

X Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação



X Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação Univille – Furb

(dezembro de 2012)



Joinville, 2013



Reitora
Sandra Aparecida Furlan

Vice-Reitor
Alexandre Cidral

Pró-Reitora de Ensino
Sirlei de Souza

Pró-Reitora de Pesquisa e Pós-Graduação
Denise Abatti Kasper Silva

Pró-Reitor de Extensão e Assuntos Comunitários
Cleiton Vaz

Pró-Reitor de Administração
Raul Landmann



Coordenação Geral
Reny Hernandez

Revisão
Cristina Alcântara
Viviane Rodrigues

Projeto gráfico
Marisa K. Aguayo

Diagramação
Marisa K. Aguayo

Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação

Coordenação geral
Rosânia Campos

Comissão organizadora
Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Aline de Oliveira Venâncio
Carina Rafaela de Aguiar
Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto
Márcia de Souza Hobold
Mariana Datria Schulze
Tatiane Dominoni Rodrigues

Secretaria
Sarah Fernanda de Carvalho

Comitê científico
Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Celso Kraemer
Edson Schroeder
Márcia de Souza Hobold
Maristela Pereira Fritzen
Nelma Baldin
Otilia Lizete de Oliveira Martins
Heinig
Rita Buzzi Rausch
Rosana Mara Koerner
Rosânia Campos
Sonia Maria Ribeiro

ISSN do Simpósio: 2237-8065

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

S612 Simpósio integrado de pesquisa em educação Univille - Furb
(10. : dez.: 2012 : Joinville, SC)
X Simpósio integrado de pesquisa em educação Univille - Furb –
Editora Univille: Joinville, SC, 2013.

ISSN 2237-8065
250 p.

1. Educação – Ensino e Pesquisa. 2. Universidade da Região de Joinville / Univille. 3. Universidade Regional de Blumenau / Furb. I. Título.

CDD 370

Programação

Horário	Atividade	Sala
9h	Abertura	Anfiteatro 1
9h30	Conferência de abertura	Anfiteatro 1
10h30-12h	Comunicações orais	Salas: A-201 A-202
13h30-15h30	Comunicações orais	Salas: A-203 A-204
15h30	Encerramento do evento	

Sumário

Apresentação	7
O cinema em sala de aula: o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de adolescentes do Programa Jovem Aprendiz	8
Ana Maria Venâncio Gonçalves Imhoff / Edson Schroeder	
A construção da linguagem escrita de estudantes com síndrome por meio do método neuropedagógico	13
Ana Paula Boff / Julianne Fischer	
O ensino de música na educação básica: os sentidos atribuídos pelos gestores da educação na microrregião de Blumenau... 18	
André Luiz Corrêa de Brito / Edson Schroeder	
A compreensão dos professores de Língua Portuguesa acerca da dimensão estilística dos gêneros discursivos	25
Belisa dos Santos / Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	
Campo do trabalho e campo da academia: algumas intersecções no que diz respeito à leitura e à escrita nas engenharias... 29	
Bruna Alexandra Franzen / Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	
A compreensão de crianças do ensino fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança..... 35	
Daniela Odete de Oliveira	
Memória de leitor: compreensões a partir de autobiografias de leitores	40
Elaine Hoffmann	
Políticas linguísticas em cenário de imigração: um estudo em um município do médio Vale do Itajaí (SC)..... 45	
Estela Maris Bogo Lorenzi	
<i>"Eu jogo futebol com amigos surdos"</i> : as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física escolar	49
Fernanda Heloisa Mello / Julianne Fischer	
A proposta pedagógica da Educação Física para crianças de 5 a 6 anos na rede pública municipal de ensino de Blumenau (SC)	53
Geovana Hilleseheim Henning	
Narrativas tecidas no letramento familiar: histórias de idosos produtores de textos..... 60	
Gilmara Mendes Goulart / Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	
Formação e compreensão de professores de Educação Física sobre ludicidade no ensino fundamental..... 63	
João Batista Melo Alencar Sobrinho / Rita Buzzi Rausch	
A dramatização no processo de ensinar e de aprender	66
João Jesus de Paula / Julianne Fischer	

Leitura, escrita e tecnologias na formação inicial dos engenheiros: um olhar sobre a Engenharia de Produção	74
Jóice Gadotti / Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	
Conhecimentos histórico-matemáticos construídos na trajetória escolar de professoras que atuam nos anos iniciais da educação	80
Kasselandra Mattos Soares / Rita Buzzi Rausch	
<i>“Nós tínhamos aula de alemão nos fundos de uma camisaria”</i> : relatos sobre proibições e resistências durante a campanha de nacionalização do ensino.....	85
Luana Ewald / Maristela Pereira Fritzen	
Os sentidos de leitura e escrita na Prova Brasil na voz dos professores: as trilhas percorridas	88
Marina Luciani Garcia / Osmar de Souza	
Os modos de interação de meninas e meninos de 2 a 3 anos em uma instituição de educação infantil	93
Maristela Pitz dos Santos	
O processo de mediação docente na construção da linguagem oral e escrita da Língua Inglesa de um estudante com síndrome de Down: um estudo de caso	100
Julianne Fischer / Priscila Nunes Bitencourt Lubitz	
Saberes docentes essenciais na educação gerontológica	103
Rosana Andrade Rebelo / Rita Buzzi Rausch	
Provocações e/ou proposições de redação no Enem: efeitos de sentidos em professores.....	110
Rosemari Probst Soares / Osmar de Souza	
Sentidos de letramentos construídos pelos acadêmicos do curso de Engenharia de Plásticos	114
Rosilaine Lima Lopes Zedral / Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig	
Financiamento da educação básica no Brasil e sua qualidade: uma questão de recurso ou de gestão?.....	121
Adelir Stolf	
Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica: implicações no trabalho docente	130
Aline de Oliveira Venancio / Aliciene Fusca Machado Cordeiro	
Educação ambiental – identificando as representações do patrimônio histórico, sociocultural e ambiental	135
Nelma Baldin / Amanda Carolina de Mello / José Cavalheiro Neto / Joélias dos Santos / Lidio Schiochet Junior	
Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental	141
Ana Sílvia Jacques / Márcia de Souza Hobold	
Os desafios da educação ambiental na gestão e sustentabilidade de embalagens contaminadas: o caso dos tambores metálicos	148
Andréia Borges / Nelma Baldin	

Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva	155
Carin Schultze Fettback / Nelma Baldin	
Desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada	162
Carina Rafaela de Aguiar / Márcia de Souza Hobold	
A escrita na prática do professor alfabetizador.....	169
Denise Pollnow Heinz / Rosana Mara Koerner	
Ensino fundamental de nove anos: análise da “política em uso”	177
Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto / Rosânia Campos	
Os sentidos de juventude nos discursos das políticas públicas curriculares para o ensino médio – MEC e Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina	182
Eliene de Jesus F. S. Meyer / Raquel A. S. Venera	
Relação público e privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da Lei 12.513 de 2011, que institui o Pronatec.....	188
Janete Godoi / Rosânia Campos	
Tecnologia da Informação Verde (TI Verde) – a questão da abordagem da sustentabilidade nos cursos de graduação (ensino técnico / superior)	194
Jonas de Medeiros / Nelma Baldin	
A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade	200
Juliano Agapito / Sônia Maria Ribeiro	
Educação inclusiva no ensino superior: sentidos e significados atribuídos por acadêmicos com deficiência.....	207
Luciana Soares / Sônia Maria Ribeiro	
A percepção do professor acerca das práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos.....	214
Marcos Anderson Tedesco / Rosana Mara Koerner	
Percepção ambiental: uma análise a partir de narrativas de professores de escolas localizadas numa área de bacia hidrográfica.....	221
Milena dos Santos Silveira / Nelma Baldin	
Práticas pedagógicas dos professores da sala de apoio pedagógico.....	226
Rafael Scheunemann / Aliciene Fusca Machado Cordeiro	
Discussões sobre as políticas para o ensino de Inglês: tensões entre público e privado	232
Rafaela Spezzia Capuani / Raquel A. S. Venera	
Ensino fundamental de nove anos: a implantação da política nos municípios de Joinville e São Francisco do Sul (SC).....	238
Tatiane Dominoni Rodrigues / Rosânia Campos	
A identidade de professores de Língua Portuguesa: percorrendo caminhos	243
Teresinha da Silva Sezerino / Rosana Mara Koerner	

Apresentação

Em 2011, por ocasião do IX Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação, foi definido que o próximo simpósio ocorreria na Universidade da Região de Joinville (Univille) e que seria adotada a política de alternância na organização do evento. Em outras palavras, a cada ano uma das instituições ficaria responsável por sua organização e realização. Desse modo, em 2012 ocorreu o X Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação na cidade de Joinville, sob organização e realização do Mestrado em Educação da Univille.

Com o objetivo de consolidar mais um espaço de formação para pesquisadores, o X Simpósio Integrado de Pesquisa em Educação foi um acontecimento ímpar nesse processo. Em um momento em que pesquisadores se encontram entre a pressão pela produção acadêmica e o compromisso político de socializar suas pesquisas, o evento foi caracterizado pelas intensas trocas teórico-metodológicas, intercâmbios de resultados de pesquisas, apresentação das singularidades de cada percurso de pesquisa, novas indagações, contestações e inquietações tão necessárias para o avanço das pesquisas e para a educação nacional.

O simpósio oportunizou uma dupla perspectiva: discutir e analisar com rigor os procedimentos metodológicos fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa; e refletir sobre a relação entre a teoria e o real, objetivando tornar o real inteligível e, desse modo, auxiliar em ações, políticas e consolidação de uma educação comprometida com a emancipação humana. Nesse sentido, a pesquisa precisa superar a aparência do real e se “debruçar” sobre sua essência. Foi com base em tal concepção que as discussões realizadas no evento uniram dois programas de mestrado em educação.

O resultado desse intercâmbio de pesquisas, discussões e reflexões é sintetizado nos trabalhos apresentados a seguir. Na certeza de que muitos são ainda os desafios, os pesquisadores envolvidos no evento são partícipes na concepção da necessidade do rigor teórico-metodológico nas pesquisas, bem como no compromisso de aproximar a relação entre a produção do conhecimento e as demandas originadas pelas práticas cotidianas.

O cinema em sala de aula: o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de adolescentes do Programa Jovem Aprendiz

Ana Maria Venâncio Gonçalves Imhoff
Universidade Regional de Blumenau – Furb
anamaria.imhoff@gmail.com

Edson Schroeder
Universidade Regional de Blumenau – Furb
ciencia.edson@gmail.com

Este trabalho, vinculado à linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, teve como foco os processos de aprendizagem e desenvolvimento dos adolescentes do Programa Jovem Aprendiz (PJA). A pesquisa intitulada “O cinema em sala de aula: o processo de aprendizagem e de desenvolvimento de adolescentes do Programa Jovem Aprendiz” procurou aprofundar os conhecimentos sobre o tema, em decorrência do interesse da pesquisadora em conhecer mais sobre ações que fazem parte da sua atuação profissional.

Como é sabido que os adolescentes da atualidade se interessam pelas atividades vinculadas à tecnologia, como filmes, músicas e jogos, percebeu-se a necessidade de saber quais estratégias de ensino despertam e estimulam esses jovens, um desafio para os professores que lecionam no PJA. Surgiu, então, a possibilidade de pesquisar a utilização do cinema como estratégia de aprendizagem e desenvolvimento para os estudantes.

A pergunta de partida, que originou o estudo, foi: como se dá o processo de aprendizagem e desenvolvimento na disciplina Promoção do Trabalho em Equipe (PTE) do adolescente do Programa Jovem Aprendiz do curso de Vendas do Senac Florianópolis mediado pelo cinema? A pesquisa teve como objetivo geral analisar e compreender processos de aprendizagem e desenvolvimento pelos adolescentes com a utilização do cinema em sala de aula. Como objetivos específicos analisou-se (1) como os adolescentes aprendizes perceberam o trabalho em equipe nos filmes cinematográficos e (2) como os professores que trabalharam após a unidade curricular PTE perceberam as dimensões formativas (conceitual, procedimental e atitudinal) nos adolescentes aprendizes.

A pesquisa, de abordagem qualitativa, foi realizada com 34 adolescentes do PJA, do curso de Aprendizagem em Vendas, do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac/Florianópolis (SC). Considerando os objetivos desta dissertação, escolheram-se como instrumentos de coleta de dados produções textuais dos estudantes pertencentes a um grupo focal e entrevistas semiestruturadas com dois dos professores da turma. As discussões foram baseadas na Teoria Histórico-Cultural do Desenvolvimento, proposta por Vygotsky (1988; 1998; 1999; 2004; 2009), e nas contribuições sobre aprendizagem de Coll, Pozo, Sarabia e Valls (COLL *et al.*, 2000). No que se refere à temática cinema e educação, recorreu-se a Sá (1976), Luz e Peternela (2006), Carvalho (2007) e Coutinho (2009). No tocante à adolescência, empregou-se o aporte teórico de Palacios e Oliva (2004).

A teoria histórico-cultural da aprendizagem e desenvolvimento, proposta por Vygotsky, foi a principal referência para o desenvolvimento das análises. Foi possível identificar ao longo da análise as três ideias centrais que constituem os pilares básicos do pensamento vygotskyano: as funções psicológicas superiores têm um suporte biológico; as funções psicológicas especificamente humanas fundamentam-se nas relações do indivíduo com seu contexto cultural e social, desenvolvidas em um contexto histórico; e a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, e sim mediada por sistemas simbólicos (VYGOTSKY, 2009). A mediação, conforme compreendida por Vygotsky, foi percebida na relação dos jovens aprendizes com os conceitos científicos apresentados pela professora, que utilizou filmes como amplificadores culturais, com o intuito de aproximar seus estudantes às complexidades conceituais em questão.

Os estudantes, ao ativar os conhecimentos prévios e vinculá-los com o material de aprendizagem, nesse caso os filmes exibidos, apontaram as percepções relacionadas com questões conceituais sobre a temática “Trabalho em equipe”; perceberam também, por intermédio dos filmes, aspectos que foram ressaltados em seus dizeres e relacionados com questões ligadas à emoção e afetividade, dimensões que estão muito presentes nas relações interpessoais, de extrema importância para o trabalho em equipe.

Os estudantes confirmaram, por meio de seus dizeres, que os filmes *Vida de inseto* e *Jamaica abaixo de zero* contribuíram para sua aprendizagem e desenvolvimento pessoal. Os adolescentes vincularam o filme com as

experiências que vivenciaram no trabalho, além de considerarem que, assim como na sua atuação profissional, a relação com os outros traz benefícios também para a vida em sociedade. Isso demonstrou o nível de evolução e mudanças na maneira de perceber a relação com o outro, que se fez presente nas relações interpessoais necessárias para o trabalho em equipe e também para o seu desenvolvimento ao longo da vida.

Os professores notaram aprendizagem e desenvolvimento no que diz respeito às dimensões formativas conceituais, procedimentais e atitudinais por parte dos adolescentes do PJA, após a finalização da unidade curricular PTE. Os docentes perceberam posturas distintas, após a exibição dos filmes e no desenvolvimento do conceito de trabalho em equipe. De acordo com eles, foi possível notar transformação intelectual e que, por meio da troca de informações e negociações, expressas pelos dizeres, os jovens parecem ter transformado seus conceitos espontâneos relacionados ao entendimento de trabalho em equipe. Todas as funções no desenvolvimento humano aparecem em dois níveis, primeiro interpessoal e depois intrapessoal, o que se aplica na formação de conceitos, assim como na memória lógica e na atenção voluntária (VYGOTSKY, 1998).

Há indicadores de que os filmes trouxeram contribuições para o processo de aprendizagem, com reflexos sobre o desenvolvimento dos estudantes, considerando que os professores entrevistados lecionaram posteriormente a unidade curricular PTE. É importante destacar que foi debatido que os novos currículos para a educação incorporam novos conteúdos como conhecimentos, procedimentos e atitudes. A nova estrutura dos currículos objetiva tanto a aprendizagem conceitual quanto a procedimental e a atitudinal, uma vez que os três grupos de conteúdos estão intimamente ligados (COLL *et al.*, 2000). Nesse sentido, os professores observaram e apontaram, com base nas atitudes dos jovens aprendizes, que houve aprendizagem nos diferentes níveis: conceitual, procedimental e atitudinal.

A utilização do cinema nas aulas do PJA foi bem recebida pelos jovens aprendizes, considerando que o filme e sua temática subjacente estavam contextualizados e estabeleceram vínculos com o conteúdo a ser trabalhado. Os adolescentes mencionaram que a aula é “legal” quando bem planejada e o professor está motivado. Foi destacado, também, que os vídeos com debates podem ser interessantes, porque estimulam o diálogo e a emergência de diversas opiniões e reflexões, e isso ocorre quando o filme é bem escolhido pelo professor, bem como quando se leva em consideração os contextos de interesse. A organização do trabalho pedagógico objetiva a condução do estudante a uma recepção crítica das informações fornecidas pelos professores e, ainda, o uso de linguagens não textuais, presentes no convívio sociocultural do adolescente (CARVALHO, 2007).

Um professor apontou também que a aplicação de filmes como meio auxiliar no processo de aprendizagem dos adolescentes é positivo, pois gera interesse por parte destes no que diz respeito ao conteúdo apresentado na aula.

Ressaltou que o filme deve ser criteriosamente escolhido, uma vez que pode ilustrar o que está sendo abordado, confirmando que os filmes podem incentivar os estudantes a estabelecer relações com recortes da realidade em discussão no decorrer da aula.

Em síntese, com o presente estudo, pretende-se trazer contribuições para o trabalho docente e para gestores, estudantes e interessados pelos processos de aprendizagem e desenvolvimento do PJA. Além disso, busca-se evidenciar as contribuições do uso do cinema em sala de aula como promotor da aprendizagem, uma vez que se mostra um grande desafio para os professores a falta de interesse dos adolescentes pelos estudos, com consequências sobre o seu aprendizado.

É importante considerar que o filme se torna uma opção relevante, pois a maioria dos jovens tem contato constante com recursos midiáticos como o cinema, a televisão e a internet. Contudo deixa-se aos professores o desafio de aperfeiçoar suas práticas e buscar, de forma constante, o conhecimento de recursos e estratégias que transformem a sala de aula num lugar de aprendizado. Além disso, cabe um maior apoio educacional que auxilie o professor na utilização da tecnologia em sala de aula, haja vista o avanço tecnológico transformar as práticas pedagógicas.

A atenção é despertada também para o fato de que, por se tratar de adolescentes, conectados às novas tecnologias, o cinema estimula estudantes dessa faixa etária. Nesse contexto, verifica-se que o que os estudantes esperam de uma aula considerada “legal” é menos complexo do que poderíamos imaginar.

Este estudo apresentou indicadores que possibilitam novas investigações no que se refere ao uso das novas tecnologias em sala de aula, bem como o desenvolvimento de cursos de formação continuada com foco no planejamento de aula para a aplicação do cinema como recurso de ensino. Considerando que muitos professores se utilizam desse amplificador cultural, fazem-se necessárias reflexões sobre como o cinema em sala de aula pode contribuir para aprendizagens significativas.

Palavras-chave: aprendizagem do adolescente; Jovem Aprendiz; cinema em sala de aula.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, R. I. B. **Universidade midiaticizada**: o uso da televisão e do cinema na educação superior. Brasília: Editora Senac-DF, 2007.

COLL, C. *et al.* **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000.

COUTINHO, L. M. C. **Cinema e educação**: um espaço aberto. Salto para o futuro. TV Escola, 2009. 38 p. v. 4. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/185114Cinemaeeedu.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2012.

LUZ, M.; PETERNELA, D. **Lições que a vida ensina e a arte encena**. Campinas: Átomo, 2006.

PALACIOS, J.; OLIVA, A. A adolescência e seu significado evolutivo. *In*: COLL, C.; MARCHESI, Á.; PALÁCIOS, J. **Desenvolvimento psicológico e educação**: psicologia evolutiva. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 309-322.

SÁ, I. T. **Cinema**: presença na educação. Rio de Janeiro: Renes, 1976.

VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/Edusp, 1988.

_____. **Psicologia da arte**. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2004a.

_____. **Teoría de las emociones**: estudio histórico psicológico. Madri: Akal, 2004b.

A construção da linguagem escrita de estudantes com síndrome por meio do método neuropedagógico

Ana Paula Boff

Universidade Regional de Blumenau – Furb
aninhaa.pb@gmail.com

Julianne Fischer

Universidade Regional de Blumenau – Furb
juliannefischer@me.com

Esta investigação, vinculada à linha Processos de Ensinar e de Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb), apresenta uma pesquisa realizada com o objetivo geral de compreender, por meio dos dizeres da professora regente e das produções escritas, como ocorre o processo da construção da linguagem escrita de estudantes com síndrome de Down por meio da utilização do método neuropedagógico. Dessa forma, o problema de pesquisa ficou assim definido: Como ocorre o processo de construção da linguagem escrita de estudantes com síndrome de Down por meio do método neuropedagógico?

Realizamos uma pesquisa qualitativa, que segundo Esteban (2010, p. 127)

é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento e desenvolvimento de um corpo organizado de conhecimentos.

Como instrumentos de coleta de dados utilizamos a observação, a entrevista semiestruturada aplicada com a professora regente e a segunda professora e o portfólio com as produções escritas dos estudantes com síndrome de Down. A pesquisa foi realizada em uma escola da rede estadual de Blumenau (SC), com a turma do 2.º ano do ensino fundamental. A turma com a qual a pesquisa foi realizada possuía 15 estudantes, dos quais sete eram meninos e oito meninas, com idade entre 7 e 10 anos. Entre os estudantes da turma do 2.º ano havia dois com síndrome de Down. Os sujeitos deste estudo foram, portanto, os estudantes com síndrome de Down e as suas duas professoras: a regente e a segunda professora. Os alunos com síndrome de Down foram identificados na pesquisa como: E7 (estudante do sexo masculino) e E8 (estudante do sexo feminino).

Esclarecemos que todos os estudantes da turma participaram das dez aplicações das atividades neuropedagógicas, mas os sujeitos que tiveram as produções escritas analisadas foram os dois estudantes com síndrome de Down. As atividades foram aplicadas entre o mês de novembro e de dezembro de 2011, e realizaram-se os registros escritos dos estudantes com síndrome de Down após cada atividade prática.

O método neuropedagógico elaborado por Fischer (2001) foi utilizado nesta pesquisa como uma possibilidade para a construção da linguagem escrita dos estudantes com síndrome de Down. Fischer (2001) estudou o funcionamento do cérebro humano e como ele reage às vivências do meio externo e registra as aprendizagens, especialmente as relacionadas à alfabetização. Suas pesquisas na área da neurociência apontaram para uma relação entre o corpo, o cérebro e a aprendizagem. Para entendermos essa relação, nós nos fundamentamos em Kandel, Schwartz e Jessell (1997). Por meio dos sistemas sensoriais o ser humano pode interagir com o mundo: ouvir uma música, tocar objetos. Cada sistema sensorial tem a função de abstrair as informações e as representar no cérebro por vias e regiões cerebrais específicas (KANDEL; SCHWARTZ; JESSELL, 1997). Assim, os estudos da neurociência apresentam o tato como meio de percepção e construção de conhecimento por causa da representação expandida que as mãos possuem no córtex cerebral. Por tal motivo, as atividades do método neuropedagógico baseiam-se na utilização do corpo e, especialmente, das mãos para desenvolver a percepção cognitiva de letras, palavras e frases.

Por meio desse entendimento, as atividades elaboradas por Fischer (2001) utilizam estratégias lúdicas para construir abstrações e conceitos. Para Fischer e Tafner (2005, p. 38), “[...] o corpo é o ponto de referência para o aprendizado [...] e é no corpo que ficam registradas todas as experiências, as sensações e os sentimentos [...]”. Ainda segundo Fischer e Tafner (2004, p. 153),

é através da brincadeira e do jogo que a criança assimila a cultura do meio em que vive, seja através das relações interpessoais que cultiva com seus amigos, seja através do mundo que cria para si. O lúdico está presente durante todo o tempo do desenvolvimento de uma criança. Durante uma atividade lúdica, a criança desenvolve habilidades motoras e intelectuais e o faz pelo prazer e pela diversão que essa atividade proporciona.

Sobre a utilização de atividades lúdicas na educação, realizadas por meio de jogos e brincadeiras, Vygotsky (1998) afirma que elas desenvolvem as funções psicológicas superiores, como a criação das intenções voluntárias e a formação dos planos da vida real, atuando nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes. Durante o processo de aprendizagem da linguagem escrita, em que os estudantes estão se apropriando dos signos escritos, é fundamental o trabalho com materiais concretos e ligados aos jogos e às brincadeiras. Nesse sentido, Vygotsky (1998, p. 135) diz que “[...] o brinquedo fornece ampla estrutura básica para mudanças das necessidades e da consciência. [...] A criança desenvolve-se, essencialmente, através da atividade do brinquedo”.

A construção da linguagem escrita de estudantes com síndrome de Down, assim como outros processos que envolvem o aprendizado e o desenvolvimento desses sujeitos, ocorre por meio da relação com a cultura. A pessoa com síndrome de Down não é menos desenvolvida em relação às que não possuem a alteração genética, mas as suas leis de desenvolvimento ocorrem qualitativamente de outro modo, pois a ação da deficiência/síndrome é resultado de consequências sociais, uma vez que as causas orgânicas não atuam por si mesmas, seus efeitos são secundários, a pessoa não sente a deficiência/síndrome, mas percebe as dificuldades que derivam dela (VYGOTSKY, 1997). Dessa forma, a inclusão escolar de sujeitos com síndrome de Down no ensino regular pode ajudá-los a compensar socialmente os efeitos causados pela alteração genética; destacamos como exemplo de um dos efeitos da síndrome o desenvolvimento motor e linguístico mais lento. No entanto essas dificuldades podem

ser amenizadas por meio das relações interpessoais entre os estudantes com e sem a síndrome e os professores. Desse modo, enfatizamos o papel da linguagem escrita para que os sujeitos possam interagir no ambiente escolar e social, assegurando a sua inclusão na sociedade contemporânea (BAPTISTA, 2009).

Como resultados da pesquisa, entendemos que no diagnóstico de escrita realizado antes da aplicação do método neuropedagógico os registros escritos de E7 eram formados por traços sem identificação, o que ao nosso ver foram tentativas de imitar os movimentos da letra cursiva da professora regente. Ao analisarmos as atividades escritas do estudante após as atividades neuropedagógicas, compreendemos que o processo de construção da linguagem escrita desse sujeito ocorreu por meio de avanços e descontinuidades na aprendizagem, uma vez que, por ser processual, a construção da linguagem escrita não mantém uma linearidade, mas é formada por progressos e por descontinuidades (VYGOTSKY, 1998). E7 apresentou em seus registros finais a escrita de círculos e formas próximas a pictogramas.

E8, no diagnóstico de escrita realizado antes da aplicação das atividades neuropedagógicas, reconhecia algumas letras como A, O, L, F. A partir da utilização do método neuropedagógico, como uma possibilidade para a construção da linguagem escrita, E8 apresentou a escrita convencional de algumas palavras que foram trabalhadas nas atividades práticas, como bola, pai, foca, lua, entre outras. Mas no momento dos registros apresentou dificuldades para escrever manualmente as palavras trabalhadas. Entendemos que isso ocorreu por conta da hipotonia muscular que interfere no desenvolvimento da coordenação motora da pessoa com síndrome de Down. Por isso, sugerimos a utilização do computador pelos dois, como um facilitador inicial para o traçado das letras.

Palavras-chave: linguagem escrita; síndrome de Down; método neuropedagógico.

REFERÊNCIAS

BAPTISTA, M. C. Crianças menores que sete anos, aprendizagem da linguagem escrita e o ensino fundamental de nove anos. *In*: MACIEL, F. I. P.; BAPTISTA, M. C.; MONTEIRO, S. M. (Orgs.). **A criança de seis anos, a linguagem escrita e o ensino fundamental de 9 anos**. Belo Horizonte: UFMG, FaE, Ceale, 2009.

ESTEBAN, M. P. S. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FISCHER, J. **Uma abordagem neuropedagógica como contribuição para a alfabetização de pessoas portadoras de necessidades especiais**. Florianópolis, 2001. 150 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção)–Universidade Federal de Santa Catarina, 2001.

FISCHER, J.; TAFNER, M. A. **Alfabetização ao alcance das suas mãos**. Blumenau: Estúdio Criação, 2005.

_____. **O cérebro e o corpo no aprendizado**. Indaial: Assevali, 2004.

KANDEL, E.; SCHWARTZ, J.; JESSELL, T. **Fundamentos da neurociência e do comportamento**. Rio de Janeiro: Prentice-Hall do Brasil, 1997.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Obras escogidas V: fundamentos da defectología**. Madri: Visor, 1997.

O ensino de música na educação básica: os sentidos atribuídos pelos gestores da educação na microrregião de Blumenau

André Luiz Corrêa de Brito
Universidade Regional de Blumenau – Furb
maestroandrebrito@hotmail.com

Edson Schroeder
Universidade Regional de Blumenau – Furb
ciência.edson@gmail.com

Esta pesquisa tem como objetivo compreender os sentidos atribuídos pelos gestores da educação dos municípios pertencentes à microrregião de Blumenau¹ sobre o ensino de música na educação básica. A Teoria Histórico-Cultural, proposta por Vygotsky (1989; 2001), será utilizada como aporte teórico, com base nos conceitos de significado, sentido, zona de desenvolvimento proximal, mediação simbólica, processos de internalização e subjetivação, emoções, entre outros.

¹ É uma das microrregiões do Estado de Santa Catarina e pertence à mesorregião do vale do Itajaí. Abrange 15 municípios: Apiúna, Ascurra, Benedito Novo, Blumenau, Botuverá, Brusque, Doutor Pedrinho, Gaspar, Guabiruba, Indaial, Luiz Alves, Pomerode, Rio dos Cedros, Rodeio e Timbó.

Em 18 de agosto de 2008 foi referendada pelo então Ministro da Educação Fernando Haddad e sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva a Lei n.º 11.769, que no seu artigo 1.º altera o artigo 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, dispondo sobre a obrigatoriedade do ensino de música como componente curricular da educação básica brasileira.

Em função da aprovação da referida lei, houve uma ampliação do interesse acerca de estudos sobre o ensino de música que possam subsidiar práticas educativas na educação básica (JARDIM, 2009; BRITO, 2009; 2010; QUILES *et al.*, 2009; GALIZIA, 2009; WERLE; BELLOCHIO, 2009; CUNHA; LOMBARDI; CISZEWSKI, 2009; SEBEN; SUBTIL, 2010; AZOR, 2011), formação musical de professores (BELLOCHIO, 2000; FURQUIM; BELLOCHIO, 2009) e a implementação da música no currículo escolar (WOLFFENBÜTTEL, 2010), trazendo contribuições para o desenvolvimento da pesquisa na área do ensino de música e estabelecendo o debate sobre o ensino da música na formação do aluno, não somente com profissionais da educação, mas com a sociedade.

Ao analisarmos os enfoques gerados com a aprovação da lei, percebemos que sua contribuição, não somente no sentido da inclusão na educação básica, trouxe diversos aspectos que precisam ser discutidos e aprofundados sobre o ensino de música na escola. Outro aspecto que a lei apresenta está no artigo 2.º, em que o ensino de música seria ministrado por professores com formação específica na área, porém por meio da mensagem presidencial n.º 622 de 18/8/2008 o Presidente da República vetou o artigo 2.º da Lei 11.769, pois:

é necessário esclarecer a expressão “formação específica na área”. Isto pelo fato de a música ser no Brasil prática social com diversos profissionais praticantes reconhecidos em todo o País sem formação acadêmica ou oficial. Esses profissionais estariam impossibilitados de ministrar tal conteúdo na maneira em que este dispositivo está proposto.

Verifica-se, no texto, que a concepção do então Presidente da República sobre ensino de música estaria direcionada à prática instrumental, visto que um “profissional praticante” estaria habilitado para atuar nesse ensino. Tal aspecto levanta uma questão: qual profissional estaria habilitado a ensinar música na escola?

A lei apresenta, ainda no seu artigo 3.º, que os sistemas de ensino teriam três anos letivos para se adaptar às exigências estabelecidas. Passado esse período, quais foram as ações realizadas pelos sistemas de ensino para a

implantação do ensino de música na escola? Entendemos que as concepções e ações dos sistemas educacionais determinarão os conteúdos e a capacitação dos profissionais que atuarão com o ensino de música na escola. Diante do exposto, apresentamos as questões que nortearão a pesquisa:

1. Que políticas educacionais caracterizam o ensino de música nos municípios da microrregião de Blumenau?
2. Qual concepção de pedagogia musical inspira tais políticas?
3. Como essas políticas se concretizam no contexto escolar?

Partindo dessas questões, estabelecemos os seguintes objetivos de pesquisa:

1. Identificar políticas educacionais relacionadas ao ensino de música nos municípios da microrregião de Blumenau.
2. Analisar as concepções de pedagogia musical que inspiram as políticas sobre o ensino de música nas escolas.
3. Analisar ações concretas para a inclusão da música no currículo das escolas.
4. Compreender as relações que permeiam as concepções e ações dos sistemas de educação para a inclusão da música no currículo escolar.
5. Identificar como essas concepções e ações são compreendidas por professores que vão atuar no ensino de música na educação básica.

Com base nesses objetivos, fez-se um levantamento preliminar, com vistas a buscar dissertações e teses que abordassem tal assunto no banco de teses da Capes, em *sites* de associações especializadas em educação e educação musical e em periódicos nacionais e internacionais. Foram definidas como ponto de partida quatro produções.

O artigo de Kraemer (1995), da Universidade de Augsburg, Alemanha, traduzido em 2000 pela Dra. Jusamara Sousa, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, e intitulado “Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical”, discute o campo epistemológico da educação musical e as dimensões presentes no conhecimento pedagógico musical, nas áreas filosófica, antropológica, pedagógica, sociológica, histórica, estética, psicológica e musicológica, e procura fazer uma construção teórica do ensino da música partindo do princípio do seu entrelaçamento com outras disciplinas. O autor sistematiza a área com uma concepção abrangente, fundamentada em dois princípios: 1) os lugares onde se aprende e se ensina música são diversos e vão além da escola; 2) o conhecimento pedagógico musical é complexo e sua compreensão depende de outras disciplinas das chamadas ciências humanas.

Outro estudo, de longo prazo, foi efetivado por Bastian em 2001 na Universidade de Frankfurt, Alemanha, e publicado no Brasil em 2009 sob o título *Música na escola: a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança*. Esse trabalho foi realizado entre 1992 e 1998, em sete escolas de ensino fundamental de Berlim, com cinco turmas como grupo modelo e duas turmas como grupo de controle. Tratou-se da influência de uma educação musical ampliada sobre o desenvolvimento geral e individual das crianças, seguindo a teoria da transferência de Thornidike, que se baseava na tese de que o aprendizado de um instrumento musical, a prática conjunta da música e o ensino musical podem influenciar beneficemente as crianças e incrementar as habilidades cognitivas, criativas, estéticas, musicais, sociais e psicomotoras delas, ao lado de disposições motivacionais e emocionais, como disposição para aprender e produzir, concentração, engajamento, autonomia, persistência e constância, crítica e autocrítica.

A tese de Del-Ben (2001), intitulada *Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso*, defendida no Programa de Pós-Graduação em Música da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trata das concepções e ações em ensino de música de professores que norteiam sua prática pedagógica musical em escolas. Realiza três estudos qualitativos, com três professoras que atuam em diferentes escolas da rede privada de Porto Alegre (RS).

Bellochio (2000), em sua tese de doutoramento intitulada *A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental: olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor*, no Programa de Pós-Graduação em Música, na UFRGS, reflete sobre algumas possibilidades e limites do professor de séries iniciais em trabalhar com o ensino de música no cotidiano de atividades escolares. Analisa como esses profissionais entendem, organizam e dinamizam o conhecimento musical na prática escolar. O trabalho focou como o curso de Pedagogia pode preparar de forma mais qualificada o profissional da educação, almejando a dinamização do ensino de música nas escolas realizado por professores não especialistas em música.

Com base nesses estudos se buscou compreender como os pesquisadores da área percebem a presença do ensino de música na escola e seu papel na formação do aluno, visto que, ao entendermos tais questões, podemos vislumbrar melhor as concepções dos gestores da educação e, dessa forma, elucidar algumas possibilidades de aplicação do ensino de música na escola.

Pretende-se, nesse sentido, desenvolver uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, tendo como sujeitos os gestores responsáveis pela inclusão, manutenção ou avaliação da música como componente curricular de acordo com a Lei n.º 11.769/2008 e professores de música, na microrregião de Blumenau (SC), a partir do mês de março

de 2013. Para a coleta de dados, serão utilizados documentos que caracterizam as políticas educacionais para a educação musical nos municípios, além de entrevista semiestruturada com os sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: gestores da educação; ensino de música; teoria histórico-cultural.

REFERÊNCIAS

AZOR, G. N. Formação musical de pedagogos: um pequeno diálogo com duas escolas particulares de Florianópolis. *In: ENCONTRO REGIONAL DA ABEM SUL*, 14., 2011, Maringá. **Anais...** Blumenau: ABEM SUL, 2011. p. 396-405. 1 CD-ROM.

BASTIAN, H. G. **Música na escola:** a contribuição do ensino da música no aprendizado e no convívio social da criança. Tradução de Paulo F. Valério. São Paulo: Paulinas, 2009.

BELLOCHIO, C. R. **A educação musical nas séries iniciais do ensino fundamental:** olhando e construindo junto às práticas cotidianas do professor. Tese (Doutorado em Educação)–Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

_____. **O curso de Pedagogia e a formação inicial de professores:** reflexões e experiências no ensino de música. [s.l.]: [s.n.], 1999. Trabalho apresentado no 8.º Encontro Nacional da Associação de Educação Musical, Curitiba, 1999.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Leis Ordinárias de 2008. **Lei n.º 11.769, de 18 de agosto de 2008**. Altera a lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino de música na educação básica. Brasília, 2008. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/lei/L11769.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

_____. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Mensagens de 2008. **Mensagem n.º 622, de 18 de agosto de 2008**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Msg/VEP-622-08.htm>. Acesso em: 20 out. 2012.

BRITO, Teca A. de. Ferramentas com brinquedos: a caixa da música. **Revista da Abem**, v. 24, p. 89-93, 2010.

_____. Por uma educação musical do pensamento: educação musical menor. **Revista da Abem**, v. 21, p. 25-34, 2009.

CUNHA, S. M. da; LOMBARDI, S. S. L.; CISZEWSKI, W. S. Reflexões acerca da formação musical de professores generalistas a partir dos princípios: “os quatro pilares da educação” e “educação ao longo de toda a vida”. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 22, p. 41-48, set. 2009.

DEL-BEN, L. M. **Concepções e ações de educação musical escolar: três estudos de caso**. Tese (Doutorado em Música)–Instituto de Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

FURQUIM, A. S. dos S.; BELLOCHIO, C. R. A educação musical em escolas municipais de Camobi – Santa Maria/RS: um estudo com diretoras. *In*: ENCONTRO REGIONAL SUL DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO MUSICAL – ABEM 2009, Itajaí/SC. **Anais...** Itajaí: Abem 2009.

GALIZIA, F. S. Educação musical nas escolas de ensino fundamental e médio: considerando as vivências musicais dos alunos e as tecnologias digitais. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, p. 76-83, mar. 2009.

JARDIM, V. L. G. O músico professor: percurso histórico da formação em música. *In*: LIMA, S. R. A. de (Org.). **Ensino, música & interdisciplinaridade**. Goiânia: Vieira e Irokun Brasil, 2009. p. 11-57.

KRAEMER, R.-D. Dimensões e funções do conhecimento pedagógico-musical. **Em Pauta**, v. 11, n. 16/17, p. 50-73, abr./nov. 2000.

QUEIROZ, L. R. S.; MARINHO, V. M. Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. **Música na Educação Básica**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, out. 2009.

QUILES, O. L. *et al.* Conhecimento de estilo musical em estudantes espanhóis de Educação Secundária Obrigatória com diferentes origens culturais: análise desde a educação formal. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 21, p. 67-75, mar. 2009.

SEBBEN, E. E.; SUBTIL, M. J. Concepções de adolescentes de 8.^a série sobre música: possíveis implicações para a implementação das práticas musicais na escola. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 23, p. 48-57, mar. 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

_____. **Psicologia pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

WERLE, K.; BELLOCHIO, C. R. A produção científica focalizada na relação professores não-especialistas em música e educação musical: um mapeamento de produções da Abem. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 22, p. 29-39, set. 2009.

WOLFFENBÜTTEL, C. R. A inserção da música no projeto político-pedagógico: o caso da rede municipal de ensino de Porto Alegre/RS. **Revista da Abem**, Porto Alegre, v. 24, p. 73-80, set. 2010.

A compreensão dos professores de Língua Portuguesa acerca da dimensão estilística dos gêneros discursivos

Belisa dos Santos

Universidade Regional de Blumenau – Furb
belisa@tpa.com.br

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Universidade Regional de Blumenau – Furb
otilia.heinig@gmail.com

O presente trabalho é uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (Furb), que faz parte da linha de pesquisa Linguagem e Educação. Tem-se como objetivo geral compreender os sentidos sobre a dimensão estilística dos gêneros discursivos que circulam entre os professores de Língua Portuguesa, tendo em vista que, nas atividades com gêneros discursivos em sala de aula, certas vezes se privilegiam o conteúdo e a forma dos gêneros e se homogeneiza o estilo às regras da gramática normativa, deixando de lado o estilo característico do gênero e suas implicações.

A fim de auxiliar nesse propósito, demarcaram-se três objetivos específicos: mapear atividades de análise linguística que circulam em sala de aula; analisar materiais utilizados pelo professor para o trabalho com a análise linguística; e depreender as implicações históricas e sociais do ensino de gêneros discursivos com foco na dimensão estilística. Para isso, decidiu-se selecionar sujeitos que fossem professores de Língua Portuguesa e que realizaram sequências didáticas com gêneros discursivos em suas aulas. Delimitou-se, então, a opção por sujeitos que fizeram sequências para a Olimpíada de Língua Portuguesa. Para chegar a esses professores, fez-se uma busca no *site* da Olimpíada e procuraram-se as escolas de Blumenau que estavam inscritas em três ou quatro gêneros (os gêneros trabalhados na Olimpíada são: poemas, memórias, crônicas e artigos de opinião). Em seguida, em agosto de 2012, entrou-se em contato com as escolas selecionadas a fim de agendar uma primeira conversa com os professores, para apresentação da pesquisadora e da pesquisa. Com a concordância dos docentes, agendaram-se as entrevistas nas escolas no mês de setembro.

Dessa forma, determinaram-se alguns instrumentos para a geração de dados: um questionário para ser preenchido pelos sujeitos, o diário de campo da pesquisadora e uma entrevista semiestruturada, além de alguns materiais fornecidos pelos professores. Com os instrumentos definidos, realizaram-se três entrevistas: com o professor Bazarov, que trabalhou crônicas com o 9.º ano; com a professora Bianca, que trabalhou crônicas com o 9.º ano e o 1.º ano do ensino médio; e com a professora Capitu, que trabalhou artigos de opinião com o 2.º ano do ensino médio¹.

Com esse *corpus*, far-se-á posteriormente a análise dos dados, com fundamento na teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin. Almeja-se, assim, compreender quais são os sentidos atribuídos à dimensão estilística dos gêneros discursivos durante essas práticas de sequência didática nas aulas de Língua Portuguesa, a fim de proporcionar uma reflexão a respeito da individualidade na produção de cada aluno e na adequação ao estilo de cada gênero.

Em uma primeira análise, já se podem notar alguns aspectos quanto à dimensão estilística de acordo com os dizeres dos sujeitos. Segundo o professor Bazarov, as oficinas da sequência didática dedicadas às particularidades

¹ Os nomes dos professores foram omitidos e substituídos por pseudônimos. Deu-se a eles a oportunidade de escolherem seus próprios pseudônimos no questionário, caso eles desejassem. O professor Bazarov e a professora Capitu escolheram esses nomes, já a professora Bianca deixou que a pesquisadora decidisse. Como os pseudônimos escolhidos são duas personagens da literatura, optou-se pelo pseudônimo da professora Bianca em virtude de também ser uma personagem literária, da autoria de Rubem Alves – autor citado pela professora durante a entrevista.

linguísticas do gênero foram as mais difíceis: “*É, foi acho que a parte mais difícil, né? Porque... foi meio assim difícil, assim, de eles compreenderem bem...*”. Segundo esse professor, também há oficinas mais importantes: “*Eu acredito que tem oficinas mais importantes... [...] Aquela que a gente vai conseguir o **tema** [grifo das autoras]*”. A professora Bianca não realizou a oficina proposta pelo material da Olimpíada de Língua Portuguesa:

Não, não. Porque figuras de linguagem eu já tinha trabalhado com eles e daí retomar o assunto, né... É... ia ser desgastante. Então aí que eu... [...] o que eu faço é lembrar, ah, lembra lá, olha, veja bem a linguagem que é construída, veja, identifique, o que que ele usa, ó, tem figuras de linguagem, olha, qual? Daí eles vão, né, ah, é aquela lá professora, que você falou, aí eles vão recuperando. Mas recuperando conceitos já aprendidos.

Entretanto, diferentemente do professor Bazarov, ela considera isso uma parte importante:

*Eu considero importante. Eu trabalhei e sempre retomei em toda aula que... essa questão da... pra que não fuja da característica, explicando que cada gênero tem a sua característica, por isso que senão seriam todos iguais, né? A poesia tem, né, tem a sua **forma** [grifo das autoras], né, e a sua característica própria, é, não é um texto, então é escrito em versos, estrofes, né, rimas, tudo... e... a questão da crônica é, é... que ela é construída [...] com uma linguagem formal, é... [...] que você pode estar na história como você pode ser só um observador de fato do cotidiano [...].*

Já a professora Capitu prefere que os alunos observem essas características com a leitura do texto: “*Eles observaram também, eu gosto, eu não gosto muito de... de... só... pegar e passar para o aluno, eles observaram nos próprios... textos escritos no jornal, como é que é a linguagem, né, como é que seria isso*”. Porém, ao destacar as diferenças entre os gêneros, dá-se ênfase à dimensão composicional, deixando-se o aspecto linguístico de lado:

*Então, depois disso, nós estudamos as características do gênero. Porque se o aluno vai escrever, ele tem que conhecer. Uma narrativa é uma, né, um conto é uma coisa, uma crônica é outra, a poesia... Pra eles já entenderem como que é a **estrutura**, como é que seria na verdade a sua **forma de composição** [grifos das autoras], como é que eles deveriam fazer o texto.*

Em uma análise inicial dos enunciados, podem-se fazer alguns primeiros apontamentos e considerações. Notam-se as atividades de análise linguística como uma retomada de conceitos ensinados anteriormente pelos professores e, por isso, uma *parte difícil*. Percebe-se, também, que ao falar das características dos gêneros há uma tendência de focar a dimensão composicional², abordar superficialmente a dimensão temática, ou seja, as intencionalidades e sentidos. Se aproximarmos as três dimensões, pode-se verificar que os professores têm consciência de que esses elementos são interdependentes, porém tratam a dimensão estilística ainda de forma superficial, sem exploração das pistas linguísticas que auxiliam nos sentidos apreendidos pelos próprios alunos.

Palavras-chave: gêneros discursivos; dimensão estilística; análise linguística.

REFERÊNCIA

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2011.

² “Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação” (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Campo do trabalho e campo da academia: algumas intersecções no que diz respeito à leitura e à escrita nas engenharias¹

Bruna Alexandra Franzen
Universidade Regional de Blumenau – Furb
brunalexandra.f@gmail.com

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig
Universidade Regional de Blumenau – Furb
otilia.heinig@gmail.com

Os usos da leitura e da escrita, como prática social, têm sido muito discutidos pelos Novos Estudos dos Letramentos. Nessa perspectiva, compreende-se que, dentro de um determinado campo, a leitura e a escrita assumirão um papel legitimado culturalmente (BARTON; HAMILTON, 2004); são consideradas, portanto, as ideologias presentes naquela esfera e os gêneros discursivos a serem produzidos. Nesse viés, realizamos este trabalho, que é uma apresentação de parte da pesquisa² que desenvolvemos no Mestrado em Educação, cujo objetivo geral é compreender, na voz de engenheiros, as funções sociais da leitura e da escrita no campo de trabalho das engenharias. A pergunta que norteia a investigação é: que usos sociais de leitura e escrita circulam no campo

¹ O presente trabalho teve uma primeira versão publicada no I Colóquio Nacional: Diálogos entre Linguagem e Educação e VII Encontro do NEL, no ano de 2012.

² Essa pesquisa faz parte de um projeto maior, financiado pela Fapesc, denominado "Padrões e funcionamento de letramento acadêmico em cursos brasileiros e portugueses de graduação: o caso das engenharias".

profissional de engenheiros? Neste trabalho temos como objetivo refletir acerca da intersecção entre os campos do trabalho e da academia presente no enunciado dos engenheiros.

Trazer essas questões se faz relevante, tendo em vista as mudanças constantes vividas pela sociedade. Cada vez se exige mais do profissional (independentemente da área), e cabe a ele dominar diferentes habilidades. No caso da engenharia, mais especificamente, a atuação profissional está relacionada à tecnologia e ao processo de produção industrial, conforme Kawamura (1981). Nesse sentido, as modificações que ocorrem são diretamente influenciadas pelo tipo de sociedade em que se está vivendo e as competências que essa sociedade exige. Com base nisso, repensa-se o currículo e reformulam-se o ensino e também, por consequência, a identidade profissional.

Ao revisitar a história da engenharia (KAWAMURA, 1981), compreendemos que isso ocorre por causa das exigências advindas da sociedade de modo geral e, antes de tudo, pelas exigências políticas e econômicas de um determinado país. É nesse contexto de mudanças que se tem percebido, cada vez mais, a importância do domínio da leitura e da escrita no campo profissional em questão. Pesquisas realizadas recentemente (HEINIG; SANTOS, 2011; RIBEIRO; VILLELA, 2010) demonstram que a leitura e a escrita possuem um papel importante na área das engenharias e, por isso, têm tomado espaço nas discussões acadêmicas, pois, embora no senso comum se pense que a engenharia é basicamente numérica, a escrita se mostra também necessária para a atuação profissional de um engenheiro. Depreendemos isso, também, nos dizeres dos sujeitos participantes da investigação aqui expressa. Os dados da pesquisa ora relatada foram gerados com base em entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio realizadas com dez engenheiros.

Para a escolha dos sujeitos, partimos da Universidade Regional de Blumenau – Furb (instituição em que estamos inseridas), verificando os cursos de engenharia que compõem o rol de cursos da instituição, a saber: Engenharia Florestal, Engenharia Química, Engenharia Civil, Engenharia de Telecomunicação, Engenharia Elétrica e Engenharia de Produção. Buscamos por engenheiros que fossem de tais áreas, mas não precisavam necessariamente ser formados pela Furb.

Dois pilares teóricos sustentam as nossas análises: a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e os Novos Estudos dos Letramentos. Na perspectiva da primeira teoria, tudo que é enunciado por um sujeito é visto como uma resposta socioaxiológica a outro enunciado, que pode ser verbal ou semiótico. Dessa maneira, nenhum enunciado é neutro, pois surge sempre em um contexto cultural determinado por significações e interações. “[...] a enunciação só se realiza no curso da comunicação verbal, pois o todo é determinado pelos seus limites, que se configuram pelos

pontos de contato de uma determinada enunciação com o meio extraverbal e verbal (isto é, as outras enunciações)" (BAKHTIN, 2010, p. 129). Além disso, os Novos Estudos dos Letramentos também fundamentam nossa construção teórica. Nesse viés, entende-se o letramento como

um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto. Portanto, aí vamos enveredar por um letramento que é plural, envolve, integra outras linguagens que não é apenas a linguagem verbal através dos textos (DIONÍSIO, 2007, p. 210).

Por esse motivo apresentamos o termo no plural, "letramentos". Estes estão relacionados ao processo de reflexão e construção que o sujeito faz com base em textos diversos; é a visão ampla do mundo que proporciona a interação em diversas práticas e contextos sociais. Existem, portanto, múltiplos letramentos, pois em nossa sociedade há múltiplas práticas que envolvem textos diversos, com os quais deparamos em curtos espaços de tempo e que circulam em diversos campos sociais (CASSANY, 2005).

Tecemos, então, nossas análises partindo do que foi enunciado pelos sujeitos da pesquisa, que são engenheiros formados e atuantes em sua área. Além disso, responderam a uma entrevista direcionada a uma universidade. Isso tudo exerce uma determinada influência no que foi dito por eles. Cada um dos sujeitos entrevistados possui uma história e experiências distintas; com isso podemos refletir acerca do trabalho com a leitura e a escrita durante a formação de um engenheiro.

No decorrer do nosso dia a dia, ouvimos que o engenheiro necessita ter um raciocínio lógico e técnico, o que é primordial para a sua profissão. Isso não basta, entretanto. Para suprir as demandas atuais é preciso ser um profissional que saiba interagir, usar a linguagem, que consiga redigir adequadamente um texto, selecionar leituras e materiais que sejam úteis para o seu cotidiano no trabalho. É isso que faz o diferencial, são as competências cada vez mais exigidas pelo campo profissional. Tais questões estão presentes nos dizeres dos engenheiros participantes da pesquisa.

As entrevistas realizadas foram iniciadas a partir da apresentação de uma preocupação relatada por José Roberto Cardoso³ à rádio CBN em 26 de julho de 2010, sobre a dificuldade dos engenheiros em redigir um texto em testes de emprego. Com base nisso, fomos conversando e os engenheiros enunciaram sua compreensão sobre os usos da leitura e da escrita. Nesse sentido, eles ressaltam o papel da formação. Quando se fala em aprendizagem, os sujeitos fazem referência ao ensino superior, mostrando que, em sua compreensão, esse seria o campo responsável por essa formação também. Ao refletir acerca da história de tais campos da atividade humana, entendemos essa relação, pois a história da profissão do engenheiro e a história do ensino superior em engenharia caminham em conjunto; desde o momento em que a profissão foi reconhecida na sociedade o ensino formal se estabeleceu e, com o passar do tempo, sofreu diversas modificações, na busca de melhor se adaptar às mudanças que ocorriam na sociedade. Compreendemos, portanto, que essa relação é histórica e permanece na voz dos engenheiros.

Os engenheiros entrevistados são sujeitos que interagem em sociedade, assim a aplicação do conhecimento não se dá de modo fragmentado, mesmo que a formação escolar e acadêmica esteja dividida em disciplinas. A análise dos dizeres revela que muitas vezes as especificidades de cada campo se mesclam e, também, se confundem. Nessa mescla, os engenheiros apontam as dificuldades de inserção nas práticas de leitura e escrita do campo de trabalho e apresentam o ensino superior como o espaço para tal aprendizagem, mesmo que os usos da leitura e da escrita sejam algo contínuo, que aprendemos, aperfeiçoamos e adaptamos de acordo com os lugares nos quais nos inserimos. Inferimos, contudo, que os sujeitos não entendem essa aprendizagem como algo desconectado da área do trabalho; mesmo que ocorra na academia deveria ser algo interligado e relacionado com a prática, conforme sugere o Engenheiro Florestal: *“o que faltou, eu senti falta porque foi muita... a faculdade promoveu assim muita teoria”*. Ao refletir sobre o que apresenta esse sujeito e relacionar com o que os engenheiros enunciam, constatamos o posicionamento deles: de que o ensino superior teve um papel no que diz respeito à leitura e à escrita a ser usada no trabalho, contudo foi na prática profissional que a aprendizagem se efetivou, com o uso constante.

Pensar a aprendizagem nessa perspectiva caminha na direção do que assevera Cassany (2005, p. 2-3, tradução nossa): “[...] Cada texto é a invenção social e histórica de um grupo humano e adota formas diferentes em cada momento e lugar, as quais também evoluem ao mesmo tempo que a comunidade. Aprendemos a usar um texto participando dos contextos em que se usa”⁴. Depreende-se dos enunciados apresentados que todos se remetem

³ Diretor da Escola Politécnica da Universidade de São Paulo e coordenador do Conselho Tecnológico do Sindicato dos Engenheiros do Estado de São Paulo.

