos biológicos de forma coerente, apontando, inclusive, como se dá a produção do gás, citando, também, várias possibilidades de utilização do biogás e mostrando que desenvolveram formas de reflexão sobre o tema.

Após o desenvolvimento dessas sequências didáticas, outra fase didática se realizou, solicitando aos alunos a organização de uma apresentação do trabalho prático realizado para a comunidade. Explicitaram as suas próprias representações sobre os temas e responderam a questões formuladas pelos membros da comunidade (quadro 4 e 5).

Quadro 4- Respostas dos alunos para questionamento sobre horta orgânica.

Membro da comunidade: Qual a opinião de vocês sobre o uso de adubo químico na horta? Pois a quantidade de esterco é muito alta em comparação com a pequena quantidade de adubo químico por m ² .
--

Aluno H sala 1: “Realmente a quantidade de adubo químico é muito menor que o esterco. Mas o uso de produtos químicos causa danos ao ambiente, como a poluição dos solos, do lençol freático e os possíveis resíduos que podem ficar nos seres humanos que se alimentarem destas hortaliças, podendo originar problemas de saúde futuro”...

Quadro 5- Respostas dos alunos sobre biodigestor.

Membro da comunidade: “Então este galão está cheio de esterco de carneiro que encheu a câmara de ar”?
--

Aluno J sala 2: “Sim, este gás que está armazenado é o gás metano”...
--

Membro da comunidade: “E vocês colocaram esterco de carneiro para produzir este gás para que”?

Aluno A sala 2: “Para descobrirmos que com este esterco é possível produzirmos energia alternativa sem agredir o meio ambiente, podendo ser utilizado no lugar do gás de cozinha e assim economizar dinheiro”...

Essa apresentação e as respostas à comunidade caracterizam a compreensão conceitual que os alunos adquiriram após passarem pelas fases: aquisição, organização e reflexão e uso do conhecimento, propiciadas pelas atividades práticas. Pode-se, comparativamente, concluir que esse processo não aconteceu nas aulas teóricas.

Considerações Finais

De modo geral, o desenvolvimento das atividades práticas buscou a avaliação de ações didáticas que pudessem viabilizar alguma transformação na escola, como salienta Caldart et.al. (2015), de forma a vincular as atividades a conhecimentos vivos e integrados, com maior potencial de sentido na vida dos estudantes e da comunidade.

A análise das respostas dos alunos evidenciou que o conteúdo somente teórico - aulas expositivas e memorísticas - não acrescentou repertório e não

viabilizou o desenvolvimento de conhecimento científico diante dos temas, pois, se a atividade apenas teórica não estimula o desenvolvimento de habilidades do pensar, esta não atinge a construção do conhecimento e nem os processos de reflexão.

No entanto, as aulas em que a teoria esteve associada a práticas, permitiram que os alunos se portassem de maneira ativa, fomentaram a busca espontânea pelo conhecimento por meio da reflexão, ou seja, propiciaram o desenvolvimento de habilidades e uso do conhecimento dentro de um contexto. Vale a pena ressaltar que estas atividades também apresentaram reflexo positivo nas relações entre os alunos e destes com o professor, dada a maior interação e troca de conhecimentos e experiências.

Assim, o trabalho evidenciou o importante papel das aulas práticas durante as aulas de Biologia e da contextualização do conteúdo por meio de uma vivência ou uma experiência, já que pôde contribuir para a construção de um conhecimento associado a outros significados e sentidos para o aluno, além de contribuir para que professores de Biologia repensem a sua atuação em sala de aula.

Referências

- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigações qualitativas em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994. 335 p. (Coleção Ciências da Educação).
- CALDART, R. S.; STEDILE, M. E.; DAROS, D. **Caminhos para transformação da escola: agricultura camponesa, educação politécnica e escolas de campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.
- CAMPANARIO, J. M.; MOYA, A. (1999). Cómo enseñar Ciencias? Principales tendencias y propuestas. **Enseñanza de las Ciencias**, 17(2), 179-192.
- FISHER K. M; WANDERSEE, J. H; MOODY, D. E. **Mapping Biology Knowledge**. Dordrecht, Holanda: Kluwer, 2000.
- KRASILCHIK, M. **Prática de ensino de biologia**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 4ª. Ed, 2011.
- MIANI, C. S. **Ensino de Biodiversidade: Análise do conceito em manuais didáticos e proposição de jogo digital educativo**. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática). Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.
- NEVES, J. L. Pesquisa Qualitativa - Características, Usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, FEA-USP, São Paulo, v.1, n.3, 2º sem. /1996.
- POZO, J. I. **Aprendizes e Mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- POZO, J. I. **Aquisição de conhecimento: quando a carne se faz verbo**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES: AS EXPERIÊNCIAS, OS COMPROMISSOS E OS DESAFIOS DA UNIVERSIDADE PÚBLICA FRENTE AO DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO, A COMUNICAÇÃO E AS TECNOLOGIAS

Maria da Graça Mello Magnoni¹
Renata de Oliveira Sbrogio²

Introdução

O teórico da Comunicação Jesús Martín Barbero, no artigo *Desafios Culturais da Comunicação à Educação* (2000), trata diretamente da falta de compreensão e de preocupação social na concepção e na execução das políticas oficiais de cultura na Colômbia e expõe os desafios e as dificuldades da educação escolar naquele país. Barbero reflete sobre a comunicação e a educação colombiana, já inserida num contexto da sociedade global, no qual a união entre a ciência e a técnica foi revitalizada pelos recursos e meios informacionais ditados pelo mercado e cujo alcance das informações que difundem não se limita mais aos territórios nacionais. O autor constata que a realidade local de seu país ainda retrata o modelo de comunicação predominante na escola: uma relação vertical e autoritária entre professor-aluno, que torna o aprendizado linear e sequencial.

[...] Contrariamente aos que vêem nos meios de comunicação e na tecnologia de informação uma das causas do desastre moral e cultural do país, ou seu oposto, uma espécie de panacéia, de solução mágica para os problemas da educação, sou dos que pensam que nada pode prejudicar mais a educação que nela introduzir modernizações tecnológicas sem antes mudar o modelo de comunicação que está por debaixo do sistema escolar (BARBERO, 2000, p.52).

1 Prof^ª. Dr^ª. do Departamento de Educação - FC - UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia - FAAC - UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Mídia e Tecnologia da Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação (FAAC), UNESP/Bauru.

2 Mestranda em Mídia e Tecnologia - FAAC - UNESP - Bauru.

O educador brasileiro Paulo Freire, em “Extensão ou Comunicação” (1983), ao observar a prática extensionista predominante na Universidade, defendeu a perspectiva da ação educativa como ação comunicativa a ser estabelecida entre seres concretos numa realidade histórico-social. Freire apontava a necessidade da substituição da Pedagogia da Transferência pela Pedagogia do Diálogo. “A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência do saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1983, p.46).

Sendo os significados construídos socialmente, o diálogo se faz por meio de saberes elaborados a partir do contato imediato com a realidade, das experiências de vida das pessoas, da inserção na realidade local e da sensibilidade às problemáticas diuturnamente colocadas. O diálogo começa quando o educador pergunta a si próprio, sobre os sentidos do assunto sobre o qual vai dialogar com os educandos. Essa “inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático”, como registrara Freire em Pedagogia do Oprimido (1987, p.83). Dessa forma, ele defendeu uma Pedagogia dialógica que, “sem renunciar à exigência do rigor, admita a espontaneidade, o sentimento, a emoção, como pontos de partida” (1991, p.5). Afinal, um educador minimamente esclarecido deve sempre entender que aprendizagem da vida antecede a escolar, por isso é preciso reconhecer os saberes elaborados das experiências, das vivências; a “leitura do mundo” antepõe-se à “leitura da palavra”.

Essa forma de agir do educador permitindo que os conteúdos escolares sejam abordados e estudados a partir do contexto do educando, possibilita conhecer os saberes elaborados a partir das vivências e dimensioná-los historicamente. De posse do “conhecimento popular” e da “sabedoria de experiência construída”, o educador elabora os saberes escolares, com base nos saberes científicos. A prática educativa originada das situações concretas colabora no entendimento de que o espaço, os seus conteúdos e as relações resultam da ação humana, da forma como os homens enxergam, pensam e conduzem as relações sociais.

Os conteúdos não são estudados de forma linear; eles são orientados pelas suas contradições e pelas relações de cada tema com outros conteúdos. A construção programática dos materiais e das ações de ensino-aprendizagem é um processo relativamente tortuoso, que implica *visão ampla* do educador para abordar as várias dimensões que permeiam todos os conteúdos. É um processo de construção individual que também exige *compromisso político* para se articular aos demais profissionais das diversas áreas do conhecimento, que estão envolvidos no trabalho educativo, no âmbito escolar e nas ações e espaços extra-escolares, de naturezas materiais e imateriais, como as universidades, associações, organizações sindicais e políticas e demais instituições ou arranjos coletivos que possibilitem a articulação da escola à sociedade, à produção do conhecimento científico, ao conhecimento das várias formas de comunicação, das várias linguagens, atividades comunicativas e culturais resultantes dos novos meios tecnológicos presentes nas relações sociais cotidianas.

A nossa realidade é marcada ou produzida e reproduzida obrigatoriamente a partir da ciência, da tecnologia e da informação. Vivemos, segundo o geógrafo Milton Santos (1998, p.20), o “meio técnico-científico-informacional”, um contexto que, numa

sociedade gerida a partir dos mecanismos da economia de mercado, resulta na contínua obsolescência produtiva, material, simbólica, de saberes e de funções profissionais. A “obsolescência programada” é resultante da competitividade e da racionalização da produção impulsionada pela automatização da indústria material e simbólica, dos serviços urbanos e até das atividades agropecuárias. Tudo se subordina a um modelo mundial, que suprime postos de trabalho enquanto aumenta o volume de produção e a qualidade de mercadorias feitas para abastecer um mercado globalizado e dominado por poucos e gigantescos produtores de bens materiais e simbólicos.

Para pensar a Educação nesse contexto, será preciso conceber toda a complexa trama educativa a partir desses aspectos globalizantes. Exigirá educadores que consigam identificar, prever e incorporar as situações e os desafios do atual contexto aos seus conceitos, métodos e finalidades, para que seja possível assegurar a formação de um ser humano com visão ampla, sistêmica e global. Para executar tal tarefa de formação contemporânea, é fundamental que todos os professores entendam, dominem e apliquem, nas atividades de ensino-aprendizagem, todas as possibilidades da ciência e da tecnologia no campo da Educação. Neste sentido, a educação para os meios, para a utilização, adequação e desenvolvimento dos instrumentais, deve caminhar com a educação para os fins; por meio da formação social e política do professor e também dos alunos, uma ação educativa estratégica que permita amadurecer as consciências em relação ao envolvimento do conhecimento científico e tecnológico, assim como a democratização e o resguardo da finalidade social dos novos saberes e dos recursos derivados da tecnociência. Os recursos digitais audiovisuais poderão ser aliados no trabalho educativo escolar, porque permitem desenvolver metodologias de ensino mais dinâmicas, que permitem a exposição, a observação, a investigação e a compreensão dos conceitos e conteúdos, de forma dinâmica, imagética, contextualizada e interativa.

1 Relato de Experiências na Prática

No cotidiano dos Cursos de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista, câmpus de Bauru, a formação dos novos professores e dos já atuantes nas redes públicas de ensino, por meio do Projeto PARFOR (Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica), os desafios da prática educativa são vividos e enfrentados durante a aplicação da disciplina Alfabetização de Jovens e Adultos e Filosofia da Educação. Para se superar os desafios didático-pedagógicos rotineiros, são utilizados os recursos tecnológicos contemporâneos como instrumentos de ensino, com a intenção de proporcionar uma prática pedagógica dialógica na universidade. Assim, os professores universitários, os alunos de graduação, os docentes das redes públicas que frequentam os cursos do Projeto PARFOR estabelecem um diálogo entre os responsáveis pelo processo educativo escolar e social.

No entendimento de que a Universidade tem que dispor de conhecimentos e de métodos atualizados, para que esteja em condições

de enfrentar os diversos desafios educacionais e culturais da sociedade contemporânea. Afinal, os cursos universitários são concebidos e organizados para responder aos contínuos pleitos de sociedades e de estados modernos, ambos sempre tangidos pela imperiosa necessidade de formar crianças, jovens e adultos. Os cursos de graduação, com o lastro dos repertórios técnico-científicos e culturais nacionais e universais de que são depositários e também produtores, deverão realizar a árdua tarefa para assegurar aos indivíduos em formação, condições objetivas e subjetivas, para que eles possam participar regularmente do instável mundo do trabalho, da cultura e da própria educação (MAGNONI; MAGNONI, 2012, p.94).

Paulo Freire (1989, p.9), ao pensar os trabalhos voltados à alfabetização de jovens e adultos, propôs iniciá-lo a partir de palavras que são “chave” para o indivíduo e para o grupo. As “palavras geradoras”, buscadas no universo vocabular dos alunos a partir do diálogo, são o ponto inicial para a alfabetização. O processo de alfabetização é realizado a partir da palavra, cujos significados serão descobertos pela análise, pela discussão no grupo, a partir do diálogo; dessa forma, a “palavramundo” é carregada da visão de mundo dos que fazem a sua leitura. Paulo Freire, numa compreensão crítica do ato de ler, considerou a “leitura do mundo anterior à leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (1989, p.9). A linguagem e a realidade se prendem dinamicamente, e a compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Esse *primeiro momento* proposto pelo educador Paulo Freire para os trabalhos voltados à alfabetização de adultos foi, também, o primeiro momento entre os professores do Curso de Pedagogia matriculados na disciplina Educação de Jovens e Adultos. Ao expormos os nossos nomes impressos, apresentamo-nos, relatando as nossas experiências de vida, nossa formação, os motivos que nos trouxeram à Universidade na situação de docente ou discente, nosso cotidiano nos espaços de atuação profissional e no contexto pessoal. Assim iniciamos os trabalhos, organizando-nos coletivamente para as atividades que envolveram a pesquisa *na internet* das letras *manuscrita e bastão* que seriam utilizadas para a grafia dos nomes. Enquanto alguns imprimiam as letras e confeccionavam os cartões “dos nomes”, outros fotografavam os colegas e registravam as etapas da ação pedagógica.

Em sala de aula, ao expormos as imagens e os nomes com as grafias diferentes que também estavam disponíveis em arquivo digital, tivemos a intenção de elaborar um quadro de referência para os alunos em relação aos tipos de letras a serem utilizados pelos professores alfabetizadores e que poderiam ser identificadas pelos alfabetizando nos vários momentos do processo. Eles poderão expô-las nas salas de aula em que atuarão para proporcionar espaços para a comunicação entre os alunos, para o conhecimento e o reconhecimento de suas identidades, dos seus valores, da comunidade onde vivem, das histórias de vida. As primeiras “palavramundo” registradas foram, então, os nomes dos professores cursistas.

A possibilidade de disponibilizar um computador e uma impressora na sala de aula dos cursos de alfabetização poderá ter efeitos muito positivos entre os jovens e os adultos que, ao buscarem no teclado as letras que compõem as palavras, estarão em contato com um equipamento, que é uma ferramenta que produz, principalmente entre os mais velhos, o sentimento de incapacidade, de impotência frente à máquina, diante das exigências de conhecimento e habilidade técnica que o uso dela requer.

A oportunidade de manusear, de digitar letras e números poderá provocar, por exemplo, o entendimento do processo de registro e de memorização das senhas para utilização dos cartões bancários, instrumentos técnicos que permitem a retirada dos valores correspondentes aos salários depositados pelo sistema de Previdência Social para os discentes adultos, muitos dos quais já aposentados de suas atividades profissionais; da mesma forma, impulsionar o domínio dos valores que representam as moedas e o papel moeda, o cheque, entre outros. Além das intenções pedagógicas da leitura e da escrita, primordiais na educação dos jovens e adultos, possibilitará a independência, a autonomia, entre outras decorrentes consequências autoafirmativas para os indivíduos.

As “fichas” elaboradas a partir dos retratos dos alunos com a identificação individual compuseram um calendário, que, exposto em sala de aula, permitiu o contato com as letras dos nomes e a imagem dos colegas, o registro dos aniversários, das atividades profissionais desenvolvidas nas várias áreas do conhecimento escolar, das datas e situações de interesse da turma.

No momento do diálogo dos professores cursistas com a realidade do EJA, por meio das visitas aos cursos noturnos das escolas públicas de Bauru, foram levantadas pelos professores algumas “palavramundo” que expressavam a realidade dos adultos alfabetizando.

1.1 Educação para “os meios” tecnológicos

Para facilitar a relação educação-comunicação, além de uma melhor utilização dos meios, os alunos do programa de mestrado em TV Digital, atualmente denominado Mídia e Tecnologia, na disciplina “A Educação para os meios e os fins”, colaboraram com os futuros pedagogos, ministrando oficinas destinadas a despertar para as possibilidades e, ao mesmo tempo, capacitar os professores para o uso de algumas ferramentas úteis para o trabalho de transpor os conteúdos do “senso comum” e os conteúdos científicos em conteúdos e práticas escolares.

Os alunos mestrandos, pensando e discutindo os recursos e as estratégias a serem disponibilizados, tiveram também a oportunidade de colocar em prática os ensinamentos de Paulo Freire que estão entre os conteúdos abordados na disciplina por eles cursada no programa de pós-graduação.

Durante as visitas, foram utilizadas máquinas fotográficas digitais (com função de gravação de vídeo), celulares, *smartphones*, também com função de gravação de vídeo, gravador de som portátil, computador com acesso à internet. Em sala de aula, o contexto cotidiano, expresso nas “palavras geradoras” foi analisado no coletivo. Nesse

momento, a disponibilidade do computador em sala de aula facilitou as pesquisas de textos complementares, o acesso às obras de Paulo Freire, a digitalização dos textos produzidos pelos professores e a troca de arquivos de textos entre os professores.

Em outro momento, exploramos as possibilidades dos *softwares* editores de texto *BrOffice* (opção em código aberto para o pacote *Microsoft Office*), *Publisher*, ou ainda, o *Power Point*. Para oportunizar a pesquisa segura para crianças, foi utilizado o serviço de busca e pesquisa *Zuggi* (www.zuggi.com.br). Este portal é o primeiro portal brasileiro para pesquisa escolar infantil e bloqueia todo o conteúdo inadequado para crianças. Para o registro dos textos, foram propostos os *microblogs*, como o *Twitter* (www.twitter.com), cuja finalidade é exercitar textos curtos, com o máximo de 140 caracteres, e outras ferramentas de edição de texto, além do *BrOffice*, www.br-pt.openoffice.org/ existe o *Google Drive*, <https://drive.google.com/> que permite a criação, a edição e o compartilhamento de escrita colaborativa entre várias pessoas ao mesmo tempo.

Então, iniciamos a leitura e a discussão dos livros e textos que permitiram conhecer os fundamentos filosóficos do pensamento de Paulo Freire ou “as questões *gnosiológicas* que serviram de base para as considerações pedagógicas” do educador na expressão de Vale (1998, p.62). Ao estudarmos os conceitos teóricos em Freire, exercitamos a prática por meio da identificação das “palavras geradoras” nos textos do educador.

Para as pesquisas nas obras do autor e das obras referentes ao autor, bem como dos locais mencionados, consultamos espaços virtuais, o que possibilitou ao Grupo conhecer e explorar novas possibilidades para as pesquisas voltadas à organização das aulas e à produção dos materiais didáticos, ampliando a autonomia do educador, preocupação tantas vezes manifesta por Freire, que tomou o conceito como título de uma das suas obras “Pedagogia da Autonomia” (2011). Entre os espaços para as pesquisas, exploramos:

- Art Project (www.googleartproject.com/pt-br/): com versão em Português, é possível acessar coleções de todo o mundo com milhares de obras fotografadas em altíssima resolução. Além do acesso às obras, os alunos podem realizar a visita virtual aos museus, como se estivessem andando dentro deles.
- Era Virtual (<http://www.ervirtual.org/pt/>): agrega diversos museus brasileiros, *online*, desde 2008, entre eles: Cora Coralina, Museu do Oratório, Museu da República e muitos outros.
- Google Earth (www.earth.google.com.br): *software* gratuito para ser instalado no computador; com ele, é possível viajar para qualquer lugar da Terra e pode-se ver imagens de satélite, mapas, terrenos e construções em 3D, desde galáxias do espaço e muito mais.

A partir das “palavras geradoras” levantadas, reduzimos o conjunto às palavras que possibilitariam maior relação com o nosso contexto e interesse. *A segunda fase da proposta* de Freire “a escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado” foi se concretizando na prática cotidiana do grupo, ao considerarmos as orientações do autor em relação aos critérios a serem observados durante a seleção:

“a - o da riqueza fonêmica; b - o das dificuldades fonéticas [...] c - o de teor pragmático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc” (FREIRE, 1987, p.113).

Ao mesmo tempo em que estudávamos as obras do educador relacionadas ao método, norteávamos a nossa prática cotidiana pelos princípios e pelas práticas do educador. A partir do tema *Educação*, foram destacadas pelo grupo as “palavramundo”: *cultura, conhecimento, opressão, diálogo, conscientização*.

As discussões em torno do conceito, expresso na “palavra geradora”, permitiram a elaboração de um “mapa conceitual”, organizado a partir da problematização dos conteúdos relacionados a cada uma das palavras. Dessa forma, o *terceiro momento* cotidianamente se configurava, ou seja, buscávamos “descodificar” na expressão de Freire, as situações contidas nas “palavramundo” destacadas. Descodificar no sentido de descobrir os códigos contidos, desfazê-los, desconstruí-los e substituí-los por novos códigos; necessários, concretos.

Ao descodificarem a codificação, com a participação do educador, os camponeses analisam a sua realidade e expressam, em seu discurso, os níveis de percepção de si mesmos em suas relações com suas objetividades [...] (FREIRE, 1989, p. 23).

Durante as aulas, as situações registradas pelos professores no “roteiro de visita” às escolas ilustrava e provocava discussões no grupo. Desta forma, os conteúdos trabalhados, as metodologias, os recursos materiais utilizados e a prática cotidiana dos professores nas salas da EJA eram avaliados, e propostas alternativas embasadas nas “concepções freireanas” eram apresentadas.

A *terceira* fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar. Estas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando em si elementos que serão descodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, como o que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem. São situações locais que abrem perspectivas, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar a situação toda, quanto pode referir-se a um dos elementos da situação” (FREIRE, 1967, p.113).

Ao oportunizarmos aos professores cursistas as experiências nas escolas que mantêm a Educação de Jovens e Adultos, concretizamos o objetivo de desenvolver o processo de formação a partir das situações concretas; logo, conteúdos carregados

de significados, pois elaborados a partir da concretude das situações diárias, das dificuldades postas. “Procurávamos uma metodologia que fosse um instrumento do educando, e não somente do educador, e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprender” (FREIRE, 1979, p.22). Se, para o ensino da leitura e da escrita ou dos demais conteúdos, as “palavras geradoras” constituíram o ponto de partida, o método para o alcance do conhecimento científico foi a investigação da realidade, a partir do diálogo sobre a realidade.

Logo após as visitas, as gravações organizadas em arquivos foram postadas durante oficina elaborada com o objetivo de expor aos professores as possibilidades para a divulgação dos conteúdos por meio das redes sociais. Assim, foram explorados: o *YouTube* para carregar e compartilhar os vídeos em formato digital; o *Sound Cloud* para compartilhar os áudios; e o *Audacity* para a gravação edição de áudio, ideal para quem quer registrar faixas de música ou realizar modificações nelas.

Em torno das palavras geradoras, uma rede de relações foi organizada e exposta na forma de painel. Para exemplificar, a palavra geradora *conscientização*, central na concepção freireana, foi rodeada por novas palavras surgidas da sua problematização, partindo da prática cotidiana dos professores, dos alunos do EJA e reinterpretadas, relidas por meio do referencial teórico estudado.

FIGURA 1- Palavra geradora e suas relações.



Fonte: Elaborado pelas autoras.

À palavra “conscientização” foram relacionadas várias outras palavras pelos professores, articulando-as a partir das situações cotidianas na sociedade, na escola. A elaboração do painel, a partir da palavra geradora, expôs a ampliação dos

conhecimentos e das vivências significativas de cada dia, por meio do registro das palavras, na forma de textos ou desenho. Escrito pelo professor ou pelos próprios alunos, esta técnica permite uma avaliação diária do desenvolvimento coletivo em relação aos conceitos abordados.

Na intenção de valorizar a produção dos materiais didáticos pelo professor em substituição aos manuais e apostilas, incentivamos a produção individual e coletiva de textos quando a rede de relações contava com número satisfatório de palavras. Nesse trabalho, utilizamos para a leitura e elaboração conjunta dos textos o correio eletrônico, *e-mail*, o *Google drive* e demais serviços gratuitos, com opções de diversas configurações e personalizações, amplamente encontrados na web.

O *quarto momento* consistiu na “elaboração de fichas-roteiro, que auxiliassem os coordenadores de debate no seu trabalho”. Estas fichas-roteiro que subsidiavam os debates foram pensadas, pelo grupo de professores do curso, para orientar e organizar as análises e discussões dos vídeos, filmes, textos, artigos variados, imagens, gráficos, esquemas, poesias, relatos, visitas às escolas, a realização das entrevistas e a interpretação das informações levantadas.

As fichas com o alfabeto em letras maiúsculas, minúsculas, manuscritas, bastão, bem como as fotos foram organizados em arquivos digitais. As fichas-roteiro foram ilustradas com imagens das escolas visitadas, do bairro, da cidade, trechos de textos históricos sobre a cidade, fotografias, citações de obras referentes à ocupação da região, pessoas, objetos e lugares do contexto de Bauru, que ilustram os conteúdos abordados. Todos os arquivos digitais foram distribuídos aos professores cursistas na intenção de muni-los de referências metodológicas e de conteúdos para as suas futuras aulas.

Para socializar a técnica e os resultados, foi desenvolvida a oficina destinada a capacitar para organização e utilização dos *blogs* educacionais, por meio dos quais os recursos produzidos são socializados e podem ser administrados pelo professor. Os *blogs* foram explorados como “ponto de encontro” para a realização de atividades e de discussão sobre temas diversos que complementassem os conteúdos abordados. Entre os serviços *online* que dispõem de recursos para realização de tal técnica, foram demonstrados:

- *Blogger* (www.blogger.com): o *Blogger* é um dos serviços gratuitos para a criação de “diários virtuais” com ampla possibilidade de personalização e não coloca limites de utilização (não tem limite de *posts*, de visitas, etc.).
- *WordPress* – (<http://pt-br.wordpress.com/>): o *WordPress.com* assume-se como a concorrência do *Blogger*. O serviço coloca à sua disposição centenas de *templates* (modelos prontos) para facilitar sua montagem.
- *Tumblr* – (www.tumblr.com): o *Tumblr* (lê-se *tamblêr*) foi fundado em 2007 e tem um funcionamento semelhante às plataformas *Blogger* ou *WordPress*, permitindo partilhar artigos, vídeos, músicas, etc.

