



Anais do
XII
Simpósio
Integrado de Pesquisa

Produção Científica articulada à Educação Básica

Joinville, 2014





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

Claiton Emilio do Amaral

Pró-Reitor de Administração

Cleiton Vaz

ANAIS DO XII SIMPÓSIO INTEGRADO DE PESQUISA

Comissão Organizadora e Executora

Profa. Dra. Nelma Baldin – Coordenadora

Profa. Dra. Silva Sell Duarte Pillotto

Mestrandas – Mestrado em Educação

Miriane Zanetti Giordan

Daiane Thomaz

Juliana Testoni dos Santos

Daniela Cristina Viana – Capa

ISSN: 2237-8065

Catálogo na fonte pela Biblioteca Universitária da Univille

S612 Simpósio integrado de pesquisa – produção científica articulada à educação básica UNIVILLE/FURB/UNIVALI (12. :27 nov: 2014 : Joinville, SC)

Anais do XII simpósio integrado de pesquisa – produção científica articulada à educação básica UNIVILLE/FURB/UNIVALI. – Joinville, SC : UNIVILLE, 2014.

362 p.

1. Alfabetização. 2. Educação - Jovens. 3. Ensino superior. 4. Professores – Formação. 5. Políticas públicas – Educação. I. Título.

CDD 370

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	8
--------------------	---

ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

A LEITURA DE MUNDO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO	10
A UTILIZAÇÃO DO COMPUTADOR COMO RECURSO NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO DE UMA CRIANÇA COM DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM	18
AGÊNCIAS DE LETRAMENTO LITERÁRIO NAS TRAJETÓRIAS DE INGRESSANTES NO CURSO DE LETRAS	26
AS ATIVIDADES NOS EVENTOS DE LETRAMENTO DO ENSINO MÉDIO	35
DIÁLOGO ENTRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	43
“É UMA COISA QUE TÁ NA GENTE, NÃO ADIANTA”: REPRESENTAÇÕES SOBRE A LÍNGUA ITALIANA EM CONTEXTO INTERCULTURAL	51
O USO DE COMPUTADORES NA LICENCIATURA POR DOCENTES E ALUNOS E O LETRAMENTO DIGITAL	59

CURRÍCULO

O SENTIDO DE SUJEITO DE CONHECIMENTO NOS JOGOS DE LINGUAGEM DAS POLÍTICAS CURRICULARES DE HISTÓRIA DA REDE MUNICIPAL DE JOINVILLE	68
O CURRÍCULO E A FORMAÇÃO DE SOLDADOS DO CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA.....	77

EDUCAÇÃO AMBIENTAL

DIÁLOGO ENTRE A EDUCAÇÃO BÁSICA E O SABER CULTURAL DE UMA COMUNIDADE TRADICIONAL: POSSIBILIDADES DE TRANSIÇÃO PARA ESPAÇOS EDUCADORES SUSTENTÁVEIS.....	87
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: VIVÊNCIAS COLETIVAS – EXPERIÊNCIAS INDIVIDUAIS	95

EDUCAÇÃO E ARTE

ABORDAGEM TRIANGULAR: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES DE ARTES VISUAIS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	104
CONCEPÇÕES E ESTRATÉGIAS PARA A EDUCAÇÃO ESTÉTICA NO PIBID DE ARTES VISUAIS DA UNIVALI	111
ENREDOS CONTEMPORÂNEOS DO ENSINO DA ARTE	120

EDUCAÇÃO ESPECIAL

FORMAÇÃO INICIAL E A INCLUSÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	128
INCLUSÃO ESCOLAR: DUAS REALIDADES NO SUL DO BRASIL	136
O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO NAS SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS NA CONCEPÇÃO DO PROFESSOR DA SALA COMUM.....	145
O MUSEU COMO ESPAÇO DE EDUCAÇÃO PARA PESSOAS CEGAS E COM BAIXA VISÃO	153

EDUCAÇÃO E INFÂNCIA

A APRENDIZAGEM E O DESENVOLVIMENTO DE CRIANÇAS A PARTIR DA IMPLANTAÇÃO DE UM CLUBE DE CIÊNCIAS EM UMA ESCOLA DE PERÍODO INTEGRAL NO MUNICÍPIO DE BLUMENAU (SC).....	162
---	-----

A VOZ DA CRIANÇA NA REALIDADE ESCOLAR: DA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O ENSINO FUNDAMENTAL.....	170
PLANEJAR E REGISTRAR: PRÁTICA DOCENTE E SEUS FAZERES EDUCACIONAIS.....	177
SOBRE O QUE CONVERSAM PROFESSORAS E FAMÍLIAS NA CRECHE? AS MÃES RESPONDEM.....	186

EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE

A POTÊNCIA DA NARRATIVA-AFETO NA EDUCAÇÃO MÉDICA	196
A RELAÇÃO ENTRE GÊNERO E VALOR MORAL DA PESSOA POR ESTUDANTES DA REDE PÚBLICA DE ENSINO DO VALE DO ITAJAÍ.....	203
EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM ESTUDO DE CASO DO CEJA (ESTADUAL) DE BRUSQUE - SC- BRASIL.	211
RELAÇÃO COM O SABER: COMPREENSÕES DE PROFESSORES E ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO.....	219

EDUCAÇÃO POPULAR E MOVIMENTOS SOCIAIS

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EMANCIPAÇÃO HUMANA: UMA VISÃO A PARTIR DAS ESCOLAS DO MST	228
EVOcando MEMÓRIAS: ANÁLISE DAS DINÂMICAS DOS ESPAÇOS CASA - CAMINHO - ESCOLA SOBRE O CORPO	234

EDUCAÇÃO SUPERIOR

PRÁTICAS DE LETRAMENTO NA ENGENHARIA: A LEITURA NA ESFERA PROFISSIONAL	242
--	-----

EDUCAÇÃO E TRABALHO

DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À INSERÇÃO NO MERCADO DE TRABALHO: ESCOLHAS PROFISSIONAIS E AS EXPECTATIVAS DE ALUNAS FORMANDAS	249
JOGANDO NO TRABALHO OU TRABALHANDO COM O JOGO: A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	257
JUVENTUDE, JUVENILIZAÇÃO E TRABALHO: UMA REFLEXÃO SOBRE O CEJA DE BRUSQUE-SC.....	264
O INÍCIO DA DOCÊNCIA NA REDE MUNICIPAL DE ENSINO: O QUE DIZEM OS PROFESSORES DOS ANOS FINAIS	272
REFLEXÕES A RESPEITO DOS JOVENS UNIVERSITÁRIOS NO CURSO DE FISIOTERAPIA: ACESSO, FORMAÇÃO, EXPERIÊNCIAS E INSERÇÃO PROFISSIONAL	280

FORMAÇÃO DOCENTE

AÇÕES DE FORMAÇÃO CONTINUADA: PERCEPÇÕES DE PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	289
COMPREENSÕES ACERCA DA FORMAÇÃO INICIAL: NARRATIVAS DE PROFESSORES DE ESPANHOL	297
DIFICULDADES RELACIONADAS AO PROCESSO DE ENSINAR E DE APRENDER DE ACORDO COM PROFESSORES DO IFSC - JARAGUÁ DO SUL	305
FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL: CONTRIBUIÇÕES DO PROGRAMA INSTITUCIONAL ARTE NA ESCOLA ACERCA DAS LINGUAGENS DA ARTE	314
PROFESSOR REFLEXIVO E PESQUISADOR: COMPREENSÕES DE PROFESSORES DE DUAS UNIVERSIDADES FINLANDESAS	322
SABERES DOCENTES: COMPREENSÕES DE PEDAGOGAS FORMADAS NAS MODALIDADES DE ENSINO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA.....	330

HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM ENFOQUE CRIATIVO: POSSIBILIDADE E LIMITES	339
--	-----

POLÍTICAS PÚBLICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

A FORMAÇÃO HUMANA EM HANNAH ARENDT: UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO DA CRIANÇA NA PERSPECTIVA DA PLURALIDADE.	348
O QUE A FAMÍLIA TEM A DIZER SOBRE O PARECER DESCRITIVO/AVALIAÇÃO DO SEU FILHO NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	356

APRESENTAÇÃO

O **XII Simpósio Integrado de Pesquisa**, promovido pelos programas de pós-graduação em educação da Universidade da Região de Joinville (Univille), Universidade Regional de Blumenau (Furb) e Universidade do Vale do Itajaí (Univali), tem como principal objetivo reunir mestrandos e doutorandos da Educação para que socializem os resultados parciais ou finais de suas pesquisas, a fim de refletir e ampliar as questões investigativas de sua área de estudo.

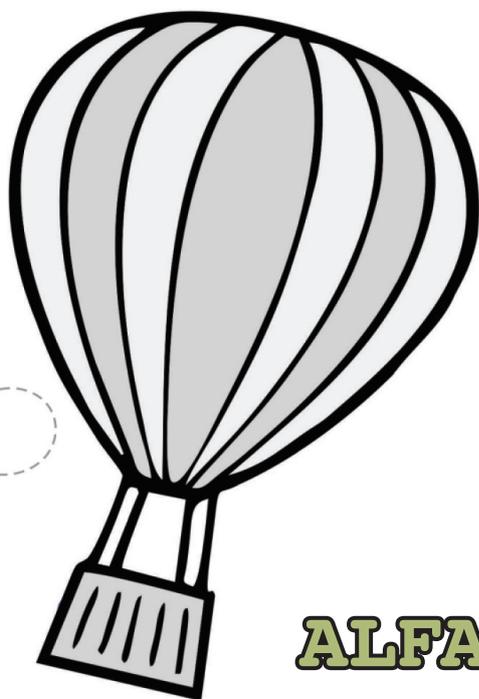
O simpósio foi inicialmente uma atividade do Mestrado em Educação da Furb. Com a chegada do Mestrado em Educação da Univille, decidiu-se reunir os pesquisadores dos dois programas para um grande diálogo sobre as pesquisas, seus fazeres, seus resultados e suas limitações. Nesta XII edição, o Programa de Pós-Graduação em Educação da Univali (mestrado e doutorado) incorporou-se às instituições promotoras.

O evento permitiu reunir 54 textos de pesquisas de temas de interesse dos mestrandos, doutorandos e professores, que estão organizados nestes anais, revelando as abordagens e as aproximações teóricas e metodológicas, bem como as diferentes formas de compreender e apresentar o assunto investigado.

Neste ano o tema central do evento foi “produção científica articulada à educação básica”. Isso possibilitou a compreensão não apenas do processo da produção científica, mas principalmente como se dá a interação dessa produção na prática da escola. Buscou-se também a reflexão sobre a contribuição da ciência produzida na universidade à educação básica, tendência vista no movimento dos grupos de trabalho que se reúnem na Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPEd).

Assim, o ato de estudar e discutir as questões da educação, sobretudo no que se refere à articulação ciência e educação da infância, permite-nos uma leitura contextualizada das múltiplas facetas da educação e a compreensão de como ocorre o envolvimento dos sujeitos em tal processo.

Univille (Joinville – SC), 27 novembro de 2014
Comissão Organizadora



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO



A leitura de mundo no processo de alfabetização e letramento

Junior Cesar Mota

Univali

Eliane Renata Steuck

Univali

Resumo: O estudo possui como objetivo analisar como se dá o processo de alfabetização e letramento, com vistas a verificar se há um desvelamento crítico da realidade com base na leitura de mundo e se esta é trabalhada paralelamente com a aquisição da escrita e da linguagem. Utiliza-se o termo alfabetização quando nos referimos ao ato de ler e escrever (SOARES, 2002), porém, a fundo, encontraremos inúmeras diferenciações significativas entre teoria e prática. Letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno (KLEIMAN, 2010). Os procedimentos metodológicos que nortearam a investigação a definem como pesquisa de campo, usando a análise de conteúdo (BARDIN, 2006) para a interpretação dos dados. A observação e a coleta de dados são indispensáveis para que análises sejam realizadas e possibilitam um estudo mais detalhado e preciso do tema abordado. Os resultados obtidos permitem perceber que a alfabetização está tendo prioridade maior do que o letramento e que muitas metodologias ainda estão baseadas em concepções obsoletas de ensino. As crianças não são estimuladas a pensar e a elaborar argumentos críticos e autônomos.

Palavras-chave: alfabetização; letramento; leitura de mundo.

Introdução

O processo de alfabetização não se dá pelo fato de codificar e decodificar as palavras. Para Freire (1991), alfabetização é um processo de conscientização que permite ao indivíduo, por meio da leitura do mundo e da palavra, ir transformando seu senso comum em consciência crítica e libertadora.

Soares (2002, p. 39-40) busca salientar uma notável distinção entre os termos alfabetização e letramento:

[...] um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, não é só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita.

Em uma sociedade totalmente globalizada, em que as informações são transmitidas por diferentes recursos tecnológicos e não apenas por palavras, torna-se indispensável que os sujeitos sejam letrados a fim de que possam exercer as práticas sociais de leitura e escrita.

Como hipótese, apresentamos a ideia de que há de certa forma uma confusão no que se refere às práticas alfabetizadoras e de letramento. Por serem conceitos ainda não claramente definidos, produzem, nos docentes, dificuldades em estimular os estudantes a realizar uma leitura crítica de mundo. Nesse âmbito, o presente estudo possui como objetivo analisar como o processo de alfabetização e letramento está acontecendo, para verificar se há um desvelamento crítico da realidade com base na leitura de mundo. Ainda, procura-se analisar as práticas pedagógicas dos docentes e suas concepções de alfabetização, letramento e leitura de mundo.

A didática do professor alfabetizador deve sempre visar à estimulação do raciocínio dos educandos, não permitindo que estes se acomodem com respostas preestabelecidas, mas sim que busquem soluções para sanar suas necessidades. Para Palangana (1994, p. 146), quando Vygotsky “[...] fala em interação social está se referindo a ações partilhadas, ou seja, a processos cognitivos realizados não por um único sujeito e sim por vários”. Considerando o que apresenta o autor, as atividades e dinâmicas a serem realizadas precisam buscar sempre estabelecer interações entre as partes envolvidas (professores, alunos e crianças).

Para discutir sobre as contribuições da leitura de mundo no processo de alfabetização e letramento, é fundamental clarear a concepção que se tem a respeito desses três termos.

A alfabetização, o letramento e a leitura de mundo, apesar de estarem interligados, apresentam definições e peculiaridades diferentes, as quais têm de se fazer presentes no cotidiano de professores, crianças e alunos das mais variadas faixas etárias.

[...] alfabetização é aqui entendida como o processo de aquisição da língua escrita, isto é, de aprendizagem das habilidades básicas de leitura e de escrita. É preciso explicitar que, ao assumir o conceito de alfabetização como processo de aquisição da língua escrita, não se exclui os usos e funções sociais da leitura e da escrita, em que estão inseridos os alfabetizadores e alfabetizandos (SOARES; MACIEL, 2000, p. 15).

Emilia Ferreiro, em seus estudos, criou os níveis da alfabetização, com o intuito de observar o que realmente a criança sabe, pondo no papel a sua interpretação a respeito do aprendido, deixando-a livre para escrever as palavras do modo que considera correto. Segundo Ferreiro e Teberosky (1991), há cinco níveis linguísticos pelos quais as crianças passam durante o processo de alfabetização: pré-silábico, silábico sem valor sonoro, silábico com valor sonoro, alfabético fonográfico e alfabético ortográfico.

O letramento enfatiza a interpretação, ou seja, o entendimento dos educandos àquilo que está lendo ou escrevendo. “Letramento é o estado em que vive o indivíduo que não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e escrita que circulam na sociedade em que vive” (SOARES, 2000, p. 3) O letramento também pode ser conceituado “[...] como um conjunto de práticas sociais que usam a leitura e a escrita em eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (KLEIMAN, 1995, p. 19)

Alfabetização e letramento devem caminhar juntos, pois um depende do outro para se efetivar. O educador tem de oportunizar o dinamismo das práticas dialógicas para que as crianças entrem em contato com o letramento, ou seja, compete ao professor “levar” seus alunos a não ficarem na mera codificação e decodificação das palavras, mas a desenvolverem o conhecimento necessário para fazer uso delas em diálogo com outras pessoas.

A leitura na vida do ser humano possui um valor significativo. A cada dia, ela vem se tornando mais fundamental para a execução das tarefas cotidianas de adultos e crianças. No entendimento de Freire (1991, p. 11-12),

a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.

Paulo Freire chama de “leitura de mundo” o convívio desde a mais tenra idade com o mundo da escrita, que nada mais é do que o próprio letramento. Antes de aprender a ler de fato, há a necessidade de entender o mundo em que se vive, suas cores, seus sabores, as pessoas que o compõem, para que o aprendiz possa ver significados para sua futura leitura textual.

Metodologia

Os sujeitos desta pesquisa são quatro professores da rede municipal de ensino de São João Batista (SC), de caráter efetivo, que possuem de 10 a 12 anos de experiência em sala de aula com alfabetização. Eles foram escolhidos pelo tempo considerável de experiências e por terem realizado suas bases de formação em um período diferenciado do atual.

Para a coleta de dados, fizeram-se observação das práticas dos docentes e entrevistas semiestruturadas, a fim de analisar as concepções de alfabetização, letramento e leitura de mundo que os professores possuíam. A entrevista semiestruturada “[...] favorece não só a descrição dos fenômenos sociais, mas também sua explicação e a compreensão de sua totalidade [...]”. (TRIVIÑOS, 1987, p. 152).

Sendo assim, este estudo é de natureza qualitativa e trata-se de uma pesquisa de campo, tendo suas bases epistemológicas na fenomenologia, que busca na hermenêutica o caminho para a realização da pesquisa educacional para a compreensão do contexto, para a interpretação e compreensão da voz dos sujeitos – em sua particularidade ou no meio social em que vivem.

A pesquisa de campo consiste na observação dos fatos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados e no registro de variáveis presumivelmente relevantes para ulteriores análises. Um estudo de caso busca compreender a dinâmica dos processos constitutivos, envolvendo um diálogo do pesquisador com a realidade estudada (RUIZ, 1993, p. 48).

Entre os principais recursos técnicos utilizados com o objetivo de reunir dados pertinentes ao problema investigado, foi a observação das práticas pedagógicas, com o objetivo de levantar características, práticas cotidianas e coleta de dados para que se pudesse chegar a um resultado final.

Para a análise dos dados, usou-se o procedimento análise de conteúdo de Bardin. Segundo o autor (2006, p. 38), o método consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens”.

Com base nisso, a sistematização dos dados coletados foi realizada a fim de analisá-los com maior fidedignidade científica.

Discussão dos dados

Com base na observação das práticas dos docentes, percebe-se que o modelo tradicional de alfabetização ainda sobressai em relação aos demais métodos. Todos os professores recorrem a atividades fotocopiadas, escritas no quadro e livros didáticos, semelhantes às cartilhas.

A preocupação com a quantidade de conteúdos nos cadernos também está fortemente inculcada em três dos quatro professores. Conforme o docente 1,

se o caderno não conter atividades, os pais acham que a gente não faz nada em sala de aula e depois ficam cobrando. Mas acredito também que é bom ter algo no caderninho para eles estudarem, senão, como vão estudar em casa?

Na fala percebe-se que sinônimo de aprendizagem é o conteúdo e que a cobrança dos pais faz com que isso ganhe impulso. Porém a professora poderia mostrar seu planejamento aos pais, caso estes fossem cobrar a falta de atividades no caderno de seus filhos, tendo em vista que o plano de aula apresenta a identificação, o objetivo, os conteúdos, os procedimentos metodológicos, os recursos a serem utilizados, as atividades docentes e discentes, o modo de avaliação, o cronograma e as referências básicas (OLIVEIRA, 2011).

Outro professor emprega algumas metodologias diferenciadas para trabalhar a alfabetização e não preconiza somente as atividades a serem feitas no caderno. Ele faz uso de atividades lúdicas, de escrita no caderno e da oralidade. *“Acredito que é importante misturar tipos de atividades, pois as crianças aprendem de jeitos diferentes. Então todos os dias procuro trabalhar diversificando. No que me parece está dando certo”*, relata (docente 2).

Trata-se de uma metodologia eclética, que não firma seus fundamentos em uma determinada concepção, mas sim aborda o que acredita ser eficaz para o processo de ensino-aprendizagem. Quando trabalha a oralidade, tal professor estimula a leitura de mundo e o letramento. Observou-se que durante as aulas as crianças eram instigadas sobre os acontecimentos do cotidiano em relação ao tema em que estavam trabalhando.

Quando os docentes foram entrevistados sobre as concepções de alfabetização, letramento e leitura de mundo, obtiveram-se algumas respostas, sintetizadas no quadro a seguir.

Quadro 1 – Concepções de alfabetização, letramento e leitura de mundo

	Alfabetização	Letramento	Leitura de mundo
Docente 1	Aprendizagem da leitura e da escrita	Saber ler e escrever corretamente.	Letramento vinculado à alfabetização
Docente 2	Escrita, leitura e interpretação das palavras	Processo que acontece juntamente com a alfabetização. A criança escreve, lê e interpreta no contexto em que vive	Interpretação do que está ao seu redor, utilizando experiências de vida e o que se aprende em sala de aula
Docente 3	Fazer com que as crianças leiam e escrevam por si próprias, avançando nos estágios da escrita	Compreender o uso das letras para a elaboração das palavras, frases e textos	Conseguir se localizar em algum espaço, reconhecendo letras, símbolos, placas, desenhos
Docente 4	Ato de ler e escrever corretamente	Saber utilizar a escrita e a leitura no cotidiano	O letramento na prática das atividades diárias

Fonte: primária

Nota-se que os conceitos de alfabetização são compreendidos segundo Soares e Maciel (2000, p. 15), quando afirmam que “[...] o termo alfabetização não ultrapassa o significado de processo de aquisição do alfabeto, ou seja, de aprendizagem da língua escrita, das habilidades de ler e escrever [...]”. No que se refere a letramento e leitura de mundo, os docentes ainda se encontram confusos em suas concepções. Alguns conceituam letramento como alfabetização, conforme evidenciou o docente 1. O docente 2 é o que mais se aproxima do conceito, pois “letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno” (SOARES, 2002, p. 13). Ainda, para Kleiman

(2010, p. 12), “o letramento não é alfabetização, mas a inclui! Em outras palavras, letramento e alfabetização estão associados”.

No tocante à leitura de mundo, os professores conseguiram remeter à ideia de que ler o mundo é saber utilizar a interpretação para localizar-se em um espaço, assimilando os conhecimentos adquiridos dentro e fora do âmbito escolar a fim de conseguir encontrar soluções para determinadas situações cotidianas.

Desse modo, percebe-se que a maioria dos docentes participantes da pesquisa está presa em determinados conceitos elaborados durante os anos de profissão que aos poucos vêm se transformando. A teoria e a prática, para alguns, parecem caminhar distantes, haja vista afirmarem ser importante a leitura de mundo e a interpretação deste, mas acabam desenvolvendo atividades de escrita e cópia no caderno de atividades, o que não estimula a criticidade e a interação dos alunos.

Considerações finais

Alfabetizar e letrar estimulando a leitura de mundo são indispensáveis na formação de cidadãos críticos e autônomos, capazes de elaborar argumentos eficazes e coerentes para conviver com os diversos desafios cotidianos encontrados na sociedade em que estão inseridos. Saber apenas ler e escrever não é suficiente para usufruir a diversidade que o mundo oferece. Muito mais que isso, são necessárias a interpretação e a capacidade de realizar a leitura daquilo que nos rodeia.

O professor alfabetizador precisa ter consciência de que alfabetização, letramento e leitura de mundo são interdependentes. Ele deve criar situações nas quais os estudantes consigam fazer uma conexão com seu mundo interior, para instigar a curiosidade, conduzindo-os a questionarem e responderem suas próprias dúvidas por meio de pesquisas, debates e entrevistas.

Ao ponderar os resultados obtidos, observa-se que a alfabetização está tendo prioridade maior do que o letramento e que muitas metodologias ainda estão baseadas em concepções obsoletas de ensino.

Durante a observação, deparamos com diversas crianças que não conseguiam interpretar o mundo ao seu redor, até mesmo a escrita e leitura

que os próprios realizaram. Elas não são estimuladas a pensar e estão acostumadas a receber respostas prontas e direcionamentos que não as incitam a elaborar argumentos críticos e autônomos. Tudo acontece de forma automática e repetitiva, mediante atividades de escrita no caderno ou em atividades fotocopiadas.

Os educadores precisam utilizar metodologias alfabetizadoras que permitam aos alunos estabelecerem conexões entre as suas aprendizagens escolares e a realidade social em que estão inseridos. Dessa maneira será possível aprender a ler e escrever, realizando interpretações e críticas do mundo que os rodeia.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de L. de A. Rego e A. Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2006.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. ed. São Paulo: Autores Associados / Cortez, 1991.

KLEIMAN, A. **Preciso ensinar o letramento?** São Paulo: Cefiel, 2010.

_____; SIGNORINI, I. (Orgs.). **Os significados do letramento**. Campinas: Mercado das Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. C. Plano de aula: ferramenta pedagógica da prática docente. **Pergaminho**, Patos de Minas, p. 121-129, nov. 2011. Disponível em: <http://pergaminho.unipam.edu.br/documents/43440/43863/plano_de_aula_ferramenta_pedagogica.pdf>. Acesso em: 23 ago. 2014.

PALANGANA, I. C. **Desenvolvimento e aprendizagem em Piaget e Vygotsky: a relevância do social**. São Paulo: Plexus, 1994.

RUIZ, J. Á. **Metodologia científica: guia para eficiência nos estudos**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1993.

SOARES, M. B. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____; MACIEL, F. **Alfabetização**. Brasília: MEC / Inep / Comped, 2000.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.



A utilização do computador como recurso no processo de alfabetização de uma criança com dificuldades de aprendizagem

Vilmar Rodrigues
Furb

Graciele Alice Carvalho Adriano
Furb

Edson Schroeder
Furb

Resumo: Apresentamos os resultados parciais de uma investigação feita em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino em Ibirama (SC), com uma criança em processo de alfabetização e com dificuldades de aprendizagem. Os dados foram coletados por intermédio de relatos e diagnósticos feitos pela professora antes e depois das atividades mediadas por *softwares* educativos, editores de textos e editores gráficos e pela observação sistemática, com registros em diário de campo. Desenvolveram-se as atividades semanalmente, em um período de dois meses, acompanhadas e orientadas pelo pesquisador, principal mediador do processo. Durante a realização das atividades, o computador teve influências em vários aspectos no desenvolvimento da criança, como a atenção e percepção, percepção da grafia das letras do alfabeto e na linguagem oral e escrita, no estímulo à criatividade na produção dos textos e desenhos, na memorização das letras e seus valores sonoros, facilitando o processo da escrita, o desenvolvimento do raciocínio lógico, com consequências positivas sobre a afetividade da criança.

Palavras-chave: alfabetização; computador; dificuldades de aprendizagem.

Introdução

O processo de alfabetização implica apropriação de sinais gráficos atribuídos de sons, que resultam na escrita e leitura do registro cultural de uma sociedade. Os sujeitos incorporados nesse meio percebem a necessidade de se apropriar de tal conhecimento, que facilita a comunicação entre os pares. Portanto, essa vontade transmitida às gerações futuras acarreta aquisição dos

saberes relacionados ao aprendizado da escrita e leitura nos espaços escolares.

Assim, a ideia de alfabetização perpassa pelo conceito apresentado por Ferreiro (2001), da compreensão dos processos de passagem de um modo de organizar os conceitos a outro, socialmente construídos. Há uma série de representações que precedem a linguagem alfabética, em que há vários modos de correspondência entre os valores sonoros e a escrita, representações silábicas e silábico-alfabéticas, que antecedem o surgimento da escrita alfabética.

Da organização de um conceito a outro, o sujeito que identifica as letras e palavras na forma sonora e gráfica se inicia no aprendizado ortográfico culto da língua. Algumas crianças, durante o desenvolvimento da apropriação da língua escrita, apresentam dúvidas, decorrentes da variedade de símbolos utilizados, sua constituição sonora, das particularidades que assumem de forma isolada como letras e na sua modificação, enquanto palavras.

As turmas organizadas nos espaços educativos apresentam características bastante distintas e são formadas por indivíduos com constituição própria de seu desenvolvimento biológico e social. Dessa forma, há os que possuem certas dificuldades de aprendizagem em comparação com o desenvolvimento da turma em geral.