⁴ “[...] Cada texto es la invención social e histórica de un grupo humano y adopta formas diferentes en cada momento y lugar, las cuales también evolucionan al mismo tiempo que la comunidad. Aprendemos a usar un texto participando en los contextos en que se usa” (CASSANY, 2005, p. 2-3).

à formação quando o foco da conversa está na aprendizagem da leitura e da escrita. Pelas pistas deixadas pelos sujeitos em seus enunciados, verificamos a preocupação deles no tocante ao seu processo de formação no ensino superior. A leitura e a escrita fazem parte do campo de trabalho desses engenheiros, contudo a problemática aparece no momento do aprendizado, pois, de acordo com os dados gerados, tem havido uma lacuna no período da formação. Dessa forma, essa aprendizagem acaba ocorrendo na prática.

Palavras-chave: letramentos; leitura e escrita; engenharia.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. *In*: ZAVALA, V.; NIÑOMURCIA, M.; AMES, P. **Escritura y sociedad**: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú, 2004.

CASSANY, D. **Investigaciones y propuestas sobre literacidad actual**: multiliteracidad, internet y criticidad. 2005. Disponível em: <<http://www2.udec.cl/catedraunesco/05CASSANY.pdf>>. Acesso em: ago. 2006.

DIONÍSIO, M. L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. Entrevista. **Perspectiva**, v. 25, n. 1, jan./jul. 2007. Entrevista concedida a Adriana Fischer e Nilcéa Lemos Pelandré. Disponível em: <http://www.perspectiva.ufsc.br/perspectiva_numeros_anteriores_2007_01.php>. Acesso em: 16 fev. 2009.

HEINIG, O. L. de O.; SANTOS, G. R. O letramento no processo de formação do engenheiro civil. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, p. 53-78, abr. 2011. Disponível em: <<http://www.furb.br/atosdepesquisa/>>. Acesso em: 28 maio 2011.

KAWAMURA, L. K. **Engenheiro**: trabalho e ideologia. São Paulo: Ática, 1981.

RIBEIRO, A. E.; VILLELA, A. M. N. "Engenheiro não sabe escrever": estereótipos improdutivos e o ensino de Português. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais. Belo Horizonte: UFMG, 2010. v. 1, p. 1-13.

A compreensão de crianças do ensino fundamental sobre a escola, a infância e o(s) sentido(s) de ser criança

Daniela Odete de Oliveira
Universidade Regional de Blumenau – Furb
danioliveira@hotmail.com

O presente estudo refere-se a uma dissertação, em fase inicial, para o curso de Pós-Graduação – Mestrado em Educação – da Universidade Regional de Blumenau (SC). Nasce do desejo de conhecer melhor as crianças, adentrando, mesmo que limitadamente, no seu cotidiano escolar. Trata-se de aprender com elas e não sobre elas, ouvi-las e percebê-las nas suas interações com outras crianças e com os adultos, desvelar alguns aspectos do seu mundo a fim de compreender as suas expressões culturais. Nesse sentido, tem-se como objetivo geral deste estudo identificar as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola por meio dos sentidos que atribuem à infância, ao fato de serem crianças e à identidade de alunos do ensino fundamental.

Contemporaneamente, as discussões que se apresentam acerca da condição infantil na sociedade e as suas transformações ao longo da história vêm despertando interesse entre os profissionais da educação que, por intermédio dos estudos sociais da infância (Antropologia da Criança e Sociologia da Infância), buscam repensar os conceitos de criança, de infância e de educação escolar. O surgimento da Sociologia da Infância (SI) dá-se como um novo campo disciplinar sociológico que está se solidificando no campo científico. Ele está refletido no intenso debate e no movimento de pesquisadores que, desde os anos 1980, procuram ressignificar as perspectivas de investigação com as crianças e consolidar os estudos da infância para além das fronteiras disciplinares (MARCHI, 2010).

Até os anos 1990, as pesquisas realizadas pelo viés das tradicionais disciplinas Sociologia da Educação e Sociologia da Família limitavam-se em compreender e conhecer a criança pela voz do adulto. Dessa forma, o foco de atenção de tais pesquisas nunca foi a infância e as próprias crianças, mas as instituições, como a família e a escola, e os processos de socialização (MARCHI, 2010). Os conhecimentos empíricos construídos com base nas minhas vivências dentro da escola, como aluna na infância, e hoje como profissional da educação contribuem com as leituras¹ e com as compreensões do modo como as crianças produzem e compartilham as suas culturas de pares e como interagem com os adultos. Todavia esses conhecimentos não se esgotam, muito pelo contrário, reforçam a importância e a necessidade de ampliar, mediante a investigação científica e as revisões literárias, a aquisição de novos conhecimentos a respeito do tema. Os referenciais teóricos de pesquisadores que também se propuseram a pensar a infância² em diferentes contextos históricos e sociais são fundamentais para a compreensão do fenômeno de sua construção social.

Ao considerar as vivências em diversos contextos escolares e as trocas de experiências realizadas com outros profissionais da educação, percebe-se que muitas escolas, ainda hoje, fazem uso da herança da educação tradicional, disciplinadora e autoritária, de séculos anteriores, cujo protagonista é o adulto (professor). O protagonismo centrado no adulto faz dele soberano nas decisões e no planejamento escolar, sendo ele o responsável pela estruturação e determinação dos tempos e espaços ocupados e vivenciados pelas crianças na escola. Essas características delegam-lhe a autoridade, a gestão e o controle das relações e dos meios de condução do processo educacional escolar. Esse adultocentrismo histórico é visto como um fato normal, não problematizado nas escolas. As crianças, de maneira geral, continuam numa condição passiva e meramente receptiva às imposições dos adultos. Muitos são os ambientes frequentados e experienciados por elas, tanto anteriormente ao seu ingresso na educação formal escolar quanto concomitante a ele. Nem todos esses espaços, planejados e organizados pelos adultos, têm em vista atender às especificidades dos atores da infância.

Na escola de ensino fundamental a criança gradativamente vai ocultando a sua identidade própria, social, pessoal e particular. Uma identidade generalizadora e universal passa a ser cobrada e significada pelos adultos: a

¹ Aqui, fala-se no sentido de “leituras de mundo”. Parte-se da concepção refletida por Paulo Freire, em que a “leitura de mundo” antecede a leitura da palavra e dá condições às leituras do cotidiano.

² Cito inicialmente as leituras de Philippe Ariès, Cléopâtre Montandon, Manuel Jacinto Sarmento, Manuel Pinto, Rita de C. Marchi, Regine Sirota, William Corsaro, entre outros estudiosos da Sociologia da Infância.

identidade de aluno. Nesse sentido, o ambiente escolar promove a invisibilidade da *criança como ator social*³. Só há lugar para *o aluno*. A rotina é bem pouco discutida. Pensar a reorganização dos tempos e espaços da escola parece improvável. Mesmo com objetivos diferenciados, a escola de ensino fundamental, assim como a instituição de educação infantil, também é lugar de excelência da infância, porém organiza-se em tempos e espaços inadequados a ela. Nesse contexto coloca-se também em discussão o chamado “ofício de aluno”⁴, cuja construção (ou invenção) se realiza na escola. Tal ofício, segundo Marchi (2010, p. 191), “pode ser definido antes de tudo como *aprendizagem das regras do jogo* escolar”. Assim, o bom aluno não assimila somente os conhecimentos, mas também se torna jogador desse suposto jogo, exercendo um papel revelador do seu *conformismo* e *competência*.

Neste estudo, pressupõe-se que os modos pelos quais as crianças afirmam a sua condição infantil dentro da escola e as estratégias que utilizam para se apropriar/desfrutar de um tempo/espaço que lhes são próprios são despercebidos ou não desvelados pelos adultos. Mediante tais considerações, alguns questionamentos se fazem pertinentes: quais os sentidos atribuídos pelas crianças à infância, ao fato de ser criança e à identidade de aluno do ensino fundamental? Com base nisso, quais contribuições as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola do ensino fundamental visando a uma reestruturação que considere as especificidades da infância? A compreensão que as crianças têm da escola e a importância que atribuem a ela, assim como sua concepção de infância e de si mesmas, dão pistas de como afirmam sua condição infantil dentro dessa instituição. Pressupõe-se que tais compreensões permitam vislumbrar as contribuições que as crianças podem dar ao replanejamento dos tempos e espaços da escola.

Por meio de uma política de participação, defende-se a valorização da educação para a infância como emancipatória da criança. A escola deveria (deve!) ser um lugar acolhedor, que a criança sinta vontade de frequentar e no qual possa expressar-se livremente, sem receio das repreensões e punições dos adultos. Ao encontro dessa reflexão, Barbosa e Delgado (2012, p. 10) afirmam que “é possível pensar nas escolas com crianças, lugares nos

³ Nesse sentido, Sarmento e Pinto (1997, p. 20-21) fazem algumas reflexões: “A consideração das crianças como actores sociais de pleno direito, e não como menores ou como componentes acessórios ou meios da sociedade dos adultos, implica o reconhecimento da capacidade de reprodução simbólica por parte das crianças em sistemas organizados, isto é, em culturas. Com efeito, o estatuto de actor social reconhece-se aos seres humanos, desde Weber, na sua capacidade de interagir em sociedade e de atribuir sentido às suas acções”.

⁴ Termo inicialmente utilizado por Perrenoud em *A fabricação da excelência escolar* e, posteriormente, em *O ofício de aluno*, uma coletânea de artigos. Nesse sentido, Sirota comenta que o referido autor retoma explicitamente a noção de ofício para se interrogar sobre o que constrói a escola e o papel dos alunos em tal construção. Uma sociologia do ofício de aluno, segundo essa autora, torna-se ao mesmo tempo “uma sociologia do trabalho escolar e da organização educativa” (SIROTA, 2001).

quais elas sintam vontade de permanecer, lugares acolhedores das suas culturas". Com base nessas considerações, reflete-se sobre a necessidade de participação das crianças no replanejamento dos moldes escolares tradicionais do ensino fundamental. Pressupõe-se que a criança, juntamente com os adultos, pode ser protagonista na tomada de decisões e nas ressignificações dos modos como a escola vai se (re)construindo.

A presente pesquisa terá inspiração etnográfica e será realizada no contexto de uma escola municipal de ensino fundamental em Gaspar (SC). Considerando que a escola atende diversos grupos etários, optou-se pela investigação de crianças que possuem entre 8 e 9 anos de idade e que, portanto, estão cursando, com algumas exceções, o terceiro ou quarto ano do ensino fundamental. Essa opção deu-se pelo pressuposto de que, nessas idades, tais atores sociais são menos percebidos como crianças pelos adultos, se comparado aos dois primeiros anos do ensino fundamental. Pretende-se estar com as crianças e observá-las em diferentes momentos do seu cotidiano escolar: sala de aula, hora do recreio, fila do lanche (merenda), aulas de Educação Física, que geralmente são realizadas em ambientes externos à sala de aula, idas à biblioteca e outros momentos do cotidiano escolar. A dimensão desta pesquisa é qualitativa, cuja abordagem parte de indagações, interpretações e esclarecimentos dos pressupostos nela salientados. Dá-se na perspectiva interpretativa, considerando a participação das crianças na produção e reprodução da cultura.

Palavras-chave: ensino fundamental; infância; cotidiano escolar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a Sociologia da Infância. *In*: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

ARIÈS, P. **História social da infância e da família**. 2. ed. Rio de Janeiro: LCT, 2011.

BARBOSA, M. C. S.; DELGADO, A. C. C. (Orgs.). **A infância no ensino fundamental**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler:** em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1997.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **Investigação etnográfica com crianças:** teorias, métodos e ética. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

MARCHI, R. de C. O “ofício de aluno” e o “ofício de criança”: articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. **Revista Portuguesa de Educação**, Universidade do Minho, p. 183-202, 2010.

_____. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais:** um estudo de sociologia de infância crítica sobre a “não criança” no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

NASCIMENTO, M. L. B. P. Reconhecimento da Sociologia da Infância como área de conhecimento e campo de pesquisa. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PERES, E. A infância para além da educação infantil. Construindo uma nova cultura escolar para a alfabetização das crianças de 6 anos. In: FARIA, A. L. G. de; FINCO, D. (Orgs.). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2011.

PINTO, M. A infância como construção social. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coords.). **As crianças:** contextos e identidades. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997. p. 33-73. (Infans).

SARMENTO, M.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: PINTO, M.; SARMENTO, M. (Coords.). **As crianças:** contextos e identidades. Centro de Estudos da Criança. Universidade do Minho, 1997. p. 9-30. (Infans).

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do olhar e do objeto. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7, 2001.

Memória de leitor: compreensões a partir de autobiografias de leitores

Elaine Hoffmann

Universidade Regional de Blumenau – Furb
hoffmann.elaine634@gmail.com

A presente pesquisa parte da seguinte pergunta: que efeitos de sentido os estudantes do curso de Letras produzem para sua formação leitora? A primeira pergunta possivelmente não era exatamente essa, já que vamos construindo e desconstruindo nossos planos a tal ponto que já não sabemos como tudo começou. É a traição da memória. Mas essa é uma questão que nos instiga a buscar entendimentos a respeito da história do sujeito leitor, bem como das possíveis leituras que cada um produz para os textos com os quais teve, tem ou ainda terá contato. Intriga-nos ainda a percepção de identidade que se constrói acerca do sujeito leitor, bem como o entendimento que produzimos com base na imagem que cada um cria para si ao relatar suas vivências como leitor. Não nos propomos a trazer uma resposta final à pergunta que apresentamos, mas traçamos alguns objetivos que almejamos alcançar. Por objetivo geral temos: compreender que efeitos de sentido é possível depreender da formação leitora de acadêmicos do curso de Letras com base em suas autobiografias de leitores. Por objetivos específicos traçamos: 1.º) discutir as compreensões que o sujeito produz sobre si enquanto leitor; 2.º) refletir sobre o discurso que se produz acerca da formação leitora a partir da posição-sujeito que ocupa o leitor em espaços institucionais; 3.º) relacionar as discursividades à futura atuação docente dos sujeitos.

Para alcançar os mencionados objetivos estabelecemos alguns procedimentos metodológicos e definimos o aporte teórico a ser utilizado. Começamos pela geração de registros e, para tanto, contatamos nossos sujeitos, acadêmicos do 7.º semestre do curso de Letras no fim de junho de 2011, e pedimos a eles que construíssem sua autobiografia de leitores, desde a infância até aquele momento. Como exemplo, trouxemos para ler em sala o texto “Como comecei a escrever”, de Carlos Drummond de Andrade. Como estávamos no fim do semestre, pedimos que entregassem seus registros no início do semestre seguinte, quando a pesquisadora estaria realizando seu estágio de docência com a mesma turma. De 19 alunos, 14 fizeram a sua autobiografia e assinaram, em 11 de outubro de 2011, uma declaração de concordância para uso de seus textos na pesquisa de dissertação, sob a condição de que não fossem mencionados os nomes dos participantes envolvidos. À produção de nossos objetos de estudo denominamos “geração de registros”. Utilizou-se o termo “geração” pois compreendemos, de acordo com Erickson (1986), que o material que analisamos não está pronto, necessita ser produzido, gerado. Daí dizermos que os registros não são simplesmente coletados como se estivessem já prontos. Trata-se de um material produzido por uma intenção de pesquisa, a pedido da pesquisadora a sujeitos que falam a partir de uma posição específica, em um espaço institucional marcado por determinadas regras de formação discursiva. Como aborda Freitas (2001), não é a interação de um sujeito com um objeto, mas a interação entre sujeitos que se dá na pesquisa. Compreende-se que também a presença da pesquisadora não é neutra nesse processo; ela atua nele, construindo entendimentos próprios, que sempre poderiam ser outros sob distintos olhares.

Definimos esta pesquisa como qualitativa de cunho interpretativo. Segundo Bogdan e Biklen (1994), o que se legitima na pesquisa quantitativa são questões de mensuração, variáveis, hipóteses. Esse entendimento expandiu-se para uma metodologia que “ênfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos essa abordagem por Investigação Qualitativa” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 11). Freitas (2001) define pesquisa qualitativa como o estudo que busca a compreensão de fenômenos em que o particular é entendido como uma instância dos acontecimentos sociais e a pesquisa se realiza por uma relação dialógica entre sujeitos. “O pesquisador, portanto, faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os objetos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2001, p. 25). A pesquisa em ciências humanas assume um caráter interpretativo e particular, particularidade que é afetada pelas condições sócio-históricas e pela posição-sujeito que ocupamos. Isso implica compreender que, nesse tipo de pesquisa, o pesquisador não assume um papel contemplativo apenas, visto que seu objeto é o humano e tem voz; assim há de

se estabelecer um diálogo e o que se imprime são leituras, entendimentos possíveis a partir de uma relação dada, marcada pelo histórico, pelo social e por um momento específico.

Alicerçamo-nos no viés analítico da análise de discurso, de maneira que podemos dizer que o homem produz e reproduz a realidade e é produzido e reproduzido por ela, mas também produz efeitos de sentidos para si, ainda que estes sejam permeados pelos discursos sociais e ideológicos que perpassam suas vivências. Cada sujeito produz leituras únicas para cada situação, de modo que o investigador também produz uma interpretação única, mas não a única possível. Conforme Gill (2002, p. 245), existem 57 variedades de estudos denominados análise de discurso. Em comum, todas essas perspectivas compreendem que a linguagem não é um meio neutro para descrever o mundo. Nessa perspectiva, apreendemos que o discurso exerce uma importância central no entendimento dos fenômenos. Ele cria a realidade e é criado por ela. Com a virada linguística nas décadas de 1960 e 1970, houve um rápido crescimento do interesse pela análise de discurso, que foi impulsionado por críticas ao positivismo e por uma descrença nas ciências tradicionais e na educação voltada à busca de resultados definitivos. A análise de discurso surgiu então como uma crítica ao conhecimento dado e aceito sem discussão, com uma visão de que a maneira como entendemos o mundo é socialmente construída, histórica e culturalmente relativa, produzida pelos processos sociais com os quais interagimos. Desse modo, a linguagem não é entendida como um meio transparente que apenas reflete o discurso pronto, estável. Assim, o foco da pesquisa está no uso social da palavra, atendo-se às leituras que os fenômenos podem assumir em uma determinada circunstância, considerando-se a polissemia dos discursos. Estes, por sua vez, não são interpretados ao acaso, cabe ao analista buscar as pistas, levando em conta que há uma materialidade linguística. Dentre as muitas variedades de estudos denominadas análise de discurso, para esta pesquisa nos concentramos na perspectiva teórica francesa que surgiu nos anos 1960, quando a conjuntura intelectual francesa propiciou uma reflexão sobre a escrita, numa articulação entre a linguística, o marxismo e a psicanálise. Diante desses vieses, os textos serão interpretados considerando-se as instituições onde são produzidos e as condições históricas e sociais que podem cristalizar certos pontos de vista. “Desse modo, para encontrar as regularidades da linguagem em sua produção, o analista de discurso relaciona a linguagem a sua exterioridade” (ORLANDI, 2002, p. 16).

Além da análise de discurso, nosso estudo utiliza-se de um viés sociológico e filosófico para tecer as compreensões com base nos discursos produzidos por nossos sujeitos. De Bourdieu trazemos alguns entendimentos acerca do capital cultural e simbólico inferido à leitura e, de Foucault, as concepções de discurso e formação discursiva. O que a princípio pode parecer uma perspectiva interdisciplinar talvez se justifique pela própria

configuração da análise de discurso de linha francesa, que traz em seu cerne já um viés sociológico a partir do marxismo, ainda que as relações não tenham um entendimento dicotômico como na ideologia da luta de classes. Depreendem-se relações mais nucleares e complexas que envolvem a posição-sujeito dos participantes e o seu contexto social e histórico. Assim, pensamos que o viés sociológico seja plausível nesta pesquisa, bem como o viés filosófico de Foucault, que também teve influência na construção dos conceitos da Escola Francesa de Discurso. Foi de Foucault, em *A arqueologia do saber*, que Pêcheux, um dos fundadores da Escola Francesa de Análise de Discurso, extraiu o termo formação discursiva. Isso nos possibilita compreender que os vieses que assume este trabalho não se caracterizam como dispersões.

Abrimos a pesquisa com um desafio a que a pesquisadora se propôs: construir uma espécie de autoanálise de sua autobiografia intitulada *Colando pedaços de mim*. Essa autobiografia foi produzida logo no início do mestrado, em 2011. A intenção primeira era reescrever essas memórias, no entanto, após observar os registros gerados pelos sujeitos de pesquisa, vimos aproximações entre esses discursos e as palavras da pesquisadora, o que a levou a aventurar-se na busca pela compreensão de si. Nesse processo, foram organizados seis capítulos. Na “Introdução” apresentamos o tipo de pesquisa, registros, pergunta de partida, objetivos, metodologia e aportes teóricos. No segundo, “O leitor na história: entre oralidade, memória e autoria”, fazemos uma contextualização da história do leitor através dos tempos. O terceiro, “O leitor e as escrituras”, trata da influência do discurso religioso na formação leitora. O quarto, “O discurso en(formador) na leitura”, discute questões sobre legitimação do discurso escolar e acadêmico sobre a leitura, bem como questões relativas ao capital cultural e simbólico que se infere aos clássicos e *best-sellers*. Abordamos ainda a dificuldade em estabelecer limites distintivos entre essas duas classificações. O quinto capítulo, “Discursos outros”, busca analisar as regularidades menos frequentes, no entanto presentes, no discurso dos sujeitos como atitudes que podemos compreender como transgressão em relação à leitura legitimada, além de procurar relacionar as discursividades à futura (ou atual) atuação docente dos participantes da pesquisa. Por fim, trazemos algumas considerações preliminares, visto que a pesquisa ainda não está concluída.

Observamos que o sujeito, ao relatar suas vivências como leitor, fala da posição-sujeito de acadêmico. No entanto discursos externos à academia também se infiltram em seus dizeres, de forma que vislumbramos certa cautela ao transitar entre discursos que parecem pertencer a distintos campos. Ao falar de si, o sujeito leitor pode apresentar uma noção envergonhada perante algumas práticas de leitura, especialmente as consideradas de massa. Por outro lado, observamos também uma postura de enfrentamento em alguns dizeres que tratam dessas leituras, aquelas denominadas *best-sellers* ou de massa, construindo para elas um entendimento de leitura primeira ou verdadeira. Ainda é possível verificar que, nesse enfrentamento, o leitor talvez exerça uma busca pela autonomia.

Constrói para si uma identidade ao construir a própria história de formação leitora, identidade implicada pelo outro, pela imagem que se pensa que o outro produz sobre si. Assim, podemos considerar que os conceitos de leitura e a identidade leitora são uma construção social. Notamos ainda que ao falar em um espaço institucional assume uma posição-sujeito nesse espaço, e o discurso se molda a essa posição. Isso nos possibilita a compreensão de que nossas leituras e interpretações podem limitar-se à polissemia permitida pelo campo em que elas se realizam.

A formação do sujeito leitor passa pelo acesso ao código escrito, o intermédio de intérpretes, a censura, a busca pela autonomia. A transgressão de sentidos dá-se ao caminhar da oralidade para a intimidade, ao passo que alguns desses efeitos de sentido talvez se resguardem à solidão.

Palavras-chave: formação leitora; autobiografia; discurso.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, M. C. (Org.). **Handbook of research on teaching**. Nova York: MacMillan, 1986.

FREITAS, M. T. de. **A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa**. Texto baseado na comunicação apresentada no Primeiro Painel Interestadual de Investigação Qualitativa (I PIIQ), na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), Minas Gerais, em agosto de 2001.

GILL, R. Análise do discurso. *In*: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**. 4. ed. Campinas: Pontes, 2002.

Políticas linguísticas em cenário de imigração: um estudo em um município do médio Vale do Itajaí (SC)

Estela Maris Bogo Lorenzi
Universidade Regional de Blumenau – Furb
estela.190@hotmail.com

Este resumo apresenta uma parte da pesquisa, ainda em andamento, que tem como tema as políticas linguísticas em um cenário de imigração italiana. O estudo insere-se na linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb). Visto que o ensino da língua italiana passou a ser uma obrigatoriedade no currículo escolar municipal em um município do Vale do Itajaí desde 2001, dividindo espaço com as línguas estrangeiras (inglês e espanhol), esta pesquisa visa compreender os diálogos entre as políticas linguísticas, nacionais e locais, assim como as propostas pedagógicas do sistema de ensino desse município. Para tanto, objetiva-se ainda: 1) examinar os documentos oficiais que tratam das políticas linguísticas na (re)construção da proposta pedagógica de ensino de línguas nesse município; 2) analisar os enunciados dos agentes participantes na elaboração das propostas pedagógicas do ensino das línguas inglesa e italiana; 3) refletir, à luz dos resultados, as implicações para as políticas linguísticas e para a educação.

A pesquisa em andamento é de cunho qualitativo, que, conforme Bogdan e Biklen (1994), incide sobre diversos aspectos educativos que recorrem à observação e à entrevista. Ela compreende o processo mediante o qual foram implementadas as políticas linguísticas em torno de uma língua de imigração num contexto bi/multilíngue. Quanto

aos procedimentos metodológicos, os documentos oficiais que auxiliaram o processo da implantação da língua italiana no currículo escolar serão analisados, o que, segundo Flick (2009), é uma estratégia que complementa outros métodos como a entrevista ou a etnografia. Outros documentos que farão parte do *corpus* da pesquisa são a ata de implantação da língua italiana, elaborada pelo Conselho Municipal de Ensino; a lei que altera a grade curricular; a proposta curricular de Santa Catarina, bem como a municipal. Entretanto, durante o processo de pesquisa, outros apontamentos poderão ser analisados a fim de propor, em amplas linhas, a história das políticas linguísticas, no município em estudo, de 2001 até o momento presente. Em conjunto, uma entrevista individual semiestruturada será realizada em busca da perspectiva de um sujeito que auxiliou a elaboração da proposta do ensino da língua italiana no currículo escolar. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 134), “a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo”. Desse modo, a função das políticas linguísticas e do planejamento linguístico (CALVET, 2007) nesse cenário de imigração, também denominado por Cavalcanti (1999) “sociolinguisticamente complexo”, é teoricamente fundamentada na Linguística Aplicada, no tocante aos estudos sobre a escolarização em contextos de línguas minoritárias. Os aspectos de escolarização nos cenários de minorias, a construção de identidades e a língua serão aprofundados segundo os escritos de Hall (2006), Bauman (2005), Maher (2007), Cavalcanti (1999), Fritzen (2007), Lucena (2012), Maas (2010), entre outros.

Para Cavalcanti (1999), os cenários bilíngues brasileiros são vistos como monolíngues, desprestigiando as minorias. Assim, uma contextualização do cenário desde a saída dos imigrantes italianos em direção ao Brasil até a sua instalação em Santa Catarina e no município em estudo, localizado no Vale do Itajaí, faz-se necessária. Essa discussão teórica será apoiada nos escritos de Alvim (1999), que versa sobre a imigração em massa nas últimas décadas do século XIX, e Berri (1988), que apresenta em seus escritos um minucioso relato histórico da colonização italiana no Vale do Itajaí. Os autores escolhidos para a contextualização histórica apresentam um claro entendimento do porquê da vinda dos italianos ao Brasil, destacando suas inquietações, incertezas e modo de organização em relação à nova vida em um novo país. As particularidades desses contextos de minorias em cenários sociolinguisticamente complexos muito acrescentam no que diz respeito a contribuições bibliográficas para futuras pesquisas no campo educacional, bem como aprofundam um tema que pode ser de vasta análise se, com o passar do tempo, se comprovar que línguas minoritárias deixaram de existir; servem ainda, de maneira geral, para a compreensão da educação como um todo. Por fim, algumas reflexões em torno das políticas linguísticas, que foram e ainda são fundamentais para o desenvolvimento de localidades no tocante às línguas e à sociedade,

à educação, às manifestações culturais e, também, com relação à constituição das identidades culturais, serão elaboradas, na tentativa de aproximar os resultados deste estudo a pesquisas que têm como foco desvelar contextos bi/multilíngues de minorias.

Palavras-chave: políticas linguísticas; língua minoritária; educação em contexto de imigração.

REFERÊNCIAS

ALVIM, Z. M. F. O Brasil italiano (1880-1920). *In*: FAUSTO, B. (Org.). **Fazer a América**. São Paulo: Edusp, 1999.

BAUMAN, Z. **Identidade**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

BERRI, A. **A igreja na colonização italiana no médio Vale do Itajaí**. Blumenau: Fundação Casa Dr. Blumenau, 1988.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto, 1994.

CALVET, L. J. **As políticas lingüísticas**. São Paulo: Parábola, 2007.

CAVALCANTI, M. D. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **Delta**, v. 15, n. especial, p. 385-418, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de J. E. Costa. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

FRITZEN, M. P. **“Ich kann mein Name mit letra junta und letra solta schreiben”**: bilingüismo e letramento em uma escola rural localizada em zona de imigração alemã no sul do Brasil. 2007. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

LUCENA, M. I. P. O papel da pesquisa de cunho etnográfico na discussão das políticas educacionais de línguas. In: FRITZEN, M. P.; LUCENA, M. I. P. (Orgs.). **O olhar da etnografia em contextos educacionais**. Blumenau: Edifurb, 2012.

MAAS, S. **Rais Aus, Die Polatzai Komm!: os sentidos da língua alemã no ensino em Pomerode-SC**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2010. Disponível em: <http://proxy.furb.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=701>. Acesso em: 2 set. 2012.

MAHER, T. M. Do casulo ao movimento: a suspensão das certezas na educação bilíngüe e intercultural. In: CAVALCANTI, M. C.; BORTONI-RICARDO, S. M. (Orgs.). **Transculturalidade, linguagem e educação**. Campinas: Mercado de Letras, 2007.

“Eu jogo futebol com amigos surdos”: *as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física escolar*

Fernanda Heloisa Mello

Universidade Regional de Blumenau – Furb
nanda.heloisa@yahoo.com.br

Julianne Fischer

Universidade Regional de Blumenau – Furb
july@furb.br

Esta é uma pesquisa em desenvolvimento que tem como pressuposto discutir a educação escolar para pessoas com surdez. A inclusão educacional é um dos desafios da educação no Brasil, pois ela rompe as estruturas de uma escola tradicional, conservadora. Os conceitos que temos do que é normal, anormal, igual ou diferente precisam ser repensados para que possamos compreender o que representa social e humanamente a educação inclusiva, a educação para todos. Goffman (1988) discute as características que nos diferenciam ou nos assemelham aos padrões socialmente construídos de sujeito destacando a formação de estigmas. Para a autora, o termo estigma é utilizado em menção a um rótulo depreciativo em que alguém pode confirmar a normalidade de outrem.

Nas escolas inclusivas as diferenças são reconhecidas; entendemos que a identidade de cada aluno precisa ser valorizada, “eles constroem o conhecimento conforme suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças” (ROPOLI *et al.*, 2010, p. 8).

A Educação Física escolar é a área do conhecimento que se preocupa com o desenvolvimento da cultura corporal; esta, por sua vez, gira em torno do fazer, do compreender e do sentir com o corpo. Na Educação Física o movimentar-se é compreendido como uma maneira de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas também possibilitada por ela. Considerando a importância das vivências nas aulas da Educação Física escolar na constituição das pessoas, levantamos o seguinte questionamento: quais são as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física escolar nos dizeres de estudantes com surdez da 7.^a e da 8.^a série do ensino fundamental de uma escola estadual do município de Joinville (SC)? Desse modo traçamos como objetivo geral compreender as vivências de in(ex)clusão nas aulas de Educação Física escolar por meio dos dizeres dos estudantes com surdez.

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, pois evidencia interpretações das realidades sociais. Interessa-se especialmente pela forma com que as pessoas se expressam e falam sobre o que é importante para elas e como elas enxergam suas ações e as dos outros. Para realizar este estudo, selecionamos uma escola pública estadual da cidade de Joinville (SC). Adotamos como critérios de escolha da escola: contemplar o ensino fundamental e ter matriculado alunos com surdez em turmas regulares. Optamos por uma escola de ensino fundamental, considerando que, para Mantoan (2003), esta sofre maior impacto da “inovação” que é a inclusão escolar. Principalmente nessa etapa é hierarquizada e sequenciada a complexidade dos conhecimentos. E a seleção dessa escola, especificamente, ocorreu pelo fato de o número de alunos com surdez matriculados no ensino fundamental ser superior ao das demais escolas da rede pública da cidade, conforme registro de matrículas da Gerência Regional de Educação de Joinville. Participaram da pesquisa sete estudantes do ensino fundamental, dos quais quatro estão cursando a 7.^a série e três a 8.^a série.

Os instrumentos metodológicos escolhidos para este estudo foram a construção de desenho e a entrevista individual semiestruturada. Para Silva *et al.* (2005), a construção de imagens e todo o processo psicológico que engloba a imaginação e a criação estão interligados às condições de vida, desejos e necessidades do homem. Desse modo, a atividade criadora parte da experiência, da maneira como o sujeito percebe o mundo, interna e externamente. O tema proposto para a construção do desenho foi: “Desenhe você na aula de Educação Física”. Já a entrevista, conforme Bauer e Gaskell (2002), fornece informações necessárias para a compreensão de relações entre sujeitos e contextos sociais específicos. A finalidade da entrevista individual é explorar as diferentes representações sobre o tema em questão. Tal tipo de entrevista permite um aprofundamento sobre o mundo e vida do sujeito; acontece de forma descontraída, em uma relação dialógica. Os tópicos guia elaborados para a entrevista individual foram:

“Comente sobre a aula de Educação Física”; “Comente sobre você nas aulas de Educação Física”; “Fale sobre seu desenho”; “Fale sobre os colegas que estão nas aulas de Educação Física com você”.

Percebemos por meio dos dizeres dos estudantes com surdez as relações de afetividade nas aulas de Educação Física. Foram destacados nos dizeres deles que a aprendizagem acontece em conjunto com os estudantes que consideram seus amigos, entretanto os amigos são indicados por eles como estudantes com surdez. Essa proximidade entre surdos está vinculada ao fato de que os estudantes surdos compartilham da mesma língua. Logo, existe uma reciprocidade na relação que não poderia ser estendida a ouvintes que não fazem uso da Língua de Sinais. No entanto observamos na construção do desenho de João, 8.^a série, que os jogadores do time de futebol, atacante e goleiro, são reconhecidos com o nome de jogadores ouvintes de clubes brasileiros, Neymar e Júlio Cesar, e são identificados por João como ele e um amigo surdo. Segundo Silva *et al.* (2005), no uso de recursos da imaginação, a experiência de trocas sociais que são negadas ou limitadas aos sujeitos surdos em função das diferenças linguísticas é consolidada nos deslocamentos que o sujeito efetua entre a impossibilidade concreta de não escutar e a possibilidade imaginária de ouvir. Para a autora, o sujeito está exercitando uma forma de estar no mundo, ao efetuar relações lúdicas indicadoras de um pertencimento social. “A interpretação e a construção expressiva sobre elementos da sociedade ouvinte, no faz-de-conta, parecem demonstrar o desejo e um estado de pertencimento social [...]” (SILVA *et al.*, 2005, p. 133). Até essa etapa da pesquisa compreendemos que as reflexões apontam uma inclusão escolar restritiva desses estudantes na Educação Física escolar, oferecendo possibilidades reduzidas de desenvolvimento de aspectos linguísticos, afetivos e de identidade, os quais se aprimoram nas interações que se dão por meio da linguagem.

Palavras-chave: vivências; Educação Física; estudantes com surdez.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1988.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

ROPOLI, E. A. *et al.* **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial; Fortaleza: Universidade Federal do Ceará, 2010.

SILVA, R. H. R. *et al.* Educação Física escolar e inclusão: limites e possibilidades de uma prática concreta. **Revista Especial de Educação Física**, n. 2, p. 66-76, 2005.

A proposta pedagógica da Educação Física para crianças de 5 a 6 anos na rede pública municipal de ensino de Blumenau (SC)

Geovana Hilleseheim Henning
Universidade Regional de Blumenau – Furb
ghenning@furb.br

Com o advento da Lei n.º 11.274/2006, que regulamenta o ensino de nove anos no ensino fundamental, houve uma alteração importante quanto à organização etária das crianças na educação básica. Estudiosos formulam críticas às alterações propostas, afirmando que elas serviram muito mais para diminuir um déficit de atendimento nas creches do que para atender a reais necessidades pedagógicas. Alguns argumentam que a inserção das crianças de 6 anos no ensino fundamental tem provocado indagações tanto para a educação infantil quanto para o ensino fundamental, especialmente no que tange às políticas e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças.

A escolarização cada vez mais precoce de meninos e meninas já é um fato e logo será uma determinação legal, conforme ordenação da Lei n.º 11.700/08. Os municípios deverão implementar até 2016, progressivamente, a educação básica obrigatória e gratuita a toda criança, a partir do dia que completar 4 anos de idade. Essa criança será atendida na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência. Em Blumenau (SC), crianças de 5 e de 6 anos completados após o dia 31 de março do ano em que ocorre a matrícula constituem o público-alvo final da educação infantil, denominada pré-escola, e estão inseridas em 45 das 56 Unidades

Escolares Municipais de ensino fundamental. Cada município tem como incumbência implantar progressivamente até 2014 as propostas curriculares para todos os anos do ensino fundamental.

No que se refere à Educação Física em Blumenau, a Secretaria Municipal de Educação (Semed), órgão gestor responsável pela política de educação do município, por intermédio da Coordenação de Educação Física, em conjunto com alguns professores da rede, iniciou em 2012 o processo de elaboração de uma proposta curricular pedagógica para a Educação Física no ensino fundamental de nove anos, incluindo aí a pré-escola, que constitui o público-alvo desta pesquisa. A referida proposta será implementada na rede municipal em 2013. O objetivo da pesquisa é analisar a proposta curricular pedagógica da Educação Física para crianças de 5 a 6 anos da rede pública municipal de ensino de Blumenau (SC) que estão inseridas nos espaços escolares, considerando o período pós-implantação do ensino de nove anos na educação fundamental determinada pelo MEC.

Tendo a criança como foco, pretende-se saber o que efetivamente mudou no cotidiano da Educação Física após os seis anos de implementação dessa lei e compreender quais concepções de criança, infância, corpo e movimento possuem os professores de Educação Física que atuam com crianças da pré-escola inseridas nas Unidades Escolares. Por se tratar de uma proposta nova e que exige mudanças de concepções e práticas pedagógicas, consideramos relevante tal pesquisa, pois seus resultados poderão subsidiar a condução da política adotada pelo município de Blumenau, em relação ao ensino da Educação Física para crianças de 5 a 6 anos. Tendo como referencial teórico os estudos contemporâneos da área disciplinar da Sociologia da Infância, pretende-se articular o tema corpo e movimento à Educação Física envolvendo aspectos que dizem respeito aos professores de Educação Física, mas de modo a colocar a criança no centro dessa discussão. Faz-se necessário entender e levar em conta as particularidades infantis para o desenvolvimento do trabalho docente com crianças pequenas. Tem-se como hipóteses que: o conceito tradicional de infância, assumido pelos professores de Educação Física, que vê a criança como indivíduo passivo na socialização, levará esse profissional a guiar sua prática pedagógica; a Educação Física com práticas de movimentos psicomotores e mecânicos impedirá a participação da criança como ator social no processo pedagógico; com a escolarização cada vez mais precoce, a criança será levada a desempenhar o chamado “ofício de aluno” pela interiorização das “regras do jogo escolar” (MARCHI, 2010), tendo a Educação Física como ator principal nesse processo.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e fundamenta-se numa perspectiva crítica do objeto, tentando apreendê-lo em seu movimento real, a partir da sua gênese e desenvolvimento. O caminho que traçamos adotará a seguinte trajetória: num primeiro momento faremos uma revisão teórica sobre o cenário da Educação Física no

Brasil e sua relação com a infância, utilizando como suporte teórico Castellani Filho (2005), Guiraldelli Jr. (2007), Sarmiento (2002), Sirota (2001), Ariès (1981) e Marchi (2007). Concomitantemente, faremos uma discussão sobre a Educação Física na educação infantil e o que implicou a alteração da lei de nove anos do ensino fundamental para esse nível de ensino.

Realizamos um resgate histórico da disciplina Educação Física considerando os aspectos sociais e políticos na sociedade brasileira e também um resgate histórico da Educação Física na educação infantil no município de Blumenau, analisando, além disso, a inclusão de turmas de 5 a 6 anos em algumas Unidades Escolares de Ensino. Para a realização dessas análises faremos um levantamento e estudo bibliográfico sobre a produção teórica existente a respeito dos aspectos citados, especialmente com base em autores como: Sayão (1999, 2001, 2002a, 2002b, 2004), Constantino (2011) e Ferreira (2010).

Será também imprescindível, para essa etapa, o estudo da legislação pertinente ao objeto da pesquisa. Posteriormente, analisaremos a Proposta Pedagógica elaborada pelo município de Blumenau para a Educação Física na pré-escola das Unidades Escolares de Ensino.

Nesse sentido, realizaremos um estudo sobre as diretrizes e os fundamentos da referida proposta à luz da proposta nacional elaborada pelo MEC. Ainda, nessa perspectiva, nos apropriaremos da produção teórica existente sobre a proposta nacional, com base em autores como: Kramer, Nunes e Corsino (2011), Correa (2010), Silva (2009), Constantino (2011), Ferreira (2010) e Sayão (1999).

As propostas curriculares das escolas de formação da região também serão analisadas, a fim de identificar se a discussão do ensino da Educação Física para crianças da educação infantil é prevista. Tal análise será feita com base nas estruturas dos currículos e ementas de disciplinas.

Para este estudo, selecionaremos as instituições de ensino superior que possuem o curso de Educação Física na região do Vale do Itajaí, potenciais formadoras dos profissionais que atuam na rede municipal de ensino de Blumenau.

Após essa análise documental e bibliográfica, num segundo momento faremos a seleção de professores de Educação Física da rede municipal de ensino que atuam com a faixa etária aqui estipulada, para a definição dos sujeitos de pesquisa. Para isso, efetuaremos consultas ao banco de dados da Semed para quantificar tal universo e realizaremos a seleção dos sujeitos com base em critérios objetivos: tempo de atuação na rede municipal de ensino e tempo de atuação com crianças de 5 a 6 anos; ano de graduação e instituição formadora; gênero (sexo) e faixa etária.

Definidos os sujeitos de pesquisa, estes serão entrevistados por meio de um instrumental previamente elaborado, cujas questões serão abertas, abordando as seguintes dimensões da realidade estudada: conhecimento da proposta da Educação Física para crianças de 5 e 6 anos do MEC e do município de Blumenau; avaliação sobre o processo de implantação da proposta no cotidiano; considerações sobre o processo de formação perante os desafios do ensino da Educação Física com a faixa etária definida neste projeto; noções e conceitos sobre corporeidade, motricidade, ludicidade e infância etc. Todas as entrevistas serão gravadas e transcritas de maneira literal, e, na sua concessão, o entrevistado autorizará o uso para os fins pretendidos. Paralelamente a esse trabalho, as entrevistas serão analisadas mediante eixos temáticos a serem definidos com base no roteiro previamente elaborado.

Na sequência, faremos uma análise dos conteúdos das entrevistas, relacionando-os aos fundamentos teóricos adotados, bem como às propostas da Educação Física para crianças de 5 a 6 anos do MEC e do município de Blumenau.

Esta análise, ao final, constituirá a dissertação de mestrado a ser apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb e desenvolvida na linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, no âmbito do Grupo de Pesquisa Núcleo de Estudos Interdisciplinares da Criança e do Adolescente (Neica).

Palavras-chave: Educação Física; Sociologia da Infância; Proposta Político-Pedagógica.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implantação**. Brasília, 2009.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Política de educação infantil**. Brasília: Coordenação de Educação Infantil, 1994.

_____. Ministério de Estado da Educação. Ministério de Estado do Esporte e Turismo. Gabinete do Ministro. **Portaria Interministerial n.º 073, de 21 de junho de 2001**. Brasília, 2001.

_____. Presidência da República. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 anos. Brasília, 2006.

CASTELLANI FILHO, L. **A Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2005.

CONSTANTINO, M. S. S. **A Educação Física no contexto da nova estrutura do ensino fundamental: uma proposta para o primeiro ano**. Dissertação (Mestrado em Educação Física)–Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

CORREA, B. C. Ensino fundamental de nove anos: análise de uma experiência no interior do estado de São Paulo. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33., GT 13, Caxambu (MG), 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT13-6742--Int.pdf>>. Acesso em: 15 maio 2012.

FERREIRA, M. C. P. de L. **Educação Física na educação infantil: ensino do conceito de movimento corporal na perspectiva histórico-cultural de Davydov**. Dissertação (Mestrado)–Pontifícia Universidade Católica de Goiás, UniEvangélica, Centro Universitário de Anápolis, 2010.

GUIRALDELLI JR., P. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. 8. ed. São Paulo: Loyola, 2007.

HADDAD, L. Políticas integradas de educação e cuidado infantil: desafios, armadilhas e possibilidades. **Cadernos de Pesquisa**, v. 36, n. 129, p. 519-546, set./dez. 2006.

KRAMER, S.; NUNES, M. F. R.; CORSINO, P. Infância e crianças de 6 anos: desafios das transições na educação infantil e no ensino fundamental. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 1, p. 69-85, jan./abr. 2011.

MARCHI, R. de C. O ofício de aluno e o ofício de criança: articulações entre a Sociologia da Educação e a Sociologia da Infância. **Revista Portuguesa de Educação** [online], v. 23, n. 1, p. 183-202, 2010.

_____. **Os sentidos (paradoxais) da infância nas Ciências Sociais:** um estudo da Sociologia da Infância crítica sobre a “não-criança” no Brasil. Tese (Doutorado em Sociologia)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2007.

MARTINS, M. **Educação Física e Educação Matemática na pré-escola.** Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

PINTO, F. M.; VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T. **Educação do corpo em ambientes educacionais:** práticas de ensino e de pesquisa em Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011.

SARMENTO, M. J. **As culturas da infância nas encruzilhadas da 2.^a modernidade.** Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2002 (mimeo).

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: PINTO, M.; SARMENTO, M. J. **As crianças, contextos e identidades.** Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho. Braga: Bezerra, 1997.

SAYÃO, D. T. A disciplinarização do corpo na infância: educação física, psicomotricidade e o trabalho pedagógico. *In*: SAYÃO, D. T.; MOTA, M. R. A.; MIRANDA, O. (Orgs.). **Educação infantil em debate:** idéias, invenções e achados. Rio Grande: Fundação Universidade Federal do Rio Grande, 1999.

_____. Corpo e movimento: notas para problematizar algumas questões relacionadas à educação infantil e à educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 23, n. 2, 2002a. Disponível em: <<http://rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/270/253>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

_____. **Educação Física na pré-escola:** da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1996.

_____. Grupo de estudos em Educação Física na educação infantil: alguns aspectos do trabalho pedagógico. **Revista Motrivivência: Educação Física, Esporte, Lazer e Mídia (I)**, Florianópolis, n. 17, set. 2001.

_____. Infância, prática de ensino de Educação Física e educação infantil. *In*: VAZ, A. F.; SAYÃO, D. T.; PINTO, F. M. (Orgs.). **Educação do corpo e formação de professores:** reflexão sobre a prática de ensino de Educação Física. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002b.

_____. O fazer pedagógico do/a professor/a de Educação Física na educação infantil. **Caderno de Formação / Divisão Infantil**. Florianópolis: Prelo, 2004. p. 29-34.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE BLUMENAU – SEMED. Edital de matrícula da Educação Infantil – **Edital n.º 28/2012**. Blumenau.

SILVA, R. da S. **A implementação do ensino fundamental de nove anos e seus efeitos para a educação infantil:** um estudo em municípios catarinenses. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do objeto e do olhar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TENREIRO, M. O. V. **Ensino fundamental de nove anos:** o impacto da política na escola. Tese (Doutorado em Educação: Currículo)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

Narrativas tecidas no letramento familiar: histórias de idosos produtores de textos

Gilmara Mendes Goulart

Universidade Regional de Blumenau – Furb
gil_emilia@hotmail.com

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Universidade Regional de Blumenau – Furb
otilia@gmail.com

Pensar a educação como processo é um discurso que ao longo dos tempos se ouve e se comenta. E, se é um processo, sabe-se que todas as idades têm direito à educação. Assim, acima dos direitos estão a sensibilização, a possibilidade de as pessoas acima de 60 anos poderem contribuir com a formação da educação. Nesta pesquisa, olha-se para elas como pessoas que podem contribuir com a educação ao se colocarem como produtoras de textos, sejam estes lidos, escritos ou contados.

Moraes (2009) reflete sobre pluralidade e diversidade na pesquisa em educação. O reconhecimento da pluralidade implica pensar na casa como um lugar de aprendizagem. A casa, a família, podem ser alicerces para a constituição produtora de textos de uma pessoa idosa, o que remete ao anseio da pesquisa “Heranças familiares: histórias de leitores/produtores de textos”. A inquietação para este estudo vem da pergunta de partida: que

heranças familiares de letramento circulam nas histórias de adultos leitores/produtores de textos? A pesquisa em andamento, que acontece no Mestrado em Educação da Furb, dentro da linha Linguagem e Educação, faz parte do projeto Ler e Ser, da Profa. Dra. Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig. Embora este estudo tenha nascido de um desejo pessoal e profissional da mestrandia, recebe o apoio do projeto e da orientadora citados.

Feito o estado do conhecimento, percebeu-se uma lacuna acerca de discussões de heranças familiares como objeto de estudo para as práticas de letramentos em esferas sociais. Aí a convicção para aprofundar esta pesquisa, por ela se aproximar dos estudos em Linguagem, Literatura e Educação. Pretende-se, como objetivo geral, desvelar heranças familiares (de letramentos) que circulam nas histórias de idosos. E, como objetivos específicos, almeja-se: a) mapear nas histórias de adultos, reconhecidos leitores/produtores de texto por uma determinada comunidade, as heranças de letramentos familiares; b) identificar os gêneros discursivos que (na voz dos adultos) circulavam em suas histórias; c) discutir as implicações das heranças familiares na formação de leitores/produtores de texto em esferas sociais.

Bakhtin (*apud* FARACO, 2009, p. 76) afirma: “Eu não posso me arranjar sem um outro, eu não posso me tornar eu mesmo sem um outro; eu tenho de me encontrar num outro para encontrar um outro em mim”. E na busca da visão de um outro a metodologia aplicada na pesquisa parte de uma conversa informal com as representantes do Comitê Regional do Proler¹/Blumenau. Por ser um programa de renome nacional, e pela escolha minuciosa de seus representantes, escolheu-se esse grupo para serem feitas as indicações dos sujeitos participantes da pesquisa. Cada integrante recebeu uma carta convite para participação na pesquisa e via *e-mail* as encaminhou preenchidas. Pediu-se aos representantes do Comitê a indicação de um idoso que, na visão deles, seja reconhecido com leitor/produtor de texto no município em que reside. As cidades que fazem parte do Comitê são: Blumenau, Brusque, Gaspar, Indaial, Pomerode e Timbó. Partindo dessas indicações estão acontecendo entrevistas narrativas com os sujeitos selecionados. No município de Timbó já aconteceu a primeira entrevista, com uma senhora de 65 anos. Almeja-se entrevistar uma pessoa de cada município participante do Comitê Regional do Proler, totalizando seis sujeitos. A escolha pela entrevista narrativa deu-se por se acreditar que, “através da narrativa, as pessoas lembram o que aconteceu, colocam a experiência em uma sequência, encontram possíveis explicações para isso, e jogam com a cadeia de acontecimentos que constroem a vida individual e social” (BAUER; GASKELL, 2002, p. 91). Conforme

¹ Proler – Programa Nacional de Incentivo à Leitura.

os autores, “parece existir em todas as formas da vida humana uma necessidade de contar; contar histórias é uma forma elementar de comunicação humana e, independente do desempenho da linguagem estratificada, é uma capacidade universal” (BAUER; GASKELL, 2002).

Outros suportes metodológicos estão sendo utilizados, como registros fotográficos de materiais que dão pistas de gêneros discursivos que circulavam em determinadas fases da história do entrevistado e o diário de campo, o qual permite o registro mais pontual de circunstâncias não presentes nas falas nem nas fotografias. O viés teórico volta-se para a teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e os Novos Estudos do Letramento. Com Bakhtin, pretende-se refletir sobre o significado de esferas, gêneros, autoria e memória e, dentro dos Novos Estudos do Letramento, sobre a interação entre pais e filhos no que se refere à leitura, bem como a relação entre as crianças e a escola. Ainda não é possível constatar resultados, pois a pesquisa está em construção, mas percebe-se o desejo das pessoas de contribuir para a realização dela, sendo esse um dos objetivos previstos, em relação à discussão de formação de produtores de textos em outras esferas sociais, senão a escola.

Palavras-chave: letramentos; idoso; narrativa.

REFERÊNCIAS

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:** um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo:** as idéias linguísticas do Círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola, 2009.

MORAES, M. C. M. “A teoria sem conseqüência”: indagações sobre o conhecimento no campo da educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 107, p. 585-607, maio/ago. 2009.

Formação e compreensão de professores de Educação Física sobre ludicidade no ensino fundamental

João Batista Melo Alencar Sobrinho
Universidade Regional de Blumenau – Furb
joabatistameloalencar@gmail.com

Rita Buzzi Rausch
Universidade Regional de Blumenau – Furb
ritabuzzirausch@gmail.com

A ludicidade no ambiente escolar permite a ampliação do processo de aprendizagem. A forma com que o professor de Educação Física compreende a ludicidade no processo educativo é essencial no desenvolvimento de suas práticas pedagógicas e na formação da criança em seus aspectos motores e de desenvolvimento do pensamento. Para Luckesi (2000), que se preocupou em olhar a ludicidade como um estado interno do sujeito que age e/ou vivencia situações lúdicas, ela implica verdadeiramente participar de modo ativo da atividade lúdica. O termo lúdico está relacionado ao jogo, ao brincar, ao movimento espontâneo. Além disso, o lúdico é um traço psicofisiológico, ou seja, uma necessidade básica da personalidade do corpo e da mente no comportamento humano. As implicações das necessidades lúdicas ultrapassam as demarcações do brincar espontâneo, de modo que a definição deixou de ser um simples sinônimo de jogo. O lúdico faz parte das atividades essenciais da dinâmica humana, envolvendo-se com a cultura corporal, movimento e expressão (ALMEIDA, 1995).

Os professores proporcionam intermediação entre os conhecimentos estabelecidos para os alunos, constituindo uma peça central nos processos educativos formais da escola. Compreender e discutir a formação inicial e continuada desses profissionais é de suma importância para a qualidade educacional de um país, estado ou município (GATTI; NUNES, 2008a; 2008b). Com esse enfoque, o presente estudo tem como objeto de pesquisa a “Formação do professor de Educação Física acerca do lúdico”. O objetivo geral é analisar a formação e a compreensão de professores de Educação Física que atuem nos anos iniciais da educação fundamental em escolas públicas da rede municipal de Blumenau sobre a ludicidade. Os objetivos específicos são: conceituar lúdico e ludicidade; identificar a formação dos professores de Educação Física sobre lúdico e ludicidade; analisar a compreensão dos professores entrevistados sobre o papel da ludicidade no processo de ensino e aprendizagem de Educação Física. Este é um estudo de natureza qualitativa, definida por Bauer e Gaskell (2002) como uma pesquisa que se desenvolve com interpretações das realidades sociais, se baseia em dados do mundo social e se remete à forma com que as pessoas se expressam e falam sobre o que é relevante para elas e como elas percebem suas ações e as dos outros.

Os instrumentos metodológicos utilizados para coleta de dados serão: entrevista individual e grupal semiestruturadas, questionários com perguntas abertas e fechadas e observações com registros em notas de campo. Os sujeitos da pesquisa serão os professores de Educação Física que atuem com turmas do ensino fundamental da rede pública de Blumenau. Os critérios adotados para escolha dos professores serão: professores de Educação Física da rede municipal de Blumenau, que lecionem com turmas do ensino fundamental no ano de 2013 e que aceitem realizar a pesquisa.