Na intenção de proporcionar aos futuros pedagogos espaço para avaliar o processo, para retomar os princípios teóricos e as vivências individuais e coletivas, tomamos como referência a palavra *Bauru*, como “palavra geradora” e os professores

foram desafiados a criar uma rede de relações a partir do seu cotidiano, de forma a proporcionar a “leitura da palavra a partir da leitura do mundo”, da nossa realidade.

No último encontro do grupo, dialogamos, tendo por assunto, a nossa cidade, a sua história, a história dos *kaingang*s, a “marcha do café”, a ferrovia, os trabalhadores, a economia e a política, ilustrando com os recursos pesquisados e coletados pelos professores. Desse diálogo, novas necessidades e novos desafios surgiram, como a produção do jornal, a organização do jornal *online*, o JOL, assim como utilizado por profissionais e serviços de comunicação para divulgação de notícias, por meio do *Blogger* e a aprendizagem de outras “novas tecnologias” que possibilitem a comunicação na escola e da escola com a comunidade, com a finalidade de proporcionar o ensino e a aprendizagem dos conteúdos socialmente significativos e relevantes.

2 Considerações Finais

O desafio do mundo técnico-científico e informacional, realidade elucidada pelo geógrafo Milton Santos (1988) à Educação, consiste no articular instrumentos, conteúdos, a realidade escolar e o entorno num processo, cujo objetivo fundamental é a comunicação do saber socialmente construído, do saber científico e tecnológico, de modo que permita mudanças tão necessárias no processo comunicacional, no interior da própria escola, na relação do professor com os seus alunos, na forma de abordar e transpor os conteúdos científicos em conteúdos escolares.

Para pensar a Educação nesse contexto, será preciso conceber toda a complexa trama educativa a partir desses aspectos globalizantes. Exigirá educadores que consigam identificar, prever e incorporar as situações e os desafios do atual contexto aos seus conceitos, métodos e finalidades, para que seja possível assegurar a formação de um ser humano com visão ampla, sistêmica e global. Para executar tal tarefa de formação contemporânea, é fundamental que todos os professores entendam, dominem e apliquem, nas atividades de ensino e aprendizagem, em todos os níveis, as possibilidades da ciência e da tecnologia. Neste sentido, a educação para os meios, para a utilização, a adequação e o desenvolvimento dos instrumentais deve caminhar com a educação para os fins; por meio da formação social e política do professor e também dos alunos, uma ação educativa estratégica que permita amadurecer as consciências em relação ao envolvimento do conhecimento científico e tecnológico, assim como a democratização e o resguardo da finalidade social dos novos saberes e dos recursos derivados da tecnociência.

A Universidade tem que dispor de conhecimentos e de métodos, bem como dos recursos materiais adequados para que esteja em condições de enfrentar os diversos desafios educacionais e culturais da sociedade contemporânea. Afinal, os cursos universitários são concebidos e organizados para responder aos contínuos pleitos da sociedade e do estado, ambos tangidos pela imperiosa necessidade de formar crianças, jovens e adultos. Os cursos de graduação, com o lastro dos repertórios técnico-científicos e culturais nacionais e universais de que são depositários e também produtores, deverão realizar a árdua tarefa para assegurar, aos indivíduos em formação,

condições objetivas e subjetivas, para que eles possam participar regularmente do instável mundo do trabalho, da cultura e da própria educação.

Referências

- BARBERO, Jesús Martín. Desafios culturais da comunicação à Educação. **Comunicação & Educação**, Vol. 6, N. 18, 2009.
- FREIRE, Paulo. **A Importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez. 1989. (Coleção Questões de nossa época)
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. Revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática de Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43ª ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- FREIRE, Paulo; CAMPOS, M. O. Leitura da palavra...leitura do mundo. **Correio da UNESCO**, Rio de Janeiro, vol. 19, n. 2, 1991.
- MAGNONI, Maria da Graça Mello; MAGNONI, Antonio Francisco. A educação para os “meios e os fins”: a informação, o conhecimento e a comunicação na Educação Básica e Universitária. **Revista Ciência Geográfica**, Ano XVI, N.1, jan./dez, 2012.
- SANTOS, Milton. **Técnica, espaço, tempo**: globalização e meio técnico-científico-informacional. São Paulo: Hucitec, 1998.
- VALE, José Misael Ferreira do. Ensino e gnosologia na obra pedagógica de Paulo Freire. **Revista Ciência Geográfica**, Ano IV, N. 10, maio/agosto, 1998.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA E AS CONTRIBUIÇÕES PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA

Vera Lúcia Messias Fialho Capellini¹

Jéssica Fernanda Lopes²

Introdução

A formação inicial e continuada de professores representa um fator determinante para a construção de uma cultura inclusiva dentro das escolas, bem como para a manutenção da qualidade da Educação Básica. Observa-se com frequência, nos discursos dos professores, a preocupação com a formação relacionada aos conteúdos da Educação Especial, que são oferecidos de maneira insuficiente, isso quando são oferecidos nos cursos de formação. Tal fragilidade formativa acaba nutrindo um sentimento de despreparo e, inclusive, de rejeição à implementação da Educação Inclusiva (OLIVEIRA, 2007).

Os cursos de licenciatura, direcionados a formar professores em todos os níveis da Educação Básica, no Brasil, precisam oferecer uma formação sólida com relação aos saberes docentes na perspectiva teórico/prática e, também, devem ser priorizados conteúdos relacionados a atitudes para conviver e trabalhar com os alunos em meio à diversidade, de maneira coletiva e interdisciplinar.

No entanto, observa-se que a formação inicial de professores no Brasil é preocupante, sobretudo no que se refere aos conhecimentos relacionados à Educação Especial e Inclusiva. Os conteúdos pertencentes a esta área nunca ou pouco são abordados nos cursos de formação, o que não garante aos futuros professores bases teórico/prática consistentes e condições de trabalhar pedagogicamente com a diversidade discente. Chacon (2014), após mapear as grades dos cursos de licenciaturas, identificou que a maior parte deles não segue a recomendação de incluir disciplinas referentes à Educação Especial de acordo com recomendações da Portaria nº 1.793/1994.

1 Prof^a. Adj^a do Departamento de Educação – FC- UNESP- Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

2 Mestre em Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem - FC - UNESP - Bauru.

Contesta-se, ainda, a natureza da formação oferecida nas Universidades. Em pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), identificou-se que as disciplinas oferecidas nos cursos de formação priorizam aspectos teóricos, os quais fundamentam as teorias de ensino, se comparados aos aspectos práticos. No que se refere às disciplinas direcionadas a Educação Especial, verificou-se que estas apareceram nas ementas dos cursos de formação de professores no Brasil como uma abordagem genérica, com pouca ou quase inexistente referência com a prática. Com relação aos estágios, reconhece-se a importância de tal atividade para a aprendizagem de práticas docentes. No entanto, tais atividades relacionam-se, na maioria das vezes, em observações, não constituindo práticas.

Sob essa perspectiva, delineou-se como objetivo deste artigo discutir a importância da formação de professores, inicial e continuada, na perspectiva da Educação Inclusiva, para a Educação Básica. A fim de respaldar o objetivo exposto, utilizou-se, neste artigo, a pesquisa bibliográfica, que possibilitou discutir a temática em pauta. Acredita-se que este artigo poderá contribuir para reflexões acerca das práticas sociais, sobretudo aquelas relacionadas a Educação.

Formação de Professores da Educação Básica e a Inclusão Escolar

Formação inicial e continuada de professores

A formação de professores voltada para a Educação Básica, em grande parte, é oferecida de maneira fragmentada e desarticulada no que se refere à teoria e à prática, bem como, a sua defasagem quanto à contextualização da teoria com o cotidiano escolar, onde os professores em formação irão atuar (GATTI, 2010).

Diversos estudos ressaltam que as licenciaturas, em sua maioria, não estão organizadas de maneira satisfatória, a fim de formar professores competentes para trabalhar com a heterogeneidade nas escolas (GLAT, PLETSCHE, 2004; PLETSCHE, FONTES, 2006; GATTI, BARRETO, 2009; GATTI, 2010; SILVA, 2010).

Para Nunes Sobrinho e Naujorks (2001), os cursos de formação de professores têm a função e, ao mesmo tempo, o desafio de fazer com que os conhecimentos desenvolvidos durante a formação contribuam para a transformação de atitudes, bem como para a compreensão de situações presentes no universo do ensino e, desta maneira, os professores passem a ter maiores subsídios para ensinar e aprender para e na diversidade.

Neste sentido, um professor formado na perspectiva da Educação Inclusiva precisa valorizar e saber trabalhar pedagogicamente em meio às diferenças discentes. Tais diferenças devem ser consideradas no processo de ensino, e esse professor também deve ser capaz de “adaptar atividades e conteúdos, não só em relação aos alunos considerados especiais, mas para a prática educativa como um todo, diminuindo, assim, a segregação, a evasão e o fracasso escolar” (PLETSCHE, 2009, p. 149).

No entanto, essa não é uma tarefa fácil, uma vez que a formação docente no Brasil, em grande número, possui consideráveis fragilidades, que *a posteriori* dificultam a ação dos professores dentro das escolas.

Gatti (2008) ressalta em seus estudos a precariedade da formação oferecida nos cursos de licenciaturas, assim como a inadequação destes para a constituição de uma base sólida para a atuação profissional dos futuros professores. Assim, observa-se que as instituições de ensino superior encontram dificuldades significativas no processo de proporcionar conhecimentos básicos aos seus alunos. Tal contexto impulsiona, também, o crescimento dos cursos que oferecem formações continuadas.

Atualmente, os cursos de formação continuada de professores tendem a compensar a precariedade da formação inicial, ao invés de aprofundar e atualizar conhecimentos importantes à prática docente (GATTI, 2008).

Além disso, acredita-se que seja necessária uma reformulação na didática e práticas de ensino presentes na Universidade, mais especificamente nos cursos de licenciatura, que têm priorizado, em vários casos, ações pautadas em um modelo tradicional e individualista.

Cada vez mais, os olhares têm se voltado para a formação inicial e continuada de professores, em decorrência de problemas que a escola vem apresentando no que tange a dificuldade de cumprir sua função social.

A LDBEN nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) determina as incumbências dos professores. Em seu Artigo 13, o inciso V prevê dedicação do professor ao desenvolvimento profissional e, neste sentido, a formação continuada é uma das maneiras de o professor aprimorar tal desenvolvimento.

A formação de professores não deve ser vista apenas como um processo que antecede uma mudança de comportamento, mas sim como um processo que se faz durante a mudança e a transformação da escola, dando novos sentidos à prática docente.

A formação inicial e a continuada são igualmente importantes para a atuação docente. A primeira oferece bases teóricas e algumas vezes práticas sobre os saberes necessários a um professor, permitindo a sensibilização para alguns conteúdos relacionados à educação, em que poderá ser incluída a Educação Inclusiva, por exemplo. No entanto, é no cotidiano escolar, ao longo da prática e do serviço, que esses conteúdos podem ser assumidos, efetivados e refletidos. A segunda, por sua vez, acontece concomitantemente à atuação do professor e auxilia no suprimento de fragilidades relacionadas aos conteúdos, que podem não ter sido abordados ou trabalhados adequadamente na formação inicial.

O que se espera de uma boa formação é que ofereça condições para que os professores possam enfrentar as necessidades e os desafios presentes no cotidiano escolar. “Para tanto, sugerimos que o professor seja formado de maneira, a saber, mobilizar seus conhecimentos, articulando-os com suas competências mediante ação e reflexão teórico-prática” (PLETSCH, 2009, p.145).

Ainscow (1997) salienta que o professor, por meio de sua formação, pode aprimorar a capacidade de reflexão crítica sobre as situações cotidianas do ambiente escolar. Neste sentido, esta etapa é fundamental para o processo de implementação da Educação Inclusiva.

A formação deve estimular e priorizar uma perspectiva crítico-reflexiva, o que significa não apenas acumular conhecimentos, mas também praticar a

reflexividade crítica sobre a prática; dessa maneira, acredita-se que os professores poderão avançar no processo de autoformação participada. Assim, estar em formação está relacionado à construção de uma identidade pessoal e profissional: “a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando” (NÓVOA, 1992, p.14).

Os professores utilizam pouco o exercício de reflexão após a prática pedagógica, em uma esfera coletiva. “Não basta apenas a reflexão durante as ações, mas refletir para a ação, refletir na ação e refletir sobre a ação” (SILVA, 2010, p.35).

O processo de reflexão sobre a ação também é aprendido. No entanto, a formação acadêmica oferecida nas instituições de ensino superior, em grande parte, tem o ensino organizado nos modelos tradicionais; logo, não há o incentivo a tal prática, o que ocasiona falta de base sólida para que o professor consiga refletir sobre a sua prática (ALMEIDA, 2003).

Os cursos de formação devem despertar nos futuros professores a conscientização, no que se refere à importância de refletir sobre a realidade e, posteriormente, intervir nela. Se esse exercício não acontecer, é provável que os discursos relacionados ao despreparo para trabalhar pedagogicamente com a diversidade discente perdurem (DAMASCENO; COSTA, 2008).

É fundamental que os cursos abordem, ainda, conteúdos relacionados ao trabalho coletivo, à diversidade e à igualdade de oportunidades. A formação “deve partir das situações problemáticas vividas pelas escolas e pelo professor, buscando auxiliar na descoberta e na construção de alternativas para a resolução destas circunstâncias, provocando mudanças no contexto educacional” (SILVA, 2010, p. 38).

O professor, na escola, possui um papel fundamental na formação dos alunos, uma vez que - consciente ou inconscientemente - baseia sua prática de acordo com uma ideologia (CUNHA, 2007). Por sua grande importância e pela sua atuação não neutra, o professor deve estar atento a tudo o que acontece na escola e na sociedade, procurando auxílio de outros especialistas, quando necessário, para oferecer uma educação de qualidade a todos os alunos.

A formação docente não deve ser encerrada concomitantemente aos cursos de graduação, uma vez que o professor é um profissional que deve se aprimorar e se atualizar de maneira contínua, pesquisando e refletindo sobre sua prática, para que não somente suas necessidades, mas, principalmente, as dos alunos sejam atendidas. Deve manter-se atualizado em meio aos novos paradigmas educacionais e, nesse contexto, a formação continuada oferece uma contribuição significativa (LOPES; LENHARO; CAPELLINI, 2014).

Sendo assim, os professores devem encontrar, nos cursos de formação inicial e continuada, a capacitação, segurança e autonomia necessárias para encarar a realidade tal como ela é, ou seja, uma realidade que, na prática, apresenta grandes desafios. Uma formação que não permite aproximação e articulação entre os saberes docentes e a prática escolar não prepara efetivamente o professor para o exercício satisfatório da docência, apenas o mecaniza.

A Escola enquanto espaço de formação, cooperação e acolhida das diferenças individuais

A escola é um importante espaço para a formação continuada de professores em uma perspectiva inclusiva. Se bem conduzida pelos coordenadores pedagógicos, a formação pode ser bastante vantajosa, uma vez que um espaço para estudo e trocas de experiência passa a ser construído (STAINBACK; STAINBACK, 1999).

Manzini (2006) destaca que exercitar a prática do diálogo é imprescindível entre os membros da equipe escolar. Esta ação permite reflexões sobre os desafios diários e incentiva a busca de soluções para problemas presentes no cotidiano educacional de modo coletivo, fomentando a cooperação e a colaboração, o que implica um importante passo rumo à construção de uma cultura inclusiva na escola.

Ambientes coletivos de trabalho podem transformar-se em um importante instrumento de formação. A escola é um ambiente educativo; no entanto, no campo da formação de professores, atrelar o trabalho docente à formação ainda é um desafio, visto que tais atividades, na maioria das vezes, não são integradas ao cotidiano dos professores na instituição escolar.

A Universidade, representada por seus membros e respectivas pesquisas, não deve somente implantar modelos de formação continuada nas escolas, descontextualizados da realidade local. “É preciso fazer um esforço de troca e de partilha de experiências de formação, realizadas pelas escolas e pelas instituições de ensino superior, criando progressivamente uma nova cultura da formação de professores” (NÓVOA, 1992, p.19).

A escola, por sua vez, a partir dos princípios inclusivos, passa a ser vista como um local onde deve prevalecer a cooperação e o trabalho em equipe, objetivando a promoção de uma educação que respeite as características individuais de cada educando. Quando há um espírito de colaboração entre os membros da equipe escolar, faz-se possível um trabalho em que todos sejam beneficiados. “Nessa transformação da profissão do ensino, os professores têm a oportunidade de desenvolver suas habilidades profissionais em uma atmosfera de coleguismo, de colaboração e de apoio dos colegas. Os benefícios são muitos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 25).

Todavia, se a escola, representada por seus membros, não se reorganizar para trabalhar pedagogicamente com a diversidade discente, os discursos inclusivos, remetendo à democratização, podem se tornar “ao contrário, instrumentos de discriminação, reduzindo ainda mais as efetivas possibilidades de acesso de muitos alunos ao conhecimento elaborado e aos processos de aprendizagem formal que deveriam ser proporcionados pela escola” (ANDRÉ, 1991, p.83).

O trabalho coletivo traz grandes benefícios para todos, sobretudo, para os professores, que, diante dos desafios cotidianos, buscam sempre soluções para enfrentá-los, sendo que o apoio dos colegas de trabalho é um importante incentivo: “os educadores que estão trabalhando em equipes dinâmicas relatam que ganham novas energias, desenvolvem novas habilidades e tornam-se capacitados para

renovar seu compromisso de proporcionar uma educação de qualidade a todos os alunos” (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 81).

Espera-se que a formação valorize exercícios relacionados à prática da reflexão e da experiência do professor. Para Silva (2010, p. 51), “mudanças surgem mediante a construção dos conhecimentos, da análise crítica da própria atuação e da dos demais profissionais, como também, das reflexões e discussões coletivas para solucionar determinadas situações-problemas”.

A maneira com que grande parte das escolas está organizada desencoraja a criação e a consolidação das redes de trabalhos coletivas, em que os conhecimentos dos professores são priorizados e teorizados. O desenvolvimento profissional dos professores, formativo, precisa estar articulado aos projetos da escola e da realidade local. “A formação está indissociavelmente ligada à ‘produção de sentidos’ sobre as vivências e sobre as experiências de vida” (FINGER, 1989; BALL, GOODSON, 1989 *apud* NÓVOA, 1992, p. 17).

O trabalho com a diversidade dos alunos não é tarefa fácil e representa um grande desafio para os professores e gestores, sobretudo em salas numerosas. Este é um dos motivos que leva muitos professores a organizarem suas aulas considerando um aluno que esteja na ‘média’, desconsiderando as necessidades daqueles que estão ‘aquém’ ou ‘além’ do esperado. “Ao dialogar com professores, nota-se que uma queixa recorrente refere-se à dificuldade de lecionar em classes muito heterogêneas, com alunos de diferentes idades e níveis de aprendizagem” (ANDRÉ, 1991, p.81).

Outra dificuldade enfrentada pelos professores no cotidiano escolar refere-se às condições de trabalho. A escola, na maioria das vezes, não tem constituído um espaço de reflexão e debate acerca do trabalho pedagógico (ANDRÉ, 1991), considerando as diversas solicitações que um professor precisa cumprir, já que a vida cotidiana escolar apresenta-se cada vez mais controlada, com atividades de cunho administrativo e regulações burocráticas.

Reconhecer cada aluno como um ser único, com suas capacidades e necessidades exclusivas, é fundamental para que o trabalho do professor tenha sucesso e alcance os objetivos almejados. Em se tratando do aluno público- alvo da Educação Especial, esse fator se torna ainda mais crucial, sendo esta tarefa um tanto quanto complicada. Considerando as salas numerosas e as diversas atribuições de um professor, o trabalho passa a ser ainda mais árduo. No entanto, esse distanciamento entre alunos e professores podem ser diminuídos cotidianamente, se algumas atitudes e estratégias forem criadas, como, por exemplo, a organização da sala, de modo que haja espaço e possibilidades para as manifestações individuais e para as interações entre as pessoas (LOPES, 2012).

Para Martins (2007), o despreparo dos professores para trabalhar pedagogicamente com as diferenças individuais discentes reflete no comportamento e na interação entre os alunos durante as aulas. Esses profissionais dificilmente conseguirão conduzir ações que reduza estigmas e preconceito. Para o autor, será necessário um “esforço efetivo e contínuo no sentido de preparar e acompanhar a comunidade escolar – equipe técnica e administrativa, funcionários, pais, docentes e, em especial, os alunos - para melhor atuar frente à diversidade” (p.18).

Ressalta-se que o trabalho com a diversidade discente não implica ignorar as diferenças dos alunos, assim como suas características individuais, mas sim, permitir que todos tenham a possibilidade de se expressar, participar e colaborar com o desenvolvimento de ações coletivas, pautadas na cooperação e na solidariedade, rumo à aprendizagem dos conteúdos científicos.

Considerações Finais

O objetivo deste estudo foi discutir a importância da formação de professores, inicial e continuada, na perspectiva da Educação Inclusiva, para a Educação Básica.

Para tanto, ressalta-se o papel das Universidades e das instituições responsáveis pela formação continuada de professores, bem como a importância da realização e da aplicação das pesquisas realizadas pelos profissionais envolvidos nesse processo e a necessidade desse conhecimento chegar até a escola.

Entende-se como necessários o desenvolvimento de pesquisas e de cursos de Formação Continuada para Professores, bem como a ampliação de informações sobre temas relacionados à Educação Inclusiva na formação inicial e nos cursos de pós-graduação.

Neste sentido, evidencia-se a necessidade de investimentos na formação docente nessa temática, para que a escola possa caminhar cada vez mais em direção à inclusão de todos.

Conclui-se que, em grande parte, as técnicas utilizadas nos cursos de formação, conforme exposto neste artigo, em geral, não favorecem as práticas colaborativas no ambiente escolar; tal aspecto é um dificultador para a promoção de ações inclusivas na escola.

Referências

- AINSCOW, M. **Caminhos para as Escolas Inclusivas**. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional, Ministério da Educação, 1997.
- ALMEIDA, M. E. B. **Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem**. 2003. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v29n2/a10v29n2.pdf> > Acesso em: 13 maio 2014.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **A Pedagogia das diferenças na sala de aula**. Campinas: Papirus, 1991.
- BALL, S.; GOODSON, I. F. **Teachers' Lives and Careers**. Lewes: The Falmer Press, 2ª ed., 1989.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf> >. Acesso em: 12 mar. 2013.
- CHACON, M. C. M. Formação de recursos humanos em educação especial: RESPOSTA das universidades à recomendação da Portaria Ministerial nº 1.793. **Rev. bras. EDUC. espec.** [online]. v.10, n. 03, p. 321-336, 2014.
- CUNHA, E. R. **Os saberes docentes ou saberes dos professores**. 2007.

Disponível em: <<http://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/article/viewFile/130/106>> Acesso em: 24 set. 2014.

DAMASCENO, A. L.; COSTA, V. A. A formação de professores e a inclusão escolar: concepções e proposições. In: **Anais...** Congresso Brasileiro de Educação Especial. São Carlos, 2008.

FINGER, M. **Aprender une issue**. Lausanne: Éditions L.E.P., 1989.

GATTI, B. A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 37, p. 57-70, 2008.

_____. Formação de professores no Brasil: características e problemas. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010.

GATTI, B. A.; BARRETTO, E. S. de S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>> Acesso em: 22 jan. 2014.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O papel da universidade frente às políticas públicas para educação inclusiva. **Revista Benjamin Constant**, v. 29, n. 01, Rio de Janeiro, p. 3-8, 2004.

LOPES, J. F.; LENHARO, N.; CAPELLINI, V. L. M. F. Formação docente sobre Altas Habilidades/superdotação e a construção da escola inclusiva. **Interciência e Sociedade**, v. 3, p. 40-48, 2014.

LOPES, J. F. **Concepções de alunos com e sem necessidades educacionais especiais sobre sua escola**: análise da prática docente e das condições do processo de inclusão educacional. 2012. Relatório de Iniciação Científica. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Bauru, 2012.

MANZINI, E.J. **Inclusão e Acessibilidade**. Marília, SP: ABPEE, 2006.

MARTINS, R. B. Educação para a cidadania: o projeto político-pedagógico como elemento articulador. In: VEIGA, I. P. A. (org). **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico. Campinas, SP: Papyrus editora, 2007.

NÓVOA, A. Formação de Professores e Profissão Docente. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

NUNES SOBRINHO, F., NAUJORKS, M. I. **Pesquisa em educação especial**: o desafio da qualificação. Bauru, SP: Ed. EDUSC, 2001.

OLIVEIRA, G. C. **Psicomotricidade**: educação e reeducação num enfoque psicopedagógico. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

PLETSCH, M. D.; FONTES, R. de S. La inclusión escolar de alumnos con necesidades especiales: directrices, prácticas y resultados de la experiencia brasileña. **Revista Educar**, Jalisco, México, n. 37, p. 87-97, 2006.

PLETSCH, M. D. **O professor itinerante como suporte para educação inclusiva em escolas da rede municipal de educação do Rio de Janeiro**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2009.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2010.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão um guia para educadores**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

“INOVAÇÃO” EM EDUCAÇÃO FÍSICA: A EDUCAÇÃO PARA O LAZER NO ENSINO MÉDIO

Luciene Ferreira da Silva¹
Ana Thereza Camargo Cardoso Monge²
Marcela Gomez Alves da Silva³

Educação, Educação Física e Ensino Médio

Inovação e tecnologia na Educação têm sido temas recorrentes no universo acadêmico, por decorrerem do momento sociopolítico no qual emerge como prioridade o desenvolvimento econômico necessário, mas que, ao longo do tempo, não tem se mostrado suficiente para proporcionar o desenvolvimento humano e social.

Em Educação, a inovação no Brasil não chega a ser tão necessária, haja vista a história da Educação e, neste caso específico, o fato de a Educação Física ainda necessitar se consubstanciar em práticas pedagógicas já estudadas, propostas e não viabilizadas na formação básica, nem na formação continuada de professores.