Apresentando uma perspectiva histórica acerca do movimento das dificuldades de aprendizagem, García (1998) menciona que no início dos anos 1800 o campo das hoje chamadas dificuldades de aprendizagem configurava-se a partir de uma perspectiva biológica, que abordava estudos sobre adultos com lesões cerebrais. Em 1963 iniciou-se o desenvolvimento no campo das dificuldades de aprendizagem e sua diferenciação com deficiência mental ou com transtornos de conduta ou emocionais. Surgiu, então, a necessidade de intervenção específica e mudança da legislação para viabilizar recursos públicos para tais fins.

A partir de 1990 foram incluídos na denominação “dificuldades de aprendizagem” os estudantes considerados com baixo rendimento ou baixo aproveitamento. As discussões seguem apontando como causas fatores psicoemocionais, neurobiológicos, pré-natais e perinatais, como prematuridade, anemia, viroses, entre outros (RELVAS, 2012). Como fatores socioculturais

têm-se alimentação não adequada, pouca estimulação, falta de recursos financeiros familiares, sistema rígido e currículos pouco adequados da escola.

O avanço das pesquisas e tecnologias também exerceu influências sobre a educação. Os recursos tecnológicos, inicialmente, serviam para facilitar o registro administrativo dos espaços escolares e, mais tarde, no formato dos laboratórios de informática, como espaços pedagógicos. O interesse no uso do computador como recurso educativo no processo de alfabetização de um aluno com dificuldades de aprendizagem surgiu como uma alternativa de trabalho a fim de apresentar outras formas de escrita e leitura, além das já utilizadas em sala.

O rendimento escolar da criança depende das condições oferecidas, da sua percepção, do entendimento das relações que ocorrem na escola. O computador como ferramenta tecnológica traz contribuições no sentido de despertar o interesse e instigar a participação do estudante no processo da aprendizagem. As atividades passam pela mediação do professor, que as torna significativas. Moran (2013, p. 12) afirma que “não são os recursos que definem a aprendizagem, são as pessoas, o projeto pedagógico, as interações, a gestão”. Essas atividades propiciam o livre acesso da criança ao recurso, que lhe possibilita perceber seus erros e corrigi-los. Além disso, a utilização de um teclado permite a melhor visualização da grafia das letras. O uso apropriado do recurso prevê um conhecimento antecipado, por parte do professor.

O computador oferece inúmeras possibilidades para o desenvolvimento de atividades e, para as crianças com dificuldades de aprendizagem, possibilita a apresentação de novos desafios e contextos de aprendizagem, portanto se destaca por sua flexibilidade. De acordo com Weiss e Cruz (2001, p. 57), “a criança também se depara com um ambiente diferente, onde ela esquece, relaxa a cobrança formal da sala de aula, e pode revelar os conhecimentos que ela já construiu”. O computador, sob tal aspecto, consiste num recurso que facilita novas interações com a linguagem e o mundo atual, que concilia a tecnologia aos conhecimentos, com novas alternativas de conhecer, aprender e se expressar.

Emilia Ferreiro, em entrevista concedida a Simone Iwasso (2006), propõe a diversidade do uso dos recursos que o computador apresenta, ressaltando o processador de textos como forma de socialização da revisão

ortográfica. Ela afiança: “[...] um dos objetivos da alfabetização é formar um produtor autônomo e para isso o computador é fantástico”. Ressalta a preocupação na produção textual para vários destinatários, em transmitir corretamente a mensagem, a apresentação de um texto para apreciação e correção ortográfica pelo professor. Essa situação, segundo a entrevistada, reflete no processo cognitivo e de socialização da criança.

Outros recursos associados à elaboração de textos consistem em “programas que possibilitam a edição de desenhos que podem também proporcionar uma ‘quebra de barreiras’ com relação à produção de texto, além de ser muito importante como forma de expressão emocional” (WEISS; CRUZ, 2001, p. 67). A criança, na etapa de alfabetização, encontra-se na fase do gosto pelas brincadeiras, pelo imaginário e pela ludicidade. O uso de recursos tecnológicos possibilita atividades interativas com aspectos lúdicos, que motivam na criança a curiosidade e o desejo em participar das atividades sugeridas.

O presente texto apresenta parte de um estudo que buscou investigar as influências do computador como recurso para a aprendizagem de uma criança, em etapa de alfabetização, com dificuldades de aprendizagem. Trata-se de uma investigação com atividades que incluem a utilização de um computador no desenvolvimento da leitura e escrita.

O estudo ocorreu em uma escola de ensino fundamental da rede municipal de ensino de Ibirama (SC), com uma criança do sexo masculino, com 7 anos. Coletaram-se os dados por intermédio de relatos e diagnósticos feitos pela professora antes e depois das atividades com a utilização do computador. As atividades, mediadas por *softwares* educativos, editores de textos e editores gráficos, foram desenvolvidas semanalmente, em um período que compreendeu cerca de dois meses. As atividades desenvolvidas com a criança, no decorrer da pesquisa, foram acompanhadas e orientadas pelo professor, principal mediador do processo. Os dados também foram coletados por intermédio de observação sistemática e registrados em diário de bordo.

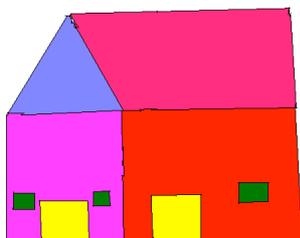
Procedimentos metodológicos e apresentação dos dados

A pesquisa aqui discutida, de natureza qualitativa, caracteriza-se como estudo de caso e foi desenvolvida com uma criança (7 anos, 2.º ano) que se encontrava em processo de alfabetização na fase pré-silábica. Lüdke e André (1986) descrevem a pesquisa qualitativa como uma forma de obter dados descritivos, no contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, com maior ênfase no processo do que no produto e com a preocupação de descrever a perspectiva dos participantes. Para as autoras, o estudo de caso caracteriza-se “quando queremos estudar algo singular, que tenha um valor em si mesmo” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17).

O diagnóstico realizado consistiu na escrita do alfabeto, palavras monossílabas, dissílabas, trissílabas, polissílabas e a formação de uma frase ou pequeno texto sobre um tema escolhido pela criança. Avaliaram-se os resultados de maneira qualitativa, a fim de analisar a influência e a contribuição do computador no processo de alfabetização. Desenvolveram-se as atividades num período de dois meses, com um encontro semanal de uma hora e quarenta minutos de duração, na escola, com a participação do pesquisador e da criança. Empregaram-se recursos do Microsoft Word, Paint e um *software* denominado Rei Leão, com jogos da força e memória.

No primeiro encontro com a criança, que se encontrava no nível pré-silábico (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991), foi possível perceber as suas dificuldades. Ela reconhecia as vogais e poucas consoantes; escreveu, por exemplo, a palavra “bola”, que havia memorizado ao utilizar o jogo da memória realizado no computador. Mostrou-se com boa memória visual e rapidez ao encontrar os pares das fichas. Em outro momento, no jogo da força, deveria formar a palavra clicando nas letras dispostas na tela e observando pistas apresentadas. Mostrou dificuldades em formar as palavras, mesmo com as dicas que o programa oferecia. O programa possibilitava, após a formação da palavra na tela, ouvir o som, o que permitia a visualização gráfica da palavra e memorização dos fonemas. Nessa atividade a criança podia perceber a relação fonema/grafema (som e escrita) das letras. A atividade trouxe uma contribuição para o processo de formação e compreensão da sílaba como unidade da palavra.

Após as atividades mediadas pelo computador, a criança avançou para o nível hipótese silábico-alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991): ela digitou “vpiro” para vampiro e, na produção textual, construiu a frase “o lobo gosta de ome poino” (o lobo gosta de comer porquinho). Percebe-se que a sua escrita evoluiu para a percepção sonora das letras, juntamente com o uso destas na construção das palavras. Com o recurso do editor de texto a criança demonstrou insegurança ao lidar com o *mouse* e com as ferramentas do programa. Entretanto, após familiarizar-se com as possibilidades, conseguiu elaborar o desenho de uma casa, transferido posteriormente para o Word, com a redação do texto que segue:



CASA

NA CASA TEM JANELA.
NA CASA TEM PORTA.
NA CASA TEM SALA, COFA [SOFÁ],
TELEVISÃO, ESTANTE.

Aqui a criança já se encontrava na fase de hipótese alfabética (FERREIRO; TEBEROSKY, 1991) digitando o texto com as palavras “casa”, “janela”, “sala”, “televisão”, “estante” e “cofa” [sofá]. As frases “na casa tem janela”, “na casa tem porta”, “na casa tem sala cofa [sofá], televisão, estante” foram compostas de forma a descrever o que havia na casa que a criança desenhou no programa Paint. A criança demonstrou visível interesse pela atividade e seus resultados, que se caracterizou pela liberdade de criar com o uso da ferramenta, com a possibilidade e liberdade de fazer combinações, atribuir e combinar cores, formas. Tafner e Fischer (2001, p. 41) afirmam:

O computador [...] trabalha também com imagens e textos de forma combinada, ativando os dois hemisférios cerebrais. Através de recursos de multimídia, pode combinar imagens pictóricas ou gráficas, numa infinidade de cores e formas, com sons verbais e/ou musicais, com movimentos, criando uma verdadeira trama de combinações possíveis, integrando a percepção, em suas múltiplas formas, ao raciocínio e à imaginação, de forma fluente, pessoal e cheia de vida.

No desenvolvimento das atividades, a criança mostrou significativos avanços, de forma que, ao chegar à hipótese alfabética, passou a dominar a leitura e escrita, compreendendo os valores sonoros e atribuir significado às palavras. Dessa fase em diante iniciou-se o processo de correção de alguns enganos ortográficos, como nas palavras produzidas em outro momento, por meio de um *software* em que desenvolveu o conceito de alimentação e vida saudável. Posteriormente, digitou dez palavras referentes ao assunto: “aroes [arroz], cane [carne], macarrão, salada, café, pão, margarina, dose [doce] de uva, suco”. Percebeu-se a compreensão sonora por parte da criança, na constituição da palavra, possibilitando uma grafia legível. Nesse ponto a criança já percebe que há uma correlação entre os valores sonoros, as letras, a união destas na formação de palavras. A escrita, muitas vezes, reflete a fala de quem a produz.

Considerações finais

A presença das tecnologias no ambiente escolar tem se tornado uma constante na atualidade. As novas tecnologias, na educação, proporcionam facilidades de acessos às informações que motivam e estimulam a criança no processo de aprendizagem. O avanço gradual e o desenvolvimento das tecnologias educacionais, juntamente com a mediação do professor, contribuem na construção dos conhecimentos dos estudantes.

No contexto do estudo observou-se que o trabalho desenvolvido pelo professor possibilitou atividades para a correção de equívocos ortográficos, na formação culta da palavra e produção textual. A pesquisa, voltada para a utilização do computador na etapa de alfabetização de uma criança com dificuldades de aprendizagem, revelou muitas possibilidades para o processo de alfabetização.

Durante a realização das atividades, o computador teve influências em vários aspectos no desenvolvimento da criança, como a atenção e percepção, percepção da grafia das letras do alfabeto e na linguagem oral e escrita, no estímulo à criatividade na produção dos textos e desenhos, na memorização das letras e seus valores sonoros, facilitando o processo da escrita, o desenvolvimento do raciocínio lógico, com consequências positivas sobre a afetividade da criança. No entanto evidenciamos o papel mediador do professor

que regulava as ações, analisava e intervinha, fazendo-se sempre presente, papel fundamental sem o qual a tecnologia pouco influenciaria a aprendizagem.

Referências

COLL, C.; MONEREO, C. **Psicologia da educação virtual**: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação. Tradução de Naila Freitas. Porto Alegre: Artmed, 2010.

DISNEY INTER ACTIVE. **O rei leão**. São Paulo: Savadi, 2004. 1 CD-ROM.

FERREIRO, E. **Alfabetização em processo**. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

GARCÍA, J. N. **Manual de dificuldades de aprendizagem**: linguagem, leitura, escrita e matemática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

IWASSO, S. Internet na escola não resolve problemas, fabrica novos: entrevista com Emilia Ferreiro. **O Estado de S. Paulo**, São Paulo, 23 out. 2006. Educação, p. 14.

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

MORAN, J. M. Ensino e aprendizagem inovadores com apoio das tecnologias. *In*: _____. MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. rev. São Paulo: Papirus, 2013. p. 11-72.

RELVAS, M. P. **Neurociência na prática pedagógica**. Rio de Janeiro: WAK, 2012.

TAFNER, M.; FISCHER, J. **Manga com leite mata**: reflexões sobre paradigmas da educação. Indaial: Asselvi, 2001.

WEISS, A. M. L.; CRUZ, M. L. R. M. da. **A informática e os problemas escolares de aprendizagens**. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.



Agências de letramento literário nas trajetórias de ingressantes no curso de Letras

Rita Pabst Martins
Univille

Rosana Mara Koerner
Univille

Resumo: Identificar ações pertinentes no processo de letramento literário de ingressantes no curso de Letras de uma universidade do norte catarinense configura-se como o objetivo principal deste trabalho. Para tanto, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com quatro estudantes do 1.º ano do curso, analisadas sob a perspectiva da abordagem qualitativa seguindo os pressupostos da Análise Crítica do Discurso, conforme Fairclough (2001). Embasam teoricamente a discussão autores como Kleiman (1995; 2007), Rojo (2009) e Cosson (2012). A análise das entrevistas aponta para a significativa participação de outras agências de letramento, além da escola, na constituição de sujeitos leitores de literatura. O reconhecimento dessas agências reafirma a importância de se considerar os letramentos socialmente presentes como integrantes no desenvolvimento dos sujeitos em questão, que, como ingressantes em uma licenciatura em Letras, estão também se constituindo agentes de letramento literário.

Palavras-chave: agências de letramento; formação docente; escola.

Introdução

A escola não é a única agência de letramento, e não são, conseqüentemente, os professores e demais integrantes dessa instituição os únicos agentes de tal fenômeno. Mas não há como negar seu papel fundamental, uma vez que, conforme Kleiman (1995), a escolarização e o letramento ocorrem muitas vezes de forma simultânea, e a escola configura, portanto, a principal agência de letramento na maioria das sociedades.

A discussão aqui apresentada pretende responder a uma questão relevante para a compreensão da formação inicial de professores de Língua Portuguesa que atuarão com o ensino de literaturas em seu cotidiano, constituindo-se, pois, sujeitos atuantes no letramento literário de seus alunos. A questão que se configura delimita o objetivo do presente trabalho: identificar ações pertinentes ao processo de letramento literário na trajetória dos alunos ingressantes no curso de Letras.

O letramento literário pode parecer, por vezes, de domínio restrito a espaços institucionalizados. No entanto, assim como são múltiplos os letramentos, também o são as trajetórias que os constituem. O que se entende aqui por letramento literário não é apenas a leitura de obras de literatura, mas uma relação mais crítica, que exige um posicionamento do leitor: “Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que temos denominado aqui letramento literário” (COSSON, 2012, p. 120).

Rojo (2009, p. 107) também destaca a função da escola básica no âmbito dos letramentos de uma forma mais geral: “Um dos objetivos principais da escola é justamente possibilitar que seus alunos possam participar das várias práticas sociais que se utilizam da leitura e da escrita (letramentos) na vida da cidade [...]”. Conforme a autora, cabe à escola trabalhar com os letramentos múltiplos, de modo a integrar as culturas locais ao processo de ensino e aprendizagem sem, no entanto, privar seus alunos de entrar em contato com os letramentos socialmente valorizados. Na perspectiva de Rojo (2009), a escola assume o dever de valorizar o popular e local, possibilitando ainda o acesso ao universal. A escola e os professores têm o papel fundamental de ser agência e agentes de letramento.

Há, entretanto, que se considerar, como já apontado antes, que existem outras agências de letramento que se fazem presentes, e sua atuação não pode ser negada ao investigarmos como se dá a constituição de sujeitos que estão desenvolvendo o letramento literário. A importância da identificação das agências e das ações de letramento literário anteriores à formação inicial de ingressantes no curso de Letras, futuros professores de Língua Portuguesa, revela-se ao analisarmos os dados coletados nas entrevistas realizadas com os sujeitos desta pesquisa: as trajetórias individuais indicam possibilidades a

serem consideradas em sua futura atuação profissional e até na compreensão da constituição e organização do curso em questão.

Diante das questões levantadas, é interessante apontar para a reflexão de Kleiman (2007) sobre a formação docente na perspectiva do letramento. A autora destaca a atitude do professor que se percebe em um processo que é contínuo e por isso continua a aprender com seus alunos. De acordo com ela, “para o professor agir assim um dia, em sua prática, precisamos hoje, em seu processo de formação, proporcionar modelos desse fazer” (KLEIMAN, 2007, p. 21). A questão abordada por Kleiman enfatiza a importância da formação inicial do professor e revela ser imprescindível desenvolver nessa etapa da formação aquilo que se espera que o professor desenvolva posteriormente em sua prática docente. Para tanto, propõe-se considerar também os letramentos literários anteriores à formação inicial.

Em seguida, apresentamos o percurso metodológico da presente pesquisa e a análise dos dados, bem como algumas considerações pertinentes à discussão proposta.

Metodologia

Tendo como objetivo deste trabalho identificar ações pertinentes ao processo de letramento literário na trajetória dos estudantes ingressantes no curso de Letras, fundamentam a discussão dos dados coletados autores como Kleiman (1995; 2007), Rojo (2009) e Cosson (2012).

São discutidos aqui os dados referentes a entrevistas realizadas com quatro ingressantes do curso de Letras (identificados como A1, A2, A3 e A4) de uma universidade do norte catarinense, selecionados com base em um questionário respondido por ingressantes e concluintes do curso durante o desenvolvimento de uma pesquisa de mestrado.

Com o propósito de abordar o fenômeno do letramento literário, relacionando a teoria aos dados coletados, considerando o contexto e as ações dos sujeitos, acreditamos que a abordagem qualitativa proporciona as condições necessárias como percurso para o objetivo proposto. Nas palavras de Minayo (1994, p. 21-22), a pesquisa qualitativa

[...] trabalha com um universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores ou atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Para a coleta de dados, optamos pela entrevista semiestruturada. As entrevistas foram elaboradas com vistas a identificar as trajetórias de letramento literário e a participação de agências de letramento nessas trajetórias. De acordo com Triviños (1987, p.146), a entrevista semiestruturada “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”, o que justifica sua escolha, visto que ela permite alterações durante seu desenrolar, conforme a necessidade e o interesse do investigador, e também dos aspectos levantados pelo informante.

Analísaram-se os dados coletados nas entrevistas mediante a Análise Crítica do Discurso (ACD) de Fairclough (2001), em sua proposta de análise tridimensional, compondo-se do texto, da prática discursiva e da prática social. Como assevera o autor, “o discurso é uma prática, não apenas de representação do mundo, mas de significação do mundo, constituindo e construindo o mundo em significado” (FAIRCLOUGH, 2001, p. 91).

Discussão dos dados

Entre os estudantes entrevistados, as agências de letramento citadas foram a família, a biblioteca (escolar ou não), a igreja e a própria escola. Os quatro estudantes do 1.º ano, quando questionados sobre suas trajetórias em relação à leitura desde a infância, lembram a participação de tais agências. Três deles citam a participação da família, de formas diferentes; um nega essa participação. A biblioteca está presente na fala de A4 e A1: A1 menciona a biblioteca escolar e a igreja. Apenas A3 não cita a escola de ensino fundamental ou médio na sua formação como leitora.

A1 enfatiza que o pai teve importância central em seu processo de alfabetização: “[...] meu pai estava desempregado quando **ele começou sozinho a me ensinar sozinho a lê, em casa**” (Grifo da autora). O estudante, no entanto, não teve momentos significativos de contação ou leitura de

histórias na família: *“Muito raramente, às vezes meus pais paravam pra me contar história, mas eu **geralmente lia sozinho**”*. É possível, com base nessa fala, afirmar que ele também foi seu próprio agente de letramento. Citou as quatro agências de letramento elencadas nas entrevistas dos demais. Entre os outros entrevistados, elas aparecem aleatoriamente. Em relação à escola, A1 afirma:

***A escola teve, a escola teve**, mas especialmente no Ensino Médio, que foi quando eu escolhi o curso de Letras, **uma professora especial**, ela me marcou bastante, me incentivou bastante a seguir esse caminho até pela leitura e, pela gramática e por tudo que tem no curso de Letras (Grifo da autora).*

Quando fala da escola, sua resposta retoma a pergunta “E a escola, teve alguma participação?”. Ele diz que sim, repetindo as palavras da pergunta. Ele está fazendo o que Pesce (2012) afiança ser a retextualização da fala do locutor segundo a ACD. No caso, o entrevistado retextualiza a pergunta respondendo aquilo que acredita que se espera que responda. Na continuação de sua fala percebe-se o que realmente foi significativo: mais do que a agência de letramento, seu agente, a “professora especial” que o incentivou na leitura e na gramática. Ele confessa que lê em torno de 10 a 15 livros por ano, de obras variadas, nem sempre literárias: *“[...] escolho livros que vão me ensinar alguma coisa [...]”* (A1). Quando perguntado sobre o quanto disso que afirma ler é literatura, enfatiza: *“Olha, eu diria que menos da metade, menos da metade”*. Com a repetição de “menos da metade”, infere-se que para ele isso seria pouco. Ainda assim aproxima-se da quantidade indicada pelas alunas A3 (8 a 9) e A4 (5 a 8), as quais também não especificaram o quanto desses livros são realmente literatura.

A aluna A2 responde à primeira pergunta diretamente falando da escola e mostra certo apagamento em relação à família como agência de letramento. Como ela não fala da família, surge a questão: “E na tua família, antes da escola?”. Com tal pergunta direciona e especifica o período anterior à escolarização:

*Na família, é, a minha mãe gosta bastante, meus pais, meus pais **gostam de ler, mas eles não leem muito**, eles gostam, eles leem mais é jornal e revista, livros assim bem, bem pouco. Eu não tinha, não tive muitos livros,*

muitos livros quando eu era criança, tinha mais brinquedos [risos] (A2) (Grifo da autora).

Ela alega que os pais gostam de ler. No entanto depois diz que eles leem pouco, o que pode estar relacionado ao suporte de leitura principal dos pais, pois ela inicia afirmando que a mãe “gosta bastante” e depois declara que “eles não leem muito”, “mais é jornal e revista”. Como essa é uma entrevista sobre leitura de literatura para uma mestranda em educação, egressa do curso de Letras, e a entrevistada está no papel de aluna do curso, ela pode estar se referindo à leitura em geral inicialmente e, diante do contexto da entrevista, dá uma guinada em sua resposta, direcionando-a ao texto literário.

A2 também não teve quem lhe contasse histórias na infância e, quando questionada sobre isso, se recordava de alguém que fizesse esse papel, ela mais uma vez lembra a escola, o que mostra a participação de maior destaque dessa agência de letramento em sua trajetória. Tal fato remete a Kleiman (1995; 2007), que em suas reflexões vê a escola como principal agência de letramento.

Já a estudante A3 valoriza a relação da família com a leitura e com a formação em cursos superiores, entrelaçando o letramento e o nível de escolarização dos familiares:

*[...] a minha mãe sempre tinha muitas revistas em casa, meu pai era advogado [...]. Como no escritório do meu pai tinha uma sala de espera, tinha muitas revistas e eu gostava de folhear mesmo eu não sabendo ler ainda, tava eu lá, folheando, olhando as imagens, interpretando as imagens, e foi aí que começou, eu fui aprendendo a lê desde cedo [...]. Foi influência do meu pai, **meu pai**, como eu já disse, ele é **advogado**, e a **minha mãe agora ela tá fazendo Direito**, então eu sou de uma família praticamente de advogados [...], descobri que **meu avô [...]** **era formado em três graduações [...]** (Grifo da autora).*

A valorização da formação em nível superior dos pais e do avô denota a importância dada por A3 à educação formal. Em sua trajetória percebe-se a presença do capital cultural familiar, pela disponibilidade dos materiais de leitura no escritório do pai e pela ênfase dada pela estudante à influência do pai e à formação em Direito de ambos os pais.

Entre os quatro entrevistados do 1.º ano, A3 é a que expressa a participação da família no seu processo de letramento de forma mais significativa. A4 diz que os pais não a influenciaram a ler e que eles não

gostam de ler: “*Os meus pais nunca me influenciaram*”. Semelhantemente à estudante A2, A4 dá um salto ao discorrer sobre sua trajetória, falando já de início de um período em que lia e escrevia por vontade própria, aos 12 anos. Da mesma forma, pedimos para ela falar de antes da escola, se alguém da família lhe contava histórias ou se ela tinha contato com livros, ao que ela respondeu: “*Não, eu nunca tive muito contato, foi mais por curiosidade mesmo*”. Em relação às práticas de leitura da família, ela, assim como A3, relaciona a leitura ao nível de escolaridade, sem deixar transparecer se acredita que essa escolaridade dos pais é alta ou baixa. Usa, no entanto, a informação da escolaridade deles para complementar a resposta em que diz que eles não gostam de ler:

[...] o meu pai, ele não gosta de ler, a minha mãe também não gosta. [...] a minha família não gosta. Eu influencio mais os meus irmãos, mas minha família não gosta. Meu pai fez até a 8.ª série e minha mãe fez até o 3.º. A minha mãe, às vezes, fala que vai ler, ela lê uma página e não lê mais nada (A4) (Grifo da autora).

Em seu percurso, fica claro que ela está se tornando o agente de letramento da família, influenciando os irmãos e a mãe: “*Eu já até tentei dar livros pra ela de autoajuda sabe, só pra ela tentar começar assim, mas nada*” (A4). O tio leitor, não de literatura especificamente, não se inclui no núcleo familiar, pois ela se refere a ele e completa com “mas”, para dizer que na “família” mesmo as pessoas não gostam de ler.

A1 e A2 reconhecem a participação da família. Embora eles não tivessem memórias de momentos de leitura ou contação de histórias por parte dos familiares, recordam a presença de materiais de leitura e afirmam que os pais liam. A4 nega qualquer influência da família, e A3 valoriza essa participação.

A3 revela que a mãe e a avó contavam histórias. Entre os estudantes entrevistados, é a única que não faz referência às ações da escola. Como para ela o papel da família é muito marcante, ela valoriza essa participação em detrimento da escola. Apesar de não citar a escola como agência de letramento, tal relação está bastante marcada, uma vez que, ao citar a formação dos familiares, ela relaciona leitura e escola. A escola, portanto, se

confirma como importante agência de letramento em nossa sociedade (KLEIMAN, 2007), cumprindo seu papel na formação dos sujeitos.

Considerações finais

Com base nos discursos dos ingressantes entrevistados do curso de Letras, observa-se que diversas agências de letramento presentes na sociedade contribuíram no letramento literário desses sujeitos, possivelmente influenciando também a escolha que fizeram pelo curso. Tal constatação possibilita compreender que a formação deles não se restringe à escola e que a formação inicial não inaugura seu letramento literário, embora a escola tenha tipo um papel significativo nesse sentido para três dos estudantes.

As observações de Rojo (2009) alertando para a fundamental inserção dos letramentos percebidos fora da escola, espaço considerado privilegiado para desenvolvê-los, são imprescindíveis, visto que as contribuições das demais agências de letramento, no caso em discussão de letramento literário, podem ser vistas como constitutivas da inserção dos sujeitos nesse universo literário.

Referências

- COSSON, R. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.
- KLEIMAN, Â. Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. **Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 32, n. 53, p. 1-25, dez. 2007.
- _____. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. *In*: _____ (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.
- MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 1994.
- PESCE, M. K. de. **A formação do professor pesquisador nos cursos de licenciatura: a perspectiva do professor formador e dos licenciandos**. 2012. 141 f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação)–Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2012.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.



As atividades nos eventos de letramento do ensino médio

Suy Mey Schumacher Moresco
Furb

Otília Lizete de Oliveira Martins Heinig
Furb

Resumo: O presente trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado em educação em andamento a qual possui como tema os letramentos no ensino médio. A investigação, cujo objetivo geral é compreender as práticas de leitura e escrita presentes nas aulas de diferentes disciplinas do ensino médio, faz parte da linha Linguagem e Educação do Mestrado em Educação da Furb. O estudo traz dados parciais da pesquisa, que se caracteriza por ser de cunho qualitativo, e tem como viés teórico os estudos do letramento e da Teoria Enunciativa do Círculo de Bakhtin. Os dados foram gerados por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco professores de diferentes matérias. Percebe-se, nos resultados preliminares, que os professores desenvolvem e participam de eventos de letramentos e que as atividades de tais eventos estão mais voltadas para uma avaliação. A pesquisa procura contribuir com reflexões sobre a ação docente no ensino médio, assim como sua formação, especialmente em relação aos letramentos, a fim de formar alunos realmente capazes de agir na sociedade.