Blumenau conta hoje com 50 escolas municipais e dois Centros de Atenção Integral à Criança (Caic). Os critérios adotados para escolha das escolas serão: escolas da rede municipal de ensino de Blumenau, grandes escolas situadas nos bairros mais populosos do município (Velha, Garcia, Centro e Itoupava Central). Temos como aporte teórico Vygotsky (2007), Luckesi (2000), Kishimoto (2001), Freire (1991), Rocha e Góes (2000) e Almeida (1995). O presente estudo encontra-se em fase de leitura de textos, artigos, livros e produções de periódicos. A elaboração das coletas de dados e da sustentação teórica está em construção.

Palavras-chave: lúdico; ludicidade; formação de professores.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, P. N. **Educação lúdica**: técnicas e jogos pedagógicos. São Paulo: Loyola, 1995.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, J. B. **Educação de corpo inteiro** – teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1991.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Orgs.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos – relatório final: pedagogia. v. 1. São Paulo: FCC, 2008a.

_____. **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos – relatório final: estudo dos cursos de licenciatura no Brasil – letras, matemática e ciências biológicas. v. 2. São Paulo: FCC, 2008b.

KISHIMOTO, T. M. **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

LUCKESI, C. C. Educação, ludicidade e prevenção das neuroses futuras: uma proposta pedagógica a partir da biossíntese. *In*: _____ (Org.). **Educação e ludicidade**. Programa de Pós-Graduação em Educação, Faced/UFBA, 2000, p. 21. (Ludopedagogia Ensaios 01).

ROCHA, M. S. P. M. L.; GÓES, M. C. R. **Não brinco mais**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

A dramatização no processo de ensinar e de aprender

João Jesus de Paula
Universidade Regional de Blumenau – Furb
jjp-lili@hotmail.com

Julianne Fischer
Universidade Regional de Blumenau – Furb
juliannefischer@me.com

Este resumo de pesquisa dissertativa, vinculada à linha Processos de Ensinar e de Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, da Universidade Regional de Blumenau (Furb), apresenta como objetivo geral compreender os dizeres dos alunos e da professora regente do 1.º ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola da rede municipal de ensino de Rodeio (SC). Os objetivos específicos são: analisar por meio da observação e da prática pedagógica a linguagem oral, escrita e o esquema corporal, mediante as construções significadas pelos alunos do 1.º ano do ensino fundamental em sintonia com a aplicação do planejamento; avaliar por meio das compreensões dos alunos e da professora do 1.º ano as contribuições das atividades “Intervenções dramáticas”, aplicadas em parceria com o planejamento escolar para fins de contribuição com o processo de aprendizagem. A intenção da presente pesquisa não depende totalmente de dados estatísticos nem de números, pois o modo de trabalhar a interpretação dos dados coletados compreende uma pesquisa

qualitativa. Nesse sentido, Kaufmann (1996, p. 30) diz que “os métodos qualitativos têm por função compreender mais do que descrever sistematicamente ou medir: não se deve pois procurar fazer com que eles digam mais do que um campo que não é seu”.

Definido o tipo de pesquisa, buscou-se o campo, cuja escolha foi pela Escola Municipal São Francisco, localizada no bairro Gávea, na cidade de Rodeio (SC). Tal busca se fundamenta no trabalho frequente que desenvolvo nas unidades escolares, visitas, reuniões, na condição de secretário de Educação, Cultura e Turismo, e por ser essa uma instituição que proporciona as aproximações e os distanciamentos de que necessito para desenvolver, analisar e construir a prática científica da pesquisa. Segundo Beaud e Weber (1998, p. 16):

A pesquisa de campo consiste em defrontar-se com os fatos, discutir com os informantes, compreender melhor os indivíduos e os processos sociais. Sem esta sede de descobrir, sem esta vontade de saber, de tudo esmiuçar, o trabalho de campo torna-se uma formalidade, mero exercício acadêmico, sem interesse.

O meu primeiro contato com a escola deu-se no dia 28 de abril de 2011, quando procurei fazer um registro visual dos materiais que a escola disponibilizava para os fazeres dos alunos – por exemplo, o parque infantil onde acontecem as brincadeiras interativas, brinquedos como fantoches, legos, como também o Canto da Leitura. Após todas as constatações, no dia 5 de maio de 2011 enviei para a instituição uma carta de apresentação para a direção escolar, com a finalidade de realizar a minha proposta de pesquisa no local. Em 9 de maio de 2011, apresentei-me na escola e fiz a entrega da solicitação de consentimento aos pais. Tanto os pais como o corpo docente compreenderam e permitiram o acesso para trabalhar a pesquisa científica com seus filhos(as) e alunos(as).

A leitura do Projeto Político-pedagógico (RODEIO, 2011) foi necessária para conhecer a comunidade educativa no seu aspecto social, dentre as informações que a instituição poderia me oferecer no aspecto sociocultural como contribuição para a elaboração das atividades “Intervenções dramáticas”. Desse modo, fiz uma leitura do referido documento, o qual enfatizou dados importantes para uma coleta de dados que abrangesse todos os meios de busca. Conforme Rego (2002, p. 104):

Na escola, as atividades educativas, diferentes daquelas que ocorrem no cotidiano extra-escolar, são sistemáticas, têm uma intencionalidade deliberada e compromisso explícito (legitimado historicamente) em tornar acessível o conhecimento formalmente organizado.

Um instrumento utilizado na coleta de dados para a construção das atividades “Intervenções dramáticas” foi a observação participante, para direcionar uma ação com fins qualitativos de uma pesquisa que busca compreender, por meio dos dizeres dos alunos e da professora regente do 1.º ano do ensino fundamental de nove anos de uma escola da rede municipal de ensino de Rodeio (SC), as possibilidades e os desafios da dramatização no espaço escolar. Segundo Whyte (2005, p. 303), “a observação participante implica saber ouvir, escutar, ver, fazer uso de todos os sentidos. É preciso aprender quando perguntar, assim como que perguntar, assim como que perguntas fazer na hora certa”. As observações participantes aconteceram em seis momentos diferenciados em espaços e atividades diferentes na sala de aula do 1.º ano, nas aulas de Língua Portuguesa, Arte, Ensino Religioso, Educação Física e no recreio. Zago, Carvalho e Vilela (2003, p. 190) dizem que

o que temos diante de nós é a necessidade de tradução de comportamentos observados, se ritos socialmente reconhecidos, de crenças compartilhadas e, por isso, é preciso encontrar formas de descrição que possam tornar esses elementos mais compreensíveis, mais nitidamente inseridos numa rede de significados que lhes são sentidos e materializam sua existência.

Para fins da construção das atividades “Intervenções dramáticas”, além da visita na escola, da leitura e da análise do Projeto Político-pedagógico (PPP) e da observação participante, fiz uma entrevista individual semiestruturada com a professora e uma entrevista grupal com os alunos. Para Queiroz (1988, p. 68),

a entrevista semiestruturada é uma técnica de coleta de dados que supõe uma conversação continuada entre informante e pesquisador e que deve ser dirigida por este de acordo com seus objetivos. Desse modo, da vida do informante só interessa aquilo que vem se inserir diretamente no domínio da pesquisa.

Para as entrevistas com a professora regente elaborei um tópico-guia, e para as entrevistas realizadas com os alunos utilizei outro diferente, pois conforme Bauer e Gaskell (2002, p. 66) o tópico-guia “é parte vital do processo de pesquisa e necessita de atenção detalhada”.

O processo de desenvolvimento do ser humano, marcado por sua inserção em determinado grupo cultural, se dá “de fora para dentro”. Isto é, primeiramente o indivíduo realiza ações externas, que serão interpretadas pelas pessoas ao seu redor, de acordo com os significados culturalmente estabelecidos (OLIVEIRA, 2002, p. 38-39).

Na construção das atividades “Intervenções dramáticas”, juntamente com a professora, busquei por meio dos dados coletados elaborar atividades em que os alunos pudessem expor seus potenciais utilizando o drama em conformidade com o planejamento escolar do 1.º ano.

Por intermédio do PPP compreendi os espaços da escola como meios que veiculam o acesso da família como participante escolar. A escola conta com cinco salas de aula para o ensino fundamental, duas salas para a educação infantil, uma sala de secretaria, uma sala de professores e uma sala de Educação Física, como também despensa de materiais, lavação, cozinha, refeitório, área de recreação e parque infantil. Também pelo PPP constatei que as famílias dessa comunidade educativa pertencem às classes média e média baixa, trabalham como operários têxteis, agricultores e comerciantes e possuem o ensino médio e ensino fundamental completo. Suas interações sociais dão-se pelas práticas esportivas, religiosas e educativas – que acontecem na Associação Desportiva Hering, no pavilhão da comunidade no salão de festas da Capela Nossa Senhora do Perpétuo Socorro, que divide limites de

área com a escola e é utilizado por esta para as aulas de Educação Física –, trabalhos de equipes, canto, teatro e reunião de pais. A agricultura é um fator importante nas ações cotidianas da comunidade; o arroz, a banana, o milho, as frutas e as hortaliças, além da subsistência, garantem a qualidade de vida. Há, portanto, uma vivência mútua que permite refletir a ação dos sujeitos no seu processo de aprendizagem.

No dia-a-dia da escola, os horários e espaços são muito estruturados, organizados, previstos e ocupados. Sem desconhecer a reconstrução e a subversão que a criatividade de alunos e educadores produz cotidianamente nessa rotina, não seria exagero dizer que os comportamentos adequados tanto para adultos quanto para crianças e jovens já estão previstos e organizados ao longo dos tempos e lugares e que os papéis a serem desempenhados podem ser facilmente antecipados pelo pesquisador que muito provavelmente já está inserido nessa cultura (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003, p. 207).

Desse modo, quando os potenciais descritivos conseguem ultrapassar as estruturas convencionais de uma escola moldada nos seus espaços e fazeres, novas metodologias significativas poderão surgir como medidas experimentais nas propostas construtivas nos processos de ensinar e de aprender.

A contribuição que a observação traz para o processo construtivo de uma pesquisa qualitativa compõe-se da elaboração de um corpo de possibilidades para o planejamento do 1.º ano por meio das atividades “Intervenções dramáticas”.

A observação é a primeira forma de aproximação do indivíduo com o mundo em que vive. Dessa atividade primitiva decorrem aprendizados que são fundamentais para a sobrevivência humana. Pelo olhar entramos no mundo, começamos a nos comunicar com ele e iniciamos o conhecimento a respeito dos seres que nele habitam (ZAGO; CARVALHO; VILELA, 2003, p. 184).

A escolha do drama como possibilidade de criar atividades de intervenções dramáticas é um meio diversificado que pode contribuir para a compreensão dos conteúdos que o planejamento escolar oferece no processo de ensinar e de aprender, considerando ações do cotidiano do aluno, pois, conforme Vygotsky (2009b, p. 100), “podemos analisar a brincadeira como a forma dramática primeira que se diferencia por uma especificidade preciosa, qual seja, a de congregar, numa só pessoa, o artista, o espectador, o autor da peça, o decorador e o técnico”.

O drama foi desenvolvido como uma possibilidade no processo de ensinar e no processo de aprender, como forma de contribuição para a aplicação dos conteúdos na construção do aprendizado por meio de “Intervenções dramáticas” apoiadas nas vivências cotidianas, já que, como diz Vygotsky (2009b, p. 97), “em primeiro lugar, o drama baseado na ação – na ação realizada pela criança – é mais íntimo, mais ativo e relaciona de maneira direta a criação artística com a vivência pessoal”.

Para chegarmos às categorias de análise desta pesquisa, utilizamos os dados das observações participantes – em que foram trabalhados ditado de palavras, interpretação de poesias com expressão corporal relacionado ao tema, leituras, desenhos interpretando as personagens das poesias, pesquisa sobre os produtos alimentícios relacionados a frutas, verduras e legumes consumidos no seu dia a dia familiar e escolar – e das entrevistas semiestruturadas com a professora regente e com os alunos. Por meio da leitura e releitura desses dados, foram elaboradas duas categorias para análise: linguagem oral e escrita no processo de ensinar e aprender; o drama na constituição do sujeito por meio da oralidade e escrita. Para sustentar a análise dos dados coletados, optei pelas teorias de Vygotsky (2009a), considerando o sentido multidisciplinar de sua reflexão sobre o pensamento e linguagem, e pela preocupação do autor em compreender o homem como um ser social que interage com o seu semelhante num mundo de troca intercomplementar. Outros teóricos também contribuíram, como: Laban (1978), pelas ações físicas do corpo em relação ao espaço e forma no esforço das relações construtivas; Fischer e Tafner (2005), pela ação do corpo na compreensão do mundo num aprendizado em que o estado emocional transmuta em alegria e divertimento; Boal (2009), pelo conhecimento e uso do corpo na linguagem teatral e na vida; Moreno (1997), pelos caminhos apresentados em que podemos desenvolver o brincar, a socialização, a espontaneidade, a criatividade como contribuintes para com o aprendizado por meio do drama.

Palavras-chave: dramatização; construção; ensinar e aprender.

REFERÊNCIAS

- BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- BEAUD, S.; WEBER, F. **Guide de l'enquête de terrain**. Paris: La Découverte, 1998.
- BOAL, A. **Estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- FISCHER, J.; TAFNER, M. A. **Alfabetização ao alcance de suas mãos**. Blumenau: Estúdio Criação, 2005.
- KAUFMANN, J.-C. **L'entretien compréhensif**. Paris: Nathan, 1996.
- LABAN, R. **Domínio do movimento**. Rio de Janeiro: Lisa Ullmann, 1978.
- MORENO, J. L. **Psicodrama**. São Paulo: Cultrix, 1997.
- OLIVEIRA, M. K. de. **Vygotsky – aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: VON SIMSON, O. M. (Org. e intr.). **Experimentos com história de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1988. p. 68-80.
- REGO, T. C. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.
- RODEIO. Projeto Político-pedagógico da Escola Municipal São Francisco. Rodeio, 2011.
- VYGOTSKY, L. S. **A construção do pensamento e da linguagem**. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2009a.

_____. **Imaginação e criação na infância:** ensaio psicológico – livro para professores. Apresentação e comentários de Ana Luiza Smolka. Tradução de Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2009b.

WHYTE, W. F. **Sociedade de esquina:** a estrutura social de uma área urbana pobre e degradada. Tradução de Maria Lucia de Oliveira. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

ZAGO, N.; CARVALHO, M. P. de; VILELA, R. A. T. **Itinerários de pesquisa:** perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

Leitura, escrita e tecnologias na formação inicial dos engenheiros: um olhar sobre a Engenharia de Produção

Jóice Gadotti

Universidade Regional de Blumenau – Furb
joigadotti@gmail.com

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig

Universidade Regional de Blumenau – Furb
otilia.heinig@gmail.com

A inserção dos gêneros discursivos em pesquisas, planejamentos e ações pedagógicas faz-se presente no cotidiano educacional, e nesse contexto está também o ensino superior. Visando abordar tal temática, que abrange os gêneros discursivos, desenvolve-se, no Programa de Pós-graduação do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb), esta pesquisa, cujo tema está voltado aos usos sociais de leitura e escrita, mediados pelas tecnologias que circulam nas engenharias. Situada na linha de pesquisa Linguagem e Educação, está vinculada ao projeto “Padrões e funcionamento de letramento acadêmico em cursos brasileiros e portugueses de graduação: o caso das engenharias”. Delimitado o tema, construiu-se a pergunta de partida: que usos sociais de leitura e escrita, mediados pela tecnologia, circulam nas engenharias? Com base nessa pergunta, estabeleceu-se o objetivo geral: compreender os usos sociais de leitura e escrita, mediados pelas tecnologias que circulam nas engenharias. Com o intuito de alcançar essa compreensão, construíram-se também os objetivos específicos: identificar os gêneros

discursivos, mediados pelas tecnologias, nas engenharias; caracterizar os eventos de letramento, mediados pelo uso da tecnologia, na voz dos engenheiros em formação; refletir sobre os usos sociais de leitura e escrita, mediados ou não pelas tecnologias, nas engenharias. Em alguns momentos, nos objetivos específicos, citam-se os gêneros discursivos mediados pelas tecnologias, porém em outros isso não ocorre, pois na análise dos dados pode não haver menção somente a gêneros mediados pelo uso das tecnologias, mas também a outros que se fazem presentes no contexto dos cursos de engenharias que não passem por essa mediação.

Ao realizar uma busca para a elaboração do estado da arte deste trabalho, percebe-se, até o momento, que poucas pesquisas sobre o uso da leitura e da escrita no campo das engenharias foram realizadas e/ou publicadas. A falta de materiais que se direcionem a esse campo justifica a realização desta, uma vez que tal estudo pode vir a contribuir com pesquisas que se aproximem do tema do letramento nas engenharias e demais cursos de graduação. Diante do cenário explanado até aqui e que delinea o trabalho, esta investigação caracteriza-se por ser qualitativa em educação e de cunho interpretativo, pois o que se busca são enunciados que ajudem a construir compreensões para alcançar as intenções investigativas. Nas palavras de Bogdan e Biklen (1994, p. 70), o propósito dos pesquisadores qualitativos “é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados”. Bauer e Gaskell (2012, p. 68) afirmam ainda que “a finalidade real da pesquisa qualitativa não é contar opiniões ou pessoas, mas ao contrário, explorar o espectro de opiniões, as diferentes representações sobre o assunto em questão”.

Para chegar, então, aos dizeres, que são o material de análise, definiram-se os sujeitos desta pesquisa, pois, segundo Freitas (2003), se as pessoas investigadas são denominadas de sujeitos, é porque se compreende que possuem uma voz que nos auxilia na processo da pesquisa, tornando-os coparticipantes dela. Assim, são dos acadêmicos dos cursos de engenharia as vozes que se farão presentes nesta pesquisa. Ajudando a justificar a escolha dos sujeitos, Bogdan e Biklen (1994, p. 16) comentam que “as experiências educacionais de pessoas de todas as idades [...], tanto em contexto escolar como exteriores à escola, podem constituir **objecto de estudo**”.

Levando-se em consideração que os cursos de engenharia se espalham por inúmeras instituições de ensino superior de todo o país, decidiu-se delimitar o campo de coleta de dados tendo como princípio o projeto maior ao qual esta dissertação se filia. Por isso, optou-se pelos cursos de engenharia da Furb, que são: Engenharia Civil, Engenharia Elétrica, Engenharia Florestal, Engenharia de Produção, Engenharia Química e Engenharia de Telecomunicações. Depois de definir a instituição, delimitaram-se os semestres que serão abrangidos por este estudo. No intuito de alcançar um dos objetivos específicos, que busca identificar os gêneros discursivos, mediados pelas tecnologias, nas

engenharias, optou-se por sujeitos de pesquisa que estivessem em fase de conclusão do curso, ou seja, nos últimos três semestres, para assim se ter uma visão ampliada acerca dos possíveis usos dos gêneros discursivos nesse campo. Com a definição dos sujeitos, partiu-se para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados, que são o questionário e a entrevista individual semiestruturada. O questionário usado para construir um perfil dos sujeitos participantes da pesquisa foi uma adaptação do mesmo instrumento utilizado anteriormente pelos pesquisadores do projeto mencionado. Por intermédio do questionário é possível, segundo Vóvio e Souza (2005, p. 58), “[...] acessar informações sobre as condições de vida e culturais que podem ter influenciado as práticas de leitura em que se envolvem”. Foram também elaboradas questões para compor a entrevista, que, de acordo com Vóvio e Souza (2005, p. 58), “tem-se mostrado uma técnica fundamental para acessar parte das informações necessárias à abordagem do problema investigado”. As questões que compõem a entrevista não têm necessariamente uma ordem a ser seguida, são apenas tópicos que ajudam a organizar os possíveis questionamentos, bem como são norteadores que nos auxiliam a não fugir do foco. Enfatizando o aspecto da entrevista, enquanto instrumento norteador, Bauer e Gaskell (2012, p. 73) afirmam que “as perguntas são quase que um convite ao entrevistado para falar longamente, com suas próprias palavras e com o tempo para refletir”.

Ao pensar nesses instrumentos, em que os enunciados dos sujeitos se fazem presentes, levam-se em consideração as ideias de Bakhtin (2004, p. 95, grifos do autor): “*A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial*”. Os estudos de Bakhtin e de outros que compõem o Círculo auxiliam esta pesquisa no que se refere aos gêneros discursivos, que, nas palavras de Bakhtin (2011, p. 262), “[...] são tipos relativamente estáveis de enunciados [...]. A riqueza e a diversidade de gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. Seguindo essa perspectiva, a concepção de linguagem, que mobiliza o aporte teórico, é a de forma social de interação.

Ainda no que se refere aos estudos de Bakhtin e do Círculo, há a questão das ideologias e a forma como estas atingem a linguagem e as esferas/campos em que circulam os gêneros discursivos. Abordam-se os estudos dos gêneros discursivos e as diversas formas de interação social, seja oral ou escrita, que se dá por meio da comunicação humana, os letramentos. O uso desse termo no plural refere-se aos vários usos que se pode fazer da leitura e da escrita nas diversas situações sociais; ou seja, diferentes locais de escrita, produção e reprodução geram diferentes letramentos (KLEIMAN, 1995). Tendo em vista que o nosso campo de coleta de dados é a graduação em engenharias, remete-se então ao letramento acadêmico, que aborda os usos sociais da leitura e da escrita no ambiente da academia, muitas vezes interpelado pelo futuro campo de atuação profissional, além das

demais esferas que influenciam tal ambiente educacional. Segundo Lea e Street (2006, p. 227, tradução nossa), “as práticas de letramento das disciplinas acadêmicas podem ser vistas como variadas práticas sociais associadas com diferentes comunidades”. Como a pergunta de partida já aponta, busca-se pelos usos sociais da leitura e da escrita, mediados pelas tecnologias, e assim se remete ao letramento digital. Para Coscarelli (2009), o letramento digital envolve a capacidade humana de utilizar o computador e demais aparelhos eletrônicos de forma hábil para realizar atividades e construir conhecimentos, sentidos a partir de um (hiper)texto.

Depois de definir algumas bases epistemológicas que norteiam esta pesquisa e desenhar a metodologia, foi-se a campo para realizar o teste piloto e, conseqüentemente, validar os instrumentos para a geração de dados. Esse primeiro momento de coleta de dados foi realizado com um acadêmico do curso de Engenharia de Produção que está cursando o penúltimo semestre da graduação. Ele tem 23 anos de idade e diz ter o hábito da leitura e da escrita. No que se refere às leituras realizadas pelo sujeito, ele menciona que costuma ler jornais da região, revistas de circulação nacional, além de revistas técnicas, livros didáticos e apostilas que permeiam sua formação profissional. Quanto à escrita, ele informa ter escrito, ultimamente, resumos, relatórios, trabalhos acadêmicos e projetos, gêneros que se fazem presentes na sua graduação. Diante dos dados apresentados pelo teste piloto, pode-se fazer uma análise acerca dos objetivos específicos traçados pela pesquisa. Como primeiro propósito destes, tenciona-se identificar os gêneros discursivos mediados pelas tecnologias nas engenharias, nos dizeres do sujeito. Em várias questões que lhe foram apresentadas, a fim de colher essas informações, o sujeito fez menção a “*apostilas, atualidades, relatórios, normas técnicas, esse negócio de ABNT* [pelo contexto, refere-se às normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas], *projetos, trabalhos, resenhas, cronogramas, e-mail, materiais didáticos, planos de ensino, seminários, eslaides* [para apresentações orais], *resumo*”, revelando, assim, a quais gêneros discursivos os alunos estão expostos e fazem uso no seu cotidiano acadêmico.

Partindo agora para o segundo objetivo específico, este busca caracterizar os eventos de letramento mediados pelo uso da tecnologia, na voz dos engenheiros em formação. A análise dos dados gerados pela entrevista mostra que o sujeito faz uso das tecnologias em momentos de leitura e escrita de materiais diversos, como apostilas, materiais didáticos, planos de ensino, *e-mail*, para preparação e apresentação de seminários ou ainda “*para digitar trabalhos, como qualquer curso*”. Também ressalta o uso da leitura no computador, mais propriamente quando diz que “*o computador em si, o foco principal é mesmo para si, para atualizar e manter sempre informado*”.

Como terceiro e último objetivo específico, procura-se refletir sobre os usos sociais de leitura e escrita, mediados ou não pelas tecnologias, nas engenharias. Com base nos enunciados do sujeito, compreende-se que a leitura e a escrita se fazem presentes de forma efetiva no curso de Engenharia de Produção, que o sujeito está cursando. Tal informação pode ser percebida quando o informante diz que “*a faculdade assim exige bastante, bastante leitura, né, escrever bastante*”. Pelos dizeres do sujeito se verifica que o uso das tecnologias, especialmente do computador, acontece durante as aulas “*quando a gente carrega, né, leva pra sala de aula*”, porém o uso do computador se dá de forma aleatória. Nos dizeres do sujeito se nota que alguns acadêmicos o usam bastante e outros nem tanto. A utilização das tecnologias está mais voltada, no caso do sujeito, à busca por informações e como suporte para a realização de trabalhos propostos pelos professores.

No que tange ao objetivo geral que norteia esta pesquisa – compreender os sentidos dos usos sociais de leitura e escrita mediados pelas tecnologias que circulam nas engenharias –, depreende-se que, como o sujeito cursa a graduação em Engenharia de Produção mas ainda não atua na área, seus dizeres apontam possíveis usos da leitura e da escrita mediados pela tecnologia nas engenharias. Não existem certezas quanto ao uso real desses gêneros na profissão, pois há somente a intersecção do futuro campo de atuação profissional na graduação, e não uma inserção real desse acadêmico no mundo do trabalho.

Palavras-chave: letramentos; gêneros discursivos; engenharias.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2004.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

COSCARELLI, C. V. Likando as ideias dos textos. *In*: ARAÚJO, J. C.; DIEB, M. (Orgs.). **Letramentos na web: gêneros, interação e ensino**. Fortaleza: Edições UFC, 2009.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T. A.; JOBIM E SOUZA, S.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2003.

KLEIMAN, A. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: _____. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado das Letras, 1995. p. 15-61.

KRAMER, S. (Org.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da nossa época; v. 107). 112 p.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory into Practice**, v. 45, n. 4, p. 227-236, 2006.

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/12935.pdf>>.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In*: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.

Conhecimentos histórico-matemáticos construídos na trajetória escolar de professoras que atuam nos anos iniciais da educação

Kasselandra Mattos Soares
Universidade Regional de Blumenau – Furb
kasselandra@gmail.com

Rita Buzzi Rausch
Universidade Regional de Blumenau – Furb
ritabuzzirausch@gmail.com

A pesquisa aqui apresentada está vinculada à linha de Processos de Ensinar e de Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação – da Universidade Regional de Blumenau (Furb).

Este trabalho é consequência da adesão a uma tendência no movimento brasileiro de Educação Matemática que advoga o uso da História da Matemática como elemento pedagógico no processo ensino-aprendizagem em situação escolar. O pressuposto aqui adotado é de que a História da Matemática só terá uma significação e um sentido pedagógico se o professor a conhecer. Tal intencionalidade se justifica por não ser de hoje que o processo envolvendo a Matemática escolar tem sido questionado. Por isso, tornou-se imprescindível a atenção às

dificuldades no aprendizado da Matemática por parte de estudantes nos cursos de formação docente para atuarem nos anos iniciais do ensino fundamental. Esse processo de ensino e aprendizagem, segundo Montalvão e Mizukami (2002), faz refletir um conjunto de conhecimentos que se constroem pelos docentes e que serão desenvolvidos pelo conhecimento didático do docente.

Nos meios escolares são comuns manifestações indicadoras de que a rejeição pela Matemática é característica marcante entre o referido grupo de estudantes. Tal rejeição é atribuída, segundo Pavanello (1994), à prática pedagógica adotada durante as aulas de Matemática, inclusive na graduação, que reservam aos alunos um papel de indivíduos passivos. A valorização das potencialidades do aluno é deixada de lado, impedindo, assim, o surgimento de desafios e descobertas. Percebe-se que a Matemática continua não contribuindo muito com o desenvolvimento intelectual, cultural e social do aluno. Dentre as razões que nos levaram à definição da História da Matemática como tema desta investigação, destacamos alguns aspectos primordiais: 1) Como profissional da educação atuante na rede pública e privada no Estado de Santa Catarina, encontro-me envolvida diretamente com questões relacionadas aos conhecimentos matemáticos e às dificuldades por estes impostas; 2) Desde que iniciei minha caminhada profissional como professora de Matemática em 1995, percebo as dificuldades dos alunos e, principalmente, dos professores dos anos iniciais em aprender e conseqüentemente ensinar Matemática; 3) A relevância da História da Matemática na formação de professores dos anos iniciais; 4) O fato de ainda hoje existirem poucas pesquisas voltadas ao ensino da História da Matemática como fator importante para a aprendizagem.

Nesta pesquisa, a preocupação será a adoção de uma postura de busca voltada a uma nova prática pedagógica que proporcione o rompimento do ensino de Matemática como uma relação de causa-efeito. A intenção se constitui, basicamente, na análise sobre o papel da História da Matemática no processo de ensino das professoras dos anos iniciais abordando aspectos pedagógicos, de cognição e de natureza matemática. Para que a pesquisa consiga atingir os objetivos, faz-se necessário preencher duas lacunas, que na minha opinião estão presentes quando o assunto é o papel da História da Matemática na formação de professores: a contextualização de fatores sociais que contribuem para o surgimento e desenvolvimento das ideias do conceito e os aspectos didáticos que a História pode oferecer ao ensino da Matemática. A busca pela contextualização remete aos livros de História da Matemática, entre os quais: Boyer (1996), Eves (1995). Por sua vez, as discussões sobre os aspectos didáticos matemáticos encontram-se principalmente em autores como Duarte (1987, 1993), Sebastiani *et al.* (1992, 1994), D'Ambrosio (1986), Nobre (1989, 1995) e Miguel (1993, 1997), e os aspectos didático-pedagógicos se apoiam nos estudos de Tardif (2003), Montalvão e Mizukami (2002) e Nóvoa (1995).

Para a presente pesquisa, será dada ênfase ao sistema de numeração indo-arábico, por se tratar de um conteúdo de conhecimento e estar presente no ensino dos anos iniciais. Os argumentos apresentados contribuem para definir o objeto de pesquisa para obtenção do título de mestre, que pode ser traduzido como a História da Matemática no processo de formação de professores. O referido objeto abre um leque muito grande de possibilidades de estudos, por isso exige uma delimitação: a vivência pedagógica em que o foco é a História da Matemática, envolvendo a formação de professores dos anos iniciais da educação. Constituem-se como problemas da presente pesquisa: quais conhecimentos histórico-matemáticos foram construídos na trajetória de formação acadêmica e profissional de professores que atuam nos anos iniciais da educação fundamental? Tomando como referência os estudos teóricos sobre História da Matemática partilhados pelo grupo de formação constituído nesta pesquisa, qual a ampliação dos conhecimentos dos participantes acerca do tema?

Partimos do princípio de que aprender um conceito matemático envolve apropriação de significações que são produzidas durante o desenvolvimento histórico da humanidade, atendendo a necessidades sociais e cognitivas. Dessa forma, o lógico e o histórico são dois aspectos fundamentais no ato de ensinar e aprender Matemática. Nesse sentido, torna-se imprescindível, por parte dos professores, conhecer os aspectos essenciais que historicamente geraram as significações dos conceitos matemáticos de que seus alunos devem se apropriar. Uma das fontes desse conhecimento é a própria História da Matemática. Sendo assim, foram determinados como objetivos da pesquisa: investigar os conhecimentos sobre História da Matemática adquiridos por professores dos anos iniciais em sua trajetória de formação acadêmica e profissional; analisar a mudança ocorrida na compreensão da História da Matemática pelas professoras participantes, tendo como mediação as reflexões promovidas por um grupo de formação.

A pesquisa será caracterizada pela utilização de metodologias qualitativas. De acordo com Bogdan e Biklen (1982, *apud* LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 11-13), a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados, e o próprio pesquisador é o principal elemento de coleta de dados. Associado a essa abordagem, o método adotado para a pesquisa é a pesquisa-ação, a qual faz uso de procedimentos que investigam as relações sociais e proporcionam mudanças nas atitudes e no comportamento dos indivíduos.

Palavras-chave: formação de professores; Educação Matemática; História da Matemática; sistema de numeração.

REFERÊNCIAS

BOYER, C. B. **História da Matemática**. 2. ed. São Paulo: Edgard Blücher, 1996.

D'AMBROSIO, U. **Da realidade à ação**: reflexões sobre educação e matemática. São Paulo: Summus, 1986.

DUARTE, N. **A individualidade para si**. Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. **A relação entre o lógico e o histórico no ensino da matemática elementar**. 1987. Dissertação (Mestrado)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1987.

EVES, H. **Introdução à História da Matemática**. Tradução de Hygino H. Domingues. Campinas: Editora da Unicamp, 1995.

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

MIGUEL, A. As potencialidades pedagógicas da História da Matemática em questão: argumentos reforçadores e questionadores. **Zetetiké**, v. 5, n. 8, p. 73-105, jul./dez. 1997.

_____. Breve ensaio acerca da participação da História na apropriação do saber matemático. *In*: SISTO, F. F.; DOBRANSZKY, E. A.; MONTEIRO, A. (Orgs.). **Cotidiano escolar**: questões de leitura matemática e aprendizagem. Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. **Três estudos sobre História e Educação da Matemática**. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1993.

MONTALVÃO, E. C.; MIZUKAMI, M. G. N. Conhecimentos de futuras professoras das séries iniciais do ensino fundamental: analisando situações concretas do ensino e aprendizagem. *In*: MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. **Formação de professores, práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EduFSCar, 2002. p. 101-126.

NOBRE, S. A formação do professor de Matemática. *In*: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 1., Campinas, 1989. **Livro de resumos**. Campinas, 1989, p. 13-14.

_____. Alguns “porquês” na História da Matemática e suas contribuições para a Educação Matemática. **Cadernos Cedex 40** – História e Educação Matemática. Campinas: Papyrus, 1995. p. 29-35.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: _____ (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

PAVANELLO, R. M. Educação Matemática e criatividade. **A Educação Matemática em Revista-SBEM**, ano II, n. 3, p. 5-11, 2.º sem. 1994.

SEBASTIANI, E. *et al.* O uso da História da Matemática na formação de conceitos. **Boletim de Educação Matemática**, Rio Claro, Unesp, n. 2, especial, p. 27-41, 1992.

_____. O uso da História no ensino da Matemática: uma abordagem transdisciplinar. *In*: NOGUEIRA, A. *et al.* (Orgs.). **Contribuições da interdisciplinaridade para a ciência, para a educação, para o trabalho sindical**. São Paulo: Vozes, 1994. p. 77-87.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

“Nós tínhamos aula de alemão nos fundos de uma camisaria”: relatos sobre proibições e resistências durante a campanha de nacionalização do ensino

Luana Ewald

Universidade Regional de Blumenau – Furb
luanaewald@gmail.com

Maristela Pereira Fritzen

Universidade Regional de Blumenau – Furb
mpfritzen@gmail.com

O campo de pesquisa do trabalho relatado nesta comunicação é o médio Vale do Itajaí, localizado em Santa Catarina. Apesar da presença de imigrantes vindos de outros países, como Itália e Polônia, a região foi colonizada predominantemente por alemães, constituindo um contexto intercultural. Com o contato entre as diversas línguas e etnias, o médio Vale do Itajaí tornou-se um “cenário sociolinguístico complexo” (CAVALCANTI, 1999; 2011). Sua história é marcada por apagamentos e deslocamentos linguísticos impostos por políticas monolíngues, determinando a língua portuguesa como o único idioma legítimo. Esses apagamentos estão relacionados ao mito do monolinguismo, que desconsidera contextos de bidialetalismo e também de bi/multilinguismo (CAVALCANTI, 1999). Dessa forma, os imigrantes que inicialmente foram acolhidos pelo país para colonizar as terras do sul

do Brasil sofreram perseguições, especialmente durante a segunda¹ campanha de nacionalização do ensino implantada durante o governo de Getúlio Vargas (1937-1945), que proibia, dentro das fronteiras nacionais, as línguas de imigração, tratadas como línguas “estrangeiras”. Essa campanha impôs o fechamento de todas as instituições ligadas à língua alemã e o silenciamento dos seus falantes². O governo brasileiro, nesse período, considerou desnacionalizado todo e qualquer indivíduo que desconhecesse a língua oficial do país, podendo ser visto como um “suspeito” ou “antipatriota” (SEYFERTH, 1999). Dessa forma, as áreas coloniais, onde se falavam línguas de imigração, foram as mais atingidas, pois eram pensadas como afastadas da sociedade brasileira.

Para discutir tais questões, esta pesquisa está sendo desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau, com o objetivo de compreender que sentidos a proibição da língua alemã trouxe às práticas de letramentos para os teuto-brasileiros que viveram durante a segunda campanha de nacionalização do ensino no médio Vale do Itajaí. A temática da pesquisa situa-se na confluência entre duas grandes áreas, a Educação e a Linguística Aplicada, em diálogo com os Novos Estudos do Letramento em contexto de língua minoritária. O principal instrumento de pesquisa utilizado foi a entrevista narrativa (BAUER; GASKEL, 2002), realizada com dez participantes. Os sujeitos foram selecionados de acordo com sua idade (a partir de 77 anos) e ascendência (teuto-brasileiros). As entrevistas foram gravadas em áudio, catalogadas e depois transcritas conforme as convenções de Marcuschi (1986). Parte das reflexões propostas nesta comunicação foi recentemente divulgada durante o X Círculo de Estudos Linguísticos do Sul (Celsul). Os resultados da pesquisa vêm apontando para se pensar os letramentos ao tratar de eventos que têm lugar na escola e outras agências, os conflitos linguísticos e identitários, as representações sobre os teuto-brasileiros e as políticas linguísticas locais.

O letramento de um indivíduo, como inferido tanto com as entrevistas quanto pela busca de teóricos como Kleiman (2008), não depende unicamente da escola, especialmente quando se trata de indivíduos que falam línguas de imigração não reconhecidas na educação formal. Foram identificadas outras agências que contribuíram para dar continuidade ao letramento principalmente em alemão, como a igreja, o trabalho e a família. Um traço cultural muito importante que apareceu na pesquisa relaciona-se com a música, pois os sujeitos demonstraram o quanto o canto e a música alemã significam para eles. Tais manifestações também possibilitam o contato com a escrita em uma prática social valorizada por esses grupos. Por intermédio dos subsídios teóricos e dos depoimentos dos sujeitos entrevistados,

¹ Referimo-nos a essa campanha de nacionalização do ensino como a segunda pelo fato de Santa Catarina já ter passado por duas campanhas. A primeira delas ocorreu a partir de 1911, cujo propósito também estava pautado em resolver a questão da assimilação dos grupos de imigração do Estado.

² Apesar de ter afetado outros grupos além do teuto-brasileiro, pelo contexto de imigração alemã em estudo discutimos os efeitos da campanha de nacionalização para esse grupo.

é possível compreender melhor a complexidade sociolinguística do cenário do presente estudo. A pesquisa em um cenário como o apresentado pode vir a contribuir para quem atua na educação em regiões interculturais, pois, quando se trata desse contexto, a cultura e as condições de letramento dos indivíduos são determinantes para compreender os sentidos e os valores construídos para a escrita e a leitura, como práticas sociais.

Palavras-chave: letramento; imigração alemã; identidade.

REFERÊNCIAS

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**. Petrópolis: Vozes, 2002.

CAVALCANTI, M. C. Bi/multilinguismo, escolarização e o (re)conhecimento de contextos minoritários, minoritarizados e invisibilizados. *In*: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S.; SHIMOURA, A. S. (Orgs.). **A formação no contexto escolar**: uma perspectiva crítico-colaborativa. Campinas: Mercado de Letras, 2011. p. 171-185.

_____. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **Delta** – Documentação de Estudo em Lingüística Teórica e Aplicada, São Paulo, v. 15, n. especial, p. 385-418, 1999.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado de Letras, 2008.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

SEYFERTH, G. Etnicidade, política e ascensão social: um exemplo teuto-brasileiro. **Mana** – Estudos de Antropologia Social, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, s.p., 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93131999000200003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 4 jul. 2012.

Os sentidos de leitura e escrita na Prova Brasil na voz dos professores: as trilhas percorridas

Marina Luciani Garcia

Universidade Regional de Blumenau – Furb
marina.luciani.garcia@gmail.com

Osmar de Souza

Universidade Regional de Blumenau – Furb
osmar@furb.br

A avaliação na esfera escolar é fruto de inúmeras significações. Ao professor na maioria das vezes compete a dinâmica de verificar o que foi aprendido, fazer com que emanem conhecimentos por ele conduzidos e construídos com os alunos. A perspectiva de avaliar é muito subjetiva, ainda mais quando ela é a fonte de diagnóstico da qualidade da educação e transforma em índices o ensino-aprendizagem, que são os resultados provenientes da Prova Brasil, tema de discussões recorrentes no cenário nacional acerca de avaliações. Por meio da análise de resultados e geração de índices, esse sistema de avaliação diagnóstica de larga escala discute o desempenho dos alunos relacionado às habilidades de leitura e resolução de problemas matemáticos. O objetivo desta pesquisa, desenvolvida no Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb) para a linha de pesquisa Linguagem e Educação, é estudar as compreensões dos professores do ensino fundamental de escolas públicas catarinenses em relação à leitura e à escrita nas questões de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Esta investigação

está vinculada aos projetos “Avaliações nacionais frente aos desafios de leitura e escrita: um estudo a partir de professores de escolas públicas catarinenses” (CNPq) e “As avaliações de leitura (Prova Brasil, Saeb e Enem): compreensões de professores de escolas públicas” (Fapesc).

Para desenvolver o tema da pesquisa se construiu a pergunta de partida: que sentidos os professores produzem em relação às questões de leitura e escrita na Prova Brasil? Com base nessa indagação surgiu o objetivo geral, que é compreender, na voz dos professores, os sentidos de leitura e escrita em questões de Língua Portuguesa da Prova Brasil. Em busca do refinamento e do foco se delimitaram até o momento, com base no objetivo geral, três objetivos específicos: contextualizar a Prova Brasil em relação às políticas de avaliação; analisar a dinâmica do teste e os elementos que o compõem; refletir sobre os sentidos produzidos acerca da leitura e da escrita na Prova Brasil.

Nas últimas décadas surgiram muitas pesquisas que tratam da leitura e da escrita na esfera escolar. Discussões sobre os estudos do letramento e os gêneros textuais/discursivos compõem esse cenário. Textos de gêneros distintos circulam na esfera escolar e social e são utilizados para atestar o nível de competência leitora dos alunos. “[...] os testes de Língua Portuguesa da Prova Brasil estão estruturados com o foco em leitura, que requer a competência de aprender um texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação” (BRASIL, 2011, p. 21), portanto é necessário interpretá-los pedagogicamente. As teorias, vivências e pesquisas sobre gêneros textuais/discursivos (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004) vão além da base textual limitada, que tradicionalmente é composta pelos gêneros descrição, narração e dissertação. Os estudos sobre letramentos discutem a leitura e a escrita e suas práticas sociais e culturais. Essa visão social amplia muito o foco dos gêneros, que não podem ficar reduzidos a narração, descrição e dissertação, prestigiados pela esfera escolar. Bakhtin (2003, p. 262) discute que “[...] a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e complexifica um determinado campo”.

Por meio do domínio curricular, em relação aos diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação desses textos socialmente, cabe ao professor o papel de desenvolver tal atividade, pautado no seu processo de formação e nas relações de poder estabelecidas no contexto escolar. Nesse viés, surgem os sujeitos desta pesquisa, os professores do ensino fundamental II, visto que a prova em questão é aplicada no 5.º e no 9.º ano, portanto “o sujeito é percebido em sua singularidade, mas situado em relação com o contexto histórico social [...]” (FREITAS, 2007, p. 28-29). O foco será nos professores dos anos finais, e ainda não está estabelecida por completa a delimitação para a escolha desses sujeitos. Durante a construção do estado da arte, percebeu-se, até então,

que a voz dos professores está pouco presente nas pesquisas desenvolvidas em relação aos exames nacionais; o destaque remete-se às estratégias de gestão, ao desempenho dos alunos e à análise de itens. Percebeu-se uma lacuna, e o sentido construído pelos docentes em tal campo justifica a realização deste estudo, uma vez que ele pode vir a contribuir com pesquisas que divulgam resultados em relação à avaliação.

Nesse cenário é válido refletir se a formação docente desenvolve as questões de leitura e escrita nos seus pressupostos teóricos, se há diálogo dessa avaliação com os documentos oficiais que a regulamentam (PDE-Prova Brasil) e se estes são conhecidos pelos professores. O indicativo das habilidades esperadas dos alunos e avaliadas pela Prova Brasil está alocado nas matrizes de referência do Sistema Nacional da Avaliação da Educação Básica (Saeb), cujo objetivo é informar o que será avaliado, trazendo confiabilidade e transparência para o processo de avaliação. De acordo com o PDE – Prova Brasil (BRASIL, 2011), a matriz de referência é o referencial curricular do que será avaliado em cada disciplina e série, informando as competências e habilidades esperadas dos alunos. A construção das matrizes leva em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais, a consulta de currículos propostos pelas Secretarias Estaduais de Educação, de professores das redes municipal, privada e estadual e a análise dos livros didáticos mais utilizados. Para melhor orientação das análises é necessário mergulhar na dinâmica da construção de uma avaliação diagnóstica realizada “[...] com a intenção de constatar se os alunos apresentam ou não domínio dos pré-requisitos necessários, isto é, se possuem os conhecimentos e habilidades imprescindíveis para as novas aprendizagens” (HAYDT, 1997, p. 16).

Os resultados provenientes de sistemas avaliativos governamentais colocam, muitas vezes, a qualidade do saber docente à prova; a conduta profissional dos professores também é analisada e julgada mediante os dados provindos dessas avaliações, que são uma das estratégias para explicar as estatísticas brasileiras, as quais emergem tanto do senso comum, com o discurso das massas, quanto de avaliações nacionais com esse caráter diagnóstico. Provinha Brasil, Prova Brasil, Enem e Enade são os instrumentos que trazem o termômetro de ensino-aprendizagem brasileiro. Portanto, fazer o professor refletir sobre a Prova Brasil, conseqüentemente, é fazer a inserção dele em um campo teórico que pode ser desconhecido ou pouco trabalhado. A reflexão muitas vezes leva à mudança de conduta. O aprofundamento teórico distancia o pensamento único, comum. A teoria bem usada pode se transformar em objeto de mudança perante a situação real.

Diante do cenário explanado e que delinea este estudo, estabeleceram-se alguns princípios metodológicos. Esta pesquisa caracteriza-se por ser de cunho qualitativo em educação, pois se busca compreender os sujeitos e seus enunciados; os sentidos que eles produzem em relação à investigação são de fundamental importância

para os objetivos da pesquisa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Ancora-se no viés enunciativo-interpretativo, para “[...] compreender o comportamento e experiência humanos. Tentam compreender o processo mediante o qual as pessoas constroem significados” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 70). O aporte teórico para compreender os discursos materializados, por meio dos significados atribuídos pelos sujeitos, será pautado na enunciação, no dialogismo e nos conceitos-chave construídos pelos estudos do Círculo de Bakhtin. Para pautar a pesquisa de cunho qualitativo, são os sujeitos os responsáveis na atribuição dos sentidos ao foco da pesquisa, inseridos em um contexto social e histórico. Para isso se elaborou um questionário, a fim de construir um perfil dos sujeitos e acessar “[...] informações sobre as condições de vida e culturais que podem ter influenciado as práticas de leitura em que se envolvem” (VÓVIO; SOUZA, 2005, p. 58). Para a obtenção dos dados, optou-se também pela entrevista narrativa, que, de acordo com Vóvio e Souza (2005, p. 58), “tem-se mostrado uma técnica fundamental para acessar parte das informações necessárias à abordagem do problema investigado”. O sujeito é estimulado a atribuir sentidos em relação ao objeto investigado, situando-o em um tempo e espaço. Segundo Bauer e Gaskell (2012, p. 93), o princípio da entrevista narrativa “[...] é reconstruir acontecimentos sociais a partir da perspectiva dos informantes tão diretamente quanto possível”.

Criou-se um roteiro para organizar a entrevista, um guia para alcançar todos os objetivos e as informações necessárias para a geração dos dados. Com a perspectiva próxima da obtenção dos dados, buscaremos compreender os enunciados dos sujeitos a partir de seus próprios sentidos, criando um movimento duplo, integrado também com a visão do pesquisador. Para Bakhtin (2003, p. 23), “urge que o excedente de minha visão complete o horizonte do outro indivíduo contemplado sem perder a originalidade deste”. Os questionamentos serão frequentes, para gerar estranheza ao que se tornou comum e dessa forma refinar o olhar analítico para os dados obtidos.

Palavras-chave: Prova Brasil; leitura/escrita; professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil**. MEC; SEB; Inep, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 95-128.

FREITAS, M. T. de A. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. *In*: FREITAS, M. T. de A.; SOUSA, S. J.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leitura de Mikhail Bakhtin**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007. (Questões da nossa época, v. 107). 112 p.

HAYDT, R. C. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 1997.

VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre letramento. *In*: KLEIMAN, A.; MATÊNCIO, M. L. M. (Orgs.). **Letramento e formação do professor**. Campinas: Mercado das Letras, 2005. p. 41-64.

Os modos de interação de meninas e meninos de 2 a 3 anos em uma instituição de educação infantil

Maristela Pitz dos Santos
Universidade Regional de Blumenau – Furb
prazerdeler@hotmail.com

Com a entrada das mulheres no mercado de trabalho ocorre uma mudança na forma de educação das crianças pequenas que, anteriormente restrita à família, se torna então uma prática coletiva e institucionalizada. Ao sair de casa para o trabalho as mulheres levam consigo seus filhos pequenos, que têm agora suas vidas organizadas pelos horários de trabalho dos adultos, por vezes fazendo o mesmo percurso de seus pais, pois as instituições educativas nas quais passam o dia ficam, em muitas situações, próximas ao local de trabalho da mãe ou do pai e longe da residência da família – crianças tão pequenas que precisam acordar cedo para acompanhar um ritmo mercantil que não é seu. Como afirma Mollo-Bouvier (2005, p. 396), são “[...] exigências sociais que ajeitam a vida das crianças em função da dos adultos e das necessidades de trabalho”.

Hoje não vemos mais as crianças brincando livremente nas ruas, nas “trocinhas”, como assinalou a pesquisa de Florestan Fernandes ([1961], 2004), pioneiro, no Brasil, nos estudos sobre as “culturas infantis”. Sua pesquisa, nos anos 1940, aponta a rua como um local também de socialização das crianças, além da família e da escola. Mas a sociedade na qual estamos imersos compreende que a rua é hoje um local não seguro para as crianças e não permite mais essa forma de socialização livre dos olhos adultos.

Assim, a infância hoje está cada vez mais vigiada e confinada às instituições responsáveis por ela: a família, a escola e as instituições de educação infantil, sendo esta última um local no qual as crianças pequenas passam, em muitas situações, de sete a 12 horas por dia. Isso nos aponta esse tempo como determinante na educação e na socialização das crianças pequenas e as instituições de educação infantil como espaços coletivos importantes para o encontro da cultura de pares infantis e para a vivência da infância moderna, no sentido de em tais instituições as crianças terem a possibilidade de estar com outras crianças.

As instituições de educação infantil possuem uma lógica própria definida por meios oficiais que determinam as formas como os adultos vão gerir a vida das crianças. Avaliando essa ação adulta sobre as crianças, é de fundamental importância abordar o tema das interações das crianças pequenas pelo ponto de vista delas, compreendendo assim quem são as crianças e o que nos comunicam cotidianamente, de forma a auxiliar na “construção de um espaço educativo mais democrático e mais potencializador de uma igualdade de oportunidades para os grupos com menos poder na sociedade” (FERREIRA, 2009, p. 160).

As instituições de educação infantil estão marcadas por uma trajetória histórica que as constituem como “assistencialistas”, “higienistas” e “preparatórias”, o que coloca em xeque a sua identidade, embora tenham desde sua origem um caráter educativo, pois, ao combater a mortalidade infantil colocando as instituições sob a tutela médico-higienista, ao retirar a criança da rua e colocá-la sob a guarda dos “asilos” ou ao utilizar-se dessas instituições como preparatórias para a entrada das crianças nas escolas, um tipo de educação estava posto. Entretanto a vinculação com as Secretarias de Educação viria somente com a Constituição de 1988. Poucos eram os estudos sobre tais formas de educar, seus objetivos e suas consequências na formação de crianças tão pequenas.

Após a Constituição de 1988, essa forma de conceber a educação da pequena infância foi aos poucos se alterando. A educação das crianças pequenas foi retirada da assistência social e colocada sob responsabilidade das Secretarias Municipais de Educação. A partir de então são intensas as pesquisas sobre tal modalidade educativa, acarretando reflexões e algumas mudanças. No entanto, ainda hoje, a educação em espaços coletivos e públicos por vezes é tomada como educação “compensatória” para pobres, no sentido de ajudar as famílias a educar seus filhos, por entender que estas não têm competência para isso (KUHLMANN JR., 2010).

Considerando, a partir do marco teórico da Sociologia da Infância, a infância como uma construção histórica, cultural e social e as crianças como atores sociais, pressupõe-se que compreender quem são as crianças que habitam tais espaços educativos pelo ponto de vista delas é fator relevante em pesquisas preocupadas em tornar esses locais mais democráticos. Assim se abandonam estas visões – “compensatória”, “assistencialista” e

“preparatória” –, alargando os modos tradicionais de educar e olhar a infância e as crianças e quiçá superando-os e substituindo-os por uma dimensão que considere a sua cidadania e respectivos direitos.

Esta pesquisa objetiva, assim, realizar uma análise qualitativa em educação numa abordagem compreensiva e interpretativa dos modos de interação de meninas e meninos de 2 a 3 anos num espaço de educação infantil.

A Sociologia da Infância é, portanto, o aporte teórico ao qual filiamos esta pesquisa. Tal área do conhecimento surgiu em meados da década de 1980, quando se constatou que as crianças e suas ações eram “invisíveis” nos estudos das Ciências Sociais. Isso porque o foco das pesquisas estava centrado nos adultos e nas instituições responsáveis pela socialização das crianças, principalmente a família e a escola. Nesses estudos a criança era considerada objeto passivo da socialização.

Cléopâtre Montandon (2001) e Régine Sirota (2001), ao fazerem um balanço dos primeiros trabalhos sociológicos sobre a criança em língua inglesa e francesa, assinalam que a Sociologia da Infância nasce para marcar uma oposição em relação a essa concepção tradicional de socialização, em que a criança é vista como simples objeto da socialização adulta e institucional.

A Sociologia da Infância entende que as crianças são afetadas e afetam as instituições sociais responsáveis por elas e que são constituídas por essas instituições na mesma medida que as constituem. Os estudos sociais da infância têm hoje se dedicado, portanto, a compreender a construção histórica e social que é a infância na sociedade, assim como entender quem são, como vivem e o que pensam as crianças na contemporaneidade.

Nesse sentido, esta pesquisa procura interpretar a dialética existente entre a estrutura social e os atores sociais, ou seja, como as crianças (atores sociais) interagem nas instituições de educação infantil que são regidas pelas normas do Estado (estrutura social).

Os estudos da psicologia adotados pela pedagogia para gerir a educação das crianças pequenas têm contribuído com o reducionismo nos modos de olhar para as crianças. A ausência de estudos nas áreas da Antropologia, Sociologia e Filosofia marcou a história da educação da pequena infância no Brasil e no mundo. Recentemente tais ciências têm se ocupado das crianças e dos seus modos de agir no mundo, no entanto muito ainda há de se pesquisar no intuito de nos descolarmos do olhar adulto centrado sobre as crianças. Alguns exemplos são as pesquisas sobre as culturas infantis, as culturas de pares, que o pesquisador William Corsaro vem realizando para compreender os modos de vida das crianças pequenas. Corsaro foi um dos primeiros sociólogos da infância a dedicar-se à pesquisa das crianças pequenas e de seus mundos sociais. Sua forma peculiar de entrar em interação com elas permitiu registrar como as crianças vão compondo seus modos de vida e como, a partir das brincadeiras, elas também vão compondo

e construindo a realidade social que as cerca. Esse autor cunhou o termo “reprodução interpretativa” para definir a socialização das crianças, em que afirma que a criança inova e cria formas de participação na sociedade e que “as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais” (CORSARO, 2011, p. 31 e 32).