Neste estudo, parte-se de uma visão de Educação vinculada ao contexto social, portanto, o desenvolvimento da sociedade só é possível com atendimento dos anseios e das necessidades dos sujeitos que a compõem. Assim, para além do desenvolvimento econômico, haverá de se priorizar políticas públicas que foquem a formação do cidadão. Este, portanto, não pode ser visto como objeto a ser manuseado, mas como sujeito que tem direito a fazer escolhas. Não se trata de uma inovação, mas de uma necessidade prevista na Constituição Brasileira, portanto, desde 1988 (BRASIL, 1988) e na Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996).

Trata-se, segundo Libâneo *et al.* (2012) de uma “formação para a cidadania”, crítica e participativa, na qual os envolvidos sejam capazes de interferir criticamente na realidade, isso ainda deve ser o objetivo maior da escola: preparar para a vida social. “A escola pode auxiliar no desenvolvimento de competências comunicativas que possibilitarão diálogo e consenso baseados na razão crítica.” (LIBÂNEO *et al.*,

1 Profª. Drª. do Departamento de Educação – FC – UNESP - Baurio.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar – FCL – UNESP - Araraquara.

3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade – IB – UNESP - Rio Claro.

2012, p.136). Enfrentar a problemática da formação do cidadão que sustentará a sociedade brasileira inclui investimentos na Educação Básica, de todas as ordens, sobretudo, na formação de recursos humanos no Ensino Superior, na formação de professores. Um cidadão que tem possibilidade de ascensão social favorecerá, de forma real, duradoura e significativa, a distribuição de renda e a equidade social.

Libâneo *et al.*(2012), ao abordar a globalização e o neoliberalismo que afetam a visão sobre a Educação, expõem tratar-se de: uma educação formadora de habilidades, para a formação de um trabalhador flexível; com interesses compatíveis com o mercado; com modificação de objetivos e das prioridades da escola, de interesses escolares que ocasionam alterações negativas nas práticas pedagógicas em busca de se dar conta da velocidade dos processos de preparo par o mundo do trabalho. O avanço tecnológico e as novas perspectivas que se buscam com a Educação induzem alterações na atitude de todos os sujeitos envolvidos, inclusive na dos professores em seus trabalhos docente. A Educação se torna um objeto do mundo do trabalho: deve estar a serviço do trabalho, voltada para formação do trabalhador, para trabalhar. A vida se transforma em trabalho.

Destaca-se que a inovação em Educação faz pensar em práticas superadas, quando, na verdade, muitas sequer foram adequadamente implementadas. Muitos professores não se sentem senhores de teorias que sustentariam suas práticas de forma criativa e muito inovadora, como é o caso daqueles que tiveram uma formação profissional mais adequada. E também muitos não se sujeitam a políticas implementadas sem a devida participação popular e da classe profissional.

A inovação aparece como um “slogan”, que salvará as Universidades e as escolas do país, que são vistas como ultrapassadas, quando, de fato, a inovação tem se reduzida a propostas com a finalidade de barateamento ou não, uma vez que muitas propostas incluem produção de materiais didáticos e sistemas apostilados com alto custo para o Estado, que, não raro, levam a resultados insatisfatórios. A lógica de mercado, de fabricação de bens, não pode ser aplicada com a mesma eficiência na “fabricação” de seres humanos sociopolíticos e culturais. A Educação inovadora tende a ser pontual, técnica, específica e fragmentada. Tais formações, em cursos técnicos profissionalizantes e de superiores de tecnologia não estão destituídas de um caráter político; são organizadas e propostas para uma clientela determinada do grupo social.

Esta pesquisa parte desta premissa e, por meio da Educação, da Educação Física e do Lazer “innovar”, já que embora “antigos” possuem um potencial que, se desenvolvido, atenderá as demandas dos alunos do Ensino Médio e futuramente a população brasileira. Não se trata de abordar as formas, mas da abordagem de fato da Educação Física e do Lazer nas aulas do Ensino Médio.

Este artigo resulta de uma pesquisa realizada pelas autoras e teve como objetivo verificar, em diferentes realidades escolares, a Educação para o Lazer e o Lazer propriamente dito no Ensino Médio; se eram abordados e se os alunos e professores possuíam conhecimentos prévios proporcionadores de aproveitamento da Educação Física no Ensino Médio, para a vida dos alunos, favorecendo a

Educação deles, aumentando o interesse, a motivação; enfim, o significado da Educação Física, diminuindo a evasão e ampliando a formação humana e crítica do aluno, que participa efetivamente de sua formação pessoal.

Libâneo *et al.* (2012, p. 344) nos mostram que o Ensino Médio só passou a fazer parte da Educação Básica em 1996, com a aprovação da LDB, tornando-se a parte final da educação básica.

A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecendo-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Suas etapas são educação infantil, ensino fundamental e ensino médio.

A Educação possui peculiaridades que interessam para a aquisição e o desenvolvimento da cultura corporal (BETTI, 1996). Além disso, sustenta-se no lúdico como componente da cultura (MARCELLINO, 1983). Estas características favorecem a abordagem conceitual, atitudinal e procedimental dos conteúdos (BRASIL, 1997). A Educação Física proporciona espontaneidade que favorece as relações pessoais. Contudo, no Ensino Médio, com a implantação de exames que quantificam a aprendizagem, como o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM e os vestibulares, a Educação Física tem perdido espaço para disciplinas ditas "essenciais". As avaliações determinam o ingresso e a continuidade no Ensino Superior dos egressos do Ensino Médio e o que se percebe é que a Educação Física, mesmo sendo integrante dessas avaliações, não possui o mesmo valor:

[...] a tarefa das disciplinas escolares e da escola de maneira geral de oferecer um espaço aberto, crítico e significativo aos alunos se torna limitada com a influência negativa de caráter imediatista do mercado. Os alunos veem a escola como um veículo que irá dar subsídios para que os mesmos possam enfrentar e superar as etapas sociais impostas pelo mundo do capital, nesse caso em questão o vestibular. Assim, o importante não é apreender a produção cultural da humanidade, mas adquirir as competências e habilidades exigidas nesse processo seletivo. Os alunos, pais e parte dos profissionais da educação, bastante influenciados pelo projeto liberal de educação, difundido pelos meios de comunicação, acreditam e creditam à escola essa tarefa, "preparar o aluno para o mercado de trabalho/vestibular [...]". (BELTRÃO, 2014, p.147)

É necessário ressaltar que aos alunos do Ensino Noturno a Educação Física é facultativa e que, nas escolas particulares, as aulas, em sua imensa maioria, ocorrem em período oposto ao das demais disciplinas e que muitos alunos apresentam atestados médicos para não participarem das aulas. Também há casos nos quais as aulas de

Educação na escola são convalidadas com a participação de frequência a aulas de danças, lutas ou de ginástica em academias. Por outro lado, o Ministério da Educação o Programa Ensino Médio Inovador – (ProEMI) (BRASIL, 2013), com o objetivo de ampliar o acesso de estudantes ao Ensino Médio a uma Educação qualitativamente superior, atendendo de forma efetiva às necessidades educacionais.

Para isso, propôs ações conjuntas com os Estados e com o Distrito Federal, para criar as condições necessárias para o desenvolvimento das ações.

Por meio de censos escolares, é possível verificar que, apesar da frequência escolar ser relativamente alta no Ensino Médio - 83,7%, de quinze a 17 anos de idade, a quantidade de alunos concluintes é baixa, beirando os 52% (IBGE, 2001 a 2009). Portanto, o ProEMI foi criado para debater as necessidades existentes para a melhoria da Educação no Ensino Médio, fomentando propostas curriculares e, portanto, ampliando não apenas o acesso, mas proporcionando a permanência dos estudantes na escola.

Temos como hipótese que os alunos que se evadem do Ensino Médio são os pertencentes de famílias de trabalhadores e que muitos já estejam no mercado de trabalho. Também desistem da escola os alunos que estudam no ensino noturno e que trabalham durante o dia e, por fim, os que se sentem desmotivados em cursar o Ensino Médio, que se tornou, como já escrito, um nível de ensino que tem como finalidade principal a de preparar os alunos para o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM .

Sendo assim, o Ensino Médio, além de não ter uma identidade que coincida com os desejos e necessidades da grande maioria dos alunos, ainda tem uma fórmula única para todos os grupos sociais. Não prepara os alunos para ter acesso a níveis mais elevados de conhecimentos e, posteriormente, propiciar que, consideradas as aptidões, desejos e necessidades, cada um possa optar pela sua profissão em nível superior, ou não.

O Ensino Médio é um nível da Educação Básica que não pode se restringir a conteúdos e áreas que são culturalmente exigidas no ENEM.

Está previsto na implantação do ProEMI a ampliação do universo cultural e de atividades esportivas que sejam capazes de promover o desenvolvimento integral do ser humano. Porém, é importante ressaltar que as mudanças propostas deverão ocorrer juntamente com um redesenho do currículo e da cultura instalada de preparar alunos para o ENEM e de desconsiderar que o aluno do Ensino Médio não evade apenas porque não se sente satisfeito com o Ensino Médio. A maioria da população brasileira é composta por trabalhadores, e os adolescentes e jovens que evadem do Ensino Médio fazem-no por necessidades materiais e de sobrevivência. Portanto, as políticas devem ser a médio e longo prazo, favorecendo a ampliação das famílias trabalhadoras, para que possam manter seus filhos na escola. Isso será possível com a criação de uma cultura escolar coerente com a fase em que vive a sociedade brasileira, ou seja, engatinhando na divisão de renda.

Lazer, Sociedade e Educação Física

Marcellino (2007) analisa o lazer sob alguns aspectos, evidenciando-o pela necessidade de uma cultura vivenciada. O lazer gerado historicamente que permite que valores possam ser criados num tempo disponível a ser utilizado para a vivência

desses valores e, como portador de um aspecto educativo, sendo veículo e objeto da educação, considerando não apenas as possibilidades de descanso e divertimento, mas de desenvolvimento pessoal dentro da sociedade.

Não se devem ignorar as necessidades de descanso e prazer que estão incutidos no lazer, mas são próprias do lazer as vivências espontâneas que desenvolvam educacionalmente o sujeito, o que inclui aspectos sociopolíticos e para o trabalho, quando este não se realiza desprovido da criação e da emancipação. O lazer é indissociável de aspectos sociais, econômicos e educacionais. (MARCELLINO, 1987) [...] “raramente a atividade lúdica é considerada pela escola e, quando isso ocorre, as propostas são tão carregadas do adjetivo ‘educativo’ que perdem as possibilidades de realização do brinquedo, da alegria, da espontaneidade, da festa [...]” (MARCELLINO, 1997, p. 85)

A existência do lazer e a preocupação para que os alunos o usufruam contribui para a manifestação dos valores críticos, permitindo que os alunos sejam capazes de questionar a realidade onde vivem. (MARCELLINO, 1987). Para Freire (2005), o aluno deve ser protagonista e sujeito de sua própria formação, em qualquer que seja a prática. A utilização de jogos no ambiente pedagógico contribui para a formação, permitindo que o aluno se aproxime das atividades de uma forma mais prazerosa; assim,

a aceitação das atividades levadas a efeito no tempo disponível, como veículos de educação (...) e as possibilidades de desenvolvimento pessoal e social que a prática do lazer oferece estão próximas ou se confundem com os objetivos mais gerais da educação (MARCELLINO, 1983, p.70).

A Educação Física, neste sentido, deve estar no mesmo patamar das demais disciplinas, partindo do conhecimento e da expressão da cultura popular, “[...] almejando que o aluno possua um conhecimento organizado, crítico e autônomo a respeito da chamada cultura humana de movimento.” (DAOLIO, 1996, p. 40)

Numa proposta de inserção de atividades circenses nas aulas de Educação Física, no Ensino Médio, Silva (2009), ressalta a importância de possibilitar o contato com essa manifestação cultural, de forma que os alunos possam adquirir

autonomia em relação aos elementos da cultura corporal, para que, mesmo sem aulas de Educação Física, em sua vida futura, eles sejam capazes de praticar e apreciar atividades físicas, esportivas ou de danças nas horas de lazer (DAOLIO, 2003, *apud* SILVA, 2009, p. 07).

A preparação dos alunos para o ingresso no Ensino Superior e no mercado de trabalho deveria vir junto a uma preparação para o lazer, uma vez que este faz parte da cultura vivenciada no tempo disponível (MARCELLINO, 1987). Cabe à escola propiciar uma preparação dos indivíduos para melhor usufruir o tempo, construindo valores, propiciando uma Educação transformadora, contribuindo para a formação dos sujeitos autônomos e críticos (FREIRE, 2011).

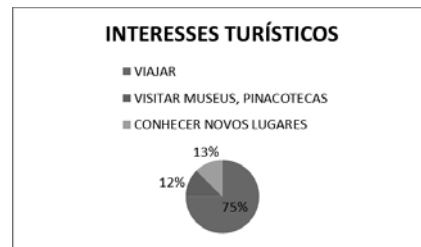
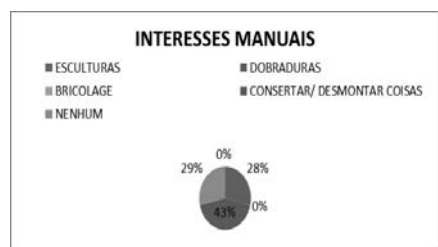
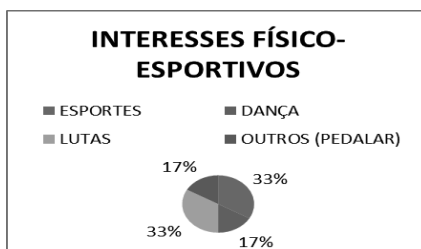
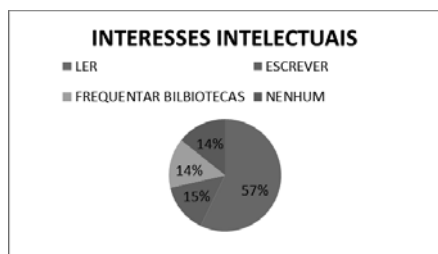
Tenório e Silva (2012) identificam que, no Ensino Médio, a Educação Física é tida como uma matéria menos importante, de forma que o professor assume uma característica de treinador, limitando as aulas às práticas esportivas, que, mesmo fazendo parte dos interesses do lazer (DUMAZEDIER, 1979), deixam muito a desejar na maneira como são trabalhadas, limitando-se a campeonatos interclasses e treinos. Os demais interesses do lazer são esquecidos, não são apresentados. Percebe-se a necessidade de uma Educação para o lazer abrangente, que aborde o lazer e os grupos de interesse. (CAMARGO, 1998)

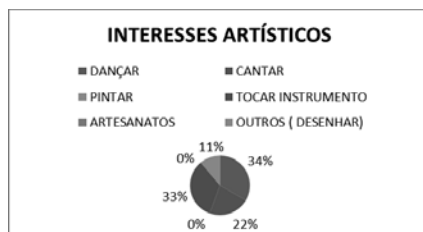
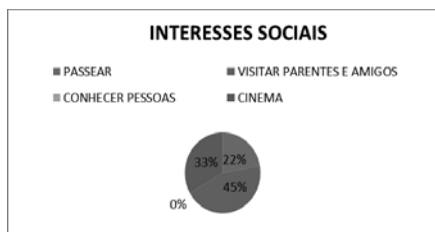
A pesquisa quali quantitativa abordou as temáticas bibliograficamente e foi a campo, lócus que “está voltado para o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, visando à compreensão de vários aspectos da sociedade”. (LAKATOS e MARCONI, 2003, p. 188).

Fizeram parte da pesquisa três escolas da cidade de Bauru- SP, sendo uma da rede estadual, uma particular e uma de ensino técnico. Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se questionário que, como define Lakatos e Marconi (2003, p. 200), “é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador.” Os questionários foram respondidos por dois alunos de cada ano do Ensino Médio e os professores de Educação Física das escolas em questão, totalizando 3 professores e 18 alunos.

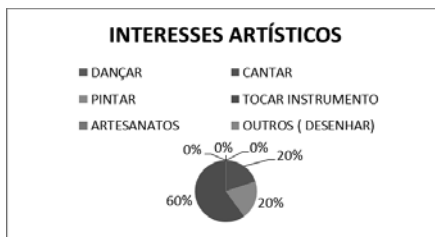
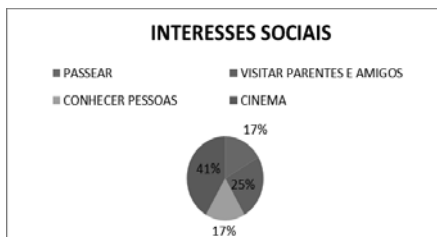
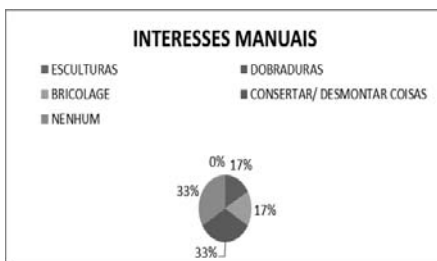
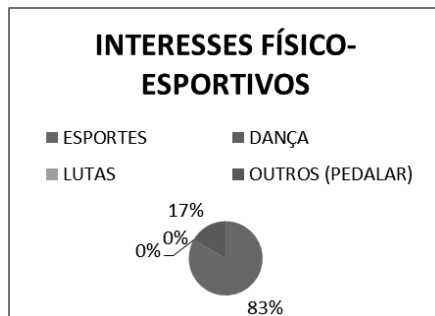
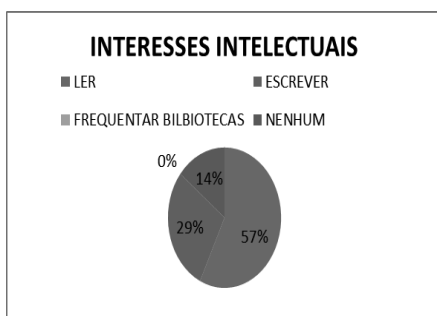
Abaixo estão apresentados os dados coletados pela aplicação do questionário respondido pelos alunos sobre o que gostavam de fazer em cada grupo de interesse do lazer, ou seja: manuais, artísticos, turísticos, físico – esportivos, sociais e intelectuais. (CAMARGO, 1998).

Inicialmente serão apresentados os dados da **escola privada**.

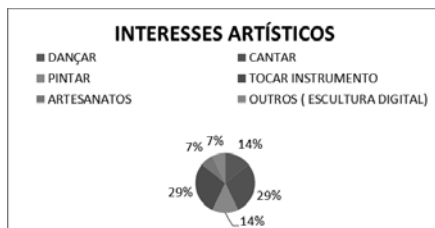
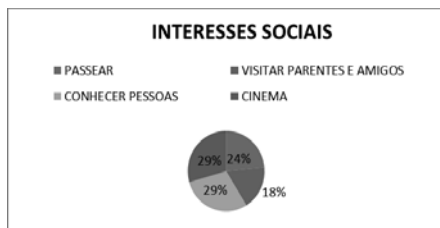
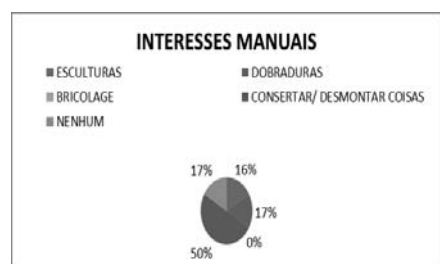
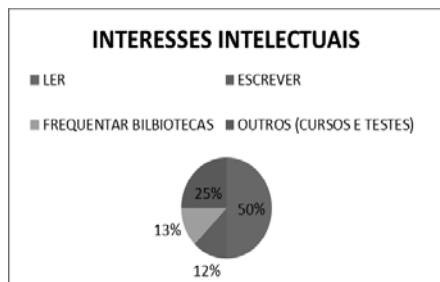




Dados da escola estadual:



Os dados a seguir são referentes à **escola técnica**:



No que concerne à questão sobre “O que você entende por Lazer?”, obtivemos as seguintes respostas na escola particular: “um momento de para fazer o que você gosta”; “se divertir”; “descansar”; “algo que me dê prazer”; “momento de descontração, relaxamento”; “algo que você faz para esquecer seus problemas do dia e fazer algo que você goste”; e “fazer algo que eu goste no meu tempo livre”. Na escola estadual, as respostas obtidas dos alunos foram: “o tempo livre que tenho para curtir as coisas boas da vida”; “lazer é tudo aquilo que fazemos no nosso tempo livre, que traz alegria”; “eu entendo que é praticar exercícios físicos, se divertir com os amigos e família”; “um tempo livre para fazer atividades que queremos”; “me divertir com meus amigos”; e “algo que me diverte”. Já na escola de ensino técnico, obtivemos: “A atitude e atividades que me causam bem estar, pode ser momento, lugar, pessoas”; “Lazer é o ato de descansar, fazer coisas que estimulam o corpo e a mente, promovendo o bem estar”; “Se divertir, ter um momento para relaxar”; “Momento livre, descontração, descansar”; “Lazer é o momento que tenho para realizar atividades do meu gosto, como um hobby”.

Na questão "O que você faz no seu lazer?", os alunos da escola particular responderam: "leio livros"; jogar futebol, futsal e vôlei"; "jogar no computador, ler mangá e tocar guitarra"; "dormir, ouvir música, sair com os amigos"; "me divirto com jogos eletrônicos"; e "jogo vôlei". Nessa mesma questão, na escola Estadual; as respostas obtidas foram: "descanso, namoro, passeio e estudo"; "assisto filmes,; "leio livros"; estudo,; "pratico esportes, vou a muitos lugares com a família"; jogo bola com os amigos, "toco guitarra, vou ao cinema, jogo no computador e vou à casa dos meus amigos"; "vou passear ou fico em casa"; "visito a minha família, passeio com as minhas cachorras, fico perto de quem eu gosto e ler livros". Na escola técnica, obtivemos as seguintes respostas: "Saio com os amigos, assisto televisão"; "Descanso, se for o caso, ou me divirto"; "Saio com a minha família"; "Leio livros, pratico atividades físicas, assisto tv, passeio com amigos e família"; "Jogo vídeo games, saio com os amigos e namorada, desenho, não faço nada, esporte".

O professor da escola particular tinha 53 anos de idade e atuava há 25 anos. Quando indagado sobre ter lazer em seu cotidiano, respondeu: "Não, somente aos sábados". Sobre conhecer estudiosos da área do lazer, respondeu negativamente e, com relação à educação para o lazer: "Ter conhecimento da importância de se fazer atividades de Lazer e seus benefícios em sua vida". Na questão "Como acha que o Lazer contribui para a educação dos envolvidos?", respondeu: "Através de atividades de Lazer a pessoa cria bons hábitos de convivência, bons relacionamentos em sociedade, o que lhe proporciona uma vida mais centrada em bons costumes".

O professor da escola técnica tinha 65 anos de idade e atuava há 20 anos. Respondeu positivamente quanto a ter lazer em seu cotidiano. Não conhecia estudiosos do lazer. Considerava Educação para o Lazer: "Fazer com que os alunos entendam que as aulas de Educação Física na escola não devem ser competitivas e estressantes." Sobre a contribuição do lazer para a educação dos envolvidos, respondeu que contribui "fazendo com que descubram as atividades no tempo livre para o Lazer. Excluindo o estresse da vida."

A professora da escola estadual tinha 39 anos de idade e atuava há sete anos. Respondeu positivamente a ter lazer em seu cotidiano, porém desconhecia estudiosos da área. Considerava que a Educação para o Lazer: "Permite que os alunos aprendam a aproveitar melhor sua vida". Sobre as contribuições do Lazer para a Educação, respondeu que contribui: "descobre novas atividades para fazer em seu dia a dia".

A seguir, serão apresentadas as respostas dos professores às demais questões.

Quadro 1- Situações em que os professores assinalaram ocorrer o Lazer

	PROF. ESTADUAL	PROF. PARTICULAR	PROF. TÉCNICO
PRATICAR ESPORTES – ALTO RENDIMENTO		X	
TOCAR INSTRUMENTOS			
ENSAIAR UMA COREOGRAFIA PARA APRESENTAÇÃO	X		

FREQUENTAR BIBLIOTECAS, MUSEUS, PINACOTECAS, ETC.			
PINTAR QUADROS			
LER REVISTAS			X
PARTICIPAR DE CONCURSOS DE TALENTOS			
FAZER PALAVRAS CRUZADAS			
VIAJAR	X		X
CONHECER PESSOAS	X		X
PASSEAR			
CONSERTAR/DESMONTAR COISAS		X	X
CANTAR			

Quadro 2- Conteúdos ministrados nas aulas de Educação Física

	PROF. ESTADUAL	PROF. PARTICULAR	PROF. TÉCNICO
DANÇAS	X		
LUTAS		X	
GINÁSTICAS	X	X	X
ESPORTES	X	X	X
LAZER	X	X	X

Quadro 3- Locais em que ocorrem as aulas

	PROF. ESTADUAL	PROF. PARTICULAR	PROF. TÉCNICO
QUADRA POLIESPORTIVA	X	X	X
PÁTIO	X		X
BIBLIOTECA			
“AR LIVRE” (FORA DA ESCOLA)			X

Quadro 4- Materiais utilizados nas aulas

	PROF. ESTADUAL	PROF. PARTICULAR	PROF. TÉCNICO
MATERIAIS ESPORTIVOS	X	X	X
JOGOS	X	X	X
REVISTAS			
COMPUTADOR			

Considerações Finais

Tendo em vista o objetivo da pesquisa, que foi investigar o conhecimento e o acesso dos alunos do Ensino Médio ao Lazer e à Educação para o Lazer, na

escola, em aulas de Educação Física, verificou-se que os alunos da escola particular possuem um maior acesso às atividades de Lazer quando praticadas fora da escola, como: dançar, viajar, praticar esportes não ensinados durante o período escolar. Já os alunos das escolas públicas, tanto no Ensino Médio Técnico, quanto da escola de Ensino Médio Regular, possuem menor acesso às atividades de Lazer, já que, na escola, os interesses do Lazer são pouco vivenciados e ou estimulados, trabalhados e isso se deveu à falta de preparo por parte dos professores, pois, revelaram não ter conhecimentos aprofundados sobre o Lazer e nem sobre os grupos de interesse para acessá-los cotidianamente, compreendendo sua função.