Palavras-chave: letramentos; ensino médio.

Introdução

Este trabalho apresenta uma pesquisa de mestrado em andamento, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Furb, e faz parte da linha de pesquisa Linguagem e Educação. Os dados aqui discutidos, que focam as atividades dos eventos de letramento presentes em diferentes disciplinas do ensino médio, são uma parte dos resultados a serem expostos na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped-Sul), em outubro de 2014.

A investigação teve início pelo fato de a pesquisadora, professora de português no ensino médio há sete anos, ter observado que uma das maiores dificuldades dos alunos é o trabalho com textos, não restrita à disciplina de

Língua Portuguesa, mas sim perpassando por todas as disciplinas, vinculada a problemas de interpretação de texto.

De acordo com Soares (2003), 42% dos estudantes que completam o ensino médio não possuem um nível mínimo de letramento proposto para a educação básica. Tal situação levantou questionamentos sobre as condições de produção de texto no ensino médio envolvendo as diferentes disciplinas.

Ter o domínio da escrita é muito importante. No entanto o controle precisa possibilitar a comunicação em variadas situações e o uso da palavra para transmissão das ideias, para fazer sentido do mundo. Assim, as práticas docentes devem considerar a leitura e a escrita para uso social. Faz-se necessário trabalhar com letramentos.

Entende-se letramentos, neste contexto, como “um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto” (DIONÍSIO, 2007, p. 210). Assim, todas as práticas sociais que se baseiam na leitura e na escrita tanto de textos que têm como base a língua escrita como também textos não verbais, como fotos, mapas, são consideradas letramentos. Outro ponto a ressaltar é que se trata de práticas que fazem sentido para a vida das pessoas, com uma finalidade específica, não são práticas realizadas somente para treinar uma habilidade.

Trabalhar a questão dos letramentos torna-se primordial, principalmente entre os jovens do ensino médio, os quais estão se preparando para viver mais intensamente em sociedade, para adentrar o mundo do trabalho. Isso significa abordar além do texto. Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEMs – BRASIL, 2000) destacam a preparação para o trabalho e a formação para a cidadania por meio da contextualização do estudo e a construção de habilidades e competências para que se destaque o significado, o sentido do conhecimento escolar. As Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEMs – BRASIL, 2006) também propõem o desenvolvimento dos múltiplos letramentos mediante práticas de leitura e escrita não restritas à disciplina de Língua Portuguesa e que possam promover uma interdisciplinaridade.

A teoria dos letramentos envolve eventos e práticas de letramento. Eventos de letramento são situações visíveis em que o texto escrito é central para que haja sentido, ele faz parte das interações entre os participantes da

situação e também dos processos de interpretação (KLEIMAN, 1995). Os eventos de letramento constituem usos específicos do letramento, um acontecimento específico.

As práticas de letramento contemplam um conceito mais amplo, pois abrangem uma natureza social e cultural. Pode-se dizer que os eventos de letramento estão comportados dentro das práticas. São situações não visíveis, abstratas de utilizar o texto escrito.

É preciso ter em mente que eventos e práticas não estão separados; eles possuem amplitudes diferentes e se complementam.

Dentro dos eventos de letramento, como situações visíveis, detectam-se elementos, também visíveis, que os compõem: participantes, ambientes, artefatos e atividades (OLIVEIRA, 2008).

Os participantes são as pessoas presentes na construção e atuação dos eventos, elas podem ser vistas interagindo com os textos escritos. Os ambientes são os locais onde se dá a interação entre os participantes. Como artefatos têm-se os materiais, os acessórios empregados nos eventos. Podem ser imagens, símbolos, textos, objetos etc. Os artefatos “somente ganham sentido dentro do grupo, da cultura, do contexto e das circunstâncias em que ocorrem” (COLE, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2008, p.110). As atividades referem-se às ações que os participantes realizam no evento de letramento.

Ainda, a pesquisa orienta-se pelos estudos do Círculo de Bakhtin, especialmente no tocante à enunciação e aos gêneros do discurso. De acordo com Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. Assim, consegue-se identificar muitos gêneros discursivos que circulam pela sociedade com maior frequência e que podem ser trazidos para a sala de aula, a fim de debater sua função social. O presente estudo também recorre aos conceitos de Bakhtin no que diz respeito ao dialogismo, pois o homem não existe isolado, está sempre em interação com o outro, e a sua fala, a sua compreensão toma forma a partir da posição e da fala do outro; o homem se constitui nessa relação, nesse dialogismo. “Todo dizer é, assim, parte integrante de uma discussão cultural (axiológica) em grande escala: ele responde ao já dito, refuta, confirma, antecipa respostas e objeções potenciais, procura apoio etc.” (FARACO, 2009, p. 59).

Todos esses referenciais serviram como base para procurar responder à pergunta de pesquisa: Que práticas de leitura e escrita estão presentes nas aulas de diferentes disciplinas do ensino médio?

Este trabalho possui o propósito de apresentar um recorte de uma pesquisa de dissertação em desenvolvimento, cujo objetivo geral é compreender as práticas de leitura e escrita presentes nas aulas de diferentes disciplinas do ensino médio.

Metodologia

A investigação caracteriza-se por ser qualitativa em educação e de cunho interpretativo, haja vista buscar a compreensão dos enunciados, seus significados, seus sentidos para alcançar as intenções investigativas. Bogdan e Biklen (1994, p. 70) explicam que “o objectivo dos investigadores qualitativos é o de melhor compreender o comportamento e experiência humanos”. Assim, buscamos explorar as opiniões e os sentidos que professores possuem e construíram sobre as práticas de leitura e escrita para a sua matéria no ensino médio.

Como ambiente da pesquisa, ficou delimitado o colégio no qual a investigadora dá aulas, uma escola particular de um município do Vale do Itajaí, por ter sido a grande fonte geradora e inspiradora deste trabalho. Os sujeitos pesquisados foram selecionados por meio de dois critérios: formados na área que lecionam e com pelo menos três anos de trabalho no colégio. De um total de 28 professores, 11 preenchiam os critérios delimitados. Destes, cinco docentes aceitaram participar da pesquisa, conforme quadro a seguir.

Quadro 1 – Sujeitos da pesquisa

Professor (pseudônimo)	Idade	Disciplina	Formação	Tempo no magistério	Tempo no colégio
Pedro Henrique	34	Matemática	Matemática	15 anos	8 anos
Ananogh	40	Geografia	Geografia	15 anos	7 anos
Jorge	50	Literatura	Letras/Francês	20 anos	8 anos
Flávio	34	História	História	15 anos	4 anos
Lavoisier	28	Química	Química	8 anos	3 anos

Fonte: primária

Com a definição dos sujeitos, partiu-se para a elaboração dos instrumentos de coleta de dados. Ficou definido que seria feita uma entrevista

semiestruturada individual. De acordo com Bauer e Gaskell (2012, p. 65), “a compreensão dos mundos da vida dos entrevistados e de grupos sociais especificados é a condição *sine qua non* da entrevista qualitativa”. Na entrevista espera-se que o sujeito possa expressar suas experiências e refletir sobre a sua fala. Além disso, a entrevista fornece a possibilidade de pedir esclarecimentos sobre algum aspecto obscuro (BAUER; GASKELL, 2012).

Realizaram-se as entrevistas no local de trabalho, durante o segundo semestre de 2013.

Discussão dos dados

Os PCNEMs trazem orientações para que o trabalho com os estudantes do ensino médio seja voltado para a formação da cidadania e também para o mundo do trabalho. Para tanto, o ensino médio tem a tarefa de fazer um estudo mais contextualizado e destacar o sentido do conhecimento escolar, o raciocínio nas atividades escolares e a interdisciplinaridade. Vindo ao encontro dos PCNEMs, as OCEMs também propõem uma abordagem que propicie diferentes olhares para um mesmo objeto e que venha do conjunto das disciplinas. Uma das formas de realizar tal propósito é por intermédio de práticas de leitura e escrita.

É, portanto, relevante examinar de que modo os professores estão trabalhando com a leitura e a escrita no ensino médio, ou seja, de que maneira realizam eventos de letramento a fim de, conforme sugerem os PCNEMs, preparar cidadãos críticos e capazes de interagir na sociedade.

Um dos elementos presentes nos eventos de letramento são as atividades, quer dizer, as ações desempenhadas pelos participantes do evento de letramento (OLIVEIRA, 2008).

Entre as diferentes ações efetivadas nas diferentes disciplinas do ensino médio, destacam-se aquelas que tratam a escrita e a leitura como uma forma de preparar o estudante para a realização de uma prova.

Esse trabalho, que eu já te falei, que às vezes a gente faz de produzir um texto geralmente é um pouco antes da prova, porque eu sei que ele vai escrever e vai pra alguns talvez não sirva, mas pra muitos serve como forma de fixar o conteúdo (Flávio).

Em sua fala, o professor Flávio enfatiza que a produção escrita, feita “*um pouco antes da prova*”, serve para “*fixar o conteúdo*”, para que o aluno esteja preparado. A produção escrita não assume um sentido maior, um sentido social; ela acontece com fins de apropriação do conhecimento e para uma devolutiva ao professor.

Ananogh também sinaliza para o uso da leitura e da escrita como uma preparação para a prova:

Eu trago sínteses de um assunto, e o aluno é obrigado a ler. Nesse sentido a gente faz uma leitura individual e uma coletiva, depois nós trocamos uma ideia e essa ideia, depois de construída, a gente cobra então nas avaliações (Ananogh).

Seu depoimento permite inferir que as leituras efetuadas, além de gerar uma discussão e uma troca de ideias, têm como objetivo principal fornecer conteúdo para que os alunos possam ser avaliados em uma prova, usando a leitura para apropriação do conhecimento.

Mesmo o professor Lavoisier, ao trabalhar relatórios de experimentos com os discentes para facilitar o entendimento dos conceitos abstratos da disciplina de Química, os faz com o intuito maior de que eles possam estar preparados para responder às questões da prova sobre o assunto estudado. O relatório é uma forma de exercitar a interpretação para as questões de prova.

Fiz agora a construção de uma pira com os alunos, se eles não souberem interpretar, não souberem ler quem é o cátodo, que é o ânodo, coloque dois gramas de tal sal em tal lugar... não vão conseguir desenvolver o experimento... de tabela eles acabam tendo que interpretar... o que às vezes eu acho que causa muita confusão em alguns alunos em questões de prova... talvez eles não saibam interpretar (Lavoisier).

As situações apresentadas levam para a perspectiva dos letramentos escolares, que, conforme Soares (2003), buscam uma avaliação das habilidades cognitivas do estudante relativas a determinado assunto; sua finalidade principal é avaliar. “De certa forma, a escola *autonomiza* as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento” (SOARES, 2003, p. 107). Assim, a leitura e a escrita, na escola, acabam se distanciando das práticas do cotidiano e adquirem

características específicas que levam à aprendizagem, à construção do conhecimento.

Nas atividades desenvolvidas pelos professores pesquisados, vê-se a preocupação com a aprendizagem, pois, muito mais do que olhar para o que seus estudantes podem fazer com a escrita, eles atentam para o que eles sabem sobre ela, ou seja, se eles conseguem escrever de forma correta e compreensível para devolver o conhecimento para o professor.

Escolarização e letramento não estão desconectados, aspecto que Soares (2003) defende, uma vez que na e pela escola se tem acesso aos principais meios de leitura e escrita, além de ser um dos principais agentes para introduzir o sujeito no mundo letrado. Entretanto ela não pode se basear somente na produção de textos com fins pedagógicos, pois assim focará somente a escolarização.

Considerações finais

Diante das discussões expostas neste trabalho, pretende-se depreender as concepções dos professores relacionadas às práticas de leitura e escrita e como eles realizam essas práticas em suas disciplinas a fim de que aconteçam práticas de letramento. Também se pode analisar a importância de conhecer as condições de produção de escrita dos alunos do ensino médio, uma vez que eles estão em contato com várias práticas sociais diferenciadas nesse estágio de suas vidas e, assim que terminarem tal fase, estarão em contato com outras práticas, como elaboração de currículo, entrevista de emprego, relatórios.

Compreender as práticas de leitura e escrita em diferentes disciplinas no ensino médio leva a refletir, de certa maneira, sobre a formação do professor, o fazer pedagógico nessa etapa da educação básica e como os estudantes são inseridos nos letramentos.

Referências

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

BARTON, D.; HAMILTON, M. Understanding literacy as social practice. *In*: _____; _____. **Local literacies: reading and writing in one community.** Londres / Nova York: Routledge, 2000.

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. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.** Brasília, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 1.º jul. 2013.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Orientações curriculares para o ensino médio.** Brasília, 2006. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf>. Acesso em: 1.º jul. 2013.

DIONÍSIO, M. de L. Educação e os estudos atuais sobre letramento. *Entrevista. Perspectiva*, v. 25, n. 1, p. 209-224, jan./jun. 2007.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as idéias linguísticas do círculo de Bakhtin.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

KLEIMAN, A. B. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita.** Campinas: Mercado de Letras, 1995.

OLIVEIRA, M. do S. Projetos: uma prática de letramentos no cotidiano do professor de língua materna. *In*: _____; KLEIMAN, A. B. (Orgs.). **Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações.** Natal: EDUFRN, 2008.

SOARES, M. B. Letramento e escolarização. *In*: RIBEIRO, V. M. **Letramento no Brasil.** São Paulo: Global, 2003. p. 89-114.



Diálogo entre o ensino e a aprendizagem da língua escrita no 1.º ano do ensino fundamental

Mara Beatriz Kohn de Cristo
Univali

Valéria Silva Ferreira
Univali

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo verificar a relação entre a prática do professor alfabetizador e a aprendizagem da língua escrita pelas crianças do 1.º ano do ensino fundamental. Para tanto, investigamos duas professoras alfabetizadoras e a evolução de aprendizagem de seus alunos. Serviram de base teórica para a análise a concepção de língua escrita de Geraldi (2003), os estudos de Soares (2004) sobre a importância de o professor alfabetizador proporcionar atividades voltadas à alfabetização e ao letramento, o trabalho de Ferreiro e Teberosky (1999) acerca da psicogênese da língua escrita e o de Morais (2012) sobre a importância de desenvolver a consciência fonológica dos estudantes. Realizamos uma investigação de abordagem qualitativa com observações das práticas pedagógicas, entrevistas com as duas professoras e avaliações individuais dos educandos, com o objetivo de verificar seus desenvolvimentos em relação à aprendizagem da língua escrita. No processo utilizamos como unidades analíticas as estratégias e os procedimentos de ensino empregados pelas professoras, os quais foram triangulados com a aprendizagem das crianças em um período de oito meses. Esta pesquisa aponta que tanto atividades voltadas à apropriação quanto à compreensão do sistema de escrita alfabética são importantes para que o aluno possa alfabetizar-se de forma a poder ler e escrever com autonomia.

Palavras-chave: alfabetização; prática pedagógica; aprendizagem dos alunos.

Introdução

Por considerarmos a alfabetização um processo complexo e abrangente, tanto para o professor quanto para o aprendiz, adotar uma prática alfabetizadora eficaz torna-se importante, pois aprender a língua escrita é requisito fundamental para o aluno avançar em seu percurso escolar e ser inserido na sociedade de forma mais plena e participativa.

Os estudos de Ferreiro e Teberosky (1999) a respeito da psicogênese da língua escrita possibilitaram entender a escrita não mais como um produto escolar, mas sim como objeto cultural de uso social, concebida como um sistema de representação e de aprendizagem conceitual. Os estudos de Soares (2010) sobre o letramento também trouxeram importantes contribuições para a prática pedagógica da alfabetização ao chamar a atenção para o ensino da língua escrita associada às práticas sociais. Ao se priorizar o ensino da leitura e da escrita com função social, a aprendizagem da língua escrita passa a ter mais significado para o estudante, pois responde a finalidades e a situações específicas. A presente pesquisa tem interesse de amadurecer, por meio dos estudos de Ferreiro e de Soares, a postura educativa em prol de um ensino da língua escrita mais crítico e fundamentado pelo professor alfabetizador.

Nesse contexto, o problema central da pesquisa foi responder à pergunta: Qual a relação entre a prática do professor alfabetizador e a aprendizagem dos alunos do 1.º ano? Delineou-se como objetivo geral compreender a prática pedagógica de duas professoras alfabetizadoras e como ela impacta na aprendizagem dos discentes. Nossa inquietação girou em torno de saber por que há salas de alfabetização em que os alunos chegam ao fim do ano alfabetizados ou pelo menos alfabéticos enquanto em outras turmas isso não acontece.

Segundo Soares (2004), as facetas relacionadas à aquisição do sistema alfabético e a utilização da linguagem escrita nos diversos usos sociais precisam ser priorizadas pelas escolas. Isso envolve um ensino da língua escrita que seja significativo para o estudante, apresentado de forma contextualizada, que venha a atender a uma situação real ou a uma necessidade dos educandos.

Assim, acreditamos que o ensino da língua escrita no 1.º ano do ensino fundamental deve partir de uma situação em que a leitura e a escrita façam sentido ao aluno, que tenha uma finalidade comunicativa e que atenda a uma situação desafio, ou seja, que leve o estudante a refletir sobre a escrita. Portanto, oferecer atividades que priorizem a aquisição do sistema alfabético de escrita em um contexto de letramento mostra-se fundamental, caso contrário, dificulta-se a aprendizagem da leitura e da escrita.

Nossa hipótese é de que tanto atividades de letramento como atividades de aquisição do sistema alfabético, em um ambiente alfabetizador que conceba a língua escrita em uma perspectiva dialógica e comunicativa, permitem a formação de leitores e escritores competentes.

Metodologia

Esta pesquisa buscou compreender as práticas de ensino da língua escrita adotadas por duas professoras alfabetizadoras na etapa de alfabetização inicial e como elas relacionavam-se à aprendizagem das crianças. Para tanto, vários aspectos foram analisados em relação às atividades e aos procedimentos adotados pelos docentes. Averiguaram-se, também, o ambiente alfabetizador proporcionado pelo professor e as atividades voltadas à aquisição do sistema alfabético de escrita e ao letramento. A presente investigação está relacionada, portanto, à prática pedagógica do professor alfabetizador e seu impacto na aprendizagem da língua escrita de crianças que frequentam o 1.º ano do ensino fundamental.

A abordagem foi qualitativa, pois levamos em consideração, para a análise, a obtenção de dados por meio das observações realizadas em sala, dos depoimentos das professoras nas entrevistas e o acompanhamento da evolução da aprendizagem dos alunos por intermédio de avaliações relacionadas ao conhecimento das letras, da consciência fonológica e da evolução dos conceitos de língua escrita em três momentos durante o ano (fevereiro, julho e outubro de 2012).

Enfim, utilizamos dados coletados do ambiente escolar onde ocorreram as ações, além das percepções das professoras a respeito da prática docente, para melhor compreendê-la e explicá-la. O registro ocorreu de forma descritiva, com preocupação constante para que fosse o mais rigoroso e fiel possível à realidade vista ou ouvida, tendo como foco principal a prática docente, com a intenção de compreender como aconteceram as atividades proporcionadas e os procedimentos empregados no ensino da língua escrita no 1.º ano do ensino fundamental. Usamos também os dados das avaliações dos estudantes no sentido de verificar como essas práticas relacionaram-se à sua aprendizagem.

Discussão dos dados

Tratando-se da compreensão entre a prática do professor alfabetizador e a aprendizagem da língua escrita por crianças do 1.º ano do ensino fundamental, pudemos constatar que a prática pedagógica das duas professoras (professora A e professora B) pesquisadas apresentou diferenças bem marcadas referentes às atividades propostas e às suas intervenções ante as atividades realizadas pelos alunos. No tocante aos procedimentos didáticos, houve uma oscilação nas práticas pedagógicas das duas docentes, uma vez que, apesar de propiciarem um ambiente com diversos tipos de materiais escritos, eles não tinham a qualidade literária necessária para despertar o interesse das crianças. Em relação aos exercícios de letramento, conforme depoimento da professora A, ela diz propor atividades significativas aos alunos despertando seus interesses, entretanto não observamos isso em sua prática pedagógica.

Quanto à professora B, embora proponha várias atividades de leitura e de escrita, parece faltar em sua prática efetivos usos sociais da língua escrita com finalidade comunicativa. Ambas as professoras não promoveram atividades diversificadas aos educandos, não interferiram individualmente com cada estudante de acordo com suas necessidades, contaram histórias de literatura infantil sem considerar sua dimensão estética, não verificaram os conhecimentos prévios em relação a conceitos de escrita e não utilizaram em suas práticas pedagógicas os jogos como facilitadores da aprendizagem.

Apesar dessas semelhanças, diferenças na postura de ambas concernentes à intervenção diante das produções dos alunos e aos exercícios propostos resultaram em diferenças na evolução dos níveis de compreensão do sistema de escrita alfabética pelas crianças. Ainda que as duas professoras não interviessem diante das produções escritas dos alunos, considerando suas necessidades por meio de conflitos cognitivos, a professora B corrigia o erro dos estudantes e propunha muito mais atividades de letramento, se comparada à professora A. Por isso seus alunos demonstraram uma evolução maior em relação aos conceitos de escrita, que correspondeu a 88% dos alunos dessa turma *versus* 73% dos alunos da turma A.

Conforme estudos realizados por Ferreiro e Teberosky (1999), a aprendizagem da língua escrita dá-se por complexos processos cognitivos.

Para que os aprendizes possam avançar em seus conceitos de escrita, o docente precisa oferecer desafios relacionados às necessidades de cada um, o que não aconteceu na prática pedagógica das professoras pesquisadas durante o período de observação.

Outra diferença quanto aos procedimentos didáticos adotados diz respeito ao que a professora A fala em seus depoimentos na entrevista. Ela alega promover situações reais de leitura e escrita e atividades de interação entre os alunos, o que não conseguimos notar em nenhum momento em sua prática pedagógica. A professora B não mencionou tais questões, e também não presenciamos essa conduta durante as aulas observadas.

Entre as diferenças nas práticas pedagógicas, destacaram-se as atividades propostas pelas professoras. Segundo Soares (2004), o professor alfabetizador deve proporcionar tanto atividades de aquisição do sistema alfabético como atividades de letramento de forma indissociável, o que não aconteceu na prática pedagógica de ambas as professoras durante as observações.

Enquanto a professora A promoveu mais atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabético, principalmente em relação à consciência fonológica, a professora B fez mais atividades voltadas ao letramento. Isso acabou impactando na aprendizagem dos estudantes. A turma da professora A chegou ao fim do ano com 80% dos alunos silábicos alfabéticos e alfabéticos; a turma B, no fim do ano, tinha 65% dos educandos silábicos alfabéticos e alfabéticos. Se compararmos a evolução dos níveis de escrita nas duas turmas, os estudantes da professora B evoluíram mais em seus conceitos de escrita (88%) do que os da turma A (73%). Dessa forma, podemos constatar que as duas professoras possuem em suas práticas pedagógicas algumas semelhanças e diferenças, possivelmente relacionadas às suas concepções de como a criança aprende e de alfabetização, impactando de forma diferenciada na aprendizagem dos alunos.

Verifica-se a importância de atividades sistemáticas de compreensão do sistema de escrita alfabética, haja vista que a professora que promoveu esse tipo de atividade diariamente conseguiu que a maioria de seus alunos (80%) atingisse ao fim do ano o nível silábico alfabético ou alfabético. Na sala da professora A, que desenvolveu mais atividades de letramento, somente 65%

das crianças alcançaram o nível silábico alfabético e alfabético. Muitos alunos dessa turma chegaram ao fim do ano ao nível silábico sem valor sonoro, reflexo de uma prática pedagógica que não promoveu o desenvolvimento de habilidades de consciência fonológica. Para Morais (2012), torna-se imprescindível proporcionar diariamente, de segunda a sexta, exercícios de reflexão do sistema de escrita alfabético. Os aprendizes precisam pensar nos segmentos sonoros das palavras para poderem compreender como a escrita funciona.

Logo, as práticas pedagógicas propostas pelas professoras participantes refletiram tanto na compreensão escrita das crianças, manifestada em suas escritas, como na evolução dos alunos em relação aos seus níveis de compreensão do sistema de escrita alfabético.

Considerações finais

Esta pesquisa propôs-se a investigar a relação entre a prática pedagógica do professor alfabetizador e a aprendizagem de alunos do 1.º ano do ensino fundamental. Para tanto, analisamos a prática pedagógica de duas professoras à luz da literatura e a relacionamos à aprendizagem dos estudantes. A presente investigação vem, assim, corroborar com a necessidade de um ensino, principalmente na fase inicial do processo de alfabetização, que possibilite aos discentes atividades de reflexão do sistema de escrita alfabética. A fim de que os alunos se alfabetizem, eles precisam pensar nas dimensões sonoras e gráficas das palavras, como aponta Morais (2012).

É preciso levar em conta que atividades voltadas à aquisição do sistema de escrita alfabética e também ao letramento são importantes, pois a turma da professora que desenvolveu mais atividades de alfabetização (apropriação da escrita em si) conseguiu maior índice de alunos silábicos alfabéticos e alfabéticos no fim do ano (80%). Em compensação, a turma da professora que desenvolveu mais atividades voltadas à leitura, à compreensão leitora e à produção textual, ou seja, exercícios mais voltados ao letramento, evoluiu mais nos seus conceitos de escrita, apesar de no fim do ano ainda ter 35% dos seus alunos no nível silábico sem valor sonoro; apenas 65% dos alunos alcançaram o nível silábico alfabético ou alfabético.

Na prática pedagógica do professor alfabetizador, são necessárias, cotidianamente, atividades voltadas à reflexão do sistema de escrita alfabética e ao letramento, pois solicitar à criança interpretar e produzir textos em um contexto social é importante. No entanto, para que ela possa adquirir autonomia em relação à leitura e a escrita, mostra-se fundamental um ensino voltado à reflexão gráfica e sonora das palavras.

Para além das questões específicas deste estudo, consideramos importante pensar também sobre as novas diretrizes no que tange à prática do professor alfabetizador em relação a alguns aspectos que ficaram evidentes nesta pesquisa: a forma como o professor procede no tocante à correção, à interação entre os alunos, à interferência em situações de conflitos, aos conhecimentos prévios dos alunos e à promoção de atividades flexíveis. O discurso parece ser um e a prática outra. Tais pontos precisam ser considerados na formação dos professores, pois restou evidente que, apesar de as professoras, em alguns casos, terem assimilado os conceitos, não os colocam em prática por pressão dos pais ou da direção da escola. Como exemplo, uma das professoras corrigia o tempo todo os alunos, apagando quando estava errado, preocupada em apresentar um caderno perfeito.

Esperamos ter contribuído, ainda, para que o professor reflita sobre as questões procedimentais, uma vez que parece faltar a incorporação de princípios como a promoção da interação entre os estudantes, a mediação do docente, atividades mais desafiadoras, como também o melhor entendimento do que sejam atividades significativas e a promoção de atividades de alfabetização e letramento de forma indissociável.

Enfim, são discussões que se fazem pertinentes nas formações dos professores alfabetizadores voltadas à prática pedagógica focada na aprendizagem dos alunos. Dessa maneira, poderemos colaborar na construção de uma sociedade mais democrática, o que significa necessariamente termos cidadãos que saibam ler, interpretar, produzir textos de forma autônoma e competente.

Referências

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, J. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

MORAIS, A. G. **Sistema de escrita alfabética**. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

_____. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 5-17, jan./abr. 2004.



“É uma coisa que tá na gente, não adianta”: representações sobre a língua italiana em contexto intercultural

Deise Stolf Krieser
Furb

Maristela Pereira Fritzen
Furb

Agência financiadora: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes).

Resumo: Neste trabalho discutem-se dados parciais de uma pesquisa em andamento vinculada ao Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb), da linha de pesquisa Linguagem e Educação. O objetivo deste estudo é compreender as representações sobre a língua italiana construídas por uma comunidade em contexto intercultural, à luz da teoria enunciativa do Círculo de Bakhtin e dos estudos culturais. Os instrumentos utilizados para a geração dos dados foram um questionário aplicado a uma turma de 7.º ano do ensino fundamental, uma entrevista semiestruturada com o diretor da escola pesquisada e outra com a professora de italiano da referida instituição, além de uma entrevista coletiva com alguns dos alunos que responderam ao questionário. Para este trabalho, foi feito um recorte dos dados referentes à entrevista com o diretor. Os resultados da investigação indicam que a língua italiana, para o entrevistado, está relacionada com a cultura e com a esfera familiar. Ele também demonstrou preocupação com a diminuição no hábito de se falar italiano, especialmente no âmbito da família.