Para entender como as interações acontecem no cotidiano das crianças na instituição de educação infantil é necessário compreender como seus mundos sociais vão sendo organizados por elas.

As práticas pedagógicas que historicamente são propostas às crianças são pensadas pelos adultos que não fazem mais parte da cultura infantil; assim, com tais práticas, está-se o tempo todo tentando aculturar as crianças, pensando no adulto que elas serão e roubando-lhes o agora, ou seja, o seu tempo da infância (SIROTA, 2001; MONTANDON, 2001; SARMENTO, 2007; CHRISTENSEN; JAMES, 2005). Fazer uma análise interpretativa dos modos de interação da pequena infância nas instituições de educação infantil poderá fazer frente ao processo de aculturação sofrido pelas crianças e, com base nesse entendimento, fazer respeitar seus direitos de viver a infância como um período fundamental em que algumas formas de expressão estão potencializadas e precisam ser compreendidas.

Para reconhecer a criança como protagonista do seu processo de socialização é necessário conhecê-la, compreendê-la, respeitá-la, estudar com ela seus modos de interação, compondo assim um inventário das culturas infantis, da cultura de pares. Como afirma Corsaro (2011, p. 30) ao assinalar sua participação na produção da cultura, “[...] a abordagem interpretativa à socialização na infância dá ênfase especial às atividades práticas da criança, em sua produção e participação na cultura de pares”. Para esse autor, a criança está o tempo todo integrando duas culturas: a das crianças e a dos adultos. E, para entender a complexidade dessa participação, faz-se necessário investigar as atividades coletivas das crianças com outras crianças e com os adultos no espaço educativo.

Os pontos de ancoragem desta pesquisa serão os estudos da Sociologia da Infância, da Sociologia geral e da história da educação infantil e terão como pano de fundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil de 2009 que definem como é constituído o cotidiano educativo das instituições de educação infantil.

As crianças são atores sociais plenos e protagonistas de suas vivências e de seu processo de socialização, sendo afetadas pela sociedade e na mesma medida afetando-a. Nesse sentido são elas que, utilizando-se de várias formas de comunicação, nos dirão quem são e o que pensam sobre o que vivenciam. Para compreender as formas de comunicação da pequena infância e entender o que nos comunicam faremos uso de algumas ferramentas da etnografia.

Nas Ciências Sociais as metodologias de pesquisa qualitativas são as que têm apresentado melhores resultados nas interpretações da realidade vivida pelos atores sociais. A etnografia é uma metodologia de pesquisa qualitativa empregada para descrever uma cultura pelo ponto de vista dos atores sociais dessa cultura. Trata-se de uma modalidade de pesquisa oriunda da antropologia cultural e da sociologia qualitativa que se caracteriza por um modo de pesquisar baseado na observação e descrição densa e profunda, apresentando o contexto social em que os atores estão inseridos. Nesse tipo de pesquisa, conforme sinaliza Sandin Esteban (2010), o pesquisador não emite julgamento de valor, os significados são estudados pelo ponto de vista dos atores sociais, a descrição dos dados é global e holista, a pesquisa dá-se no hábitat natural onde se observa, evitam-se formas controladas e o pesquisador faz parte do mundo que estuda e é afetado por ele, numa relação de reflexividade.

Nas pesquisas na área da educação a etnografia tem se mostrado eficiente no que se refere à interpretação e compreensão dos fenômenos educacionais pelo ponto de vista de seus atores: as crianças, as famílias, os professores e as comunidades. É, portanto, nessa linha teórica e metodológica de investigação que ensejamos realizar esta pesquisa sobre os modos de interação de crianças de 2 e 3 anos em uma instituição de educação infantil.

Palavras-chave: Sociologia da Infância; interação; educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 2011.

BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. **A construção social da realidade**: tratado de sociologia do conhecimento. Petrópolis: Vozes, 1976.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução CNE/CEB 05/2009. Brasília, 2009.

CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. Introdução. *In*: _____. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

ELIAS, N. **O processo civilizador**: uma história dos costumes. v. I. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FERNANDES, F. As “trocinhas” do Bom Retiro: contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. **Pro-Posições**, v. 15, n. I (43), jan./abr. 2004.

FERREIRA, M. M. M. “Branco demais” ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas acerca da pesquisa com crianças. *In*: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. de (Orgs.). **Estudos da infância**: educação e práticas sociais. Petrópolis: Vozes, 2009.

JENKS, C. Construindo a criança. **Educação, Sociedade & Cultura**, n. 17, 2002, p. 185-216.

KUHLMANN JR., M. **Infância e educação infantil**: uma abordagem histórica. Porto Alegre: Mediação, 2010.

MOLLO-BOUVIER, S. Transformações dos modos de socialização das crianças: uma abordagem sociológica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 391-403, maio/ago. 2005.

MONTANDON, C. Sociologia da Infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 33-60, mar. 2001.

PINTO, M.; SARMENTO, M. **As crianças: contextos e identidades** – processos de mediação com crianças em idade pré-escolar. Braga: Universidade do Minho, Centro de Estudos da Criança, 1997.

SANDIN ESTEBAN, M. P. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. *In*: SARMENTO, M. J.; VASCONCELLOS, V. M. R. **Infância (in)visível**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

SIROTA, R. Emergência de uma Sociologia da Infância: evolução do olhar e do objeto. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 7-31, mar. 2001.

O processo de mediação docente na construção da linguagem oral e escrita da Língua Inglesa de um estudante com síndrome de Down: um estudo de caso

Julianne Fischer

Universidade Regional de Blumenau – Furb
juliannefischer@me.com

Priscila Nunes Bitencourt Lubitz

Universidade Regional de Blumenau – Furb
prilubitz@terra.com.br

Este estudo está vinculado à linha de pesquisa Processos de Ensinar e de Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb). A Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 apresenta a necessidade de uma língua estrangeira no ensino fundamental. Para o ensino médio, estabelece a obrigatoriedade de uma língua estrangeira moderna. A Língua Inglesa é hoje o meio de comunicação entre as nações, além de ter a função social de possibilitar o contato e aprendizado com outras culturas. Em função disso, compreende-se pela via da inclusão escolar o seu papel de ser ensinada a todos os estudantes. Pressupõe-se também que inclusão escolar compreende as condições físicas, emocionais, afetivas e sociointerativas de ensinar, conforme Mantoan (2003). Dessa forma, o ensino da Língua Inglesa para um estudante com síndrome de Down pode ser aprofundado, tendo como referência os pressupostos citados, além do fato de

que tal alteração genética não precisa, necessariamente, representar uma deficiência. Com isso, a questão de investigação desta pesquisa é o modo como o processo de mediação docente orienta a construção da linguagem oral e escrita da Língua Inglesa de um estudante com síndrome de Down.

A pesquisa tem como objetivo geral compreender o processo de mediação docente na construção da linguagem oral e escrita da Língua Inglesa de um aluno com síndrome de Down. Como objetivos específicos busca analisar, por meio de portfólio produzido pelo estudante com síndrome de Down, a construção da linguagem oral e escrita da Língua Inglesa e avaliar por meio dos dizeres do estudante, dos pais, da professora e da psicopedagoga o processo de mediação docente para a construção oral e escrita da Língua Inglesa desse estudante. A pesquisa é de natureza qualitativa e tem como sujeitos um estudante com síndrome de Down do 5.º ano do ensino fundamental, em uma escola da rede privada de ensino, em Santa Catarina, sua professora regente, sua psicopedagoga e seus pais. Como instrumentos de coleta de dados foram utilizados entrevista individual semiestruturada aplicada à professora, à psicopedagoga, ao estudante e aos pais e portfólio produzido pelo aluno com síndrome de Down, durante as aulas de Língua Inglesa no ano de 2011. Para análise dos dados, como aporte teórico, tem-se Vygotsky (1987; 1997; 2011), no que se refere a mediação (dimensão conceitual, didática e psicológica), zona de desenvolvimento proximal, deficiência; Mantoan (2003), Mittler (2003), Stainback e Stainback (1999), nos conceitos de inclusão escolar; Smolka (1993), Kleiman (1995) e Soares (1998), nas abordagens da linguagem oral e escrita; Crystal (2002) e Holden (2009), sobre o ensino da Língua Inglesa.

Palavras-chave: inclusão; Língua Inglesa; mediação docente; síndrome de Down.

REFERÊNCIA

CRYSTAL, D. **English as a global language**. Cambridge University Press, 2002.

HOLDEN, S. **O ensino da Língua Inglesa nos dias atuais**. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.

KLEIMAN, Â. **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MITTLER, P. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SMOLKA, A. L. B. **A criança na fase inicial da escrita**: a alfabetização como processo discursivo. São Paulo: Cortez, 1993.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998. v. 1. 190 p.

_____. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1986.

STAINBACK, S.; STAINBACK, W. **Inclusão**: um guia para educadores. Porto Alegre: Artmed, 1999.

VYGOTSKY, L. S. **Construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

_____. **Obras escogidas V**: fundamentos de defectologia. Madri: Visor, 1997.

_____. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Saberes docentes essenciais na educação gerontológica

Rosana Andrade Rebelo
Universidade Regional de Blumenau – Furb
rosana@furb.br

Rita Buzzi Rausch
Universidade Regional de Blumenau – Furb
rausch@furb.br

É oportuno lembrar as grandes mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Mencionamos aqui o crescimento da população idosa no Brasil, que tem ocorrido de forma bastante acelerada. Dados estatísticos recentes do IBGE (2010) mostram que a faixa etária com maior crescimento no país está acima de 60 anos. Em termos absolutos seremos, em 2025, a sexta população de idosos no mundo, com mais de 32 milhões de pessoas acima de 60 anos.

O aumento do percentual referente à população idosa ocasionou efeitos que se transformaram em desafios para a sociedade. Os anos acrescidos devem ser comemorados, mas é necessário adicionar qualidade de vida e um envelhecer com dignidade. Precisamos aprender a envelhecer e compreender a velhice como uma possibilidade de conquistas e não um problema. A educação, ao longo da vida, pode proporcionar qualidade na medida em que possibilita novos contatos, conhecimentos, planos e atualizações. Segundo Furter (1975, p. 107),

para evitar que o envelhecimento provoque a estagnação intelectual, a regressão cultural e a “obsolescência” profissional, os adultos, cada vez mais, sentem a necessidade de renovar os conhecimentos e de se “reciclarem” para não caírem na rotina e fiquem marginalizados.

As instituições de educação superior abriram as portas para receber a pessoa idosa, com o surgimento da Universidade Aberta da Terceira Idade, iniciada nos anos 1970 em Toulouse (França) e consolidada nos anos 90 (PALMA, 2000, p. 53-54).

Nesse sentido, faz-se necessário que as organizações e os profissionais da educação reconheçam que estamos recebendo um novo “aluno velho” no espaço educacional. Surge uma nova situação de aprendizagem, aprendizagem essa que poderá ter uma abordagem histórico-cultural no desenvolvimento, enfocando o pensamento, a linguagem e o afeto, como proposto por Vygotsky (1984, p. 94).

Esse processo de ensinar e de aprender deve promover o desenvolvimento intelectual do idoso repleto de significados, com a possibilidade de inserção social, intervenções educacionais, com projetos significativos para que ele possa usar bem o seu tempo livre. Vygotsky atribui à escola a importante função na formação do sujeito, não importando a idade, pois o sujeito está sempre em formação.

Segundo Both (2004, p. 19), “o desenvolvimento pessoal não ocorre sem o concurso das relações sociais e, no caso do desenvolvimento biopsicológico, sem a contribuição da linguagem e sentimentos interindividuais”.

O idoso traz toda a sua bagagem de vivências, sua história e cultura, ganhos e perdas, sucesso e derrota, desejo e insatisfação. O professor que atuar com essa faixa etária encontrará um idoso que procura espaços educativos para o desenvolvimento de suas habilidades, informações que cheguem para uso prático do conhecimento adquirido e processo de aprendizagem que seja construído por um saber bilateral.

[...] o saber não é uma substância ou um conteúdo fechado em si mesmo; ele se manifesta através de relações complexas entre o professor e seus alunos. Por conseguinte, é preciso inscrever no próprio cerne do saber dos professores a relação com o outro, e, principalmente, com esse outro coletivo representado por uma turma de alunos (TARDIF, 2002, p. 13).

O professor tem de estar disposto a relacionar-se com um aluno crítico, que deseja falar a sua história e experiências de vida. Nóvoa (2009, p. 12) apresenta um novo conceito chamado de *disposição*. Dessa forma dá um novo enfoque à profissão docente ao destacar a personalidade do professor enumerando cinco disposições: 1) o conhecimento; 2) a cultura profissional; 3) o tato pedagógico; 4) o trabalho em equipe; 5) o compromisso social. Trazer à reflexão os vieses que implicam uma educação gerontológica leva-nos a questionamentos sobre o professor que está envolvido no processo de ensinar e de aprender do idoso, investigando os saberes que esse profissional precisa desenvolver para atuar com tal faixa etária.

Nesta pesquisa, temos como objetivo geral compreender quais saberes docentes são necessários para atuar com o idoso, nos dizeres de professores do Programa de Educação Permanente/Proep/Propex/Furb. Para alcançarmos tal compreensão determinamos como objetivos específicos: 1) analisar a formação acadêmica e profissional de professores do Proep acerca da educação gerontológica; 2) identificar o perfil profissional para atuar com o idoso; 3) apresentar saberes necessários para atuar com o idoso.

Diante dos objetivos expostos, a investigação assume um caráter qualitativo, pois destaca os dizeres de professores diante de suas experiências docentes, que são únicas, e a própria reconstrução da sua atuação docente com o idoso. Para Tardif (2002, p. 11), “[...] o saber dos professores é o saber *deles* e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula [...]”.

O campo empírico de pesquisa é o Programa de Educação Permanente da Furb, uma instituição de ensino superior que estruturou esse programa de extensão a partir de 1993, atendendo pessoas adultas acima de 45 anos e idosos. O Proep atualmente atende 220 alunos por semestre e oferece mais de 15 atividades, em forma de cursos, oficinas e grupos de estudos, calcadas em cinco eixos: atividades culturais e artísticas; informática; ciência do envelhecimento; atividades físicas e de saúde; capacitação e oficinas diversas. O programa tem como prioridade a educação permanente e está destinado a um público que deseja manter-se atualizado na produção do pensamento, na prática de atividades físicas como forma de manutenção da saúde, no desenvolvimento de habilidades intelectuais e artísticas e na construção da cidadania.

Os sujeitos da pesquisa foram nove professores¹ das mais diversas áreas do conhecimento, que atuam ou atuaram no programa, sendo o critério de escolha ter ao menos quatro anos de experiência docente no Proep. Segundo Huberman (1995, p. 38 e 41), “o desenvolvimento de uma carreira é, assim, um processo e não uma série de acontecimentos”; o professor tem um ciclo de vida profissional que compreende fases, e há “a fase da entrada, da estabilização, da diversificação”.

¹A pesquisa tem como proposta entrevistar 18 sujeitos.

Os dados coletados para esta pesquisa foram obtidos por meio de entrevista individual semiestruturada e constituíram o *corpus* de nossa investigação, procedendo-se assim à análise de conteúdo. As informações trazidas pelos professores foram gravadas em áudio com aparelho gravador e duraram em média 1 hora e 30 minutos.

No quadro a seguir apresentamos o perfil dos professores.

Quadro 1 – Sujeitos participantes da pesquisa

Docente	Idade	Tempo de magistério	Graduação	Especialização	Mestrado	Curso/ Disciplina Proep	Tempo de atuação no Proep
P1	78	52 anos	Pedagogia	–	–	Marcenaria	15 anos
P2	35	15 anos	Ciências da Computação	Desenvolvimento <i>Web</i>	–	Informática	4 anos
P3	47	25 anos	Educação Artística – Música	Educação Musical – Coral	–	Coral	18 anos
P4	46	24 anos	Artes Cênicas	–	Teatro	Teatro	13 anos
P5	78	20 anos	Ensino médio	–	–	Fotografia	10 anos
P6	42	12 anos	Cursando Educação Física	–	–	Tai chi chuan	7 anos
P7	65	24 anos	Direito	Administração Pública	Direito	Retórica e Direito do Idoso	10 anos
P8	44	17 anos	Psicologia	Administração em RH; Qualidade e Produtividade; Engenharia de Produção	Psicologia Social e da Personalidade	Relações Humanas e Interpessoais	4 anos
P9	60	30 anos	Ciências Biológicas	–	Educação	Educação Ambiental e Coordenadora do Proep	16 anos

Fonte: Dados informados por meio de entrevista individual semiestruturada realizada com os professores no período de abril de 2011 a abril de 2012

Os professores do Proep escolhidos para esta pesquisa têm carreira docente com mais de 10 anos, encontrando-se na fase da diversificação e dessa forma optando por atuar em sala de aula com idosos.

Na análise, organizamos os dados em três eixos: 1) Formação e conhecimento específico dos professores sobre envelhecimento; 2) Saberes docentes adquiridos na atuação com o idoso; 3) Características fundamentais à docência na atuação com o idoso.

Os aportes teóricos que alicerçaram as análises foram, principalmente, as ideias centrais de Tardif (2002) no que se refere aos saberes docentes; Nóvoa (1992; 2009) quanto à formação de professores; Vygotsky (1984) no tocante ao desenvolvimento da aprendizagem; Neri (1991; 2001) sobre a Psicologia do Desenvolvimento do Adulto e do Idoso; e Both (2004) sobre a educação gerontológica.

Estabelecidos os três eixos temáticos, passamos à definição das categorias de análise, que é o ponto crucial da análise de conteúdo.

Para não perdermos o foco da pesquisa escolhemos a categoria *a posteriori*, pois compreendemos que a pesquisa qualitativa se desenvolve em um ambiente natural, rico em dados, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade.

No primeiro eixo organizamos os dados em categorias de análise agrupando-os em três vertentes: professores que disseram ter formação específica; professores que afirmaram não ter formação específica, apresentando saberes adquiridos na experiência docente com o idoso; e professores que apresentavam uma visão espontânea de formação docente para o idoso.

Quanto ao primeiro eixo constatamos que, dos nove professores entrevistados, dois disseram ter formação específica adquirida nos cursos de mestrado que realizaram. Cinco professores afirmaram não ter tido nenhuma formação específica durante sua trajetória acadêmica, construindo seu conhecimento na experiência docente com o idoso. E os dizeres de dois professores remeteram-se a uma visão espontânea de formação docente para o idoso, bastando ser idoso ou trabalhar naturalmente na profissão para isso.

No segundo eixo organizamos os dados dos professores em categorias de análise pelas regularidades encontradas em seus dizeres. Essas categorias se constituíram nas seguintes dimensões: emocional-afetiva; atitudinal; mediadora. A dimensão emocional-afetiva foi a mais mencionada pelos entrevistados, enfatizando a necessidade de atenção e carinho para com o idoso. Quanto à atitudinal, os entrevistados destacaram a importância de o professor saber ouvir e respeitar a história do idoso. No que se refere à dimensão mediadora, embora menos presente nos dizeres dos professores, alguns inferiram que a mediação é um processo que deve ocorrer em qualquer idade para haver promoção da aprendizagem e do desenvolvimento humano.

No que diz respeito ao terceiro eixo em que analisamos os saberes adquiridos pelos entrevistados na atuação com o idoso, evidenciamos o predomínio da categoria dimensão pedagógico-didática. Constatamos nos dizeres dos professores aspectos como conhecer o aluno, ter domínio do conteúdo e adequar as novas tecnologias educacionais à faixa etária dos alunos.

A educação permanente presente no programa analisado tem procurado desenvolver atividades que atendam o adulto maduro e idoso, mas deve estar ciente de que precisa avançar na pesquisa de ações educacionais diferenciadas para atender esse público, no desenvolvimento de metodologias voltadas às particularidades dessa faixa etária, nos seus aspectos cognitivos, afetivos e ambientais nas ações educativas. Faz-se também necessária a formação de professores em seus múltiplos saberes, promovendo formação institucional continuada específica para atuar com o idoso.

É preciso que as instituições educacionais assumam esse compromisso com a formação de profissionais, docentes e pesquisadores, capazes de refletir e propor soluções inventivas para as mudanças reclamadas pela dinâmica da longevidade – “o viver mais”, questão inquietante do terceiro milênio.

Palavras-chave: saberes docentes; formação de professores; educação gerontológica.

REFERÊNCIAS

BOTH, A. Linguagem, pensamento e afeto: fundamentos educacionais para o desenvolvimento de idosos. *In*: PASQUALOTTI, A.; PORTELLA, M. R.; BETTINELLI, L. A. **Envelhecimento humano: desafios e perspectivas**. Passo Fundo: UFP Editora, 2004.

FURB – UNIVERSIDADE REGIONAL DE BLUMENAU. **Programa de Educação Permanente**. Disponível em: <<http://www.furb.br/novo/>>. Acesso em: 24 maio 2011.

FURTER, P. **Educação permanente e desenvolvimento cultural**. 2. ed. Tradução de Teresa de Araújo Penna. Petrópolis: Vozes, 1975.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1995.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo demográfico 2010**. 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/censo2010>>. Acesso em: 30 jun. 2011.

NERI, A. L. **Desenvolvimento e envelhecimento: perspectivas biológicas e sociológicas**. Campinas: Papyrus, 2001.

_____. **Envelhecer num país de jovens**. Significados de velho e velhice segundo brasileiros não idosos. Campinas: Editora da Unicamp, 1991.

NÓVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

_____. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

PALMA, L. T. S. **Educação permanente e qualidade de vida: indicativos para uma velhice bem-sucedida**. Passo Fundo: UPF Editora, 2000.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

Provocações e/ou proposições de redação no Enem: efeitos de sentidos em professores

Rosemari Probst Soares
Universidade Regional de Blumenau – Furb
roseprobst@yahoo.com.br

Osmar de Souza
Universidade Regional de Blumenau – Furb
osmar@furb.com.br

Esta pesquisa está vinculada a dois projetos. O primeiro, intitulado “Avaliações nacionais frente aos desafios de leitura e escrita: um estudo a partir de professores de escolas públicas catarinenses”, financiado pelo CNPq, tem como foco compreender a percepção de professores de distintas regiões de Santa Catarina a respeito das provas de avaliação nacional. O segundo, “As avaliações de leitura (Prova Brasil, Saeb, Enem): compreensões de professores de escolas públicas”, financiado pela Fapesc, está centrado na região do alto e médio Vale Catarinense. A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender os efeitos de sentidos produzidos nos discursos dos professores de Língua Portuguesa acerca das questões de redação do Enem 2010 e 2011. Com base no nosso objetivo geral outros questionamentos surgem, os quais buscamos compreender por meio de três objetivos específicos: identificar nas questões de redação de 1998 a 2011 os gêneros discursivos presentes apontando para

uma diferenciação entre gênero discursivo e tipo textual; compreender os efeitos de sentidos produzidos pelos professores de Língua Portuguesa diante do que foi solicitado aos alunos nas edições de 2010 e 2011; analisar os conflitos entre as propostas de redação do Enem e o discurso dos professores.

A pesquisa foi desenvolvida com sujeitos de escolas da rede estadual de Santa Catarina no município de Blumenau que ofertam ensino médio. A escolha por escolas estaduais deu-se pelo fato de nosso objeto de estudo (Enem) estar destinado ao ensino médio, no qual buscamos professores que lecionam a disciplina de Língua Portuguesa. Esta pesquisa desenvolveu-se numa abordagem qualitativa interpretativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Oito professores foram convidados a participar da pesquisa, dos quais sete aceitaram, nas condições propostas: saber o tema apenas no dia e horário agendado. Esses sujeitos são professores que lecionam para o 1.º, o 2.º e o 3.º ano do ensino médio. Os instrumentos usados para a geração dos registros (ERICKSON, 1986) foram as questões de redação do Enem de 2010 e 2011. Apresentamos as propostas aos professores de Língua Portuguesa de forma individual com o seguinte comando: *Professor(a): o que você pensa desta proposta? Seus alunos conseguiriam dar conta de produzir o texto que se pede?* Com base nessas questões solicitamos aos professores a produção de um texto expondo sua opinião.

É importante destacar as condições em que o texto foi produzido, pois os sujeitos da pesquisa não tiveram acesso, com antecedência, às questões que lhes foram feitas. Compreendemos que nessa situação, em um determinado contexto histórico, deve-se “considerar o *texto* como unidade de sentido em relação a situação” (ORLANDI, 2001, p. 42). Por meio do texto realizado pelos professores buscamos compreender os efeitos de sentido acerca das questões de redação do Enem. Acordamos com Orlandi (2001, p. 88) quando diz que “não é objeto de nosso interesse, nessa perspectiva, a organização do texto. O que interessa é como o texto manifesta concretamente a ordem do discurso com sua materialidade”.

Para a Análise do Discurso Francesa, “as palavras não significam em si. Elas significam porque têm textualidade, ou seja, porque sua interpretação deriva de um discurso que as sustenta, que as provê de realidade significativa” (ORLANDI, 2001, p. 86). Após a geração dos registros dos professores de Língua Portuguesa do ensino médio, iniciamos a construção do dispositivo de análise, no qual consideramos, como uma teia – tecida por vários fios –, conceitos da Análise do Discurso Francesa (ORLANDI, 2010) e as teorias sobre gêneros do discurso propostos por Bakhtin (2003), Schneuwly e Dolz (2004) e Marcuschi (2001), além das teorizações de Foucault (2004).

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) foi criado em 1998 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). O exame é aplicado com alunos concluintes e egressos do ensino médio. Contudo seu surgimento na educação brasileira originou-se por diversos fatores, como a reforma do ensino médio

e a busca de melhores índices educacionais perante os países da América Latina e do mundo. Para chegarmos ao nosso objeto – questões de redação da prova do Enem –, fez-se necessário compreender em que contexto histórico e político surgiram as avaliações em larga escala no Brasil, especialmente o Enem, para entender o processo de adesão dessas avaliações, especialmente o Enem. Após essa contextualização iniciamos a análise das questões de redação do Enem desde sua primeira aplicação, em 1998, até 2011.

Previamente podemos considerar que o Enem faz uso de diversos gêneros discursivos nos textos motivadores das questões de redação desde sua primeira edição. Os temas sugeridos são em sua maioria de ordem política e social, e com base no texto motivador o aluno participante deve elaborar um texto dissertativo-argumentativo apresentando propostas de ação social. Nesse sentido a escrita do texto a ser realizado pelo aluno não adota uma perspectiva proposta pelos estudos dos gêneros discursivos, mas volta-se à escrita em um determinado tipo de texto – a dissertação. Feito esse resgate sobre as questões de redação das edições anteriores, a partir dos registros dos professores, analisamos os discursos sobre os gêneros discursivos e as condições de produção da redação, apontados nos registros desses professores. Compreendemos pelos registros analisados que em sua maioria os professores assumem trabalhar dissertações nas aulas de Língua Portuguesa e afirmam que seus alunos dariam conta de produzir o texto que se pede pelo Enem, enfatizando os temas propostos. Consideramos para análise, nos discursos dos professores, as repetições do discurso em sua identidade, as recorrências e os acontecimentos. Contudo, para finalizar, nossa proposta é analisar os conflitos entre as propostas de redação, os registros dos professores de Língua Portuguesa (discursos) e as pesquisas sobre os gêneros discursivos. De forma a contribuir com os projetos citados no início, questões voltadas às condições de produção da escrita do aluno no Enem são o principal foco da pesquisa. Entretanto não buscamos a verdade dos fatos. Não há uma verdade, uma origem. Há um processo, um acontecimento, e nesse processo estão alunos e professores envolvidos por um poder disciplinar.

A pesquisa, em fase de conclusão, aponta para considerações ainda preliminares. Nos registros (textos) produzidos pelos professores, há uma crença em algo bom na formação, na educação de alunos do ensino médio. Há uma fé em determinado procedimento avaliativo, em determinado gênero discursivo (o texto argumentativo-dissertativo). Ele é tomado como algo bom por si só, sem serem considerados ou postos em xeque os aspectos sociais que dão destaque a tal gênero do discurso – acredita-se que esse gênero prova alguma habilidade especial que alunos do ensino médio devem dominar. Crê-se que se deve dominar tal texto por uma importância em si, esquecendo-se de que esse valor é socialmente localizado (tempo/espaço), produzido historicamente – um texto concebido como necessário dentro de processos de ensino-aprendizagem e mais que bem-aceito dentro de um processo avaliativo em escala nacional. Faz-se de tudo para preparar o acadêmico para estar apto a desenvolver o domínio de tal texto nesse processo avaliativo. Assim, os sujeitos docentes se inclinam a essa verdade, numa perspectiva que procura incluir, instrumentalizar os alunos a produzir textos dentro desse modelo e dentro dessa avaliação-modelo.

Palavras-chave: Enem; discurso; professores.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. *In*: WITTROCK, M. C. **Handbook of research on teaching**. 3. ed. Nova York: MacMillan, 1986.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 2004.

MARCUSCHI, L. A. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. *In*: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, 2001. p. 23-50.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

_____. **Análise de discurso**: princípio e procedimentos. Campinas: Pontes, 2001.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

Sentidos de letramentos construídos pelos acadêmicos do curso de Engenharia de Plásticos

Rosilaine Lima Lopes Zedral
Universidade Regional de Blumenau – Furb
rosilaine.zedral@gmail.com

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig
Universidade Regional de Blumenau – Furb

Esta pesquisa versa sobre os sentidos de letramentos construídos pelos acadêmicos do curso de Engenharia de Plásticos. Trata-se de um trabalho que se situa na linha de pesquisa Educação e Linguagem, do Programa de Pós-Graduação do Mestrado em Educação, na Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb). Apresenta como objetivo principal compreender os sentidos de leitura e de escrita construídos pelos acadêmicos em seu curso de graduação. Seus objetivos específicos são: historicizar o curso de Engenharia de Plásticos no contexto em que se encontra inserido; identificar as condições de letramento dos alunos de Engenharia quando ingressam na educação superior; analisar os discursos dos alunos de Engenharia sobre o processo de escrita e leitura na educação superior; analisar o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) como instrumento de escrita e leitura na educação superior. Para atingir esses objetivos, utilizaram-se como recursos metodológicos a pesquisa qualitativa de cunho interpretativo, o estudo de caso de organizações numa perspectiva histórica e a pesquisa documental. A escolha desses recursos

justifica-se pelo fato de que a pesquisa se situa no campo da educação e tem como cenário de pesquisa uma instituição de ensino superior que se encontra vinculada historicamente a uma organização, além da pesquisa documental que analisa os TCCs.

Os sujeitos deste estudo foram os acadêmicos finalistas do curso de Engenharia de Plásticos, e a escolha por eles se explica porque, como finalistas, já vivenciaram as práticas de letramento acadêmico, além de já atuarem profissionalmente na área da Engenharia de Plásticos. Os instrumentos de investigação empregados foram: um questionário semiestruturado, entrevistas e os TCCs dos sujeitos desta pesquisa. O questionário é formado por questões objetivas que visam levantar os dados pessoais, escolares e profissionais dos sujeitos, bem como as práticas de letramento. Já as questões subjetivas se referem à realização de letramentos na academia, no local de trabalho e às relações que se estabelecem entre essas esferas. A forma de entrevista escolhida para este trabalho foi a recorrente, a qual tem como dinâmica aplicar a entrevista e depois da transcrição devolvê-la ao entrevistado a fim de que ele possa alterar ou confirmar as suas respostas. A pesquisa documental foi realizada por meio da análise dos TCCs no que tange às práticas de letramento, pela forma como eles são construídos.

Para dar conta da análise desses dados, foram escolhidos como norteadores teóricos os Novos Estudos de Letramento e a Teoria da Enunciação. O primeiro se refere ao estudo dos múltiplos letramentos por meio de uma visão sociocultural, em que as práticas e os eventos de letramentos se fundamentam no contexto social no qual os sujeitos estão inseridos. Esta pesquisa enfatiza também o estudo do letramento acadêmico e do letramento do local de trabalho. O letramento acadêmico trata das práticas de leitura e de escrita requeridas na universidade e as práticas de letramento próprias do trabalho. O segundo norteador teórico firma-se nos pressupostos bakhtinianos que abordam a linguagem constituída numa relação dialógica, em que os discursos dos sujeitos são permeados pelas vozes sociais, pelas ideologias que as formam. Nessa perspectiva, os sujeitos constituem-se pelo outro, pelas relações de sentidos que se estabelecem entre os enunciados, na interação verbal. Além dessas teorias, buscou-se também averiguar o papel da universidade no século XXI, bem como o contexto histórico da Engenharia. Nessa pesquisa, a compreensão da esfera acadêmica é primordial para verificar como se encontrava e como se encontra hoje a educação superior no Brasil, mais especificamente a Engenharia. O estudo do contexto histórico da Engenharia foi necessário para entender as relações que se estabeleceram entre o curso e o letramento acadêmico realizado ainda hoje nos cursos da área.

As análises dos dados foram realizadas com base nesses estudos teóricos, numa tentativa de compreender os sentidos construídos pelos acadêmicos do curso em questão. A organização das análises deu-se por meio

das regularidades e das irregularidades das respostas dos sujeitos em relação às questões do questionário, das entrevistas e dos TCCs. As regularidades identificadas foram: a influência do contexto histórico-social no curso de Engenharia e na instituição de ensino, cenário desta pesquisa; a intrínseca relação entre a instituição de ensino, as organizações empresariais e os acadêmicos; a realização das práticas de letramento acadêmico de acordo com o modelo autônomo de letramento. As irregularidades mostraram-se quanto ao novo perfil de engenheiro que o mercado de trabalho exige atualmente e a compreensão por parte dos acadêmicos sobre as múltiplas práticas de letramento numa perspectiva sociocultural. As análises, após serem cruzadas e discutidas, apontam para os seguintes resultados: os sentidos de letramentos para os acadêmicos parecem estar vinculados ao contexto histórico em que estão inseridos; as práticas de leitura e de escrita ainda se encontram permeadas pela linguagem técnica e, conseqüentemente, pelo modelo autônomo de letramento. Contudo outros enunciados parecem revelar um entendimento de que a leitura e a escrita são práticas sociais, fundamentadas no dialogismo.

Palavras-chave: sentidos; letramentos; esfera acadêmica; Engenharia de Plásticos.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, W. M. J. de. **Sentidos e significados do professor na perspectiva sócio-histórica:** relatos de pesquisa. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2006.

ALVES, C. T. **Escrita em perspectiva:** efeitos de sentido a partir das disciplinas de produção de texto. Dissertação (Mestrado)–Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2009.

AMORIM, M. **O pesquisador e seu outro:** Bakhtin nas ciências humanas. São Paulo: Musa, 2004.

ANDRÉ, M. E. **Etnografia da prática escolar.** 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 14. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: e o contexto da educação tecnológica**. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1998.

BAZZO, W. A.; PEREIRA, L. T. do V. **Introdução à Engenharia**. 6. ed. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2002.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 1999.

GRILLO, S. V. de C. Esfera e campo. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2010.

GROTTA, E. C. B. **Processo de formação do leitor: relato e análise de quatro histórias de vida**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000.

LEA, M. R.; STREET, B. V. The “academic literacies” model: theory and applications. **Theory IntoPractice**, v. 45, n. 4, p. 368-377, 2006. Disponível em: <<http://www3.unisul.br/paginas/ensino/pos/linguagem/cd/English/22i.pdf>>. Acesso em: maio 2011.

MANFREDI, S. M. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MARCUSCHI, L. A. **Análise da conversação**. São Paulo: Ática, 1986.

MARINHO, M. A escrita nas práticas de letramento acadêmico. **RBLA**, Belo Horizonte, v. 10, n. 2, p. 363-386, 2010.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CES 1362/2001**. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 4 nov. 2012.

MIOTELLO, V. Ideologia. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin, conceitos-chave**. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

O CERCO à competitividade. **Revista O Plástico no Brasil**, n. 1, ago. 1992.

PEGOLLO, C. A. G.; SHIGA, A. A. **Utilizando o trabalho de conclusão de curso para aperfeiçoar a performance profissional dos novos engenheiros**. Artigo apresentado no Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (Cobenge), Porto Alegre, 2001.

RAMIRO, M. **A evolução do trabalho**. Disponível em: <<http://apexinternacional.org/projeto/sem-categoria/a-evolucao-do-conceito-de-trabalho>>. Acesso em: mar. 2012.

RIBEIRO, V. M.; VÓVIO, C. L.; MOURA, M. P. **Letramento no Brasil: alguns resultados do indicador nacional de analfabetismo funcional**. 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/cgi-bin/wxis.exe/iah/>>. Acesso em: 20 abr. 2010.

ROMANO, R. Autoridade e poder na vida acadêmica. *In*: FÁVERO, M. de L. (Org.). **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

SANTOS, I. B. de A. Projetos de letramento: ressignificação da prática escolar. *In*: OLIVEIRA, M. do S.; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações**. Natal: EDUFRN, 2008.

SANTOS, S. R. B.; SILVA, M. A. da. **Os cursos de Engenharia no Brasil e as transformações nos processos produtivos: do século XIX aos primórdios do século XXI**. 2008. Disponível em: <<http://www.senept.cefetmg.br>>. Acesso em: 23 out. 2012.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <http://www.rbhcs.com/index_arquivos/Artigo>. Acesso em: 10 out. 2010.

SCHNAID, F.; BARBOSA, F. F.; TIMM, M. I. **O perfil do engenheiro ao longo da história**. Artigo apresentado no Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia (Cobenge). Porto Alegre, 2001.

SCHOLZE, L. **Letramento e desenvolvimento nacional**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

SGUISSARDI, V. **Universidade brasileira no século XXI: desafios do presente**. São Paulo: Cortez, 2009.

SILVA, N. M. D. de. **Positivismo no Brasil**. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/eso/filosofia/positivismobrasilcsc.html>>. Acesso em: 2 nov. 2012.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 28.

SILVEIRA, M. A. da. **A formação do engenheiro inovador: uma visão internacional**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, Sistema Maxwell, 2005.

STREET, B. **Abordagens alternativas ao letramento e desenvolvimento**. In: TELECONFERÊNCIA UNESCO BRASIL SOBRE "LETRAMENTO E DIVERSIDADE", out. 2003.

_____. Entrevista concedida aos professores Gilcinei Teodoro Carvalho e Marildes Marinho. **Revista Língua Escrita**, ago. 2009.

_____. **Perspectivas interculturais sobre o letramento**. 2007. Disponível em: <<http://www.fflch.usp.br/dlcv/lport/flp/images/arquivos/FLP8/Street.pdf>>. Acesso em: mar. 2011.

TANCINI, R. F. *et al.* Comunicação empresarial escrita: os desafios da informação nas micro e pequenas empresas. **Revista Científica**, 2011. Disponível em: <<http://www.fipen.edu.br>>. Acesso em: jun. 2012.

TELLES, P. C. da S. **História da Engenharia no Brasil**. Rio de Janeiro: LTC, 1984.

VIEIRA, S. L. A democratização da universidade e a socialização do conhecimento. *In*: FÁVERO, M. de L. *et al.* **A universidade em questão**. São Paulo: Cortez / Autores Associados, 1989.

ZAVALA, V. Quem está dizendo isso?: letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. *In*: VÓVIO, C.; SITO, L.; DE GRANDE, P. (Orgs.). **Letramentos**. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

Financiamento da educação básica no Brasil e sua qualidade: uma questão de recurso ou de gestão?

Adelir Stolf

Universidade da Região de Joinville – Univille
adelir@datual.com.br

O investimento em educação e a busca de uma educação de qualidade transformaram-se em discurso onipresente. A preocupação com o tema já ultrapassou os muros dos principais meios acadêmicos e avança na sociedade. No entanto, ao mesmo tempo em que é um assunto relevante e de suma importância para o desenvolvimento do país, carece de maior investigação no sentido de aprofundar a relação dos financiamentos estatais com a abrangência e amplitude das redes municipais de ensino.

No cenário atual o ensino básico no Brasil, em sua maioria, é financiado por dividendos estatais, oriundos do pagamento de impostos, taxas e contribuições. No caso dos municípios, os recursos podem ser derivados da sua própria arrecadação ou ainda de cota por parte de impostos federais e estaduais, além de transferências derivadas de programas específicos estabelecidos em leis. É importante destacar que, embora a política pública estabelecida no modelo em vigor priorize escolas públicas, instituições privadas e até de ensino não formal recebem recursos originários dos cofres públicos. Essa contradição, qual seja, financiamento público em educação privada, é ponto de diversos debates e vem à tona a todo o momento em que se discute o financiamento das políticas, sejam elas de Estado ou de governo, focal ou universal. Sempre que se discutem propostas concretas

ou alternativas para uma educação de qualidade a palavra financiamento vem à baila, todavia falta aprofundar o verdadeiro papel da política pública.

A presente pesquisa objetiva determinar os gastos educacionais do município de Joinville, especificamente aqueles relacionados aos gastos diretos de funcionamento das instituições públicas do ensino básico da rede municipal de educação. Os objetivos específicos são: definir qual é a estrutura e os marcos jurídicos institucionais que compõem o financiamento da educação pública no Brasil; verificar qual o gasto-aluno/ano das escolas públicas do ensino básico da rede pública municipal de ensino de Joinville em 2011; estabelecer qual(is) categoria(s) de insumos apresenta(m) maior participação na composição do custo direto das escolas municipais e que fatores se apresentam como elementos intervenientes nesse custo; averiguar qual a participação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) na composição do custo-aluno/ano na rede pública municipal de ensino em 2011.

A pesquisa é do tipo documental, e os documentos levantados fazem parte do arcabouço legal e institucional da Prefeitura de Joinville. Dentre eles estão o relatório contábeis apresentados ao Tribunal de Contas do Estado, por força de lei¹, que deram base aos estudos numéricos que apontam os reais gastos com a educação do município. Os dados foram agrupados inicialmente pelas fontes de receitas, discriminando a sua composição; posteriormente enumeraram-se as despesas classificadas em categorias de análises como despesas correntes e despesas de capital, e essas duas categorias desdobram-se ainda em pessoal e encargos, outras despesas correntes e investimentos. Cada desdobramento apontado sofre outras aberturas, podendo-se assim visualizar a essência e o objetivo de cada gasto. A influência do Fundeb² sobre o total das receitas e despesas gastas com a educação no município de Joinville também é investigada nesta pesquisa.

Para avançar no debate do financiamento é necessário conhecer a lógica e a estrutura das contas públicas e dos financiamentos nesses ambientes, porém para entender as questões financeiras do setor público é indispensável conhecer o artigo 165 da Constituição da República Federativa do Brasil, doravante denominada de CF. No referido

¹ Lei n.º 4.320, de 17 de março de 1964, que estatui normas gerais de Direito Financeiro para elaboração e controle dos orçamentos e balanços da União, dos estados, dos municípios e do Distrito Federal; Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000, a qual estabelece normas de finanças públicas voltadas para a responsabilidade na gestão fiscal e dá outras providências; e demais instruções normativas que disciplinam a matéria.

² O Fundeb atende toda a educação básica, da creche ao ensino médio. Substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), que vigorou de 1997 a 2006, o Fundeb está em funcionamento desde janeiro de 2007 e se estenderá até 2020. O Fundef foi instituído pela Emenda Constitucional n.º 14, de setembro de 1996, e regulamentado pela Lei n.º 9.424, de 24 de dezembro do mesmo ano, e pelo Decreto n.º 2.264, de junho de 1997.

artigo é descrito o sistema orçamentário nacional que obriga todos os entes da federação a se planejarem de acordo com os preceitos impostos pelas normas legais vigentes e suas regulamentações. Essas previsões não necessariamente se transformam automaticamente em recursos à disposição, até porque são tão somente intenções³. Para se efetivar a real aplicação dos recursos do financiamento das políticas públicas, além da vontade política do gestor público, necessita-se utilizar um grande arcabouço de normas fiscais e burocráticas a fim de garantir a licitude dos atos almejados.

Os investimentos em educação dão-se de diversas formas, em que se podem contabilizar esses gastos por categorias de insumos. Para melhor debater a composição dos gastos da educação, destaca-se que o pesquisador fez opção em trabalhar com o conceito de gasto e não de custos, por entender que a estrutura de uma política pública, bem como seu financiamento, é composta por elementos constitutivos de caráter direto e indireto, ou seja, para acontecer a atividade docente em sala de aula esse feito não depende única e exclusivamente dos atores que protagonizam o ato e sim de uma série de outros atores indiretos que contribuiram para a realização daquela atividade. Foram destacados nesse exemplo somente os atores, porém materiais e estruturas físicas e virtuais contribuem com o composto resultante, cujo produto final será a formação discente em todos os níveis e modalidades envolvidos no processo. Merece esclarecer que a maioria dos estudos revisados em geral utiliza o conceito de custos, mas, como dito, a abordagem desta pesquisa dar-se-á no âmbito do conceito de gasto. Crepaldi (2004) e Martins (2008) contribuirão no entendimento da diferenciação desses conceitos:

A contabilidade de custos, qualquer que seja o sistema, necessita da distinção entre custos e despesas. Teoricamente, a distinção é fácil: custos são gastos (ou sacrifícios econômicos) relacionados com a transformação de ativos (consumo de matéria-prima ou pagamento de salários), despesas são gastos que provocam redução do patrimônio (exemplo: impostos, comissões de vendas e etc.) e gasto é o termo genérico que pode tanto representar um custo como uma despesa. É o compromisso financeiro assumido por uma empresa na aquisição de bens e serviços (CREPALDI, 2004, p. 18).

³ Consideram-se intenções justamente porque na lei orçamentária em seu título sempre indica que se "estima a receita e fixa a despesa", ou seja, a arrecadação é uma previsão, estimativa ou intenção. Como legalmente se deve manter o equilíbrio entre a receita e a despesa, caso a intenção de arrecadar não seja efetivada a despesa não pode ser executada.

Tratando-se de política pública de educação, é possível entender os custos como tudo aquilo que está diretamente ligado à ação exclusiva da política, ou seja, o ato de ensinar, como o pagamento dos salários dos professores, a aquisição de livros e equipamentos utilizados diretamente no processo. Quando se fala em gastos, acrescentam-se ao exemplo dado os numerários despendidos para a aquisição ou manutenção das atividades indiretas, como, por exemplo, toda a estrutura da Secretaria de Educação, de vigilância e limpeza⁴. Corroborando o pensamento de Crepaldi (2004), Martins (2008, p. 25) afirma que gasto é um

conceito extremamente amplo e que se aplica a todos os bens e serviços adquiridos; [...] só existe gasto no ato da passagem para a propriedade da empresa do bem ou serviço, ou seja, no momento em que existe o reconhecimento contábil da dívida assumida ou da redução do ativo dado em pagamento.

Martins (2008, p. 25) complementa, ainda, que “custo é também um gasto, só que reconhecido como tal, isto é, como custo, no momento da utilização dos fatores de produção (bens e serviços), para a fabricação de um produto ou execução de um serviço”. Em outras palavras, pode-se dizer que gasto é todo esforço financeiro despendido para efetivar a aquisição e um bem ou serviço. Na educação podemos relacionar os gastos como todo o pagamento efetivado para investir em novas estruturas educacionais, bem como para a manutenção das já existentes.

Embora a conceituação esteja firmada sob a ótica da produção e do produto, o autor entende que em momento algum se pode imaginar educação como tal. Porém a ótica da produção, conceitualmente falando, ajuda a entender que a atividade fim da política de educação não se restringe somente à sala de aula; existe uma estrutura completa que funciona como antecessor do ato e também há uma posterior, ou seja, para o desenvolvimento da política educacional necessita-se manter uma estrutura pensante que define as regras, os planos e o modelo de política a ser aplicada em sala de aula, bem como durante a execução existe o acompanhamento das atividades e, posterior ao ato docente, uma terceira estrutura entra em cena para efetivar e avaliar a prática executada com maestria

⁴ No decorrer deste trabalho foi definida a conceituação de custos diretos, indiretos e despesa.

pelo corpo docente. Entende-se que a execução da política pública acontece dentro de uma cadeia orquestrada e envolve diferentes atores; ao fazer o recorte somente sobre os custos, ignora-se toda a estrutura que indiretamente é utilizada para manter os serviços da rede municipal de educação. Ressalta-se que a abordagem dos custos, utilizada em diversos outros estudos, não está equivocada, no entanto defender outro olhar sobre a estrutura de financiamento da educação poderá trazer mais contribuições ao debate.

No decorrer dos estudos observou-se que nos instrumentos contábeis e constitucionais as palavras educação e ensino têm abrangência diferente. Quando a CF aponta que se devem investir 25% do somatório dos impostos e transferências constitucionais em ensino, no entender contábil e financeiro, segundo o Tribunal de Contas do Estado, quer dizer que esse montante será aplicado somente na atividade de ensino e não nos demais gastos acessórios, ou seja, somente na atividade fim do ensino. Os gastos com bibliotecas, material escolar, transporte, uniformes, por exemplo, somados aos gastos com o ensino, totalizam os gastos com a função educação. Nessa perspectiva, os gastos com educação envolvem parcela maior que somente os gastos com ensino.

Esta pesquisa está em andamento, porém com os passos dados até então se percebe que os gastos em educação vão muito além dos feitos somente com os recursos oriundos do Fundeb, contudo essa é uma fonte de recurso que contribui bastante, principalmente na manutenção do ensino fundamental. Acima de 70% do pagamento dos salários dos funcionários da educação são pagos pelas receitas auferidas por meio do Fundeb. Outra constatação é o fato de que a manutenção da política de educação se equipara aos investimentos iniciais feitos nas estruturas físicas, ou seja, o valor investido para construir e equipar uma escola, por exemplo, se reproduzirá todos os anos a fim de sustentar o funcionamento e a manutenção das suas instalações.

Com base nos estudos até aqui desenvolvidos se conclui que a educação necessita de um aporte financeiro significativo para poder fazer frente às necessidades de gastos, a fim de implementar uma política pública educacional de qualidade e de abrangência universal. Tanto o Fundeb quanto o percentual mínimo (25%) a ser aplicado pela municipalidade não dão conta das necessidades financeiras da educação. Por fim, o pesquisador entende que o estudo desenvolvido trará subsídios importantes para debater com profundidade as relações e as necessidades dos gastos com a educação nos municípios, bem como para auxiliar no planejamento financeiro dos municípios no que tange à educação.

Palavras-chave: educação; financiamento; gestão.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, L. C. Políticas sociais: focalizadas ou universalistas. É esta a questão? **Revista Espaço Acadêmico**, n. 123, v. 11, ago. 2011. Disponível em: <<http://educem.uem.br/ojs/index.php/EspacoAcademico/issue/view/511>>.

AMARAL, N. C. Financiamento da educação básica e o PNE 2011-2020. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 4, n. 6, p. 123-141, jan./jun. 2010. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>.

AZEVEDO, J. M. L. de. **A educação como política pública**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988.

_____. **Lei Complementar n.º 101, de 4 de maio de 2000**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/LCP/Lcp101.htm>. Acesso em: 10 jun. 2011.

_____. **Lei Federal n.º 4.320, de 17 de março de 1964**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L4320.htm>. Acesso em: 20 maio 2011.

_____. Ministério da Educação (MEC). Conferência Nacional de Educação (Conae). **Documento base**. v. 1. Brasília, 2010. 183 p.

_____. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos. **Plano plurianual 2004-2007: mensagem presidencial / Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, Secretaria de Planejamento e Investimentos Estratégicos**. Brasília, 2003.

BREMAEKER, F. E. J. de. A Política de Fundos para a educação e o impacto nas finanças dos estados e dos municípios. *In*: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

CAMARGO, R. B. de; PINTO, J. M. de R.; GUIMARÃES, J. L. Sobre o financiamento no Plano de Desenvolvimento da Educação. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 135, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v38n135/v38n135a14.pdf>>.

CARREIRA, D.; PINTO, J. M. R. **Custo aluno-qualidade inicial**: rumo à educação pública de qualidade no Brasil. São Paulo: Global, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2007.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

CASTRO, J. A. Financiamento da educação pública no Brasil: evolução dos gastos. *In*: GOUVEIA, A. B.; PINTO, J. M. R.; CORBUCCI, P. R. **Federalismo e políticas educacionais na efetivação do direito à educação no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011.

_____. Financiamento e gasto público da educação básica no Brasil e comparações com alguns países da OCDE e América Latina. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 841-858, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

CNM – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DE MUNICÍPIOS. **O financiamento da educação e seus desdobramentos na gestão municipal**. Brasília, 2009.

CREPALDI, S. A. **Curso básico de contabilidade de custos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

CUNHA, L. A. **Educação, estado e democracia no Brasil**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

DALE, R. Globalização e educação: demonstrando a existência de uma “cultura educacional mundial comum” ou localizando uma “agenda globalmente estruturada para a educação”? **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 423-460, maio/ago. 2004. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>.

DAVIES, N. **O financiamento da educação estatal no Brasil**: novos ou velhos desafios? São Paulo: Xamã, 2004.

DEMO, P. **Política social, educação e cidadania**. Campinas: Papius, 1994.

DOURADO, L. F. **A qualidade da educação**: conceitos e definições. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007.

FRIGOTTO, G. Fundamentos científicos da relação trabalho e educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006. p. 241-288.

GARCIA, E. O direito à educação e suas perspectivas de efetividade. **Revista Jus Vigilantibus**, 21 ago. 2004. Disponível em: <<http://nsae.acaoeducativa.org.br/portal/images/stories/geral/13odireitoaeducacaoesuasperspectivasdeefetividade.pdf>>.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GIACOMONI, J. **Orçamento público**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1998.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIRON, G. R. Desafios políticos para educação. **Pesquisas em Educação, Cultura, Linguagem e Arte** (versão eletrônica), Unioeste, v. 2, n. 1, 2008. Disponível em: <<http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/2908>>.

HÖFLING, E. de M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/cidadesat/topwindow.htm?1>>.

LOPES, J. **O fazer do trabalho científico em Ciências Sociais aplicadas**. Recife: Editora da UFPE, 2006.

MACHADO JR., J. T.; REIS, H. da C. **Lei 4.320 comentada**. 30. ed. Rio de Janeiro: Ibmam, 2001.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed., 3. reimpr. São Paulo: Atlas, 2006.

MARTINS, E. **Contabilidade de custos**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

OLIVEIRA, D. A. A educação no contexto das políticas sociais atuais: entre a focalização e a universalização. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 27-40, jan./jun. 2005.

_____; DUARTE, A. Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 279-301, jul./dez. 2005.

OLIVEIRA, J. F. de *et al.* A reforma da educação superior e os mecanismos de parceria público-privada. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 2, p. 323-348, jul./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>.

OLIVEIRA, R. P. de. O direito à educação na Constituição Federal de 1988 e seu restabelecimento pelo sistema de Justiça. **Revista Brasileira de Educação**, n. 11, maio/ago. 1999. Disponível em: <http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE11/RBDE11_07_ROMUALDO_PORTELA_DE_OLIVEIRA.pdf>.

SALES E SILVA, M. J. G. de. **Custo direto de financiamento das escolas públicas municipais de Teresina – Piauí**. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Piauí, Piauí, 2008.

SANTA CATARINA. Tribunal de Contas. **Guia: lei de responsabilidade fiscal** – Lei Complementar n.º 101/2000. Florianópolis, 2001.

SAVIANI, D. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **RAP**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, mar./abr. 2009.

STEINHORST, C. **A política de financiamento do ensino médio público no período de 1996 a 2006**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

Salas de apoio pedagógico e coordenação pedagógica: implicações no trabalho docente

Aline de Oliveira Venancio
Universidade da Região de Joinville – Univille
oliveiraline@ig.com.br

Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Universidade da Região de Joinville – Univille
aliciene_machado@hotmail.com

Para atender os estudantes com dificuldades no processo de escolarização, especialmente nos primeiros anos da educação básica, uma das estratégias que vêm sendo utilizadas são as salas de apoio pedagógico, cuja proposição é dar “um atendimento pedagógico diferenciado, destinado às crianças com dificuldades no processo de aprendizagem, desenvolvido no ensino regular, com objetivo de melhorar a qualidade de ensino e favorecer a inclusão” (ESCABORA, 2006, p. 64).