Portanto, os professores são os responsáveis pela Educação dentro e fora da escola, já que os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar, se adequadamente abordados, permitem compreender, vivenciar e transmitir o Lazer, com os devidos significados socioculturais educativos e emancipatórios para os alunos. Assim, confirmamos que esta temática da Educação para o Lazer tem que ser abordada e que não se trata de uma inovação, mas de uma questão mal desenvolvida nos processos de formação básica e continuada. O lazer no Ensino Médio é vital para o desenvolvimento dos alunos e não é desenvolvido por falhas nos processos de formação dos professores.

Referências

- BELTRÃO, J. A. **A Educação Física na escola do vestibular: as possíveis implicações do** ENEM. Rev. Movimento. Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 819-840, abr./jun. de 2014.
- BETTI, M. **Por uma teoria da prática**. Motus Corporis, v. 3, n.2, p. 73-127, 1996.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF, Senado, 1998.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.
- _____. **Parâmetros curriculares nacionais**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- _____. **Programa ensino médio inovador**: documento orientador. 2013.
- CAMARGO, L. O. L. **Educação para o lazer**. São Paulo: Moderna, 1998.
- DAOLIO, J. **Educação Física Escolar**: em busca da pluralidade. Revista Paulista Educação Física. São Paulo, supl. 2, p; 40-42, 1996.
- DUMAZEDIER, J. **Sociologia Empírica do Lazer**. Editora Perspectiva, 1979.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo : Paz e Terra, 2011.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos da metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MARCELLINO, N. C. **Algumas aproximações entre lazer e sociedade**. Animador Sociocultural: Revista Iberoamericana vol.1, n.2, mai.2007/set.2007

_____. **Lazer e educação**. Campinas. Papirus, 1987.

_____. **Lazer e humanização**. Campinas: Papirus, 1983.

_____. **Pedagogia da animação**. Campinas: Papirus, 1997.

SILVA, C. L. **Vivência de atividades circenses junto a estudantes de Educação Física**: reflexões sobre Educação Física no Ensino Médio e tempo livre. Revista Licere, Belo Horizonte, v. 12, n. 2, jun/2009.

TENÓRIO, J. G.; SILVA, C. L. **Lazer e Educação Física escolar**: experiência pedagógica em uma escola da rede estadual de ensino de Mato Grosso. Revista Licere. Belo Horizonte, v. 15, n. 3, set/2012.

O LIVRO DIDÁTICO NO BRASIL: UMA TRAJETÓRIA DOS TEMPOS IMPERIAIS À CONTEMPORANEIDADE

Macioniro Celeste Filho¹
Aline Aparecida Pereira Zacheu²
Laura Laís de Oliveira Castro³

Este texto tem por propósito apresentar a trajetória histórica do livro didático no Brasil, considerando seus usos, legislação, como também as implicações que essa ferramenta educacional possa envolver. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica entre importantes autores que tratam da temática, com a finalidade de apresentar as transformações ocorridas com o livro didático desde o século XIX, até a contemporaneidade.

Considerando-se a importância deste material didático para a formação dos alunos desde o período imperial, o presente trabalho buscou demonstrar também sua vinculação ideológica com os projetos do Estado em todos os períodos abordados, desde a implantação das Escolas de Primeiras Letras no início do Império, precisamente a partir de 1827, até a década de 1980, com o advento do processo de redemocratização do país, estendendo-se até os dias atuais.

Os livros didáticos foram utilizados em diferentes momentos da história do Brasil como instrumentos de reprodução ideológica das classes dominantes. Transmitem valores ligados a esses grupos, constituindo uma mercadoria bastante lucrativa e que, ainda hoje, representa os interesses de determinados segmentos da sociedade. Atualmente, apesar de serem escolhidos pelos professores de maneira democrática, muitas vezes não contemplam a realidade social das diversas escolas existentes nesse Brasil continental. Além disso, para muitos alunos, representam a única referência para a introdução à chamada sociedade letrada, afirmando-se como um instrumento educacional complexo e ambíguo.

Nesta perspectiva, o presente trabalho é de suma importância, pois permite traçar um panorama da trajetória desse objeto de ensino, assim como da educação

1 Prof. Dr. do Departamento de Educação – FC- UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

2 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, FC – UNESP-Bauru.

3 Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica, FC – UNESP-Bauru.

no Brasil e, além disso, permite repensar qual é o papel do livro didático na escola brasileira contemporânea, influenciada pelas transformações tecnológicas e pelo advento da chamada sociedade do conhecimento.

Trajatória do Livro Didático durante o Império e a Primeira República

Têm-se registros do uso de livros didáticos no Brasil, no período imperial, desde 1820, quando foram instaladas as primeiras escolas públicas no país. Nessa década, iniciou-se, também, a produção de manuais editados nas gráficas brasileiras, ocorrendo a maturidade de sua produção entre os anos de 1860 e 1880, com a ampliação do Ensino Primário no Brasil.

Segundo Silva (2012), a partir do período imperial, o livro didático passou a ser utilizado de maneira mais sistemática no Brasil, principalmente com a criação, em 1838, do Colégio Pedro II, no Rio de Janeiro. A educação nesse período privilegiava a elite, sendo a Europa a referência de cultura para esse extrato social, especificamente a sociedade francesa; assim, era frequente os livros didáticos, aqui utilizados, serem importados da França. Além disso, ainda de acordo com Silva (2012, p. 808), a imprensa brasileira “não oferecia ainda boas condições para a produção e publicação de livros didáticos no século XIX”.

Os projetos educacionais elaborados a partir de 1827, quando foram criadas as Escolas de Primeiras Letras, estendendo-se até a primeira década do século XX, apresentavam as contradições de uma sociedade influenciada pelo ideário liberal europeu, buscando adaptá-lo à realidade da elite brasileira. Para Bittencourt (1993, p.17), “o estabelecimento da educação escolar foi planejado e acompanhado pelo poder governamental”, responsável por criar mecanismos efetivos de controle em relação ao que deveria ser ensinado. E, nesse contexto, os livros didáticos configuraram-se como um desses mecanismos, servindo como instrumento privilegiado de controle do Estado. Neste sentido, é importante salientar na trajetória do livro didático no país a criação, também, em 1838, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – IHGB (para facilitar a leitura, ao término do texto, há um glossário das siglas utilizadas) – nascido numa conjuntura na qual havia a necessidade de fortalecimento da centralização administrativa pelo governo monárquico, devido ao surgimento de vários movimentos contestatórios e rebeliões do período regencial. A finalidade principal do IHGB consistia em reunir documentos sobre a história do Brasil e construir a memória do país.

Ainda em seus primórdios, o IHGB, almejando a construção da história nacional, lançou um concurso para este fim, tendo como vencedor o alemão Karl Friedrich Philipp Von Martius. A partir de seu trabalho, “o tema da miscigenação das três raças formadoras do povo brasileiro passa a ser bastante recorrente no pensamento social e na produção historiográfica nacional, sendo conteúdo obrigatório dos manuais didáticos” (FERNANDES, 2005, p. 12).

A produção de livros didáticos a partir da criação do IHGB esteve, também, imbuída da ideologia de construção da identidade brasileira, tendo como autores

principais intelectuais movidos pelo espírito nacionalista. Dentre esses intelectuais, destaca-se Joaquim Manuel de Macedo, romancista e autor dos primeiros livros didáticos de História do Brasil.

Os autores que contribuíram para a produção de livros didáticos e livros de leitura para o Ensino Primário e Secundário durante o período imperial e início da Primeira República produziram obras voltadas para a construção da identidade nacional, movidos por interesses do Estado. Desta maneira, assim como outros elementos presentes na cultura escolar, os livros didáticos também reforçaram e contribuíram para a formação do sentimento de nacionalidade, imbuídos, desde o momento inicial, de visões patrióticas na produção da história do Brasil.

A elaboração dos livros didáticos no país, durante o período abordado, caracterizou-se, então, pela existência de duas fases importantes – consistindo a fase inicial em projetos que defendiam a necessidade de se elaborar livros segundo modelos estrangeiros, principalmente franceses e alemães. A partir de 1870 e 1880, as críticas em relação à utilização de obras estrangeiras se ampliaram, dando início à outra fase: conclamando a produção de obras nacionais, atreladas às transformações ocorridas na sociedade brasileira no final do século XIX, como o crescimento da rede escolar, urbanização, imigração, esfacelamento do trabalho escravo e modernização tecnológica da imprensa (BITTENCOURT, 1993, p. 20).

Os projetos dos educadores e políticos liberais a partir da segunda metade do século XIX defendiam a separação total entre Estado e Igreja, além da construção de uma escola secularizada, diferente do que ocorreu quando foi elaborada a primeira Constituição Brasileira, em 1824. Porém, é interessante ressaltar que, segundo Bittencourt (1993, p. 21), nos dois momentos “permaneceu a crença na força do livro didático escolar como peça importante na viabilização dos projetos educacionais”.

Considerando-se a importância dos livros didáticos para a formação de professores e alunos durante o século XIX, sua elaboração deveria ser feita de maneira cuidadosa, articulada aos interesses do Estado. Neste sentido, deveriam ser produzidos com o intuito de “suprir as necessidades de professores mal formados” (BITTENCOURT, 1993, p. 22).

Para ministrar as aulas, os professores deveriam utilizar livros de autores consagrados, principalmente obras religiosas, e as finalidades com que serviam à educação consistiam, principalmente, em ditar trechos, solicitar aos alunos cópias ou simplesmente ouvir as discussões relacionadas aos conteúdos. A partir da criação das Escolas Normais, surgiram outras concepções para a elaboração de livros didáticos, que ultrapassavam a utilização exclusiva em sala de aula; com a elaboração de obras para formação de professores, além de livros versando sobre leis e regulamentos da instrução pública.

É apropriado ressaltar que, inicialmente, as obras didáticas tinham a finalidade de atender ao professor, tentando sanar as defasagens em relação à sua formação. No decorrer do século XIX é que a idéia de estender as obras didáticas aos alunos foi expandida, cabendo aos responsáveis pelos projetos educacionais a preocupação de como esses livros didáticos deveriam ser elaborados, assim como

quem escreveria os textos destinados aos alunos. A tarefa para a elaboração de livros didáticos vinha imbuída da ideologia de construção da nação brasileira, constituindo, desta forma, algo ufanista. Neste intuito, destacados intelectuais eram encarregados de sua produção.

Foi durante o governo de Dom Pedro I, em 1827, que uma das primeiras obras didáticas brasileiras, denominada *Escola brasileira ou instrução útil a todas as classes*, foi elaborada por um cidadão de destaque, José da Silva Lisboa, o Visconde de Cairu, e era destinada aos professores de Primeiras Letras. Utilizava, como principal referência, as Sagradas Escrituras. Nela, Cairu demonstrava sua preocupação em disseminar a alfabetização, vista como fundamental para a vida civilizada. Além disso, buscava controlar o “perigo do livro”, capaz de difundir as “luzes” para as classes inferiores, gerando perda da mão-de-obra braçal (BITTENCOURT, 1993, p. 27-28).

Foram criadas, também, algumas estratégias para a elaboração de obras didáticas no país, durante o século XIX, pois se verificou a baixa produção de livros didáticos por membros da intelectualidade. O Estado procurou assegurar a efetivação dessa política por meio da concessão de honrarias e prêmios em dinheiro, além da abertura de concursos. Durante o século XIX e início do século XX, o apelo à nacionalização das obras didáticas tornou-se uma constante, apesar da persistência da concepção da importância de tais livros para a formação dos professores e para a divulgação dos conhecimentos a serem transmitidos pela escola. Dentre todas as preocupações que cerceavam a escola no período, cabe destacar a preocupação na criação de novos métodos e disciplinas escolares, a fim de responder às necessidades vividas pela sociedade. Nesse contexto, à História Nacional caberia um papel extremamente importante, pois, além do livro didático, serviria como instrumentos para auxiliar na formação do ideário de pertencimento à nação.

Final do Século XIX

A influência de manuais didáticos norte-americanos na educação brasileira é perceptível pela edição em português do livro de Norman Allison Calkins, aqui denominado *Lição de Coisas*. A tradução executada por Rui Barbosa teve sua primeira edição publicada em 1886 (SOUZA, 2005, p. 24). A *Lição de Coisas* pretendia introduzir, no Brasil, o método intuitivo. Neste método, os objetos são empregados como meio de desenvolver as faculdades cognitivas dos alunos:

Essa aplicação prática consistia em oferecer aos professores lições sobre objetos, apresentados na forma de perguntas e respostas, compreendendo séries graduadas tendo em vista o grau de dificuldade e a progressão gradativa do aluno. As lições sobre objetos diversos – vidro, couro, açúcar, esponja, água, pão, sementes, leite, arroz, sal, caneta, cadeira, chave, copo, tesoura, maçã, cola, mel, manteiga, ferro, agulha, pimenta, óleo, vinagre, tinta, vela, lã, chumbo, ouro, prata, cobre, entre outros – eram

apresentadas aos professores enfatizando a observação e tendo em vista o desenvolvimento da linguagem, número e forma. Cada passo deveria ser iniciado e controlado pelo adulto e muitas lições enfatizavam um aspecto moral. (SOUZA, 2005, p. 26)

Parte considerável das coisas utilizadas no método intuitivo compuseram os acervos dos museus escolares das escolas em implantação no Brasil, no início do século XX.

Durante a Primeira República, somente as pessoas alfabetizadas poderiam votar; portanto, a alfabetização era premissa para a participação na vida política do país, excluindo a maioria do povo das decisões políticas.

Em relação aos livros utilizados na escola de Primeiras Letras ou Escola Elementar, Bittencourt (1993, p. 46) afirma:

Existia o livro didático da disciplina organizado por nível de idade, cuja complexidade dos conteúdos buscava acompanhar as diversas fases de aprendizagem do aluno, evoluindo segundo os programas de ensino. O outro gênero foi o denominado livro de leitura, um tipo específico de literatura para a infância.

Segundo a autora, para a alfabetização nas chamadas escolas de Primeiras Letras, eram utilizadas obras semelhantes aos catecismos, de acordo com a tradição religiosa, procurando garantir, inicialmente, o conteúdo moral. Além disso, as escolas deveriam seguir o método de ensino mútuo ou lancasteriano, criado no início do século XIX. Porém surgiram várias críticas a esse método, pois falhava em relação a pouca ou quase nenhuma utilização de livros didáticos, fundamentais para a formação dos alunos. A partir de 1870, as discussões sobre os métodos de alfabetização se ampliaram, devido ao aumento do número de alunos interessados em escolarização. A partir desse período, houve a adoção de um método denominado analítico, caracterizado, principalmente, pela utilização de cartilhas, cujos defensores foram os intelectuais positivistas e grupos anticlericais, atuando em defesa da nacionalização dos materiais e métodos de ensino no Brasil. As primeiras cartilhas brasileiras foram elaboradas por professores paulistas e fluminenses no final do século XIX. Essas cartilhas, segundo Mortatti (2006, p. 5), “baseavam-se nos métodos de marcha sintética (de soletração, fônico e de silabação) e circularam em várias províncias/estados do país por muitas décadas”.

Século XX

No início do século XX, as cartilhas fizeram parte do segundo momento da história da alfabetização no Brasil, que se estendeu até meados da década de 1920, caracterizando-se pela adoção do “método de marcha analítica (processos de palavrção e sentencição), adaptando-se às instruções oficiais” (MORTATTI, 2006, p. 7). Apesar da existência das cartilhas, para o curso elementar, o Livro de Leitura passou a ser o material didático fundamental, capaz de formar o espírito dos alunos. Para isso, estes materiais deveriam ser

elaborados com a finalidade de fornecer conhecimentos variados e despertar nos alunos o gosto pela leitura, além de seus conteúdos possibilitarem o desenvolvimento moral. Neste sentido, as traduções de obras sobre a vida de santos foram utilizadas inicialmente. Com o advento da escola laica, as fábulas ganharam espaço nas obras didáticas, substituindo os conteúdos morais e religiosos por conteúdos morais e cívicos.

O Ensino Secundário, restrito à elite brasileira e reservado, preferencialmente, aos jovens do sexo masculino, buscou adaptar o programa de disciplinas, articulando-o com o Ensino Superior. Nas primeiras décadas do século XX, a escola secundária brasileira estava representada pelo Colégio Pedro II, alguns ginásios e liceus nos diversos estados, colégios confessionais, seminários, com um currículo voltado para a formação de clérigos e por cursos esparsos (BITTENCOURT, 1993, p. 58). Os programas para a formação dos membros das elites nestas escolas deveriam seguir um padrão internacional. Nestes estabelecimentos, buscava-se preparar os jovens para ingressar, principalmente, nas faculdades de Direito, Medicina e Engenharia, além de outros poucos cursos do Ensino Superior existentes no país.

Os livros didáticos utilizados no Ensino Secundário deveriam ser escolhidos criteriosamente pelo professor. A vigilância do Estado para a adoção das obras era constante e intensa, facilitada pela concentração dessas escolas nas principais cidades do país. Para a adoção dos livros didáticos, havia uma série de regulamentos de acordo com os estados, permanecendo a obrigatoriedade da leitura de obras clássicas. Nesse contexto, a prática de leitura de obras brasileiras foi diminuta.

O Livro Didático no Brasil: do Estado Novo à Contemporaneidade

A partir de 1930, conforme atesta Silva (2012), houve um grande incentivo para a produção didática nacional, movida, principalmente pelo novo cenário político. Getúlio Vargas “preocupou-se em fortalecer a idéia de nação forte e unida” (SILVA, 2012, p. 808). Economicamente, a crise de 1929 havia causado elevação no preço das importações de livros, forçando a produção de obras didáticas nacionais. Francisco Campos, Ministro da Educação e da Saúde Pública em 1931, foi o responsável pela elaboração de uma proposta didática de cunho nacionalista. A partir de então, os livros didáticos passaram a ser produzidos em larga escala, com autores brasileiros, seguindo a proposta nacionalista criada na década de 1930.

A preocupação com a produção, a distribuição e o conteúdo do livro didático aparece no decorrer da história do Brasil, desde os tempos imperiais, mas foi durante a década de 1930 que o Estado criou uma legislação específica para o livro didático, por meio da criação de um órgão público capacitado para legislar sobre tais assuntos: o Instituto Nacional do Livro – INL – órgão que tinha por função zelar e ampliar pela produção do livro didático no país.

Com o Decreto-lei Nº 1006, de 30/12/1938, foi criada a Comissão Nacional do Livro Didático - CNLD - “cujas atribuições envolviam o estabelecimento de regras para a produção, compra e utilização do livro didático” (MIRANDA; LUCA, 2004, p.124). Nesse momento, o livro didático foi uma ferramenta essencial para a concretização e a

reprodução ideológica do Estado Novo. Até então, o livro didático era encontrado de forma desorganizada no país, sendo que cada estado estabelecia um critério para o material.

Gustavo Capanema, Ministro da Educação e Saúde Pública desde 1934, no documento intitulado *Livros escolares: projeto de exposição de motivos*, demonstrou a importância de se ter uniformizado, no país, uma seleção de material para o ensino elementar. Segundo Filgueiras (2013, p.166), pode ser constatado que a CNLD, tinha, entre outras funções:

[...] examinar e autorizar o uso dos livros didáticos que deveriam ser adotados no ensino das escolas pré-primárias, primárias, normais, profissionais e secundárias de todo país. A CNLD deveria ser integrada por sete membros, designados pelo presidente da República, divididos em especializações: metodologia das línguas, metodologia das ciências e metodologia das técnicas.

Infere-se, assim, que o livro didático era utilizado como um agente em sintonia com interesses econômicos e políticos, fator a condicionar a história ensinada em sala de aula. Esta postura se estendeu até o período da última ditadura. Isto não significa que seja uma exclusividade de períodos ditatoriais buscar o controle ideológico sobre os escritos utilizados culturalmente. No caso de livros escolares, foi durante o último período ditatorial que se pôde constatar toda a desenvoltura política e econômica direcionada à produção do livro e à indústria editorial.

Livros Didáticos: da Ditadura Militar aos Dias Atuais

Em 1966, por meio de um acordo entre o MEC e USAID (Agência Norte-americana para o Desenvolvimento Internacional), foi criada a Comissão do Livro Técnico e Livro Didático – Colted (FILGUEIRAS, 2013). A Colted dispôs de recursos suficientes para a distribuição de 51 milhões de livros no Ensino Fundamental, contemplando, entre seus objetivos, o aumento da produção do livro didático e o barateamento de seu preço.

Celeste Filho afirmou que o acordo entre Brasil e Estados Unidos fazia parte de uma aproximação proporcionada pela Organização dos Estados Americanos - OEA. Foi por meio da OEA que, pressionados pelo país norte-americano, seus integrantes receberam a proposta de fazer uma revisão em seus livros didáticos “para que deles fossem retiradas referências desabonadoras aos atos de nosso grande vizinho do norte” (CELESTE FILHO, 2010, p. 237). Com o objetivo de obter uma reforma educacional entre os países membros, a OEA propôs o “controle estatal dos conteúdos dos livros de História, no que foi prontamente acatada pela ditadura militar brasileira” (CELESTE FILHO, 2010, p. 258).

Ainda nos anos 1960, mais precisamente em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Material Escolar – Fename – por meio da Lei Nº 5327/67. Nesse momento, o Brasil passava por uma ampliação da rede escolar, proporcionada pela implantação parcial da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB - de 1961. Isto

provocou um aumento de crianças que não tinham como pagar pelos altos preços dos livros didáticos do Ensino Primário e Secundário. Neste contexto, a Fename produzia materiais didáticos e os distribuía a todo o país a preço de custo (FILGUEIRAS, 2013).

Em 1971, o INL criou o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental- Plifed - assumindo os recursos e trabalhos antes organizados pela Colted, que fora extinta nesse mesmo ano por envolvimento em escândalos com transportadoras e empresas que montariam as bibliotecas nas escolas (FILGUEIRAS, 2013, p. 8). Ainda em 1971, ocorreram o fim do convênio MEC/USAID e a reforma educacional provocada pela Lei Nº 5692/71.

De acordo com Filgueiras (2013), até 1971, a Fename havia produzido mais de 11 milhões de livros didáticos e 200 milhões de objetos de uso escolar. Os autores das principais obras eram professores do Ensino Básico e Superior do Rio de Janeiro; entre eles, vários pertenciam ao corpo docente do Colégio Pedro II, instituição importante para a produção de livros didáticos desde a primeira metade do século XIX, como já foi mencionado anteriormente.

No ano de 1976, foi extinto o INL, tornando-se a Fename responsável pelo Programa do Livro Didático - PLD. “A Fename mesclava, assim, a função de produtora de livros didáticos e financiadora do mercado editorial privado. Com tal fusão, a Fename tornou-se uma das mais importantes instituições no âmbito educacional do MEC” (FILGUEIRAS, 2013, p.12).

Nos anos 1980, novos ares de democracia começaram a soprar em terras brasileiras e, nesse momento, as mudanças também adentraram o campo escolar. Em 1983, a Fename foi incorporada pela Fundação de Assistência ao Estudante - FAE - que tomou o Plifed sob sua administração. Seguindo o rumo de uma tímida democracia em ascensão, o Plifed deu lugar, em 1985, ao Programa Nacional do Livro Didático - PNLD.

Sobre o período da criação do PNLD, Miranda e Luca (2004, p. 126) afirmam que “a partir desse momento, progressivamente foram sendo incluídas no programa as distintas disciplinas componentes do currículo escolar e o programa foi se delineando no sentido de incorporar os professores no processo de escolha dos livros didáticos”. É apropriado afirmar, concordando com Fernandes (2011, p. 2), que: “O PNLD é um programa de referência para a compreensão do processo de redemocratização brasileira, no campo da política educacional, posto que vem atravessando todos os governos nos últimos 25 anos da história da educação brasileira.”

Outra novidade significativa surgiu no ano 2000, com a distribuição de dicionários de Língua Portuguesa para os alunos do Ciclo I do ensino fundamental. Em 2003, foi criado o Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio (PNLDEM); porém, contemplando, então, apenas as disciplinas de Português e Matemática e proporcionando a distribuição completa desses livros para todas as regiões do país somente em 2005. As demais disciplinas foram incorporadas de forma progressiva, sendo que, em 2007, foram distribuídos os livros de Biologia, de História e de Química. Em 2008, abrangeram os livros de Física e de Geografia. Esses livros são entregues, hoje, trienalmente e de forma reutilizável. As disciplinas de Filosofia, Sociologia e Inglês passaram a ter livros didáticos distribuídos nas escolas,

a partir de 2010, e a disciplina de Artes somente a partir de 2015. Atualmente, os livros didáticos também podem ser encontrados de forma digitalizada, o que facilita a preparação de aulas com recursos tecnológicos.

Considerações Finais

Durante o período imperial e Primeira República, pode-se perceber que o livro didático foi utilizado como uma ferramenta capaz de formar um espírito de nacionalidade, visto que, nele, eram divulgados os heróis nacionais, responsáveis em zelar pela honra e grandiosidade de um país em formação. A partir disso, seu uso em sala de aula era fomentado pela ideia de se concretizar uma história nacional, como também esconder percalços dessa história não tão gloriosa.

No século XX, surgiram as instituições e legislação próprias para a regulamentação editorial e de uso escolar do livro didático, com a preocupação de se divulgar a ideologia do Estado do período, reproduzindo palavras e ideias relativas à ordem, à cidadania, à moral e aos bons costumes. Dentro desse contexto, o financiamento da escola pública e de livros didáticos para crianças carentes, que começaram a frequentar a escola, tornou-se um eficaz meio de controle social no ambiente escolar.

Já no século XXI, a escola, progressivamente democratizada, participa, efetivamente, da escolha dos livros didáticos que chegam a ela, desfocando o problema da quantidade de material para a qualidade do material na escola, pois, mesmo com um programa responsável por selecionar os livros possíveis de serem escolhidos pelos professores, ainda assim, chegam às escolas livros didáticos descontextualizados da realidade social, na qual o aluno está inserido. Frequentemente o professor acaba utilizando este material como currículo único aplicado em sala de aula.

O livro didático tem por essência um papel social que é o de ser um facilitador no processo de desenvolvimento do conhecimento historicamente acumulado pelo homem, mas, ou talvez por isso, ele é utilizado por forças políticas e econômicas como uma ferramenta de poder ideológico. É necessário que o livro didático sempre seja pensado e repensado em cada contexto social que é utilizado e em cada função que ele desempenha. O livro didático deve ser analisado como um material que foi escrito e estruturado como mercadoria, ou seja, o livro, antes de tudo, é uma mercadoria a ser vendida, mesmo que tenha simultaneamente um papel simbólico de importância crucial. Nesta ferramenta pedagógica, convergem interesses díspares da nossa sociedade. Entender os mecanismos de sua produção, circulação e usos na escola nos possibilita compreender nossa própria realidade.