Palavras-chave: língua italiana; educação em contexto intercultural; representações.

Introdução

Considerar o Brasil um país monolíngue é disseminar um mito. Acredita-se que todas as pessoas falem uma mesma língua, e deixa-se de levar em conta as línguas indígenas, as línguas de imigração, a de sinais e as demais variedades do português. Negar o bilinguismo ou plurilinguismo é ignorar a identidade dos indivíduos, anular sua história, sua bagagem cultural. Assim, os

falantes dessas línguas desprestigiadas são tratados como minoria, não no sentido numérico do termo, mas no *status* social que lhes é conferido. Podem-se observar, dessa forma, as relações de poder implicadas nas questões linguísticas (CAVALCANTI, 1999).

O bilinguismo, para Maher (2007, p. 79), constitui “[...] uma condição humana muito comum, refere-se à capacidade de fazer uso de mais de uma língua”. A exceção é o monolinguismo. Para ser considerado bilíngue, o falante não necessariamente precisa ter o domínio do segundo idioma tal como o tem na sua língua materna, ou seja, ser competente em todas as habilidades comunicativas: ler, escrever, compreender, falar. Ele também não precisa ser comparado a um falante “nativo”.

A fim de reconhecer e garantir o direito de uso das línguas tidas como minoritárias ou minoritarizadas, existem, hoje, em várias localidades em que residem descendentes de imigrantes, políticas linguísticas que legitimam e garantem o direito de grupos linguísticos minoritários de utilizar as línguas de imigração. O termo minoritário refere-se aqui não a um dado numérico, e sim a grupos sociais estigmatizados, destituídos de poder. Cavalcanti (1999) os denomina de uma maioria tratada como minoria. Trata-se de um grupo que usa uma língua, por vezes, estigmatizada e que não tem o *status* de um idioma oficial. Além das políticas locais, há um documento chamado Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (UNESCO, 1996), do qual o Brasil é signatário, que reconhece as línguas ditas minoritárias como legítimas.

Calvet (2002, p. 145) diz que a política linguística envolve “[...] um conjunto de escolhas conscientes referentes às relações entre língua(s) e vida social” sendo o “planejamento lingüístico a implementação prática de uma política lingüística, em suma, a passagem ao ato”. Assim, as políticas linguísticas são resultado de uma necessidade, da função social de uma língua em uma comunidade e da superação das barreiras impostas por interesses e relações de poder.

Rodeio, município catarinense colonizado por imigrantes italianos, preserva algumas características desse passado, como a língua, costumes, manifestações da cultura e gastronomia italiana. Considerando esse contexto intercultural e bi/multilíngue, foram instauradas políticas linguísticas que

inseriram aulas de língua italiana nas escolas da rede de ensino municipal do município.

O presente trabalho tem como tema as representações de uma comunidade escolar sobre a língua italiana em um contexto intercultural, na cidade de Rodeio, Santa Catarina, e está inserido na linha de pesquisa Linguagem e Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação da Furb.

A pesquisa objetiva compreender as representações construídas pela comunidade escolar sobre o idioma italiano. Compreende-se aqui que não há apenas uma língua italiana. Assim como há várias línguas italianas faladas em cada região da Itália, em cada grupo social, há diversas línguas italianas faladas nas comunidades de imigração no Brasil, que são o resultado de um contexto intercultural, de interação, de línguas em contato.

Para este trabalho, faz-se necessária ainda a compreensão do termo representação. Para Silva (2003, p. 91),

[...] a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido. Como tal, a representação é um sistema linguístico e cultural: arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado a relações de poder.

Assim, a representação não se refere ao “real”, não é uma forma transparente de expressão, mas construída nos discursos e nas construções de sentidos para eles.

Metodologia

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa de cunho interpretativista. Entre outros aspectos, Bogdan e Biklen (1994) destacam a importância, em uma pesquisa qualitativa, de considerar o contexto em que os dados são gerados, pois o pesquisador qualitativo não pode separar o dado (o ato, a palavra ou o gesto) de seu contexto para interpretá-lo. Além disso, uma pesquisa qualitativa, segundo os autores, é descritiva, ou seja, os dados gerados não se referem a números, e sim a palavras ou imagens. O interesse principal em uma pesquisa qualitativa é o significado: “Os investigadores que fazem uso deste tipo de abordagem estão interessados no modo como

diferentes pessoas dão sentido às suas vidas” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 50).

Considerando a abordagem qualitativa e com vistas a atender aos objetivos anteriormente descritos, escolheu-se como cenário da pesquisa uma escola da rede municipal de ensino de Rodeio, Santa Catarina, pelo fato de haver nesse nível de ensino aulas de italiano como componente curricular e a escola estar localizada em uma região central da cidade, com um número maior de alunos em relação aos demais estabelecimentos escolares.

A cidade de Rodeio está localizada no médio Vale do Itajaí, uma região de Santa Catarina que abrange vários municípios colonizados por imigrantes europeus, especialmente alemães e italianos. Algumas dessas cidades, como Pomerode (língua alemã) e Rodeio (língua italiana) instauraram políticas linguísticas municipais que inserem a língua de imigração na educação formal, em escolas públicas.

Como instrumento de geração de dados, inicialmente aplicou-se um questionário sociolinguístico, com questões abertas e fechadas, a 24 alunos do 7.º ano II da escola em questão. Após a aplicação do questionário e análise inicial dos resultados, procuramos aprofundar algumas questões por meio de uma entrevista coletiva com alguns dos respondentes.

Fizemos também entrevistas individuais semiestruturadas com a professora de italiano e o diretor da escola. Optamos por entrevistar a professora pelo seu envolvimento com o ensino de língua italiana na cidade, visto que ela atua nessa função desde a implantação do ensino do idioma na rede educacional de Rodeio. A escolha em entrevistar o diretor da escola deve-se à sua posição de gestor. Considerando os limites do presente texto, será analisado apenas um excerto da entrevista com o diretor da escola; os dados gerados por meio dos demais instrumentos não serão discutidos neste momento.

Discussão dos dados

Neste trabalho, pretendemos compreender as representações dos atores sociais de uma comunidade escolar a respeito da língua italiana ainda presente no contexto social. Para isso, selecionamos um excerto da entrevista realizada com o diretor da escola que consideramos contribuir para tal fim:

Entrevistadora: *Como é que você vê a língua italiana na comunidade?*

Diretor: *Hoje ela está perdendo um pouco. Por quê? Porque nós temos muito a vinda de pessoas de fora, Paraná e outras cidades, então o bate-papo entre as pessoas, quando se reúne o pessoal que realmente é daqui, há muita conversa, há muito diálogo em italiano. Mas, quando já numa roda já tem pessoas que não são naturais daqui, você se obriga a falar português. Então eu espero que não morra essa tradição, que não vá se deixando de lado, que não se esqueça, porque afinal de contas são nossas raízes, é mais uma língua nossa, a língua-mãe, por todos nossos antecedentes familiares, toda a minha família por parte de bisavós vieram da Itália, então é uma coisa que tá na gente, não adianta. Mas aos poucos isso vai caindo fora. Os pais propriamente dito, você vê até pais italianos aqui da escola que não falam italiano com os filhos. Então está sendo deixado de lado sim. É uma pena, porque é uma cultura que está se apagando.*

O tom da resposta é de lamentação pela atual situação em que se encontra a língua italiana na comunidade, que pode ser exemplificada com algumas pistas linguísticas, como as expressões “é uma pena”, “está se perdendo”, “está se apagando”, “espero que não morra essa tradição”. Esse lamento deve-se ao fato de os pais não mais ensinarem seus filhos a falar italiano em casa e também porque a cidade e a escola recebem pessoas de outras localidades, onde o italiano não é praticado, de outras regiões, com culturas distintas. O diretor reconhece que a comunidade escolar, e mesmo a cidade como um todo, já não é mais um espaço como no passado, de seus “antecedentes familiares”, em que todos têm origens em comum e partilham de uma mesma cultura. A identidade nacional compõe-se de inúmeras culturas, que se mesclam e vão se modificando nas relações entre si:

O processo de hibridização confunde a suposta pureza e insolubilidade dos grupos que se reúnem sob as diferentes identidades nacionais, raciais ou étnicas. A identidade que se forma por meio do hibridismo não é mais integralmente nenhuma das identidades originais, embora guarde traços delas (SILVA, 2003, p. 87).

Assim, nenhuma cultura é “pura”, todas são resultado de interação entre os povos. Dessa forma, também a comunidade escolar pesquisada percebe o movimento de miscigenação e cria estratégias para novas realidades, como o fato de os sujeitos, em virtude da presença de pessoas de outras localidades, monitorarem sua fala com relação à língua utilizada nas conversas, pois não podem, ou não se deve, segundo o diretor, falar em italiano quando há pessoas

no círculo de conversa que não entendem o idioma. Tal monitoramento da fala, essa preocupação com o outro é uma “atitude responsiva ativa” (BAKHTIN, 2003) à presença do outro. O italiano é a “*língua-mãe*”, a “*nossa língua*”, como disse o diretor, todavia, se o outro com quem se convive não a compreende, é preciso levar isso em consideração.

Para o entrevistado, a língua italiana também é uma cultura, uma tradição. Essa relação da língua com a cultura remete a uma das seis concepções de cultura propostas por Duranti (1997), que corresponde à ideia de que a cultura se distingue da natureza: é transmitida de geração em geração, não nascemos com ela, mas aprendemos essa cultura nas nossas relações sociais. A língua, nessa concepção, faz parte da cultura. Considerar a língua italiana uma cultura significa expressar um sentimento de pertencimento a um grupo social, o desejo ou a necessidade de conhecer suas origens. Esse desejo ou necessidade aponta para o que Hall (2006, p. 54) chama de mito fundacional: “[...] uma estória que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado [...] distante [...]”.

Algumas palavras e expressões indicam um sentimento de pertencimento com relação à língua italiana: “*nossas raízes*”, “*língua nossa*”, “*língua-mãe*”. O diretor reconhece o idioma italiano como algo inerente a si, algo que não pode ser desvinculado de seu ser: “*é uma coisa que tá na gente, não adianta*”.

O entrevistado afirma ainda que a língua italiana foi herdada de seus antepassados, assim perdura ao longo do tempo. Nas palavras de Bakhtin (2004, p. 108), “a língua não se transmite, ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal [...]”. A língua está em constante movimento, ela evolui diastrática e diatopicamente. A língua que os antepassados falavam na Itália e que trouxeram para cá evoluiu com o passar do tempo e de forma diferente da evolução que aconteceu com o idioma na própria Itália. Esse fato pode ser explicado pela interação entre as culturas, pelo dialogismo inerente à linguagem humana.

Considerações finais

O contexto intercultural e as questões de política e poder que impulsionam ou freiam a criação e implementação de uma política linguística são aspectos relevantes nesta pesquisa e que merecem aprofundamento. Mostra-se igualmente importante ter em vista as questões de identidade cultural, o sentimento de pertencimento a uma cultura étnica, racial, linguística, religiosa, nacional (HALL, 2006) e como as políticas linguísticas atendem ou não às necessidades e aos anseios de uma comunidade.

Espera-se que os resultados da investigação provoquem reflexões a respeito das políticas que regem a educação, tendo em mente que, conforme Silva (2003), a identidade cultural deve ser respeitada e preservada e, antes de tudo, precisa ser compreendida como uma questão política, que envolve relações de poder.

Um aspecto que merece destaque no excerto analisado refere-se à relação da língua com a cultura e com as origens do sujeito. Na entrevista esteve presente a palavra “cultura” e também palavras que remetem à esfera familiar: bisavós, antecedentes familiares, família, pais, filhos. A reincidência de palavras relacionadas à família indica um sentimento de pertencimento a essa cultura, pois faz parte de suas origens, de sua constituição como pessoa. O entrevistado projeta essa identidade de descendente de italianos.

O diretor demonstrou preocupação com o fato de que o hábito de falar em italiano está se perdendo, especialmente em virtude de os pais não mais ensinarem a seus filhos a língua de imigração, não ser mais, de maneira geral, uma prática familiar. Ele também relaciona isso às emigrações, às pessoas que vêm de outras localidades, com outras culturas e costumes, estabelecer moradia no cenário pesquisado.

Sendo assim, a política linguística que se instaurou em Rodeio há aproximadamente oito anos se apresenta como uma iniciativa em busca de “compensar” a diminuição do hábito de se falar italiano e garantir que tal idioma, bem como a cultura que lhe é inerente, seja reconhecido e respeitado no município. Além disso, proporciona que as crianças também tenham acesso a práticas de leitura e de escrita nessa língua.

Referências

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

_____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2004.

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

CALVET, L-J. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola, 2002.

CAVALCANTI, M. C. Estudos sobre educação bilíngüe e escolarização em contextos de minorias lingüísticas no Brasil. **DELTA**, v. 15, 1999.

DURANTI, A. **Linguistic anthropology**. Cambridge: Cambridge University Press, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução de Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

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

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. *In*: SILVA, T. da; HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração universal dos direitos lingüísticos**. Barcelona, 1996. Disponível em:

<<http://www.unesco.org/cpp/uk/declarations/linguistic.pdf>>. Acesso em: 15 jul. 2013.



O uso de computadores na licenciatura por docentes e alunos e o letramento digital

Thiago Alonso Hinkel
Univille

Rosana Mara Koerner
Univille

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Resumo: Os avanços tecnológicos da nossa era acarretam transformações tanto ao espaço físico quanto às práticas humanas. Nesse sentido, a escola também passa por esse processo que, além de modificá-la, a desafia. Entendendo que as tecnologias da informação e da comunicação (TICs) envolvem, sobretudo, questões de leitura e escrita, decidimos trabalhar sob a perspectiva do letramento. Assim, este trabalho tem como objetivo identificar possibilidades de letramento digital nas práticas de sala de aula de professores e alunos de um curso de Letras no que diz respeito à utilização das TICs. Os resultados mostram que as práticas exigidas pela universidade não só avançam o conhecimento informático dos acadêmicos, como também lhes oportunizam situações de uso de computadores de forma social e crítica, propiciando o letramento digital.

Palavras-chave: letramento digital; formação de professores.

Introdução

Uma lista dos efeitos da integração das tecnologias da informação e da comunicação (TICs) à vida humana pode ser elaborada por meio de uma observação detalhada do cotidiano. Não só o espaço físico está diferente hoje com a presença de máquinas informáticas; os costumes e modos de agir parecem se adaptar para abarcar o avanço tecnológico e suas possibilidades. De maneira especial, podemos observar esta nova configuração na escola: computadores, projetores, internet, celulares e lousas digitais possibilitam

acesso ao conhecimento e viabilizam comunicação entre professores e alunos na esfera digital.

Entendemos que as TICs trazem possibilidades, mas também desafios para a escola. Nesse sentido, Pinheiro (2012, p. 248) afirma:

[...] a instituição escolar se encontra cada vez mais diante da necessidade de repensar sua funcionalidade, reavaliar suas estratégias e (re)inventar suas práticas, com o fito de tentar responder às exigências multifacetadas dessa nova era digital, que se reorganiza de forma cada vez mais dinâmica e redefine novos papéis institucionais cada vez mais inter-relacionados com os usos das TICs que emergem no cenário atual do mundo globalizado.

Entendemos também que as TICs trazem à tona práticas de leitura e escrita. Por mais que as máquinas possibilitem a produção de textos cada vez mais multissemióticos, multimidiáticos e hipermediáticos, Rojo (2007, p. 62) defende que “sua matéria-prima é principalmente e desde sempre a linguagem escrita”. Além disso, a autora afirma que as TICs permitem que conversemos com as mãos e com os olhos (*chat*, SMS¹) e que nos envolvamos em mais práticas de leitura no mundo virtual do que no mundo não virtual. Rojo (2007, p. 62) defende que “isso torna relevante e urgente [*sic*] o estudo e a discussão dos letramentos digitais”.

Assim, propomos uma discussão com bases no letramento – que entende o uso da leitura e da escrita, especialmente, de maneira crítica e com enfoque no seu uso social (SOARES, 2010). Nas palavras de Freitas (2010, p. 339):

[...] compreendo letramento digital como o conjunto de competências necessárias para que um indivíduo entenda e use a informação de maneira crítica e estratégica, em formatos múltiplos, vinda de variadas fontes e apresentada por meio do computador-internet, sendo capaz de atingir seus objetivos, muitas vezes compartilhados social e culturalmente.

Nesse sentido, este trabalho tem como objetivo identificar possibilidades de letramento digital nas práticas de sala de aula de professores e acadêmicos de um curso de Letras no que diz respeito à utilização das TICs.

Metodologia

¹ Sigla de *short message service*, que significa serviço de mensagens curtas.

O presente texto, recorte da dissertação de mestrado intitulada *Trajetórias de letramento digital de professores de língua portuguesa: da formação inicial à ação docente*, tem como base a pesquisa de cunho qualitativo, que, conforme Gonçalves *et al.* (2011, p. 38),

[...] compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados por intermédio de atitudes como argumentação, testemunhos e/ou depoimentos e dados empíricos. Utiliza-se de procedimentos descritivos que possibilitem analisar as falas, os discursos, os escritos, os dados, de forma a relacionar as informações com a realidade do contexto social.

A coleta de dados ocorreu em duas frentes. A primeira envolveu a aplicação de um questionário para alunos de Letras do primeiro e último ano. Tinha-se o propósito de traçar um perfil dos estudantes do curso e de selecionar quatro deles para a segunda etapa de coleta de dados, que se deu por meio de entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987).

Para a seleção, levamos em consideração aqueles que marcaram “sim” ao final do questionário, demonstrando estarem de acordo e dispostos em darem continuidade à pesquisa. Depois desse escrutínio inicial, consideramos também os seguintes critérios: sujeitos com um envolvimento significativo no que diz respeito às práticas digitais (anterior ao ingresso no curso e no momento do preenchimento do questionário) e sujeitos com um envolvimento pouco significativo com o digital.

A análise de dados está dividida em dois momentos. Primeiramente, apresentaremos a caracterização do perfil dos sujeitos da pesquisa que responderam ao questionário (alunos dos 1.º, 4.º e 5.º ano¹). Propusemos uma comparação dos nossos dados com aqueles coletados e avaliados pela pesquisa sobre o uso das TICs nas escolas brasileiras realizada pelo Centro de Estudos sobre as Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC, 2012). Essa pesquisa tem sido realizada anualmente desde 2010 com professores de português e matemática, alunos (5.º ano do ensino fundamental I, 9.º ano do ensino fundamental II e 2.º ano do ensino médio), diretores e coordenadores pedagógicos em escolas públicas de áreas urbanas em todas

¹ Há dois anos finais por existirem duas licenciaturas: única e dupla.

as regiões do Brasil. Acreditamos que seus dados fornecem uma boa base para a comparação com nossos dados, coletados em uma instância menor.

Em um segundo momento, exporemos e analisaremos as entrevistas que nos foram concedidas fundamentando-nos nos princípios da Análise Crítica do Discurso proposta por Fairclough (2001). Para esta segunda parte, empregaremos um dos eixos temáticos discutidos na dissertação, da qual o presente texto é um recorte, a saber: licenciatura e o uso de computadores.

Discussão dos dados

Responderam ao nosso questionário exploratório 45 acadêmicos: 24 do 1.º ano e 21 dos anos finais do curso de Letras (12 do 5.º ano e nove do 4.º). A idade dos respondentes varia de 17 a 36 anos de idade; 51% deles têm idades entre 18 e 21 anos. Constatou-se que 82% deles residem na cidade de Joinville. Exercem algum tipo de trabalho 82%; 51% deles trabalham em ambiente escolar, destes 30% são professores e 21% têm uma função ligada à educação.

Para falarmos sobre os dados que se referem especificamente ao letramento digital, fizemos uma comparação com as respostas obtidas de professores em uma investigação sobre o uso das TICs feita pelo Cetic em 2013.

Quadro 1 – Formas de aprendizado da utilização de computadores

	Professores brasileiros¹	Alunos de Letras da Univille²
Por meio de um curso específico	52%	23%
Sozinho	48%	22%
Com outras pessoas (amigos, parentes etc.)	29%	41%
Na escola	7%	12%

Fonte: Cetic e primária

Chama a nossa atenção o fato de os professores entrevistados pelo Cetic terem destacado cursos específicos e autodidaxia, enquanto os alunos entrevistados por nós ressaltaram o papel que outras pessoas tiveram. Uma possibilidade para entender a diferença de resposta estaria na questão

¹ Questão de múltipla escolha.

² Questão aberta.

geracional: muitos dos docentes que hoje estão em sala de aula não tiveram contato com computadores na infância, ao passo que nossos entrevistados, conforme questionário, revelaram ter tido contato com as máquinas desde cedo (66% até os 12 anos de idade).

Ao buscarmos referências para tentar explicar o fenômeno, trazemos a discussão proposta por Setzer (1994), que defende que, quando uma tecnologia se torna corriqueira, ela não precisa ser ensinada em espaços formais de ensino, pois está inserida no dia a dia. Os dados deixam claro que a escola não é o local preferencial para a aprendizagem de uso de computadores.

Além disso, de acordo com a pesquisa do Cetic, 44% dos professores de escolas públicas e 53% dos professores do setor privado cursaram alguma disciplina voltada ao uso do computador e da internet durante a formação inicial. Já os entrevistados do nosso estudo não têm oficialmente uma disciplina semelhante na sua grade curricular. No entanto os dados mostram que existe um aprendizado indireto em atividades propostas durante as aulas, assim como a exigência da utilização das TICs.

Na pergunta 20 de nosso questionário – No que diz respeito à graduação, onde e para que você utiliza computadores? –, a grande maioria dos respondentes afirmou usar computadores para a produção de trabalhos acadêmicos e para pesquisas e, com uma frequência bem menor, para comunicação com colegas e professores. A questão 21 – Com que frequência seus professores utilizam computadores e materiais digitais nas aulas? – trouxe as seguintes estatísticas:

Quadro 2 – Frequência de uso de computador e materiais digitais por professores

Em todas as aulas	5%
Frequentemente	66%
Às vezes	25%
Raramente	2%
Nunca	0%
Não respondeu	2%

Fonte: primária

Quando perguntados sobre a forma de uso pelos docentes, também em uma questão aberta (pergunta 22 – Quando o fazem (utilização de

computadores e materiais digitais nas aulas), qual a forma de uso?), as respostas indicaram, de maneira geral, que o emprego se dá por meio da apresentação de eslaides, seguida pela apresentação de materiais multimídia.

À primeira vista, infere-se que o computador é uma ferramenta presente na graduação e que sua utilização por alunos e por professores de fato acontece. Com o objetivo de saber mais detalhes sobre o tema e tentar perceber a contribuição da formação inicial para o letramento digital de (futuros) professores de Língua Portuguesa, dispomos, a seguir, análise de trechos coletados por meio das entrevistas semiestruturadas.

A ingressante 1 declara:

eles [os professores] fazem muita apresentação de eslaides, nossa, eles fazem muita apresentação de eslaides pra apresentar [...], inclusive [...] algumas de nossas atividades é pra responder em blogs. É pra tu responder, é... em um blog que a nossa professora de literatura tem. Nós temos que deixar nossa opinião sobre comparação de textos [...] e é bem usado, direto.

Tal fala vai ao encontro do que os dados coletados por meio do questionário demonstraram.

De acordo com a pesquisa do Cetic, 44% dos professores de escolas públicas e 53% dos professores do setor privado cursaram alguma disciplina voltada ao uso do computador e da internet durante a formação inicial. Já os nossos entrevistados não têm oficialmente uma disciplina semelhante na sua grade curricular. No entanto os dados mostram que existe um aprendizado indireto em atividades propostas durante as aulas, assim como a exigência da utilização das TIC. Nas palavras da ingressante 2:

Bom, eu percebi que na faculdade, eu até dou graças a Deus de ter comprado um notebook antes de começar, porque a utilização é muito grande. Assim, os professores toda vez postam documentos, aulas no disco virtual, qualquer coisa assim que vá acrescentar ao conteúdo eles colocam [...] e todos eles têm, uns mais uns menos, né, todos eles utilizam esse meio.

Ressalta-se que nem todos os estudantes chegam com domínio amplo de habilidades computacionais exigidas na graduação. Nesse sentido, pelos depoimentos dos participantes, nota-se que a graduação é um lugar de aprendizado de tais habilidades – um aprendizado pela necessidade de uso, e não pelo ensino formal. O curso de Letras em questão, como dito anteriormente, não tem uma disciplina específica voltada ao aprendizado do

uso das tecnologias. Todavia, ao exigir que os acadêmicos o façam, o aprendizado acaba sendo implícito. Podemos observar isso quando a ingressante 3 afirma:

Foi bem complicado começar a fazer o trabalho, o trabalho aqui na Univille, foi bem difícil. Editar um trabalho no Word era... pra mim era um bicho de sete cabeças. Fazer uma quebra de seção no Word, até hoje eu me bato pra fazer e colocar a página certinho, eu sempre vou no Youtube pra assistir uma videoaula pra conseguir colocar a quebra de seção. Eu acho bem complicado fazer os trabalhos acadêmicos.

Trazemos também a contribuição da ingressante 1:

Sim, tive que aprender mais. É... porque então, quando eu tive... quando eu vi todas aquelas comunicações de trabalho, eu tive que aprender certinho a mexer com algumas coisinhas, como utilizar lá no Word ou Power Point todas essas coisas.

Acredita-se que a graduação está contribuindo com o processo de letramento digital dos seus alunos. Entendemos que o letramento digital pode fornecer subsídios às pessoas no sentido de torná-las críticas e sujeitos ativos na recepção e produção de materiais escritos. O fato fica expresso, a nosso ver, na fala da ingressante 3 ao comentar sobre textos existentes na internet:

[...] eu acho que tem que ter muito cuidado com aquilo que se mexe na internet. Muita coisa desagradável, muita coisa, por exemplo, no Facebook... um texto não é de ninguém. Isso é fácil né, um texto não é de ninguém.

Quando questionada sobre como teria se dado conta disso, ela é categórica ao dizer que começou a perceber isso a partir do momento em que ingressou na graduação. Em suas palavras:

Foi depois que entrei no curso. Foi depois que eu comecei a licenciatura em Letras que... uma espera, eu já vi esse texto, esse texto não é do Caio Fernando Abreu, esse texto não é da Clarice Lispector, tendeu? Daí... é porque, a partir do momento que você tem contato, que você se aprofunda, porque as pessoas, na internet, elas têm uma noção muito rasa das coisas, e... daí qualquer coisa pode ser jogada online é verdade, pra quem postou é verdade. Então tem que ter muito cuidado, eu acho assim (Ingressante 3).

Considerações finais

Os dados permitem-nos afirmar que a graduação tem contribuído no processo de letramento digital de futuros professores – por mais que eles não tenham, nesse caso, uma disciplina específica. As aulas e as atividades que requerem o uso de computadores possibilitaram que os alunos avançassem

seu conhecimento técnico e também permitiram que eles pudessem ter uma visão mais crítica em relação às TICs.

Referências

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Tradução de Izabel Magalhães. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2001.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 335-352, dez. 2010.

GONÇALVES, M. L. *et al.* **Fazendo pesquisa**: do projeto à comunicação científica. 3. ed. Joinville: Editora Univille, 2011.

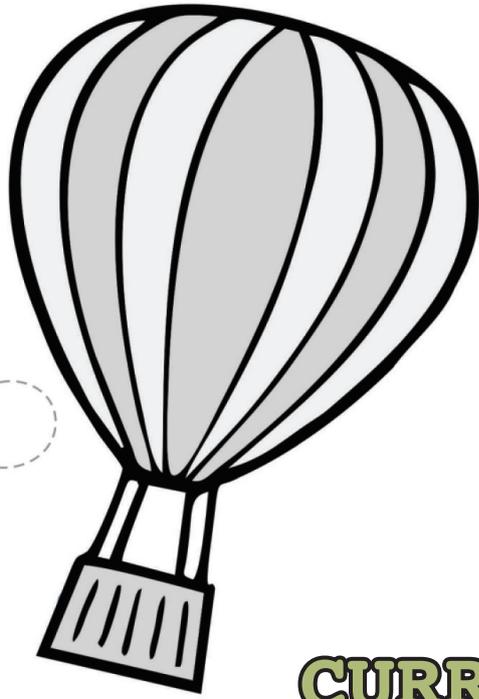
PINHEIRO, P. A. Práticas colaborativas de escrita por meio de ferramentas da internet: resignificando a produção textual no contexto escolar. *In*: SIGNORINI, I.; FIAD, R. S. **Ensino de língua**: das reformas, das inquietações e dos desafios. Belo Horizonte: UFMG, 2012. p. 248-281.