Em Joinville, município no qual se pretende realizar este estudo, as salas de apoio pedagógico (SAP), criadas em 2001, estão regulamentadas por meio da Portaria n.º 111-GAB-2009, documento que normatiza a implementação e o funcionamento das SAP nas unidades escolares da rede municipal. De acordo com o documento, tais salas são destinadas a “alunos do 2.º ao 5.º ano que apresentam dificuldades de aprendizagem” com foco em dois aspectos: alfabetização e letramento dos alunos matriculados no 2.º ano e alunos de 3.º, 4.º e 5.º ano vindos de outras unidades que não estão alfabetizados (PREFEITURA DE JOINVILLE, 2009).

Atualmente na cidade de Joinville existem 38 SAP. Dados relativos ao mês de agosto de 2012 apontam que, de um total de 59.833 alunos matriculados na rede municipal de ensino, aproximadamente 1.500 frequentam as referidas salas¹.

Com relação ao encaminhamento do aluno às SAP, conforme o Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1994), nas Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico sugere-se que ele ocorra o mais cedo possível. Recomenda-se até que os professores dos anos iniciais do ensino regular usem como rotina procedimentos de avaliação do desenvolvimento global dos seus alunos. A decisão então quanto a encaminhar ou não o aluno é tomada numa reunião com a equipe pedagógica, também conforme recomendação do MEC.

Nas Linhas Programáticas do MEC referentes às SAP, em sua conclusão, na VII consideração, diz que, “por se tratar de Proposta Experimental, o Atendimento Pedagógico Especializado deve ser rigorosamente planejado, preferencialmente em parceria com Universidades, constituindo-se em projeto de pesquisa da maior importância...” (BRASIL, 1994, p. 54). Por isso, justifica-se a emergência em pesquisar as SAP em toda a sua complexidade, principalmente porque algumas pesquisas, como a de Escabora (2006, p. 14), indicam que as SAP “nem sempre atendem aos objetivos para os quais foram criados”. Ainda segundo a autora, a falta de conhecimento acerca das características do programa e dos seus objetivos, bem como a falta de preparo dos profissionais, transforma-o em reforço escolar.

Na rede municipal de Joinville, só existe coordenador pedagógico nos Centros de Educação Infantil e no Ensino de Jovens e Adultos, ou seja, só há a presença dele onde existir essas modalidades de ensino. Nos outros níveis, como séries iniciais, ensino fundamental e médio, é o supervisor escolar que, de acordo com o Regimento Único da Secretaria da Educação, tem a função de articular, planejar e acompanhar, juntamente com a orientação educacional e com os profissionais que atuam no apoio pedagógico e no atendimento educacional especializado, intervenções necessárias à aprendizagem dos alunos com dificuldades de aprendizado, deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades (superdotação) (PREFEITURA DE JOINVILLE, 2011, p. 16).

¹ Dados obtidos na Secretaria Municipal de Educação de Joinville, setor de Estatística.

Outra função desse profissional é acompanhar o trabalho das SAP, por isso ele será o objeto de estudo deste trabalho. Horta (2007, p. 68-69) salienta que no fim dos anos 1980 se observa que as nomenclaturas coordenador, coordenador pedagógico, coordenador de aluno, coordenador de área ou de disciplinas vem em conjunto com outros termos utilizados para designar a ação supervisora nas escolas. Pesquisando a questão da nomenclatura no Brasil, o termo coordenador pedagógico foi o que mais apareceu, por isso, pensando em pesquisas futuras, optou-se por ele.

Esta pesquisa adotará como base epistêmica-metodológica o materialismo histórico e dialético que, em contraposição ao sujeito racional, individual e natural, presente na concepção dominante da ciência moderna, entende o sujeito como um ser ativo, social e histórico (GONÇALVES, 2005). Serão convidados a participar desta pesquisa sete coordenadores pedagógicos onde haja SAP, por meio de uma carta enviada às escolas, e com os dois primeiros será feita uma pré-testagem do questionário. Nesse sentido, a participação deles está vinculada unicamente à disposição voluntária para participar da pesquisa, não existindo nenhum tipo de critério excludente para os sujeitos.

A proposta de instrumentos a ser utilizada para a coleta e posterior análise dos dados com os participantes da pesquisa compreende uma entrevista do tipo semiestruturada, com questões norteadoras (LÜDKE; ANDRÉ, 1986) que visam obter informações sobre as concepções que o coordenador pedagógico tem acerca da SAP.

Salienta-se que todos os dados serão coletados após a adesão do participante à pesquisa por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tal como regulamenta a legislação.

Acolher as diferenças na escola caracteriza, paulatinamente, um cenário de desafios, expectativas, mudanças, angústias e dificuldades. A diversidade na escola apresenta-se não só pelos estudantes que a frequentam, mas também pelas suas famílias, pelos professores, gestores e pela própria comunidade na qual cada instituição escolar está inserida.

Para lidar com as dificuldades no processo de escolarização, o próprio sistema busca alternativas, sendo ao mesmo tempo vítima e algoz no processo de produção do fracasso escolar. Sala de recurso, sala de apoio, classe de apoio pedagógico, classe especial, reforço escolar, sala de aceleração – mudam os nomes, mudam as definições, mas todas elas têm um aspecto comum: fazer parte das estratégias para lidar com o fracasso escolar. Em relação às SAP, Escabora (2006, p. 63) destaca que se originaram “da incapacidade da escola em lidar com as diferenças”.

Não há nessas estratégias algo de ruim ou de bom em si, entretanto é preciso estar atento ao que se produz nas crianças, pais e professores quando se faz um encaminhamento desse tipo para lidar com as diferenças nos tempos/formas de aprender e se comportar. Como denuncia Moysés (2001), tais encaminhamentos, além de

extremamente estigmatizantes, podem traçar trajetórias de fracasso difíceis de reverter. Essas considerações são essenciais quando se pensa na escolarização ampla e de qualidade, pois a educação, para ser Educação, deve prescindir num futuro breve da adjetivação Inclusiva, o que só será possível conhecendo, criticando, reinventando e ressignificando as práticas, as relações e os conceitos que imbricadamente a constituem.

Para fundamentar este estudo serão utilizados documentos e leis como LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico (BRASIL, 1994), as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001), documentos da Prefeitura de Joinville, como o Regimento Único da Rede Municipal de Educação em Joinville, e da Secretaria de Educação, bem como teses, dissertações e artigos científicos que tragam a questão da coordenação pedagógica e do supervisor escolar (Base da Capes e Anped).

Com esta pesquisa, espera-se poder contribuir com discussões pertinentes sobre as concepções do coordenador pedagógico acerca da sala de apoio, sobre a diversidade e os processos de escolarização. Tem-se como meta fomentar debates sobre as soluções adotadas para lidar com a diferença na escola e a produção do fracasso escolar, bem como questões relacionais nesse ambiente. Entende-se que pesquisas desse porte são essenciais quando se pensa em definir políticas públicas de inclusão. Assim, poder compartilhar os resultados da pesquisa com a Secretaria de Educação do Município, da mesma forma divulgando-os em canais de comunicação científica, constitui ação fundamental na construção de avanços na educação como um todo.

Pretende-se divulgar os resultados deste trabalho em periódicos nacionais, selecionando aqueles com melhor Qualis segundo a Capes, e apresentar comunicações em eventos científicos como congressos e simpósios, da área de Educação, tais como Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe) e Congresso Nacional de Educação (Educere).

Palavras-chave: coordenação pedagógica; supervisor(a) pedagógico(a); sala de apoio pedagógico.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Linhas Programáticas para o Atendimento Especializado na Sala de Apoio Pedagógico Específico**. Brasília, 1994.

ESCABORA, C. **Sala de apoio pedagógico**: sentidos e significados construídos no município de Barueri, SP. 194 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GONÇALVES, M. da G. M. O método da pesquisa materialista histórico-dialético. *In*: ABRANTES, A. A.; SILVA, N. R. da; MARTINS, S. T. F. (Orgs.). **Método histórico-social na psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 2005.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo**: o duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do ensino fundamental I na constante construção dos seus papéis. Dissertação (Mestrado)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

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

MOYSÉS, M. A. A. **A institucionalização invisível**: crianças que não aprendem na escola. Campinas: Mercado das Letras; São Paulo: Fapesp, 2001.

PREFEITURA DE JOINVILLE. Secretaria da Educação. **Portaria n.º 111/GAB/2009**. Normatiza a implementação e o funcionamento da sala de apoio pedagógico nas unidades escolares da rede municipal de Joinville. 2009. Disponível em: <<http://www.joinville.sc.gov.br>>. Acesso em: 1.º abr. 2011.

_____. Secretaria de Educação. **Regimento Único da Rede Municipal de Educação em Joinville**. Organização da Gerência da Unidade de Gestão de Ensino. Joinville, 2011.

Educação ambiental – identificando as representações do patrimônio histórico, sociocultural e ambiental

Nelma Baldin

Universidade da Região de Joinville – Univille
nelma@univille.br

Amanda Carolina de Mello

Universidade da Região de Joinville – Univille
amandac.mello@yahoo.com.br

José Cavalheiro Neto

Universidade da Região de Joinville – Univille
juca_neto2007@hotmail.com

Joelias dos Santos

Universidade da Região de Joinville – Univille
joelias_19@hotmail.com

Lidio Schiochet Junior

Universidade da Região de Joinville – Univille
lidio_sjr@hotmail.com

Este artigo tem como objetivo contemplar as atividades desenvolvidas pelos Projetos EduCA-Univille durante a aplicação da pesquisa que o subsidia (Projeto EASens), acontecida no ano de 2012. O Projeto EASens (Educação Ambiental e Sensibilização: Representações do Patrimônio Histórico, Sociocultural e Ambiental para as Políticas Públicas) é, portanto, vinculado aos Projetos EduCA-Univille e teve início em 2011. Trata sobre as representações socioculturais e ambientais de populações que habitam regiões urbanizadas em áreas de bacias hidrográficas. Em 2012 esse projeto teve continuidade e buscou envolver seus participantes, no caso as crianças das seis escolas de ensino fundamental das duas comunidades onde o projeto foi aplicado: o bairro Vila Nova, na área da bacia hidrográfica do Rio Piraí; e o distrito de Pirabeiraba, na área da bacia hidrográfica do Rio do Braço, em Joinville (SC). Buscou-se, por meio do projeto, envolver as crianças de modo a se tornarem corresponsáveis pelo meio ambiente que as cerca, juntamente com toda a população das localidades estudadas, representada pelas suas lideranças (indicadas aos pesquisadores pela própria comunidade): vereadores, comerciantes, lideranças religiosas, diretoras de escolas, técnicos de saúde.

As duas comunidades estudadas são distintas geograficamente, porém elas têm uma forte semelhança histórica de ocupação, com traços econômicos, sociais e ambientais similares. As atividades do ano de 2012 foram desenvolvidas nas 5.^{as} séries do ensino fundamental de escolas municipais, sendo três em cada localidade, com turmas de 20 a 30 alunos. Como a ênfase do objetivo da pesquisa é estimular as crianças para que busquem se tornar corresponsáveis no trato com o meio ambiente local, juntamente com a participação da comunidade, no que se refere às ações de educação ambiental e considerando as representações demonstradas quanto ao conceito de patrimônio histórico, cultural e ambiental, foi necessário primeiramente captar a percepção do olhar e do pensamento dessas crianças sobre o assunto abordado, ou seja, captar o sentido de preservação que têm de patrimônios.

As atividades da pesquisa, desenvolvidas numa abordagem qualitativa etnográfica, contemplaram primeiramente (no primeiro encontro) a aplicação de um questionário no qual foram respondidas perguntas sobre os temas: patrimônios materiais e imateriais; patrimônio histórico; patrimônio cultural; e patrimônio ambiental. Esses assuntos foram abordados no decorrer dos encontros que aconteciam nas escolas, e utilizou-se dessa forma metodológica para verificar qual era o conhecimento das crianças a respeito. A partir do segundo e do terceiro encontro, foram desenvolvidas palestras educativas e informativas sobre os temas, juntamente com a

aplicação de jogos lúdicos e pedagógicos com vistas à sensibilização ambiental e patrimonial – os jogos foram sempre aplicados no fim de cada encontro com palestra informativa, visando possibilitar uma melhor assimilação do assunto estudado. No quarto encontro, realizou-se uma atividade prática, a implantação da vermicomposteira, chamada popularmente de “minhocário”. O objetivo da ação foi promover a sensibilização ambiental, o contato direto das crianças com o meio ambiente natural e a apresentação de uma alternativa para a preservação do meio ambiente. No quinto e último encontro, fez-se a reaplicação do questionário, com o intuito de comparar a evolução do aprendizado quanto aos assuntos apresentados, a qual foi verificada nas respostas de *antes* da aplicação das atividades e jogos lúdicos e nas respostas *depois* da aplicação delas.

A primeira palestra ocorreu no segundo encontro. Considerando-se que por meio de imagens as crianças assimilam melhor os temas tratados, utilizou-se desse recurso para discorrer sobre patrimônio (material e imaterial) histórico, cultural e ambiental. Para tanto, serviu-nos o recurso tecnológico do Power Point. As tecnologias da informação e comunicação também podem ser classificadas como tecnologias intelectuais; elas amplificam, exteriorizam, modificam e clarificam diversas funções cognitivas humanas: memória, imaginação, flexibilização, percepção e raciocínio (LÉVY, 1999). No início da palestra, notou-se que as crianças estavam um tanto receosas perante o assunto que seria abordado, pois quase nenhuma delas conseguia identificar o que é patrimônio. Exemplos de patrimônios históricos, culturais e ambientais locais e nacionais foram citados e demonstrados por meio de imagens, com o intuito de estimular-lhes a participação e ativar-lhes a memória. Essa ação correspondeu ao que preconizam Mendonça, Melo e Padilha (2011, p. 16.675): “Os métodos visuais têm suas origens na Sociologia e na Antropologia. Constituem-se em uma das abordagens adotadas nas pesquisas qualitativas”. Ao final da palestra, realizou-se o “jogo dos balões”: algumas crianças foram escolhidas para serem os “vilões”, enquanto outras seriam os “guardiões”. Algumas tinham a missão de estourar os balões, e outras deviam evitar a ação dos vilões. Ao término do jogo, realizaram-se um “bate-papo” com as crianças e uma ação de reflexão sobre o cuidado a se ter com os patrimônios de que dispomos.

No terceiro encontro aconteceu outra palestra, dessa vez com foco na reciclagem e destinação adequada de resíduos sólidos. As crianças já tinham uma noção sobre o assunto, pois nas escolas essa temática já vinha sendo trabalhada. Os materiais reciclados, básicos, eram identificados facilmente pelas crianças, ou seja, conseguiam diferenciar vidro, metal, papel e plástico. Também citavam exemplos de como reutilizar os materiais, porém encontravam dificuldade em associar as cores das lixeiras correspondentes aos tipos de resíduos. Ao final da palestra com uso de Power Point, fez-se a aplicação de outro jogo lúdico para mais uma vez fixar o assunto

trabalhado. No jogo, as crianças precisavam separar os resíduos recicláveis em suas respectivas lixeiras, acertando as cores. As equipes vencedoras foram premiadas com sacolas retornáveis.

No quarto encontro, abordou-se o tema compostagem, quando as crianças “botaram a mão na massa”, produzindo uma vermicomposteira para a escola. Essa foi uma oportunidade de os alunos terem maior contato com a natureza. A vermicompostagem é o resultado da combinação da ação das minhocas e dos microrganismos que habitam seus intestinos e que dão origem ao vermicomposto (ALBANEL *et al.*, 1988 *apud* LOUREIRO *et al.*, 2007, p. 1.044). Ou seja, a vermicompostagem é a reciclagem de matéria orgânica, um processo de transformação biológica dos resíduos orgânicos em que as minhocas atuam acelerando o processo de decomposição, sendo essa a forma mais prática de acelerar o processo de compostagem. Mediante as solicitações das crianças e das escolas para a implantação das vermicomposteiras (expressas essas solicitações nas respostas do questionário), os pesquisadores apresentaram a proposta de reutilizar os resíduos da própria escola no minhocário, montando-o com as crianças e repassando-lhes instruções para que elas próprias dessem continuidade ao projeto juntamente com professores e diretores das suas respectivas escolas.

No quinto encontro, reaplicou-se o mesmo questionário já respondido pelas crianças no início das atividades da pesquisa, em todas as escolas. Essa segunda aplicação do questionário teve a finalidade de identificar o conhecimento adquirido pelas crianças sobre as temáticas estudadas ao longo dos encontros. O mesmo modelo de questionário empregado nos dois momentos da pesquisa permitiu, aos pesquisadores, a realização da análise comparativa entre as respostas obtidas na primeira e na segunda aplicação (atividade inicial e final da pesquisa, respectivamente). Outro veículo de análise dos resultados e também considerado nesta pesquisa foram as anotações feitas no caderno de campo dos pesquisadores, onde eram descritos todos os detalhes, as percepções, os sinais de representação e os pormenores do cotidiano dos encontros. Essas anotações ajudaram na etnografia da análise dos dados.

A análise dos dados foi executada conforme abordagem qualitativa etnográfica, pois se entende que a pesquisa qualitativa, quando do tipo etnográfica, procura explicar o significado dos fenômenos sociais (MERRIAM, 1998 *apud* MENDONÇA; MELO; PADILHA, 2011, p. 16.674). Assim, quando questionados sobre o que são patrimônios históricos e culturais, observou-se, como resultado entre a comparação das respostas obtidas com as duas aplicações do questionário, que houve um aumento de acertos e uma melhora significativa nas respostas apresentadas na etapa final, se comparadas às da fase inicial. Os pesquisadores classificam os jogos ambientais realizados com as crianças como os maiores facilitadores do melhor entendimento quanto às temáticas estudadas (maior expressão

das representações). Os resultados demonstrados na comparação das respostas do questionário evidenciam que inicialmente 70% dos alunos não sabiam o que é patrimônio histórico e cultural e que após as atividades da pesquisa o quadro mudou. Entendeu-se que os jogos ambientais ajudaram a fixar os assuntos trabalhados nas palestras ministradas. Ainda, entendeu-se que a representação dessas crianças quanto à noção de patrimônio histórico, cultural e ambiental está ligada à vivência que desfrutam na localidade onde habitam.

Em vista do referencial teórico e do objetivo geral da pesquisa – envolver os participantes (crianças) de modo a se tornarem corresponsáveis no trato com o meio ambiente que os cerca, concernente às ações de educação ambiental e considerando as representações demonstradas quanto ao conceito de patrimônio histórico, cultural e ambiental – e diante dos resultados obtidos com as análises das respostas dadas ao questionário, notou-se uma clara evolução no entendimento das crianças sobre o seu papel na localidade onde vivem e o conceito que têm de patrimônio (histórico e ambiental). Além da análise das respostas ao questionário, também foi possível verificar a evolução do entendimento dos assuntos tratados (e das suas representações) por parte dessas crianças em outras ações da pesquisa, tais como: nas respostas fornecidas às perguntas que lhes eram feitas ao final das palestras e principalmente após a aplicação dos jogos ambientais. Houve um notável interesse das crianças na implantação do minhocário. Essa atividade prática do projeto, a parte em que colocaram a “mão na massa”, deu a elas um incentivo bastante grande. Levando em conta tais resultados, entendeu-se que a pesquisa reforçou e fortaleceu nas crianças as representações quanto aos conceitos de patrimônio (histórico, cultural e ambiental). Além disso, elas também aprenderam a reconhecer esses patrimônios e o porquê de valorizá-los e preservá-los, bem como aprenderam a identificar o conceito de patrimônio material e imaterial. Em outras palavras, despertaram para um sentimento de maior “pertencimento” às comunidades onde vivem, não de “pertencer” apenas na representação social, mas de assumir-se de fato como residente da localidade e, assim, assumir o comprometimento que esse “pertencer” ao local pode significar. Observou-se, ainda, que a pesquisa reforçou nas crianças as representações quanto à sensibilização para as questões socioculturais das suas comunidades, sobretudo as ambientais, especialmente porque suas comunidades estão localizadas em áreas de bacias hidrográficas – o que chama para um cuidado ainda maior das populações com as suas águas.

Palavras-chave: educação ambiental; patrimônio histórico, cultural e ambiental; representações sociais.

REFERÊNCIAS

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: 34, 1999.

LOUREIRO, D. C. *et al.* Compostagem e vermicompostagem de resíduos domiciliares com esterco bovino para a produção de insumo orgânico. **Pesquisa Agropecuária Brasileira**, Brasília, v. 42, n. 7, p. 1.043-1.048, jul. 2007.

MENDONÇA, J. R. C. de; MELO, R. de C. B. de; PADILHA, M. A. S. O atlas.ti para a análise de fotos na pesquisa qualitativa: uma discussão ilustrada sobre os métodos visuais na educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1. Curitiba, 2011.

Condições de trabalho docente nos anos iniciais do ensino fundamental

Ana Silvia Jacques

Universidade da Região de Joinville – Univille
ana.silvia.jacques@gmail.com

Márcia de Souza Hobold

Universidade da Região de Joinville – Univille
marcia.hobold@univille.br

A possibilidade de desenvolver a temática “condições de trabalho” no Curso de Pós-Graduação *Stricto Sensu* parte do princípio de amplitude de uma produção científica, especificamente do ambiente de trabalho docente.

As investigações sobre o trabalho docente, segundo análise de Mancebo (2007, p. 467 *apud* OLIVEIRA, 2003), principiaram no fim da década de 1970. Elas provocaram estudos mais aprofundados sobre o trabalho docente, e cada vez mais conceitos e referências nas suas múltiplas variantes são primordiais, revelando-se uma oportunidade para possíveis mudanças das condições de trabalho. Diante disso, destaca-se como objetivo geral conhecer as condições de trabalho docente nos anos iniciais – 1.º ao 5.º ano. A presente pesquisa dará continuidade à investigação em fase final do mestrando Fernando de Lima, que está concluindo sua dissertação com a mesma temática, mas com professores do 6.º ao 9.º ano, também sob orientação da Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold,

e dessa forma completará o ciclo do ensino fundamental I e II no município de Joinville. Ambas as pesquisas estão vinculadas a projeto de pesquisa maior, intitulado “Trabalho e formação docente no ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de Joinville”, aprovado pelo Edital 007/2011 do CNPq/Capes.

Nesse sentido, a relevância de pesquisar as condições de trabalho docente, principalmente nos anos iniciais do ensino fundamental, ainda pouco investigado nos estudos brasileiros, caracteriza-se pela análise das condições concretas de trabalho tal como é desenvolvido. O artigo de André (2009, p. 50) destaca que “nos anos 1990 poucas pesquisas trataram de temáticas como condições de trabalho, organização sindical e plano de carreira dos docentes”. Nessa perspectiva, realizou-se um estado de arte sobre a temática das pesquisas no portal de periódicos do banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), no Scientific Electronic Library Online (SciELO) e nos Grupos de Trabalho (GT) da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped). As pesquisas, nesses cinco anos, indicam a intensificação do trabalho docente como campo de estudos, problematizado por conta das mudanças ocorridas na jornada de trabalho de ordem intensiva e extensiva, entretanto ainda são escassas pesquisas sobre tal temática. Outro tema recorrente trata da precarização do trabalho docente, em que os autores remetem à situação de baixa remuneração, desqualificação e fragmentação do trabalho e perda real do reconhecimento social do trabalho docente, influenciando na qualidade de ensino.

A educação do século XXI pressupõe o desafio de compreender e discutir as condições de trabalho docente, em decorrência da precariedade das situações vividas e de múltiplas exigências profissionais, configurando-se um promissor campo de estudos.

O papel do professor, diante da sociedade, alterou-se do conhecimento profissional como missão/vocação para o principal responsável pela aprendizagem do aluno. As novas formas que a sociedade capitalista assume e, de maneira particular, o processo de globalização encontram-se instaurados em todas as esferas sociais, num movimento que assegura sua hegemonia. Todavia é preciso lembrar que, para os docentes poderem realizar a tarefa que deles se espera, urge a concretização de condições efetivas de trabalho. Nesse entendimento, afirma Oliveira (2004, p. 1.128), “verifica-se ainda a existência de uma grande lacuna [...]”, justificando a necessidade imperiosa de investigações sobre as condições do trabalho docente.

Mediante esse cenário, Sacristán (1999, p. 71) ilustra: “A profissão docente é socialmente partilhada numa sociedade complexa na qual os significados divergem entre grupos sociais, econômicos e culturais”. Em face das transformações que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e da educação, Frigotto (2002, p. 31) adverte: “O trabalho humano, compreendido em sentido ontológico, está intrinsecamente relacionado à produção de nossa existência

como sujeitos sociais [...]”. Da mesma forma, o ponto crucial das “condições de trabalho docente” é reforçado nas palavras de Saviani (2009, p. 153): “[...] a questão da formação de professores não pode ser dissociada do problema das condições de trabalho que envolve a carreira docente [...]”. Na atualidade, pode-se dizer que as condições de trabalho docente não são condizentes com a dignidade da profissão. Tardif e Lessard (2011, p. 112) fortalecem essa compreensão, ao questionar: “Quais são, hoje, as condições de trabalho docente de um professor, sua carga de trabalho, suas tarefas concretas, suas diferentes durações, sua variedade?”. Para entendimento do processo de organização do trabalho docente, é crucial recorrer, como base conceitual, ao materialismo histórico-dialético, que fundamenta o pensamento marxista. Desse modo, o trabalho constitui a existência material e social do ser humano, remetendo a educação a uma perspectiva sócio-histórica. Assim, o “trabalho” é categoria central de análise das condições que envolvem o trabalho docente.

Sampaio e Marin (2004, p. 1.204) apresentam um estudo sobre a precarização do trabalho escolar, considerando a expansão do sistema público de ensino nos anos 1970, com efeitos desastrosos no funcionamento das escolas. Note-se que as inúmeras reformas educacionais das últimas duas décadas no Brasil resultaram na sobrecarga de trabalho dos docentes, tarefas para professores imersos na rotina escolar, nas palavras de Assunção e Oliveira (2009, p. 361):

Executar outras tarefas durante o curso da ação principal, atender o aluno individualmente e controlar a turma coletivamente e preencher múltiplos instrumentos e formulários de controle são dimensões da intensificação do trabalho que implicam regular com urgência.

A pesquisa “Condições de trabalho docente”, em fase inicial, foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa, conforme o parecer de processo n.º 166/2012, de 18/9/2012, ofício n.º 407/2012, ao atender aos parâmetros descritos na Resolução CNS 196/96 e complementares e Resolução 19/07 CEP/Univille. Os sujeitos de pesquisa são 1.127 professores efetivos (concursados), com 40 horas/semanais (na rede), pedagogos/as, que atuem há mais de três anos na rede municipal de ensino de Joinville (SC), no ensino fundamental (1.º ao 5.º ano). Destaca-se, além dos critérios mencionados de inclusão para seleção desse grupo, que sejam professores de sala de aula e não estejam mais em estágio probatório na rede municipal. A justificativa para a escolha desse critério de seleção deriva-se de

Jesus e Santos (2004, p. 42), quando observam que o professor iniciante durante os primeiros dois ou três anos de serviço se encontra ainda em fase de exploração, vivenciando papéis e avaliando sua competência profissional. Em consequência, o professor tem dificuldade para avaliar as condições de trabalho oferecidas pela rede de ensino. Dessa forma, respalda-se em Huberman (1992), ao compor a carreira docente por fases pertinentes ao ciclo de vida profissional dos professores, como entrada, estabilização, diversificação, serenidade e desinvestimento, permitindo assim a análise das condições de trabalho pautada na própria trajetória profissional.

Nesse enfoque, a presente pesquisa será desenvolvida por uma abordagem qualitativa. Conforme Gatti e André (2010, p. 30-31),

[...] as pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Assim, em consonância com o objetivo da pesquisa, para conhecer as condições de trabalho docente no município, utilizou-se como instrumento o questionário. Além disso, ao lidar com questões que envolvem as condições objetivas e subjetivas de trabalho e suas principais implicações, como explica May (2004), “[...] o questionário fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças[...]”, e assim podem refletir sobre suas respostas. Em detalhe, a pesquisa encontra-se na fase de coleta de dados, por meio de questionários autoaplicáveis, os quais foram apresentados aos diretores das escolas no dia da reunião administrativa, viabilizada pela Secretaria de Educação, e entregues às escolas da rede municipal para serem respondidos pelos professores, como voluntários(as) anônimos(as). Vale ressaltar que, antes de o questionário ser entregue aos docentes, foi realizada a aplicação de um piloto (pré-testagem) do instrumento com professores, colegas do curso de Mestrado em Educação e professores de uma escola da rede municipal de ensino de Joinville que espontaneamente se prontificaram a respondê-lo. Salienta-se que, dado o elevado número de professores existentes nos anos iniciais do ensino fundamental na rede pública municipal de Joinville (1.127), opta-se pelo método de *survey*, uma vez que, segundo May (2004, p. 109), “[...] todas as *surveys* visam a descrever ou explicar as características ou opiniões de uma população através de uma amostra representativa”.

Para tanto, as respostas obtidas por meio dos questionários serão analisadas por intermédio de um programa de análise estatística chamado Statistical Package for Social Science (SPSS), versão 17.0, que no idioma nacional significa “Pacote Estatístico para as Ciências Sociais”. Em linhas gerais, o questionário foi composto por perguntas voltadas a conhecer o perfil dos professores, nas quais são referidas, segundo May (2004, p. 124), “[...] informações demográficas ou de identificação, como idade, renda, habitação e assim por diante”. O questionário compõe-se de dois eixos centrais: perfil do professor e relação com sua profissão. As questões tratam das condições de trabalho dos docentes quanto a: identificação; lazer; relacionamento com direção, supervisão, orientação e colegas de trabalho; troca de informações/experiências; exigências profissionais do atual contexto social; atividades da docência; hora-atividade; salário; carga de trabalho e material didático. Investiga ainda a opinião dos professores sobre as instalações físicas da escola, infraestrutura da(s) sala(s) de aula, assim como as alternativas desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação que auxiliam na melhoria das condições de trabalho, entre outras. Além desses, outro aspecto da pesquisa é o conhecimento do professor sobre a legislação educacional do município, o que sente em relação à valorização do seu trabalho docente e o que como profissional melhoraria nas suas condições de trabalho.

Nesse momento, espera-se apresentar no Simpósio Integrado entre a Furb e a Univille o “desenho” da pesquisa e os procedimentos realizados até o momento para a coleta de dados, bem como os principais fundamentos teóricos desta investigação e as pesquisas correlacionadas identificadas por meio de um estado de arte e/ou balanço das produções. Pensa-se que com esta comunicação no Simpósio, para os demais colegas mestrandos e professores, seja possível gerar discussões e aprendizagens importantes para a próxima fase da pesquisa que se iniciará em breve: a análise dos dados.

Espera-se que, partindo dos dados das primeiras pesquisas do Mestrado, referentes às condições do trabalho docente, se abram caminhos de investigação para desdobramentos e busca de outros instrumentos de coleta de dados, um aprofundamento que contribua para estudos e futuramente possíveis investimentos, planejamentos e melhorias da qualidade na educação básica do município de Joinville.

Palavras-chave: condições de trabalho docente; trabalho docente; anos iniciais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.

ASSUNÇÃO, A. Á.; OLIVEIRA, D. A. Intensificação do trabalho e saúde dos professores. **Educação e Sociedade** [online], v. 30, n. 107, p. 349-372, maio/ago. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 16 jul. 2012.

FRIGOTTO, G. A dupla face do trabalho: criação e destruição da vida. In: FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. (Orgs.). **A experiência do trabalho e a educação básica**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. In: WELLER, W.; PFAFF, N. (Orgs.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 1992. p. 31-61.

JESUS, S. N. de; SANTOS, J. C. V. Desenvolvimento profissional e motivação dos professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 39-58, jan./abr. 2004.

MANCIBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 99, p. 466-482, maio/ago. 2007.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, D. A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1.127-1.144, dez. 2004.

_____. As reformas educacionais e suas repercussões sobre o trabalho docente. *In*: _____. (Org.). **Reformas educacionais na América Latina e os trabalhadores docentes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p. 13-38.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Profissão professor**. 2. ed. Porto: Porto, 1999. p. 63-90.

SAMPAIO, M. M.; MARIN, A. J. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 89, set./dez. 2004.

SAVIANI, D. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação** [online], v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

TARDIF, M.; LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

Os desafios da educação ambiental na gestão e sustentabilidade de embalagens contaminadas: o caso dos tambores metálicos

Andréia Borges

Universidade da Região de Joinville – Univille
andrea.eng.ambiental@hotmail.com

Nelma Baldin

Universidade da Região de Joinville – Univille
nelma.baldin@univille.br

A capacidade das reservas naturais de matéria-prima ainda presentes na natureza, tais como minério de ferro, areia, calcário, carvão, petróleo e outros, sujeitas a atender ao atual ritmo de crescimento e consumo dos países desenvolvidos e em desenvolvimento é extremamente limitada. Estima-se que a exaustão dessas reservas possa acontecer nas próximas décadas, sendo essa uma das razões que justificam as atuais corridas tecnológicas, econômicas, educacionais e até mesmo de gestão por novos padrões de desenvolvimento e consumo que visem à preservação do meio ambiente. Outra razão incide nos movimentos socioambientais que ocorrem em todo o mundo, que cada vez mais exigem a conservação e a preservação dos recursos naturais, focadas na qualidade de vida no e do planeta. Junto com essa problemática tem-se também a expectativa do crescimento populacional, assim como

o das indústrias e seus processos produtivos, que passam a atingir níveis insustentáveis, sendo indispensável a busca por alternativas que contribuam para a redução ou eliminação dos impactos.

Foi nesse sentido que a explosão demográfica, juntamente com a Revolução Industrial, em meados do século XVIII, contribuiu para grandes mudanças e transformações, principalmente quando se fala em novo estilo de vida da sociedade, focada que estava, naquele momento, em novos hábitos de consumo. Conseqüentemente, alterou-se a relação entre o homem e o meio ambiente. Tais mudanças, com o passar do tempo e com a sistematização das indústrias, levaram o indivíduo ao consumo exagerado por bens e serviços que visam atender às necessidades das pessoas e também às necessidades fabricadas. Nesse mesmo sentido, ocorreu aumento no volume da geração de diversos tipos de resíduos, tanto urbanos quanto industriais. Esse processo contribuiu para o início de problemas ambientais vistos com frequência na atualidade, tais como: problemas atmosféricos que geram poluição por causa dos sistemas de transporte e veículos diversos, instalações industriais, queimadas, incineração de lixo e outros; poluição dos recursos hídricos, gerada pela urbanização crescente, a qual aumenta a demanda pela água e amplia a geração de efluentes domésticos e industriais de volta aos recursos hídricos e, muitas vezes, sem prévio tratamento; escassez de água devida a alterações na qualidade e disponibilidade desta (TUCCI, 2008). Há ainda problemas relacionados ao solo, como: poluição provocada pela disposição inadequada de resíduos sólidos, rurais, urbanos e industriais, podendo ocasionar a contaminação do lençol freático, provocando menor tempo de vida dos aterros sanitários por conta do aumento no volume dos resíduos; a impermeabilização do solo, que reduz a infiltração das precipitações; a remoção das florestas, expondo o solo diretamente às chuvas, o que aumenta o processo erosivo e empobrece o solo, muitas vezes inviabilizando-o para a agricultura (ARAÚJO, 2006). Podemos também citar aquecimento global, poluição sonora, desmatamentos, extinção de espécies de flora e fauna, entre outros (KRAEMER, 2005). E, note-se, não somente o consumo por parte da sociedade favoreceu esse cenário, como também as indústrias com seus processos industriais, pois estas necessitam de matéria-prima como ferro, aço, borracha, água, madeira e outros recursos, todos vindos da natureza e com características finitas. Todos esses bens são necessários para a fabricação de utensílios e bens de consumo que atendam à atual sociedade, tais como vestuários, meios de transporte, maquinários diversos, moradias, produção de alimentos industrializados ou não, produção de embalagens e outros.

As matérias-primas são processadas pelas indústrias e transformadas em bens e utilidades considerados essenciais pela atual sociedade, para a manutenção do bem-estar individual e coletivo. No entanto muitas linhas

de produção na indústria geram resíduos com potencial de periculosidade¹, que por consequência são danosos ao meio ambiente e ao homem e, quando não geridos de forma correta, favorecem a poluição ambiental de solo, água e ar, além de favorecer a perda da qualidade de vida do homem (COSTA, 2009). Em meio à infinidade de resíduos produzidos pelas sociedades e indústrias, neste artigo trata-se de um tipo específico: resíduos gerados por processos industriais, especificamente as embalagens vazias não limpas – tambores metálicos contaminados, pelo fato de terem sido, anteriormente, armazenadores de matérias-primas ou produtos químicos diversos e sempre utilizados nos processos das indústrias.

As embalagens de tambores metálicos são fabricadas com aço, o qual é oriundo de rochas que contêm minério de ferro e que após serem processadas industrialmente produzem o aço. Dados do Cempre mostram que só no ano 2010 foram produzidos cerca de 33,8 milhões de toneladas de aço bruto no Brasil e 604 mil toneladas de folhas de aço, essas utilizadas em segmentos distintos e também para a fabricação de embalagens, inclusive os tambores metálicos. Tais embalagens se referem a um dos tipos de resíduos produzidos pelos parques industriais e que merecem especial atenção quanto ao manuseio e à destinação final corretos, pelo fato de os tambores estarem contaminados com algum tipo de produto químico ou não. Assim, considerando essa contextualização, enfatiza-se aqui o tema da pesquisa que subsidia este artigo, cujo objetivo geral é analisar os procedimentos internos de uma empresa que atua na coleta, no transporte, na armazenagem temporária e no destino final de tambores metálicos vazios não limpos, contaminados com produtos químicos diversos, estudando o comportamento de seus funcionários e colaboradores quanto ao desempenho na função de gestão dessas embalagens. O intuito é identificar possíveis falhas e sugerir alternativas que venham possibilitar melhorias qualitativas para a execução da atividade, para a empresa e para a sociedade como um todo, enfatizando especialmente a preservação do meio ambiente.

A pesquisa é um estudo de caso numa abordagem qualitativa e quantitativa. A escolha por uma indústria do ramo de comércio atacadista e depósito temporário de embalagem contaminada (tambores metálicos) – a empresa Tamborsul, assim como a localidade onde se situa (Araquari – SC) – foi restrita a duas observações: 1) o interesse e o comprometimento da empresa quanto às questões ambientais, o que proporcionará o acesso à planta industrial,

¹ Periculosidade – característica apresentada por um resíduo que, em função de suas propriedades físicas, químicas ou infectocontagiosas, pode apresentar: risco à saúde pública; provocar mortalidade, incidência de doenças ou acentuar seus índices; riscos ao meio ambiente, quando o resíduo for gerenciado de forma inadequada (ABNT, 2004).

bem como o levantamento das informações necessárias para a execução da pesquisa; 2) o segmento da empresa, que envolve uma atividade de manuseio de embalagens vazias não limpas, sendo então um objeto de estudo rico no que se refere à representatividade e diversidade de aspectos ambientais passíveis de análise.

A população-alvo a ser trabalhada na pesquisa constitui-se de: sete sujeitos que são os responsáveis pela atividade de coleta, transporte e armazenamento das embalagens contaminadas na empresa; seis funcionários que são os encarregados das atividades internas relacionadas à classificação e armazenagem das embalagens; dois administradores, que gerenciam a parte administrativa, fiscal e financeira da empresa. Há, portanto, um total de 15 pessoas.

A coleta de dados e informações segue alguns critérios. Na primeira etapa, uma vez definida a empresa *locus* da pesquisa, foi realizado um contato prévio a fim de obter uma primeira conversa com o responsável pelo empreendimento. Nesse contato, a pesquisadora fez uma breve apresentação de si e da proposta de pesquisa, solicitando então autorização para desenvolver o estudo em suas instalações. Na segunda etapa, após obter autorização para o trabalho, a providência foi encaminhar a documentação pertinente ao Comitê de Ética da Univille, para aprovação do projeto de pesquisa. Após a sua aprovação, deu-se início às visitas técnicas à empresa, buscando conhecê-la. Na terceira etapa, ainda a acontecer, será feita a coleta de dados. Para tanto, será observada toda a estrutura organizacional da empresa, o horário de funcionamento, o número total de funcionários, com o intuito de conhecer o empreendimento, suas instalações, atividades e outras informações pertinentes ao reconhecimento dela. Todos esses dados serão anotados em uma ficha específica. Na quarta etapa, uma vez já dentro da empresa e de posse das informações anotadas na Ficha de Identificação da Empresa, o procedimento será conhecer a rotina de trabalho, bem como o passo a passo das atividades de coleta, transporte, armazenagem temporária e destino final das embalagens contaminadas – tambores metálicos. Ainda será feita a verificação da existência ou não de treinamentos, integração, palestras, orientações de trabalhos e/ou procedimentos aos colaboradores, relacionados ao meio ambiente ou à gestão de resíduos. Todas essas informações serão anotadas em ficha específica e caderno de campo para anotação de outras questões que poderão surgir. Na quinta etapa será feito o levantamento das informações quanto a frequência, quantidade, transporte e armazenamento das embalagens contaminadas. Na sexta etapa haverá aplicação de questionário com perguntas abertas ao(s) responsável(is) pela coleta, manuseio, transporte e armazenamento das embalagens contaminadas. E ainda, a título de reforço das informações fornecidas, será realizada uma entrevista com os colaboradores. Nessa fase, será analisada qual a percepção dos funcionários em relação ao tipo de atividade que desenvolvem. Verificar-se-á se houve treinamento para tal, se existem dúvidas

por parte da execução das atividades e outras informações a respeito. Na sétima etapa será aplicado questionário ao(s) encarregado(s) pelo despacho das coletas realizadas pela empresa. Salienta-se que antecede às etapas 5 e 6 uma fase de pré-testagem, a ser efetuada por meio de um pré-teste dos questionários na pesquisa. O objetivo do pré-teste é validar o questionário a ser aplicado. Essa empresa teste não participará do estudo aplicado. O pré-teste acontecerá na empresa “X”, que terá o nome preservado; ela também atua no ramo de coleta, transporte e armazenagem de embalagens contaminadas (tambores metálicos) e está localizada em Curitiba (PR).

A amostra que será submetida ao pré-teste é constituída por operários do sexo masculino, com idade entre 25 e 40 anos, que executam atividade diária de coleta, transporte, armazenagem, carregamento e descarregamento de embalagem contaminada. Conforme relato do responsável pelo empreendimento, esses sujeitos apresentam baixo grau de instrução, embora todos saibam ler e escrever, o que possibilita o preenchimento dos questionários. Destaca-se que todos os indivíduos que participarão do pré-teste (em número de seis) serão inclusos, excetuando-se aqueles que se recusarem a fazer parte da pesquisa. A todos os participantes do pré-teste também será entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para assinatura. No que diz respeito aos critérios de inclusão e exclusão dos sujeitos da pesquisa, trata-se de uma amostra pequena, cujos participantes têm grau de instrução não igualitário. No momento da entrega do TCLE (que será um processo individual e em particular) será perguntado se o participante sabe ler e escrever. Caso sim, ele responderá aos questionários e participará também da entrevista; caso não saiba ler nem escrever, não responderá aos questionários (uma etapa importante da pesquisa), mas participará da entrevista gravada. Não participarão de nenhuma etapa da pesquisa aqueles que se recusarem a fazer parte do estudo como um todo.

Para a oitava etapa será feita a análise dos dados coletados com a pesquisa e a redação do texto de dissertação. A fase da coleta de dados acontecerá no período de novembro de 2012 a junho de 2013, buscando-se realizar um diagnóstico da situação atual da empresa estudada, referente a coleta, transporte, armazenagem temporária e destino final de embalagens contaminadas – tambores metálicos. Para tanto, será feita uma avaliação de como são executadas as atividades, reconhecendo a rotina de trabalho dos colaboradores da empresa e buscando perceber a gestão dada aos tambores contaminados, numa tentativa de identificar possíveis falhas no que diz respeito aos processos existentes e treinamentos oferecidos aos funcionários nesse procedimento de risco, com ênfase especial na preservação do meio ambiente. Todos esses procedimentos da pesquisadora, na empresa, serão mediados pelas orientações da educação ambiental.

Pretende-se, com a realização desta pesquisa, fornecer subsídios para a empresa estudada (e outras que atuam no mesmo setor) para a estruturação de um planejamento de ação apoiado nas ferramentas e alternativas que possam advir como sugestões com a execução da pesquisa. Espera-se que essas propostas possam ser implementadas de forma a obter a adequação do ambiente e a melhoria contínua na atividade desenvolvida, assim como no processo e na gestão dos resíduos gerados pela empresa. Ainda, tenciona-se publicar pelo menos um artigo científico. Também se almeja que a empresa se conscientize dos benefícios que a educação ambiental pode proporcionar na adoção da correta gestão de práticas de prevenção à poluição e gerenciamento de embalagens, vindo a implementar programas de conscientização para seus colaboradores, com capacitação sobre a importância do seu envolvimento e participação, a fim de que o programa funcione e dê bons resultados.

Palavras-chave: educação ambiental; desafios na empresa; tambores metálicos contaminados.

REFERÊNCIAS

ABNT – ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. **NBR 10.004:** resíduos sólidos – classificação. Rio de Janeiro, 2004.

ARAÚJO JR., A. M. **Impactos ambientais.** Tutorial. Rio Grande do Sul, 2006. Disponível em: <<http://www.juliobattisti.com.br/tutoriais/arlindojunior/geografia036.asp>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

CEMPRE – COMPROMISSO EMPRESARIAL PARA RECICLAGEM. **Quantidade de aço produzido no Brasil.** São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.cempre.org.br/ft_latas_aco.php>. Acesso em: 14 abr. 2012.

COSTA, M. G. C. da. **Valorização de resíduos industriais na formulação de produtos e pigmentos cerâmicos:** processamento e desenvolvimento de cor. 193 f. Dissertação (Mestrado em Ciência e Engenharia de Materiais)– Universidade de Aveiro, Portugal, 2009. Disponível em: <<https://ria.ua.pt/handle/10773/2321>>. Acesso em: 18 abr. 2012.

KRAEMER, M. E. P. Resíduos industriais e a questão ambiental associada à contabilidade ambiental natural. **Gestão Ambiental**, Itajaí, 2005. Disponível em: <<http://www.gestaoambiental.com.br/articles.php?id=62&page=1>>. Acesso em: 24 abr. 2012.

TUCCI, C. E. M. Águas urbanas. **Estudos Avançados**, v. 22, n. 63, p. 1-16, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v22n63/v22n63a07.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2012.

Uma contribuição ao estudo das relações entre família, escola e atendimento educacional especializado (AEE) no contexto da educação especial na perspectiva da educação inclusiva

Carin Schultze Fettback

Universidade da Região de Joinville – Univille
fettback.carin@gmail.com

Nelma Baldin

Universidade da Região de Joinville – Univille
nelma.baldin@univille.br

Os contextos históricos, as transformações nas diversas esferas da vida social e as novas descobertas científicas e tecnológicas vêm possibilitando uma nova percepção acerca das pessoas com deficiência. A segregação, o abandono, o preconceito, a concepção da sua deficiência como doença, fatalismo, maldição, pecado pessoal ou da família ou como incapacidade, os quais fizeram parte da história da civilização e da vida das pessoas com deficiência, ficaram para trás. Na contemporaneidade o quadro contextual para as pessoas com deficiência, embora a passos lentos, vem tomando outra configuração política e social, no mundo e no Brasil. Mazzota (2011) afirma que, a despeito de figurar na política educacional brasileira desde o fim da década de 1950 até os dias atuais, a educação

especial tem sido, com grande frequência, interpretada como um apêndice indesejável. O sentido a ela atribuído é, ainda hoje, muitas vezes o de assistência aos deficientes e não o de educação de crianças e adolescentes que apresentam necessidades específicas. Nas décadas de 1960 e 1970 a sociedade foi marcada por valores vivenciais, culturais, sociais, econômicos, políticos que interferiram diretamente no atendimento das pessoas com deficiência. Para se tornarem aptas aos padrões aceitos na vida social, deviam ser modificadas, habilitadas, reabilitadas e educadas. Nas décadas de 1980 e 1990, a concepção de uma sociedade inclusiva passou a ganhar mais espaço, sendo capaz de modificar-se para atender as pessoas com deficiência nas suas necessidades específicas. Segundo Mantoan e Santos (2010), inclusão é sempre difícil, por tratar-se de uma inovação, cujo sentido tem sido muito polemizado e por vezes distorcido pelos mais diferentes segmentos educacionais e sociais.

Nesse encaminhamento, justifica-se a importância da pesquisa em foco neste artigo, uma vez que os trabalhos são analisados com base nos seguintes descritores: educação especial, família e representação social. Tendo esse referencial como norte, observou-se que de 29 dissertações de mestrado e seis teses de doutorado analisadas, escritas no período de 2007 a 2010, todas abordam diferentes temáticas ligadas aos descritores citados. Desses estudos, oito trabalhos mostram identificação com a pesquisa aqui em destaque. E, nesse encaminhamento, o estudo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) foi muito importante para fundamentar a pesquisa, uma vez que o objetivo dessa política é assegurar a inclusão, no ensino formal, de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Para tanto, ela orienta no sentido do gerenciamento dos sistemas de ensino para garantir às crianças e aos adolescentes com necessidades específicas o acesso ao ensino regular. Desse documento se destacam dois aspectos importantes: 1) o atendimento educacional especializado (AEE), que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que possam eliminar as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando as suas necessidades específicas. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela; 2) a participação da família, que com o apoio da comunidade escolar passa a ser protagonista de ações educacionais que venham a reconhecer e valorizar as diferenças presentes no cotidiano escolar, construindo condições efetivas de participação e aprendizagem para todos (BRASIL, 2008).

A participação familiar é importante para o desenvolvimento do processo de ensino. A posição da família da criança e do adolescente com necessidades específicas muitas vezes é apontada como um obstáculo no processo de inclusão educacional, quando a família dificulta a inclusão, por não reconhecer as possibilidades e potencialidades da criança (GODOI, 2006). A família é um coletivo que necessita, para seu pleno desenvolvimento,

garantir a participação de todos no compartilhar sentimentos, na análise dos problemas, no processo de tomada de decisões e responsabilidades. É preciso, portanto, que sejam ouvidas as vozes dos pais sobre as necessidades e expectativas com relação à vida escolar dos seus filhos com deficiência, ou seja, é fundamental considerar qual a representação que tem, para a família, essa interação com a escola formal. Ao mesmo tempo também é muito importante ouvir a opinião dos professores do ensino formal para saber como eles veem a participação da família nesse processo de interação. Estudos sobre família e educação de autores como Nogueira (1998), Nunes e Vilarinho (2001) e Chug (1998) proporcionam uma reflexão acerca do que existe na realidade e a respeito de como lidar com a família e apontam para a necessidade de uma mudança de mentalidade e de visão perante os novos acontecimentos que precisa ser realizada com certa celeridade, o que permitirá uma “reconstrução” das representações dessas relações sociais.

Nesse ponto, a teoria das representações sociais oferece subsídio para o entendimento e a discussão sobre as novas configurações familiares que adentram no contexto social e escolar onde se encontram inseridas (MOSCOVICI, 2003). A teoria das representações sociais de Moscovici torna-se pertinente ao estudo em questão por oportunizar que as imagens, crenças, representações sociais e o conceito de família sejam passíveis de discussão e reflexão no binômio família-escola. É na família que a criança encontra os primeiros “outros” e, por meio deles, aprende os modos humanos de existir, seu mundo adquire significado e ela começa a constituir-se como sujeito (SZYMANSKI, 2010). A participação da família e da comunidade traz para a escola informações, críticas, sugestões, solicitações, desvelando necessidades e sinalizando rumos (ARANHA, 2004). Sabe-se, entretanto, que a família tem se encontrado, historicamente, numa posição de dependência de profissionais em diferentes áreas do conhecimento, no sentido de receber orientações de como proceder em relação às necessidades especiais de seus filhos (BRASIL, 2004). É essencial que se invista na orientação e no apoio à família, para que esta possa cumprir com seu papel educativo para com seus filhos, acompanhando e participando da resolução dos problemas da escola relacionados ao desenvolvimento e à aprendizagem dos alunos e, particularmente, do seu filho, ajudando-o a superar as dificuldades (PAULA, 2007).

Uma das inovações trazidas pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva é o AEE, que é realizado nas salas de recursos multifuncionais e contribui para minimizar ou eliminar as barreiras para a plena participação das crianças e dos adolescentes, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008). Uma das funções da educação especial é estreitar a relação com a família, alcançando e compartilhando um trabalho interdisciplinar e colaborativo.

Essa contextualização sobre a relação família-escola possibilita descortinar o objetivo geral da pesquisa aqui enfocada: analisar a aplicabilidade das diretrizes expressas nos documentos que orientam a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (BRASIL, 2008) e contribuir para que ocorra a aproximação entre família, escola e AEE, num estudo aplicado em escolas de educação básica da rede pública municipal de Joinville (SC). Para melhor alcançar essa expectativa, os objetivos específicos centram-se em: avaliar o entendimento das famílias e dos professores sobre o AEE da pessoa com deficiência; compreender os dizeres das famílias e dos professores sobre o processo de inclusão da criança e do adolescente com deficiência e transtorno global do desenvolvimento no ensino regular; reconhecer a importância, para a família, da representação das relações sociais no referente à família-escola e família-AEE.

A metodologia do estudo assenta-se na abordagem da pesquisa qualitativa etnográfica, que segundo André (2009) se caracteriza fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação examinada e permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária. O trabalho de campo da investigação, acontecido entre março e julho de 2012, deu-se numa perspectiva dialética, como a pesquisa qualitativa possibilita. Os sujeitos envolvidos na pesquisa foram as crianças e os adolescentes com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e síndromes; os professores do ensino regular do local onde essas crianças e adolescentes estudam; os professores da educação especial e as auxiliares de educadoras monitoras de três escolas municipais localizadas no bairro Vila Nova (situado na região oeste de Joinville), as quais por questões do respeito à ética na pesquisa foram identificadas como escolas A, K e V. Também participaram da pesquisa os pais das respectivas crianças e adolescentes. No total, chegou-se a 101 pessoas. As crianças e os adolescentes foram observados nas salas de aula, e os registros aconteceram por meio de uma ficha específica que possibilitou essa revisão de forma direta e em suas atividades escolares. Os professores da educação básica foram observados nas suas atuações com essas crianças e adolescentes. A observação, diária, foi realizada nas três escolas, intercalando os turnos matutino e vespertino para melhor observar as crianças e os adolescentes participantes da pesquisa tanto nas salas de aula como nos demais espaços da escola, como, por exemplo, salas de recurso multifuncional, informática, artes, educação física e refeitório. As observações possibilitaram, também, acompanhar e conhecer a dinâmica das escolas participantes por aproximadamente um semestre.

Outros instrumentos utilizados para a aplicação da pesquisa foram o questionário (com questões abertas), aplicado aos professores, que permitiu uma análise qualitativa das informações coletadas; o roteiro de questões para entrevistas semiestruturadas, que foi aplicado aos pais dessas crianças ou jovens; o caderno de notas utilizado

pelos professores; e o diário de campo usado pela pesquisadora durante as observações *in loco*. As respostas dos professores nos questionários e as informações coletadas com as entrevistas aplicadas aos pais foram analisadas conforme referencial teórico de Bardin (1977) a respeito de análise de conteúdo, a qual define como um conjunto de técnicas de análise de comunicação que visa obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência às condições de produção/recepção dessas mensagens. As categorias de análise que emergiram da pesquisa foram selecionadas considerando os termos mais enfatizados pelos participantes da pesquisa, com base em três fases fundamentais: a pré-análise do material coletado; a exploração do material; e a análise dos dados. Em vista disso, dividiram-se as categorias de análise em dois blocos, referentes às manifestações dos professores e dos pais.