Siglas institucionais

CNLD – Comissão Nacional do Livro Didático – criada em 1938.

FAE – Fundação de Assistência ao Estudante – criada em 1983.

Fename – Fundação Nacional do Material Escolar – criada em 1967.

IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro – criado em 1838.

INL – Instituto Nacional do Livro – criado em 1937.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – criada em 1961.

MEC – Ministério da Educação e Cultura – criado em 1930, originalmente como Ministério da Educação e Saúde Pública. Atualmente, Educação e Cultura organizam-se em dois ministérios distintos.

OEА – Organização dos Estados Americanos – criada em 1948, em substituição à anterior União Pan-Americana.

PLD – Programa do Livro Didático – criado em 1976.

Plifed – Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental – criado em 1971.

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático – criado em 1985.

PNLDEM – Programa Nacional do Livro Didático para o Ensino Médio – criado em 2003.

USAID – United States Agency for International Development – criada em 1961.

Referências

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. **Livro didático e conhecimento histórico**: uma história do saber escolar. Tese de doutorado. São Paulo: Faculdade de Educação da USP, 1993.

CELESTE FILHO, Macioniro. A proposta da Organização dos Estados Americanos para a censura de livros brasileiros de História no auge da ditadura militar. In: MARTINS, Maria Angélica Seabra Rodrigues. **Educação, mídia e cognição**. Bauru/SP, Canal 6, 2010, p. 237-260.

FERNANDES, José Ricardo Oriá. O livro didático e a pedagogia do cidadão: o papel do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro no ensino de História. **Saeculum – Revista de História**, n. 13, jul./dez. de 2005, p. 121-131.

FERNANDES, Magda Carvalho. Vinte e cinco anos do PNLD: uma trajetória de negociações entre política educacional e econômica. **Anais do VI Congresso Brasileiro de História da Educação**. Vitória: SBHE/UFES, 2011, p. 1-14.

FILGUEIRAS, Juliana Miranda. As avaliações dos livros didáticos na Comissão Nacional do Livro Didático: a conformação dos saberes escolares nos anos de 1940. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 13, n. 1 [31], jan./abril de 2013, p. 159-192.

MIRANDA, Sonia Regina; LUCA, Tania Regina de. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, v. 24, n. 48, dez. de 2004, p. 123-144.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. História dos métodos de alfabetização no Brasil. **Anais do Seminário Alfabetização e Letramento em Debate**, v. 1, 2006, p. 1-16.

MUNAKATA, Kazumi. O livro didático: alguns temas de pesquisa. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 12, n. 3 [30], set./dez. de 2013, p.179-197.

OLIVEIRA, João Batista Araújo et. al. **A política do livro didático**. São Paulo: Summus, 1984.

SILVA, Marco Antônio. A fetichização do livro didático. **Educação e Realidade**, v. 37, n. 3, set./dez. de 2012, p. 803-821.

SOUZA, Rosa Fátima de. Tecnologias de ordenação escolar no século XIX – currículo e método intuitivo nas escolas primárias norte-americanas (1860-1880). **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 5, n. 1 [9], jan./junho de 2005, p. 9-42.

O PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO BÁSICA (PARFOR) NA UNESP/BAURU: OS PARTICIPANTES, SUAS CONCEPÇÕES SOBRE O CURSO E POSSÍVEIS DESDOBRAMENTOS NA DOCÊNCIA

Thais Cristina Rodrigues Tezani¹

Introdução

Ações sobre formação inicial de professores resultam em reflexões sobre seus desdobramentos na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem na educação básica e, como conseqüência, proporcionam um (re) pensar a docência, tanto dos formadores, como dos professores/alunos (cursistas), como no caso do Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Nosso objetivo com este texto é apresentar alguns aspectos do que foi o Curso de Pedagogia PARFOR do Departamento de Educação da FC/Bauru, realizado durante os anos de 2011 a 2015, desde a caracterização dos sujeitos do processo até as suas concepções sobre o curso e os desdobramentos na docência.

Diante desse contexto, realizamos estudos nos documentos oficiais do Curso de Pedagogia da UNESP/Bauru e aplicamos um questionário com 10 questões abertas e fechadas que produziram dados qualitativos e quantitativos sobre o tema em pauta. Foram etapas do trabalho: 1) revisão da literatura sobre o PARFOR; 2) estudo dos documentos oficiais do referido curso; 3) aplicação do questionário com os 18 alunos concluintes do curso; 4) descrição e categorização dos dados; e 5) análise e interpretação dos resultados.

Considerações sobre o PARFOR

A educação é permanente não por que certa linha ideológica ou certa posição política ou certo interesse econômico o exijam. A educação é permanente na razão, de um lado, da finitude do ser

¹ Prof^a. Dr^a. do Departamento de Educação – FC – UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

humano, de outro, da consciência que ele tem de finitude. Mas ainda, pelo fato de, ao longo da história, ter incorporado à sua natureza não apenas saber que vivia mas saber que sabia e, assim, saber que podia saber mais. A educação e a formação permanente se fundam aí (FREIRE, 1997 p. 20).

A formação de professores para atuação na educação básica, de modo geral, tem ocupado lugar de destaque desde os anos de 1990, como um dos principais pontos nas políticas educacionais brasileiras. Nesse contexto, destacamos a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394/96) a qual estabeleceu os níveis de qualificação para atuação docente na educação básica, assim como o Plano Nacional de Educação, de 2001-2010 (Lei nº 10.172), o qual evidenciou a necessidade de formação de professores como um desafio e indicando isso como meta, ou seja, a ampliação da oferta de cursos de formação, em nível superior, para a docência na educação básica (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio). Ressaltamos ainda que, o atual Plano Nacional da Educação de 25 de junho de 2014 (Lei nº 13.005) indica duas das vinte metas à questão da qualificação docente para a educação básica (GATTI, 2000; GATTI; BARRETO, 2009; GATTI; BARRETO; ANDRÉ, 2011).

A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI da UNESCO² indica que todos os professores da educação básica tenham cursos de nível superior (em consonância com as legislações nacionais) e que tal formação ocorra numa aproximação com as universidades para a oferta desses cursos de formação inicial de professores.

Assim, o Decreto nº 6.755 de 2009 instituiu a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e a portaria normativa MEC n. 9 de 2009 criou o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).

Nesta perspectiva, o PARFOR, na modalidade presencial, é uma iniciativa política de educação nacional para formação docente, considerando o déficit de professores qualificados para atuação na educação básica (SOUZA, 2014).

Sob a responsabilidade da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PARFOR³ contribuiu para consolidar essa agência, com a incumbência de preparar os quadros qualificados para o exercício da docência no país, conforme Menezes e Rizo (2013).

Ao analisar os documentos oficiais do Curso de Pedagogia da UNESP/Bauru (pautas e atas das reuniões de Conselho de Curso e Assembleias do Departamento de Educação), verificou-se que o Curso de Pedagogia na modalidade presencial aparecia como “espelho” do curso regular.

Em consonância com o atendimento ao estabelecido no Artigo 11, inciso III do Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009, foi realizado em regime de colaboração entre a CAPES, estados, municípios, Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior, havendo a possibilidade de oferta de turmas para os seguintes cursos: licenciatura, segunda licenciatura, formação pedagógica.

No caso da Pedagogia da UNESP, curso enquadrado na categoria de

licenciatura, destinou-se a docentes em exercício na rede pública de educação básica e que não tinham formação superior, ou que, mesmo tendo essa formação, dispusessem-se a realizar curso de licenciatura na etapa/disciplina em que estivessem atuando em sala de aula.

De acordo com os propositores desse curso de formação, seu objetivo foi atender a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, no que tange à formação exigida para a atuação no magistério da educação básica, introduzindo e fomentando a oferta de ensino superior gratuita e de qualidade para os que ainda não a possuíam.

Sua dinâmica de seleção baseou-se anualmente, no calendário de atividades do programa divulgado pela CAPES, no qual foram definidos os prazos e as atividades a serem realizadas pelas secretarias, consideradas as pré-inscrições. Os professores candidatos às vagas deveriam realizar o cadastro exclusivamente pela Plataforma Freire, estarem cadastrados no Educacenso, com a função de docente no sistema público de educação básica e ter sua inscrição validada pela Secretaria da educação à qual estava vinculado.

Segundo os dados da CAPES, coletados por meio da Plataforma Freire, até 2012, o PARFOR estava com 1920 turmas, perfazendo um total de 54.000 professores, distribuídos em 397 municípios do país. Em específico, na região Sudeste, o número de professores era de 1874.

Na UNESP/Bauru, o curso iniciou suas atividades em 2011, com uma turma composta por 37 alunos. Entretanto, muitos desistiram do curso quando as aulas iniciaram e ao ficarem sabendo que o curso que pretendiam frequentar era “espelho” do regular, com aulas presenciais, inclusive aos sábados. Concluíram o curso pelo PARFOR 18 alunos e outros 3 que ficaram com pendências em disciplinas e foram incorporados à turma regular.

A seguir, apresentamos a divisão das 53 disciplinas que compõem a matriz curricular do Curso de Pedagogia e a alocação dos docentes responsáveis.

Para Menezes e Rizo (2013, p. 15), o PARFOR apresenta baixo percentual de matrículas e ou inúmeras desistências (em específico na Região Sudeste) em virtude da falta de apoio das secretarias da educação por não considerarem as atividades do curso na carga horária de trabalho ou como horas de estudos dos alunos/professores. Além disso, houve também a falta de apoio financeiro para transporte, alimentação e aquisição de material. De acordo com esses autores,

“[...] o governo federal, por meio da Capes, das instituições públicas de ensino superior, por meio da oferta de vagas, e as instâncias subnacionais, com a contrapartida à formação de seus docentes, devem atuar em regime de colaboração de forma a potencializar os resultados do PARFOR no país.”

Quadro 1- Divisão das Disciplinas

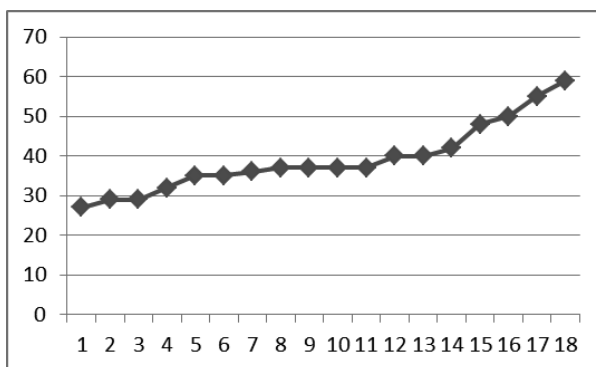
Docentes	Disciplinas Obrigatórias	Disciplinas Optativas
Departamento de Educação	34	2
DARG ⁴ e DCHU ⁵	8	1
Bolsista didático (doutorando)	8	0
Total	50	3

Do total de disciplinas apresentadas, 37 eram compostas por 68 horas; 13 por 34 horas; e 3 com 120 horas (estágios). Essas informações são pertinentes para compreendermos a estrutura curricular do curso e como a participação dos docentes do Departamento de Educação foi fundamental para a sua realização.

Conhecendo os Sujeitos do Processo

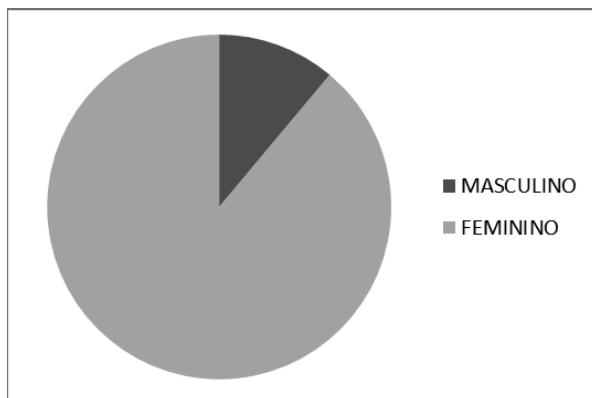
Os alunos do Curso de Pedagogia PARFOR da UNESP/Bauru, em 2014, possuíam idade que variava de 27 a 59 anos de idade, conforme o Gráfico 1.

Gráfico 1- Faixa Etária



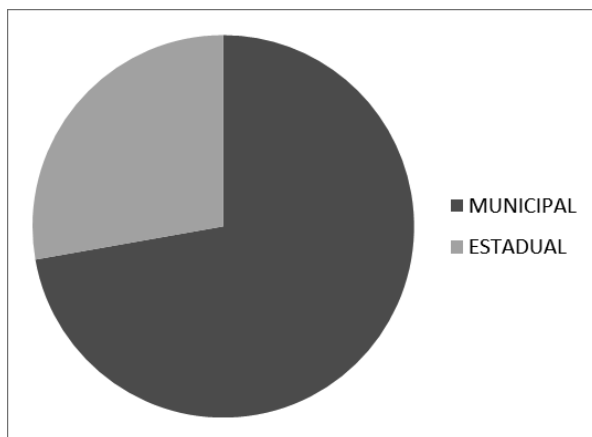
O sexo predominante entre os alunos era o feminino, sendo que 88,9% eram alunas e 11,1% alunos, conforme o Gráfico 2.

Gráfico 2- Sexo



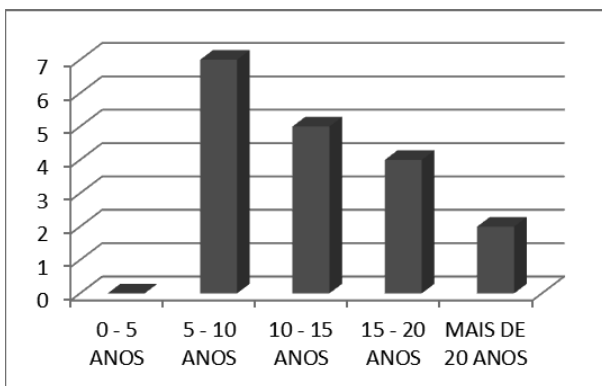
Os alunos atuavam, conforme estabelecia o programa nos sistemas públicos de ensino, sendo que 72,2% no sistema municipal e 27,8% no sistema estadual, conforme o Gráfico 3.

Gráfico 3- Sistema de Ensino



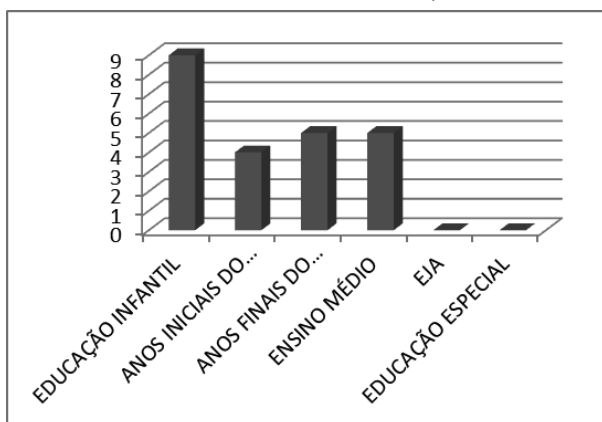
Com relação ao tempo de atuação, o Gráfico 4 apresenta que grande parte dos alunos, ou seja, 38,7% atuam no magistério entre 5 a 10 anos; seguidos de 27,8% que atuam entre 10 a 15 anos; 22,2% atuam entre 15 a 20 anos; e 11,1% com mais de 20 anos de docência. Cabe destacar que de 0 a 5 anos não há nenhum aluno que se enquadrou nessa categoria.

Gráfico 4- Tempo de Atuação



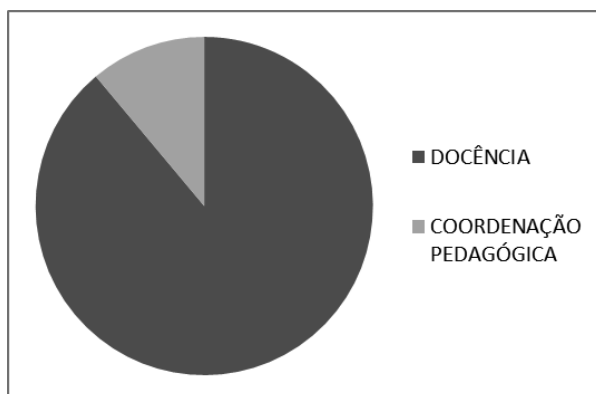
Já sobre o nível de atuação, a maioria dos alunos atuava na educação infantil - 50% - seguidos de 27,8% nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio e 22,2% nos anos iniciais do ensino fundamental, conforme apresentado no Gráfico 5. Destacamos que nenhum dos alunos atuava na Educação de Jovens e Adultos, ou na Educação Especial.

Gráfico 5- Nível de Atuação



Alguns dos nossos alunos estavam atuando na área da gestão nas suas escolas. No ano de 2014, 11,1% estava na coordenação pedagógica e 88,9% na docência, conforme apresentado no Gráfico 6.

Gráfico 6- Área de Atuação



Essa breve caracterização dos alunos demonstra a heterogeneidade da turma e suas singularidades.

O PARFOR e seus Efeitos para a Docência na Educação Básica

Sendo o PARFOR um programa que tem no regime de colaboração um de seus principais alicerces, reitera-se, por fim, a necessidade de as redes elaborarem seu plano estratégico de formação, bem como viabilizarem a formação de seus professores possibilitando-lhes, na forma de contrapartida, meios para tal. Este é outro aspecto sobre o qual o PARFOR deve direcionar seus esforços, indo além da oferta e preenchimento de vagas (MENEZES e RIZO, p. 101, 2013).

Não nos cabe nesse texto realizar análise do discurso, conforme Bardin (1977), ou análise de conteúdo, de acordo com Orlandi (1999), mas apenas apresentar alguns apontamentos dos alunos sobre os aspectos apresentados nos Quadros 2 e 3 e realizar algumas considerações sobre as suas colocações.

Quadro 2- Pedagogia, PARFOR, Avaliação do Curso

Aluno	Por que decidiu fazer Pedagogia?	Por que optou pelo PARFOR?	Qual é a opinião sobre o curso?
A1	Porque pode ser que futuramente poderia querer atuar na área da gestão.	Após a divulgação fiz a inscrição, a prova e tive a oportunidade de ingressar.	Professores excelentes, ótimos materiais é um curso eficiente e flexível. O curso é ótimo.
A2	Para seguir as normas da LDB e para aperfeiçoar o meu trabalho através de toda teoria estudada no texto.	Pela oportunidade oferecida exclusivamente aos profissionais que já atuam e por ser realizado por uma instituição de ensino conceituada.	O curso é de boa qualidade e não deixa à desejar em comparação com o curso de pedagogia normal da Unesp.

A3	Para poder atuar na direção e supervisão escolar. Também para entender melhor o processo de alfabetização.	Porque foi uma oportunidade voltada especialmente aos professores para se aperfeiçoarem.	O curso tem sido de grande valia, pois através dele tenho crescido como sujeito - autor de minha própria história, deixando de ser objeto, ou um ser alienado.
A4	Porque já trabalhava com crianças, como berçarista, e vendo as professoras, mantendo contato direto com elas, despertando-me o interesse.	Por ser uma escola pública, de qualidade e de renome.	O curso é excelente, com qualidade, onde podemos ter contato com professores que em sua maioria conhecem as escolas e é uma experiência muito rica, pois além dos professores, os colegas de sala trazem suas experiências, que aumentam nosso repertório.
A5	Para enriquecer meu trabalho, me atualizar, aperfeiçoar meus conhecimentos teóricos e conseqüentemente minha prática com os alunos e, também por ser uma exigência da LDB.	Por ser um curso presencial, renomado, e gratuito.	O curso é muito bom, veio de encontro as minhas expectativas e já contribuiu bastante para minha prática, visto que trouxe ideias novas a serem trabalhadas e a teoria que faltava.
A6	A minha formação é o magistério e com o novo plano da prefeitura, professor que não tem uma graduação na área de educação, ganha menos que aquele que tem. Então, mesmo no final da carreira, achei que seria interessante estudar, para conquistar conhecimento e uma melhor valorização salarial.	Porque essa foi a primeira oportunidade que tive de ingressar em uma universidade pública de qualidade.	Muito bom. Professores muito qualificados, ensino de qualidade, organização excelente.
A7	Para dar suporte na minha carreira profissional como professora e para alcançar novos objetivos, coordenação, direção.	Surgiu a oportunidade e resolvi tentar conquistar uma vaga para concluir os estudos que eu almejava.	O curso é muito bom, a turma é homogênea, os professores dão toda a atenção possível (salvo algumas exceções).
A8	Por vontade própria, obediência e direção de uma professora que ama o que faz. Ela me conquistou e a pedagogia também. Estou certa no curso da escolha que fiz.	Pela oportunidade que apareceu e o curso é ótimo. Já conquistei muitas coisas com o PARFOR.	O curso é completo, os professores também. É imensa a oferta de tudo que estamos aprendendo.
A9	Atuar na área da gestão, ou seja, direção de escola ou supervisão.	Foi o meio que encontrei para cursar uma universidade de qualidade.	Excelente. Professores, qualificados, que dominam plenamente seus conteúdos.
A10	Sempre foi uma meta e por questões pessoais não foi possível, quando se tornou uma exigência do emprego e consegui oportunidade, decidi fazer.	Tentei outros programas, e o que fui aprovada foi o PARFOR, foi onde me realizei em cursar na UNESP.	Ótimo. Saber que segue o mesmo conteúdo da turma regular é muito positivo para nossa prática e credibilidade no trabalho.

A11	A Pedagogia surgiu da necessidade de pessoas capacitadas para trabalhar com as crianças na creche.	Por ser um curso de qualidade da UNESP.	O curso reflete o nosso dia a dia na escola, tornando a nossa prática eficaz através do embasamento teórico. É um curso que favorece a troca de experiências de vários setores da educação.
A12	Aprimoramento e melhoria de minha prática docente.	Pela especificidade e adequação aos docentes que já atuam na rede pública.	Excelente, não vejo nenhuma diferença de qualidade entre o PARFOR e o curso dito "regular".
A13	Já havia essa vontade de fazer pedagogia para atuar no ensino infantil.	Por ser um programa federal.	É um curso muito bom, visto que tenho convívio com pessoas que fazem pedagogia em outras instituições e o nível é diferente.
A14	Para completar minha formação pois só tinha Hab. Esp. Do Magistério.	O sonho da faculdade bateu em minha porta com chances em uma ótima faculdade e decidi que iria me realizar.	Acho o curso muito bom, um espaço de informação, conhecimento e reflexão.
A15	Para aprimorar os conhecimentos e obter um curso superior.	Porque é um curso de alto nível.	Ótimo, excelentes professores e uma formação completa. O curso é riquíssimo.
A16	Após tantos anos trabalhando com crianças, resolvi aperfeiçoar meus estudos e até mesmo abrir meu leque de opções profissionais (direção).	Após a divulgação do curso em minha cidade, vi a possibilidade de voltar a estudar em uma universidade conceituada, podendo assim enriquecer meus conhecimentos e prática em sala de aula.	Curso muito bom, com ótimos professores, material didático excelente.
A17	Porque faz parte do currículo da docência. Para complementar meus estudos voltados à educação; melhorar minha prática docente.	Pela chance que a instituição nos ofereceu.	Estou achando muito bom. Os professores são excelentes e nos oferecem bases importantíssimas da nossa prática docente.
A18	Formação, atuar na direção escolar.	Qualidade de ensino da UNESP.	Curso de qualidade, que está dando oportunidade para muitos profissionais da área.

Conforme apresentado no Quadro 2, aspectos como possibilidade de atuação na gestão escolar, universidade pública de qualidade e elogios ao curso foram elencados com maior incidência pelos alunos.

Quadro 3- Dificuldades e Mudanças na Prática Docente

Aluno	Quais dificuldades têm encontrado?	Quais mudanças o PARFOR proporcionou na sua prática docente?
A1	A única dificuldade que encontro é o fato de que o curso não é na cidade onde moro.	Hoje a minha prática está mais fundamentada. Um conhecimento mais amplo em relação aos fatos ligados à prática educativa.
A2	A minha dificuldade é com relação ao fato de ter aula de segunda à sábado, fica meio puxado o horário para conciliar as atividades do curso e as atividades docente.	Uma visão mais ampla e atualizada sobre a educação que veio enriquecer minha prática.
A3	A maior dificuldade é conciliar o trabalho, a vida pessoal (cuidar da família) com as demandas do curso (tempo para fazer trabalhos, leitura, etc.).	Proporcionou diferentes olhares para a minha prática, dando bases alternativas de conhecimentos, facilitando interações entre a minha disciplina de atuação com as demais.
A4	As maiores dificuldades são o fato de trabalhar o dia todo (8 horas) e ter aulas a noite. Morar em outra cidade e depender de ônibus.	Na minha prática houve uma significativa melhora, pois antes o que era feito sem intenção, por dedução, hoje é realizado com conhecimento e planejado para desenvolver as capacidades das crianças das quais atendo.
A5	Como trabalho o dia todo, na maioria das vezes não tenho tempo suficiente para estudar e ler todos os textos. E isso acaba prejudicando o meu rendimento em entender muitos conteúdos.	Passei a ser mais valorizada pelos colegas, pelo fato de estudar todos os dias, pois elas conhecem a minha rotina. Na família, passei a ser um exemplo, e todos estão fazendo mestrado e especialização e graduação, pois valoriza o meu esforço.
A6	A maior dificuldade pra mim é a questão da carga horária, de segunda a sábado é muito "puxado" e cansativo, pois já trabalhamos o dia todo.	As mudanças são muitas, nas reuniões dos ATP's as conversas são mais proveitosas, mais discutíveis, realmente refletimos a nossa prática. No momento de realizar projetos e atividades com os alunos também consigo objetivar melhor e alcançar novas etapas.
A7	Quando eu, em particular tenho aulas com a informática, tenho dificuldades grandes com a internet-dificuldades.	Tudo, tanto na prática docente como na minha vida pessoal. Sou feliz com essas mudanças, peço a Deus que me ajude a terminar esse curso que é maravilhoso...
A8	Tempo para conciliar estudo e trabalho.	Tenho a oportunidade de levar para meus ATPC's com os professores, textos e vídeos disponibilizados no curso pelas nossas docentes.
A9	Perder o início das aulas, no dia da semana que faço Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo. Consegui abonar a falta, mas não há o que recupere o conteúdo perdido da aula presencial.	Foram muitas, por exemplo, poder ver em meus alunos de 2 a 3 anos a teoria sobre o desenvolvimento infantil, reconhecer nas relações da escola e sua estrutura a Filosofia, a Sociologia, as Políticas Públicas e o resultado da História.
A10	A maior dificuldade é a distância e o ônibus que não fica na rua até a gente sair, sobre o curso não tenho dificuldade alguma.	Através de tudo isso, minha mudança tem acontecido gradativamente, pois aprendi a trabalhar melhor com as crianças da creche.
A11	A maior dificuldade é a de estar podendo ler mais, frequentar a biblioteca, ter mais conhecimento sobre o tema, ou disciplina trabalhada pelo professor.	Houve muitas mudanças, mas a principal foi a oportunidade de transferir o conhecimento adquirido no curso em trabalho concreto com as crianças, conhecimento ligado diretamente com a prática.