ROJO, R. Letramentos digitais – a leitura como réplica ativa. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 46, n. 1, p. 63-78, jan./jun. 2007.

SETZER, V. W. Computadores na educação: por quê, quando e como. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO, 5., Sociedade Brasileira de Computação, Porto Alegre, 1994. **Anais...** p. 210-233.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.



CURRÍCULO





O sentido de sujeito de conhecimento nos jogos de linguagem das políticas curriculares de História da rede municipal de Joinville

Felipe Rodrigues da Silva
Univille

Raquel Alvarenga Sena Venera
Univille

Agência financiadora: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Resumo: Neste trabalho objetivamos evidenciar análises preliminares desenvolvidas com base em interrogações da pesquisa intitulada *Políticas curriculares do ensino de História: os jogos de tempo e jogos de linguagem*, que busca problematizar sentidos de sujeito e tempo nas políticas curriculares de História da rede municipal de Joinville, construídas pelos professores, no contexto das orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais. No presente trabalho – recorte da pesquisa maior – tomamos como empiria a política curricular em vigência, elaborada em 2011, elegendo como metodologia de análise as cadeias de equivalências teorizadas por Ernesto Laclau (2011) para a problematização do conceito de sujeito do conhecimento no currículo. Além das cadeias de equivalência de Laclau, fundamentamo-nos também em teóricos alinhados com as teorias pós-críticas, como apoio e ideias-força de nossa construção analítica, tais como Lopes e Matheus (2011), Silva (2005), Macedo (2009) e Gabriel (2013). Tem-se a evidência preliminar de manutenção e reprodução da concepção moderna de sujeito do conhecimento – centrado, autônomo, “cartesiano”. A reprodução desse modelo mostra-se, muitas vezes, um caminho contingencial a ser seguido, na medida em que a escola é a instituição moderna por excelência e são justamente algumas dessas características modernas que a tornam o que ela é por definição.

Palavras-chave: currículo; políticas públicas; sujeito.

Introdução

Os recortes epistemológicos da modernidade marcam as práticas cotidianas escolares, assim como grande parte da reflexão teórica sobre a escola, o conhecimento escolar, a educação, o currículo e, sobretudo, o sujeito

do conhecimento. Afinal, “a educação, como a conhecemos hoje, é uma instituição moderna por excelência”, e “o currículo existente é a própria encarnação das características modernas” (SILVA, 2005, p. 111-115). Com base nessa constatação e inquietação cotidiana por parte do pesquisador-professor da rede municipal, no sentido de que, ainda que múltiplas possibilidades e concepções de sujeito sejam discutidas há décadas, por muitas vezes a escola parece se isolar numa espécie de monocultura ou daltonismo cultural que não permite o acesso a outras possibilidades de concepções, pode-se questionar: que concepção de sujeito a modernidade forja? Quais as críticas teorizadas a respeito da modernidade e do sujeito moderno? Quais as consequências dessas construções teóricas para o currículo e para a educação? Que concepções e sentidos de sujeito as políticas curriculares fazem funcionar?

Essas são algumas das perguntas que balizam a pesquisa intitulada *Políticas curriculares do ensino de História: os jogos de tempo e jogos de linguagem*, que problematiza as políticas curriculares para o ensino de História, de 1997 a 2011, construídas no interior da rede municipal, e tem como problemática investigar quais os jogos de tempo e jogos de linguagem utilizados nos textos dessas políticas curriculares que engendram sentidos de sujeito e de tempo.

Para os objetivos deste estudo, no qual buscamos entender quais funcionamentos discursivos compõem a construção do conceito de sujeito do conhecimento no currículo, a inquietação e a problematização principal podem ser assim formuladas: quais funcionamentos discursivos constroem e hegemonizam cadeias de equivalência que engendram sentidos de sujeito do conhecimento no currículo?

Metodologia

A pesquisa supracitada é um trabalho documental e bibliográfico, na qual os objetos de investigação são os cinco documentos das políticas curriculares para o ensino de História produzidos na rede municipal de Joinville, referentes aos anos de 1997, 1998, 2001, 2008 e 2011, sendo este último o documento atualmente em vigor e objeto de análise eleito como recorte para o

presente texto. Os outros documentos curriculares foram acessados por meio da Coordenação de Ensino de História da Rede Municipal de Joinville.

O caminho teórico de análise privilegiado aqui são algumas proposições sugeridas por Ernesto Laclau (2011), especificamente as “cadeias de equivalências” e sua relação com essa disputa pelos sentidos hegemônicos. Para o cientista político e teórico do discurso Ernesto Laclau (2011), os processos sociais de disputas por hegemonia são expressos no domínio de significação do espaço cultural, no nosso caso específico o currículo de História. O processo de significação, de construção das cadeias de equivalência é, ao mesmo tempo, uma inclusão e uma exclusão, associa e dissocia significantes tendo em vista que preenche, provisoriamente, o “significante vazio”. “A presença de significantes vazios – no sentido que temos definido – é a própria condição da hegemonia” e, continua o autor, “a operação hegemônica seria a apresentação da particularidade de um grupo como a encarnação do significante vazio que faz referência à ordem comunitária como uma ausência, uma realidade não preenchida” (LACLAU, 2011, p. 77). Isso porque para que haja hegemonia é preciso que haja, antes, espaço de disputa pela significação.

Hegemonizar é cumprir a função de preenchimento do significante vazio, no caso deste trabalho a definição do sentido de sujeito do conhecimento, ou seja, definir “o que é o sujeito do conhecimento” em cada parte da textualidade no interior do currículo, acionar metáforas, catacreses, sinônimos ou qualquer categoria de palavras capaz de regular os sentidos para esse suposto sujeito universal do conhecimento tornar-se o próprio movimento de funcionamento político discursivo. Tal processo de significação só se realiza porque existem antes espaços políticos de disputa de poder, espaços que se circunscrevem em conceitos vazios. O “sujeito do conhecimento”, tomado aqui como um significante vazio, é esse espaço que revela disputas de poder por significação. Ao apresentar os sistemas de significantes ou, como propõe Ernesto Laclau (2011), a cadeia de equivalência associada à cognição, racionalidade universal a esse sujeito, aliena-se/funde-se faz funcionar o sentido hegemônico (mesmo que possível de ser provisório) no imaginário escolar por meio da política curricular proposta.

Em consonância com as escolhas teóricas privilegiadas na análise, em essência alguns aspectos das Teorias do Discurso de Ernesto Laclau, tais como as cadeias de equivalência, valemo-nos também de teóricos vinculados às epistemologias pós-críticas como ideias-força para nossa análise que buscam avançar no exame de problemáticas no sentido de produzir outras significações no campo e participar da arena política em que múltiplos sentidos do que vem a ser currículo são disputados. Chamam a atenção os trabalhos de Alice Casemiro Lopes (2011; 2012), como também as produções de Elizabeth Macedo (2006; 2009) e os escritos de Carmen Teresa Gabriel (2011; 2013). Desta última pegamos emprestadas algumas palavras que nos ajudam a justificar nossas escolhas. Segundo ela, podemos

pensá-lo [o currículo] como um sistema discursivo e como terreno onde se travam lutas identitárias. Isso significa compreender o currículo dessa disciplina [História] como um sistema demarcado no campo ilimitado da discursividade onde são fixados, em permanência, limites entre múltiplos *nós*, que como tais, produzem múltiplos *outros* por meio das lógicas da equivalência e da diferença (Laclau; Mouffe, 2004), que garantem a produção e fixação provisória dos limites entre esses diferentes sistemas discursivos em disputa (GABRIEL, 2011, p. 129).

Discussão dos dados

Empreendemos, a partir deste ponto, uma síntese das análises com a intenção de entender as concepções e os sentidos de sujeito que a política curricular objeto de nosso estudo faz funcionar no documento curricular. Ressaltamos que estamos analisando o atual documento curricular da rede municipal de Joinville, produzido em 2011. Sobre seu contexto de produção, a informação talvez mais relevante seja a de que ele foi construído em formato de assembleias, com a possibilidade de participação de todos os professores de História da rede no seu processo de construção. Esse movimento democrático de assembleias evidencia, sobretudo, o espaço do currículo como campo de disputa e significações, ou seja, o documento em análise se caracteriza como um texto que materializa sentidos e dispara ações políticas pedagógicas com base nos sentidos que engendra. Sentidos em disputa por hegemonia.

O currículo em questão possui uma carta em sua abertura a anunciar fragmentos do processo de sua produção, assim como alguns detalhes que descortinam aspectos de sua epistemologia e, na sequência, uma tabela para cada ano escolar (do 1.º ao 9.º ano), que contém os conteúdos factuais/conceituais divididos por trimestre, além de um objetivo geral por trimestre.

Podemos iniciar as análises pelas ausências e pelos silêncios do documento. São quatro parágrafos de abertura e anúncio e objetivamente são apresentados os conteúdos. Há uma predominância de valorização dos conteúdos factuais; os conteúdos procedimentais aparecem nos verbos dos objetivos que serão analisados na sequência. O documento não anuncia, se ausenta de dizer quem é, de fato, o sujeito que vai estudar os conteúdos, ou seja, existe um pressuposto de que o leitor já entende a definição óbvia desse sujeito. O texto opera os sentidos sobre esse sujeito – dotado de competências cognitivas.

O nome do documento também nos chamou a atenção: “Matriz Curricular de História – 1.º ao 9.º ano”. O documento é referencial de rede, ou seja, deve ser aplicado igualmente em todas as escolas da rede em questão. Sendo assim, não se trata de fato de uma proposta, mas de um texto prescritivo a ser obedecido pelos professores em todas as escolas. A matriz foi construída coletivamente pelos docentes, o que nos dá pistas do local epistemológico do qual esses professores falam. O argumento do documento de caráter fechado é a ideia de totalidade, de continuidade e de tentativa de negação do que se poderia considerar uma fragmentação ou das possíveis demandas da diferença de sentidos sobre os sujeitos, concepções de educação e História. Essa constatação também aparece de forma mais objetiva na carta que abre e apresenta o documento. Lê-se: “É de fundamental importância para o sucesso da aprendizagem que a matriz seja aplicada numa *perspectiva de continuidade*, ou seja, *todo o corpo docente compreenda e se aproprie da sua totalidade*”.

Pode-se dizer que continuidade e totalidade se inserem em um território semântico moderno. As ideias de continuidade e totalidade funcionam aqui no sentido de negar possíveis diferenças, que poderiam ser descontinuidade,

fragmento, negação da linearidade. Outras ideias presentes no texto cultivadas pelas metanarrativas modernas são os essencialismos e universalismos.

Na parte do documento referente às séries de 1.º ao 5.º ano, observa-se uma sequência na lógica de “círculos concêntricos”, ou seja, parte-se “do mais simples” ao “mais complexo”, do “mais próximo” para o “mais distante”. O documento evidencia, por exemplo, estudar a história de si, da família, da escola, do bairro, da cidade e do estado, para chegar ao 6.º ano. Construiu-se tal lógica para o sujeito cartesiano, e o estudante que chega ao 6.º ano foi formado, no estudo de História até ali, na lógica cartesiana.

Como já anunciado, a “matriz” não define de forma direta como entende o sujeito do conhecimento, todavia opera como se houvesse uma única maneira de entendê-lo, com base em sua racionalidade cognitiva anunciada pelo pensamento moderno. Percebe-se o sentido anunciado na análise pelas ações que os verbos apontam nos objetivos de ensino-aprendizagem para esses sujeitos. Os verbos, ou seja, ações que esse sujeito é capaz de desenvolver, funcionaram como uma “cadeia de equivalências”, como sugerido por Ernesto Laclau (2011) para a definição do “significante vazio” – o sujeito do conhecimento.

No primeiro objetivo do 6.º ano os círculos concêntricos aparecem novamente: “Reconhecer documentos e fontes históricas de relevância para sua história, de sua família e da sociedade”. Novamente a lógica do mais próximo para o mais distante. Além de reconhecer, o objetivo seguinte carrega o verbo interpretar. Trata-se de ações que abarcam somente a esfera cognitiva, ou seja, racional, moderna e universal. O último objetivo é produzir, ou seja, só se produz depois de reconhecer e interpretar. Pode-se enxergar aqui o cartesianismo da proposta. Até aqui como definimos o sujeito do conhecimento? Que cadeia de equivalências o discurso produziu? Sujeito que reconhece coisas = sujeito que interpreta coisas = sujeito que produz coisas.

No 7.º ano, partindo-se de novo dos objetivos, o estudante deve “identificar mudanças e permanências”, na sequência “estabelecer diferenças e semelhanças”, para, por fim, no último trimestre, estar apto a analisar. No último objetivo, lemos “Analisar de que forma as relações de trabalho interferem na vida em sociedade”. Reparamos que a conclusão da análise já está dada – o trabalho interfere na vida em sociedade – e que as ações que

esses objetivos acionam “identificar” e em seguida “estabelecer” culminaram na ação “analisar”, ou seja, atingiu uma ideia universal, uma lei geral. Nos dois primeiros objetivos o aluno está em contato com as diferenças, com o particular – mudanças/permanências, diferenças/semelhanças –, mas ao final o ponto de chegada é uma conclusão geral, quer dizer, uma lei universal. A cadeia de equivalências continua crescendo: sujeito que reconhece coisas = sujeito que interpreta coisas = sujeito que produz coisas; agora também pode ser definido como sujeito que identifica mudanças e permanências = sujeito que estabelece diferenças e semelhanças = sujeito analítico.

Da mesma forma, no 8.º ano preveem-se ações de leitura, interpretação, comparação e, por fim, elaboração de textos. No 9.º ano o educando pesquisa e contextualiza para, no fim do fim, ser capaz de sintetizar. Percebemos que a tecnologia de círculos concêntricos com a lógica do “mais simples” para o “mais complexo” acontece no interior de cada série, que o movimento cognitivo é o mesmo, claramente baseado na epistemologia moderna de alcançar progressiva e linearmente um universal. O final da cadeia de equivalências consagra o sujeito cartesiano – o sujeito capaz de analisar = sujeito capaz de sintetizar. O desdobramento da cadeia de equivalências produzida nessa análise replica o método de produção do conhecimento anunciado por Descartes, em grande medida.

Considerações finais

À guisa das considerações de fechamento do texto, importante deixar claro que, como estamos analisando documentos consolidados produzidos por pessoas com diferentes formações, histórias de vida e leituras de mundo, não seria válido de nossa parte evidenciar denúncias “entre o bem e o mal” ou entre o “bom e o ruim” no que foi produzido pelos professores de História da rede, nem foi esse nosso propósito.

Por vezes as críticas educacionais têm denunciado o pensamento cartesiano como algo pejorativo ou menor. No entanto identificamos já de início a configuração escolar como resultado de esforços sociais situados epistemologicamente na modernidade, e isso significa a produção de esquemas de pensamentos, sensibilidades, subjetividades e modos de vida.

Nesse sentido, mesmo que as críticas sejam parte da formação docente, como por exemplo, aquelas anunciadas por Silva (2005) Lopes (2011; 2012) Gabriel (2011; 2013) e Macedo (2006; 2009), as contingências escolares de construção de uma proposta, matriz ou plano anual anunciam o funcionamento mesmo dos sentidos hegemônicos em circulação.

Uma crítica da formação do professor de História não terá a pretensão de alterar tal configuração, na medida em que o processo de subjetivação moderna transcende o profissional; trata-se da operação dos sentidos corporificados. Em outras palavras, a reprodução desses modelos é, muitas vezes, um caminho contingencial a ser seguido, haja visto a escola ser uma instituição moderna por excelência. Justamente algumas dessas características modernas a tornam o que ela é por definição. Vale dizer que a presente análise não se pretende anunciar o “bem ou o mal”, muito menos abrir mão de um projeto emancipatório de subjetividades políticas, e sim evidenciar a operação silenciosa das significações por vezes naturalizadas. Interessou-nos ainda chamar a atenção para o funcionamento discursivo de alguns aspectos da modernidade, especialmente no que diz respeito ao conceito de sujeito, levando-se em conta o contexto de debates políticos atuais e a perspectiva da valorização da diferença na educação.

Referências

GABRIEL, C. T. Conhecimento científico e currículo: anotações sobre uma articulação impossível e necessária. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, 2013.

_____. Currículos de História: políticas da diferença. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, jan./abr. 2011.

LACLAU, E. **Emancipação e diferença**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2011.

LOPES, A. C. Democracia nas políticas de currículo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 42, n. 147, set./dez. 2012.

_____; MATHEUS, D. dos S. O processo de significação da Política de Integração Curricular em Niterói, RJ. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 2, maio/ago. 2011.

MACEDO, E. Como a diferença passa do centro à margem nos currículos: o exemplo dos PCN. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, jan./abr. 2009.

_____. Currículo: política, cultura e poder. **Currículo sem Fronteiras**, v. 6, n. 2, jul./dez. 2006.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.



O currículo e a formação de soldados do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina

Edevaldo Dalabeneta
Furb

Edson Schroeder
Furb

Gicele Maria Cervi
Furb

Resumo: O artigo apresenta uma articulação com as teorias do currículo com base em um projeto de pesquisa de mestrado intitulado “A formação de soldados do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina: reflexões sobre a aprendizagem a partir da perspectiva vygotskyana”. Nesta articulação faz-se a análise dos dados coletados da técnica de comando, identificando o tipo de currículo e os saberes docentes. Portanto, articulam-se quatro referenciais: Vygotsky (2010), relacionado aos pressupostos sobre a aprendizagem; Paraíso (2009), explorando-se os aspectos do currículo, desejo e experiência; Zabala (1998), explicitando-se os saberes conceituais, procedimentais e atitudinais; e Tardif (2013), na abordagem dos saberes experienciais. Como metodologia, utilizou-se a análise de conteúdo e documental, para proceder à análise das informações obtidas de estudantes no tocante à ação do instrutor que participa do processo de formação. Os resultados encontrados apontam para uma estreita relação do instrutor com sua disciplina, como fator determinante para que ela seja desejada pelos estudantes, o que, por sua vez, favorece o processo da aprendizagem. Quanto maior o entusiasmo pela disciplina, maior o desejo do aluno, com reflexos na formação de sua identidade profissional como futuro bombeiro.

Palavras-chave: formação de bombeiros; currículo; saberes docentes.

Introdução

O objeto de estudo apresentado neste texto é o currículo, que contribui para construir a identidade dos novos bombeiros, fazendo parte de uma pesquisa de mestrado, ainda em andamento. Para este artigo, tem-se como objetivo identificar e refletir sobre o tipo de currículo e saberes docentes em uso pelos instrutores do Corpo de Bombeiros Militar de Santa Catarina (CBMSC), partindo-se do pressuposto de que há uma forte relação entre eles.

O resultado dessa relação, identificada pelos estudantes como “ama o que faz”, cria a possibilidade do desejo em aprender.

Os resultados encontrados, embora parciais, apontam para o campo dos saberes experienciais e atitudinais dos instrutores, como forma de se compreender a relação do currículo com a aprendizagem dos estudantes soldados em seu processo de formação profissional. O bombeiro que é instrutor ensina conceitos, procedimentos e atitudes que derivam da sua experiência profissional e de vida, possibilitando a construção de novas identidades profissionais ajustadas para uma relação ainda mais salutar dos bombeiros com a sociedade.

Metodologia

Quanto a sua epistemologia, o presente texto alicerça-se sob a perspectiva crítico-dialética, que, por sua vez, tem como objeto de estudo o que foi construído historicamente. O entorno da pesquisa apresenta condições históricas materiais e dialéticas, de modo que os envolvidos são ativos e transformadores do meio, sendo analisados a partir do concreto, socialmente construído (WERTSCH, 1998). Nesse contexto, de busca pelo ator social (instrutor bombeiro), a investigação assume, no tocante à abordagem do problema, características que a determinam como de cunho qualitativo. Para Bogdan e Biklen (1994), uma pesquisa qualitativa não observa só o objeto de estudo, como também todo o seu entorno, seja ele natural e/ou social, e busca responder a questões educativas e sociais. Sob essa perspectiva, os dados gerados não possuem como meta “[...] responder a questões prévias ou testar hipóteses” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16), mas sim estarem atento às suas atitudes e suas compreensões, para, em seguida, explorar e interpretar os sentidos revelados pelos sujeitos.

Como caminho metodológico decidiu-se pela análise de conteúdo e documental (históricos e atuais), por meio da teoria de Bardin (1977), posteriormente triangulados com os dados obtidos na primeira etapa de coleta, no campo pesquisado. Assim, os estudantes soldados responderam a uma atividade denominada técnica de comando com quatro proposições. Destas,

apenas duas (terceira e quarta proposições) foram exploradas para a elaboração deste texto.

Discussão dos dados

Por intermédio da técnica do comando, aplicada a 20 estudantes soldados em fase final de formação profissional, iniciou-se a etapa de geração e coleta dos dados. Tinha-se como objetivo selecionar instrutores bombeiros para a entrevista. Ou seja, foram os próprios estudantes que apontaram os que seriam entrevistados, alcançando-se, com isso, a neutralidade necessária à pesquisa. Para o processo sugeriram-se, em forma de comando, quatro proposições abertas a serem completadas, das quais apenas duas fazem parte do presente texto:

- 1) Entre os bons instrutores que atuaram na minha formação de bombeiro, eu destaco (por favor, mencione três nomes e a disciplina que ministrou);
- 2) Escolha três palavras (ou termos) que melhor caracterizam cada um desses três instrutores.

Os resultados dessa etapa evidenciaram questões importantes sobre o currículo da instituição. Assim, o comando com a proposição 1 apresentou informações relevantes, ou seja, das 32 disciplinas, destacaram-se 11, coordenadas por “bons instrutores”, de acordo com os estudantes, conforme quadro a seguir:

Quadro 1 – Disciplinas elencadas pelos estudantes no instrumento de pesquisa

Disciplinas elencadas	Quantidade
Resgate Veicular	19
Atendimento Pré-hospitalar	14
Salvamento em Altura	11
Legislação e Regulamentos	9
Sistema de Segurança Pública	5
Telecomunicações	2
Salvamento Aquático	2
Motomecanização	2
Segurança Contra Incêndio	1
Combate a Incêndio	1

Educação Física Militar	1
-------------------------	---

Fonte: primária

Os resultados mostram um movimento de distanciamento pelas disciplinas que originaram o trabalho dos bombeiros, que, em sua gênese, era combater o fogo, e seguem em direção às novas, provenientes das necessidades atuais, como o resgate veicular, o atendimento pré-hospitalar, entre outras. Com relação a tal aspecto, soma-se outro dado relevante, decorrente da mesma proposição, em que os estudantes indicaram os melhores instrutores e sua justificativa, informações necessárias para estabelecer-se uma relação entre currículo, desejo e experiência.

Quadro 2 – Instrutores e suas respectivas disciplinas elencados pelos estudantes

Instrutores	Quantidade	Disciplina que ministrou
Instrutor 1	13	Motomecanização Resgate Veicular
Instrutor 2	11	Salvamento em Altura
Instrutor 3	11	Sistema de Segurança Pública Legislação e Regulamentos
Instrutor 4	10	Atendimento Pré-hospitalar
Instrutor 5	6	Resgate Veicular
Instrutor 6	3	Atendimento Pré-hospitalar
Instrutor 7	2	Telecomunicações
Instrutor 8	2	Noções de Salvamento Aquático
Instrutor 9	1	Atendimento Pré-hospitalar
Instrutor 10	1	Resgate Veicular
Instrutor 11	1	Segurança Contra Incêndio
Instrutor 12	1	Combate a Incêndio

Fonte: primária

Como o objetivo era identificar três instrutores para a realização das entrevistas semiestruturadas, os resultados obtidos apontam para os instrutores 1, 2 e 3 como sendo “bons instrutores”. Com isso, a segunda proposição possibilitou a organização do quadro seguinte em quatro categorias, o que responde a um dos objetivos específicos da pesquisa (identificar saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais presentes na prática docente dos instrutores e que favorecem a aprendizagem dos estudantes). Antes, porém, faz-se relevante definir esses saberes. O saber conceitual é caracterizado pelo conhecimento do conteúdo (aspectos científicos) da disciplina (VYGOTSKY, 2010); no saber procedimental identificam-se os conhecimentos didáticos pedagógicos indispensáveis à prática docente; já o saber atitudinal diz respeito às questões do ser bombeiro e instrutor, pertinente às questões éticas e comportamentais (ZABALA, 1998). No campo do saber experiencial, destaca-se toda a experiência adquirida no decorrer de sua vida e carreira de trabalho no atendimento de emergências (TARDIF, 2013).

Quadro 3 – Características dos instrutores elencadas pelos estudantes soldados

Instrutores	Características			
	Conceitual	Procedimental	Experiencial	Atitudinal
Instrutor 1	Conhecimento Domínio	Técnica Dinâmico Segurança Aula produtiva Interação	Experiente Conhecimento prático	Atencioso, Vocacionado Comunicativo Paciência Simplicidade Reto Humildade Amigo Acessível Tranquilo Calma Ama o que faz
Instrutor 2	Conhecimento	Técnica		Paciência

	Conteúdo Domínio Conhecimento enorme Interação	Explica bem	-	Compreensão Responsabilidade Respeitoso Companheiro Tranquilidade Humildade Respeito Relação estreita Calma Seriedade
Instrutor 3	Conhecimento Grande conhecimento Atualizado Domínio	Boa didática Flexível no modo de ensinar Ministra as aulas de forma compreensiva Dinâmico Interação	Experiente	Bom relacionamento Auxiliador Sabedoria Tranquilidade Paciência Respeito Humildade Responsabilidade Acessível Extrovertido Relação estreita Ama o que faz Calma Atencioso

Fonte: primária

Os resultados assinalam para a riqueza de distinções a partir das características atitudinais oriundas de um saber experiencial. Entretanto essa atitude advém dos saberes experienciais adquiridos ao longo da vida, bem como também de sua carreira como bombeiro (TARDIF, 2013). Assim, o saber atitudinal parece ser compreendido como fator expressivo para o processo de

aprendizagem por meio dos aspectos afetivos e emocionais entre estudantes e instrutores.

Desejar o currículo que cria a identidade do bombeiro não é tarefa fácil ao instrutor. Paraíso (2009) diz que a sensação do desejo é algo difícil de ser produzido em um currículo, mas possível, quando realizamos boas perguntas como: O currículo, tão tradicional em organizações militares, como a dos bombeiros pode destruir o desejo de aprendizagem dos estudantes? Pode um currículo produzir o desejo de aprender por parte dos estudantes soldados? É possível o desejo substituir o modelo atual de currículo do bombeiro? Essas perguntas auxiliam-nos a visualizar o quanto um currículo pode ser influenciado pela atitude e experiência dos instrutores, que ao que tudo indica deve dialogar verdadeiramente com a vida dos bombeiros em seu trabalho.

Outro importante aspecto, decorrente do processo da pesquisa, é a formação dos instrutores bombeiros para a prática docente, com conhecimentos e reflexões sobre como pensar o currículo. Sobre a questão, Paraíso (2009, p. 278) diz:

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de natureza distinta; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser, de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com o mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo.

O desejo de aprender do instrutor bombeiro sobre processos pedagógicos e currículo é uma “potência” necessária aos enfrentamentos dos problemas diários (PARAÍSO, 2009). Não basta que tenhamos em sala de aula “indivíduos potentes” (PARAÍSO, 2009, p. 287); faz-se necessário que o instrutor bombeiro saiba identificar as potências presentes em seus estudantes, a fim de que possa preparar e regular um meio apropriado para que tais

potências se desenvolvam, possibilitando uma coerente zona de desenvolvimento proximal com vistas a sua aprendizagem (VYGOTSKY, 2010).

Considerações finais

Avaliamos que cada disciplina está condicionada por relações interpessoais entre instrutores e estudantes no ambiente escolar e se torna importante componente do currículo na corporação. Nenhum currículo é neutro, pois nele há propósitos. No caso em questão, identificamos indicadores relacionados ao processo de construção da identidade de um novo soldado bombeiro no que diz respeito às suas atitudes (MARTINS, 2012; TARDIF, 2013; VYGOTSKY, 2010).