Com base nas observações feitas durante a permanência em campo sobre as práticas desenvolvidas pelos professores participantes da pesquisa, podem-se apontar alguns resultados, embora ainda parciais: demonstram falta de conhecimento quanto à educação especial na perspectiva da educação inclusiva (conceito, legislação, recursos, atendimento educacional especializado e demais serviços); têm resistência no que se refere à presença de crianças e adolescentes com necessidades específicas em sala de aula; consideram importante a inclusão da criança e do adolescente no ensino regular, desde que possam contar com todos os recursos necessários (humanos e de acessibilidade); mantêm respeitoso relacionamento com as professoras do AEE e com as auxiliares monitoras, porém, em alguns momentos, atribuem a responsabilidade da criança com deficiência ao auxiliar monitor; mantêm pouco diálogo e aproximação com as famílias (ocorre somente quando necessário). E, com base no conjunto de depoimentos decorrentes das entrevistas realizadas com os pais, principalmente com as mães, percebeu-se um misto de sentimentos iniciais diante da deficiência do(a) filho(a): angústia, choque, medo, insegurança, tristeza, alegria, satisfação e susto; consideram importante e positiva a inclusão dos seus filhos nas unidades escolares; desconhecem o AEE, suas diretrizes e objetivos; alguns pais confundem o AEE com o atendimento clínico; algumas famílias acham que o melhor seria segregar os seus filhos; alguns pais entendem que para seu filho com deficiência permanecer na escola precisa de uma segunda professora que o acompanhe o tempo todo para atender às necessidades específicas dele; há pais que consideram bom o contato com os professores dos seus filhos.

Diante do aqui exposto, entende-se que os resultados da pesquisa, embora parciais (tendo em vista que os trabalhos de análise dos dados coletados ainda estão em andamento), já apontam para situações que poderão contribuir para um melhor conhecimento da relação educativa e afetiva entre as duas instituições pesquisadas (família e escola). Essas novas relações poderão possibilitar discussões e reflexões que levem a propostas para

uma melhor integração da relação família-escola, encaminhar providências novas de programas que atendam às necessidades das crianças com deficiência e transtorno global do desenvolvimento e, ainda, favorecer proposições de um maior financiamento às políticas públicas voltadas para o desenvolvimento profissional dos professores da educação infantil e ensino fundamental (anos iniciais e anos finais).

Palavras-chave: educação especial; família; representações sociais.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 16. ed. Campinas: Papirus, 2009.

ARANHA, M. S. F. **Educação inclusiva: a fundamentação filosófica**. v. 1. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Portugal: Edições 70, 1977.

BRASIL. **O acesso de alunos com deficiência às escolas e classes comuns da rede regular**. 2. ed. Brasília: Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão, 2004.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva**. Brasília, 2008.

CHUG, M. **Representações de professores de uma escola pública sobre famílias de seus alunos**. Dissertação (Mestrado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1998.

GODOI, A. M. de. **Educação infantil – saberes e práticas da inclusão:** dificuldades de comunicação e sinalização – deficiência física. 4. ed. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

MANTOAN, M. T. É.; SANTOS, M. T. T. dos. **Atendimento educacional especializado:** políticas públicas e gestão nos municípios. São Paulo: Moderna, 2010.

MAZZOTA, M. J. S. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais:** investigações em psicologia social. Petrópolis: Vozes, 2003.

NOGUEIRA, M. A. Relação família-escola: novo objeto na sociologia da educação. **Paidéia**, v. 8, n. 14-15, p. 91-103, 1998.

NUNES, D. G.; VILARINHO, L. R. G. Família possível na relação escola-comunidade. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 5, n. 2, dez. 2001.

PAULA, A. R. de. **A hora e a vez da família em uma sociedade inclusiva.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2007.

SZYMANSKI, H. **A relação família-escola:** desafios e perspectivas. Brasília: Líber Livro, 2010.

Desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental: contribuições da formação continuada

Carina Rafaela de Aguiar

Universidade da Região de Joinville – Univille
carinarafaaguiar@gmail.com

Márcia de Souza Hobold

Universidade da Região de Joinville – Univille
marcia.hobold@univille.br

Imbernón (2009, p. 34) afirma que “em todos os países, em todos os textos oficiais, em todos os discursos, a formação permanente ou capacitação começa a ser assumida como fundamental para alcançar o sucesso nas reformas educativas”. Desse modo, estudos voltados para essa temática são essenciais, já que a formação continuada está em evidência na educação, tornando-se peça-chave para alcançar uma educação de qualidade. Mas pergunta-se: estão sendo organizadas formações apropriadas para os professores? O que está sendo oportunizado aos docentes sob a nomeação de formação continuada? Os docentes estão participando do processo de organização e elaboração da formação que é direcionado a eles?

Ao fazer um levantamento dos trabalhos apresentados nos últimos cinco anos (2007-2011) na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), não se percebe um aumento significativo de trabalhos que tratam sobre a formação continuada de professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

O mesmo aconteceu na busca efetuada no *site* da Scientific Electronic Library Online (SciELO – Biblioteca Científica Eletrônica Online), com o descritor formação continuada: foram encontrados, de 1999 a 2011, ao todo, 171 artigos. Com base nessas informações, é possível concluir que ainda há lugar para outras pesquisas que contribuam com a temática da formação continuada e do desenvolvimento profissional dos docentes.

Imbernón (2009, p. 34) afirma que “já não é tão habitual que se estabeleçam estruturas e propostas coerentes que possibilitem uma maior inovação dos processos educativos das instituições de ensino [...]”. Dar voz aos próprios professores sobre o que querem aprender, sobre em quais aspectos a prática precisa ser aprimorada, pode ser uma saída para revertermos esse quadro sobre a formação continuada.

É preciso conhecer como esses professores atuam na prática, quais são as suas necessidades de formação continuada, quais são suas expectativas em relação ao seu próprio desenvolvimento profissional. Descobrir, por meio do próprio docente, quais fontes de aprendizagem eles consideram mais importantes e contributivas será de extremo valor para o planejamento e a construção de ações voltadas a uma formação continuada mais efetiva para dar conta das demandas escolares atuais.

Pretende-se focar na especificidade do desenvolvimento profissional dos professores e na sua participação como coautores no planejamento da formação continuada, ou seja, buscar dados para conhecer como os professores do ensino fundamental da rede pública municipal percebem, entendem e explicam a formação continuada. Compreende-se que é uma tarefa essencial, já que será possível, com base nos dados obtidos, planejar políticas públicas para que o trabalho desses professores seja desenvolvido com mais efetividade e qualidade.

Desse modo, o objetivo geral desta pesquisa é conhecer as necessidades, o percurso de desenvolvimento profissional docente nos anos iniciais do ensino fundamental e suas percepções sobre as ações de formação continuada oferecidas pela rede municipal de ensino de Joinville. O presente trabalho dará continuidade à investigação em fase final da mestranda Mônica Schüller Menslin, que está concluindo sua dissertação com a mesma temática, mas com professores do 6.º ao 9.º ano, também sob orientação da Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold e, dessa forma, completar o ciclo do ensino fundamental I e II no município de Joinville. Ambas as pesquisas estão vinculadas ao projeto de pesquisa maior intitulado “Trabalho e formação docente no ensino fundamental na rede pública municipal de ensino de Joinville”, aprovado pelo Edital 007/2011 do CNPq/Capes. Adentrando mais detalhadamente no delinear da pesquisa, ainda se tem como objetivos específicos: mapear as ações de formação continuada realizadas para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental da rede municipal de educação de Joinville; realizar, juntamente

com os professores, uma avaliação das ações de formação continuada promovidas pela rede municipal de educação de Joinville; identificar as necessidades formativas que esses professores almejam para o seu desenvolvimento profissional; descobrir quais fontes de aprendizagem os professores consideram mais importantes e contributivas para o desenvolvimento profissional e para a melhoria das práticas pedagógicas; conhecer a cartografia da formação dos professores, por meio da análise do perfil e das ações direcionadas para o seu desenvolvimento profissional.

Falar sobre o desenvolvimento profissional de professores das séries iniciais, que trabalham na rede municipal de ensino, não é tarefa fácil. Nos últimos anos cresce o debate sobre o assunto. A formação continuada de professores gera muitos questionamentos e levanta polêmicas. Oliveira-Formosinho (2009) esclarece que foi iniciado, por volta dos anos 1970 nos Estados Unidos, e nas décadas de 1980-90 na Europa, o movimento de formação continuada de professores. Um complexo conjunto de condições históricas, de natureza social, cultural, científica e educacional, configura a transição da modernidade para a pós-modernidade na educação.

É preciso ressaltar que existem muitas terminologias utilizadas atualmente para se referir aos diversos processos que estão se configurando na educação. Oliveira-Formosinho (2009) diz que os termos de educação permanente, formação continuada, formação em serviço, reciclagem, aperfeiçoamento, treino, renovação, melhoria, crescimento profissional, desenvolvimento profissional, desenvolvimento dos professores etc. são empregados, muitas vezes, sem matizes, como se se referissem a uma mesma realidade. Desse modo, faz-se necessário conhecer e distinguir os diferentes termos utilizados.

A autora distingue muito bem os termos formação continuada e desenvolvimento profissional:

A nossa conceitualização de formação contínua leva-nos a considerar que, mais do que um subsistema, formação contínua e desenvolvimento profissional são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a *educação permanente dos professores* num processo de ciclo de vida. A designação formação contínua analisa-a mais como um *processo de ensino/formação* e o desenvolvimento profissional mais como um *processo de aprendizagem/crescimento*. Estas perspectivas sobre a mesma realidade têm preocupações e enfoques diferentes (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009, p. 225. Grifos da autora).

Por essa via, percebe-se que a formação continuada se revela ligada às instituições de formação, aos agentes de formação, às modalidades de formação e aos aspectos organizacionais (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009).

Quando se fala em desenvolvimento profissional, pautado em Oliveira-Formosinho (2009), volta-se para os processos, para uma visão mais ampla do crescimento profissional; o objetivo não está só atrelado ao desenvolvimento dos professores, mas também ao aprendizado dos alunos, pressupõe a busca pelo conhecimento prático sobre a questão central da relação entre aprendizagem profissional do professor e aprendizagem dos seus alunos.

De acordo com tais conceitos, é possível agora discorrer sobre a importância do papel do professor na sociedade. Marcelo (2009, p. 9) diz que “os docentes são atores fundamentais para assegurar o direito à educação das populações para contribuir para a melhoria da política educativa da região”. Assim, percebe-se o quanto é importante o papel do professor na escola, na comunidade. A prática do professor dentro e fora da sala de aula torna-se muito significativa.

Não podemos deixar de levar em consideração o crescente avanço, nos últimos anos, da formação continuada dos professores. Sobre esse assunto, Imbernón (2009, p. 7) diz que,

na última etapa do século XX, a formação permanente do professorado teve avanços muito importantes como, por exemplo, a crítica rigorosa à racionalidade técnico-formativa, uma análise dos modelos de formação, a crítica à organização da formação de cima para baixo, a análise das modalidades que provocam maior ou menor mudança, a formação próxima às instituições educativas, os processos de pesquisa-ação, como processo de desafio e crítica, de ação-reflexão para a mudança educativa e social, com um teórico professor(a) pesquisador(a), um conhecimento maior da prática reflexiva, os planos de formação institucionais etc., e especialmente uma maior teorização sobre o tema são conceitos que ainda viajam, sobretudo nos papéis, e embora em muitos locais da prática formativa passem por alto, permanecendo na letra impressa ou se pervertendo.

Ao analisarmos o discurso do autor podemos constatar a mudança não só no que diz respeito à formação continuada de professores, como também o quanto a nossa sociedade mudou nos últimos anos. Ao falarmos

em mudanças, é Imbernón (2009) quem nos ajuda a destacar algumas delas: a nova economia, a globalização, o grande desenvolvimento da tecnologia, a mistura de outras culturas ou o conhecimento delas, a discriminação feminina etc. Se nos aventurarmos a discorrer sobre as mudanças no campo do professorado, destacam-se a falta clara de limites das funções dos professores, dos quais se exige a resolução de problemas oriundos do contexto social (que este já não dá conta de solucionar), o aumento de solicitações e competências no campo da educação com a frequente intensificação do trabalho, levando assim a educação ao primeiro lugar de críticas sociais. Todos os avanços destacados pelo autor se fizeram necessários para acompanhar a nova demanda social emergente. Imbernón (2009) ainda esclarece que estamos vivendo uma evolução acelerada da sociedade em suas diversas estruturas – materiais, institucionais e formas de organização da convivência, modelos familiares, de produção e de distribuição –, o que vai se refletir numa transformação no modo de viver, pensar, sentir e agir das novas e antigas gerações. A partir do momento em que a sociedade se organiza de maneira diferenciada, isso reflete no modelo escolar e deveria levar os professores a questionar sua prática de ensino.

Imbernón (2009, p. 18) afirma que “é preciso analisar o que funciona, o que devemos abandonar, o que temos de desaprender, o que é preciso construir de novo ou reconstruir sobre o velho”. Nessa afirmação o autor deixa claro o quanto os estudos sobre o desenvolvimento profissional dos professores são importantes e necessários para a formulação de novas políticas e práticas de atuação do professorado.

Esta pesquisa pretende explorar os meandros do desenvolvimento profissional, conhecendo as necessidades de formação dos educadores e o percurso transcorrido por eles em busca de estratégias contributivas para a prática cotidiana da profissão por meio da formação continuada oferecida pela rede municipal de ensino, para a qual prestam seus serviços. Por fim, este trabalho procura oportunizar aos professores um meio para que a voz da sua categoria seja ouvida, propiciando um espaço em que a opinião deles seja levada em conta, seja valorizada. Espera-se que venham à tona suas expectativas e necessidades sobre o desenvolvimento profissional, deixando claro quais fontes de aprendizagem são mais importantes e eficazes para eles. Desse modo, a rede municipal de ensino poderá ter acesso à opinião desses professores e, com base em tais informações, planejar a formação continuada oferecida a eles.

A presente pesquisa ainda está em fase inicial e será desenvolvida mediante uma abordagem qualitativa.

O instrumento para a coleta de dados é o questionário. Posteriormente, será feita a leitura dos documentos nacionais e municipais que contextualizem a análise das informações trazidas pelos professores do 1.º e 5.º ano do ensino fundamental.

Diante da quantidade elevada de questionários, compreende-se que a pesquisa articula-se ao tipo *survey* (processo de coleta de informações sobre sujeitos que constituem uma população real), o qual pode ser denominado de levantamento amostral. Tal levantamento possibilitará a descrição de um conjunto de características dos 1.127 professores, representativas dos diversos grupos dos sujeitos de pesquisa: professores dos anos iniciais do ensino fundamental.

As informações obtidas por meio do *survey* serão submetidas a um tratamento estatístico pelo programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS – Pacote Estatístico para as Ciências Sociais) e serão analisadas qualitativamente. A escolha por essa forma de análise deve-se ao fato de que, por meio de questões, fatos serão medidos e, portanto, as respostas dadas aos questionamentos deverão ser passíveis de categorização e quantificação. Os dados servirão de base para as análises qualitativas, de modo que, como indicado por Marsh (1982 *apud* MAY, 2004), formem um quadro de informações suficientemente completo do contexto investigado para que seja possível ler a sua dimensão significativa.

As escolas da rede municipal de ensino de Joinville que ofereçam os anos iniciais do ensino fundamental serão os locais de estudo.

A pesquisa será realizada com 1.127 professores efetivos (concursados), pedagogos/as, com mais de três anos de atuação na rede municipal de ensino, nos anos iniciais do ensino fundamental, independentemente de gênero e idade.

O número de professores mencionado é oriundo de consulta feita no Setor de Estatística da Secretaria Municipal de Educação.

Neste momento, espera-se apresentar no Simpósio Integrado entre a Furb e a Univille um “desenho” da pesquisa e os procedimentos realizados até então para a coleta dos dados, bem como os principais fundamentos teóricos desta investigação e as pesquisas correlacionadas identificadas por meio de um estado de arte e/ou balanço das produções. Pensa-se que, com esta comunicação no Simpósio para os demais colegas mestrandos e professores, o estudo pode gerar discussões e aprendizagens importantes para a próxima fase da pesquisa que se iniciará em breve: a análise dos dados.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional; formação continuada; anos iniciais do ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado** – novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento profissional dos professores. *In*: FORMOSINHO, J. (Coord.). **Formação de professores** – aprendizagem profissional e acção docente. Porto: Porto, 2009. Cap. 9, p. 221-284.

MARCELO, C. A identidade docente: constantes e desafios. **Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 109-131, ago./dez. 2009. Disponível em: <<http://formacaodocente.autenticaeditora.com.br/artigo/exibir/1/3/1>>. Acesso em: 6 jun. 2012.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

A escrita na prática do professor alfabetizador

Denise Pollnow Heinz

Universidade da Região de Joinville – Univille
denise.heinz@gmail.com

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville – Univille
rosanamk@terra.com.br

O discurso (já um tanto recorrente) de acesso à educação para todos e de combate ao analfabetismo incluiu no espaço da escola diversos grupos sociais, no entanto a circulação de bens culturais nem sempre ocorre de forma a garantir a primeira inserção no mundo letrado. Mesmo reconhecendo a diversidade cultural, a lógica da homogeneidade recorrentemente adotada na escola faz com que ainda sejam utilizados muitos recursos que não rompem com o modelo de exclusão (COLELLO, 2010).

Cook-Gumperz (1991) adverte que a alfabetização, na sociedade atual, se tornou o produto e a finalidade da escolarização e que o conceito de alfabetização adotado está ligado ao contexto histórico vivido. A alfabetização, pela interação informal de grupos localizados, já ocorre há muito mais tempo do que a escolarização, desenvolvida apenas nos últimos dois séculos. As mudanças ocorridas na educação e na alfabetização são apontadas pela mesma autora (COOK-GUMPERZ, 1991) como propulsoras de transformações sociais e retratam o papel-chave que saber ler e escrever assumiu na vida contemporânea.

A maneira como o professor alfabetizador conduz o processo de alfabetização também passa por uma reconstrução na atualidade com a adoção do conceito de letramento. As pesquisas sobre letramento no Brasil

iniciaram-se na década de 1980, mas ele aparece apenas na última década na formação inicial voltada à alfabetização e no currículo escolar do primeiro ciclo do ensino fundamental. O letramento é entendido como o conjunto de práticas sociais envolvendo a escrita, ou, como define Soares (2009, p. 18), “o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

O presente estudo é um recorte da dissertação, ainda em elaboração, intitulada “O letramento na voz dos professores alfabetizadores”, com o objetivo de compreender como as noções de letramento estão presentes na voz dos professores alfabetizadores da rede municipal de ensino de Joinville. Serão apresentadas as análises referentes a duas questões, voltadas para as práticas de escrita do professor alfabetizador e como este trabalha a escrita em suas aulas, considerando o seu entendimento sobre letramento. Algumas questões tornam-se pertinentes: os discursos sobre o letramento aparecem na voz dos professores alfabetizadores? Índícios de suas concepções sobre letramento oriundas do seu processo de formação estão presentes em seus discursos? É possível identificar nos dizeres dos professores atividades por eles desenvolvidas em sala de aula relacionando-as com suas concepções de letramento?

Segundo a abordagem, a pesquisa tem características de um estudo qualitativo, uma vez que, com base nos resultados, se objetivou compreender os processos vividos por um dado grupo social. A ampliação da escolarização, que no Brasil se deu por meio do ensino público, foi uma das propulsoras dos estudos sobre processos e instituições educacionais. Como referencial teórico e metodológico, privilegia-se o materialismo histórico dialético, por entender a necessidade da compreensão da realidade para a sua transformação.

A pesquisa com os professores foi do tipo levantamento ou também chamada de *survey*, buscando dados primários sobre os sujeitos da pesquisa e a implicação dos fenômenos estudados, em um processo de exploração do campo de pesquisa. O *survey* obteve retorno de 138 questionários, constituindo 43% dos 318 professores que atuam nos 1.^{os} e 2.^{os} anos do ensino fundamental da referida rede de ensino no ano de 2012. O questionário continha questões fechadas e abertas referentes a formação, atuação profissional e concepções sobre a prática de alfabetizar e as práticas sociais de leitura e escrita do professor. Os dados dos questionários, nas questões fechadas, foram analisados com apoio do *software* Statistical Package for Social Sciences (SPSS), um aplicativo de tratamento estatístico, correlacionando-os com a revisão de literatura e o enfoque da metodologia utilizada.

Além do levantamento, realizou-se a análise dos documentos disponibilizados pelo Ministério da Educação e de documentos obtidos na Secretaria Municipal de Educação, como publicações internas, que têm servido de base

para a formação em serviço dos professores alfabetizadores e apoio para a sua prática. Após a etapa de análise dos dados dos questionários, foram selecionados cinco professores alfabetizadores para participar da fase de entrevista. O roteiro utilizado nas entrevistas semiestruturadas foi fruto da análise dos questionários, nos quais se buscaram indícios sobre as concepções de letramento, bem como discursos padrão, dissonâncias, ausências, complementaridades.

O emprego de métodos de coleta de dados combinados, segundo Lüdke e André (1986), é o mais adequado às pesquisas em educação, pois dessa forma o uso da “entrevista [...] permite um maior aprofundamento das informações obtidas; e a análise documental, que complementa os dados obtidos através [...] da entrevista e que aponta novos aspectos da realidade pesquisada” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 9).

Os estudos sobre letramento requerem um enfoque metodológico capaz de abarcar realidades complexas, multifacetadas, constituídas na diversidade de cenários e relações sociais, próprias das sociedades contemporâneas. Vóvio e Souza (2005, p. 44) afirmam:

[...] para se ter acesso às suas identidades como usuários da escrita, às formas como participam de eventos em que a escrita é central, bem como as práticas forjadas nas ações sociais em que estão engajados é necessário estudar as práticas de uso da linguagem escrita próprias desses âmbitos. Tal perspectiva focaliza não os resultados ou efeitos homogêneos do letramento, mas sim aqueles heterogêneos, dependentes dos contextos, dos papéis, dos objetivos e das formas de interação que guiam os sujeitos em atividade.

A pesquisa está ligada também aos estudos na área de formação e trabalho docente. De acordo com André (2010), as pesquisas sobre formação docente têm como foco o professor e as suas opiniões. Ainda para André (2010, p. 176), “investigar o que pensa, sente e faz o professor é muito importante, mas é preciso prosseguir nessa investigação para relacionar essas opiniões e sentimentos aos processos de aprendizagem da docência e seus efeitos na sala de aula”.

Para Tardif (2002, p. 290), “a pesquisa na área da educação procura esclarecer e potencialmente melhorar a formação inicial, fornecendo aos futuros professores conhecimentos oriundos da análise do trabalho docente em sala de aula e na escola”. Considerando a importância que o professor tem para a legitimação de diferentes usos sociais da escrita na escola, serão apresentados os dados obtidos em duas questões da pesquisa relacionadas às práticas de escrita dos professores alfabetizadores e como estes trabalham a escrita nas suas aulas. Será apresentado inicialmente o perfil de tempo de serviço e formação dos professores.

Do total de 138 professores respondentes, cinco (3,6%) indicaram ser o seu primeiro ano na área da educação, 26 (18,8%) têm entre 2 e 5 anos de atuação, 25 (18,1%) têm entre 6 e 10 anos, 29 (21,0%) entre 11 e 15 anos, 22 (15,9%) de 16 a 20 anos, e o maior número de respostas encontra-se na faixa de mais de 21 anos de atuação na educação, com 31 professores (22,5%). São profissionais experientes, que passaram tempo considerável em outros níveis de ensino antes da alfabetização.

Quando perguntados sobre o tempo na alfabetização, 21 professores (15,2%) declaram ser o seu primeiro ano nesse nível e 51 professores (37,0%) entre 2 e 5 anos. Portanto, mais da metade trabalha há pouco tempo na alfabetização. E 32 professores (23,2%) atuam entre 6 e 10 anos, 17 (12,3%) entre 11 e 15 anos, dez (7,2%) de 16 a 20 anos, e sete (5,1%) têm mais de 21 anos de experiência na alfabetização.

Observou-se que 125 professores (90,58%) concluíram pelo menos um curso de pós-graduação, mesmo que não seja na área da alfabetização. Professores com titulação máxima na graduação em Pedagogia correspondem a oito (5,80%) com curso presencial e três (2,17%) na modalidade a distância.

Na questão sobre em que ano se formou na graduação, a variação foi de 27 anos, entre 1985 o registro mais antigo e 2011 o mais recente. De 2000 a 2009 corresponde ao período de conclusão da formação inicial de 83 professores (60,1%), e 1990 a 1999 é a faixa de 28 professores (20,3%), ambas constituindo as faixas com maior incidência.

Na parte do questionário voltada para as práticas de escrita do professor, perguntou-se: “O que você costuma escrever? (Cite qualquer atividade de escrita)”. Foram anotadas 357 referências¹, e 13 professores não responderam à questão. As escritas para a atuação profissional do professor (produção no âmbito escolar: relatórios, objetivos, rotinas, provas, registros, cartazes) somaram 90 citações, e os planejamentos de aulas, planos de ação e projetos pedagógicos totalizaram 66. As escritas dos professores ligadas a atividades de alfabetização, como os “textos

¹ Para questões de análise, como referência são nomeadas as unidades representativas presentes na resposta dos professores, uma vez que em uma mesma resposta o professor pode apresentar mais de uma referência. Como exemplo: “Revistas [referência 1], livros [referência 2] e jornais que expõem novidade sobre a educação [referência 3] e novas práticas [referência 4]”.

coletivos”, “listagens coletivas”, “completar palavras”, “escrita de palavras construídas coletivamente”, “ditado”, “escrita/textos de memória”, “escritas/produções espontâneas”, “formação de frases do alfabeto” totalizam 35 citações. O professor denominado P59² afirma: “*Eu trabalho com listas, textos de memória, bilhetes, texto coletivo (na sala)*”. Já o professor P119 registra: “*Costumo [sic] escrever palavras ou listas do mesmo assunto trabalhado no dia. Com o mesmo grupo semântico e outros...*”. Trata-se de gêneros tipicamente escolares e ligados à alfabetização, como exemplo de P49, que afirma escrever “*lista de palavras, completar palavras com letras faltosas, etc...*” e P28, “*listas, texto coletivo, cruzadinhas, ditado, completar palavras, formação de frases do alfabeto*”. P63 descreve como suas escritas a “*data, o alfabeto, nome do aluno, agenda...*”. Formando uma lista, tem-se ideia da rotina diária da sala de alfabetização, daquilo que o professor escreve com seus alunos, mas pode, também, mostrar como essa rotina pouco colabora para a ampliação de conhecimentos dos alunos dos usos sociais da escrita. Muitas dessas respostas se referem, na verdade, a atividades que o professor indica para que o aluno realize, como é o caso do ditado, por exemplo; não é uma escrita do professor, propriamente falando. Qual concepção de escrita pode ser depreendida de tal situação?

A cobrança da cópia do quadro, do treino do correto traçado da letra, ou, como diz Cagliari (2009, p. 82), “a aparência da escrita” já foram as principais preocupações do alfabetizador com relação à escrita dos seus alunos. Com tantos usos sociais e motivações possíveis para a escrita dos alunos, mesmo na fase em que ainda não estão totalmente seguros quanto às suas convenções, será necessário mesmo continuar com rotinas rígidas e desligadas do letramento? Cook-Gumperz (1991, p. 29) afiança que a alfabetização

[...] refere-se à capacidade para criar e compreender mensagens impressas, bem como às mudanças trazidas por esta capacidade. Contudo, ao mesmo tempo, ela conota uma avaliação da utilidade desta capacidade. Vemos que a alfabetização não pode ser julgada separadamente de alguma compreensão das circunstâncias sociais e tradições históricas específicas que afetam o modo como esta capacidade enraíza-se numa sociedade.

² Para fins da pesquisa, os questionários respondidos pelos professores alfabetizadores foram denominados de P1 até P138, conforme a ordem de retorno do campo para a pesquisadora.

Em uma concepção que desvaloriza sua própria escrita profissional, P129 afirma que escreve “*apenas relatos – registros do desempenho escolar do meu aluno – professor. Infelizmente ainda pouco contribuo neste quesito*”. Ao queixar-se da sua contribuição, o professor mostra que gostaria de manter um *status* que hoje já não se tem mais (se é que já teve algum dia), do professor como alguém que escreve bem e tem sua produção prestigiada pela sociedade. Mais uma vez, as condições em que o trabalho do professor é exercido na atualidade (pouco preparo, muitas horas em sala de aula etc.) são responsáveis por essa situação de descrédito que o próprio professor se impõe? Ainda como contribuição, Britto (2007, p. 76) pondera que, “enfim, o domínio do recurso da escrita se adquire no uso e na reflexão sobre o uso”. Se o uso da escrita for considerado uma obrigação, qual o espaço para a reflexão sobre a escrita na prática do professor alfabetizador?

Para a questão “Como você trabalha com a escrita em suas aulas?”, mencionaram-se 495 referências, e 11 professores não responderam. Houve ainda professores (dois) que afirmaram já ter respondido a essa questão, quando na verdade anteriormente era perguntado o que ele, como sujeito inserido na atual sociedade grafocêntrica, escreve. O uso do texto como referência para o trabalho com a escrita aparece em 53 citações. Entre os gêneros têm destaque as listas (28), as músicas e cantigas (dez) e os cartazes (cinco). O alfabeto aparece em 14 citações. Atividades como ditados, escritas espontâneas, escrita do nome próprio, escritas dirigidas e reescritas aparecem em 56 citações. Ao discutir a aquisição e circulação da escrita na formação escolar, Cerutti-Rizzatti (2011, p. 18) diz:

As pessoas, dependendo de suas características socioculturais e das implicações econômicas do entorno em que vivem, tendem a atribuir diferentes valores aos usos da escrita e, como consequência, a participar de modo mais efetivo ou menos efetivo dos variados eventos de letramento que têm lugar na contemporaneidade. A natureza dessa participação parece atender as suas especificidades culturais e não é objeto de hierarquização ou de valoração, mas de reconhecimento. À escola, porém, compete a função de amplificar a participação dos sujeitos em tais eventos, em nome do empoderamento que isso potencialmente lhes confere.

A grande ligação entre o que o professor diz que escreve e como ele trabalha a escrita em suas aulas pode remeter a uma concepção de escrita como algo que tem seu espaço apenas na escola. Defendendo a ampliação desse conceito, Colello (2010, p. 98) alega que,

se é verdade que a escola promove a aprendizagem da escrita, é igualmente verdadeiro que as intervenções pedagógicas fazem mais que isso: elas favorecem experiências diferentes do letramento social, mas que da mesma forma, não se confundem com a estrita aprendizagem da língua. [...] Entender esses âmbitos de abordagem significa aprofundar a compreensão do fazer escolar, podendo estabelecer relações deste com o aprendizado informal de uso da escrita no contexto da sociedade; significa também valorizar o trabalho escolar, sobretudo onde ele costuma ser menos visível.

O professor precisa da prática para constituir a sua identidade profissional, e somente a formação inicial não pode ser considerada a fonte formadora da prática do docente. Buscar significados coletivos que permeiam a identidade profissional docente, seus saberes e fazeres é a proposta que vai ao encontro do sentido individual, da singularidade, constituindo cada professor no *locus* da prática pedagógica, a sala de aula.

Aproveitando o conhecimento e as práticas letradas já desenvolvidas pelos alfabetizadores, pode-se pensar em estratégias para todos os níveis de ensino, em que a escola possa ser realmente um espaço para a formação de sujeitos letrados.

Palavras-chave: educação; formação de professores; letramento.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.
- BRITTO, L. P. L. O ensino da leitura e da escrita numa perspectiva transdisciplinar. *In*: BAGNO, M. *et al.* (Orgs.). **Práticas de letramento no ensino: leitura, escrita e discurso**. São Paulo: Parábola, 2007.
- CAGLIARI, L. C. **Alfabetização e linguística**. São Paulo: Scipione, 2009.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento. *In*: SEMINÁRIO SOBRE PRÁTICA DE LINGUAGEM EM SALA DE AULA (SEPLISA), 1., Joinville. **Anais...** Joinville, 2011.
- COLELLO, S. M. G. Alfabetização e letramento: o que será que será? *In*: ARANTES, V. A. (Org.). **Alfabetização e letramento: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2010.
- COOK-GUMPERZ, J. Alfabetização e escolarização: uma equação imutável. *In*: _____. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- VÓVIO, C. L.; SOUZA, A. L. S. Desafios metodológicos em pesquisas sobre o letramento. *In*: KLEIMAN, Â. B.; MATENCIO, M. L. M. **Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representações e construção do saber**. Campinas: Mercado das Letras, 2005.

Ensino fundamental de nove anos: análise da “política em uso”

Dulcelina da Luz Pinheiro Frasseto
Universidade da Região de Joinville – Univille
dulcelina.frasseto@univille.br

Rosânia Campos
Universidade da Região de Joinville – Univille
rosaniacampos@univille.br

O presente trabalho tem como objetivo discutir aspectos do procedimento metodológico da pesquisa em andamento no município de Joinville, cujo objetivo geral é analisar o impacto da Lei n.º 11.274/2006 nos processos de aproveitamento escolar das crianças que frequentam o ensino fundamental de nove anos. Para alcançar esse objetivo a pesquisa será realizada com professores de 5.º ano da rede pública (estadual e municipal) de ensino do município de Joinville. O referencial de análise de política adotada na pesquisa fundamenta-se na abordagem do “ciclo de política” desenvolvido por Stephen Ball, a qual possibilita acompanhar as políticas públicas em educação no processo dialético enfatizando os processos micropolíticos e as ações dos profissionais que materializarão a política em seu campo específico. Partindo do pressuposto de que a análise de políticas nos possibilitam pensar nelas e em suas repercussões, o autor enfatiza a importância de observar as arenas políticas, caracterizadas por política proposta, política de fato e política em uso. Para ele,

a “política proposta” seria referente à política oficial, relacionada com as intenções não somente do governo e seus assessores, departamentos educacionais e burocratas encarregados de “implementar” políticas, mas também intenções das escolas, autoridades locais e outras arenas onde as políticas emergem. A “política de fato” seria constituída pelos textos políticos e textos legislativos que dão forma à política proposta e são as bases iniciais para que as políticas sejam colocadas em prática. Por último, a “política em uso” referir-se-ia aos discursos das políticas e práticas institucionais que emergem do processo de implementação das políticas pelos profissionais que atuam no nível da prática (BALL *apud* MAINARDES, 2007, p. 27).

Para o autor, “o contexto da prática é onde a política é sujeita à interpretação e recriação, onde ela produz efeitos e conseqüências” (BALL *apud* MAINARDES, 2007). Dessa forma, podem ocorrer mudanças positivas ou negativas na política original, ou seja, na “política de fato”. O ponto-chave é saber que nem sempre as políticas são somente implementadas, mas dentro dessa arena podem ser recriadas e estão sujeitas a novas interpretações. Assim, após mais de uma década da primeira lei para a ampliação do ensino fundamental para nove anos, compreendemos que é importante investigar como esse processo ocorre na sua execução. Ao considerarmos que entre a política proposta e a executada sempre há muitas mediações, de modo que nem sempre as ações produzem o resultado que está definido no projeto escrito, temos a intenção de pesquisar essa política no contexto de seu uso, qual seja, no cotidiano das escolas. De modo mais específico, objetivamos ouvir os professores que trabalham com as crianças de 5.º ano para discutir se houve repercussões já perceptíveis no aproveitamento escolar das crianças que tiveram dois anos para seus processos de alfabetização. A escolha de trabalhar com professores é justificada porque, de acordo com Mainardes (2007, p. 30),

os professores e demais profissionais exercem um papel ativo no processo de interpretação e reinterpretação das políticas educacionais e, dessa forma, o que eles pensam e acreditam tem implicações no processo de implementação das políticas.

Nessa mesma perspectiva, Severino (2006) observa que a educação é prática histórico-social, portanto é um processo que não será realizado de maneira meramente técnica, ou seja, os sujeitos são ativos nesse processo, o que acaba por configurar, por vezes, cenários distintos do projetado.

Com efeito, a prática da educação pressupõe mediações subjetivas, a intervenção da subjetividade de todos aqueles que se envolvem no processo. Dessa forma, tanto no plano de suas expressões teóricas como naquele de suas realizações práticas, a educação implica a própria subjetividade e suas produções (SEVERINO, 2006, p. 312).

Partindo dessas afirmações, conforme já anunciado a pesquisa será efetuada no “contexto da prática”, com o objetivo de analisar se realmente a política do ensino fundamental de nove anos, ao encerrar o prazo de implementação, conseguiu atingir seus principais objetivos, ou seja, promover equidade social, como é afirmado por Flach (2009, p. 21):

O ingresso das crianças mais cedo no ensino obrigatório atende a uma política de equidade social, principalmente num país onde esse segmento da educação foi marcado historicamente pelo descompromisso governamental, que sempre atendeu aos interesses das classes dominantes.

Entretanto, como ressalta a autora, a inclusão por si só da criança na escola não garantirá a equidade. Assim, essa política

precisa ser avaliada com cuidado, para não incorrer numa “inclusão excludente”: um maior número de crianças estará dentro da escola, sem que esta esteja pedagógica, financeira e estruturalmente preparada para receber tais alunos (FLACH, 2009, p. 21).

Desse modo, a pesquisa visa verificar os impactos na prática educativa; em outras palavras, tenciona buscar informações precisas com os professores de 5.º ano da rede pública de ensino (estadual e municipal) de Joinville sobre o aproveitamento escolar das crianças que tiveram seu tempo de apropriação da linguagem escrita ampliado.

Com base na definição de nosso referencial analítico, a pesquisa será do tipo *survey*, a qual obtém dados ou informações sobre características, ações ou opiniões de determinado grupo de pessoas, indicado como representante de uma população-alvo, por meio de um instrumento de pesquisa, normalmente um questionário. A aplicação do *survey* em educação é recente, no entanto muito tem contribuído para avaliar condições de trabalho docente, concepções e práticas. Nossa opção por esse tipo de pesquisa é justificada pelo fato de termos um universo de 231 professores sujeitos da pesquisa e de o tema ser algo em execução atualmente. Nossa pesquisa será de *corte transversal*, ou seja, coletaremos os dados num só momento, os quais serão analisados e descritos em um mesmo momento. O instrumento de coleta de dados escolhido foi o questionário, pois, como afirma May (2004, p. 57), “o questionário fornece às pessoas um meio para expressar anonimamente as suas crenças [...] e assim podem refletir sobre suas respostas”. A estratégia empregada será o envio individual para cada professor, que receberá, juntamente com o questionário, um envelope vazio com lacre no qual o/a professor/a deverá colocar o questionário respondido.

Entendemos que com esse procedimento garantimos ainda mais o anonimato das respostas, uma vez que o envelope com o questionário respondido será lacrado pelo professor e não terá nenhum dado de identificação. É importante observar que, para maior fidedignidade do instrumento, realizaremos um pré-teste com objetivo de validação, de modo que possamos avaliar se as perguntas foram todas compreendidas, indicando-nos que não houve problemas de interpretação ou dificuldades de preenchimento do instrumento. Seguiremos as indicações de Gil (1991), que considera importantes no pré-teste os seguintes aspectos: clareza e precisão dos termos; quantidade, forma e ordem das perguntas; introdução.

Paralelamente com a coleta de dados, serão realizadas análises nos índices estatísticos de cada rede objetivando compilar as informações referentes aos índices de matrículas, aprovação, retenção, distorção idade/série do município em questão, nas duas redes públicas de ensino. Também serão feitas análises em documentos orientadores e normativos produzidos pelas secretarias, utilizando-se o referencial de análise de discurso de Fairclough (2001), que desenvolveu uma abordagem multidimensional denominada “teoria social do discurso”. Esperamos com as análises identificar os desafios, segundo a fala dos professores, ainda existentes no processo de ensino nos anos iniciais e, com base nelas, oportunizar materiais para os gestores públicos avaliarem e pensarem as políticas para a educação.

Palavras-chave: análise de política; prática educativa; ensino obrigatório.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 10.172/2001**. Brasília, 2001.

_____. **Lei n.º 11.114/2005**. Brasília, 2005.

_____. **Lei n.º 11.274/2006**. Brasília, 2006.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

FLACH, S. de F. O direito à educação e sua relação com a ampliação da escolaridade obrigatória no Brasil. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 495-520, jul./set. 2009.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1991.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

MAY, T. **Pesquisa social: questões, métodos e processos**. Tradução de Carlos Alberto Silveira Netto Soares. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SEVERINO, A. J. Fundamentos ético-políticos da educação no Brasil de hoje. *In*: LIMA, J. C. F.; NEVES, L. M. W. (Orgs.). **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2006.

Os sentidos de juventude nos discursos das políticas públicas curriculares para o ensino médio – MEC e Secretaria Estadual de Educação de Santa Catarina

Eliene de Jesus F. S. Meyer
Universidade da Região de Joinville – Univille
ejfsm@terra.com.br

Raquel A. S. Venera
Universidade da Região de Joinville – Univille
raquel.venera@univille.br

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Médio (BRASIL, 2000) apontavam que o ensino médio se apresentava descontextualizado, compartimentado e baseado no acúmulo de informações. Diante disso o MEC, apoiando-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), propôs um novo currículo – “um novo ensino médio” pautado na contextualização, na interdisciplinaridade, no raciocínio e na capacidade de aprender. Ao elaborar o ProEMI (BRASIL, 2009), o MEC analisou modelos de alguns países europeus e dos Estados Unidos e também experiências realizadas em algumas escolas nacionais. O ProEMI é considerado uma forma de incentivar as secretarias estaduais de educação a criar iniciativas diferenciadas para o ensino médio de modo a estimular essas secretarias a pensarem novas soluções, transformando os currículos com atividades integradoras. A proposta

baseia-se na formação integral do estudante, pautada nos eixos constituintes do ensino médio – tecnologia, ciência, cultura e trabalho. Nesse sentido, Amaral e Oliveira (2011, p. 211-212) afirmam:

O programa *Ensino Médio Inovador* pretende estabelecer mudanças significativas nas escolas públicas de ensino médio e essa nova organização curricular pressupõe uma perspectiva de articulação interdisciplinar voltada para o desenvolvimento de conhecimento, saberes, competências, valores e práticas. Propõe-se estimular novas formas de organização das disciplinas articuladas com atividades integradoras, a partir das inter-relações existentes e entre os eixos constituintes do Ensino Médio.

Esta pesquisa apresenta como objetivo principal analisar os sentidos de juventude contidos nos discursos, particularmente de textos¹ curriculares para o ProEMI, proposto pelo MEC e implementado pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina. O ProEMI em Santa Catarina atende atualmente cerca de 60 escolas da rede estadual de ensino, com a implantação do projeto Ensino Médio Integral (EMI), proposto como projeto de inovação para ensino médio pelo atual governo do estado. Nas escolas onde foi implantado o ProEMI será feita a transição para ensino médio integral – com mais 40 escolas recebendo o EMI².

Este projeto de dissertação insere-se na linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, do Mestrado em Educação da Univille, e está vinculado a uma grande pesquisa intitulada “Abordagens discursivas de juventude no tempo presente: questões metodológicas nas análises de textos curriculares”, fruto da parceria entre grupos³ de pesquisa da Univille, da UFRJ e da Uerj – trazendo como objetivo “investigar os mecanismos discursivos mobilizados nos processos de identificação/significação relacionados à construção de sentidos para as juventudes contemporâneas em diferentes textos curriculares” (GABRIEL; LEITE; VENERA, 2012). É importante considerar que este trabalho está em diálogo também com os demais estudos realizados no grupo de pesquisa Políticas

¹ Programa: Ensino Médio Inovador – Documento Orientador.

² Informações disponíveis no site www.sed.gov.br.

³ Na UFRJ coordenado pela Profa. Dra. Carmen Teresa Gabriel, na Univille coordenado pela Profa. Dra. Raquel A. S. Venera e na Uerj pela Profa. Dra. Miriam Soares Leite.

e Práticas Educativas, especialmente na linha Cultura, Juventudes e Produção de Subjetividades, coordenado pela Profa. Dra. Raquel Alvarenga S. Venera⁴ na Univille.

Esta pesquisa está em fase inicial e fundamenta-se epistemologicamente nos estudos culturais, por entender esse campo em sua potencialidade de reflexão sobre a construção de sentidos em demandas de análises contemporâneas. Conforme Silva (2000, p. 25),

os Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas da consciência ou da subjetividade, ou as formas subjetivas pelas quais nós vivemos ou, ainda, em uma síntese bastante perigosa, talvez uma redução, os Estudos Culturais dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais.

As categorias de análises juventudes e currículo têm se mostrado grandes potenciais para pesquisa. Quanto à primeira, tem se voltado para os sentidos de juventudes já produzidos em pesquisas em diferentes áreas do conhecimento, especialmente nas latino-americanas fundamentadas nos estudos culturais. Os estudos sobre juventude(s) indicam:

[...] pensar a juventude de hoje em suas múltiplas determinações e expressões obriga a todos a pensar e a falar no plural. Essa "regra" é tributária do campo que introduziu a necessidade de ressignificação dos estudos e teorias sobre juventudes: os estudos culturais. Não obstante a ênfase presente aos atributos culturais, nos textos, encontramos a segunda *regularidade* discursiva: o mesmo em se tratando de "multiplicidades", há de se considerar o contexto sócio-histórico nos quais os jovens criam e recriam modos de vida, ou seja, a afirmação da perspectiva que conceitua a juventude nos marcos de uma dada *condição juvenil* (BARBIANI, 2007, p. 140).

⁴ Desenvolve o projeto de pesquisa intitulado "Os jovens e o consumo cultural na contemporaneidade: uma questão de subjetividade cidadã e formação histórica", vinculado aos cursos de Mestrado em Educação e de Mestrado em Patrimônio Cultural e Sociedade.

Quanto à segunda categoria, também fundamentada nos estudos culturais, destaca-se o currículo produzido pelos discursos, em relações de poder e tensões constantes.

O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 2005, p. 150).

Com base nessas referências epistemológicas, optou-se por trabalhar as análises dos textos do ProEMI com as ferramentas oferecidas pela análise do discurso (AD), da corrente francesa, “[...] um método para pensar a língua, as línguas, as linguagens, os sentidos, os sujeitos, o mundo” (ORLANDI, 2011, p. 12). Por meio dessa escolha se buscarão os sentidos de juventudes apresentados na política para o ensino médio. É importante ressaltar que

a linguagem enquanto discurso não constitui um universo de signos que serve apenas como instrumento de comunicação ou suporte de pensamento; a linguagem enquanto discurso é interação, e um modo de produção social; ela não é neutra, inocente e nem natural, por isso o lugar privilegiado de manifestação da ideologia (BRANDÃO, 2004, p. 11).

Para tanto, os procedimentos metodológicos estão assim previstos:

- Pesquisa bibliográfica: levantamento e estudos bibliográficos mais aprofundados e análise das perspectivas teóricas que sustentam o debate sobre teorias do discurso, políticas curriculares, juventudes a partir dos estudos culturais. Essa etapa da pesquisa está prevista para acontecer de forma interinstitucional entre os grupos de pesquisa das universidades envolvidas;
- Pesquisa documental: será realizada em documentos oficiais do Ministério da Educação e da Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina.

Com esta pesquisa, espera-se alcançar os seguintes resultados:

- Contribuir com informações que possibilitem uma melhor compreensão sobre os sentidos de juventude nos discursos das políticas públicas curriculares para o ensino médio;
- Mapear os processos de significação/identificação dos significantes juventude e adolescência nas políticas curriculares para o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI) e programa Ensino Médio Integral no Estado de Santa Catarina;
- Produzir reflexões sistematizadas acerca do fazer pesquisa em Educação entre políticas educacionais e teorias do discurso;
- Contribuir para minha formação individual na pesquisa em Educação, assim como nas construções dos grupos de pesquisa envolvidos no projeto;
- Produzir e defender uma dissertação sucedida de artigos científicos e comunicações em eventos científicos.

Palavras-chave: educação; políticas curriculares; juventude; ensino médio; análise do discurso.

REFERÊNCIAS

AMARAL, D. P.; OLIVEIRA, R. J. Na contramão do ensino médio inovador: propostas do legislativo federal para inclusão de disciplinas obrigatórias na escola. **Caderno Cedes**, Campinas, v. 31, n. 84, p. 209-230, maio/ago. 2011.

BARBIANI, R. Mapeando o discurso teórico latino-americano sobre juventude(s): a unidade na diversidade. **Revista Texto & Contextos**, Porto Alegre, v. 6, n. 1, p. 138-153, jan./jun. 2007.

BRANDÃO, H. H. N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2004.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Brasília, 1996.

_____. Ministério da Educação, Secretaria da Educação, Mídia e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859>. Acesso em: nov. 2012.

_____. **Parecer CNE/CP n.º 11/2009**. 2009. Trata da Proposta de Experiência Curricular Inovadora para o Ensino Médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/parecer_minuta_cne.pdf>. Acesso em: nov. 2012.

GABRIEL, C. T.; LEITE, M. S.; VENERA, R. A. S. **Abordagens discursivas de juventude no tempo presente**: questões metodológicas nas análises de textos curriculares. Projeto. Rio de Janeiro, 2012.

ORLANDI, E. P. (Org.). **Análise de discurso**: Michel Pêcheux. Campinas: Pontes, 2011.

SILVA, T. T. da (Org.). **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

_____. **O que é, afinal, Estudos Culturais?** Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

Relação público e privado no ensino médio profissionalizante sob a luz da Lei n.º 12.513 de 2011, que institui o Pronatec

Janete Godoi

Universidade da Região de Joinville – Univille
janete@ifsc.edu.br

Rosânia Campos

Universidade da Região de Joinville – Univille
rosaniacampos@univille.br

O presente trabalho é recorte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que discute a relação público-privado no ensino médio profissionalizante por intermédio da promulgação da Lei n.º 12.513, que institui o Programa de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec). O objetivo geral é analisar a Política Nacional de Educação Profissional do Brasil, da década de 2010, e de modo específico a relação entre público e privado na Lei n.º 12.513/2011, que instituiu o Pronatec. Para desenvolver este estudo serão utilizadas pesquisas documental e bibliográfica. Para auxiliar a análise da política foi escolhido o referencial analítico de políticas proposto por S. Ball, chamado de abordagens do ciclo de políticas. A opção por esse referencial justifica-se por oportunizar instrumentos adequados para compreender as políticas públicas. Definimos como referência metodológica a análise do discurso textualmente orientada (ADTO), pois, como afirma Fairclough (2001), os discursos não apenas

refletem ou representam entidades e relações sociais, eles as constroem ou as “constituem”. A opção pela ADTO está relacionada à ideia de que os discursos não são neutros, apresentam posicionamentos sociais marcados por tensões e embates políticos. Assim, não é suficiente analisar apenas a política e suas orientações, mas também as concepções que a forjaram. Por meio dessas considerações, neste trabalho vamos discutir a relação entre público e privado com base na Lei n.º 12.513/2011.

O Brasil ainda tem uma história bastante recente na educação, e no tocante à educação profissional como política educacional essa história é ainda mais recente, uma vez que somente em 1909 foram criadas as Escolas de Aprendizes e Artífices. É importante ressaltar que tais instituições foram inauguradas com o objetivo de atender os pobres e desvalidos da sociedade. Nesse tempo muitas foram as mudanças, de modo que em vários momentos a educação profissionalizante foi integrada ao ensino médio, servindo apenas como complemento para aqueles que se acreditava que não acessariam uma vaga no ensino superior.

Destaca-se que a falta de uma identidade específica não atingiu somente o ensino profissionalizante, como também o ensino médio. Como afirma Kuenzer (1987),

o ensino médio no Brasil tem se constituído ao longo da história da educação brasileira como o nível de mais difícil enfrentamento, em termos de sua concepção, estrutura e formas de organização, em decorrência de sua própria natureza de mediação entre a educação fundamental e a formação profissional *stricto sensu*, como resultado continua sem identidade.

De modo especial, a Lei n.º 9.394/96 (LDBEN), no que diz respeito ao ensino profissionalizante, possibilita interpretação dúbia sobre vários pontos. Entre eles se destacam os dois que serão estudados no projeto: o primeiro está relacionado ao fato de a oferta da educação profissional ser integrada ou não ao ensino médio, e o segundo refere-se à possibilidade de o ensino profissionalizante ser realizado nos próprios estabelecimentos de ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional.

Salienta-se que, ao facultar a oferta para os estabelecimentos que desenvolvem o ensino médio ou em cooperação com instituições especializadas em educação profissional, se abre a possibilidade de que outras instituições, não somente as públicas, efetivem tal oferta.

Na primeira década do século XXI no Brasil, definiram-se predominantemente concepções e práticas vigentes na década de 1990, como as parcerias público-privadas que ampliam a dualidade estrutural da educação, especialmente no âmbito da educação profissional técnica e tecnológica (FRIGOTTO, 2010). Essa possibilidade de parceria entre as esferas públicas e privadas acaba por ampliar a dualidade estrutural da educação, a qual se efetiva ao não ter claro qual a real identidade do ensino médio: ensino propedêutico ou formação para o mercado de trabalho. Saviani *et al.* (2006, p. 48) afirmam:

Buscou-se então evidenciar que a subordinação da educação ao desenvolvimento econômico significava torná-la funcional ao sistema capitalista, isto é, colocá-la a serviço dos interesses da classe dominante, uma vez que, qualificando a força de trabalho, o processo educativo concorria para o incremento da produção da mais-valia, reforçando, em consequência, as relações de exploração.

Na LDBEN (BRASIL, 1996), no *caput* do artigo 77, é dito que “os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas”. Assim, percebe-se que ocorre certa abertura para que sejam firmadas parcerias com instituições que não sejam especificamente públicas, ou seja, não há impedimento legal para que as instituições privadas sejam financiadas por verba pública, pelo menos não na Lei n.º 9.394/96.

A abertura indicada para que ocorram as parcerias público-privadas colabora para acentuar a dualidade entre formação técnica e formação humana.

Conforme se observa, esse tipo de parceria não é algo novo, no entanto a originalidade dessa relação no momento histórico atual é que agora ganha força de lei e se legitima por meio de um novo programa. Este, recentemente publicado na forma da Lei n.º 12.513/2011, que institui o Pronatec, tem a finalidade de ampliar a oferta de educação profissional e tecnológica por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira e pretende criar, até 2014, 8 milhões de vagas (BRASIL, 2012).

“O Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico (Pronatec) constitui-se em oito ações que, de forma ousada, pretendem promover o direito à Educação Profissional a um número significativo de brasileiros” (PACHECO; MORIGI, 2012, p. 99). O artigo 8.º da lei destaca que o programa poderá ser executado com a participação de entidades privadas sem fins lucrativos, e o artigo 6.º estipula que, para cumprir os objetivos, a União é autorizada a transferir recursos financeiros a instituições de educação profissional e tecnológica do Pronatec das redes públicas e serviços nacionais de aprendizagem. É importante lembrar que as parcerias público-privadas têm em sua origem o repasse financeiro de dinheiro público às instituições que não necessariamente sejam públicas. Nesses termos, como afixam Dourado e Bueno (2001, p. 55):

Processa-se uma falsa publicização do privado, que se apropria cada vez mais do espaço público no que concerne ao carreamento de recursos e à exploração de serviços, ao mesmo tempo que aprofunda suas características mercadológicas alinhadas ao processo de modernização e reforma do Estado, configurado como sua minimização no tocante às políticas públicas.

Por intermédio dessa falsa publicização do privado, há uma destinação de verbas públicas para serem geridas pela gestão privada, ao passo que, se esses recursos fossem destinados às instituições públicas como investimentos e incrementos no orçamento anual, poderiam ampliar o número de vagas públicas para atender não apenas grupos focais, mas de maneira universal todos aqueles que quisessem acessar uma vaga, além de aumentar a qualidade da educação já ofertada. Vale ressaltar que, quando se destinam recursos públicos para instituições privadas, o Estado deixa de cumprir seu papel de provedor e passa a ser indutor de políticas públicas, eximindo-se de sua responsabilidade de garantir a educação como direito público subjetivo.