A12	As mesmas que encontraria se estivesse em algum curso regular de Pedagogia. Fora isso não encontro dificuldades de porte que cheguem a atrapalhar o decorrer do curso.	Uma mudança qualitativa notável na prática docente e na atuação na escola. Bem como uma mudança pessoal abrindo nossas perspectivas na carreira do magistério.
A13	Com relação ao curso, nenhuma dificuldade, mas tenho que ministrar durante o período noturno, então chego às aulas na universidade por volta de 20h.	Houve mudanças na minha vida como docente e perspectivas para um futuro mais aceitável no magistério.
A14	Trabalhando durante todo o dia em dupla jornada, não consigo me dedicar como queria na minha formação. Todos os dias e aos sábados não é muito fácil.	As melhores, hoje cresci muito profissionalmente e me vejo cada dia mais esclarecida e capaz de aprimorar e inovar com meus conhecimentos.
A15	Inúmeras tarefas para pouco tempo.	Na prática nem uma, mas enriqueceu o vocabulário devido as muitas teorias.
A16	Em relação ao curso nenhuma, apenas algumas de cunho pessoal, tais como conciliação de horários e dias.	Enriquecimento e aquisição de novos conhecimentos, trocas de experiências, novos aprendizados.
A17	São poucas. Às vezes o entrosamento entre os colegas da classe, os seminários para prepararmos ficam mais complexos quantos os encontros entre os colegas.	Muitas! O curso oferecido tem proporcionado grandes reflexões que nos levam à mudanças de atitude, visando a prática docente mais ampla do que antes. Infelizmente escolhi me aposentar para melhorar a qualidade de aprendizagem aqui no PARFOR e assim, estou "fora" da sala atualmente.
A18	Conciliar o estudo com o trabalho na escola. As aulas aos sábados.	Reflexões sobre a educação e sociedade em geral e mudanças em minha postura como professor. O curso gerou muitas reflexões e alterações na prática: abordagem, relação professor-aluno.

Conforme apresentado no Quadro 3, aspectos como dificuldade em conciliar a jornada de trabalho nas escolas e as atividades do curso foram indicados como grandes dificuldades. Já em relação à prática docente, os alunos apontaram que o curso provou mudanças e/ou melhoras na atuação, sendo que a reflexão sobre a prática foi reincidente em várias colocações.

Considerações Finais

Nossa intenção com este texto não foi esgotar as discussões sobre formação inicial de professores e seus desdobramentos na prática docente e no processo de ensino e aprendizagem na educação básica, mas apenas apresentar algumas considerações do que foi o PARFOR Pedagogia UNESP/Bauru.

A questão da formação em serviço num panorama mais amplo nos reporta a aspectos como democratização do ensino, qualidade, reflexões sobre a docência, política de valorização dos profissionais da educação básica, discussões sobre o cotidiano escolar, considerações estas que estão diretamente relacionadas ao PARFOR.

Notas

2 Dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação – Compromisso, explicitando a aderência nacional às orientações do Fórum Mundial de Educação, promovido pela UNESCO em Dakar, Senegal (Decreto nº 6.094, 2007b).

3 Os dados para elaboração desse texto foram obtidos pelo site: <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/parfor>, acesso em 25 de maio de 2015.

4 Departamento de Artes e Representações Gráficas – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP/Bauru.

5 Departamento de Ciências Humanas – Faculdade de Arquitetura, Artes e Comunicação – UNESP/Bauru.

Referências

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 1977.

Brasil. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 20 de maio de 2014.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm. Acesso em: 20 de maio de 2014.

_____. Decreto n. 6.755, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6755.htm. Acesso em: 20 de maio de 2014.

_____. Ministério da Educação (MEC). Portaria normativa n. 9, de 30 de junho de 2009 a. Institui o Plano Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 1 jul. 2009b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/port_normt_09_300609.pdf. Acesso em: 20 de maio de 2014.

_____. Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União**, Poder Executivo, Brasília, DF, 26 jun. 2014, p. 1, edição extra. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 30 de junho de 2014.

FREIRE, P. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1997.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/>

images/0018/001846/184682por.pdf Acesso em 15 de abril de 2012.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil**: um estado da arte. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002121/212183por.pdf>. Acesso em 15 de abril de 2012.

MENEZES, J. S. S.; RIZO, G. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica no Estado do Rio de Janeiro: contribuições e desafios. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 50, p. 87-103, out./dez. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n50/n50a07.pdf> Acesso em 25 de abril de 2015.

ORLANDI, E.P. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas (SP): Pontes; 1999.

SOUZA, V. C. Política de formação de professores para a educação básica a questão da igualdade. **Revista Brasileira de Educação**, v. 19 n. 58 jul.-set. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v19n58/06.pdf> . Acesso em 25 de abril de 2015.

O RELACIONAMENTO ENTRE PROFESSORES E PAIS NA GESTÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Marcos Jorge¹

Introdução

A gestão democrática do ensino público é uma das grandes heranças dos movimentos sociais pela educação pública e gratuita, ressurgidos e consolidados durante o processo de redemocratização, em especial aqueles da década de 80.

Inscrita na Constituição Federal de 88 e reafirmada na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96), a concepção de gestão democrática veio de encontro à diversas críticas às práticas burocráticas, centralizadas e hierarquizadas, que sempre marcaram e, durante a ditadura militar, exacerbaram-se no cotidiano da escola pública, reforçando, então, naquela conjuntura, graves distorções educacionais, entre elas a evasão, a repetência e o anacrônico analfabetismo, que ainda persiste na atualidade.

Diversos pesquisadores, dentre eles Ferreira (2004) e Libâneo (2013), discutiram e problematizaram os alcances e limites da nova perspectiva que se abria no horizonte da escola pública, com a possibilidade de uma gestão compartilhada entre os seus profissionais e o entorno local, enfatizando os méritos democratizantes e descentralizadores, que rompiam com aquela tradição da administração escolar, fundada na separação entre planejamento e execução.

Por outro lado, alguns estudos mostram as dificuldades de se implantar, efetivamente, a gestão democrática do ensino público. Parece-nos ser um relativo consenso o fato de a LDB ter reservado aos sistemas de ensino os mecanismos legais de sua implementação, e não ela mesma estabelecer as regras de seu funcionamento, que levou a uma fragmentação desse processo, acompanhado de uma heterogeneidade nas formas de gestão implantadas no país afora, na ausência de uma legislação federal que desse conta de parâmetros mínimos para os sistemas educacionais.

¹ Prof. Dr. do Departamento de Educação – FC- UNESP- Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru.

O que se tem é uma grande variedade das formas, dos colegiados e sua composição e da representatividade dos segmentos, entre tantos outros aspectos, sobressaindo em muitos casos um certo “gerencialismo”, que se preocupa mais com questões de ordem burocrática e formais do que com a construção, no nível da escola e da comunidade, de relações democráticas, participativas e cidadãs, valores intrínsecos do conceito de gestão democrática, viés esse reflexo das orientações neoliberais que estão no âmago das políticas públicas atuais (PERONI, 2012).

No entanto, não são apenas as leituras de vertente econômica que buscam explicações para as “imperfeições” do nosso modelo de gestão democrática. Algumas pesquisas buscam relacionar as heranças da formação política do país sob forte influência de uma cultura patrimonialista, estamental e corporativista, que acaba se tornando um impeditivo a mais para a implementação de mecanismos descentralizadores, democratizantes e de participação política direta da população junto ao Estado (SILVA, s/d; MENDONÇA, 2001, SILVEIRA, 2004).

Esses autores enfatizam que, no âmbito das relações entre Estado e Sociedade, no Brasil, seguem, ainda, arraigadas e persistentes, mentalidades, valores e práticas clientelistas, de favorecimento de determinados grupos, mas, principalmente, observam que a administração pública e seus agentes rearticulam sistematicamente a ideologia da incapacidade da população (de baixa renda) de refletir sobre soluções e buscá-las para seus problemas, justificando, assim, a presença de um pensamento tecnocrático no âmbito do Estado, que tem na figura do agente público (em suas diversas expressões e realidades), aquele que “pensa pelo povo”.

Tomando a questão pelo viés da gestão democrática, Mendonça (2001) apontou diversos problemas no seu funcionamento: mostrou aspectos políticos, como a ausência do protagonismo das secretarias municipais em legislar em favor da gestão democrática, em particular, sobre a escolha dos diretores ou na criação dos colegiados e sua representação no âmbito da escola ou da secretaria municipal de educação; ressaltou o papel dos agentes escolares, em particular do diretor como o mediador entre os segmentos e a tendência de fazer valer interesses de uns em detrimento de outros; e, como já apontado, a presença de um “simulacro” de democracia, quando os colegiados simplesmente aprovam aquilo que é indicado pela direção. Neste sentido, diz o autor:

Ao contrário do que se idealiza sobre a convivência entre membros da comunidade escolar, os mecanismos adotados pelos sistemas não lograram pôr termo à guerra entre segmentos. Diretores, professores e funcionários, com prevalência dos primeiros, ainda monopolizam os foros de participação. A escola pública ainda é vista pelos usuários como propriedade do governo ou do pessoal que nela trabalha. O professor comporta-se como dono do seu cargo, dos alunos e de suas classes. O diretor funciona como guardião dessa concepção, evitando interferências de servidores e de pais. As legislações têm funcionado como mecanismos

reguladores dessa prevalência, uma vez que impõem critérios de proporcionalidade na participação aos segmentos organizados da comunidade escolar. (MENDONÇA, 2001, p. 87).

No entanto, pelo próprio caráter fragmentado com que a gestão democrática vai se instaurando nos sistemas educacionais, é possível, também, encontrar registros de experiências positivas disseminadas em muitas instituições. Valendo-se dos esforços conjuntos entre os agentes públicos, os profissionais da educação e uma mobilização do entorno local, a gestão democrática vai se constituindo uma realidade diversificada e corroborando a tese de que, quando o ente federativo municipal assume suas funções de articulador dos mecanismos e das ações em prol da sua efetivação, a gestão democrática se torna uma realidade (MARQUES, 2006).

Outro aspecto importante a salientar é o compromisso dos profissionais da educação e, em particular, da própria instituição escolar em tornar realidade o compartilhamento das responsabilidades com os pais e responsáveis. Embora muita ênfase se coloca no gestão em particular, muitos estudos apontam para a importância de um envolvimento maior da parte de todos, em especial do professorado. Entendidos como intelectuais transformadores na acepção de Giroux (1997) e, exatamente por esta condição, teriam muito a contribuir com ações e reflexões também em temas para além do âmbito exclusivo da sala de aula, podendo, assim, tornar-se importantes mediadores entre escola e comunidade no âmbito da gestão democrática do ensino público (AQUINO, 2009; NISHIOKA, FERREIRA, 2013).

Neste sentido, o estudo de Bavaresco e Roque (2012) traz importantes subsídios para o questionamento da participação docente na transformação da escola em uma instituição aberta, plural e servindo a comunidade local. As autoras mostram que um quadro de professores estáveis, com intensa formação continuada e amplo apoio das prefeituras são fatores que impulsionam as dinâmicas que encaminham a escola na direção da consolidação da gestão democrática.

Apresentação do Estudo

Assim, nosso estudo buscou investigar as formas de envolvimento dos professores de uma instituição de educação infantil no cotidiano da gestão democrática, implantada em um município no interior do estado de São Paulo.

Um ponto importante a observar é a constante mobilização por parte da secretaria municipal de educação na implantação do Projeto Político Pedagógico em todas as unidades, estimulando a participação dos pais e instrumentalizando as equipes para incentivar a comunidade a se aproximar das instituições, o que resultou em um movimento que estimulou uma “cultura de participação” da parte da população, pelo menos em relação às creches e às pré-escolas (ARIOSI, 2012).

A instituição está localizada em um bairro da periferia da cidade, de classe trabalhadora e classe média baixa que trabalham, principalmente, no setor de serviços e comércio, e a escola cumpre importante função social para esses

trabalhadores no compartilhamento dos cuidados e da educação de sua prole. Nesse sentido, vale observar que a instituição funciona em períodos de recesso, com uma escala negociada entre seus profissionais.

Na instituição tomada para estudo, todos os professores são licenciados em cursos de Pedagogia, e a média de idade deles é de 32 anos. Entre os funcionários, a média é de 50 anos, e a escolaridade é ensino médio completo. Tais dados revelam a maturidade do corpo profissional da instituição e a preocupação com a formação continuada de todos os seus segmentos.

Para a consecução dos objetivos do estudo, que teve o interesse de verificar junto aos professores como estes se envolviam e contribuíam com a gestão democrática, foram entrevistadas (de livre e espontânea vontade) duas professoras concursadas, com média de 5 anos de serviços prestados na instituição. As entrevistas foram realizadas na biblioteca entre entrevistado e entrevistador para permitir uma maior liberdade de exposição.

Acreditamos que a qualidade da educação infantil envolve, necessariamente, um novo patamar de relações entre todos, seja no entendimento de que a educação infantil não é uma instância compensatória ou assistencial e que seus serviços são um direito à criança e não uma obrigação ou fardo administrativo para o Estado.

Neste sentido, resgata-se, aqui, a própria orientação do Ministério da Educação quando estabelece como um dos parâmetros de qualidade da educação infantil o papel das “interações de professores, gestores e demais profissionais da Educação Infantil com pais de alunos” (BRASIL, 2010).

A partir de um diálogo inicial com as entrevistadas, o dado que se destacou foi a vezo de relacionar a Associação de Pais e Mestres (APM) como foro principal da gestão democrática.

Foram unânimes as referências a esta instituição, decana dos sistemas educativos brasileiros como expressão maior de colegiado participativo que, aparentemente às entrevistadas, congregaria os interesses da escola e da comunidade.

É sintomático perceber essa associação e acreditamos que esse seja um importante indicador do nível de “imaturidade” da democracia brasileira de maneira mais ampla, já que o conceito de autogestão e gestão participativa são, ainda, de existência nula nas relações entre Estado e Sociedade no Brasil.

Outro ponto de destaque nessa sondagem preliminar foi constatar, ao menos da parte dos professores, que estes são os interlocutores privilegiados pelos pais para iniciar um diálogo que pode resultar em um questionamento, uma reclamação e mesmo um elogio para a direção.

E, mesmo em muitos casos, em que a direção é obrigada a intervir, os professores são instados pelos pais a participarem também das negociações. Este elemento traz uma importante constatação das expectativas positivas de que o professorado ainda desfruta junto à população mais carente da sociedade, pois são percebidos por essa mesma população como referências de autoridade e, como já foi colocado, talvez este elemento seja uma expressão do trabalho realizado pela secretaria municipal em prol de mobilizações em torno do envolvimento das comunidades com as instituições de educação infantil.

Quando questionadas sobre a forma de se relacionar com os pais e como promovem a interação entre escola – família, as respostas convergiram para alguns aspectos comuns, como, por exemplo, o estabelecimento de estratégias de atuação a partir de uma espécie de “observação rápida” dos pais ou mesmo da criança (sua linguagem, comportamentos e outros indicativos) que propiciem ao professor uma “intuição” de como iniciar um diálogo com a família.

Algumas pesquisas, como a de Petry e Jorge (2009) e Souza (2010), problematizam as relações interpessoais no ambiente escolar entre seus segmentos e entre estes e a comunidade. Os autores mostram, entre outros aspectos, a precariedade, nos cursos de formação de professores, de temas e conteúdos que abordem as relações grupais e interpessoais, dimensão esta que é extremamente urgente quando se trabalha com o conceito de gestão democrática, de inclusão e de empoderamento.

Nosso estudo evidenciou alguns aspectos daqueles pontos, citados acima. Uma das falas é bastante explícita sobre esses mecanismos de conhecimento prévio do funcionamento das relações humanas nas organizações escolares, que parece resultar em uma dinâmica favorável para estabelecer e consolidar a relação professores-pais de alunos.

Pergunta: Como você, professor, inicia um relacionamento com os pais?

Professora 1: *olha, a gente observa os pais, por exemplo, se for um pai mais carente, a gente pode até utilizar outro linguajar – uma forma dele (a) entender o que realmente está se passando [com o aluno]... e assim com um pai de aluno, que se observa ser mais instruído, a abordagem é de uma outra forma.*

Professora 2: *Pelos relatos que a criança traz, muito pelas atitudes das crianças, dos comportamentos dá para diferenciar bem a família que é mais centrada em regras, a família que não aborda as regras com muita clareza, deixa a criança tomar decisões. A escola principalmente a de período integral, tem muitos papéis, por exemplo, a questão da alimentação, tem criança que só vai aprender a se alimentar com autonomia na escola, a família não tem essa preocupação com essa questão de regra, não tem essa clareza que a educação tem.*

Pergunta: Fale mais dessa “observação” preliminar... como você “percebe” a família pela criança?

Professora 1: *olha, é um conjunto de coisas, não é só olhando a criança... não é só a percepção do cuidado que difere. Outras coisas aparecem ao longo do tempo que você vai formando uma opinião e como deve tratar com os pais... é coisa que vem também com a experiência.*

Professora 2: *então é basicamente pelo comportamento mesmo, no dia a dia, porque mais cedo ou mais tarde o relacionamento com a família se estreita e você tem que estar preparado para diversas situações, então a gente vai fazendo uma imagem dos pais, para quando tiver que estabelecer os contatos que serão necessários...*

Quando perguntadas como se estabelece a relação de confiança com os pais e os reflexos no trabalho pedagógico as entrevistadas responderam:

Professora 1: *olha, assim ... sempre passando para os pais o que você trabalhou, o jeito que você lida com a proposta que você trabalha. Você tem que passar tudo para os pais, aí eles vão ter uma ideia de como é o trabalho, como o desenho, a gente dá bastante desenho e a criança faz bastante garatuja, o pai que não entende nada fala: “Nossa, a professora só tem rabiscos”... daí a gente explica os objetivos da atividade. Então você tem que passar o conteúdo daquilo para os pais, para ele saber o porquê deste “rabisco”, saber o conteúdo desse processo que a criança passa, que é um processo evolutivo do desenho, tem a parte da coordenação motora e por aí vai. Sempre falar de uma maneira fácil deles entenderem e eles entendem, porque conforme vai passando eles mesmos vão identificando a evolução e vão acompanhando se você for sempre mostrando e passando tudo para eles.*

Professora 2: *Eu tenho essa confiança demonstrando meu trabalho com as crianças, demonstrando o respeito com a criança, com os pais acho que você ganha a confiança do pai pela criança que vai mostrar para os pais que ela é respeitada e está sendo tratada com carinho e que esse respeito tem que vir da família com o professor também, acho que é dessa forma que você estabelece a confiança e mostrando seu trabalho com clareza mostrando não só no papel mas também nas conquistas concretas com o grupo, não só o papel. A maior dificuldade no infantil, como eu trabalho nas duas realidades, o infantil e o fundamental, no infantil é dificuldade maior do pai é encarar com seriedade, é essa questão de não ter muito papel, muito conteúdo escrito, porque é tudo concreto. Mas existe uma forma sim de estabelecer essa confiança, mostrando seu trabalho em reuniões ou falando com os pais individualmente.*

Tais fatos, pela aparente simplicidade, mas carregados de complexidade como fenômeno de relações interpessoais, que extrapolam as meras fronteiras das percepções cotidianas e carregam consequências importantes do ponto de vista político e social e até epistemológico, remetem-nos à observação de Oliveira e Marinho-Araújo (2010, p. 100) que afirmam:

Apesar de a família e a escola serem os principais contextos de desenvolvimento humano, poucos estudos científicos têm-se dedicado a compreender de forma sistemática a relação existente entre ambas. Se, por um lado, a relevância da família e da escola como contextos privilegiados de desenvolvimento humano está bastante consolidada em virtude dos estudos da psicologia da família e da psicologia do desenvolvimento, por outro, os aspectos que constituem e intervêm na relação entre estes dois contextos, sejam como barreiras à colaboração ou contribuindo para a sua promoção, ainda não estão suficientemente estabelecidos. Ocorre, então, que um dos reflexos do baixo desenvolvimento de pesquisas científicas voltadas à inter-seção que se estabelece cotidianamente entre a família e a escola é a ausência de publicações suficientemente atuais nesta temática.

Essas autoras trazem importante contribuição ao apontar para uma reflexão mais acurada sobre a complexidade das relações entre família e escola, que são compreendidas, na maior parte das vezes, até pela academia, por um viés superficial, muitas vezes carregado de preconceitos típicos de uma sociedade ainda muito desigual e de pouquíssima maturidade política.

Nessa mesma vertente de análise, o estudo de Bhering e De Nez (2002, p.67) também traz pontos significativos para o desvelamento das relações entre pais e professores/direção em contextos de educação infantil. Neste sentido, as pesquisadoras evidenciam que parece-lhes existir uma espiral de carências ou de habilidades relacionais de fundo político, que dificultam estabelecer uma cadeia de responsabilidades para todos os envolvidos na educação escolar dos pequenos, uma vez que:

Na perspectiva de pais, professoras e atendentes, as opiniões sobre as exigências, expectativas e responsabilidades de cada um parecem distanciar-se, não caracterizando uma tendência para o envolvimento ativo e parceria. Desatenção e despreparo (tanto da creche quanto dos pais) e falhas na comunicação dificultam a partilha de informações, principalmente sobre a criança. Não há divisão de responsabilidades e a relação entre creche e família oscila entre uma conduta defensiva dos pais e ofensiva da creche.

Nesse sentido, entendemos que nosso trabalho procurou trazer esclarecimentos sobre uma das facetas mais complexas na relação entre educação e sociedade atual, qual seja, buscar entendimentos sobre como construir padrões de relacionamentos políticos, estáveis e confiáveis entre as essas duas instituições (família e escola e/ou comunidade e escola) extremamente importantes para a consecução dos objetivos escolares, sejam os instrucionais, no sentido da transmissão do conhecimento, propriamente dito, ou na acepção de Freire (1992) sobre a construção da consciência política pela educação escolar.

Vale reforçar, ainda, que a rede municipal estudada desenvolve importantes ações junto aos trabalhadores da educação e as comunidades para viabilizar as parcerias entre ambos. Nosso trabalho evidenciou que, apesar das inúmeras dificuldades estruturais que acometem o sistema público educacional e, conseqüentemente, os profissionais nela engajados, o trabalho desenvolvido tem mostrado resultados positivos e satisfatórios na implantação e consolidação da gestão democrática do ensino público.

Referências

- AQUINO, Ligia Maria Leão. **A gestão democrática nas instituições de educação infantil**: questões para pensar a formação de gestores. Educ. foco, Juiz de Fora, v. 13, n. 2, p. 251-268, set./dez. 2009.
- ARIOSI, Cinthia Fernandes. Incorporação das creches à rede municipal de educação

infantil pós – LDB (Lei nº 9394/96) – história e gestão em pauta. **Revista Paulista de Educação**, v.1, n.1, p. 17 – 29, 2012.

BAVARESCO, Inês. ROQUE, Juli Ani. Gestão democrática e participação dos docentes. **Unoesc & Ciência** – ACHS, Joaçaba, v. 3, n. 2, p. 141-152, jul./dez. 2012.

BHERING, Eliana. DE NEZ, Tatiane Bombardelli. Envolvimento de pais em creche: possibilidades e dificuldades de parcerias. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**. jan.- abr., 2002, v. 18, n. 1, p. 63-73, 2002.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil**. 2 vol. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfparqual.pdf>. Acesso em: 8 maio 2014.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

GIROUX, Henry. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 1997.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. 6.ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

MARQUES, Luciana Rosa. Caminhos da democracia nas políticas de descentralização da gestão escolar. **Ensaio: aval. Pol. Públ.**, Rio de Janeiro, v.14, n.53, p. 507-526, out./dez. 2006.

NISHIOKA, Luciana Kazuko. FERREIRA, Marisa Vasconcelos. Construindo a gestão democrática em uma escola de educação infantil: análise das estratégias de desenvolvimento de uma reunião de equipe. **Revista Veras**, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 209-230, julho/dezembro, 2013.

OLIVEIRA, Cynthia Bisinoto Evangelista. MARINHO-ARAÚJO, Claysi Maria. A relação família-escola: intersecções e desafios. **Estudos de Psicologia**, Campinas 27 (1) 99-108, janeiro - março 2010.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012.

SILVA, Roberto Marinho Alves. **Desafios da democracia participativa: padrões de relação Estado e Sociedade no Brasil**. s/d. Disponível em:< <http://portal.mte.gov.br/data/files/8A7C812D3ADC4216013AFAFDB12D224D/Texto%20Padr%C3%B5es%20de%20Rela%C3%A7%C3%A3o%20Estado%20e%20Sociedade.pdf>>. Acesso em 23 out. 2014.

SILVEIRA, Daniel Barile. **Patrimonialismo e a formação do Estado brasileiro: uma releitura do pensamento de Sergio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro e Oliveira Vianna**. 2004. Disponível em: <http://www.conpedi.org.br/manaus/arquivos/anais/Daniel%20Barile%20da%20Silveira.pdf>. Acesso em 12 fev. 2014.

PROGRAMAS DE PARCERIA ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA PÚBLICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A FORMAÇÃO DOCENTE

Maria José da Silva Fernandes¹
Duany Allana Alba²

A formação de professores apresenta-se como um grande desafio no Brasil e, de maneira geral, os cursos de licenciatura não correspondem às demandas postas pela realidade escolar a ser enfrentada pelos professores, uma realidade cada vez mais complexa e exigente.

A pesquisa realizada por Gatti e Nunes (2009) apontou, após analisar currículos e ementas de cursos de licenciatura ofertados no país, que falta um perfil profissional claro de professor e que os currículos não se voltam para as questões ligadas ao campo da prática profissional, aos seus fundamentos metodológicos e às formas de se trabalhar em sala de aula. A pesquisa supracitada referenda apontamentos, indicados anteriormente nos estudos de Guarnieri (2000), sobre a importância do contato mais próximo com a realidade escolar por parte do licenciando, antes mesmo do término do curso de licenciatura, favorecendo a vivência de situações específicas que envolvam a escola e a sala de aula, com suas rotinas e culturas específicas.