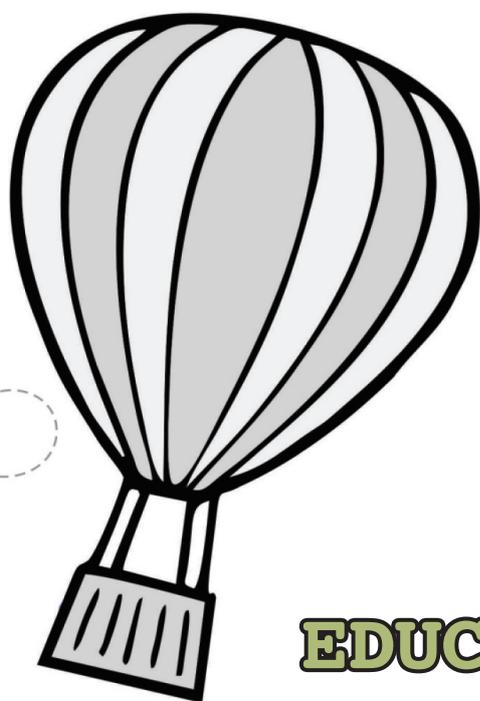
Com base nos dados coletados, inferimos que o tipo de currículo utilizado não é claro, muito embora sua análise indique características de um currículo tradicional e prescritivo, quando faz referência apenas a módulos e disciplinas empregadas nos cursos de formação (CBMSC, 2014). O conhecimento do que seja currículo e como funcionam seus movimentos possibilitaria ao instrutor bombeiro criar contextos diferenciados de ensino que favoreceriam a aprendizagem de seus estudantes (PARÁISO, 2009; VYGOTSKY, 2010).

Constatamos que os estudantes, ao indicar características adequadas para um instrutor, estão, na verdade, fazendo referências a saberes docentes como importantes componentes do processo de ensino e de aprendizagem (TARDIF, 2013; VYGOTSKY, 2010; ZABALA, 1998). Paralelamente, evidencia-se uma relação entre os saberes conceituais, procedimentais, experienciais e atitudinais com o currículo, de modo a criar possibilidades para novas e significativas experiências de aprendizagens (VYGOTSKY, 2010). A pesquisa evidenciou que, no contexto do ensino militar, se mostra inicialmente desejoso, pelos estudantes, aspectos relacionados ao saber atitudinal do instrutor, provenientes de um saber experiencial do bombeiro. Estes, somados aos saberes procedimentais e conceituais, trazem contribuições para a construção

da identidade profissional de um novo bombeiro militar, social, cultural e historicamente integrado à sociedade.

Referências

- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. 226 p.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto: Porto, 1994. 336 p.
- CBMSC – CORPO DE BOMBEIROS MILITAR DE SANTA CATARINA. **Instruções gerais para o ensino e pesquisa**. Disponível em: <<https://www.google.com.br/#q=instru%C3%A7%C3%A3o+geral+40-01+cbmsc>>. Acesso em: 1.º fev. 2014.
- MARTINS, M. do C. História social das disciplinas escolares: desafios acadêmicos e políticos. *In*: PARAÍSO, M. A.; VILELA, R. A.; SALES, S. R. (Orgs.). Desafios contemporâneos sobre currículo e escola básica. Curitiba: CRV, 2012. p. 205-219.
- PARAÍSO, M. A. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, p. 277-293, out. 2009.
- TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. 325 p.
- VYGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 561 p.
- ZABALA, A. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p.
- WERTSCH, J. V. A necessidade da ação na pesquisa sociocultural. *In*: _____; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 56-71.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Diálogo entre a educação básica e o saber cultural de uma comunidade tradicional: possibilidades de transição para espaços educadores sustentáveis

Jaqueline Maria Alexandre Weiler
Univali

Marcia Pereira da Silva
Univali

Antonio Fernando S. Guerra
Univali

Resumo: Compreendendo a importância de valorizar os conhecimentos tradicionalmente construídos e sua relevância diante da reflexão sobre os problemas ambientais, entende-se que a escola é a instituição potencialmente capaz de dialogar com os saberes de seu entorno e assim transitar para um espaço educador mais sustentável. Dessa forma, o presente estudo, recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, objetiva evidenciar as práticas pedagógicas em educação ambiental desenvolvidas em uma instituição pública de educação básica de uma comunidade tradicional de pescadores artesanais e investigar se e como tais práticas tecem relações com os conhecimentos locais. A pesquisa, de natureza qualitativa, tem como caminho metodológico o estudo de caso e utiliza como técnicas de coleta de dados a observação participante, as narrativas e o levantamento de dados bibliográficos e documentais. A aproximação inicial com a comunidade oferece elementos para acreditar que se trata de uma localidade que tem resistido ao modelo civilizatório vigente e mantido algumas tradições, entre elas, saberes possíveis de contribuir para a sustentabilidade ambiental. Por outro lado, a escola pesquisada apresenta iniciativas que podem ser consideradas práticas pedagógicas sustentáveis, mas ainda demonstra certas limitações em realizar efetivamente o diálogo de saberes.

Palavras-chave: educação básica; comunidade tradicional; diálogo de saberes.

Introdução

Pesquisas realizadas por várias áreas das ciências afirmam que nossa civilização tem extrapolado os limites e a capacidade de suporte do planeta Terra no que diz respeito à disponibilidade de bens e serviços naturais. Os resultados apontados são catastróficos. Nossas ações sobre o ambiente

natural e a crise ambiental gerada pelos padrões insustentáveis de nosso modo de vida estão colocando em xeque a habilidade de sustentação da vida no planeta. Diante da vulnerabilidade iminente, a educação configura-se como uma possibilidade de transição para um modo de vida mais sustentável, tendo a escola o desafio de ressignificar suas práticas, oportunizar mudanças e promover debates que dialoguem com a sociedade.

Nesse sentido, a escola pode constituir um espaço de reflexão e diálogo sobre a hegemonia do modelo capitalista vigente e os valores e escolhas pessoais em relação ao consumo. Tal diálogo abre espaço para além dos muros da escola e permite que saberes e fazeres se entrelacem num contínuo exercício de possíveis ressignificações de nossas escolhas como pertencentes e moradores da mesma casa: a Terra.

Não se trata de responsabilizar a escola pela promoção da mudança do mundo, mas de compreender que ela pode colaborar para a transformação social na medida em que se coloca como espaço de convivência e diálogo. Assim, cabe questionar: Que tipo de educação é capaz de conduzir para um modelo social mais justo e equilibrado? Afinal, que escola temos, queremos e buscamos?

Entre tantas essencialidades (SATO, 2012), pensar que tipo de escola queremos abre pauta para outras reflexões necessárias, como a necessidade de superação dos rituais de separação de conteúdos e outros tantos discursos que imobilizam a mudança, como destaca Ferraz (2008, p. 33):

O fato de que todos os alunos e alunas devem aprender ao mesmo tempo, certos conteúdos (e com eles valores da civilização ocidental capitalista) e serem avaliados sob certos critérios, os quais provarão sua aptidão individual ao emprego e à geração de renda (e não trabalho como forma de libertação) – perpetuando-se os padrões de consumo e o modo de vida hegemônico.

Ver a instituição escolar como potencialmente capaz de impulsionar transformações requer, entre outras coisas, superar a fragmentação do conhecimento, o reducionismo, a mera instrumentalização, para promover a reflexão e o diálogo entre os diferentes saberes, fazeres, culturas, tradições e conhecimentos. Entretanto ir além de tais fatores e promover esse diálogo

envolve rever e ressignificar práticas tradicionais e conservadoras na educação. Cabe considerar, então, a potencialidade da educação ambiental como possibilidade de conexão entre teoria e prática, entre os saberes, entre as diversidades culturais, por ser potencialmente um campo de saberes em constante diálogo, em contínuo movimento de fazer e refazer.

A capacidade de trabalhar com o inacabado propicia que a educação ambiental, em sua dinâmica transdisciplinar, possua o diferencial de entrelaçar as questões socioambientais do seu entorno e dialogar com a comunidade e seus saberes. Para Jacobi (2005), o entrelaçamento entre os múltiplos saberes acontece pela dimensão ambiental, que proporciona conexões entre as diferentes dimensões humanas. Nessa mesma direção, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental (DCNEA) preconizam em seu artigo 6.º que

A Educação Ambiental deve adotar uma abordagem que considere a interface entre a natureza, a sociocultura, a produção, o trabalho, o consumo, superando a visão despolitizada, acrítica, ingênua e naturalista ainda muito presente na prática pedagógica das instituições de ensino (BRASIL, 2012, p. 2).

A educação, de maneira geral, precisa transcender os níveis escolares e “invadir” o entorno, o lugar onde as pessoas estão, onde a vida de fato acontece, espaços privilegiados para que os saberes científicos da escola se entrelacem com os da comunidade e seus elementos culturais, suas tradições, e forma de organização comunitária. Assim, “[...] a educação ambiental pode ser um elo precioso nessa articulação de saberes” (RODRIGUES; TRISTÃO, 2011, p. 7).

As práticas pedagógicas que ultrapassam os muros da escola e privilegiam processos de intervenção e ações no âmbito comunitário caracterizam-se como uma oportunidade de a escola se conectar com a sua realidade, enfim, à comunidade.

Tomando como base as considerações aqui colocadas, apontamos a relevância desta pesquisa, recorte de uma dissertação de mestrado em andamento, cujo objetivo é evidenciar as práticas pedagógicas em educação ambiental desenvolvidas em uma instituição pública de educação básica de

uma comunidade tradicional e investigar **se** e **como** elas tecem relações com os conhecimentos locais. Entende-se que esse entrelaçamento pode indicar indícios de transição da escola para espaços educadores sustentáveis, ou seja, “aqueles que têm a intencionalidade pedagógica de se constituir em referências concretas de sustentabilidade socioambiental” (TRAJBER; SATO, 2010, p. 71).

Não se tem como intuito procurar por lacunas ou tentar mensurar quão longe essa escola está do modelo de espaço educador sustentável, e sim destacar o que ela já faz ou fez que pode ser caracterizado como uma prática sustentável. Não se pretende realizar uma avaliação em função de um documento, um programa ou uma política de governo, porém refletir sobre as práticas reais.

Metodologia

A escolha por uma abordagem de natureza qualitativa (MINAYO, 2000) está relacionada ao fato de vermos que a problemática apresentada requer “a análise dos significados que os indivíduos dão as suas ações, no meio ecológico em que constroem suas vidas e suas relações, a compreensão do sentido dos atos e das decisões dos atores sociais” (CHIZZOTTI, 1998, p. 78).

Optou-se pelo estudo de caso por se tratar de uma investigação feita em uma escola localizada em uma comunidade tradicional de pescadores artesanais da cidade de Balneário Camboriú/SC. Para Lüdke e André (1986), o interesse por um caso incide naquilo que ele tem de único, de particular.

Essa comunidade pode ser definida como tradicional, pois é notória a presença de fortes elementos culturais ligados ao terno de reis, à fabricação de farinha de mandioca com a cooperação comunitária (em engenho que está na região há décadas), às brincadeiras com o boi de mamão, à pesca artesanal da tainha, entre outros.

A fase inicial da pesquisa abrangeu o levantamento e o processamento de dados bibliográficos e documentais: revisão de literatura, documentos disponíveis sobre a problemática da investigação e, ainda, estudo aprofundado do Programa Nacional Escolas Sustentáveis e suas diretrizes, a fim de captar o conceito de espaços educadores sustentáveis.

A segunda etapa englobou o uso da técnica de observação participante em uma reunião de pais, em que a gestora do Centro Educacional apresentou

para a comunidade escolar as propostas pedagógicas e administrativas para o ano de 2014. A observação participante configura-se nesses casos como um método que permite vivenciar a realidade dos fatos, colocando-se na posição dos observados. Portanto, as observações provenientes dessas reuniões foram transformadas em anotações de campo.

Também são utilizadas as narrativas com o intuito de compreendermos o contexto da comunidade tradicional em questão e caracterizarmos os saberes culturais e suas vivências. Para Hart (2005), o caráter subjetivo imbuído nas comunidades sugere a oportunidade de encontrar nas narrativas a possibilidade de investigar como os sujeitos entendem e comunicam essa apreensão aos demais.

“Na pesquisa narrativa, se vive à experiência sobre a qual se estuda em uma perspectiva historiada de ver a vida e o mundo” (LIMA; COUSIN; GALIAZZI, 2010, p. 191). Nessa perspectiva, alguns moradores nativos foram convidados a narrar suas histórias de pertencimento ao lugar, a fim de caracterizá-lo.

Nas próximas etapas da pesquisa, serão usadas algumas técnicas combinadas para a coleta de dados, como entrevistas e análise documental, além das já mencionadas aqui.

Discussão dos dados

A observação participante na reunião permitiu ter ampla visão do local do estudo, antes que se partisse para os aspectos peculiares da pesquisa. Com isso, identificou-se que a instituição analisada tem tentado realizar o entrelaçamento dos elementos culturais e socioambientais da comunidade com as práticas educativas.

Ao apresentar as propostas para o ano de 2014, a gestora contou que a escola faria um projeto de resgate do boi de mamão com o objetivo de reavivar essa memória na comunidade, envolvendo todo o grupo escolar por meio de uma oficina para a confecção das personagens, além de debates sobre a origem do boi de mamão no estado de Santa Catarina e região e a expansão da discussão para todas as disciplinas.

Notou-se, ainda que preliminarmente, a presença de indícios de preocupação por parte dos educadores em trazer elementos culturais que

caracterizassem a comunidade para dentro do espaço da escola, na tentativa de fazer o entrelaçamento entre os saberes e romper com alguns rituais hegemônicos da educação.

Entretanto as falas de alguns educadores durante a reunião explicitavam uma visão ainda reducionista da educação ambiental e também naturalista do meio ambiente (REIGOTA, 1998; SAUVÉ, 2005), focando o trabalho demasiadamente nas questões de reaproveitamento de materiais, sem refletir de fato a respeito dos pontos econômicos e sociais imbricados nesses contextos que afetam diretamente a comunidade, como a questão do consumo, por exemplo, como indicam Loureiro (2012) e Layrargues (2001).

Diante do que foi explicitado pelos moradores nativos em seus dizeres, acredita-se que existe relação de conhecimento estabelecida com o ambiente nessa comunidade e que tal conhecimento leva ao uso mais racional e sustentável da riqueza da biodiversidade da região. Outra característica marcante é a transmissão de conhecimento de geração em geração por meio da oralidade (PEREIRA; DIEGUES, 2010), na busca por imortalizar alguns saberes tradicionalmente construídos.

Como já mencionado, o presente estudo encontra-se em desenvolvimento, e ainda não foram efetuadas intervenções profundas na escola, apenas uma aproximação preliminar de moradores, professores e estudantes.

Considerações finais

Diante da fase em que a pesquisa se encontra, é difícil tecer considerações definitivas. Dessa forma, entendemos que estas sejam apenas algumas reflexões iniciais sobre a investigação.

A aproximação com a comunidade e com a instituição de ensino permite constatar que existe um rico saber que circula pela comunidade averiguada e que se faz presente na escola, sobretudo na voz das crianças. Em alguns momentos, a escola demonstra não saber ao certo o que fazer com tudo isso e acaba desperdiçando algumas oportunidades de valorizar saberes importantes e que ajudariam a refletir mais efetivamente a respeito da sustentabilidade ambiental.

Mas também seria injusto não mencionar algumas iniciativas relevantes que podem ser consideradas práticas sustentáveis e que sinalizam, se não para o utópico modelo de espaço educador sustentável, para um repensar do papel da educação, entendendo a educação ambiental como uma importante aliada nesse processo de diálogo com os saberes que estão a sua volta e que são capazes de tecer relações com o conhecimento científico hegemônico.

Faz-se necessário que a escola reconheça seu potencial de fomentadora da cultura e o seu papel de promover experiências que permitam aos educandos, educadores, gestores e à comunidade perceberem e refletirem sobre a cultura e o ambiente do entorno em que vivem.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília: MEC, 2012.

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

FERRAZ, M. L. C. P. **Sustentabilidade das escolas municipais de ensino fundamental**: estudo de caso em Ubatuba, estado de São Paulo, Brasil. 2008. 300 f. Tese (Doutorado)—Programa de Pós-Graduação em Ciência Ambiental, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

HART, P. Narrativa, conhecimento e metodologias emergentes na pesquisa em educação ambiental. *In*: GALIAZZI, M. do C.; FREITAS, J. V. de (Orgs.). **Metodologias emergentes de pesquisa em educação ambiental**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005. p. 15-38.

JACOBI, P. Educação ambiental: o desafio da construção de um pensamento crítico, complexo e reflexivo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 233-250, 2005.

LAYRARGUES, P. P. A resolução de problemas ambientais locais deve ser tema-gerador ou atividade-fim da educação ambiental? *In*: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

LIMA, C. A.; COUSIN, C. da S.; GALIAZZI, M. do C. As pegadas da (auto)formação: um caminho de formação continuada na educação ambiental. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, v. especial, p. 187-198, set. 2010. Disponível em: <<http://www.seer.furg.br/remea/article/view/3403>>. Acesso em: 17 ago. 2014.

LOUREIRO, C. F. B. **Sustentabilidade e educação: um olhar da ecologia política**. São Paulo: Cortez, 2012.

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

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 7. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 2000.

PEREIRA, B. E.; DIEGUES, A. C. Conhecimento de populações tradicionais como possibilidade de conservação da natureza: uma reflexão sobre a perspectiva da etnoconservação. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, Curitiba, n. 22, p. 37-50, jul./dez. 2010. Disponível em: <<http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs/index.php/made/article/view/16054/13504>>. Acesso em: 15 ago. 2014.

REIGOTA, M. **Meio ambiente e representação social**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1998.

RODRIGUES, F. F. R.; TRISTÃO, M. Escola sustentável e educação ambiental: os saberes de uma comunidade na formação da cultura da sustentabilidade. *In*: ENCONTRO PESQUISA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL, 6., Ribeirão Preto, 2011. **Anais...**

SATO, M. É preciso ousar mudanças. **Pátio**, nov. 2012. Disponível em: <www.grupoa.com.br/revista-patio/artigo/7853/e-preciso-ousar-mudancas.aspx>. Acesso em: 25 ago. 2014.

SAUVÉ, L. Uma cartografia das correntes em educação ambiental. *In*: SATO, M.; CARVALHO, I. C. M. (Orgs.). **Educação ambiental**. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 17-45.

TRAJBER, R.; SATO, M. Escolas sustentáveis: incubadoras de transformações nas comunidades. **Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental**, Rio Grande, v. especial, p. 70-78, set. 2010. Disponível em: <<http://www.remea.furg.br/edicoes/vesp2010/art5vesp2010.pdf>>. Acesso em: 28 fev. 2014.



Educação ambiental: vivências coletivas – experiências individuais

Eliane Renata Steuck
Univali

Cesar Mota Junior
Univali

Vanessa Cristina Bauer
Univali

Resumo: Este artigo mostra que é possível conceber processos educativos que respeitem a realidade local e tenham sentido de pertencimento, sem receitas prontas ou manuais de instrução. Por outro lado, deixa claro que, apesar das diferenças reais, exemplificadas na diversidade de padrões, de contextos e pensamentos, tanto de educadores quanto de educandos, não é possível construir processos sem que sejam respeitadas essas diferenças. O texto *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?* (MEC; UNESCO, 2007) motivou a pesquisa, que traça um panorama da educação ambiental e descreve a realidade de duas comunidades, cujo um dos poucos pontos de semelhança é a superação dos muros da escola na execução de propostas construídas por educandos. O trabalho, de abordagem fenomenológica e cunho qualitativo, utilizou entrevistas semiestruturadas, para relatar duas experiências exitosas, ocorridas no período de 2005 a 2008, cada uma com metodologia e objetivos próprios, convergindo em um único sentido: contribuir para uma sociedade mais sustentável. Ambas tiveram na II Conferência Infante-Juvenil pelo Meio Ambiente a oportunidade de iniciar tais processos, que resultaram na organização do ComVida e da Agenda 21 escolar e comunitária.

Palavras-chave: educação ambiental; Agenda 21 escolar; processos participativos.

Introdução

As transformações sociais, resultantes de maior acesso à informação, a bens de consumo, a maior expectativa de vida e à fragmentação dos saberes, têm provocado uma desagregação nas relações da própria sociedade. A quase obrigatoriedade de integrar-se a um mundo novo, digital, *online*, mecanizado e reducionista afastou o ser (humano) da essência de sua própria vida.

As relações de consumo acabam por determinar as relações sociais, que por sua vez determinam a relação com o ambiente e fazem surgir uma dinâmica que “desnaturaliza” o ser humano, colocando-o em oposição ao meio natural.

Nessa disjunção pode estar uma das causas da atual crise ambiental, para as quais diferentes formas de enfrentamento têm sido apresentadas, porém nem sempre se percebem efeitos e resultados.

A pesquisa *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental* (2007), realizada pelo Ministério da Educação em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, do inglês United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), confirma a universalização da educação ambiental (EA). O documento cita: “[...] em 2001, 61,2% das escolas do ensino fundamental declararam trabalhar com Educação Ambiental e, em 2004, este percentual sobe para 94% das escolas” (MEC; UNESCO, 2007).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998) apresentam o tema meio ambiente como transversal, a fim de que esteja inserido em todas as disciplinas.

Regulamentada pela Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA, Lei n.º 9.795/99), a EA é entendida como

processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Entre diversas concepções e abordagens na EA, duas são utilizadas neste estudo como suporte à compreensão dos trabalhos desenvolvidos nas escolas.

Uma delas é a concepção conservadora, em que, de acordo com Guimarães (2006), ocorre uma visão simplista que relaciona os problemas ambientais a comportamentos individuais que não correspondem ao que se acredita serem corretos. A intervenção pode ficar restrita ao apontamento do erro e à informação do que seria correto.

Outra concepção, mais ampla, procura associar os diferentes aspectos sociais e econômicos às questões ambientais, por entender que o processo educativo deve ser “desvelador e desconstrutor dos paradigmas da sociedade moderna com suas ‘armadilhas’ e engajado no processo de transformações da realidade socioambiental” (GUIMARÃES, 2006, p. 26).

Segundo a PNEA, a EA no Brasil tem como princípios fundamentais o pensamento crítico e inovador, a prática de uma educação emancipatória, com o propósito de formar cidadãos críticos e solidários, que atuem de maneira local ou global, sempre respeitando a realidade e o contexto do entorno.

Diversas são as correntes em EA. Não raro, ela é vista como fim, e não como meio, restringindo-se, em algumas práticas, à preservação e conservação de ambientes naturais.

A observação destas práticas facilmente mostrará um universo extremamente heterogêneo no qual, para além de um primeiro consenso em torno de uma valorização da natureza como um bem, há uma grande variação das intencionalidades socioeducativas, metodologias pedagógicas e compreensões acerca do que seja a mudança ambiental desejada (CARVALHO, 2001, p. 44).

Com base nessa perspectiva desenvolveram-se as duas experiências descritas, sem, contudo, propor o abandono ou levantar críticas a ações orientadas por uma visão conservadora, tendo em vista o fato de que a própria EA está em construção e que somos, todos, aprendizes de nossas próprias experiências.

Na tentativa de elucidar as diferenças e as dúvidas quanto às possibilidades para a EA, que por vezes são tão sutis quanto a mudança que produzem, este artigo apresenta duas experiências, desenvolvidas no mesmo período de tempo, em uma mesma cidade, em escolas de bairros diferentes.

As duas escolas examinadas, ambas localizadas em Itajaí (SC), foram selecionadas pelos pesquisadores do trabalho *O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?* e, por essa razão, foram escolhidas para, mediante entrevistas com alunos, professores, gestores e profissionais da Secretaria Municipal de Educação, terem suas experiências relatadas e discutidas nesta investigação.

Metodologia – Possibilidades para a educação ambiental no ensino fundamental: os caminhos da pesquisa

A pesquisa, de abordagem fenomenológica e natureza qualitativa, é um estudo de caso, que utilizou entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987) para conhecer os processos de EA em desenvolvimento no período compreendido entre os anos de 2005 e 2008.

Os dados coletados referem-se ao período indicado, momento em que os projetos estavam ativos nas escolas e com professores responsáveis por eles.

Foram ouvidos 12 alunos participantes da ComVida e da Agenda 21 das duas escolas, dois professores responsáveis pelos projetos, os gestores das escolas, a coordenadora de educação ambiental da Secretaria Municipal de Educação e moradores das comunidades do entorno das escolas.

A opção por entrevistas justifica-se pela necessidade de dar voz às pessoas que participaram dos processos.

Ambas pertencem à rede municipal de ensino de Itajaí (SC), atendem ao ensino fundamental e apresentam contextos socioambientais bastante diversos. Uma pertence à área urbana, outra, à área rural. Enquanto a primeira atuou de maneira mais concreta, traçando como objetivo a criação de uma Unidade de Conservação no bairro, a segunda procurou desenvolver as potencialidades locais, aproximar os jovens da escola e estimular a comunidade à autogestão.

Discussão dos dados – A importância do contexto socioambiental

A Escola Básica Antônio Ramos, com cerca de 110 alunos de famílias de classe média, está situada em um bairro da área urbana de Itajaí, que possui cerca de 29.000 habitantes. Empresas ocupam parte da área do entorno.

O intenso fluxo de veículos associado à ocupação desordenada do solo está entre os principais problemas ambientais do local. Os jovens têm acesso facilitado aos meios de comunicação, como internet, e a diferentes atividades de lazer. O acesso à escola é fácil, inclusive ao ensino médio e superior, o que

colabora para que o nível de escolaridade seja superior em comparação ao da outra região da qual tratamos neste trabalho.

Como a escola fica em área urbana, não há uma fonte de renda específica ou facilmente identificada, mas acredita-se que entre as principais atividades econômicas está o comércio.

A Escola Básica Professor Martinho Gervási possui cerca de 240 estudantes e está localizada em um bairro de área rural do município, 40 km distante do centro.

Na região vivem 260 famílias. Entre as principais atividades econômicas estão o plantio de eucalipto, as facções de costura e a venda de frutas. Atualmente, práticas como a venda de materiais recicláveis e reutilizáveis vêm se incorporando às atividades econômicas.

O acesso às atividades de lazer é bastante restrito, assim como aos meios de comunicação. Os jovens casam cedo e param de estudar no último ano do ensino fundamental.

Na região está a maior quantidade de nascentes do município e, por conta de sua importância para a manutenção da biodiversidade, possui decreto para uma área de preservação ambiental que não é reconhecida na prática por seus moradores. Em entrevistas realizadas com a comunidade, os relatos evidenciam que durante muito tempo recursos como a água foram utilizados sem preocupação com relação à sua qualidade ou quantidade, porém, nos últimos dez anos, observa-se uma redução drástica no volume de água nos ribeirões e redução gradativa do número de nascentes.

Os dois processos procuraram quebrar o paradigma que paira sobre os problemas ambientais, cujas causas têm sido erroneamente apontadas, segundo Guimarães (2006), como desvios comportamentais, que estariam corrigidos com o apontamento do erro e a apresentação da ideia correta.

Atuando no que o autor chama de “enfrentamento de problemas”, o caminho escolhido nos dois casos procurou despertar a participação dos jovens e da comunidade do entorno de maneira que os diferentes interesses (individuais e coletivos) fossem discutidos.

Na EB Antônio Ramos, durante a II Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente, em 2005, os jovens foram convidados a discutir os problemas

ambientais e elaborar propostas de solução. Depois de apresentadas as ideias, decidiu-se criar um parque ecológico no bairro.

Segundo os jovens, a degradação ambiental naquela região era, na ocasião, muito grande, assim como a poluição do ar, provocada pelo tráfego intenso de veículos. Com base nessa proposta, os jovens organizaram-se, buscaram meios de realizar seu sonho: o sonho de uma coletividade. Estruturaram, então, o projeto ComVida (Comissão de Meio Ambiente e Qualidade de Vida) na escola, reconhecido pelo prefeito da cidade.

Em 25 de julho de 2007 o Parque Natural Municipal de Cordeiros foi oficialmente decretado.

Acredita-se que tal construção seja um exemplo de “movimento coletivo conjunto”, citado anteriormente por Guimarães (2006). A ideia de “coletivo conjunto” parece apropriada, uma vez que o autor defende que não basta somar forças, mas deve-se promover sinergia entre o coletivo.

A metodologia utilizada pelo coordenador do grupo, professor na UE, incluiu a realização de Feiras de Trocas, uma proposta do Programa de Economia Solidária, confecção de jornal, Trilha da Vida (como uma experiência de sentidos) e encontros de formação do grupo. O processo teve importantes parceiros, como a Univali e o Centro Público de Economia Solidária.