Com a ampliação das parcerias público-privadas na educação profissional por meio do Pronatec, corre-se o risco de perder o objetivo da formação omnilateral, além de deixá-la à mercê dos objetivos do capital com oferta de cursos rápidos, de formação precária e direcionada a atender a necessidades específicas do mercado de trabalho. Destaca-se, ainda, que não há grandes exigências no quesito qualidade para que as instituições privadas recebam os recursos públicos, pelo menos não no que tange aos cursos de qualificação e à oferta dos cursos técnicos concomitantes, pois ao firmar tais parcerias não há uma avaliação prévia desses cursos.

Embora já existam vários estudos nessa temática, a relação dela com o Pronatec encontra-se em fase inicial, até mesmo pela recente publicação da lei. Também não é possível fazer ainda uma análise dos resultados alcançados, porque, de acordo com os números sugeridos pelo MEC como meta a alcançar, somente uma pequena parcela está sendo atendida, em função de a implementação da Lei n.º 12.513 estar em seus primeiros passos.

As parcerias público-privadas na educação profissional não são novidade, já estavam presentes desde outras décadas, porém o que se pretende ao aprofundar esse estudo ainda em fase inicial é perceber em quais aspectos elas se repetem e em quais se reinventam. Espera-se ainda que, ao analisar os documentos oficiais, possam se identificar os desdobramentos e em qual direção caminharão tais parcerias: para o aumento de pessoas aptas a servir o mercado de trabalho ou para a formação de cidadãos empoderados para participar do mundo do trabalho.

Palavras-chave: políticas públicas para a educação; relação público e privado; ensino profissionalizante.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, T.; PERONI, V. (Orgs.). **Público e privado na educação:** novos elementos para o debate. São Paulo: Xamã, 2008.

BRASIL. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. MEC. PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. 2011. Disponível em: <<http://pronatecportal.mec.gov.br/index.html>>. Acesso em: 15 maio 2012.

_____. MEC. PRONATEC. Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011**. Institui o Pronatec. Disponível em: <http://pronatecportal.mec.gov.br/arquivos/lei_12513.pdf>. Acesso em: dez. 2011.

_____. Resolução n.º 02/2012. CNE/CEB 2/2012. **Diário Oficial da União**, Brasília, seção 1, p. 20, 31 jan. 2012.

Clavatta, M.; Ramos, M. Ensino médio e educação profissional no Brasil: dualidade e fragmentação. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 27-41, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

CNTE – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES DA EDUCAÇÃO. Documento “Os riscos do Pronatec para a educação técnica profissional”. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 5, n. 8, p. 179-184, jan./jun. 2011. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 5 ago. 2012.

Cunha, L. A. **O ensino profissional na irradiação do industrialismo**. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2005.

Cury, C. R. J. O público e o privado na educação brasileira contemporânea: posições e tendências. **Caderno Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 33-44, maio 1992.

Dourado, L. F.; Bueno, M. S. S. O público e o privado na educação. *In*: POLÍTICA e gestão da educação (1991-1997). n. 5. Brasília: Inep, 2001.

Fairclough, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

Frigotto, G. Conferência de abertura. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. Educação no Brasil: o balanço de uma década. Caxambu, out. 2010.

Kuenzer, A. Z. **Ensino médio e profissional**: as políticas de um Estado neoliberal. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1987.

Mainardes, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007.

Pacheco, E. M.; Morigi, V. (Orgs.). **Ensino técnico, formação profissional e cidadania**. Porto Alegre: Tekne, 2012.

Saviani, D. *et al.* **O legado educacional do século XX no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006. (Educação contemporânea).

Tecnologia da Informação Verde (TI Verde) – a questão da abordagem da sustentabilidade nos cursos de graduação (ensino técnico / superior)

Jonas de Medeiros

Universidade da Região de Joinville – Univille
jonasdemedeiros@gmail.com

Nelma Baldin

Universidade da Região de Joinville – Univille
nelma.baldin@univille.br

A Tecnologia da Informação (TI) está presente em nosso cotidiano de inúmeras formas. Com relação à educação, por exemplo, hoje é fácil encontrar os computadores pessoais, tanto dos alunos como das instituições de ensino, que viabilizam o aprofundamento de estudos, as pesquisas em diferentes bases científicas, o entretenimento e a própria convivência em sociedade. Essas diferentes manifestações da TI no cotidiano escolar permeiam o aprendizado das novas gerações, especialmente quando abordamos o ensino profissional e de graduação. Conforme apresenta O'Brein (2001), TI é todo o conjunto de recursos envolvidos em *hardware*, *software*, *peopleware*, comunicação, banco de dados (BD), bem como outras tecnologias utilizadas no tratamento de dados e informações que serão utilizados nos processos dentro de organizações públicas ou privadas.

Juntamente com a atual difusão da tecnologia, surge a preocupação com seus impactos, não somente no cotidiano acadêmico, mas principalmente no ambiente em torno desse “acadêmico” conhecido como sociedade. Nesse encaminhamento, a importância do tema é reconhecida mundialmente, tendo sido foco de estudos realizados pela Organização das Nações Unidas (ONU). Tal preocupação resultou, no ano 2000, na criação dos oito objetivos do milênio, a saber: 1 – Acabar com a fome e a miséria; 2 – Educação básica de qualidade para todos; 3 – Igualdade entre sexos e valorização da mulher; 4 – Reduzir a mortalidade infantil; 5 – Melhorar a saúde das gestantes; 6 – Combater a Aids, a malária e outras doenças; **7 – Qualidade de vida e respeito ao meio ambiente**; 8 – Todo mundo trabalhando pelo desenvolvimento. Desses, o sétimo objetivo é contemplado neste artigo, que enfoca o objeto da pesquisa que o subsidia. A essa vertente de preocupação chamamos de “TI Verde” ou “Green IT”. Esse é um conceito que trata desde o uso consciente dos recursos tecnológicos até o descarte de forma adequada de resíduos, buscando minimizar ao máximo os impactos no ambiente. O tema, tão atual, é consoante com o caderno *Agenda 21*, desenvolvido pelo Ministério do Meio Ambiente do governo brasileiro (MMA), que discute o caminho que as cidades devem percorrer no tema sustentabilidade.

A crescente popularização da tecnologia, aliada às facilidades de consumo presentes nas classes econômicas emergentes, contribui para o descontrole na produção de resíduos, especialmente os tecnológicos. Esses resíduos têm se acumulado no meio ambiente de forma desordenada, prejudicando de maneira muitas vezes irreversível todo o ecossistema, fato que, somado ao consumo crescente de recursos energéticos, tem gerado preocupação não somente por parte de ambientalistas, como também de governos e da sociedade, vindo a se tornar parte da ementa de diversos cursos acadêmicos cujo enfoque está centrado na formação profissional. Nesse sentido, portanto, o objetivo da pesquisa ora em início de aplicação e aqui destacada é analisar as condições de abordagem que se apresentam para o trabalho com as Tecnologias da Informação Verdes (TI Verde) – sustentabilidade –, no ensino técnico / superior (graduação) nas instituições de ensino superior (IES) do Vale do Itapocu (SC).

Com o objetivo de contextualizar a TI Verde como fator fundamental perante as políticas educacionais profissionalizantes, hoje se faz necessário desenvolver um estudo capaz de fundamentar os pontos que serão analisados nas IES que participarão deste trabalho. Trata-se da formulação de um estudo de caso. Yin (2010, p. 39) define: “O estudo de caso é uma investigação empírica que investiga 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”. O autor enfatiza que o estudo de caso é uma das alternativas para desenvolver o conhecimento dos fenômenos individuais, grupais, organizacionais, sociais, políticos, entre outros de mesma

relação. Esse método permite que o pesquisador retenha características holísticas e significativas dos eventos da vida real, ou seja, possibilita entender fenômenos sociais complexos. Esse posicionamento encontra respaldo nas autoras Weller e Pfaff (2010), as quais esclarecem que o estudo de caso acontece, primeiramente, como uma pesquisa qualitativa, isto é, utilizando-se de questionários abertos que favoreçam ao entrevistado explorar seu pensamento. Essa modalidade da pesquisa qualitativa permite explorar questões relacionadas não somente aos saberes dos entrevistados ou dados técnicos, como também questões de seu cotidiano que ajudam a formar suas opiniões. Segundo Weller e Pfaff (2010, p. 30):

As pesquisas chamadas de qualitativas vieram a se constituir em uma modalidade investigativa que se consolidou para responder ao desafio da compreensão dos aspectos formadores/formantes do humano, de suas relações e construções culturais, em suas dimensões grupais, comunitárias ou pessoais.

Portanto, com a modalidade de pesquisa qualitativa é possível nortear o objetivo de cada etapa do projeto. Essa forma de pesquisa possibilita aprofundar os temas delimitados na etapa anterior, constatando sua periodicidade e frequência. Assim, esta pesquisa é um estudo de caso – abordagem qualitativa –, mas também trabalha com o auxílio de técnicas de pesquisa quantitativa. A pesquisa qualitativa, segundo Minayo (2004), vai muito além do visível e do concreto, mergulhando fundo no significado das ações e relações humanas. Ela trabalha com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes envolvidos na questão estudada. Gonçalves *et al.* (2011, p. 41) definem que a “pesquisa quantitativa é utilizada principalmente na área das ciências naturais e sociais e que a pesquisa qualitativa é mais utilizada na área das ciências humanas”. Nessa direção, entende-se que a forma de aplicar tanto a pesquisa qualitativa como a pesquisa quantitativa mais adequada ao tema em apreço é, segundo Gonçalves *et al.* (2011), por meio do uso de questionários, sendo: para a pesquisa qualitativa, com questões abertas, para melhor explorar os posicionamentos dos participantes; para a pesquisa quantitativa, com questões fechadas, para melhor constatar a frequência e a periodicidade dos elementos pesquisados. Neste estudo, serão empregadas as duas formas de pesquisa. Ou seja, aos dados quantitativos será aplicada a análise crítica (abordagem qualitativa).

O local definido para a aplicação deste estudo é o Vale do Itapocu, localizado na mesorregião norte do estado de Santa Catarina. Segundo a Amvali (2010), caracteriza-se pela junção dos municípios banhados pela foz do Rio Itapocu: Barra Velha, Corupá, Guaramirim, Jaraguá do Sul (sede do estudo), Massaranduba, São João do Itaperiú, Schroeder.

Optou-se por focar a pesquisa em estudantes de ensino técnico e de graduação vinculados a instituições de ensino técnico / superior localizadas dentro do perímetro delimitado da área do Vale do Itapocu e que estejam frequentando as fases finais no período de aplicação da pesquisa, ou seja, estejam em ano de formatura de cada modalidade cursada (técnico, tecnólogo, bacharelado e licenciatura). Essa delimitação de amostra é adotada para que o estudo possa verificar o perfil do egresso acadêmico comparativamente com o perfil proposto pelo Projeto Pedagógico do Curso (PPC) dos referidos cursos. Em outras palavras, pelo fato de o aluno já ter passado por toda a grade curricular proposta pelo seu respectivo curso, será possível constatar melhor a adesão dos conhecimentos sustentáveis ao seu modelo profissional, também chamado de perfil profissional de egresso. Para tanto, a amostra total será constituída de 100 estudantes do último ano (ano de formatura) do ensino técnico e de graduação vinculados a oito instituições de ensino técnico superior, distribuídos em 11 *campi* situados na região do Vale do Itapocu e delimitados aos municípios de Barra Velha, Corupá, Guaramirim, Jaraguá do Sul, São João do Itaperiú, Massaranduba e Schroeder.

As etapas para o desenvolvimento da pesquisa assim se configuram: 1) Para viabilizar o estudo proposto neste projeto, faz-se necessário, inicialmente, um levantamento bibliográfico que permita, do ponto de vista conceitual, verificar todos os componentes pertinentes à pesquisa, bem como de outros trabalhos que tenham objetivos similares a esse proposto, para enriquecer a sua compreensão e aplicação; 2) Com base na bibliografia estudada, organizar o material de pesquisa (instrumentos de pesquisa); 3) Selecionar as instituições de ensino onde a pesquisa será aplicada. Foram escolhidas instituições que tenham cursos presenciais de nível técnico ou de graduação (tecnólogo, bacharelado ou licenciatura) em modalidade presencial, com turmas em fase final (ou seja, em fase de conclusão) e que estejam dentro do perímetro geográfico do Vale do Itapocu. Atendem a esses critérios as oito seguintes instituições: Anhanguera Educacional – *Campus* de Jaraguá do Sul; Faculdade Jangada – *Campus* de Jaraguá do Sul; Faculdade de Tecnologia Senac – *Campus* de Jaraguá do Sul; Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – *Campus* de Jaraguá do Sul (centro); Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) – *Campus* de Jaraguá do Sul (Vila Rau); Senai – *Campus* de Jaraguá do Sul, *Campus* de Guaramirim, *Campus* de Corupá, *Campus* de Schroeder; TECPUC – *Campus* de Jaraguá do Sul; Uniasselvi Fameg – *Campus* de Guaramirim. Uma vez definidas as instituições para aplicação da pesquisa (oito instituições em 11 *campi*), coube ao pesquisador solicitar a elas

autorização para executar a pesquisa; 4) Uma vez obtidas as autorizações para a execução da pesquisa, iniciam-se os procedimentos da pesquisa com uma fase de observação, nas referidas escolas, com um levantamento dos PPCs para comparação entre o perfil do egresso (proposto e real) nas oito instituições participantes da pesquisa; 5) Aplicação do questionário aos estudantes (em ano de formatura) dos cursos de nível técnico e de graduação, somando um total de 100 alunos participantes da pesquisa. Nota 1: antecede às etapas 4 e 5 uma fase de pré-testagem dos questionários que serão aplicados aos alunos (população-alvo da pesquisa), a qual acontecerá na Faculdade de Tecnologia Senac, *campus* de Jaraguá do Sul, que não participará do estudo aplicado. Essa pré-testagem será quantificada em 10% do total de estudantes que compõem a amostra, ou seja, será composta de dez alunos que testarão o questionário. Nota 2: Paralelamente à aplicação final dos questionários, será também realizada a etapa de observação (4.^a etapa), a qual se dará em duas situações: a) observação do planejamento dos professores e planos das disciplinas; b) observação do desempenho dos alunos para demonstração de seus perfis profissionais / concluintes; 6) Análise crítica dos dados coletados com a pesquisa e redação do texto da dissertação.

Como resultados em relação à pesquisa, espera-se perceber a dimensão da adesão dos conhecimentos socioambientais necessários à formação de profissionais conscientes e participativos no processo de desenvolvimento econômico sustentável da região em estudo. De posse desses dados, será possível comparar ementas e planejamentos de ensino com o propósito de aperfeiçoar a construção do conhecimento acadêmico, identificando metodologias, práticas e/ou mecanismos que favoreçam a compreensão dos temas, a construção de conceitos e a aplicação desses conhecimentos no meio socioempresarial. Em um segundo momento, espera-se que se ampliem as fontes de consulta sobre o tema, não somente para as instituições de ensino técnico superior, mas principalmente para a comunidade empresarial, a qual poderá vir a entender melhor a importância da sensibilização ambiental e dos fundamentos e benefícios de adotar a TI Verde em seus negócios. Tal desconhecimento dos empresários se dá, em parte, porque o tema é relativamente novo e, apesar de haver inúmeros trabalhos, projetos e pesquisas a respeito, poucos chegam ao conhecimento e aplicação da TI Verde em empresas e entidades na região do Vale do Itapocu. Em um terceiro momento, ainda, tenciona-se publicar pelo menos um artigo científico sobre esse tema específico.

Palavras-chave: Tecnologia da Informação Verde (TI Verde); sustentabilidade; ensino técnico superior.

REFERÊNCIAS

AMVALI – ASSOCIAÇÃO DOS MUNICÍPIOS DO VALE DO ITAPOCU. **Guia dos municípios do Vale do Itapocu: gestão 2010**. 3. ed. Jaraguá do Sul, 2010. 101 p.

GONÇALVES, M. L. *et al.* **Fazendo pesquisa: do projeto à comunicação científica**. Joinville: Editora Univille, 2011. 136 p.

MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis: Vozes, 2004. 80 p.

O'BRIEN, J. A. **Sistemas de informação e as decisões gerenciais na era da internet**. 9. ed. São Paulo: Saraiva, 2001. 500 p.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. 336 p.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010. 248 p.

A formação de professores na perspectiva da educação inclusiva: um olhar para a diversidade

Juliano Agapito

Universidade da Região de Joinville – Univille
juliano.educacao@gmail.com

Sônia Maria Ribeiro

Universidade da Região de Joinville – Univille
soniavile@yahoo.com.br

A educação inclusiva como paradigma educacional, pautado nos direitos humanos, visa garantir o direito à educação de qualidade a todas as pessoas, reconhecendo e valorizando a diversidade humana no que tange às características físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, culturais ou outras (BRASIL, 2007). Nessa perspectiva, os cursos de formação de professores precisam preparar os futuros docentes para uma prática profissional atenta às diferenças, que ao mesmo tempo que as reconheça possa também valorizá-las. Para Roldão (2008), o professor que até algum tempo atrás atuava com classes relativamente homogêneas, ou pelo menos as considerava assim, tem hoje a necessidade de reconhecer a diversidade de público considerável que compõe seus grupos de alunos. Com base nessa necessidade da prática docente em reconhecer e atuar com as diferenças, ao professor não cabe mais ter como finalidade atingir apenas o sucesso para 60 a 70% dos alunos tidos como bons

na média. Ainda para Roldão (2008, p. 9), “é preciso que a educação seja efetiva e de qualidade para todos, num tempo em que o direito de todos tem que passar dos princípios aos fatos, mas em que esses todos são cada vez mais diferentes”.

Uma formação de professores pautada na perspectiva inclusiva deve oferecer aos estudantes a noção exata do quão abrangente se faz essa proposta. Tal preocupação ocorre no sentido de que não se restrinja à concepção de educação inclusiva ao atendimento a alunos com deficiência no ensino regular. A vinculação entre educação especial e ensino regular na perspectiva inclusiva torna-se certamente vital, uma vez que é por meio do trabalho colaborativo entre profissionais especializados e professores das escolas regulares que a proposta visa se efetivar. No entanto é fundamental que os futuros docentes tenham claro que a educação inclusiva deve preocupar-se em identificar todos aqueles que, de uma maneira ou de outra, venham a ter cerceadas suas possibilidades educativas, pois se deve levar em consideração que as mazelas educacionais não ocorrem apenas com as pessoas com deficiência, mas sim a uma gama de sujeitos que compõem o cenário da diversidade nas redes de ensino.

A necessidade de chamar a atenção para além da deficiência no que tange à educação inclusiva parte de reflexões referentes ao modo como vêm se apresentando as pesquisas no campo da educação inclusiva no Brasil. Ao analisar os trabalhos apresentados no período entre 2007-2011 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), verifica-se que aqueles voltados para a educação especial se encontram diretamente relacionados à educação inclusiva, o que confirma a estreita ligação entre os dois termos. Quando investigados os trabalhos apresentados nesse período, especificamente no Grupo de Trabalho (GT) 15, em que se concentram as pesquisas sobre educação especial, percebe-se que a perspectiva inclusiva é abordada na maioria deles, seja no sentido de corroborar suas premissas, criticar tal modelo ou constatar o modo como vêm ocorrendo as mudanças na educação especial com base na ótica inclusiva. Os dados encontrados revelam que 69 dos 87 trabalhos (79%) inscritos no período investigado, dentro do GT 15, tratam tal objeto de estudo sob a ótica da educação inclusiva, revelando quão forte é o interesse na inclusão das pessoas com deficiência nas redes regulares de ensino.

Outra investigação realizada para servir de parâmetro na elaboração desta pesquisa foi a busca por artigos nacionais sobre educação inclusiva na base de dados Scientific Electronic Library Online – Scielo Brasil. Com o uso do descritor “educação inclusiva”, nos periódicos nacionais foram encontrados 48 artigos. Na análise dos textos identificou-se que 35 deles (73%) tratavam da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, e 13 (27%) traziam a educação inclusiva sem fazer referência à educação especial.

Desse modo, a presente pesquisa, com base em uma concepção de educação inclusiva que além da inclusão de pessoas com deficiência atenda efetivamente todas as pessoas, visa conhecer os sentidos e significados que os graduandos de último ano/semestre dos cursos de licenciatura da Univille atribuem à educação inclusiva, bem como qual análise fazem de seu processo de formação inicial quanto à temática e quais suas perspectivas de atuação profissional nas escolas regulares inclusivas.

A educação pautada nos princípios inclusivos tem como objetivo promover uma pedagogia centrada nos alunos, uma pedagogia que leve cada um deles a obter sucesso em seu processo de escolarização, independentemente se possuem desvantagens em relação aos demais colegas no que alude a sua aprendizagem. Torna-se relevante salientar que no horizonte das ações propostas por um sistema educacional inclusivo se vislumbram contribuições sociais que ultrapassam os muros escolares. Encontra-se essa premissa na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), pois tal documento traz à tona a perspectiva de que os princípios educacionais inclusivos devem refletir sobre todos os membros da sociedade, no sentido de combater o preconceito e estender a inclusão para todo o convívio social.

Do mesmo modo, o que esse documento visa quanto à melhoria na qualidade educacional é a possibilidade de que uma pedagogia centrada na valorização do sujeito e em sua singularidade contribua para a redução do fracasso e da evasão escolar, garantindo um rendimento que passe a impregnar de significado esse processo educativo pelo qual passam as pessoas. Nesse sentido, Araújo (2007) reconhece que a igualdade de oportunidades deve ser dada a todos e que os processos de exclusão são suficientemente diversificados a ponto de exigir um olhar educacional inclusivo que se preocupe em identificar por que tantos alunos são vítimas do fracasso escolar. Trata-se de um olhar atento à diversidade humana.

Considerar a diversidade como as diferenças individuais entre os sujeitos que convivem em determinado espaço implica constatar a singularidade humana e ao mesmo tempo levantar o problema da origem dessas diferenças (REGO, 1998). Com base na teoria histórico-cultural em que se sustenta o presente referencial teórico, acredita-se que as interações sociais pelas quais passam as pessoas são a maneira por que cada uma delas se constitui em sua singularidade. Conforme nos aponta Vygotsky (*apud* REGO, 1998, p. 62), “o desenvolvimento do sujeito humano e de sua singularidade se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social”.

No que concerne ao papel do professor no processo de interação na construção do conhecimento e desenvolvimento dos alunos, este deve ser preparado, desde sua formação inicial, para reconhecer a diversidade

com a qual vai deparar na prática profissional e da mesma forma estar apto a possibilitar a cada criança que consiga aprender junto com seus pares.

Do mesmo modo que se considera a aprendizagem dos alunos uma construção com base na interação social, entende-se que a constituição dos professores e dos saberes docentes necessários a uma prática que atenda de forma diferenciada seus alunos também ocorra de forma social, tendo em vista que “os saberes profissionais são plurais e provêm de fontes sociais diversificadas, como a família, a escola, a universidade etc., e são adquiridos em tempos sociais diferentes” (TARDIF, 2011, p. 104). Trata-se, portanto, de uma formação profissional do professor constituída ao longo da vida.

A formação de professores, caracteristicamente dividida em formação inicial e continuada, vem assumindo novas configurações nos últimos anos. Ao analisar o processo de constituição do campo de formação de professores, por meio de uma metanálise das dissertações e teses defendidas na área de Educação em 2007, André (2010, p. 175) observa que, “em anos bem recentes, alguns autores como Nóvoa (2008), Imbernón (2009) e Marcelo (2009) vêm centrando suas discussões no conceito de desenvolvimento profissional docente, em substituição ao de formação inicial e continuada”.

Por desenvolvimento profissional docente se entende uma construção da profissão ao longo de toda a vida, estreitamente relacionada à constituição identitária desse profissional. Para Marcelo (*apud* ANDRÉ, 2010, p. 175), tal conceito sofreu modificações na última década, por causa das evoluções na compreensão dos processos de ensino, mas pode ser concebido como “um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional”.

Ao partir desse *continuum* pelo qual se passa a considerar a formação dos profissionais docentes, a presente pesquisa volta-se a um recorte que focaliza o processo de formação inicial dos professores, mais especificamente o modo como eles vêm sendo preparados para atuar em escolas inclusivas atentas à diversidade humana.

Esta investigação traz como sujeitos de pesquisa 202 alunos, regularmente matriculados e frequentando os cursos de licenciatura da Univille, que estavam cursando o último ano/semestre no segundo semestre de 2012. O propósito para seleção dos acadêmicos do último ano/semestre ocorreu por considerar-se que eles, já em fase de conclusão da graduação, apresentam subsídios suficientes para participar da pesquisa, no sentido de fazer uma análise de todo o processo da formação inicial.

Como primeiro instrumento de coleta de dados está sendo utilizado um questionário, estruturado com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Desse modo, a preocupação com o processo torna-se maior do que com o produto, uma vez que o significado atribuído pelos sujeitos de pesquisa a determinados objetos/

eventos é o foco de atenção especial do pesquisador (BOGDAN; BIKLEN *apud* ANDRÉ; LÜDKE, 1986). A opção pela abordagem qualitativa segue a tendência adotada pelos pesquisadores em educação na atualidade, ao mesmo tempo em que se ajusta ao viés histórico-cultural no qual se sustenta a pesquisa.

Em função do número elevado de sujeitos participantes, será adotado o método *survey*. Quase todas as pesquisas que utilizam o *survey* se caracterizam pela coleta de informações de um grande número de pessoas. Atualmente esse método é um dos empregados com maior frequência na pesquisa social, pois se caracteriza por ser uma forma rápida e relativamente barata de identificar características e crenças da população em geral e tem objetivo compreender e explicar opiniões de um grupo que represente uma parcela maior de sujeitos com características que os tornem semelhantes no que tange ao objeto pesquisado (MAY, 2004).

A aplicação desse instrumento de pesquisa está obedecendo a um processo que se iniciou com a solicitação das informações referentes aos cursos e alunos participantes, bem como com a autorização da Pró-Reitoria de Ensino (Proen) para a realização do contato com cada um dos departamentos dos referidos cursos. Nos departamentos, foram feitas a apresentação do projeto ao coordenador do curso e a solicitação de indicação de um professor que trabalhasse com as turmas de último ano/semestre, para que o pesquisador pudesse, em contato com o docente, fazer a apresentação da pesquisa e a entrega dos questionários aos graduandos, durante um dos dias de aula de cada turma.

De posse de todos os questionários devolvidos, cuja previsão está em torno de 60%, a análise dos dados será feita estatisticamente para as questões de cunho classificatório quanto às características dos participantes e quanto aos dados pontuais passíveis de serem observados por meio das questões fechadas que compõem o instrumento de pesquisa. No prosseguimento da análise, especificamente no que se refere às questões abertas do instrumento, em que as concepções dos sujeitos pesquisados deverão ser explicitadas em suas respostas discursivas, será feita a opção pela análise do conteúdo textual com base em Bardin (1977, p. 34), que considera que a análise de conteúdo pode se referir aos significados de um texto, como uma análise temática, do mesmo modo que também pode ser uma análise dos significantes, ou seja, uma análise léxica ou dos procedimentos.

O questionário está organizado em torno de cinco eixos estruturantes que direcionam os questionamentos a cada uma das temáticas específicas que se pretende investigar: o primeiro visa identificar e traçar um breve perfil dos sujeitos de pesquisa; o segundo traz questionamentos referentes à concepção de educação inclusiva; o terceiro direciona as questões para a área do conhecimento da educação especial especificamente; o quarto propõe-se a obter informações sobre como a temática investigada foi abordada no curso de graduação como um todo; e o quinto e último eixo refere-se às perspectivas de atuação profissional dos futuros professores nas escolas inclusivas.

No fim do instrumento de coleta de dados foi destinado um espaço para que os participantes deixem seus contatos caso queiram participar de um segundo momento da pesquisa. Este só ocorrerá se houver necessidade de retomar questões pontuais que não tenham sido suficientemente exploradas na aplicação do instrumento inicial e será realizado por meio de entrevista semiestruturada com questões-chave que atendam aos requisitos básicos da investigação.

Por meio dos processos metodológicos descritos, pretende-se adquirir a síntese das informações obtidas com a pesquisa, a fim de responder aos questionamentos iniciais dela, identificar características relevantes nos resultados e promover a discussão das considerações como possibilidade de construção social do conhecimento.

Tendo em vista a relevância de uma efetiva formação de professores para atuar com a educação inclusiva, espera-se com esta pesquisa identificar nos alunos dos cursos de licenciatura da Univille o modo como vem ocorrendo a formação inicial e se os conhecimentos adquiridos ao longo dos cursos atingem as expectativas desses futuros professores, bem como se eles terminam o curso sentindo-se preparados ou não para a atuação profissional na perspectiva inclusiva. Espera-se fazer tais identificações a fim de sugerir possíveis adequações nos cursos de formação inicial de professores, na atuação dos professores formadores e nas políticas de inclusão da universidade. Além disso, detectadas possíveis lacunas nessa formação, a pesquisa poderá nortear instituições que promovem ações de formação continuada na região, para que atuem nessas brechas apontadas pelos futuros professores, contribuindo assim para um melhor desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave: formação de professores; educação inclusiva; diversidade.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, set./dez. 2010.

ANDRÉ, M.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

ARAÚJO, U. F. Introdução. *In*: BRASIL. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: Ministério da Educação, 2007.

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (*site*). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: jul. 2012.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva**. 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

REGO, T. C. R. Educação, cultura e desenvolvimento: o que pensam os professores sobre as diferenças individuais. *In*: AQUINO, J. G. **Diferenças e preconceito na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 1998.

ROLDÃO, M. do C. Que é ser professor hoje? A profissionalidade docente revisitada. **Revista da Escola Superior de Educação de Lisboa – ESES**, Lisboa, n. 9, Nova Série, p. 79-87, 2008.

SCIENTIFIC Electronic Library Online – Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: jul. 2012.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2012.

Educação inclusiva no ensino superior: sentidos e significados atribuídos por acadêmicos com deficiência

Luciana Soares

Universidade da Região de Joinville – Univille
lucianapedagogiauniville@hotmail.com

Sônia Maria Ribeiro

Universidade da Região de Joinville – Univille
soniavile@yahoo.com.br

A partir dos anos 2000 a educação inclusiva vem se destacando como um paradigma educacional e se disseminando em diferentes níveis de ensino. No que se refere ao ensino superior, assim como ocorre na educação básica, esse movimento representa uma mudança de paradigmas, principalmente pelo fato de envolver concepções, estereótipos e práticas hegemônicas que durante muitos anos referenciaram a educação nacional.

Na perspectiva da educação inclusiva as instituições de ensino superior (IES), orientadas por uma nova política de educação nacional, mobilizaram-se na construção de ações que têm como objetivo, além da preparação profissional, proporcionar um espaço de conhecimento e de interações sociais a alunos que até meados dos anos 1990 não eram reconhecidos como potencialmente capazes de participar ativamente da sociedade e em muitos casos de frequentar o ensino superior e assim ingressar no mercado de trabalho.

Com o objetivo de encontrar um parâmetro para a elaboração desta pesquisa, buscaram-se alguns dados nacionais.

No que se refere às pesquisas no campo da educação inclusiva no Brasil, observando os trabalhos apresentados no período entre 2007-2011 na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), tendo como foco o Grupo de Trabalho (GT) 15, no qual se encontram os estudos referentes à educação especial¹, identificou-se que a maioria dos trabalhos se volta a investigações no sistema regular de ensino.

Os dados mostraram que, dos 85 trabalhos apresentados no período estipulado, sete corresponderam à educação inclusiva no ensino superior, e destes apenas dois tiveram como sujeitos de pesquisa acadêmicos com deficiência, o que demonstra a necessidade de investigações voltadas a compreender como vem ocorrendo a inclusão de alunos com deficiência nesse nível de ensino.

Na sequência buscou-se identificar a incidência de artigos nacionais referentes à educação inclusiva no ensino superior disponibilizados na base de dados Scientific Electronic Library Online – Scielo Brasil. Na relação desse tema com o ensino superior foram identificados no total 50 artigos com o descritor “educação inclusiva”, dos quais cinco se referiam ao ensino superior; destes, dois tiveram como sujeitos de pesquisa acadêmicos com deficiência.

As informações encontradas nos bancos de dados nacionais e que são de domínio público e o fato de a mestranda/pesquisadora ter adquirido uma deficiência física enquanto cursava a graduação de Pedagogia fortaleceram-na a desenvolver uma pesquisa que se aproxima das exigências tanto pessoais quanto profissionais vividas por ela, surgindo questionamentos que permeiam este projeto de pesquisa.

Desde o início dos anos 2000 se tem percebido um aumento no número de pessoas com deficiência matriculadas nos cursos da Universidade da Região de Joinville (Univille). Considerando que a educação inclusiva no ensino superior tem provocado sentimentos de estranhamento e dificuldades no atendimento das especificidades dessas pessoas, estrutura-se esta pesquisa, que traz os seguintes questionamentos: como esses acadêmicos se percebem em tal movimento? Como eles se posicionam nas situações de ensino-aprendizagem e nas relações sociais? E como reagem perante o desafio de desestruturar um espaço educacional marcado pela homogeneidade? Investigar, partindo de diálogos com acadêmicos com deficiência, como vem ocorrendo o processo de inclusão significa dar voz e autonomia a pessoas que de acordo com o processo histórico-social permanecem invisíveis. Visando obter

¹Vale ressaltar que não há nos GTs desenvolvidos pela Anped um específico para a educação inclusiva. Tal temática fica diluída nos diferentes GTs.

respostas às indagações postas, faz-se necessário ouvir os acadêmicos com deficiência e perceber como eles se veem nesse processo. Bakhtin (1992) afirma que os discursos não são transparentes e exigem uma análise do território social onde acontecem, refletindo e refratando a realidade em transformação; ou seja, trata-se de pesquisar as palavras na trama social.

Espera-se com a realização desta pesquisa poder contribuir na Univille para ações inclusivas e efetivas, fortalecendo a emancipação dos sujeitos e a democracia social.

A partir da Declaração de Salamanca (1994)², ressaltaram-se as discussões em torno da educação inclusiva, sobretudo no que se refere ao desafio de possibilitar que todas as pessoas tenham acesso à educação, inclusive aquelas com necessidades educacionais especiais, dentre elas as que apresentam uma deficiência.

Evidenciou-se que todos os sujeitos que até então estavam na condição de desvantagem social foram recebidos pelas instituições de ensino, demarcando um momento histórico, uma vez que tal situação representava o início de uma nova perspectiva educacional.

As diferenças são construídas socialmente no decorrer do processo histórico-cultural. Ao realizar um estudo a respeito do estigma e de como a sociedade os reconhece, Goffman (1982, p. 11-12) identificou que a sociedade estabelece os meios de categorizar as pessoas e o total de atributos considerados comuns e naturais para os membros de cada uma dessas categorias. Os ambientes sociais estabelecem os tipos de pessoas que têm probabilidade de serem neles encontrados.

Nessa perspectiva, o termo inclusão, que se consolidou a partir dos anos 1990, trouxe uma nova visão de ser humano e a necessidade de repensar as concepções que norteavam as práticas sociais.

A educação inclusiva abrange uma política educacional nacional garantida pela legislação, conforme inciso III do artigo 208 da Constituição Brasileira, de que o atendimento a pessoas com deficiência deve ocorrer preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Cabe enfatizar que o ingresso das pessoas com deficiência nas universidades é um processo diretamente relacionado com a sua integração na educação básica, sendo essencial a valorização da diversidade e da pluralidade que permeiam esse espaço. Valdés (2011) aponta que nos anos 1990 poucas pessoas com deficiência tinham acesso ao ensino superior no Brasil, o que está relacionado ao não acesso delas à educação básica e aos serviços de reabilitação.

² Conferência mundial sobre necessidades educativas especiais (acesso e qualidade), realizada pela Unesco em Salamanca (Espanha).

Assim, o acesso e a permanência desses sujeitos no ensino superior remetem a uma reflexão acerca de todos os fatores que compõem tal realidade, associados aos sentimentos de estranheza e em muitos casos de distanciamento que tal aproximação entre as pessoas provoca. Trata-se de um novo olhar para a sociedade, conforme menciona Sassaki (2001). Para garantir que as medidas de acesso e permanência na universidade sejam implementadas de acordo com a nova visão de sociedade, de educação e de cidadania em relação à diversidade humana e às diferenças individuais, todas as pessoas devem ser aceitas e valorizadas pelo que cada uma possui para construir o bem comum, aprender e ensinar, estudar e trabalhar, cumprir deveres e usufruir direitos e ser feliz.

O ingresso de pessoas com necessidades especiais, entre elas pessoas com deficiência, mostra a fragilidade da educação em lidar com o diferente, anulando o fato de que o diferente nos caracteriza enquanto sujeitos históricos.

Na perspectiva de uma sociedade cada vez mais inclusiva, a presente pesquisa, em andamento, volta-se à educação de qualidade para todos, de modo a considerar as pessoas na sua essência, sem estigmas ou rótulos que possam ser sinônimos de preconceitos com base na aparência, impedindo as interações sociais e produzindo uma falsa generalização coletiva. O objetivo deste trabalho é conhecer os sentidos e significados atribuídos à educação inclusiva pelos acadêmicos da Univille que possuem deficiência.

A inclusão remete aos princípios da democracia. Conforme afirma Werneck (1997), não existe democracia sem educação, nem educação sem democracia.

A presente pesquisa traz como sujeitos os acadêmicos com deficiência, regularmente matriculados e frequentando no 1.º semestre de 2013 os cursos de graduação da Univille, número que no primeiro semestre de 2012 correspondia a um total de 64 acadêmicos, distribuídos nos diferentes cursos de graduação. Tal número foi obtido na listagem de acadêmicos com necessidades educacionais especiais emitida pela Secretaria Acadêmica.

Os critérios de inclusão para participar da pesquisa são o fato de apresentar deficiência auditiva, física, intelectual ou visual, estar regularmente matriculado em algum curso de graduação da instituição, podendo ser de licenciatura ou bacharelado (tal fator vai contribuir para a análise dos dados). Como critérios de exclusão se entende todos aqueles que não correspondam especificamente ao exposto.

Como instrumento de pesquisa serão formados dois grupos focais com base em uma abordagem qualitativa de pesquisa em educação. Tal abordagem defende uma visão holística dos fenômenos, ou seja, que leve em conta todos os componentes de uma situação e suas interações. É dada especial atenção ao mundo do sujeito e aos significados por ele atribuídos às suas experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade (WELLER; PFAFF, 2011).

A opção pela pesquisa qualitativa segue a tendência atualmente adotada pelos pesquisadores em educação, ao mesmo tempo em que se adapta ao viés histórico-cultural no qual se sustenta o estudo.

Quanto ao método de pesquisa adotado, por se tratar de sentidos e significados representados pela fala dos acadêmicos, optou-se por utilizar o grupo focal, o qual possibilita a interação dos sujeitos que fazem parte de um mesmo grupo social. O trabalho com grupos focais permite compreender processos de construção da realidade, por determinados grupos sociais, compreender práticas cotidianas, ações e reações a fatos e eventos, comportamentos e atitudes, constituindo uma técnica importante para o conhecimento das representações, percepções, crenças, hábitos, valores, restrições, preconceitos, linguagens e simbologias prevalentes no trato de uma dada questão por pessoas que partilham alguns traços em comum, relevantes para o estudo do problema visado (GATTI, 2005).

A análise dos dados será executada por meio da transcrição das entrevistas realizadas durante o grupo focal, mediadas por algumas questões norteadoras feitas pela pesquisadora, bem como pela análise do conteúdo desses dizeres.

A aplicação desse instrumento de pesquisa ocorrerá obedecendo a um processo que se inicia com a solicitação das informações referentes aos cursos e acadêmicos participantes, que serão obtidas na Secretaria Acadêmica, bem como a autorização da Pró-Reitoria de Ensino (Proen) para a sua realização. Em seguida será efetuada a identificação dos acadêmicos com deficiência por meio dos departamentos. Será agendada uma reunião via *e-mail* ou por telefone (com auxílio do departamento), na qual será apresentada a pesquisa e entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). A pesquisa será apresentada aos acadêmicos e eles serão convidados para voluntariamente participar dela. O convite será entregue a todos aqueles que se dispuserem a participar e será estipulada uma data para a devolução autorizada.

Será definida a data de entrega do TCLE no departamento. De posse do TCLE será agendada a data do encontro em que se realizará o grupo focal. O número de participantes por grupo dependerá da quantidade de participantes na pesquisa; prevê-se um total de no máximo cinco acadêmicos por grupo, levando-se em consideração a deficiência de cada um. Na participação com deficientes auditivos será solicitada a presença de um intérprete de Libras.

No prosseguimento da análise de dados, será feita a opção pela análise do conteúdo textual com base em Bardin (1977, p. 34), o qual considera que esta pode se referir aos significados de um texto, como uma análise temática, do mesmo modo que pode ser uma análise dos significantes, ou seja, uma análise léxica ou dos procedimentos. A opção por esse procedimento metodológico vem ao encontro do que nos colocam Weller e Pfaff (2011):

As opiniões trazidas pelo grupo não podem ser vistas como o resultado de uma influência mútua no momento da entrevista. Essas posições refletem, acima de tudo, as orientações coletivas ou as visões de mundo do grupo social ao qual o entrevistado pertence. Essas visões de mundo resultam de uma espécie de vivências ou experiências ligadas a uma mesma estrutura que, por sua vez, constitui-se como uma base comum das experiências que perpassam a vida de múltiplos indivíduos.

Por meio dos processos metodológicos descritos, pretende-se conseguir a síntese das informações obtidas com a pesquisa, a fim de responder aos questionamentos iniciais, identificar características relevantes nos resultados e promover o movimento de educação inclusiva no ensino superior.

Espera-se com o estudo identificar na instituição de ensino superior em questão de que forma vem ocorrendo o movimento de educação inclusiva, como os estudantes se percebem nesse movimento, bem como quais são os sentidos e significados por eles atribuídos. Valorizando tais sujeitos com suas especificidades e percebendo a realidade pela fala de cada um, espera-se contribuir para a reflexão e ação de melhorias no que se refere à inclusão educacional e social na universidade.

A divulgação da pesquisa deverá iniciar-se entre os próprios participantes, por meio de contato eletrônico, via *e-mail*, disponibilizado no instrumento de pesquisa, e pela universidade, por intermédio dos departamentos.

Em âmbito estadual e nacional a pesquisa será divulgada em periódicos e eventos científicos, no intuito de promover a interlocução dos dados observados com outras instituições e pesquisadores, além de possibilitar que novos estudos deem continuidade à temática pesquisada, ampliando os questionamentos ou dando ênfase a determinadas características levantadas.

Palavras-chave: educação inclusiva; ensino superior; deficiência.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – Anped (*site*). Disponível em: <<http://www.anped.org.br/>>. Acesso em: nov. 2012.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 2001.

SCIENTIFIC Electronic Library Online – Scielo. Disponível em: <<http://www.scielo.org/php/index.php>>. Acesso em: nov. 2012.

UNESCO. Conferência Mundial de Educação Especial. **Declaração de Salamanca**. Salamanca, Espanha, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2012.

VALDÉS, M. T. M. **A integração das pessoas com deficiência na educação superior no Brasil**. 2011. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12676/integracion_educacion_superior_brasil.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2012.

WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação**: teoria e prática. Petrópolis: Vozes, 2011.

WERNECK, C. **Ninguém mais vai ser bonzinho, na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

A percepção do professor acerca das práticas de letramento no ambiente familiar dos alunos

Marcos Anderson Tedesco

Universidade da Região de Joinville – Univille
tedesco2005@gmail.com

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville – Univille
rosanamk@terra.com.br

Vivemos em uma sociedade caracterizada por atribuir uma centralidade de suas atividades mais significativas em torno da escrita. Diante de tal realidade, os sujeitos que (se) constituem (n)essa sociedade são impelidos à apropriação de uma série de competências para o uso da escrita. Em nossa sociedade exige-se uma diversidade de habilidades que vão além do aprendizado da tecnologia da escrita e da leitura. A alfabetização não caracteriza estar preparado para os desafios de nossa sociedade, ela é apenas uma condição mínima para a inserção do sujeito nas complexas atividades do cotidiano. Mais do que ser alfabetizado, é preciso ser letrado.

O letramento permite ao sujeito a capacidade de vivenciar as mais diversas práticas sociais que envolvem a escrita. Enfim, falamos de uma competência complexa que pede dos usuários da língua mais do que o simples

estabelecimento de relações entre letra e som. Tais competências são adquiridas em diversos ambientes, sendo os dois mais significativos o convívio familiar e o social, no qual se destaca a escola. Cabe à escola, entre outros papéis, proporcionar aos alunos a possibilidade de circular entre as práticas sociais com a escrita articulando as questões trazidas da realidade familiar e as suas possíveis articulações no universo escolar.

Na figura do professor essa ação escolar se personifica, identificando-o como o principal agente na busca da concretização dos objetivos educacionais. E, ao falarmos de letramento, o professor de Língua Portuguesa é levado a um patamar de evidência, já que na continuidade da trajetória escolar é um grande responsável pela contribuição para a formação de sujeitos que tenham a capacidade de circular pelas diversas práticas sociais. Assim, a forma como o professor percebe as práticas de letramento que o aluno traz ao ambiente escolar é o alvo desta pesquisa, que tem como questão central conhecer como o professor percebe as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno do ensino fundamental na rede municipal de ensino de Joinville. Dentro de tal questão, espera-se que os resultados indiquem como se dão e quais são as percepções acerca das práticas de letramento; também se pretende identificar as práticas de letramento desenvolvidas no ambiente familiar do aluno, como a formação docente influencia na percepção das práticas de letramento no ambiente familiar e como essa percepção interfere no trabalho do professor, com base em seu próprio dizer.

Em nossa sociedade, questões que envolvem o letramento têm sido alvo da atenção de muitos pesquisadores. Acerca disso, Tfouni (2006, p. 21) afirma que a “ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e consequência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais”. Porém há uma grande diferença entre a alfabetização e o letramento. Desse modo, é necessário buscar definições acerca dos temas que se relacionam com a questão do letramento.

Para Soares (2004, p. 91), a alfabetização é um processo em que se adquire um conjunto de técnicas, possibilitando a prática da leitura e da escrita. Tfouni (2006, p. 18) diz que a alfabetização faz referência ao processo de aquisição da escrita, pois é a aprendizagem para as práticas de linguagem, leitura e escrita; já o letramento busca compreender os aspectos sócio-históricos que envolvem o processo de alfabetização, ou seja, a aquisição da tecnologia da leitura e da escrita.

Tanto a condição do sujeito alfabetizado quanto a do não alfabetizado se revela como objeto de pesquisa, com abordagens que transcendem questões individuais, centralizando-se no social. Enfim, para Soares (2004, p. 38), “aprender a ler e a escrever e, além disso, fazer uso da leitura e da escrita transformam o indivíduo, levam o indivíduo a um outro estado ou condição sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, lingüístico, entre outros”.

A autora destaca a distinção entre a alfabetização e o letramento, afirmando que nem sempre um alfabetizado é um letrado. Porém ressalta-se que alfabetização e letramento são processos interdependentes e indissociáveis, embora distintos. Enquanto o alfabetizado é aquele que lê e escreve, o letrado usa socialmente, pratica e consegue relacionar-se socialmente por meio da leitura e da escrita.

A relação entre escolarização e alfabetização está muito presente nas questões acerca do letramento. De acordo com Soares (2004, p. 93), o vínculo entre esses dois conceitos é visto como algo natural, já que é principalmente na escola que se ensina e se aprende a tecnologia da escrita. A escolarização propõe a possibilidade de uma discussão sobre as relações entre alfabetização e letramento e as práticas sociais e escolares de leitura e de escrita, conforme aponta a autora. Segundo Cook-Gumperz (1991), a alfabetização é a finalidade da escolarização na contemporaneidade e o contexto desta é inseparável das circunstâncias específicas do contexto histórico em questão. Assim, tanto a alfabetização quanto a escolarização são construídas socialmente e desempenham papel determinante na nossa sociedade. Dessa forma, os estudos sobre alfabetização e escolarização devem ir além da observação da aquisição da tecnologia da escrita e da leitura e buscar o entendimento das experiências de linguagem vivenciadas.

Paulo Freire foi um dos maiores defensores da superação de uma sociedade meramente alfabetizada, mas que não usa a escrita como fator de transformação social. Para o educador (2007), a alfabetização mecânica precisa ser superada, em favor de uma educação para a decisão e responsabilidade social e política que proporcionará ao indivíduo a possibilidade de viver um despertar para a capacidade de propor questões e tomar suas decisões. De acordo com Freire, faz-se necessária uma educação que permita o desenvolvimento do senso crítico e não apenas o domínio da tecnologia da leitura e da escrita. Ele propõe a superação de uma escolarização que encontra suas bases na leitura e na escrita desvinculadas da realidade, que impõe aos meios de aprendizagem uma abordagem superficial e não crítica. Observou Freire (2007, p. 96) que, “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos”.

Dois conceitos importantes para as questões que envolvem letramento são os “eventos de letramento” e as “práticas de letramento”. Para Hamilton (2000 *apud* CERUTTI-RIZZATTI, 2011, p. 17), os eventos de letramento são o topo de um *iceberg*, e as práticas de letramento são a base dele. Os eventos de letramento são acontecimentos sociais que têm como fundamento a compreensão ou a produção de um texto, individual ou coletivamente. As práticas de letramento possuem uma amplitude maior do que o evento, pois possibilitam que este tenha atribuição de sentido, por estar relacionado a tais práticas e ser mediado por elas. Assim, sem as práticas de letramento,

os eventos não possuem significado. Conforme Pelandré e Aguiar (2009, p. 5), as práticas de letramento são determinadas por “características sócio-históricas e, portanto, diferenciadas dependendo do período e do local em que se realizam e dos objetivos ao analisá-las”.

Segundo Cerutti-Rizzatti (2011, p. 18), a compreensão acerca do que são eventos e práticas de letramento permite a conclusão de que “os sujeitos não compartilham *práticas de letramento* absolutamente universais e, por consequência, não participam de *eventos de letramento* idênticos”. Essa abordagem leva-nos à defesa de uma escola que proponha o uso social da escrita aos alunos, valorizando suas práticas de letramento e possibilitando o trabalho com gêneros discursivos que tenham significado para esses sujeitos.

Um mobilizador para as práticas de letramento ocorrerem é o agente de letramento. Para Baltar (2010, p. 213), o professor pode ser esse agente de letramento que deve mediar as práticas sociais que se encontram no mundo letrado e que são vivenciadas pelos estudantes durante o processo do letramento. A escola, segundo o autor, é a grande agência de letramento da sociedade moderna, por receber estudantes durante um grande período de suas vidas e ser, muitas vezes, um dos poucos lugares onde eles se encontram envolvidos em práticas de letramento, além daquelas de seu cotidiano, em boa parte dos casos.

Porém não só o professor é agente de letramento e nem só a escola é agência de letramento. Segundo Galvão (2004, p. 150), o estudante vivencia eventos de letramento em seu ambiente familiar, na igreja, na associação, enfim, em diversos outros espaços além da escola. Para Cerutti-Rizzatti (2011, p. 17), esses eventos “são entendidos como qualquer ocasião em que um texto escrito faça parte da natureza das interações dos participantes e de seus processos interpretativos”.

A alfabetização não depende do letramento, já que, conforme Soares (2004, p. 92), os analfabetos podem possuir certo nível de letramento, buscando o auxílio dos que possuem a tecnologia da leitura e da escrita. Assim, mesmo em ambientes familiares onde os pais não leem e escrevem, é possível muitas vezes perceber a existência de eventos de letramento que, amparados pelas práticas de letramento, interagem com as atividades desenvolvidas na escolarização. Mas para que essa interação aconteça faz-se necessário que o professor leve em consideração as questões relacionadas ao letramento, e para isso não basta proporcionar eventos de letramento, é preciso conhecer as práticas de letramento que fazem parte das referências e do contexto social dos estudantes.

Compete à escola ressignificar as práticas de letramento dos alunos, ampliando-as, a fim de que possam relacionar-se de forma desenvolva em espaços culturais diversos, familiares ou não. O professor que está inserido na estrutura escolar vive nela a constituição de seus saberes docentes. Acerca disso, Tardif (2010) afirma que o

professor é chamado a definir sua prática diante dos saberes que ele possui e também dos que deve transmitir, já que é ele quem realiza o processo educativo do sistema de formação existente em nossa sociedade. Os saberes de nossa sociedade implicam necessariamente um processo de aprendizado e de formação progressivos, ou seja, à medida que os saberes são desenvolvidos, formalizados e organizados, também o processo de aprendizagem se torna complexo, exigindo formalização e sistematização. Assim, a produção dos saberes é possível como uma consequência da formação com base nos saberes que envolvem reflexão e reatualização do que é aprendido. Para Lüdke e Boing (2004), é se relacionando criticamente com o dia a dia docente que o professor vai desenvolver a sua prática manifestada em saberes validados pelo trabalho cotidiano.

De acordo com Tardif (2010), o professor, ao longo de sua atividade, desenvolve uma crítica da sua experiência e assim produz saberes que evidenciam a sua compreensão e domínio da sua prática. Nesse contexto, o aluno é parte significativa do trabalho cotidiano do professor. Portanto, há um saber sobre o aluno que assume dimensões imensas quando se pensa no que ele representa no contexto do fazer docente, da sala de aula. Enfim, o professor é chamado a definir a sua prática docente diante dos diversos saberes, entre eles os que envolvem a questão do letramento.

Considerando o objetivo geral deste projeto, a pesquisa que aqui se apresenta tem características de um estudo qualitativo, uma vez que se pretende compreender os processos vividos por determinados grupos sociais. Para tal, fará uso dos pressupostos teórico-metodológicos da análise crítica do discurso, entre os quais a relação entre linguagem e poder e o contexto social em que se encontram inscritos os sujeitos da pesquisa. Observam-se as “formas particulares de prática social e suas relações com a estrutura social” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 276). Fairclough considera o discurso uma forma de ação: é com ele que os homens agem no mundo e uns sobre os outros. Entre o discurso e a estrutura social se estabelece uma relação dialética, considerando-se que a estrutura colabora na modelagem do discurso, que se dá por diferentes mecanismos de influência, tais como: instituições particulares e públicas, sistemas de classificação, normas e convenções, entre outros.

Assim, com base nos discursos de professores sobre as práticas de letramento no ambiente familiar do aluno, será possível delinear suas representações sobre tais práticas. Esses discursos serão confrontados com os discursos dos pais dos estudantes, a fim de perceber contradições, desvios, conformações e o quanto isso pode afetar o fazer pedagógico desses professores.

Serão sujeitos da pesquisa professores de Língua Portuguesa e os pais ou responsáveis de estudantes do ensino fundamental. E, como amostra de pesquisa, teremos a seguinte disposição: uma turma de 5.º ano e uma de 9.º ano do ensino fundamental de duas escolas da rede municipal de ensino das regionais administrativas do Jardim

Paraíso e do Costa e Silva, totalizando quatro turmas. A participação de escolas, turmas, professores e famílias será voluntária, mediante comunicação feita por carta a todos os envolvidos antecipadamente a cada etapa. Como instrumentos de pesquisa serão utilizados questionários e entrevistas semiestruturadas para o professor regente e de Língua Portuguesa e para os pais e/ou responsáveis. Os dados resultantes da aplicação do questionário a todos os professores e pais ou responsáveis participantes inicialmente sofrerão um tratamento estatístico, observando-se a frequência de determinadas respostas. Com base nisso, os dados serão organizados de acordo com algumas categorias, depreendidas da totalidade das respostas e de informações relativas aos sujeitos da pesquisa. Tais categorias serão devidamente denominadas para tornar possível a organização dos dados. Para a apresentação dos resultados, serão usados dispositivos como quadros comparativos e, se possível, tabelas, para ilustrar a exposição.

As respostas às questões semiestruturadas serão avaliadas de acordo com o preconizado pela análise crítica do discurso:

(1) análise das práticas discursivas (no nível da macroanálise [...], focalizando a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras do discurso); (2) análise dos textos (microanálise da prática discursiva); (3) análise da prática social da qual o discurso é uma parte. Essas três dimensões da análise vão inevitavelmente estar superpostas na prática (FAIRCLOUGH, 2001, p. 282).