A aproximação com o universo escolar favorece a apropriação da prática pedagógica (GIMENO SACRISTÁN, 1999) enquanto um elemento constitutivo de uma cultura coletiva que envolve modos de agir perante uma sala de aula. A prática pedagógica não é possível de ser aprendida e apreendida apenas nas disciplinas oferecidas nos cursos de licenciatura, uma vez que decorre da vivência do licenciando nas instituições de ensino. Neste sentido, pensamos ser fundamental a existência de ações no âmbito da universidade que, juntamente com as atividades curriculares da formação inicial, especialmente do Estágio Curricular, contribuam para a preparação do licenciando para a atuação profissional, ajudando-o, inclusive, no processo marcado pela difícil passagem de aluno a professor.

1 Prof^a. Dr^a. do Departamento de Educação – FC – UNESP – Bauru. Professora credenciada no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar - Faculdade de Ciências e Letras – UNESP - Araraquara.

2 Pedagoga – FC – UNESP - Bauru.

Algumas ações específicas voltadas para a melhoria da formação inicial e pautadas pela articulação entre escola e universidade, estruturadas por meio de programas e projetos, favorecem a aproximação com a rotina escolar, suas especificidades e seus desafios (FERNANDES E MENDONÇA, 2013)). No curso de Pedagogia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP), câmpus de Bauru, há dois programas em vigência que apresentam grande potencial para ampliar as possibilidades formativas dos licenciandos. Tratam-se do Núcleo de Ensino da UNESP (NE), criado na década de 80 pela Pró-Reitoria de Graduação, e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), desenvolvido a partir de convênio estabelecido com a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) desde o ano de 2009. Estes programas visam, entre outras coisas, promover a interrelação entre universidade e escola pública de educação básica, tendo como princípio a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Levando-se em consideração as especificidades dos programas supracitados – o que será explorado a seguir - e suas possibilidades de ampliação das condições de formação e apropriação da cultura escolar, optamos por analisá-los a partir da perspectiva dos alunos participantes em suas ações, sejam estes ainda licenciandos, ou professores em atuação. Neste artigo, apresentamos uma breve análise dos dados derivados de uma pesquisa empírica de base qualitativa realizada nos anos de 2013 e 2014. Optamos pela realização de entrevistas semi-estruturadas com alunos do Curso de Pedagogia que atuaram nos programas, no período de 2011 a 2014, tendo sido entrevistados três participantes do PIBID e três do Núcleo de Ensino. Os resultados apontaram para a significativa contribuição dos programas na formação docente, com reflexos na atuação profissional daqueles que já se encontram nas escolas como professores.

Apesar do reconhecimento da importância de ações de articulação entre a universidade e a escola pública na formação de professores, ainda são raras, relativamente recentes e, infelizmente, parciais as iniciativas que contam com a atuação dos professores da educação básica como coformadores dos futuros professores. Desta forma, as possibilidades de apropriação dos elementos constitutivos da prática pedagógica são ainda reduzidas e ofertadas apenas aos alunos que ingressam nos programas como bolsistas ou voluntários. A não universalização de tais possibilidades é, pois, uma crítica que pode ser dirigida aos programas, uma vez que provoca, em sala de aula, o surgimento de dois grupos de alunos com condições de formação bastante diferenciadas. Importou-nos, no momento da pesquisa, conhecer os programas em vigência no Curso de Pedagogia e seus impactos na formação dos alunos bolsistas.

Os Programas de Articulação entre Universidade e Escola Pública: o PIBID e o Núcleo de Ensino

O Programa Núcleo de Ensino, ligado à Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, foi criado na década de 1980, com o objetivo de promover uma interrelação entre a universidade, a escola de educação básica e a sociedade. No momento em que foi criado,

marcado pelo processo de redemocratização do país, objetivou aproximar a dimensão da produção do conhecimento acadêmico dos dilemas vividos pela sociedade, tendo como princípios a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Um dos principais focos do programa foi a constituição de processos dialéticos para discutir os problemas cotidianos do âmbito escolar, envolvendo os diferentes cursos de graduação (MENDONÇA, 2010). De acordo com a autora mencionada, tanto a criação, como os objetivos do Programa Núcleo de Ensino foram de uma audácia invejável, uma vez que propuseram uma mudança significativa na relação até então estabelecida entre universidade e sociedade. O Programa teve, desde a sua origem, a preocupação com o papel social da universidade, notadamente em relação à democratização da educação pública. Embora envolva direta e particularmente os cursos de licenciaturas, o Programa também é aberto à participação dos demais cursos de graduação, desde que estes tenham como foco o desenvolvimento de atividades educativas.

Atualmente, o Programa Núcleo de Ensino está presente em quatorze câmpus da universidade³, onde são realizadas atividades em parceria com as escolas públicas estaduais e municipais, por meio de projetos submetidos e avaliados por pareceristas *ad hoc* (PROGRAD, 2014). Uma vez ao ano, são abertos editais específicos para o Programa e, se aprovados, os projetos recebem recursos advindos da própria universidade⁴ para pagamento das bolsas aos alunos envolvidos e para a compra de materiais de consumo. Os projetos devem, obrigatoriamente, ter um professor como coordenador da atividades, que, por sua vez, devem ser realizadas em instituições públicas. No ano de 2014, no câmpus da UNESP-Bauru, foram desenvolvidos 14 projetos nos cursos de graduação, concentrando-se as atividades, principalmente, entre os alunos das licenciaturas, com destaque para o Curso de Pedagogia.

O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência - PIBID - faz parte de uma política pública mais ampla, reconhecida, inclusive, na legislação nacional, como é o caso do Decreto nº6.755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica. O Artigo 10 da referida legislação reconhece a necessidade de programas de iniciação à docência e de concessão de bolsas a estudantes matriculados nos cursos de licenciaturas, visando a articulação entre as instituições de ensino superior e as redes de educação básica, bem como a colaboração nas atividades de ensino-aprendizagem nas escolas públicas. O Decreto 7.219/2010 regulamenta a institucionalização do PIBID e discorre sobre os objetivos deste programa, destacando o papel dos professores da escola básica como coformadores dos futuros docentes, bem como a necessidade de inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, possibilitando novas experiências na formação.

O PIBID é organizado a partir de projetos institucionais, apresentados pelas universidades quando da publicação de editais pela CAPES – órgão responsável pela gestão do programa e pelo pagamento das bolsas aos licenciandos e professores da educação básica e da universidade, bem como pelos recursos de custeio. Os projetos, apenas em número de um por instituição de ensino superior, podem ser compostos por diversos subprojetos vinculados às diferentes áreas de conhecimento representadas pelas licenciaturas.

A participação da UNESP no PIBID teve início no edital de 2009, com a aprovação de 12 subprojetos articulados ao projeto institucional. Da inserção inicial até o ano de 2014, ampliou-se a participação da universidade no programa e, atualmente, o projeto PIBID é composto por 57 subprojetos, que envolvem todas as licenciaturas em funcionamento em 16 câmpus, atingindo 1231 bolsistas nas diferentes modalidades permitidas pela Capes - coordenação institucional, coordenação de gestão, coordenação de área, professor supervisor e licenciandos. No câmpus UNESP-Bauru, o Curso de Pedagogia está envolvido no PIBID desde o ano de 2011.

Fernandes e Mendonça (2013), ao analisar os dados obtidos a partir das avaliações dos subprojetos e dos relatórios anuais de atividades, afirmaram que o PIBID-UNESP trouxe grandes contribuições para a universidade, para a escola de educação básica e, especialmente, para os licenciandos. Dentre essas contribuições, as autoras destacaram: o fortalecimento na relação entre universidade e escola pública; o avanço significativo nas pesquisas sobre metodologia de ensino; o aumento na produção de material didático; a maior procura pelas licenciaturas; um destaque ampliado para as licenciaturas no que se refere à participação em eventos científicos; e a possibilidade efetiva de trabalho coletivo. As autoras destacaram, ainda, que os cursos de licenciatura necessitavam de condições objetivas que garantissem a ampla dedicação e participação dos alunos nas atividades formativas (p. 234). Neste sentido, destacaram que o PIBID é um programa ousado e com grande potencialidade na formação de professores, especialmente, por oferecer ao professor da rede pública a possibilidade de atuar como parceiro na formação dos futuros docentes, valorizando-se o potencial formativo do espaço da escola, que pode ser vivenciado e ressignificado pelos licenciandos, em parceria com a universidade.

As atividades desenvolvidas no âmbito do PIBID-UNESP e do Programa Núcleo de Ensino não se resumem, obrigatoriamente por conta do caráter dos programas, à simples observação da realidade escolar, ma, os projetos e subprojetos envolvem participação ativa frente aos desafios encontrados pelos licenciandos. Como, infelizmente, não é possível a participação universal dos alunos em ambos os programas, já que estes apresentam limitação de número de bolsas, aos alunos que se candidatam e são aprovados são oferecidas possibilidades de vivenciar e ressignificar a prática pedagógica. Nesta relação, a reflexão sobre o vivenciado e a orientação adequada por parte dos coordenadores que acompanham regularmente os licenciandos constituem-se em ferramentas essenciais para a formação docente e, posteriormente, para a melhor atuação frente aos desafios postos pela profissão. De acordo com Guarnieri (2000), a relação satisfatória do licenciando com a prática pedagógica é um elemento crucial para a tomada de decisão no momento de optar por ser ou não ser professor. Neste sentido, os programas poderão facilitar a inserção e a permanência dos futuros professores na profissão.

Os Programas de Articulação entre Universidade e Escola Pública na Perspectiva dos Alunos do Curso de Pedagogia da UNESP-Bauru

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são ou foram alunos matriculados no Curso de Pedagogia que participaram no período de 2011 a 2014⁵ das atividades

desenvolvidas nos programas de articulação entre universidade e escola pública – Núcleo de Ensino e PIBID.

Entre os entrevistados, estavam quatro alunos que cursavam a Pedagogia e dois ex-alunos que haviam sido bolsistas dos referidos programas e que, no momento da coleta de dados, atuavam como professores em escolas da rede pública. O grupo de entrevistados foi composto, então, por três sujeitos vinculados ao Programa Núcleo de Ensino e três vinculados ao PIBID-UNESP, sendo que, em cada um dos casos, buscamos envolver um ex-aluno com atuação profissional em escolas de educação básica.

A entrevista semiestruturada baseou-se num roteiro com dez questões que foram elaboradas a partir dos objetivos da pesquisa. Todas as entrevistas foram gravadas, transcritas, analisadas e, posteriormente, interpretadas⁴. Os entrevistados estão identificados por números e letras, sendo que a letra *N* refere-se à vinculação ao Núcleo de Ensino e *P* ao PIBID-UNESP; já o número deve-se à ordem de participação nas entrevistas.

Uma primeira questão que nos chamou atenção relacionava-se aos motivos que levaram os entrevistados a se candidatarem a uma bolsa nos programas analisados. As respostas envolveram diferentes motivos, tais como: a identificação com o tema do projeto ou subprojeto; a busca por experiência de trabalho; e o aperfeiçoamento na área de educação. Entretanto, um aspecto fundamental foi recorrente em meio às motivações apresentadas - a necessidade de conhecer a prática pedagógica e o cotidiano escolar. A fala da entrevistada *N 1* é bem esclarecedora neste sentido:

Queria buscar uma experiência na escola que até então eu não tinha [...] A minha vivência era de aluna, então eu queria saber como era essa outra parte do ser professor realmente. Por isso que eu me candidatei a ser bolsista.

Neste sentido, os aspectos apresentados nas entrevistas corroboraram os argumentos discutidos por autores de referência no campo da formação de professores, tais como: Huberman (1992), Guarnieri (2000) e Gatti (2000), que defendem o necessário contato dos licenciandos com a realidade escolar ainda durante a formação docente, sendo este aspecto fundamental para o exercício futuro da profissão.

Quando questionados sobre o diferencial que a participação nos programas de articulação trouxe para a formação acadêmica, os entrevistados destacaram que adquiriram um respeito e uma valorização maiores pela profissão docente – “passei a ponderar muito mais as críticas que antes eu dirigia ao trabalho que os professores faziam. Não era fácil agir na urgência e emergência do trabalho como eles faziam” (*N4*).

Mas, chamaram a atenção, também, aspectos citados e relacionados aos elementos organizativos da prática pedagógica. Os entrevistados evidenciaram que tiveram possibilidade e maior facilidade para articular a teoria com a prática a partir da partilha, com o professor da sala de aula, de algumas situações de ensino e

aprendizagem, analisando os problemas enfrentados a partir de outra perspectiva. Recorremos a um trecho da entrevista de N3 relacionada a esse aspecto:

A participação no projeto me ensinou muito mais sobre o planejamento, sobre como me comportar em sala de aula, sobre a dinâmica da aula, sobre os alunos, sobre como funciona o aprendizado, tudo isso. Me ajudou a pôr em prática o que eu ouvi nas aulas.

A entrevistada P3 também se manifestou sobre essa questão, deixando claro que a participação no programa teve relevância na sua formação, por ter propiciado um contato mais direto com a prática, muito embora houvesse tido aproximações com o Estágio Curricular. Ao ser questionada sobre o que fez a diferença em sua formação, a mesma entrevistada destacou o sentimento de segurança para uma atuação mais efetiva em sala de aula ao se sentir mais preparada para ensinar. Assim, identificou-se que o contato constante com a prática e a possibilidade de discutir os aspectos do trabalho com a professora da sala e com a coordenadora responsável permitiu ressignificar a própria aprendizagem da docência e, ao mesmo tempo, criar modos diferenciados de agir, aspecto já discutido por Pimenta e Lima (2010).

A segurança dos participantes dos programas para atuar futuramente como docentes parece ter sido ampliada mediante o enfrentamento prévio da realidade escolar. Todos os entrevistados responderam que não se sentiam plenamente aptos para atuar como professores, mas que estavam consideravelmente mais seguros para a atuação profissional, como destacou P3:

Mais segura estou! Apta eu não vou dizer que sim, mas mais segura estou. Bem mais, tipo eu entrei no curso e falei: nossa como será minha atuação na sala de aula? Não sabia como eu poderia reagir, qual atitude eu poderia ou não tomar. Aí o PIBID, me ajudou muito nisso! No subprojeto eu pude ver como a professora iniciava uma nova unidade de ensino, como ela reagia frente aos alunos com maior dificuldade, enfim, como ela ensinava. Quando eu for professora vou enfrentar as surpresas, mas tenho alguns princípios para seguir. Também aprendi muito sobre o funcionamento da escola, sobre como preencher um diário, como me relacionar com os demais professores, essas coisas todas.

A importância de se apropriar da prática pedagógica, enquanto manifestação de uma cultura escolar coletiva, aspecto discutido por Gimeno Sacristán (1999), envolve muito mais do que saber ensinar e dominar os conteúdos, perpassando o conhecimento do funcionamento de uma instituição de ensino como um *todos*; neste sentido, a resposta da aluna evidencia essa necessidade para a atuação profissional.

Outro aspecto importante no tocante às contribuições dos programas foi a experiência adquirida frente ao processo de se preparar para a atuação como

professores. Este ponto foi unânime entre os entrevistados. Para elucidar tal ponto, apresentamos a fala do entrevistado P3:

Eu acho que a participação me deixou muito mais preparada para a prática. Por exemplo, eu não vou chegar em uma escola de surpresa, sem saber o que está me esperando, tipo uma certa noção eu já vou ter. Mesmo que cada turma, cada aluno, seja uma novidade, sempre.

Os dados obtidos apontaram para uma contribuição significativa para a formação e futura atuação profissional, confirmando o que Guarnieri (2000) discute em suas pesquisas:

É no exercício da profissão que se consolida o processo de tornar-se professor, ou seja, o aprendizado da profissão a partir de seu exercício possibilita configurar como vai sendo constituído o processo de aprender a ensinar. Tal construção ocorre à medida que o professor vai efetivando a articulação entre o conhecimento teórico-acadêmico e o contexto escolar com a prática docente. (GUARNIERI, 2000, p.5).

Obviamente que o contato com a realidade escolar tem suas dificuldades, e os programas, por melhor que se estruturam, não estão livres de conflitos e enfrentamentos. Quando questionados sobre as dificuldades que vivenciaram durante a atuação nos programas, os entrevistados apresentaram respostas diversas. Dentre os obstáculos enfrentados pelos alunos, podemos destacar a relativa aversão dos professores da educação básica em relação à presença dos bolsistas; o uso de palavras desestimulantes por parte dos professores; e os empecilhos para que os alunos não adentrassem a sala de aula. A entrevistada P 2 disse

A aceitação das professoras da escola não era boa porque elas não queriam ninguém da Universidade lá. Elas achavam que a gente ia falar mal do que elas estavam fazendo. E na verdade não era isso!

Segundo Pimenta e Lima (2010), situações como a citada pela P 2 são comuns nas escolas:

O estagiário vai se deparar com muitos professores insatisfeitos, desgastados pela vida que levam, pelo trabalho que desenvolvem e pela perda dos direitos historicamente conquistados, além dos problemas do contexto econômico-social que os afeta. Assim, é comum os estagiários serem recebidos na escola com apelações do tipo: “Desista enquanto é tempo!” e “O que você, tão jovem, está fazendo aqui?” (PIMENTA; LIMA, 2010, p.104).

Desta maneira, os participantes dos programas de articulação universidade e escola de educação básica precisam realizar um esforço para superar a evidente desconfiança e descrédito encontrados nas escolas (PIMENTA E LIMA, 2010). A efetiva relação entre o bolsista que adentra a sala de aula e o professor da rede pública precisa ser construída. Ela não está dada de antemão e é, em certa medida, reflexo da fragilidade nas parcerias entre as instituições de ensino superior e a educação básica (GATTI E BARRETO, 2009).

Neste caso, o futuro professor que não tem um acompanhamento no âmbito da universidade para apoiá-lo na análise dos desafios escolares, sob outros ângulos, encontra-se diante do risco de desencantar-se e desistir da docência antes mesmo de concluir o curso de licenciatura. Quando interrogados se as dificuldades desta natureza desmotivava-os em seguir a carreira docente, os entrevistados – todos - responderam que não, indicando que o apoio do grupo frente a situações desta natureza serviu como estímulo para ter a profissão como meta futura.

Outras adversidades vivenciadas pelos entrevistados no desenvolvimento das ações dos programas estavam relacionadas ao domínio dos aspectos pedagógicos da profissão docente. Dentre eles, foram destacados o planejamento das aulas, a elaboração de estratégias de ensino para atingir os objetivos propostos nas atividades, a fala em público e o domínio da sala de aula, aspectos discutidos por Gauthier et al (2006) como constitutivos da gestão da classe. É importante destacar que esses aspectos foram abordados pelos entrevistados tanto nas dificuldades, como também nas contribuições trazidas pelos programas. Ou seja, dominar a gestão da classe decorre de um difícil exercício que se dá na relação teoria e prática e, por mais que os licenciandos dominassem os elementos constitutivos de uma aula ou de um planejamento, enfrentaram dificuldades ao colocá-los em prática quando da necessidade assumir o papel de professor.

Aliás, quatro dos seis entrevistados, apontaram que as atividades de “prever”, “planejar” e “antecipar” não são comuns nos cursos de licenciatura e que, quando ocorrem, são sempre relacionadas a situações hipotéticas. Assim, ao planejar, tendo em vista uma sala de aula concreta, os bolsistas se depararam com grandes desafios, mas, que depois de ressignificados, trouxeram contribuições para a reflexão sobre as ações desenvolvidas, ampliando os espaços de segurança frente ao trabalho escolar. A fala da entrevistada P 2 remete-nos a isso:

Porque aqui na Universidade a gente faz o planejamento entrega pra professora e ela dá nota 10. Mas quando chega lá na prática, numa sala de aula funciona e na outra não. Então você tem que aprender a ir moldando conforme a turma, a considerar outros aspectos em sua elaboração.

É importante registrar que os entrevistados foram unânimes em afirmar que as dificuldades relacionadas à atuação em sala de aula foram amenizadas por meio da própria prática desenvolvida, de forma a indicar que o exercício da docência é

fundamental para ampliar a segurança pessoal em relação ao trabalho. Também foram destacados pelos entrevistados os processos de reflexão realizados junto aos demais bolsistas, à supervisora da escola e aos coordenadores de projetos e subprojetos a partir dos registros realizados (normalmente portfólios). Neste sentido, percebe-se que o trabalho coletivo e a prática de registrar as ações desenvolvidas ampliam as possibilidades de discussão acerca da prática pedagógica, constituindo-se como aspectos fundamentais para a aprendizagem da docência, confirmando os dados de pesquisas apresentados por Marin, Giovanni e Guarnieri (2009).

Quando analisadas as falas dos entrevistados em relação aos aspectos aqui apresentados, observa-se que há um evidente diferencial na formação dos alunos que participam dos programas de articulação universidade e escola de educação básica durante a graduação. O contato mais direto com a realidade escolar, aliado às disciplinas do curso e ao acompanhamento dos professores – tanto na universidade como na escola – são elementos centrais na constituição da docência. O fato de os programas terem um eixo central e norteador, bem como a garantia de momentos de reflexão, tanto individuais, quanto os coletivos, com uma supervisão adequada das atividades realizadas, foram aspectos ressaltados como essenciais para a ampliação da margem de segurança sobre o que é “ser professor”.

Desta forma, em consonância com os resultados da pesquisa realizada por Gatti, André, Gimenes e Ferragut (2014) acerca da importância do PIBID, identificaram-se, na pequena amostra com a qual trabalhamos, que são inegáveis as contribuições dos programas de parceria universidade e escola na formação dos licenciandos. Desta forma, os programas analisados – PIBID e Núcleo de Ensino – confirmaram-se como espaços ampliados e privilegiados de formação docente.

Considerações Finais

Constatamos que os programas analisados têm grande diferencial e potencial formativo no Curso de Pedagogia da UNESP-Bauru, constituindo-se em espaços complementares das atividades realizadas pelas disciplinas do curso.

Ao possibilitar um contato mais amplo com as escolas, os programas ofereceram aparatos necessários para ampliar o repertório docente dos licenciandos. Os momentos coletivos de discussões, tais como: as reuniões, os grupos de estudos, os momentos de reflexão e de planejamento, o respaldo que os professores universitários ofereceram em caso de dúvidas ou dificuldades, foram apontados como elementos importantes para a preparação para a docência, tanto pelos alunos ainda matriculados, como por aqueles que já atuavam nas escolas como professores. O acompanhamento sistemático e sistematizado das ações desenvolvidas faz parte de um conjunto que integra os programas analisados e que podem ser considerados como essenciais no processo de formação docente.

Após as análises, concluímos que os programas referenciados possibilitaram aos bolsistas uma reflexão aprofundada acerca da prática docente, oportunizando uma ressignificação acerca da educação e do papel do professor. A participação

levou-os a valorizar a profissão docente e a compreender melhor os impasses vivenciados diariamente no âmbito escolar, encarando os problemas existentes sob outro prisma. Com essa formação diferenciada, acreditamos que os licenciados e licenciandos terão reduzidos os riscos de abandono da docência, tendo condições mais efetivas para a atuação na educação básica.

Cabe destacar aqui, entretanto, que os programas analisados não podem substituir a importância do desenvolvimento adequado das disciplinas curriculares na formação inicial no âmbito dos cursos de licenciatura, mesmo porque não é a totalidade dos alunos matriculados que estão envolvidos nos programas de articulação universidade e escola pública. Também é mister registrar que tais programas devem se constituir como atividades complementares que somente farão amplo sentido quando vinculadas de forma orgânica às demais atividades dos cursos de licenciatura. Desta forma, a ampliação das possibilidades formativas a todos os licenciandos e a incorporação dos programas aos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura devem ser bandeiras de luta coletiva para a melhoria da formação docente no Brasil. E para finalizar, é fundamental registrar que outras pesquisas específicas com os egressos dos programas precisam ser realizadas, principalmente objetivando conhecer os impactos da participação na atuação docente e na permanência na escola.

Notas

3 A Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho está presente em 24 cidades do estado de São Paulo, sendo, portanto, uma instituição multi campi.

4 Nos últimos anos, os recursos repassados aos projetos tiveram como fonte orçamentária a Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista.

5 O período considerado como referência foi determinado pelo início da participação do Curso de Pedagogia no PIBID-UNESP. O término – 2014- foi o ano de encerramento da pesquisa. É importante registrar, também, que a participação no Programa Núcleo de Ensino é anterior ao período, uma vez que os primeiros projetos datam do início do curso, no ano de 2003. Porém, ao considerarmos a mesma delimitação de período, decidimos na definição dos sujeitos pela participação dos bolsistas que atuavam/atuaram entre 2011 e 2014.

6 Dados os limites de um artigo, apresentamos, brevemente, alguns resultados que nos pareceram mais significativos em relação ao tema proposto pela publicação.

Referências

BRASIL, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES. **Pibid – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid)**. Publicado em 03.Set.2008. Disponível em: < <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid>>. Acesso em 15.Abril.2014. BRASIL, Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação. Programas do MEC voltados à formação de professores.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=15944:programas-do-mec-voltados-a-formacao-de-professores>. Acesso em: 16 abr. 2014.

BRASIL. **Decreto N° 6.755**, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de janeiro de 2009.

BRASIL. **Decreto-lei n° 12.014**, de 06 de Agosto de 2009. Altera o aAt. 61 da Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com a finalidade de discriminar as categorias de trabalhadores que devem se considerar profissionais da Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 07 de Agosto de 2009. p.1.

FERNANDES, M. J. S.; MENDONÇA, S. G. L. **PIBID**: uma contribuição à política de formação docente. *EntreVer*, Florianópolis, v.3, n. 4, p. 220-236, jan./jun. 2013.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 2000.

GATTI, B. A.; NUNES, M. **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículo das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas. São Paulo: FCC, 2009.

GATTI, B. ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. **Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)**. São Paulo: FCC/SEB, 2014.

GAUTHIER, C. ET AL. **Por uma teoria da Pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artmed Sul, 1999.

GUARNIERI, M. R. (orgs.). **Aprendendo a ensinar o caminho nada suave da docência**. Campinas: Autores Associados, 2000.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1992.

MARIN, A. J.; GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. **Pesquisas com professores no início da escolarização**. Araraquara: Junqueira&Marin, 2009.