Na EB Martinho Gervási, o início do processo também foi desencadeado pela II Conferência Infantojuvenil pelo Meio Ambiente. A proposta eleita pelos educandos dizia respeito à criação de oficinas na escola, em horários contrários às aulas, bem como a implantação do ensino médio.

Tal sugestão foi fundamentada na falta de lazer na localidade e na observação de que o número de adolescentes grávidas vinha diminuindo conforme os níveis de escolaridade iam aumentando.

Paralelamente se fez um diagnóstico participativo, por iniciativa do Projeto Microbacias, do governo estadual, de forma que os alunos participaram de diagnóstico, que levantou aspectos negativos e potencialidades do local. Com base nesse documento, a comunidade construiu um plano de desenvolvimento e organizou uma associação para executar seus planos de futuro.

Depois tanto educandos quanto comunidade passaram a se reunir periodicamente, em reuniões e oficinas. Nesses eventos citaram-se a

reutilização de alimentos, o preparo de fibra de bananeira, intercâmbio e o jornal escolar.

Como principais parceiros estavam Fundação do Meio Ambiente, Secretaria de Educação, Agenda 21 Local, Serviço Municipal de Água, Saneamento Básico e Infraestrutura (Semasa), Secretaria de Agricultura, Centro Público de Economia Solidária, Projeto Microbacias e Projeto Piava – Comitê da Bacia Hidrográfica do Itajaí.

A conquista de uma cozinha comunitária voltada à geração de renda comum e o reaproveitamento de rejeitos de malhas, normalmente queimados nas facções, configuram entre os resultados derivados da participação coletiva.

Considerações finais

Ao avaliar os dois processos, percebe-se que ambos tiveram em comum a procura de parcerias, envolvimento da comunidade local e trabalho coletivo. Os objetivos principais e a sequência das atividades contaram com a participação efetiva dos jovens e da comunidade local, o que colaborou para o sentimento de pertinência observado nos grupos analisados. Para Compiani (2000), é preciso crer nos alunos, dar-lhes espaço e, dessa forma, “trabalhar um novo paradigma em EA”.

Avaliando a contribuição aos saberes, acredita-se que as propostas desenvolvidas contribuíram para a compreensão de diferentes aspectos da problemática socioambiental. As atitudes e os procedimentos também sofreram considerável mudança positiva, que se reflete no desenvolvimento da criticidade, da responsabilidade, autonomia, solidariedade e cooperação.

Segundo a coordenadora de EA da Secretaria Municipal de Educação, Susana Cunha (2008):

O processo de implantação e o fortalecimento da Agenda 21 escolar nas escolas municipais Martinho Gervási e Antônio Ramos podem ser considerados, além de pioneiros, eficientes na construção de uma educação ambiental voltada para o empoderamento [sic] dos atores sociais envolvidos (alunos, professores, pais, parceiros), para o protagonismo juvenil e para o exercício da cidadania.

Ainda de acordo com Cunha, apesar dos obstáculos enfrentados e do longo caminho a percorrer, tudo o que já foi construído pode servir de exemplo e de base para a elaboração de processos semelhantes.

As escolhas e os caminhos utilizados pelas escolas foram diversos, porém convergentes em seus objetivos, respeitando, valorizando e, principalmente, trabalhando em ações com significados para as comunidades do entorno.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília, 2007.

_____. **Lei n.º 9.795, de 27 de abril de 1999.** Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Apresentação dos temas transversais e ética. Brasília, 1998.

CARVALHO, I. M. **Qual educação ambiental?** Elementos para um debate sobre educação ambiental e extensão rural. 2001. Disponível em: <<http://www.emater.tche.br/docs/agroeco/revista/ano2n2/revistaagroecologiaan02num2parte11artigo.pdf>>. Acesso em: 30 ago. 2008.

COMPIANI, M. Contribuição para reflexões sobre o panorama da educação ambiental no ensino formal. *In*: COORDENAÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO (Org.). **Panorama da educação ambiental no ensino fundamental.** Brasília: MEC, 2000. p. 43-48.

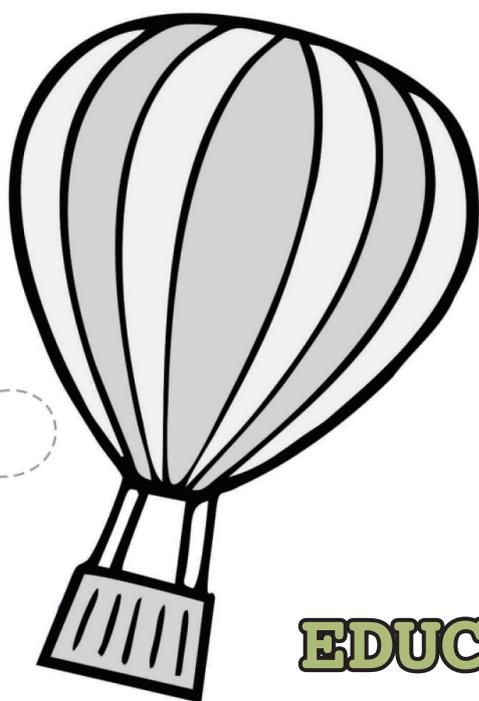
CUNHA, Susana B. **Susana B. Cunha:** entrevista [1.º set. 2008]. Entrevista concedida pela coordenadora de educação ambiental da Secretaria Municipal de Educação. Itajaí, 2008.

DIAZ, A. P. **Educação ambiental como projeto.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

GUIMARÃES, M. Armadilha pragmática na educação ambiental. *In*: LOUREIRO, C. F. (Org.). **Pensamento complexo, dialética e educação ambiental.** São Paulo: Cortez, 2006.

MEC – MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO; UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **O que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental?** Brasília, 2007.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.



**EDUCAÇÃO E
ARTE**



Abordagem triangular: concepções e práticas de professores de Artes Visuais nos anos iniciais do ensino fundamental

Elisiane Souza Saiber Lopes
Furb

Rita Buzzi Rausch
Furb

Resumo: Este trabalho é parte do projeto de pesquisa que resultará na dissertação de Mestrado em Educação, vinculada à linha Processos de Ensinar e Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb. Nos ambientes escolares, nas aulas de Artes Visuais há uma ênfase apenas no fazer artístico dos estudantes. Nessa concepção, as atividades pedagógicas desenvolvidas destacam o fazer artístico sem articular a contextualização histórica/cultural/estética e a leitura de imagem, enfatizando dessa maneira somente a livre expressão. Há 20 anos no Brasil sistematizou-se o que conhecemos por abordagem triangular, que, alicerçada em três eixos (leitura de imagem, da contextualização e da produção artística), proporciona aos estudantes a construção do conhecimento acerca da Arte. O objetivo geral desta pesquisa é analisar as concepções e práticas de professores de Artes Visuais dos anos iniciais do ensino fundamental acerca de tal abordagem. A presente pesquisa tem cunho qualitativo. Participaram da investigação seis professoras de Artes dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas estaduais, de Indaial. Como instrumentos de coleta utilizaram-se a técnica de complemento e a entrevista semiestruturada. Os resultados parciais mostraram que três das docentes conhecem e empregam em suas práticas pedagógicas a abordagem triangular.

Palavras-chave: abordagem triangular; práticas pedagógicas; Artes Visuais.

Introdução

Arte? O que é Arte? O que é ensinar Arte? Segundo Ana Mae Barbosa (2010, p. 4), “arte é cognição, é profissão, é uma forma diferente da palavra para interpretar o mundo, a realidade, o imaginário, e é conteúdo”. Considere-se a Arte uma linguagem, uma forma de expressão, de representação do mundo, um meio essencial para o desenvolvimento da consciência, uma

maneira de o ser humano perceber o contexto ao seu redor e relacionar-se com ele, um meio propulsor para chegar ao conhecimento e uma linguagem que pode ser mediadora da aprendizagem.

Com base nesse contexto, entendemos a Arte como uma maneira de expressar a criatividade, pois ela é cognição, é imaginação, é sentimento, é uma disciplina que possui conhecimento e envolve “a experiência de fazer formas artísticas [...], a experiência de fruir formas artísticas [...] e a experiência de refletir sobre a Arte como objeto de conhecimento” (BRASIL, 1997, p. 43). O ensino e a aprendizagem de Arte são fundamentais no processo da ação educativa. Compreendemos que a prática pedagógica é mais um ingrediente essencial que favorece o crescimento individual, a memória, a percepção, a imaginação, a criatividade, a visão crítica e cultural dos estudantes. Com tal olhar, direcionado para a abordagem triangular nas práticas pedagógicas, traçamos como ponto de partida para a pesquisa: Quais as concepções e práticas pedagógicas acerca da abordagem triangular de professoras de Artes dos anos iniciais do ensino fundamental?

A experiência com o ensino de Artes, o entrelaçamento de ideias com autores escolhidos para fundamentar o processo de pesquisa e o diálogo com profissionais da área para conhecer como desenvolvem suas práticas pedagógicas acerca da abordagem triangular instigaram-nos à realização da presente pesquisa. Levantamos alguns questionamentos acerca do tema proposto: Que concepções acerca da abordagem triangular os professores possuem e que relações estabelecem com ela em suas práticas pedagógicas? Em que circunstâncias conheceram a abordagem triangular e como a desenvolvem em suas práticas pedagógicas? As vivências sócio-históricas e culturais dos docentes interferiram na interpretação referente à abordagem triangular em suas práticas pedagógicas? Sempre tivemos interesse em conhecer mais sobre esse referencial teórico-metodológico e como os professores o abordam em suas práticas pedagógicas. A abordagem triangular “[...] foi sistematizada a partir das condições estéticas e culturais da pós-modernidade. [...] é um sistema metodológico baseado em ações (fazer – ler – contextualizar)” (BARBOSA, 2010, p. XXX). Portanto, nas práticas pedagógicas do ensino de Artes, uma ação educacional, a abordagem triangular pode ser utilizada como um referencial metodológico, porém deve-se atentar para a

maneira pela qual será empregada, pois, para que aconteça uma “triangulação cognoscente” (BARBOSA, 2010, p. XXXII), precisamos considerar o fazer – ler – contextualizar no sentido histórico/cultural/social em todos os processos de ensino e aprendizagem.

De natureza qualitativa, a presente pesquisa buscou analisar dados obtidos por meio da técnica de complemento e de entrevistas semiestruturadas com professores de Artes acerca de suas práticas pedagógicas no tocante à abordagem triangular. Quisemos conhecer por meio dos dizeres desses professores suas concepções teóricas no que diz respeito ao referencial metodológico sistematizado por Ana Mae Barbosa aqui no Brasil e clarificar em suas ações pedagógicas a utilização da abordagem triangular.

Partindo desse pressuposto, definimos como objetivo geral: Analisar as concepções e práticas pedagógicas de professoras de Arte dos anos iniciais do ensino fundamental acerca da abordagem triangular. E delimitamos como objetivos específicos: Compreender por meio dos dizeres de professores de Artes suas concepções e práticas acerca da abordagem triangular; conhecer por intermédio das produções artísticas a articulação teórica da abordagem triangular nas práticas pedagógicas de professores de artes; identificar nas práticas pedagógicas das professoras de Arte dos anos iniciais indicadores referentes à abordagem triangular.

Metodologia

Apresentamos os passos metodológicos que contribuíram para o desenvolvimento de nossa pesquisa. O presente estudo é de cunho qualitativo. Segundo Bauer e Gaskell (2003, p. 65), “o emprego da entrevista qualitativa para mapear e compreender o mundo da vida dos respondentes é o ponto de entrada para o cientista social [...]”. O pesquisador, ao adentrar no contexto escolar para investigar, conhecer, compreender o seu objeto de análise, estabelece certa relação com o entrevistado, pois fica evidente a presença da subjetividade. De acordo com Gatti e André (2010, p. 30), deve-se ter especial atenção ao “mundo dos sujeitos e aos significados atribuídos as suas

experiências cotidianas, às interações sociais que possibilitam compreender e interpretar a realidade”.

Os investigadores qualitativos frequentam os locais da pesquisa porque se preocupam com o contexto e entendem que as ações podem ser mais bem compreendidas quando observadas no seu ambiente de ocorrência. Na primeira etapa da coleta de dados empregou-se a técnica de complemento com professoras de Artes dos anos iniciais do ensino fundamental em escolas estaduais no município de Indaial (com o consentimento da 35.^a Gered¹). O total de professoras participantes consta do quadro a seguir:

Quadro 1 – Professoras participantes da técnica de complemento

Professoras *	Escolas estaduais
1) Silvana	1) EEF Prefeito Marcus Rauh
2) Denise	2) EEB Frederico Hardt
3) Carla 4) Tatiane	3) EEB Professor Germano Brandes Jr.
5) Roselene 6) Ana Carolina	4) EEB Raulino Horn

* Nomes fictícios

Fonte: Gerência de Educação de Timbó

As professoras participantes (seis no total) responderam ao primeiro instrumento de coleta de dados, a técnica de complemento, acerca de seus conhecimentos referentes à abordagem triangular.

Discussão dos dados

Para compreender os dados coletados por meio dos dizeres das professoras no tocante ao conhecimento e à utilização da abordagem triangular, empregamos como instrumentos de coleta a técnica de complemento. Utilizamos a Análise de Conteúdo para considerar os dados obtidos e como aporte teórico, nesse momento, apenas os livros da arte-educadora Ana Mae Barbosa. Para tanto, estabelecemos a seguinte unidade

¹ Entregue a Carta de Apresentação na 35.^a Gerência de Educação do Estado de Santa Catarina, em Timbó.

de análise: concepções sobre a abordagem triangular. Para realizarmos a compreensão das informações coletadas, definimos as categorias de análise *a posteriori*: conhecimento sobre a abordagem triangular sistematizada por Ana Mae Barbosa e características acerca da abordagem triangular presentes nos dizeres das entrevistadas.

Analisando os dados parciais da técnica de complemento, identificamos que, das seis professoras participantes, apenas três afirmaram conhecer e utilizar a abordagem triangular em suas práticas pedagógicas, conforme o registro de uma delas: “*A abordagem triangular conduz a minha prática docente desde 1991: contemplação, a reflexão e fazer... muito fazer*” (Carla). Nos dizeres de Denise, “*a abordagem triangular é fundamental para a assimilação do que é arte...*”.

Percebemos que as professoras tinham conhecimento sobre o objeto desta pesquisa, pois afirmaram que a abordagem triangular conduz as suas práticas pedagógicas utilizando os três eixos de ação, enriquecendo dessa maneira o ensino de Arte. Conforme elucida Barbosa (2010, p. 4): “[...] que a Arte está sendo vista [...] como o modo mais imediato de desenvolver a capacidade de análise e síntese através das múltiplas abordagens metodológicas da apreciação artística associada ao fazer arte conscientizado”.

Por meio da Arte, a criança pode exercitar suas habilidades de julgamento e dar sentido para aquilo que aprendeu, porém o processo de ensino deve proporcionar-lhe uma aprendizagem significativa, para que estabeleça relações com os novos conhecimentos. Parafraseando Barbosa (2010), deixar que a criança desenvolva seu pensamento inteligentemente acerca das produções artísticas universais/regionais e locais é auxiliar no seu desenvolvimento integral, cognitivo, criativo, imaginativo. Porém ressalta-se que somente o fazer, ou seja, apenas instigar a produção artística no ensino de Arte nas escolas não proporciona um fazer consciente, pelo contrário, enfatiza a livre expressão, que ressalta apenas o espontaneísmo. Denise assegura: “*A proposta triangular ajuda a formar pessoas conscientes [...]. Situando o aluno historicamente, economicamente e socialmente, deste modo fica mais fácil entender o período*”.

Percebemos no comentário da professora que a abordagem triangular auxilia na compreensão histórica da Arte, de modo a situar os estudantes no

período artístico, contextualizando com fatos sociais. Todavia é importante lembrar que os períodos históricos não precisam ser estudados linearmente, pois o ensino de Arte pode acontecer sem ter uma ordem cronológica. Na concepção de Ana Mae (2010), a triangulação que impulse a percepção de diversas culturas teria de considerar o fazer e a leitura de obra de arte, seja histórica, cultural ou social. Conhecer e compreender a estrutura da abordagem triangular auxilia o docente a direcionar seu planejamento para um ensino significativo em que o aluno faça parte do processo, construindo seu saber por meio de suas experiências no ensino de Arte. Conforme Tatiane, “*a proposta, além de importante no ensino de Arte, serve de base para o seu planejamento tornando-o mais abrangente*”. A abordagem triangular serve de caminho no trilhar de uma aprendizagem consciente e significativa, com vistas a contribuir no desenvolvimento cultural dos estudantes.

Enfatiza Barbosa (2012, p. 15): “[...] Sem a experiência do prazer da Arte, por parte de professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora”. Por isso, os professores precisam desenvolver um ensino de Arte que sensibilize seus alunos, que os faça conhecedores de Arte, não no sentido de ser um crítico de arte, mas conhecer os vários aspectos interculturais da sociedade.

Podemos perceber na fala de uma professora que o ensino de Arte auxilia na construção da identidade dos educandos. Dessa maneira, fica mais acessível contextualizar períodos históricos e sociais, tornando significativo para o aprendiz o processo de ensino e de aprendizagem.

Considerações finais

Podemos constatar que a abordagem triangular, após seus 20 anos de sistematização no ensino de Arte, vem sendo utilizada nas práticas pedagógicas de professoras de Artes da rede estadual na cidade de Indaial como um referencial teórico-metodológico que norteia o processo de ensino e de aprendizagem. Tal abordagem, estruturada em três eixos de ação (ler, contextualizar e fazer Arte), propicia aos estudantes um enriquecimento cultural e estético e desenvolve a imaginação, a criatividade, a percepção e outras habilidades.

Os três eixos propostos no referencial metodológico possibilitam ao aluno participar de toda a construção de sua aprendizagem, pois esta fará parte do processo de ensino, construindo significativamente seu conhecimento acerca dos conteúdos da Arte. Porém percebemos nos resultados parciais que ainda há docentes que não utilizam ou não conhecem a abordagem triangular e que no planejamento de suas aulas apenas enfatizam o fazer artístico.

Referências

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. São Paulo: Perspectiva: Cortez, 1991a.

_____. **Arte / educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2010.

_____. **Inquietações e mudanças no ensino da arte**. São Paulo: Cortez, 2012.

_____. Proposta ou abordagem triangular: uma breve revisão. *In: A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos*. São Paulo: Perspectiva: Cortez, 1991b.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis: Vozes, 2003. 516 p.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Artes Visuais**. Brasília, 1997.

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



Concepções e estratégias para a educação estética no Pibid de Artes Visuais da Univali

Denise Costa
Univali

Resumo: Este trabalho busca desvelar as concepções epistemológicas e metodológicas de ensino que subjazem as estratégias promovidas pelos licenciandos de Artes Visuais da Univali por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid). Os aportes teóricos estão sustentados por Duarte Jr. (2010), Dewey (2010), Read (2001), Mattar (2010), Barbosa (2005), Richter (2008), entre outros. Como metodologia recorreu-se à abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram portfólios de quatro licenciandos que atuavam em uma escola da rede municipal de ensino de Itajaí (SC), entrevistas, observações em encontros de orientação e planejamento, entre outros. Para a análise dos portfólios, fez-se um recorte entre agosto de 2011 e julho de 2012. Destaca-se no grupo 1 a proposta triangular; no grupo 2, a estética do cotidiano. Considera-se de extrema relevância a possibilidade de vivências pedagógicas em que os licenciandos se tornam motivados a exercer a profissão docente. A arte deve compor a educação estética firmando um contato estreito com a cultura local; já a educação estética precisa fazer parte dos currículos dos cursos de formação docente, pois a arte na escola é um dos meios para se educar o sensível.

Palavras-chave: educação estética; Pibid; Arte.

Introdução

A beleza da arte pode ser um convite à reflexão sobre a formação de jovens educadores, de estudantes e de docentes que se reinventam, reaprendem, recriam, pelo ato de ensinar e aprender. À luz, eles emanam o brilho supremo do saber; à sombra, eles desenvolvem habilidades poderosas da contínua formação humana.

Michel Maffesoli (1998) dá sustentação à afirmação quando sugere cessar o pensamento racional “puro e duro” para que se reconheça a ambivalência de cada situação. A arte é um belo exemplo de estesia, que

também encontra evidências no pensamento de Duarte Jr. (2010), quando afirma que a beleza, ou seu sentimento, se origina nos domínios do vasto reino do sensível onde habita a existência humana. Duarte Jr. (2010, p. 155) reforça que “a estesia, o saber sensível, consiste fundamentalmente num experimentar a beleza, já que as coisas se nos revelam como prazerosas e surpreendentes, ainda que, às vezes, assustadoras ou terríveis”. Assim acontece conosco quando observamos a beleza da natureza, uma obra de arte, um olhar, um sorriso. Somos tomados por alguma sensação. Não há escolha sem sentido e não há caminho sem sentido. O “sentido” direção ou o sentido “sensação”.

Com este trabalho, busco desvelar as concepções epistemológicas e metodológicas de ensino que subjazem as estratégias promovidas pelos licenciandos de Artes Visuais da Univali por meio do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (Pibid), com o objetivo de identificar os pressupostos teóricos na área de Arte com base nas estratégias desenvolvidas na educação básica.

Metodologia

Por ser uma pesquisa acerca da formação de professores e aplicação de estratégias, a abordagem qualitativa foi detectada como próxima do estudo em questão. Segundo Lüdke e André (1986, p. 11), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”. A abordagem qualitativa foi combinada à técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (2007, p. 31), se trata de um método empírico, “um conjunto de técnicas e instrumentos de análise de comunicações” que deve ser adaptado ao campo de investigação. A autora assegura que a intenção da análise de conteúdo é a inferência, a possibilidade de emitir impressões tendo como ponto de partida as percepções do pesquisador.

Os instrumentos de coleta de dados foram: a) portfólios dos licenciandos; b) entrevistas com os coordenadores do Pibid (institucional e de área), professores supervisores e licenciandos; c) observação em encontros de orientação e planejamento das atividades do Pibid de Artes Visuais; d) documentos institucionais do Pibid da Univali; e) legislação.

Para a análise dos portfólios, fez-se um recorte entre agosto de 2011 e julho de 2012. Analisaram-se portfólios de quatro licenciandos em Artes Visuais que atuaram, divididos em dois grupos, na Escola Básica Antonio Ramos da rede municipal de ensino de Itajaí (SC). Os portfólios, elaborados pelos licenciandos, estão postados e compartilhados no Sophia, ambiente virtual de aprendizagem (AVA) da Univali, que utiliza a plataforma Moodle. Optou-se por entrevistas com respostas livres, sem o aspecto modular do questionário, pois não houve interesse de obter informações numéricas e construir gráficos com as opiniões e os comentários dos acadêmicos.

Como o foco do trabalho foi a área de Artes Visuais, elaboraram-se seis questões conforme a proposta dos objetivos da pesquisa. As respostas foram recebidas por escrito e analisadas segundo a metodologia de análise de conteúdo, conforme determinado por Bardin (2007). Além das respostas livres, conversas informais possibilitaram a inferência prevista na análise.

As respostas foram examinadas à luz das abordagens contemporâneas do ensino da Arte, a fim de pontuar a que direção seguiram as diversas estratégias concebidas e aplicadas pelos dois grupos, conforme evidencia a figura 1, na discussão dos dados.

Discussão dos dados

O subprojeto de Artes Visuais e Música aponta que o principal objetivo do ensino da Arte na educação escolar é a “aproximação do estudante com a cultura”. Assim, o sentido do subprojeto está na direção da compreensão da arte em todo o seu percurso produtivo, histórico e social. Relaciona esse aparato à função estética como primordial na arte, primando pela valorização do desenvolvimento da sensibilidade do aluno por meio dela. Aqui, a sensibilidade é entendida com base no que define Duarte Jr. (2010, p. 164): “[...] a dimensão sensível, fundamento de nossa relação primeira com os fatos da vida”. Para Duarte Jr. (2010, p. 171), a educação da sensibilidade é “[...] o processo de conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos”. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs – BRASIL, 1998), a arte provoca os sentidos e por intermédio dela é possível compreender aspectos sociais. Um processo de humanização que a educação pode conduzir por meio da arte.

Para a coordenadora de Artes Visuais, o ensino da Arte na educação escolar mostra-se relevante em três aspectos para que se comprometa com a formação do humano: a formação sensível/estética por meio da arte, a formação cultural/artística e o desenvolvimento da linguagem:

As três se articulam, no entanto a formação humana, por meio de uma formação do sensível e estética, é um fator muito importante para que possamos pensar um mundo melhor, pessoas mais comprometidas com suas vidas, mais sensíveis em relação aos outros humanos.

Essa visão coincide com o que Richter (2008, p. 51) enfatiza quando afirma que o ensino da Arte precisa utilizar as diferenças culturais “como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver seu próprio potencial humano e criativo, diminuindo o distanciamento existente entre arte e vida”.

Sobre as estratégias aplicadas pelo grupo 1, os materiais serviram para conhecer a produção dos artistas locais, praticar a leitura de imagens, fortalecer o processo de ensino e aprendizagem em Arte com foco na arte regional. Ana Mae Barbosa (2005, p. 34) cita que “temos que alfabetizar para a leitura da imagem”. E, assim, preparar a criança “para a decodificação da gramática visual”. A abordagem usada pelo grupo 1 foi pautada na proposta triangular de Ana Mae Barbosa: apreciar, contextualizar e fazer artístico. Para isso, criaram apresentações visuais e proporcionaram leituras de imagens. Para cada artista foi aplicada uma técnica referente, com materiais diferenciados, como chapas de fibra de papel, argila e outros.

Segundo Mattar (2010, p. 187),

a oportunidade de experimentar estratégias, recursos e propostas de mediação da arte articulando cultura visual, liberdade poética, desejos e questionamentos favorece a interação fortalecedora entre prática educativa, artística e investigativa, entre o professor, o artista e o pesquisador.

Visitas de artistas à Escola Antonio Ramos possibilitaram aos alunos ver de perto não somente obras, como também conversar pessoalmente com os autores, integrando conhecimento e experiência, assim como estabelece Parsons (2005, p. 296): “A integração ocorre quando a aprendizagem faz sentido para os estudantes, especialmente quando a conectam com os próprios interesses, experiências de mundo e vida”. Ficou estabelecido o

objetivo de conhecer as manifestações artísticas regionais e seus principais artistas. Sobre a importância da relação pedagógica dos futuros professores com a escola e os alunos durante a elaboração de propostas de ensino, Mattar (2010, p. 186) assegura que,

ao planejar e desenvolver suas propostas, o licenciando protagoniza episódios reais de ensino e aprendizagem da arte e, uma vez frente deles, tem oportunidade de desenvolver as competências necessárias para enfrentar as diversas dificuldades que encontrará.

Levar para a escola artistas vivos, da própria comunidade, perpassa pela proposta de Bastos (2005), que é valorizar a cultura local, assim como os recursos disponíveis. De acordo com a autora, o ensino da arte baseado na comunidade pode assumir um caráter emancipatório. O grupo 1 enfrentou o que Martins, Picosque e Guerra (2009, p. 70) chamam de “desafio da mediação cultural”, que deve, além de “provocar o olhar cognitivo do fruidor, conscientizá-lo de todas as nuances presentes na obra ou em sua relação com ela”, pois não basta determinar tarefas aos alunos, mais do que isso, é preciso ser “atendente, guia, inspirador, parteiro psíquico”, como sugere Read (2001, p. 231).

O grupo 2, “Coletivo Arteiro”, optou por desenvolver projetos agregando licenciandos de Música, a fim de ampliar as possibilidades interdisciplinares. Compartilhando as atividades entre artes visuais, teatro e música, o grupo levou essas linguagens para a escola. Além disso, estendeu o convite às famílias dos estudantes com o intuito de promover a ampliação do movimento cultural e artístico na comunidade escolar, como a apreciação de espetáculos teatrais, para a formação estética da comunidade escolar, visitação de espaços públicos destinados à arte, mobilização de pais e professores para fruição de espetáculos teatrais.

Sobre as abordagens utilizadas pelo Coletivo Arteiro, cada ação teria um material didático e um objetivo específico. Recorreu-se a jogos, brincadeiras, imagens e ações práticas. Para o grupo 2 era uma forma de interligar os conceitos à prática. As estratégias estão relacionadas ao que afirma Mattar (2010, p. 191): “Os propósitos para a profissão não advêm de uma realidade externa ao sujeito. Constroem-se na práxis e dela se alimentam”.