Este projeto foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univille e está em andamento, tendo como próxima etapa a aplicação dos questionários e análise dos dados.

Palavras-chave: práticas de letramento; formação docente; análise crítica do discurso.

REFERÊNCIAS

- BALTAR, M. Mídia, escola, agentes de letramento e gêneros textuais. *In*: SERRANI, S. (Org.). **Letramento, discurso e trabalho docente**: uma homenagem a Ângela Deimen. Vinhedo: Horizonte, 2010. p. 211-226.
- CERUTTI-RIZZATTI, M. E. Relações entre formação escolar do leitor, práticas de letramento e eventos de letramento. *In*: CAVASSIN, R. B.; KOERNER, R. M.; SILVA, N. R. da. (Orgs.). **Caderno de resumos e programação do 1.º Seminário de Práticas de Linguagem em Sala de Aula**. Joinville, 2011. p. 16-20.
- COOK-GUMPERZ, J. **A construção social da alfabetização**. Porto Alegre: Artmed, 1991.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007. 150 p.
- GALVÃO, A. M. de O. Leitura: algo que se transmite entre as gerações? *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 125-153.
- LÜDKE, M.; BOING, L. A. Caminhos da profissão e da profissionalidade docente. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 89, p. 1.159-1.180, dez. 2004.
- PELANDRÉ, N. L.; AGUIAR, P. A. de. Práticas de letramento na educação de jovens e adultos. **Fórum Lingüístico**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 55-65, jul./dez. 2009.
- SOARES, M. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**: reflexões a partir do INAF. 2. ed. São Paulo: Global, 2004. p. 89-113.
- TARDIF, M. Os professores diante do saber: esboço de uma problemática do saber docente. *In*: _____. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 31-55.
- TFOUNI, L. V. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

Percepção ambiental: uma análise a partir de narrativas de professores de escolas localizadas numa área de bacia hidrográfica

Milena dos Santos Silveira

Universidade da Região de Joinville – Univille
biomilena@gmail.com

Nelma Baldin

Universidade da Região de Joinville – Univille
nelma.baldin@univille.br

Vivemos interligados a tudo e a todos por meio de relações ecológicas, num planeta fisicamente limitado onde as ações individuais e coletivas constroem e transformam as sociedades humanas ao longo dos tempos. A escassez de água é uma preocupação mundial, e Ricklefs (2010, p. 513) afirma que “as tendências atuais do uso e disponibilidade da água sugerem que metade dos países do mundo enfrentará falta de água por volta de 2025, e três quartos passarão por escassez de água por volta de 2050”. Estudos realizados em bacias hidrográficas sobre a questão das águas são de relevante importância, haja vista a água ser fundamental para a manutenção da vida, principalmente a humana. Além disso, os pequenos cursos de água de um município inserem-se em regiões hidrográficas mais amplas, agindo diretamente na qualidade de vida da biodiversidade. Nesse aspecto, a escola tem o papel de formar cidadãos comprometidos com os esclarecimentos dos problemas do mundo em que vivem,

e um processo educativo deve começar por um diagnóstico a respeito das referências e das práticas das pessoas para as quais ele se volta, envolvendo o desenvolvimento da cognição ambiental. A percepção ambiental pode ser definida como uma tomada de consciência das problemáticas ligadas ao ambiente, ou seja, perceber o ambiente em que se está inserido. Nesse contexto, a educação ambiental é uma ferramenta fundamental nessa interação (PEREIRA; FARRAPEIRA; PINTO, 2006).

Nesse sentido, se os professores, que são formadores de opinião e influenciam diretamente na sociedade, atuam nas comunidades onde as escolas estão inseridas, é de suma importância saber quais são suas visões sobre as questões socioambientais locais e globais, com base em suas próprias narrativas. Duran e Bahia (2011, p. 91) explicam que o sujeito que narra a própria história “contextualiza sua própria vida e desvela caminhos e descaminhos impregnados por influências sofridas, próprias de um contexto social”. Conhecer quais são os saberes dos professores sobre as questões ambientais na atualidade permite que se realizem atividades de educação ambiental compatíveis com a realidade do contexto escolar e que se produzam informações a serem levadas para além dos muros da escola.

Este artigo referencia uma pesquisa voltada a captar as vozes dos professores, com o objetivo geral de analisar a percepção ambiental, principalmente em relação à água, de professores de escolas municipais localizadas na área da bacia hidrográfica do Rio Cubatão do Norte em Joinville (SC). Seus objetivos específicos são: identificar as práticas ambientais na relação professores/meio ambiente; observar o comportamento de professores em relação à saúde ambiental dos elementos que constituem a escola e da localidade onde atuam; reconhecer ações de professores voltadas à preservação da água; observar as representações que importam, aos professores, em relação ao cuidado com a água.

Joinville está localizada na região nordeste do estado de Santa Catarina e é a maior cidade do estado, com intensa atividade industrial. A bacia hidrográfica do Rio Cubatão do Norte (BHRC) é uma das mais importantes bacias hidrográficas da região, com cerca de 75% de sua área total inserida no município de Joinville e 25% no município de Garuva, constituindo-se, assim, no principal contribuinte hídrico do complexo estuarino da Baía da Babitonga (GONÇALVES *et al.*, 2007). A BHRC possui 492 km² e abastece cerca de 70% do município de Joinville e 50% do município de Araquari. Um dos principais rios da bacia é o Cubatão, que apresenta graves problemas ao longo do seu curso, como: práticas de mineração; redes de esgoto residencial e industrial que deságuam sem tratamento nos rios da bacia; longos trechos sem mata ciliar, removida para dar lugar a plantações de banana; lagoas para atividades de piscicultura e urbanização; presença de lavouras, pastagens e criação de animais, permitindo que agrotóxicos e dejetos escoem diretamente para o rio com a ação da chuva. Além das questões citadas, Zanotelli, Homrich e Oliveira (2009) comentam que na foz do Rio Cubatão há áreas de manguezal com depósito de lixo e

despejo de esgoto, bem como a presença do principal sambaqui da bacia hidrográfica do Rio Cubatão do Norte, chamado Cubatão 1, que está sendo destruído pelo impacto de ondas formadas pelo vento ou por embarcações.

Nesse sentido, o estudo de que trata este artigo é de fundamental relevância, pois intenciona verificar como professores que lecionam na área da BHRC entendem e transmitem seus conhecimentos a respeito da água e de outras questões ambientais. A investigação da percepção ambiental de docentes tem contribuído para a análise e discussão das práticas pedagógicas realizadas dentro e fora da sala de aula.

Considerando que o estudo está ancorado na abordagem qualitativa, é ainda caracterizado como etnográfico. Conforme esclarece André (2010, p. 29-30), a descrição e a indução que são frequentes no estudo são características da pesquisa etnográfica, e “o pesquisador faz uso de uma grande quantidade de dados descritivos: situações, pessoas, ambientes, depoimentos, diálogos, que são por ele reconstruídos em forma de palavras ou transcrições literais”. A pesquisa será aplicada em nove escolas da rede municipal de ensino localizadas na área da bacia hidrográfica do Rio Cubatão (zonas urbana e rural), nos limites do município de Joinville. A população-alvo da pesquisa serão os professores das escolas definidas para o estudo, totalizando 83 docentes. Para o contato com eles, procedeu-se a uma solicitação à Secretaria Municipal de Educação para autorizar a execução da pesquisa nas escolas já referidas. Uma vez obtida a autorização da Secretaria Municipal de Educação, elaborou-se um questionário para diagnóstico das concepções (percepções) dos professores sobre meio ambiente e saúde, do ponto de vista local e global. Também foram produzidas as “fichas de acompanhamento” para anotações referentes às observações que serão feitas em salas de aula, sala dos professores, pátios das escolas, secretarias, cozinhas, banheiros, entre outros. Nas fichas também constarão anotações dos planejamentos dos professores, dos projetos escolares e do projeto político-pedagógico de cada escola participante da pesquisa.

O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade da Região de Joinville (Univille), e a etapa a ser executada em seguida (em fevereiro de 2013) será o pré-teste do questionário aberto, em escola piloto, para validação dele. Após a validação do questionário, ocorrerá a observação dos espaços escolares, bem como das práticas dos professores, descritas nas fichas de acompanhamento. Posteriormente, haverá a aplicação do questionário aos professores das escolas participantes. Durante a fase de análise e tabulação dos dados do questionário, já de fato na imersão dessa etapa, caso se perceba que os temas mais importantes da pesquisa – ou seja, termos como percepção ambiental, bacia hidrográfica, mudanças antrópicas, saúde ambiental, lixo e outros relacionados à pesquisa – aparecem fragilizados ou o(a) professor(a) se mostra inseguro em manifestar-se sobre eles, ou que tenham algo a mais a falar, a esses professores será também aplicada uma entrevista. Durante a realização das atividades previstas, serão feitos registros fotográficos das escolas e de seus entornos, bem como a construção

de atividades de educação ambiental juntamente com os docentes participantes, tais como: planejamento de aulas que envolvam as questões locais e globais (cada professor apresentará um plano de aula); confecção de atividades que tratem da problemática da água (jogo didático, busca de vídeos, seleção de músicas e construção de eslaides); construção de gráficos simples com dados técnicos sobre os aspectos ambientais locais (ar, água, ocupação do solo), com dados de Joinville, do estado de Santa Catarina ou de outras partes do mundo; debate com os professores pesquisados sobre a relação entre as práticas pedagógicas e os temas de sustentabilidade: bioconstrução, energias alternativas, alimentos orgânicos, uso da água e relação harmônica entre os seres vivos; promoção de uma palestra aberta à comunidade em geral (organizada no espaço da escola) sobre educação ambiental, utilizando os materiais confeccionados e selecionados com os professores. Uma vez finalizadas as etapas e atividades previstas quanto à aplicação da pesquisa, o procedimento seguinte será de análise qualitativa descritiva (etnográfica) dos dados coletados e redação do texto da dissertação. O cronograma de execução prevê o mês de fevereiro de 2013 para o início das atividades e o mês de dezembro do mesmo ano para o término.

O projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa da Univille e considerado aprovado, seguindo todas as orientações da Resolução CNS 196/96. No estudo estarão inclusos todos os professores que participarem das atividades da pesquisa; eles serão devidamente esclarecidos sobre o estudo e deverão assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Todos os questionários aplicados durante a realização do trabalho permanecerão guardados por 5 anos em arquivo particular da pesquisadora e, após esse tempo, serão rasgados e depositados em local adequado (lixo reciclável). As gravações das entrevistas (em *pen drive*) serão guardadas juntamente com os questionários por um período de 5 anos, e após esse tempo os arquivos serão deletados.

Espera-se, com este estudo, que os participantes visualizem a necessidade e a importância da educação ambiental para suas vidas como profissionais, assim como para sua vida pessoal. Almeja-se também que com a realização das atividades ambientais os professores desenvolvam alguma sensibilidade ambiental, de modo a alcançar um pensamento crítico sobre a temática, e paralelamente possam inserir esse aprendizado na sua vivência cotidiana.

Este estudo apresenta riscos mínimos para todos os participantes, conforme determinado pela Resolução CNS 196/96. Quanto aos benefícios que a execução desta pesquisa pode trazer aos professores e seus alunos, estão relacionados à sensibilização ambiental, de forma que questões antes não abordadas ou nem sequer pensadas possam passar a ser tratadas, trazendo melhorias não somente individuais, como também para a comunidade.

Palavras-chave: educação ambiental; percepção ambiental; professores de ensino fundamental.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 17. ed. Campinas: Papirus, 2010.

DURAN, M. C. G.; BAHIA, N. P. Biografias educativas: contribuições teórico-metodológicas ao estudo das representações sociais. *In*: SOUSA, C. P. de *et al.* **Representações sociais: estudos metodológicos em educação**. Curitiba: Champagnat; São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2011. p. 85-108.

GONÇALVES, M. L. *et al.* **Elaboração do Plano Diretor dos Recursos Hídricos da Bacia Hidrográfica do Rio Cubatão do Norte**. Joinville: Univille, 2007. Disponível em: <<http://www.cubataojoinville.org.br/arquivos/livro2.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2012.

PEREIRA, E. M.; FARRAPEIRA, C. M. R.; PINTO, S. de L. Percepção e educação ambiental sobre manguezais em escolas públicas da região metropolitana do Recife. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. 17, jul./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vol17/art37v17a15.pdf>>. Acesso em: 6 maio 2012.

RICKLEFS, R. E. **A economia da natureza**. 6. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2010.

ZANOTELLI, C. T.; HOMRICH, A. P. M.; OLIVEIRA, F. A. de. **Conhecendo a bacia hidrográfica do Rio Cubatão do Norte**. Joinville: Univille, 2009. Disponível em: <<http://www.cubataojoinville.org.br/arquivos/LVcladir.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2012.

Práticas pedagógicas dos professores da sala de apoio pedagógico

Rafael Scheunemann

Universidade da Região de Joinville – Univille
rsch13@pop.com.br

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Universidade da Região de Joinville – Univille
aliciene_machado@hotmail.com

Conforme o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino de Joinville (JOINVILLE, 2011, p. 27), cabe ao professor da sala de apoio pedagógico (SAP) “ter conhecimentos dos processos de aprendizagem dos alunos e habilidade em trabalhar com dificuldades de aprendizagem”. Há diferentes formas de compreensão do conceito *dificuldade de aprendizagem*; neste trabalho adota-se a ideia de Souza (1996 *apud* ESCABORA, 2006, p. 36) de que “as dificuldades de aprendizagem aparecem quando as práticas pedagógicas não correspondem às necessidades dos alunos”. Estratégias diferentes dentro dessa abordagem seriam necessárias, “procurando fazer da prática pedagógica um recurso facilitador para a construção do conhecimento” (ESCABORA, 2006, p. 10), a fim de inserir tais educandos no processo de escolarização.

Pensando nessas estratégias diferenciadas de práticas pedagógicas, encontram-se questionamentos mobilizadores para esta pesquisa, tais como: em que se constituem as práticas pedagógicas dos professores da SAP? Quais instrumentos são utilizados para tais finalidades? Em que os professores, em sua concepção, poderiam ter avançado em sua prática, mas ainda não foi possível? Procurando encontrar respostas, a presente pesquisa tem como objetivo geral investigar as práticas pedagógicas dos professores das SAP.

No ambiente de uma unidade escolar podemos encontrar diversas situações em que os diferentes componentes dessa unidade, como gestores, docentes, estudantes e demais funcionários, estejam envolvidos. Cada um desses componentes do grupo, em sua relação consigo mesmo e com os outros, responde por essas situações. Todas, por sua vez, que venham a acontecer geram reflexos no processo ensino/aprendizagem, direta ou indiretamente. Compreendê-las não é tarefa fácil, especialmente quando englobam os docentes em sua relação com os alunos e refletem no ensino/aprendizagem; por isso mesmo, são muitas e acontecem a todo o instante, em qualquer unidade de ensino. A intenção deste trabalho não é descrevê-las e/ou reconstruí-las, mas sim discutir uma delas: a prática pedagógica. Contudo entende-se que ela está relacionada às demais.

Buscando algumas compreensões sobre as práticas pedagógicas, chegamos a Silva (2007, p. 1), para quem

a atividade docente não pode ser vista como um conjunto de ações desarticuladas e justapostas, restrita ao observável, isso porque envolve consciência, concepção, definição de objetivos, reflexão sobre as ações desenvolvidas, estudo e análise da realidade para a qual se pensam as atividades.

Ou seja, nessa visão, supõe-se que as práticas pedagógicas constituem elementos conscientes por parte do professor, refletindo e sendo pensadas sobre a realidade, que dentro da escola é heterogênea, formada por pessoas de diferentes gêneros, raças, credos e etnias, o que caracterizaria uma constituição também heterogênea das práticas pedagógicas.

Historicamente, as práticas pedagógicas têm sido compostas da mesma forma, utilizam os mesmos instrumentos e atingem sempre os indivíduos com características semelhantes, deixando outros à margem do processo de escolarização, o que vem ao encontro da afirmação anterior de Silva e com a qual corrobora Pimentel (2006, p. 5):

Diagnósticos sobre as práticas de ação docente têm frequentemente realçado o caráter homogeneizante dessas práticas. As diferenças entre os alunos [...] são ignoradas, sendo a prática pedagógica um esforço inócuo ao trabalhar a unidade do conjunto na diversidade dos elementos que o compõem.

A autora indica que, na escola, as estratégias universalizantes privilegiam a homogeneização nas estratégias de ensino, refletidas nas práticas pedagógicas.

Percebe-se, nessas afirmações, que as práticas pedagógicas dos docentes estão, sim, atuando para reforçar a ideia de que todos os estudantes são iguais e por isso aprendem por igual, endossando o discurso de que “só não aprende quem não quer”. A repetição das práticas pedagógicas pode advir do tempo em que o professor tinha vivências como aluno, com situações de práticas pedagógicas de seus professores, que vão compor as suas práticas, com o passar dos anos, em *habitus*, que de acordo com Bourdieu (1989, p. 61), “como indica a palavra, é um conhecimento adquirido”.

A docência, nesse sentido, corresponde então a um certo *habitus*, que constituirá a prática pedagógica do professor. Se tal prática, como pontuado, vem reforçando as ideologias homogeneizantes, ter-se-á constituído, na escola, um grupo marginalizado, que não será atendido pelas repetidas práticas já formalizadas e inseridas no dia a dia do professor da sala de aula denominada “regular”, que é o local onde todos os alunos estão presentes. Os estudantes, por sua vez, devem acompanhar a prática pedagógica imposta pelo seu professor (ou professores), mesmo que, em muitos casos, fiquem excluídos por ela e passem a constituir esse grupo que estará “fora” dos padrões que seus docentes necessitam/esperam.

Dessa forma, desenvolve-se a lógica de que o grupo precisa de outro local para se ambientar ao processo de escolarização e então continuar frequentando normalmente a sala regular. De acordo com Escabora (2006, p. 13), “vemos, por exemplo, as escolas e classes especiais, os projetos de reforço, programas de recuperação paralela, serviços de apoio pedagógico e programas de aceleração”. Um desses locais é a sala de apoio pedagógico especializado, que neste trabalho denomina-se somente sala de apoio pedagógico, ou SAP, e que foi criada em 1993 pelas diretrizes estabelecidas pela Secretaria de Educação Especial (SEESP), na publicação 01/93, cujo título é “Encaminhamento de alunos do ensino regular para atendimento especializado”. A SAP terá como público-alvo alunos das primeiras séries do 1.º grau (2.º ao 5.º ano do ensino fundamental) com “multirrepetência, dificuldades

em alfabetizar-se e hiperatividade” (BRASIL, 1994, p. 7), sempre no seu contraturno escolar. Constitui-se, ainda, pelos documentos oficiais como local em que “as dificuldades na aprendizagem podem ser superadas quando os alunos são devidamente estimulados e aceitos” (BRASIL, 1994, p. 11). Visando entender o processo que acontece para superar tais “dificuldades de aprendizagem” por meio das práticas pedagógicas, esta pesquisa busca as SAP para compreender de que forma se dá a mediação do professor com seus alunos nas respectivas salas, tendo como foco principal as práticas pedagógicas desenvolvidas nesse espaço.

Esta pesquisa será de cunho qualitativo etnográfico, pois, conforme Gatti e André (2010, p. 32), “os acontecimentos de sala de aula só podem ser entendidos no contexto em que ocorrem e são permeados por uma multiplicidade de significados”. Para compreender tal contexto e o objeto de estudo a que se propõe esta pesquisa, serão utilizados registro de campo e entrevistas. Também se fará uso do método de observação participante para “compreender a situação, descrevê-la em suas especificidades, revelar os múltiplos significados dos participantes” (GATTI; ANDRÉ, 2010). Procura-se com esse método uma aproximação máxima com o contexto em que as práticas pedagógicas são realizadas. Evidencia-se, ainda, que o pesquisador não consegue ficar completamente neutro, já que, “como membro de um determinado tempo e de uma específica sociedade, irá refletir em seu trabalho de pesquisa os valores, os princípios considerados importantes naquela sociedade, naquela época” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 3).

A coleta de dados será efetuada por meio de observação participante em três escolas municipais da cidade de Joinville (SC), com acompanhamento de turmas das SAP em cada uma delas. As escolas serão selecionadas por outra pesquisa realizada nas SAP, no ano de 2012, pela mestrandia em Educação Solange Roskamp, em que algumas escolas e professoras se disponibilizaram a continuar participando de outras pesquisas. A partir dessa pré-seleção, as escolas serão escolhidas por conveniência, qual seja, período de aula na SAP compatível com o período para observação do pesquisador responsável. A observação será realizada ao longo de três meses em cada uma das escolas. Far-se-á também uma entrevista semiestruturada com cada professor das respectivas SAP ao fim de cada período de observação participante, pois se entende que a entrevista, realizada no fim do período, pode encontrar respostas a questões que ainda permanecem em aberto após a observação. Durante a observação participante, serão feitas gravações, fotos e filmagens em momentos considerados oportunos ao longo dos estudos, procurando registrar de forma ainda mais consistente os fatos e acontecimentos, de modo a colaborar nas análises. Posteriormente esses dados serão transcritos e avaliados por meio de análise de conteúdo, que, conforme Bardin (1977, p. 42), é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos

e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores". Nessa mesma perspectiva, propõe-se ainda uma triangulação dos dados, com base na observação participante, na entrevista semiestruturada e no referencial bibliográfico existente.

Com esta pesquisa, espera-se fomentar discussões e debates acerca das práticas pedagógicas utilizadas nas SAP, contribuindo para possíveis mudanças no âmbito das práticas pedagógicas tanto nas SAP quanto nas salas de aula regular, ampliando os instrumentos e intervenções existentes. Os resultados serão levados à Secretaria de Educação do município e aos professores integrantes da pesquisa, bem como serão postos à disposição para os demais interessados.

Palavras-chave: trabalho docente; práticas pedagógicas; salas de apoio pedagógico.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Presses Universitaires de France, 1977.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Linhas programáticas para o atendimento especializado na sala de apoio pedagógico específico**. 1994. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001344/134414porb.pdf>>. Acesso em: 23 fev. 2012.

CARVALHO, M. G. Q. Concepções e práticas na escola sobre a dificuldade de aprendizagem. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 33., 2010. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6293--Int.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

ESCABORA, C. **Sala de apoio pedagógico: os sentidos e significados** construídos no município de Barueri – SP. Dissertação (Mestrado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. E. D. A. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação no Brasil. *In*: WELLER, W.; PFAFF, N. **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação**. Petrópolis: Vozes, 2010.

JOINVILLE. Secretaria da Educação. **Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino em Joinville**. Prefeitura de Joinville, 2011.

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

PIMENTEL, M. Prática pedagógica e diversidade. Grupo de Trabalho Educação Fundamental. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 29., 2006. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/29ra/trabalhos/trabalho/GT13-2649>>. Acesso em: 20 jun. 2012.

SILVA, E. F. da. A prática pedagógica de professoras de educação básica: entre a criação e a imitação. *In*: ENCONTRO ANUAL DA ANPED, 30., 2007. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-2735--Int.pdf>>. Acesso em: 13 jun. 2012.

SOUZA, E. M. **Problemas de aprendizagem: crianças de 8 a 11 anos**. Bauru: Edusc, 1996.

Discussões sobre as políticas para o ensino de Inglês: tensões entre público e privado

Rafaela Spezzia Capuani

Universidade da Região de Joinville – Univille
rafa.spezzia@gmail.com

Raquel A. S. Venera

Universidade da Região de Joinville – Univille
raquel.venera@univille.br

Esta pesquisa, em andamento, tem como título “Discussões sobre as políticas para o ensino de Inglês: tensões entre público e privado” e é desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Univille. Trata-se de um projeto de dissertação de mestrado, da linha de pesquisa Políticas e Práticas Educativas, e está vinculado a uma pesquisa maior intitulada “Os jovens e o consumo cultural na contemporaneidade: uma questão de subjetividade cidadã e formação histórica”, coordenada pela Profa. Dra. Raquel A. S. Venera¹.

¹ Os integrantes desse grupo são mestrandos em Educação (Douglas Bahr Leutprecht e Eliene de Jesus Figueiredo Souto Meyer) e mestrandos em Patrimônio Cultural e Sociedade (Adilson Aviz, Ana Paula Giostri de Andrade e Jean Raphael Zimmermann Houllou).

A questão abordada surgiu mediante uma inquietação sobre a diferença entre o ensino da Língua Inglesa em escolas públicas e em cursos particulares de idiomas. É possível perceber na fala das pessoas que o Inglês não recebe um lugar de valorização nas escolas públicas. Por essa razão, Paiva (2003, p. 3) afirma que, “nos últimos 30 anos, observa-se uma explosão de cursos particulares de Inglês a partir da intensificação do senso comum de que não se aprende língua estrangeira nas escolas regulares”.

Conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclo de Língua Estrangeira (BRASIL, 1998, p. 21), por causa da falta de estrutura nas escolas públicas, “carga horária reduzida, classes superlotadas, pouco domínio das habilidades orais por parte da maioria dos professores e falta de material didático”, o foco das instituições escolares é apenas no ensino da leitura. E, por conta dessa inviabilidade dentro das escolas regulares e da crescente necessidade por profissionais bilíngues no mercado, os cursos particulares surgem para suprir a demanda desse conhecimento, em grande medida prestigiado na sociedade (BRASIL, 1998, p. 19).

O público analisado são os jovens, alunos do 3.º ano do ensino médio e aqueles que frequentam cursos de idiomas. Esse recorte não privilegia a faixa etária, por concordar com Margulis e Urresti (2008, p. 17): “não é raro ver pessoas que, independente da idade, são jovens, devido aos seus estilos de vida e comportamento”. Dessa forma, o foco sobre a categoria “juventudes” não se condiciona ao fator cronológico, mas ao cultural, aos sentidos de pertencimento e formas de se colocar no mundo.

Os objetivos desta pesquisa são: conhecer melhor a cultura escolar no que se refere aos apontamentos sobre o ensino de Inglês nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs); identificar as representações sobre a cultura do ensino de Língua Inglesa em escola da rede estadual e em cursos de idiomas e suas implicações na construção de identidades; relacionar as representações dos alunos sobre o ensino de Língua Inglesa nas escolas da rede estadual e em instituições privadas de ensino de idiomas.

As duas escolas de idiomas que fizeram parte deste trabalho de pesquisa utilizam sistemas de franquia. A opção por elas se deu por estarem entre as maiores franquias de ensino em Joinville. A escola pública escolhida foi a Escola Básica Plácido Olímpio Oliveira, na região norte de Joinville, pelo fato de fazer parte do recorte da pesquisa maior a que este projeto está vinculado, citado anteriormente. Além disso, essa instituição acolhe os universitários dos cursos de Licenciatura da Univille para realizarem seus estágios obrigatórios.

Os grupos foram formados por no mínimo cinco e no máximo dez alunos, pois a intenção era fazer os alunos interagir com maior facilidade entre si, e para isso foi necessário um grupo pequeno para dispor de mais tempo para discussão. Essas informações foram arquivadas em um gravador digital e posteriormente transcritas no programa Microsoft Word.

Os dados foram analisados qualitativamente por intermédio da análise do discurso (AD) proposta no Brasil por Eni Orlandi. Segundo essa autora, a análise do discurso

visa fazer compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido [...] visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos (ORLANDI, 2010, p. 26).

Outro estudo muito relevante para a análise desses dados é a teoria das representações, de Moscovici. Para ele, o estudo das representações é importante para explicar a realidade sobre o mundo, que ao longo das relações podem ser reestruturadas, sendo algo em construção, assim como as identidades (BÔAS; SOUSA, 2011, p. 40). Portanto, as representações sobre o ensino de Inglês na escola pública auxiliam na perpetuação da crença de seu aprendizado inadequado, que impossibilita a mudança desse paradigma.

É necessário prestar atenção nas condições de produção desta pesquisa que se realizou nas escolas frequentadas por esses jovens. Isso pode ter facilitado ou dificultado os jovens a falar o que realmente pensavam a respeito do ensino de Inglês, mesmo que a pesquisadora tenha tentado ao máximo fazer com que os estudantes se sentissem à vontade.

Até o presente momento, os dados analisados foram reveladores, pois é comum ouvirmos representações sobre o Inglês que desvalorizam o estudo de tal idioma na escola pública. Porém muitos jovens revelaram que durante o ensino fundamental e médio conseguiram ter acesso a conhecimentos capazes de dar uma base para prosseguirem seus estudos do idioma, principalmente o conhecimento das regras gramaticais. Muitos também falaram que o Inglês aprendido na escola é o suficiente para suas futuras necessidades profissionais. Ao mesmo tempo, vários disseram que o Inglês na escola é fraco e que não há incentivo para que o aluno prossiga o estudo do idioma, assim como o conteúdo é repetitivo ao longo dos anos de estudo na escola. O verbo “*to be*” apareceu em vários discursos, repetidas vezes, a fim de ilustrar a repetitividade do ensino, ou seja, essa gramática é ensinada em todas as séries do ensino fundamental e médio, sem haver uma progressão nos conteúdos. Também foi explicitado

pelos alunos que a falta de vontade tanto do professor quanto dos alunos interfere na qualidade de aprendizagem e ensino.

Outro fator bastante relevante para a pesquisa é a propaganda utilizada para promover os cursos de idiomas. Na maioria dos casos, os jovens revelaram não acreditar nas mensagens das propagandas e que o aprendizado ocorre pelo interesse do aluno em estudar, e não pura e exclusivamente pela metodologia do curso de idioma. Da mesma forma, diversos jovens falaram que há muitas propagandas enganosas e que o ensino nessas instituições não é garantido.

A grande maioria revelou que o Inglês ensinado nos institutos de idiomas não é compatível com o Inglês ensinado na escola pública, pois o material didático desta é muito fraco e não há interesse dos estudantes nem dos professores. Mesmo que o Inglês ensinado na escola pública seja uma base de conhecimento, não é focado na conversação, como acontece nos cursos de idiomas. A falta de capacitação dos professores e a carga horária reduzida em comparação aos cursos de idiomas também são citadas repetidas vezes. Da mesma forma, foi dito que, como o ensino do Inglês na escola pública é obrigatório, o aluno não o vê como algo prazeroso, assim como o professor acredita que se o aluno quer aprender Inglês ele vai procurar uma escola particular de idiomas. Também se mencionou que os assuntos trabalhados nas aulas de Inglês não desenvolvem o interesse dos estudantes. Porém em nenhum momento são questionadas as condições de trabalho dos professores nesses institutos, nem a pressão que muitos pais fazem para seus filhos frequentarem esses cursos de Inglês. Certamente, fatores semelhantes estão presentes tanto na escola pública quanto em cursos de idiomas. As únicas diferenças são o ambiente e a metodologia diferenciada em grande parte das escolas de Inglês na cidade de Joinville.

O número elevado de alunos em sala de aula foi apontado como um fator que impede o aprendizado na escola pública, porém esses jovens não sabem que em muitos cursos de idiomas há turmas com mais de 20 alunos. A inexperiência dos professores também foi apontada como causa para tal problemática, e mais uma vez não houve a preocupação em saber o quão experientes são os professores de cursos de idiomas. É muito comum que alunos recém-formados sejam professores nesses mesmos estabelecimentos, sem nenhuma formação docente e sem ter conhecimentos sobre as metodologias de ensino e os estilos de aprendizagem. Nessas instituições a falta de experiência com a própria língua e com questões gramaticais é a mesma que acomete os professores da escola pública.

Diante dos dados relatados é possível inferir sobre as representações sociais que se tem quanto à qualidade do ensino de Inglês nas instituições privadas em detrimento das escolas públicas, ou seja, não há evidência material

(número de alunos, formação docente, condições de trabalho, entre outros) de que a qualidade no setor privado difere em grande medida das escolas públicas, no entanto paira a crença de que nas escolas públicas o ensino de Inglês está afetado por conta da ausência dessas mesmas condições.

Um dado revelador mostrou que quase 100% dos alunos da escola pública que não estudam em curso particular desejam fazê-lo futuramente, pois acreditam na representação de que o Inglês é muito importante para seu futuro no mercado de trabalho e que sem esse conhecimento fica impossível acessar boas vagas. Palavras como “prioridade”, “mercado” e “futuro” foram citadas diversas vezes pelos jovens. Uma frase muito intrigante foi: “Para podermos ser alguém melhor futuramente, pois o Inglês é muito importante para o mercado de trabalho”. Ao analisar essa frase é possível perceber que os jovens acreditam estar incapacitados para o mercado de trabalho e que apenas no futuro, quando dominarem o conhecimento do Inglês, serão “pessoas melhores”. Esse tipo de discurso mercadológico faz com que as pessoas que não detêm tal conhecimento se sintam inferiores àquelas que o possuem. Por outro lado, o ensino de Inglês não é reconhecido nas representações sociais como direito do presente, mas como algo que será usado apenas no futuro. Em outras palavras, isso quer dizer que quando o aluno estuda Inglês ele não relaciona esse conhecimento com seu presente, com as músicas, com filmes, com a internet a que ele tem acesso frequente, ou seja, não consegue perceber que esse idioma o auxilia no seu presente e não apenas é algo que lhe proporcionará acesso a bens culturais no futuro.

Diante dos dados apresentados, é importante questionar a representação de que Inglês não se aprende na escola pública. Cada fala desses jovens está repleta desses significados que vão se construindo ao longo da história. Isso pode ser perigoso, porque tal crença pode fazer com que, mesmo com bons professores em sala de aula, com um bom material didático e um número menor de alunos por turma, o ensino do Inglês na escola pública continue desacreditado e não se efetive como direito linguístico.

Palavras-chave: educação; políticas em educação; ensino de Inglês.

REFERÊNCIAS

BÔAS, L. P. S. V.; SOUSA, C. P. Apontamentos sobre a questão da historicidade nos estudos das representações sociais. *In*: BÔAS, L. P. S. V. *et al.* **Representações sociais**: estudos metodológicos em educação. Curitiba: Champagnat, 2011.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais do Terceiro e Quarto Ciclo de Língua Estrangeira**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

MARGULIS, M.; URRESTI, M. La juventud es más que una palabra. *In*: MARGULIS, M. (Ed.). **La juventud es más que una palabra**: ensayos sobre cultura y juventud. Buenos Aires: Biblos, 2008.

ORLANDI, E. **Análise de discurso**: princípios & procedimentos. 9. ed. Campinas: Pontes, 2010.

PAIVA, N. S. **A cultura de aprender língua estrangeira (Inglês) dos alunos de uma Escola da Secretaria do Estado do Distrito Federal**. 141 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)–Universidade de Brasília, Brasília, 2003.

Ensino fundamental de nove anos: a implantação da política nos municípios de Joinville e São Francisco do Sul (SC)

Tatiane Dominoni Rodrigues

Universidade da Região de Joinville – Univille
tatianedr@gmail.com

Rosânia Campos

Universidade da Região de Joinville – Univille
rosania.campos@univille.br

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, que versa sobre a ampliação do ensino fundamental, cujo objetivo geral é verificar como ocorreu a implementação do ensino fundamental de nove anos nos dois maiores municípios da Associação de Municípios do Nordeste de Santa Catarina (Amunesc): Joinville e São Francisco do Sul. Para tanto, utilizamos o referencial analítico de políticas desenvolvido por Stephen Ball. Entendemos ser um estudo relevante porque, de acordo com Campos (2008), as pesquisas nacionais são, em sua maioria, dirigidas a análises da “política proposta”, sendo incipientes trabalhos que acompanham a implementação das políticas. Além desse aspecto, compreendemos também serem necessárias pesquisas que versam sobre tal contexto, principalmente se considerarmos que a implementação do ensino fundamental de nove anos deveria ser pautada em uma nova organização curricular, bem como em modos distintos de organização do espaço e do

tempo para respeitar as crianças. Neste trabalho vamos discutir como ocorreu o processo de implementação nos municípios citados. As discussões que seguem foram pautadas em análises de documentos produzidos, dados estatísticos e entrevistas com técnicos das respectivas redes de ensino.

Em Joinville o ensino fundamental de nove anos foi implementado em 2010 via Resolução n.º 0106/2010/Comed, que fixava diretrizes operacionais para a efetiva implantação do ensino fundamental de nove anos no sistema municipal. Entretanto, segundo técnicas da Secretaria de Educação, Joinville iniciou a ampliação do ensino fundamental de modo gradativo, matriculando as crianças com 6 anos de idade a partir de 2003, criando as denominadas *salas de 6 anos*. Por meio de um arranjo local os Centros de Educação Infantil cediam salas para as recém-formadas turmas de 6 anos. Nesse processo podemos observar a seguinte evolução das matrículas: em 2003, do total de 87 unidades escolares, 41 já matriculavam as crianças com 6 anos. No entanto é importante ressaltar que, das 41 escolas que aceitavam crianças de 6 anos no 1.º ano, 28 tinham essas salas no próprio prédio, enquanto 12 utilizavam salas em centros municipais de educação infantil localizados próximos das escolas, e uma unidade tinha turma de 6 anos em seu próprio prédio mas também fazia uso de salas em um Centro de Educação Infantil próximo. A estratégia de utilizar espaços da educação infantil para atendimento do ensino fundamental perdurou por um longo período, sendo observável que em 2005, após a promulgação da Lei n.º 11.114, que instituiu a obrigatoriedade da matrícula das crianças de 6 anos no ensino fundamental, houve praticamente uma duplicação no número de matrículas, o que resultou na ocupação de mais salas nos prédios de educação infantil. Em termos numéricos, em 2005 no município de Joinville 32 escolas da rede possuíam as denominadas salas de 6 anos e, além destas, mais 21 turmas de 1.º ano tinham aulas acontecendo em salas cedidas nos Centros de Educação Infantil. Em 2006 havia 61 escolas atendendo as crianças com 6 anos, e ainda se utilizavam as salas nos 21 Centros de Educação Infantil. Ao considerarmos o número de matrículas, temos 2.995 crianças em 2005 e 4.151 crianças de 6 anos matriculadas em 2006. Esse cenário inicia um processo de modificação a partir de 2008¹, com investimentos em construções e ampliações de escolas, reduzindo gradativamente o número de salas ocupadas nos Centros de Educação Infantil e efetivando a universalização das matrículas de crianças com 6 anos. Foi a partir desse ano que também se iniciou uma discussão para a construção de um currículo para o ensino de nove anos, que foi implementado em 2010. Assim, em 2012 observamos na rede municipal de Joinville um total de 82 escolas que

¹ Após as eleições municipais outro partido assumiu a Prefeitura de Joinville, desenvolvendo uma proposta de governo que rompeu com algumas orientações da antiga gestão. Entre tais rupturas, a política educacional sofreu modificações, não hierarquizando os níveis educativos, isto é, não houve priorização apenas no ensino fundamental.

aceitam a matrícula das crianças de 6 anos e nenhuma sala ocupada nos Centros de Educação Infantil, bem como a instituição em toda rede do ensino fundamental de nove anos.

Em São Francisco do Sul, a implantação aconteceu de forma singular. Uma professora da rede municipal procurou a Secretaria de Educação e explicitou seu desejo de aderir ao ensino fundamental de nove anos. Teve aceite e apoio por parte da equipe técnica da respectiva secretaria, e no ano de 2007 foi aberta a primeira turma de 1.º ano do ensino fundamental de nove anos no referido município. Esse processo continuou isolado, e somente em 2009 São Francisco do Sul iniciou novas turmas já no ensino fundamental de nove anos. Conforme dados obtidos na secretaria municipal, em 2009 foram realizadas 90 matrículas no 1.º ano, número que aumentou significativamente em 2010, quando se chegou a 272 matrículas. Em 2011 o número de matrículas praticamente duplicou, atingindo 421 crianças no 1.º ano, e em 2012 houve um decréscimo, sendo efetivadas 328 matrículas. No entanto as informações até aqui analisadas não indicam que o município tenha realizado a reestruturação curricular preconizada pelo Ministério da Educação, bem como não apresentou se houve alguma modificação na organização do tempo e dos espaços para a implementação do ensino fundamental de nove anos.

Esses dados nos indicam que o processo de implementação do ensino fundamental de nove anos foi executado de diferentes modos, não seguindo as orientações da política nacional. Pelo contrário, no caso de Joinville observamos uma confusão entre matrículas aos 6 anos e ensino fundamental de nove anos, ou seja, as crianças eram matriculadas aos 6 anos num sistema de ensino que era de oito anos. Para conseguir se adequar às exigências posteriores o município acabou adotando a chamada equivalência, fato que o Ministério alertou como uma prática que não deveria ser feita. Em outras palavras, o município fez corresponder as antigas turmas de pré-escola ao 1.º ano do ensino fundamental de nove anos, as turmas de 1.ª série tiveram sua correspondência com as novas turmas de 2.º ano, e assim sucessivamente.

Outro fato que nos chama atenção é que, segundo relato de técnicas da secretaria, o uso de salas em instituições de educação infantil gerou uma duplicidade nas orientações pedagógicas, uma vez que, por meio de acordos tácitos no interior da Secretaria de Educação, as turmas deveriam seguir as orientações e os planejamentos das instituições nas quais as salas estavam hospedadas. Ou seja, as turmas de 6 anos abrigadas nos Centros de Educação Infantil ficavam sob responsabilidade e orientação da direção da educação infantil; já as turmas alocadas nas unidades escolares seguiam calendário, orientação e ficavam sob responsabilidade da direção do ensino fundamental. Para além desse aspecto observamos em Joinville que a ampliação do ensino fundamental ocorreu pela exclusão de turmas de educação infantil.

Em São Francisco do Sul, os dados nos indicam que uma política nacional foi gestada inicialmente como um projeto pessoal e individual, não tendo caráter público. E, quando o poder público assumiu a política, os dados até aqui analisados nos demonstram que realizou esse processo sem observar as indicações do Ministério da Educação, de modo que até 2012 ainda não havia um currículo do ensino fundamental de nove anos. Observamos um processo de adaptação curricular que sob nossa perspectiva não vai ao encontro da proposta da política nacional, qual seja, ampliar o tempo de aprendizagem das crianças.

Esses arranjos locais da política nacional evidencia o que Ball (*apud* MAINARDES, 2007) denominou de efeitos de primeira ordem, isto é, as modificações observadas na estrutura, na prática, bem como nos alerta para os efeitos de segunda ordem, ou seja, os impactos de tais mudanças nos padrões de acesso social, oportunidade e justiça social. Dito de outro modo, podemos questionar se, como não havia um currículo único reestruturado para o ensino de nove anos, o processo de acesso ao conhecimento e de aprendizagem das crianças foi equitativo. Outro aspecto importante é verificar os efeitos de segunda ordem no atendimento das crianças com menos de 6 anos, posto que, como falado anteriormente, alguns Centros de Educação Infantil eram obrigados a diminuir o número de matrículas para atender as crianças do ensino fundamental (em 2003 somavam 1.460 crianças do ensino fundamental utilizando salas em Centros de Educação Infantil no município de Joinville), e em São Francisco somente algumas crianças tinham seu direito à matrícula aos 6 anos contemplado. Outras questões surgem dessas análises, mas, tendo em vista os limites do presente trabalho, não é possível discuti-las. De qualquer modo essas análises preliminares ratificam a necessidade de desenvolver estudos centrados não apenas nos *resultados* de uma política, mas também em seus *efeitos*. Nesse sentido, se olharmos os resultados da política de ampliação do ensino fundamental podemos concluir que foi exitosa, uma vez que ambos os municípios já funcionam com o ensino de nove anos. Entretanto, ao analisarmos os efeitos dessa política, observamos, conforme evidenciam os dados apresentados, que tal processo, embora tenha sido desencadeado na lógica de democratização, inclusão e melhorais na qualidade da educação, também reproduziu desigualdades e exclusão que ainda precisam ser superadas.

Palavras-chave: políticas públicas para a educação; ensino fundamental de nove anos; educação básica.

Referências

BALL, S. J. Sociologia das políticas educacionais e pesquisa crítico-social: uma revisão pessoal das políticas educacionais e da pesquisa em política educacional. *In*: BALL, S. J.; MAINARDES, J. (Orgs.). **Políticas educacionais, questões e dilemas**. São Paulo: Cortez, 2011. p. 249-283.

BRASIL. **Lei Federal n.º 11.114, de 16 de maio de 2005**. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm>. Acesso em: 15 mar. 2012.

CAMPOS, R. **Educação infantil e organismos internacionais**: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional. 215 f. Tese (Doutorado)–Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

JOINVILLE. **Resolução n. 0106/2010/Comed, de 26 de maio de 2010**. Joinville, 2010.

MAINARDES, J. **Reinterpretando os ciclos de aprendizagem**. São Paulo: Cortez, 2007. 240 p.

A identidade de professores de Língua Portuguesa: percorrendo caminhos

Teresinha da Silva Sezerino

Universidade da Região de Joinville – Univille
teresezerino@terra.com.br

Rosana Mara Koerner

Universidade da Região de Joinville – Univille
rosanamk@terra.com.br

Nos últimos anos o Brasil passou a ser considerado um país emergente, em vista de sua ascensão econômica e social. Nesse sentido, o governo federal intensificou investimentos em diversas áreas, inclusive na educação, objetivando alcançar uma escola inclusiva, leiga e livre. Assim, o acesso à educação expandiu-se e mais pessoas passaram a ter oportunidade de estudar; conseqüentemente, houve aumento na contratação de professores e, por sua vez, o trabalho desse profissional se intensificou. Diante de tal cenário, o professor, que é quem concretamente realiza o ensino, foi pouco considerado nesse processo inclusivo, pois diariamente ele depara com inúmeros desafios, de modo que necessita acionar seus saberes para efetivar seu trabalho. Com a massificação do ensino, cuja preocupação se volta principalmente para o ingresso e a permanência da criança na escola, como ficou a

situação do professor? Quem é esse sujeito tão importante no processo ensino-aprendizagem? Quais seriam suas angústias, suas necessidades? Como ele se constituiu/constitui?

O trabalho em foco terá como sujeito de pesquisa o professor de Língua Portuguesa, considerando o papel fundamental que exerce na educação, uma vez que o ensino da leitura e da escrita dos alunos os leva ao desenvolvimento rumo ao letramento. Essa colocação pauta-se nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2001, p. 23), os quais assinalam que

o domínio da língua tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é por meio dela que o homem se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento.

Tal ação se efetiva por meio da linguagem. Pelo seu uso nos mais variados contextos sociais o indivíduo se comunica com o mundo. Assim,

toda educação verdadeiramente comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para o desenvolvimento da capacidade de uso eficaz da linguagem que satisfaça necessidades pessoais – que podem estar relacionadas às ações efetivas do cotidiano, à transmissão e busca de informação, ao exercício da reflexão (BRASIL, 2001, p. 30).

O trabalho do professor de Língua Portuguesa também abarca o desafio do incentivo à leitura. Nesse sentido, professores

– de ensino fundamental, de língua materna e de literatura – consideram-se e são considerados responsáveis por essa função de formação de leitores na/pela escola e, por isso, tanto no discurso como nas práticas cotidianas escolares, mostram-se empenhados nessa tarefa (MARINHO; SILVA, 1998, p. 81).

O objetivo desta pesquisa é conhecer os processos de constituição da identidade de professores de Língua Portuguesa em início e em fim de carreira, efetivos na rede municipal de Joinville. Tal objetivo pode ser alcançado por intermédio de sua própria voz, ouvindo-os, sabendo quais caminhos percorreram/percorrem nessa tarefa desafiante e única, formando assim sua identidade no trabalho docente. Essa identidade, por sua vez, está em constante movimento e é formada por outras vozes, pois sozinho ninguém se constitui. Conforme Fontana (2005, p. 66),

focalizada a partir do movimento de monologização, a ilusão de unidade do sujeito se dilui: somos povoados por múltiplas vozes; vozes dos outros, que nos constituem, vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos, vozes da história que ecoam em nós e nos significam. O outro, próximo ou distante, fala em nós, do mesmo modo que também falamos nos/pelos outros.

As pesquisas sobre histórias de vida do professor tiveram início na década de 1980, marcada pela publicação, em 1984, do livro *O professor é uma pessoa*, de Ada Abrahan (apud NÓVOA, 2007), ressaltando a abertura dos estudos acerca da vida do professor. Em *Vidas de professores*, lançado em 2007, Nóvoa reúne textos de Huberman e Goodson, entre outros, os quais sinalizam a importância da pesquisa sobre o tema. Outra publicação importante foi, em 2005, *Como nos tornamos professoras?*, de Roseli Fontana, que enfoca a importância da fala do professor.

A identidade do profissional docente, apresentada por meio das histórias de vida de professores, é interesse de estudos também de outros pesquisadores. Tardif (2011, p. 72) diz que “os trabalhos referentes às histórias de

vida de professores remontam aos anos 1980, e os que tratam da socialização pré-profissional datam somente de uma década". Em recente artigo intitulado "Formação de professores: a constituição de um campo de estudos", André (2010, p. 176) destaca que "nos anos 2000 a temática priorizada passou a ser identidade e profissionalização docente. O foco agora é o professor, suas opiniões, representações, saberes e práticas, chegando a 53% do total dos estudos sobre formação docente, em 2007". Esse tema também desperta interesse nas mais diversas áreas do conhecimento, como se pode verificar na citação de Ciampa (2004, p. 59): "Psicólogos, sociólogos, antropólogos, os mais diversos cientistas sociais têm estudado a questão da identidade".

Goodson (2007, p. 75) também enfoca a importância dos estudos acerca da vida dos professores, ressaltando que

os estudos referentes às vidas dos professores podem ajudar-nos a ver o indivíduo em relação com a história de seu tempo, permitindo-nos encarar a intersecção da história de vida com a história da sociedade, esclarecendo, assim, as escolhas, contingências e opções que se deparam ao indivíduo.

No artigo intitulado "Identidade", Ciampa (2004, p. 58) inicia com o seguinte questionamento: "Quem é você?". À primeira vista, parece ser uma pergunta corriqueira, fácil de responder, mas, se o professor parar para analisar, muitas vezes ele não se enxerga, envolvido que está nas atribuições relegadas ao ser professor. Por meio da pesquisa será possível delinear a identidade do professor, aqui especificamente o professor de Língua Portuguesa. Fontana (2005, p. 19) coloca:

Entre o muito que tem sido dito e escrito sobre nós e o muito que se tem planejado e proposto a nós, têm-se revelado muitas faces de nossa atividade profissional. Faces nem sempre harmônicas. Faces nem sempre agradáveis de encarar. Faces em que, muitas vezes, não nos reconhecemos...

Cada professor é diferente, único, por ter uma história pessoal que está impregnada em si, em seu fazer, e ao mesmo tempo os professores são iguais por pertencerem a um determinado grupo social. Fontana (2005, p. 63) confere ao social a constituição da identidade dizendo que “não vimos ao mundo providos de espelhos, mas de pares: a consciência de nossa própria individualidade organiza-se e desenvolve-se em nossas relações sociais”. E, ao citar Vygotsky e Bakhtin, diz que “tornamo-nos nós mesmos através dos outros” (FONTANA, 2005).

A identidade docente pode parecer, a princípio, colocada em um segundo plano, pois o mais importante nesse atual sistema em que vivemos é que o professor dê conta de seus compromissos profissionais, de modo a enquadrar-se no perfil de “professor competente”. Mas não se pode separar a pessoa do profissional, já que um está imbricado noutro. Conforme muito bem assinala Marcelo (2009, p. 12), “a identidade não é algo que se possui, mas sim algo que se desenvolve ao longo da vida”. Logo, “ouvir o que até então não pôde ser expresso ou escutado, transformando as sobras, dobras, as franjas em objeto de investigação significa levar em conta o que vem sendo tratado como lixo” (KRAMER, 1998, p. 23). Nesse sentido, as histórias de vida não podem ser desconsideradas, tratadas de forma simples. Então, ouvi-las poderá levar o professor a refletir sobre sua prática no presente com base no passado, visando a reflexões para práticas futuras, de forma a resgatar a importância desse profissional para a educação.

Este projeto de estudo, devidamente aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Univille, adotará como instrumento de coleta de dados a entrevista, pois, segundo Lüdke e André (1986, p. 34),

a grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados assuntos. Uma entrevista bem-feita pode permitir o tratamento de assuntos de natureza estritamente pessoal e íntima, assim como temas de natureza complexa e de escolhas nitidamente individuais.

Assim, dados o alcance e a flexibilidade dessa ferramenta, julgou-se adequada a aplicação da entrevista semiestruturada. Para tal, fará uso dos pressupostos teórico-metodológicos da análise crítica do discurso, entre os quais está a relação entre linguagem e poder e o contexto social no qual se encontram inscritos os sujeitos da pesquisa.

Inicialmente, um levantamento será feito na Secretaria Municipal de Educação para identificar professores de Português efetivos na rede de ensino com até três anos de trabalho e professores efetivos há mais de 20 anos. Após esse levantamento, será encaminhada uma carta explicativa, denominada carta-contato, na qual o professor manifestará, por meio de um texto explicativo, seu interesse em participar ou não da pesquisa. Entre aqueles que voluntariamente registrarem seu aceite quando da devolução da carta-contato à pesquisadora será feita uma seleção considerando as quatro justificativas que melhor atenderem aos objetivos do presente estudo. Tal seleção envolverá a pesquisadora e sua orientadora.

Feita a seleção dos docentes a serem entrevistados, eles serão contatados para agendamento, conforme sua disponibilidade de tempo e lugar escolhido por eles, para a realização da entrevista. Esta exige, acima de tudo, respeito com os entrevistados, como bem assinalam Lüdke e André (1986, p. 35), ao dizer que é preciso ter “um respeito muito grande pelo entrevistado. Esse respeito envolve desde um local e horário marcados e cumpridos de acordo com sua conveniência até a perfeita garantia do sigilo e anonimato em relação ao informante, se for o caso”.

Os entrevistados serão encorajados a relatar sua trajetória de vida na educação, suas experiências profissionais docentes, os caminhos percorridos, contributos imediatos para a constituição da identidade. O anonimato dessas pessoas será mantido, conforme registrado na carta-contato; porém os depoimentos serão transcritos e utilizados de forma anônima pela pesquisadora para a escrita da dissertação. A autorização do uso de tais informações constará num Termo de Consentimento devidamente assinado pelos entrevistados.

A identidade dos professores nem sempre é considerada por alguns estudiosos, entretanto não se pode negar sua influência na prática docente. Apesar de o projeto em questão estar em fase inicial de pesquisa, acreditamos que ele possibilitará uma maior compreensão do trabalho do professor de Língua Portuguesa, ao levar em conta sua complexa e importante tarefa de ensinar a língua materna e também de estimular o gosto e o hábito pela leitura.

O resgate da memória possibilita ao sujeito olhar seu passado num tempo presente para pensar o futuro. Isso requer trabalho e esforço, pois nem sempre são aceitáveis as ações realizadas no passado, e pode ser desagradável relembra-las. Assim, “lembrar não é sonho, é trabalho”, nas palavras de Bosi (1994, p. 55).

Nesse sentido, espera-se que a pesquisa sobre constituição da identidade, verificada por meio das histórias de vida, contribua também para um olhar mais atento para os professores, no sentido de organizar e oferecer cursos de formação continuada que levem em consideração o professor e sua história, pois, ao resgatar a história de sua vida, ele poderá ser conduzido à autoformação, possibilitando-lhe uma prática de ensino reflexiva e transformadora.

Palavras-chave: identidade; professores; Língua Portuguesa.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Educação**, v. 33, n. 3, 2010.
- BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos**. 3. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Ensino Fundamental – Língua Portuguesa**. Brasília: SEF/MEC, 2001.
- CIAMPA, A. da C. **A estória do Severino e a história da Sezerina** – um ensaio de Psicologia Social. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- _____. Identidade. *In*: CODO, W.; LANE, S. T. M. (Orgs.). **Psicologia Social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 2004.
- FONTANA, R. A. C. **Como nos tornamos professoras?** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. *In*: NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.
- KRAMER, S. Leitura e escrita de professores: da prática da pesquisa à prática de formação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 7, jan./abr. 1998.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Revista de Ciência da Educação**, n. 8, jan./abr. 2009.

MARINHO, M.; SILVA, C. S. R. da (Orgs.). **Leituras do professor**. Campinas: Mercado de Letras / Associação de Leitura do Brasil, 1998.

NÓVOA, A. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto, 2007.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2011.