MENDONÇA, S.G. de L. Núcleos de Ensino da Unesp: Nova relação universidade/sociedade. In: MENDONÇA, S. G. de L.; BARBOSA, R. L. L.; VIEIRA, N. R. (Org.). **Núcleos de Ensino da UNESP**: memórias e trajetórias. São Paulo: Cultura Acadêmica Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2010. part.1. cap. 1. p. 13-49.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. do S. L. **Estágio e docência**. São Paulo: Cortez, 2010.

PROGRAD. **Núcleos de Ensino**. Disponível em: < <http://unesp.br/portal#!/prograd/nucleos-de-ensino/>>. Acesso em: 23 abr.2014.

SER PROFESSOR(A): RELAÇÕES ENTRE A IDENTIDADE DOCENTE E A FORMAÇÃO INICIAL E CONTINUADA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Fernanda Rossi¹

Dagmar Hunger²

Introdução

A identidade do professor(a) é construída ao longo de sua trajetória profissional e pessoal. É na formação inicial que são consolidados os fundamentos e as bases identitárias da profissão, enquanto que, nos processos de formação continuada, gestam-se espaços-tempos propícios para a reconstrução permanente da identidade docente.

Desse modo, a identidade profissional resulta de socializações de natureza diversa, incluindo a socialização antecipatória (antes do ingresso na formação profissional), a formação inicial e todo o percurso da carreira (DUBAR, 2005). Diferentes situações formativas implicam a (re)construção da identidade, como a participação em projetos de extensão universitária, grupos de estudos, formação em outros contextos, estágio profissional, formação continuada. Dentro desse universo, as atividades de formação continuada, ao reunir professores em exercício e professores em formação, despontam como espaços-tempos relevantes para reconstrução e reinterpretação da identidade de ser professor(a).

As tendências da formação continuada de professores pressupõem uma tarefa coletiva, o investimento em atividades de formação por meio de parcerias e a cooperação entre os sujeitos envolvidos (professores, agentes formadores, gestores, pesquisadores, entre outros atores educacionais), desenvolvendo ações pautadas na cultura profissional dos docentes (IMBERNÓN, 2009). A formação permanente é entendida como a constante ressignificação identitária dos professores. Para tanto, a formação de professores deve consolidar-se como uma política de valorização

1 Prof^ª. Dr^ª. do Departamento de Educação – FC – UNESP – Bauru. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade - IB - Unesp - Rio Claro.

2 Prof^ª. Adj^ª. do Departamento de Educação Física – FC – UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Docência para a Educação Básica – FC – UNESP - Bauru. Programa de Pós-Graduação em Ciências da Motricidade - IB - Unesp - Rio Claro.

pessoal-profissional dos docentes e das instituições escolares e de formação (PIMENTA; LIMA, 2012).

A identidade é um processo de construção de um sujeito historicamente situado (PIMENTA, 2002), sendo influenciada pelo complexo cenário da contemporaneidade em que vivemos (BAUMAN, 2005). Assistimos à constituição da identidade docente como um processo dinâmico e em constante movimento, no qual o futuro professor e o professor em exercício se defrontam com mudanças, incertezas, pluralidade de valores e a busca por assegurar ou construir novas formas de identificação na atualidade. Marcelo (2009) em referência a Day, Elliot e Kington (2005) nos chama a atenção para o fato de que as mudanças atuais, tanto internas, como externas às escolas produziram condições de extrema incerteza e crise de identidade no âmbito de uma profissão que, historicamente, foi estável para muitos professores.

Na nova ordem global em que vivemos, é preciso avançar na concepção de formação, ou seja, de uma visão de certificação para uma concepção mais abrangente de formação global do profissional e de emancipação humana. O sociólogo Zygmunt Bauman ressalta que não se deve investir somente em uma educação voltada para o trabalho. Não são só as capacidades técnicas que precisam ser mobilizadas na formação; trata-se de uma educação para a cidadania, da atualização e vivência em relação aos desenvolvimentos políticos e às aceleradas mudanças das regras do jogo da política. É preciso uma educação permanente ao longo da vida para nos permitir a possibilidade de escolhas e ainda mais para preservar as condições que tornam as escolhas possíveis e as colocam ao nosso alcance (BAUMAN, 2009; PORCHEDDU, 2009). Compartilhar experiências e saberes entre professores e estudantes representa conceber a formação docente como espaços coletivos críticos de construção identitária.

Diante desse quadro, o objetivo desta pesquisa consistiu em analisar as possibilidades de (re)construção da identidade docente de professoras em exercício e futuros professores no contexto de um programa de formação continuada colaborativo, no campo da Educação Física.

As mudanças geradas pela participação em ações formadoras podem advir de diferentes dimensões. García (1999) refere que é possível (e necessário) analisar as implicações para o professor no que se refere à utilização das competências, às opiniões e aos sentimentos, à capacidade de organização, ao rendimento dos alunos, entre outros. Enfatizamos, dentro desse quadro, as concepções relacionadas ao ser e tornar-se professor, bem como cada um vem se (re)construindo professor/a no contexto da formação docente.

Metodologia

A investigação foi realizada no âmbito de um Programa de Formação Continuada, promovido em parceria entre uma Universidade pública e uma Secretaria Municipal de Educação do interior de São Paulo, ao longo de dois anos e meio. O Programa teve como objetivo promover ações educativas reflexivas a

partir da parceria entre docentes-pesquisadores, professoras pedagogas e alunos-monitores, no âmbito dos saberes da Cultura Corporal de Movimento, considerando o desenvolvimento integral das crianças. Constituiu-se numa prática caracterizada pela pesquisa-ação (ELLIOT, 1998), em que o processo teórico-metodológico baseia-se em atividades pedagógicas, envolvendo ações presenciais fundamentadas no movimento ação-reflexão-ação, isto é, na análise da prática concreta do professor iluminada pela reflexão teórica, visando, assim, a uma prática reelaborada.

Os participantes da pesquisa foram catorze professoras com formação em Educação Física e Pedagogia e cinco alunos do curso de formação inicial em Educação Física³, participantes do programa de formação como monitores-bolsistas. A coleta dos dados ocorreu por intermédio de entrevistas semiestruturadas e relatos escritos⁴. A investigação fundamentou-se na metodologia qualitativa, pois, como ressaltam Bogdan e Biklen (1999, p. 287), “a abordagem qualitativa requer que os investigadores [...] façam esforços concentrados para compreender vários pontos de vista”. Nesse sentido, não houve a pretensão de fazer qualquer “juízo de valor; mas, antes, o de compreender o mundo dos sujeitos e determinar como e com que critério *eles* o julgam” (grifo dos autores).

A pesquisa-ação ganha destaque nessa categoria investigativa, na medida em que é por meio da análise de suas próprias práticas que as professoras e os(as) estudantes da licenciatura, auxiliados pelas coordenadoras da pesquisa, puderam refletir sobre suas ações e concretizá-las. Esse tipo de pesquisa se caracteriza pela intervenção na realidade, porém, não se restringe a ela, pois envolve uma investigação orientada e sistematizada com vistas a responder ou compreender uma questão de pesquisa. Os dados da pesquisa foram analisados a partir dos pressupostos da análise de conteúdo (BARDIN, 2000).

Ser Professor(a): Possibilidades de (Re)construção da Identidade Profissional de Professoras e Estudantes-monitores(as) no Contexto da Formação Continuada

A literatura a respeito da formação continuada de professores indica esforços para projetar um novo direcionamento para as ações formativas, com reflexões e pesquisas orientadas no sentido de construir novas concepções e novas práticas de formação. A formação vem deixando de ser concebida na perspectiva da acumulação de cursos, conhecimentos ou técnicas e passando a ser concebida como um processo de reflexão das práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional (CANDAU, 1997; IMBERNÓN, 2009; NÓVOA, 1995).

O programa de formação continuada em Educação Física oportunizou, articuladamente aos conhecimentos específicos da área, reflexões coletivas sobre o que significa ser professor. Além das reflexões, as dinâmicas da formação, ao trazer a professora e o(a) estudante para o centro do processo formativo, encetaram na (re)construção da identidade docente. Cabe ressaltar a característica da identidade profissional docente como uma dimensão comum a todo professor, construída

coletivamente no contexto em que atua e, ao mesmo tempo, como uma dimensão específica e individual relacionada à sua história de vida (GARCIA, 2010).

Para a professora Luciana, a reflexão sobre o que é ser professor é inerente aos processos formativos:

[...] em todo momento, quando a gente está exposto a um curso de formação, nós paramos para pensar o que é ser professor e qual a minha função como educadora. [...] Eu sempre procuro refletir em todo curso de formação que eu participo, a minha função como professora, o meu compromisso social [...]. (PROFESSORA LUCIANA)

A professora Priscila enfatizou que “a gente conversava bastante sobre o papel do professor”, assim como ressaltou Joana:

[...] cada um vinha com uma vivência, sempre tinha um espaço pra falar da sua realidade, então você falava: “o que eu estou fazendo?”. Então não é só ensinar o movimento [...] outros aspectos eram trabalhados da função sua como professora, não é só o conteúdo, mas têm mais coisas envolvidas, valores... (PROFESSORA JOANA)

Para a professora Gisele, a reflexão sobre o ato docente é inerente ao professor:

Às vezes, eu paro lá com minhas colegas e falo: “ah, o que nós estamos fazendo? Nós temos que mudar...” [...] a gente trabalha no subterrâneo, você fecha a porta e faz o seu trabalho, porque aqui na minha sala, eu faço o que eu quero. [...] você é educadora, é um compromisso, olha o seu papel! Você não é um mero professorzinho que vai lá e aplica não! (PROFESSORA GISELE)

Pimenta (2002, p. 18) ressalta que a identidade docente “constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano”, e isto implica “em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas representações, em seus saberes, em suas angústias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor” (PIMENTA, 2002, p. 18).

A professora Michele corroborou “que o professor não é só ir lá e jogar os conhecimentos; primeiro de tudo ele tem que gostar daquilo que ele faz”. Além de gostar do que faz, para a docência legitimar-se como profissão e para o seu exercício competente, é preciso - além de condições dignas de trabalho, evidentemente - uma formação especializada. E a formação permanente como um dos elementos da constituição do ser professor foi destacada nas falas das professoras Gisele: “nós somos professor, nós temos que estar estudando mesmo, pra estar mudando, senão

vai ficar naquela coisa arcaica”, e Renata: “fez sim refletir porque, às vezes, você fala assim: ‘ai, estou cansada de estudar, pra quê vou estudar, já estudei’. Não, não adianta você achar que você sabe tudo, porque não sabe”.

Nos relatos dos estudantes-monitores(as) verificamos que as vivências formativas também encetaram na constituição da identidade do ser professor, de quem é esse sujeito social. Como relatou Andressa, “além dos conhecimentos específicos sobre a cultura corporal na infância [...] creio que ter a consciência do papel de professor foi fundamental para mim”. Complementou a estudante que:

Participar do projeto complementou a minha formação, pois a parceria que foi criada com as professoras do curso me fez perceber ainda mais a importância que tem um professor na vida de um aluno. [...] por se tratar, na maioria, de professoras de crianças pequenas, entender como é importante refletir sobre nossas concepções e a forma com que vamos dirigir nossas ações na escola, pois se trata da formação humana desse indivíduo e nós, como professores, temos uma parcela importante de responsabilidade na sua formação. (ESTUDANTE-MONITORA ANDRESSA)

A estudante Simone ressaltou a importância das relações estabelecidas com as professoras:

Estar em contato direto com professores que atuam na educação básica, sem ser no estágio curricular, engrandeceu-me muito como aluna e possível professora atuante. [...] Sem dúvida participar de um projeto de formação continuada, com um grande número de professores, proporciona reflexões importantes para a formação de um graduando.

Para a estudante Bianca sobressaiu o compartilhamento de conhecimentos e dúvidas com as professoras, ressaltando que “tivemos sempre esse espaço de conversa e a possibilidade de aprender com as professoras [...] nós participamos ativamente e tivemos condições de ir aprendendo a ser professor”.

O processo de aprender a ser professora também foi enfatizado pela estudante Andressa, com destaque para a integração entre pesquisa e ensino na formação: “conseguir envolver, também, a pesquisa nesse processo foi importante como meio de reflexão sobre o que eu estava desenvolvendo no grupo. A união da prática, da reflexão e da pesquisa constituiu-se como um meio importante para eu aprender a ser professora”.

Verificamos, conforme García (1995), que o ponto de partida de conscientização dos professores para a adoção de uma postura de desenvolvimento profissional permanente (o que inclui construir e reconstruir sua identidade) deve integrar logo o percurso da formação inicial. Este momento é essencial para a construção do professor/professora que cada um almeja tornar-se /ser, ou seja, para a construção da identidade docente. Conforme o autor (2010), a identidade

não resulta da titulação de forma automática; é preciso construí-la e reformulá-la constantemente, o que requer um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica. Tal processo conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão docente.

Refletiu a professora Beatriz que “o homem é um ser social, então tudo que você socializa você acaba ensinando e você também acaba aprendendo”. Neste sentido, para o estudante Guilherme, a participação nesta ação proporcionou o convívio com diferentes pessoas, enriquecendo a experiência formativa tanto no âmbito profissional, como pessoal:

[...] proporcionou uma vivência jamais imaginada. No tocante à experiência que me foi passado por todos, pude perceber os diferentes comportamentos e interesses de pessoas com pensamentos distintos. Não tenho dúvida que essa experiência vai fazer uma enorme diferença na minha vida profissional e pessoal, principalmente quando comparado com meus colegas de turma que não tiveram a oportunidade dessas vivências.

Podemos verificar, mediante os relatos, que as redes tecidas entre as professoras e os estudantes-monitores(as) proporcionaram o reconhecimento de cada um como profissional e como pessoa. Assim, construir ações de formação continuada colaborativas significa valorizar as redes de configuração estabelecidas entre todos os envolvidos no processo. Como orienta Elias (1994), as redes de interdependência constituídas entre os indivíduos são constantemente mutáveis, e os acontecimentos de um determinado espaço e tempo produzem implicações para todas as pessoas envolvidas na rede entrelaçada das relações humanas, sendo que cada um contribui com suas ações para modificar tais acontecimentos (ELIAS, 1994). “O indivíduo (professor) é o que é porque pertence a um grupo social [...] o *ser professor* adquire sua característica individual a partir da história de suas relações, de suas dependências e, por fim, da história de toda a rede humana em que convive” (HUNGER; ROSSI; SOUZA NETO, 2011; p. 708, grifo do autor). Portanto, o desenvolvimento do homem (assim como do *ser professor*) se dá mediante sua inserção no meio social, cultural e histórico.

A concepção colaborativa de formação continuada incide no reconhecimento e na valorização do professor, no respeito como profissional e como pessoa, impulsionando o reconhecimento de si próprio e de sentir-se reconhecido pelos outros. A professora Beatriz, além de enfatizar as aprendizagens com o grupo, percebeu a sua importância para os colegas:

[...] o importante é isso, teve alguns momentos ali que com os outros amigos eu aprendi bastante [...] mas teve outras que o pessoal não conhecia, que eu também até ficava surpresa porque eu me achava muito insignificante, não sabendo tanto, e ninguém

conhecia aquilo que por algum momento eu levei, então eu pude contribuir com alguma novidade. (PROFESSORA BEATRIZ)

Consideramos que, para além dos conteúdos e conhecimentos acadêmicos, o reconhecimento e a valorização de si como professor são fundamentais para enriquecer a identidade docente, como ficou evidenciado na fala acima, pois a professora não julgava que a sua participação e os seus conhecimentos fossem relevantes, deixando de acreditar na sua potencialidade e no fato de ser portadora de saberes.

E o sentimento de respeito foi mútuo, como declarou a estudante-monitora Amanda:

Além dos conhecimentos que adquirimos o que considero mais significativo dentre as aprendizagens foi a relação que conseguimos estabelecer com as professoras. Sentimos o respeito delas por nós e foi a partir dessa relação que pudemos ter contato com a realidade da educação infantil, as dificuldades e também a satisfação que elas nos contavam ao trabalhar com as crianças.

Esse é um aspecto relevante, considerando-se os estudos de Gee (2000-2001), que facultam a construção da identidade docente num processo contínuo, dinâmico e relacional, de ser e fazer-se professor. As interpretações são locais de negociação e de contestação sobre como cada sujeito identifica-se consigo e com o outro. Com efeito, as identidades constroem-se nas práticas e nos discursos.

Ainda, para Dubar (2005), a identidade social é uma articulação de transações interna e externa ao indivíduo. São constantes reinterpretações de si e sua função e negociações entre o indivíduo e as instituições com as quais interage. Nessa esteira, Dubar trabalha com a identidade como a articulação de dois movimentos de tensão constante, denominando-os como: atos de atribuição - aqueles que visam definir o tipo de pessoa que o sujeito é, ou seja, a identidade para o outro; e atos de pertencimento - os que exprimem o tipo de pessoa que o sujeito quer ser, a identidade para si. A tensão caracteriza-se na oposição entre o que os outros esperam que o sujeito seja (e assuma ser) e o desejo do sujeito em ser e assumir determinadas identidades.

Desse modo, a identidade, como produto de sucessivas socializações, resulta da articulação do processo relacional, que engendra a identidade para o outro (análise do outro dentro dos sistemas de ação e instituições nos quais está inserido) e do processo biográfico, que forja a identidade para si (sua história, projetos de vida etc.).

Considerando-se que o conceito de identidade humana está sempre relacionado a um processo que emerge num contexto histórico e social delimitado, como destaca Elias, “a existência da pessoa como ser individual é indissociável de sua existência como ser social. [...] Não há identidade-eu sem identidade-nós. Tudo o que varia é a ponderação dos termos na balança eu-nós, o padrão da relação eu-nós”. (ELIAS, 1994, p. 151-152).

O fato de ouvir e integrar o professor e o futuro professor na ação formativa significa não só valorizá-los, mas, mais que isso, proporcionar que sejam protagonistas na formação. Essa valorização é importante para a construção da identidade de professor, de professora, como se revelou na fala da professora Joana: “não chegou um curso pronto, ela [coordenadora] nos considerava”.

O relato da Professora Patrícia destaca não somente a posição das professoras na condição de construir a ação formativa, mas a busca da articulação do programa com o mundo da escola: “com todo embasamento que eu percebi que vocês tinham, vocês ouviram. Eu percebi o interesse em aprender”.

Esse fato chamou a sua atenção, pois afirmou que, geralmente, as formações oferecidas pelas universidades às professoras escolares não consideram que a educadora é produtora de saberes e tem muito a dizer sobre sua prática, sua realidade, “isso eu achei muito importante no curso também, porque geralmente quem dá cursos: ‘vai lá que eu já sei tudo, vocês vão me ouvir, vocês vão fazer o que eu estou mandando porque eu vim dar o curso.’” (PROFESSORA PATRÍCIA). Complementou a professora que as trocas de saberes e experiências ocorridas permanentemente entre os grupos de professoras e estudantes resultaram em sinais de segurança e liberdade para expressar-se: “E vocês não, eu via em vocês [...] um envolvimento de que: ‘eu estou aprendendo esse lado de vocês’. E isso dá uma segurança, quer dizer, ninguém é melhor que ninguém, está todo mundo procurando aprender cada vez mais”.

Semelhantemente, o reconhecimento de seu trabalho pelas professoras foi gratificante para a estudante-monitora Simone: “vendo novas possibilidades para o seu dia a dia [das professoras] foi extremamente marcante”.

A constituição da identidade pode ocorrer pela aproximação entre os sujeitos com interesses em comum, dimensão denominada por Gee (2000-2001) como identidade de afinidade. Ocorre quando as pessoas buscam partilhar experiências e o compartilhamento é um propulsor para a resolução de situações problemáticas, pois

Quando os professores trabalham juntos, cada um pode aprender com o outro. Isso os leva a compartilhar evidências e informação e a buscar soluções. A partir daqui os problemas importantes das escolas começam a ser enfrentados com a colaboração entre todos, aumentando as expectativas que favorecem os estudantes e permitindo que os professores reflitam sozinhos ou com os colegas sobre os problemas que os afetam. (IMBERNÓN, 2001, p. 78)

As práticas de formação, ao assumirem como referência as dimensões coletivas, estão contribuindo para a emancipação profissional e para a consolidação de uma profissão autônoma na produção dos seus saberes e valores. Os professores precisam se assumir como produtores da sua própria profissão (NÓVOA, 1995), correspondendo, assim, ao que está previsto nos documentos oficiais, como na

Resolução CNE/CEB 4/2010 (Art. 59, BRASIL, 2010), que propõe que os sistemas educativos instituam orientações para que o projeto de formação dos profissionais preveja a consolidação da identidade dos profissionais da educação, nas suas relações com a escola e com o estudante, e a criação de incentivos para o resgate da imagem social do professor e da autonomia docente (individual e coletiva) e, ainda, que as agências formadoras de profissionais da educação reavaliem seus projetos de formação inicial e continuada, para corresponder a um projeto de nação.

Constatamos, fundamentados em Pimenta (2002), que a identidade profissional é um processo de construção de um sujeito historicamente situado. É mutável, pois construída e reconstruída por múltiplos fatores, como a revisão constante dos significados sociais da profissão, da tradição, da reafirmação de práticas consagradas culturalmente por apresentarem saberes válidos e correspondentes à realidade e, também, pelo confronto entre teoria e prática, pelas representações que os professores gestam da docência e de si mesmos nas redes de relações com outros professores e atores educacionais – instituições, sindicatos, comunidade etc. Compreendemos que os contextos de formação continuada de professores também representam terreno fértil no que tange à identidade docente.

Considerações Finais

Ao analisar as possibilidades de (re)construção da identidade docente de professoras em exercício e futuros professores no contexto de um programa de formação continuada colaborativo, constatamos que as relações estabelecidas entre os grupos influenciaram na afirmação e (re)construção da identidade docente, o que permitiu confirmar que a formação continuada se constitui como um dos espaços profissionais que influenciam a questão identitária.

As professoras consideraram que, articuladamente aos conhecimentos específicos da Educação Física, foi mobilizada a reflexão em torno do que é ser professora no contexto atual e, nos relatos dos estudantes-monitores(as), verificamos que as vivências formativas também encetaram na constituição da identidade do professor(a) a partir da reflexão de quem é esse sujeito social e da importância dele na vida de uma criança, de um jovem, para a sociedade; enfim, para a realização de princípios educacionais de formação humana, da formação do cidadão, da emancipação do sujeito e da construção de conhecimentos.

Ainda, a dinâmica estabelecida e a possibilidade de assumir-se como protagonista do processo traduziram-se como reconhecimento e valorização para as professoras, promovendo o sentimento de serem portadoras de uma identidade profissional na medida em que seus saberes foram valorizados e veiculados na formação. Consideraram que foram vistas como sujeito (e não objeto) na ação formadora, alegando que as formações oferecidas pelas universidades não raramente desconsideram que a educadora é produtora de saberes e tem muito a dizer sobre sua prática, sua realidade. Na visão dos estudantes-monitores(as), o respeito, a valorização e a troca de saberes se constituíram como um processo mútuo.

A ação formativa analisada beneficiou o desenvolvimento profissional, criando estratégias para a (re)construção de uma identidade docente como o resultado da assimilação entre o individual e o coletivo, ou seja, entre as percepções de cada indivíduo sobre si mesmo e suas aprendizagens e o entendimento da importância das ações como um grupo de pessoas que compartilham interesses formativos/educacionais comuns, emergindo o sentimento de pertença a um grupo. Nessa direção, a formação de professores pode desempenhar um papel importante na configuração de uma nova profissionalidade docente (NÓVOA, 1995).

Concluimos, desse modo, que a formação continuada, quando desenvolvida na perspectiva colaborativa, reunindo professores em exercício e professores em formação, possibilita aos estudantes de cursos de licenciatura o trabalho de aspectos indispensáveis à construção e reconstrução da identidade, dos saberes, das concepções e das posturas específicas ao exercício profissional docente, notadamente no contato e na vivência com os professores experientes. E aos professores em exercício, a formação contínua representa a oportunidade de compartilhar seus saberes e convicções, atuar como coformadores dos futuros professores e também aprender com os estudantes, permitindo fortalecer e ressignificar a sua identidade de professor. Cabe à formação continuada constituir-se como parte essencial da profissão docente e da definição de cada um como professor, como professora.

Notas

3 Os nomes atribuídos aos participantes da pesquisa no decorrer do texto são fictícios.

4 O projeto de pesquisa obteve aprovação do Comitê de Ética da UNESP – Processo n.º 2450/46/01/11.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2000.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- _____. **Vida líquida**. 2. ed. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.
- BOGDAN, R., BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto Editora, 1999.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução n.º 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 14 jul. 2010.
- CANAU, V. M. Formação continuada de professores: tendências atuais. In: CANAU, Vera Maria (Org.). **Magistério**: construção cotidiana. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 51-68.
- DUBAR, C. **A socialização**: construção das identidades sociais e profissionais.

- Tradução: Andréa Stahel M. da Silva. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- ELIAS, N. **A sociedade dos indivíduos**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.
- ELLIOTT, J. Recolocando a pesquisa-ação em seu lugar original e próprio. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ABL, 1998. p. 137-152.
- GARCÍA, C. M. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 51-76.
- _____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Portugal: Porto Editora, 1999.
- _____. O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 2, n. 03, p. 11-49, ago.-dez. 2010.
- GEE, J. P. Identity as an analytic lens for research in education. **Review of Research in Education**, vol. 25, 2000-2001, p. 99-125.
- HUNGER, D.; ROSSI, F.; SOUZA NETO, S. de. Teoria de Norbert Elias: uma análise do ser professor. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 4, p. 697-710, dez. 2011.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. **Formação permanente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.
- MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-129, ago.-dez. 2009.
- NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 2. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p.15-33.
- PIMENTA, S. G. O professor: formação, identidade e trabalho docente. In: _____. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. Estágio e construção da identidade profissional docente. In: _____. **Estágio e docência**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012. p. 61-79.
- PORCHEDDU, A. Zygmunt Bauman: entrevista sobre a educação - desafios pedagógicos e modernidade líquida. **Cadernos de Pesquisa**, v. 39, n. 137, p. 661-684, maio-ago. 2009.

Sobre o livro

Formato 15,5 x 23 cm

Tipologia Minion 105 pt (texto)
Helvetica Neue Pro 14 pt (títulos)

Papel Papel off-set 75 g/m² (miolo)
Papel cartão supremo 250 g/m² (capa)

Diagramação Nilton Araujo

O utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por essa razão a utopia é também um compromisso histórico.

Paulo Freire

CULTURA
ACADÊMICA
Editora