Entre os relatos analisados, perceberam-se a diversidade de ideias e a grande vontade de revelar à comunidade escolar que a riqueza cultural estava muito próxima desses estudantes. Cabe destacar que, para Richter (2008, p. 24), “trabalhar com estética do cotidiano no ensino das artes visuais supõe ampliar o conceito de arte, de um sentido mais restrito e excludente, para um sentido mais amplo, de experiência estética”. E essa era a proposta do grupo.

Os dois grupos de artes visuais aqui expostos destacaram-se no Pibid Univali pela atuação efetiva em seminários nas escolas e em formações estéticas ministradas aos professores e gestores. As experiências trazidas por todos os envolvidos e os hábitos da comunidade local são aspectos importantes, haja vista o respeito ser fundamental para a aplicação da proposta com sucesso. Read (2001, p. 9) diz que a educação deve “propiciar o crescimento do que é individual em cada ser humano ao mesmo tempo em que harmoniza a individualidade assim desenvolvida com a unidade orgânica do grupo social ao qual o indivíduo pertence”.

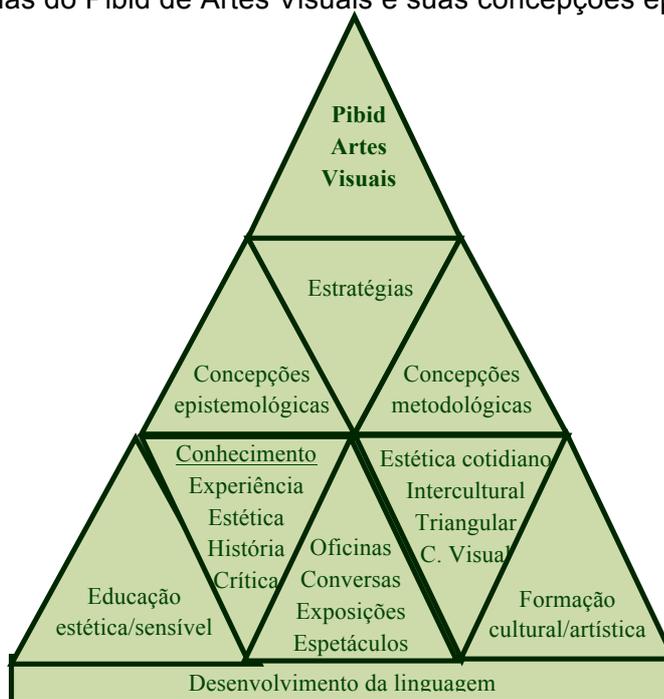
Os integrantes de ambos os grupos divulgaram seus trabalhos em eventos e produziram publicações acerca de suas vivências pedagógicas no ensino da Arte. Tais relatos adquirem a função multiplicadora de novas ideias e estratégias, promovendo e valorizando a autoria dos futuros docentes.

A presente pesquisa confirma que a arte na escola constitui um dos meios para educar o sensível. Nas palavras de Duarte Jr. (2010, p. 178), a arte é “conhecimento fundamentalmente sensível”. Contudo faz-se imprescindível ter clara a compreensão de que “a educação da sensibilidade é um processo de se conferir atenção aos nossos fenômenos estésicos e estéticos” (DUARTE JR., 2010, p. 171). Assim, ao olhar o panorama educacional atual, entende-se que não se pode abrir mão deste rico material, o docente de Arte, que carrega consigo um importante aparato intelectual a ser explorado na educação do sensível.

Nessa perspectiva, prima-se por uma educação estética também nos cursos de formação docente nas áreas concernentes às artes. A afirmação está apoiada em Duarte Jr. (2010), que declara ser urgente levar aos acadêmicos dos cursos superiores de arte a dimensão sensível e artesanal da produção artística.

As teorias sobre educação estética depõem a favor do que traz Read (2001, p. 8-9), ao declarar que “a educação da sensibilidade estética é de fundamental importância” e que o “ajustamento dos sentidos ao seu meio ambiente objetivo talvez seja a função mais importante da educação estética”. A intervenção da arte persiste sobre a existência desta matéria: “A arte é a prova viva e concreta de que o homem é capaz de restabelecer, conscientemente e, portanto, no plano do significado, a união entre sentido, necessidade, impulso e ação que é característica do ser vivo” (DEWEY, 2010, p. 93). Os enfoques utilizados no ensino da arte devem permitir a construção crítica da realidade pelo caminho da liberdade pessoal, em que as diferenças culturais sirvam como recursos que permitam ao indivíduo desenvolver o potencial humano e criativo, como defende Richter (2008).

Figura 1 – Estratégias do Pibid de Artes Visuais e suas concepções epistemológicas e metodológicas



Fonte: primária

Os estudos feitos acerca da vivência dos licenciandos de Artes Visuais nas escolas apontam para uma perspectiva educacional com novos profissionais interessados em levar o sensível e o inteligível para o domínio da educação. O fato está relacionado às bases formativas do programa em questão, que atua fundamentalmente sobre o eixo da educação estética, uma porção adormecida do ser humano que, por meio da Arte, deve aos poucos

despertar. Por essa via, aos poucos, segundo as análises efetuadas nesta pesquisa, está se promovendo a inserção da educação do sensível.

Considerações finais

Aqui se registra a essencial permanência do sensível em territórios do inteligível, lembrando que a situação oposta apresenta o mesmo nível de importância.

O Pibid é uma recente, inovadora e importante política pública direcionada à educação, que compreende a melhoria profissional e formativa em todos os níveis. Trata-se de um programa nacional que prima pela aplicação de projetos que tenham características inovadoras. Na Univali o programa move-se pelo eixo da educação estética, convidando todos os participantes a navegar nos mares do saber sensível, sempre de mãos dadas com o inteligível. Dessa forma, consegue-se promover a formação integral dos sujeitos em todos os níveis de ensino.

Quando, após ter testado concretamente a vontade de ser professor, o aluno mantiver a decisão pela docência da Arte, é porque, além de reconhecer a importância política de seu papel e a imprescindibilidade da arte e da educação no processo de humanização, reconheceu que, apesar dos inúmeros problemas que o professor enfrenta em sua atuação, esses mesmos problemas podem ser uma condição para o desenvolvimento de ações criadoras. E, se puder ver na escola uma oportunidade de realização pessoal e de reafirmação da vontade educadora, tornar-se professor de arte será uma decisão madura, que dará às suas mãos a potência da ação transformadora (MATTAR, 2010, p. 188).

Por essa óptica, é possível visualizar, compreender e reforçar o que já foi dito anteriormente, com respaldo de um profundo arcabouço teórico sobre o importante papel do docente de Arte. Na eterna conquista pelo saber sensível, no esforço de aprender a ensinar esse saber sensível, constrói-se a experiência em arte.

Referências

BARBOSA, A. M. T. B. **A imagem no ensino da arte**. 6. ed. São Paulo: Perspectiva, 2005.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BASTOS, F. M. C. O perturbamento do familiar: uma proposta teórica para a arte/educação baseada na comunidade. *In*: BARBOSA, A. M. (Org.). **Arte/Educação contemporânea: consonâncias internacionais**. São Paulo: Cortez, 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998.

DEWEY, J. **Arte como experiência**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

DUARTE JR., J. F. **O sentido dos sentidos**. 5. ed. Curitiba: Criar, 2010.

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

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MARTINS, M. C.; PICOSQUE, G.; GUERRA, M. T. T. **Teoria e prática do ensino da arte: a língua do mundo**. São Paulo: FTD, 2009.

MATTAR, S. **Sobre arte e educação: entre a oficina artesanal e a sala de aula**. Campinas: Papirus, 2010.

PARSONS, M. Curriculum, arte e cognição integrados. *In*: BARBOSA, A. M. T. B. **Arte/Educação contemporânea**. Consonâncias internacionais. São Paulo: Cortez, 2005.

READ, H. **A educação pela arte**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. Campinas: Mercado de Letras, 2008.



Enredos contemporâneos do ensino da Arte

Andréia Regina Bazzo
Univali

Carla Carvalho
Univali

Resumo: O presente artigo descreve três propostas contemporâneas de ensino da arte: abordagem triangular de ensino (BARBOSA, 2012), cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007) e estética do cotidiano e multiculturalidade (RICHTER, 2008). A pesquisa foi fomentada no grupo Cultura, Escola e Educação Criadora do Mestrado em Educação da Univali. Tem-se como intento principal pensar sobre as maneiras de entender o ensino da arte atual, objetivo que envolve a análise sobre as metodologias de ensino da arte e as escolhas dos conteúdos para as aulas de Arte. Como metodologia recorreu-se à análise de narrativas advindas de entrevista semiestruturada com quatro professores da rede estadual de ensino do município de Navegantes (SC) sobre como ensinar os temas da arte contemporânea. Do foco sobre o ensino da arte contemporânea articulam-se as falas dos sujeitos com as fundamentações teóricas sobre as três propostas de ensino da Arte. O resultado desse processo é analisar, nas narrativas, as propostas atuais de ensino da Arte com a percepção da abrangência que os conteúdos de arte podem ter, ampliando-se para além de movimentos e estilos artísticos.

Palavras-chave: ensino da arte; narrativa docente.

Introdução

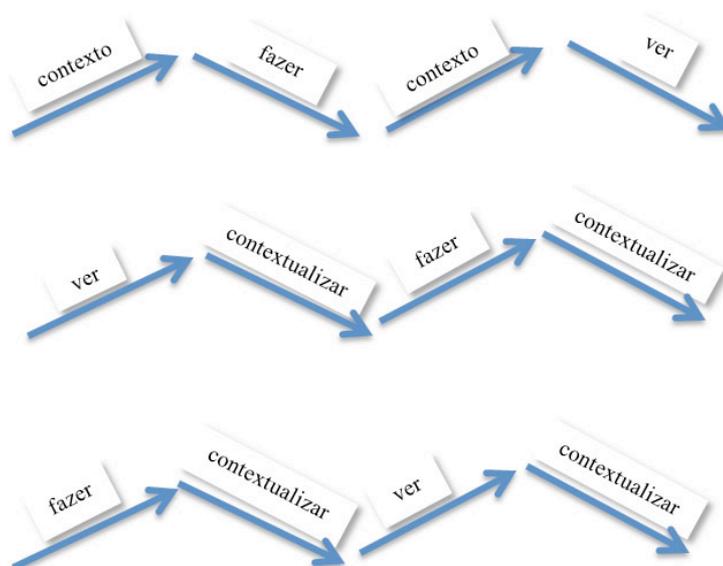
O ensino da Arte no Brasil, com a introdução da imagem nos anos de 1980, abriu a janela para um novo entendimento sobre as possibilidades da Arte na educação. Com a imagem introduzida nas aulas de Arte, a disciplina compromete-se com a diversidade cultural, ao incluir representações de minorias, e não apenas padrões estéticos dominantes. A arte, assim, toma corpo como cultura e é entendida como conhecimento que possibilita a

alfabetização visual dos sujeitos para um mundo contemporâneo no qual a imagem tem espaço privilegiado na comunicação e na expressão das pessoas.

Com base nesse entendimento da arte no contexto da educação, três propostas de ensino da arte destacam-se no Brasil: abordagem triangular de ensino, de Barbosa (2012); Cultura Visual, de Hernández (2007); e estética do cotidiano e multiculturalidade, de Richter (2008).

No início dos anos de 1990, Ana Mae Barbosa sistematizou o ensino da arte com a proposta triangular de ensino, hoje renomeada pela autora como abordagem e que aos poucos perde o desenho de triângulo para se tornar um zigue-zague (BARBOSA, 2012), com os três pilares fundamentais: fazer artístico, contextualização e leitura da obra.

Figura 1 – Exemplo para o zigue-zague da proposta de ensino da arte de Barbosa



Fonte: primária, com base em Barbosa (2012, p. XXXIII)

A cultura visual articula-se na “[...] construção do visual nas artes, na mídia e na vida cotidiana” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 21). A mudança acontece não apenas na metodologia de ensinar arte, como também nas escolhas dos conteúdos ensinados:

Seguindo esta perspectiva, é possível fazer relações entre a fotografia de uma página na Web e um retrato de Van Gogh, partindo do fato de que ambos atuam como substituições; também se pode vincular o interior da cúpula da Capela Sistina a uma telenovela, a partir da

perspectiva de que ambas são narrações; ou propor relações entre imagens de contextos diferentes, mas, que justapostas, constroem uma nova narrativa (HERNÁNDEZ, 2007, p. 51).

Richter (2008) relaciona a estética do cotidiano e a multiculturalidade ao ensino da arte. Com esse olhar provoca a ampliação do que é a arte e atribui importância aos conhecimentos e saberes produzidos pelos sujeitos em suas diversidades e em seu cotidiano.

Com o foco nas três citadas abordagens de ensino da arte na atualidade, tem-se aqui como objetivo, por meio de narrativas de professores, identificar práticas docentes que façam parte de tal cenário.

Metodologia

A abordagem metodológica é qualitativa, uma vez que se realizou investigação de narrativas orais resultantes de entrevistas com quatro docentes de Arte do município de Navegantes (SC), no ano de 2013.

A análise de narrativa fundamenta-se na educação ao propor dar voz aos sujeitos. Estes, ao narrarem suas ações, puderam repensar sobre elas:

[...] a investigação narrativa não se limita a uma metodologia de recolha e análise de dados, distanciando-se do paradigma qualitativo tradicional e dos seus critérios habituais de credibilidade e legitimação da construção do conhecimento em educação (validade, generalização e fiabilidade). [...] Enquanto que a abordagem tradicional não utiliza as interpretações pessoais como objeto de estudo, considerando-as subjetivas e, portanto, excluindo-as da investigação científica, a investigação narrativa recorre às explicações narrativas com o objetivo de compreender as causas, as intenções e os objetivos que estão por detrás das ações humanas (REIS, 2008, p. 6).

Para a coleta de dados, sobre como os professores apropriam-se das abordagens atuais de ensino da arte, o instrumento foi a entrevista semiestruturada com a apresentação de vídeos e obras de artistas contemporâneos que encaminhavam uma vivência estética dentro do cenário da arte contemporâneo e nas formas de ensinar arte contemporânea.

Desse modo, ao falarem das provocações que a arte contemporânea faz sobre o ensino da arte, os professores relataram práticas e vivências que se

articulam com as abordagens de ensino da arte atuais que são descritas na pesquisa.

Discussão dos dados

As falas das entrevistas de alguma maneira relacionavam-se com as três propostas de ensino da arte. Sobre a abordagem triangular de ensino (BARBOSA, 2012), os professores referem-se aos três pilares: contextualização, leitura e fazer artístico.

O professor 1 cita a contextualização das imagens como uma maneira de entender a arte ao estabelecer relações entre as produções artísticas históricas e a atualidade:

Por exemplo, no primeiro ano, nós estávamos falando de Mesopotâmia. O que o cara que mora em Navegantes vai querer saber de Mesopotâmia? Tive que sair pela cidade tirando foto de prédio, da Praia de Gravatá, São Domingos, para tentar criar um conceito, puxar e jogar a Mesopotâmia depois. Então eu acho que a história da arte pela história da arte ela não funciona, ela funciona na faculdade (Professor 1).

O professor 2 entende que a leitura promove o encontro com a obra e estimula para o conhecimento do universo da arte: “Para isso [a leitura da obra de arte], primeiro a gente tem que conhecer, para depois disto eu provocar e instigar meu aluno a também querer conhecer o novo” (Professor 2).

O professor 1 fomenta a relação entre o produto final e o processo do fazer artístico:

Então, quando eu vou montar uma aula, vai ter a prática, a produção então eu penso primeiro no processo, eu acho mais importante o processo de criação do que o produto final em si [...]. Então, eu imagino que o processo é mais importante que o produto final. Porque eu não sou muito de criar produção. [...] Mas quando eu faço, eu dou foco no processo, coisa que eu não tive na escola, era “façam uma maquete”. “Do quê?” “De qualquer coisa, do que vocês quiserem”. “Vamos fazer bandeirinha de São João” (Professor 1).

Esse fazer artístico, em outra fala, apresenta o entendimento do fazer “direito” para atender ao gosto estético do professor:

Eu tenho uma aluna do segundo ano, a Raíssa, que ela diz sempre “professora, eu quero ser uma artista, eu quero pintar”. Então ela já desenha e eu oriento: “Aqui tu faz assim, dá uma mexidinha”. Eu já vou

dando uma orientada para ela, mas sempre avisando que ela precisa ter o estudo de tudo, de quem faz, de quem é a obra, como é que foi feita para depois chegar no final (Professor 3).

Com referência à cultura visual (HERNÁNDEZ, 2007), foram observadas e selecionadas falas que remetem ao universo midiático de imagens com o entendimento de um olhar amplo sobre o que é arte, independentemente de o objeto de estudo ser ou não ser considerado arte. Para essa transformação, o docente precisa ter olhar crítico diante das produções artísticas às quais são expostos cotidianamente e ser tolerante às influências culturais que os estudantes sofrem, não reprimindo, mas aumentando o repertório cultural e artístico deles.

O professor 4 relata a importância de reflexão sobre os referenciais que o aluno tem de arte e que reproduz em seus fazeres artísticos:

Não é só reproduzir. Mas o porquê e o que eles estão reproduzindo. Aquele desenho, qual é o significado. Porque, às vezes, eles não têm noção. Porque desenham muito Bob Marley, a folha da maconha. Isso eu ainda quero trabalhar com eles. Não fechar os olhos. Trabalhar com o que eles te dão (Professor 4).

Entretanto a apropriação da cultura visual para uma alfabetização visual e seu entendimento crítico como mecanismo de constituição e representação dos sujeitos nem sempre passam pela aprovação do professor. Na fala do professor 2, essa postura é entendida como o “olhar de cada um”: *“Por exemplo, a questão do funk, do rap, nada contra, mas o que para eles é maravilhoso para mim é uma crítica pela crítica. É a questão do olhar de cada um”* (Professor 2).

Richter (2008) justifica a inclusão da multiculturalidade no ensino da arte pela característica plural de nosso país, sendo a estética do cotidiano articulada com base na própria vivência do estudante – entendendo que a arte está presente no cotidiano e na história dos sujeitos. Nas falas dos professores, podemos identificar preocupações com as questões dos estereótipos atribuídos à minoria: *“Eles estereotipam alunos, como a escola é periférica, eles vão gostar de funk... mentira. Quem fala isso não conhece o aluno que tem”* (Professor 1).

Conhecer o aluno torna-se um dos principais pontos para entender a estética do cotidiano. Apropriar-se do que faz parte da cultura e da história dos estudantes abre caminhos para as escolhas dos conteúdos nas aulas de arte: *“Eu vejo que tens que observar o teu aluno. O que está bombando e daquilo você conseguir adequar à aula”* (Professor 1); *“Eu não procuro tanto ver o meu lado, procuro ver mais os alunos, a preferência deles”* (Professor 4).

Nesses fragmentos de narrativas, nota-se que os docentes em suas práticas de ensino de arte se articulam com as novas propostas de como e do que ensinar em arte.

Na entrevista não houve questionamentos diretos sobre as três abordagens de ensino da arte. Todavia nos entreatos das falas percebe-se que existe o entendimento de uma necessidade de sistematização de como se ensina arte e que o objeto de arte não é o único conteúdo possível. Ao entender arte como cultura, o olhar pela janela amplia-se. Além disso, as escolhas do o que ensinar (conteúdo) são encaminhadas com base no público-alvo do ensino (para quem).

Considerações finais

Este artigo é um recorte sobre as temáticas da arte contemporânea no ensino da arte. Ao pesquisar sobre as entrelinhas dos depoimentos de alguns professores, encontram-se relatos das intenções do que se ensinar em arte articuladas aos interesses dos estudantes, ponto importante nas relações entre as práticas dos professores e as proposições da cultura visual e da estética do cotidiano e a multiculturalidade. Nesse mesmo sentido, as preocupações metodológicas de sistematização do ensino da arte são relacionadas aos pilares da abordagem triangular de ensino: contextualização, leitura e fazer.

Em uma investigação mais detalhada será possível novas articulações que remeteriam ainda a outras abordagens contemporâneas do ensino da arte. A relevância do presente estudo está em promover a reflexão acerca das relações entre as práticas e as teorias emergentes do ensino da arte de maneira a fomentar a integração entre as duas.

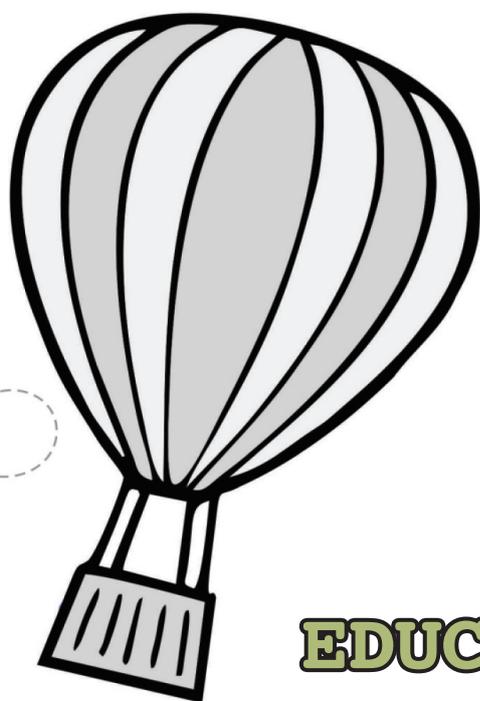
Referências

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte: anos oitenta e novos tempos**. 8. ed. São Paulo: Perspectiva, 2012.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual** – proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

REIS, P. R. As narrativas na formação de professores e na investigação em educação. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 15, n. 16, p. 17-34, jan./dez. 2008.

RICHTER, I. M. **Interculturalidade e estética do cotidiano no ensino das artes visuais**. São Paulo: Mercado de Letras, 2008.



EDUCAÇÃO AMBIENTAL



Formação inicial e a inclusão de alunos com deficiências nas aulas de Educação Física

André Luis da Cunha
Univille

Sônia Maria Ribeiro
Univille

Resumo: A formação inicial tem suscitado pesquisas que, além de outros objetivos, almejam investigar a preparação dos licenciandos para uma atuação profissional segura ante a diversidade presente nas redes de ensino que transformaram significativamente o cenário escolar e os sujeitos que nele se encontram. Nessa constatação, a abordagem dos conteúdos referentes à inclusão escolar e a composição do currículo ocupam lugar de importância, pois, com base em sua construção e aplicação, se delineiam os caminhos da graduação. Ponderando sobre tais questões, o presente estudo, recorte da dissertação de mestrado *Formação inicial do professor de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular*, apresenta como objetivo compreender como o curso de licenciatura em Educação Física da Univille prepara seus futuros professores para lidar no ensino regular com alunos com deficiências. Para tanto, aplicaram-se questionários aos professores formadores e aos acadêmicos do 4.º ano do curso versando sobre a temática em questão. Os dados coletados apontam para uma responsabilização das disciplinas específicas sobre a abordagem dos conteúdos no tocante à inclusão escolar. Constatamos que não são todas as disciplinas que aludem a essa temática. Embora os docentes afirmem abordá-la, a maioria dos estudantes confessa que o assunto é tratado apenas em disciplinas específicas.

Palavras-chave: formação inicial; inclusão escolar; educação física.

Introdução

As experiências de vida instigam-nos a refletir os (des)caminhos percorridos por nós mesmos e o contexto que se apresenta a nossa volta, sendo este o ponto de partida da presente pesquisa. A experiência vivida como professor de alunos com deficiências despertou o interesse em investigar algumas questões: a atuação dos professores de Educação Física perante

seus alunos com deficiência no âmbito escolar, as dificuldades encontradas e as contribuições do ensino superior na superação dos desafios que os profissionais enfrentam no seu cotidiano escolar. Com base nesses questionamentos, surgidos no decorrer da prática cotidiana, uma inquietação quanto à formação inicial dos futuros professores de Educação Física despertou o desejo de compreender a contribuição dessa formação na constituição docente, os saberes e as habilidades relacionados à profissão e como as mudanças no sistema escolar, principalmente no que concerne à inclusão de alunos com deficiências, estão postas na graduação, mais especificamente no curso de Educação Física.

No intuito de entender a formação de futuros professores há que se reconhecer a dinamicidade do processo, bem como a diversidade de habilidades e saberes exigidos dos professores ante o desafio de uma “escola para todos” (UNESCO, 1990), que se consolidam no decorrer do desenvolvimento profissional. Várias pesquisas (ANDRÉ, 2010; IMBERNÓN, 2010; PASENIKE, 2010; REZER, 2010; NÓVOA, 2011) apontam a relevância desse momento no processo de formação do professor, tendo em vista que tal período se constitui como alicerce para o exercício da profissão, uma vez que os saberes desenvolvidos serão solicitados no decorrer da prática docente. Ao se manifestar a respeito da formação inicial do professor, Imbernón (2010, p. 63) afirma:

É preciso estabelecer um preparo que proporcione um conhecimento válido e gere uma atitude interativa e dialética que leva a valorizar a necessidade de uma atualização permanente em função das mudanças que se produzem; a criar estratégias e métodos de intervenção, cooperação, análise, reflexão; a construir um estilo rigoroso e investigativo.

Os professores em início de carreira deparam com uma realidade escolar diversa. Acreditamos que a formação inicial, diante do novo modelo social e educacional vigente, pautado na e para a diversidade, deve dar-lhes condições para que atuem de modo afiançado ante os desafios do cotidiano escolar que se tornam ainda mais desafiadores em classes heterogêneas e, por conseguinte, no processo de inclusão no ensino regular de alunos com deficiências. Pensando em ambos os processos, formação inicial e inclusão

escolar, os conteúdos abordados nos cursos de formação, entre eles o curso de Educação Física, precisam contemplar as necessidades oriundas das escolas; uma delas seria a inclusão escolar, temática atual e significativamente aludida pela mídia e nas políticas educacionais.

Nesse contexto, o currículo ocupa uma posição de destaque, pois “[...] há muito tempo deixou de ser apenas uma área meramente técnica, voltada às questões relativas a procedimentos, técnicas e métodos” (MOREIRA; TADEU, 2011, p. 13). A amplitude de ações que empregam o currículo como alicerce político, social e econômico tem suscitado uma visão crítica dos fundamentos de sua construção, ou seja, atenção ao que é abordado, a forma e os resultados obtidos dentro do contexto, bem como as ideologias vinculadas aos saberes contemplados.

Ao observarmos o curso de licenciatura em Educação Física da Univille, percebemos que disciplinas específicas, voltadas à educação inclusiva, integram a matriz curricular. A constatação representa o atendimento à legislação, tendo como exemplo o Decreto n.º 5.626/05, que insere a disciplina Libras no ensino superior, acompanhada de outras com denominações afins (BRASIL, 2005).

Essa inserção pode possibilitar algumas questões educacionais, e apontaremos duas de interesse deste estudo. A primeira, uma integração entre as disciplinas e os conteúdos trabalhados no curso, oferece aos estudantes oportunidades de ampliação das possibilidades de aquisição de conhecimentos referentes à inclusão educacional, à diversidade e de suas vivências experienciais. A segunda é uma efetiva separação das demais disciplinas, ou seja, uma responsabilização das disciplinas específicas sobre a atenção dada aos conteúdos citados anteriormente, isentando as demais de integrá-las ou de aludir à temática.

Cabe então, primeiramente, buscar compreender como o curso de Educação Física da Univille prepara o futuro professor para lidar no ensino regular com alunos com deficiências. Além disso, é preciso verificar como os docentes do curso abordam nas disciplinas conteúdos pertinentes à inclusão de alunos com deficiências e compreender como os conteúdos relacionados a tal tema estão distribuídos na matriz curricular.

Metodologia

Seguindo a resolução CNS n.º 466, de 12 de dezembro de 2012 (BRASIL, 2012), que em suas disposições preliminares assegura os direitos e deveres que dizem respeito aos participantes da pesquisa, à comunidade científica e ao Estado, citando que as pesquisas envolvendo seres humanos devem atender a essa resolução, o presente estudo fundamenta-se numa abordagem qualitativa, norteada pela linha histórico-dialética e com características descritivas. Na coleta de dados, aplicamos questionários, cunhados com base nos objetivos da investigação, a 15 professores formadores e 39 graduandos do curso de licenciatura em Educação Física da Univille. Na análise dos dados, utilizamos Bardin (1980) e Franco (2012), por reconhecermos ambas as autoras como referência em análise do conteúdo. Para Bardin (1980, p. 31), a análise de conteúdo é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações”. Seguindo o pensamento, Franco (2012, p. 12) afiança que “o ponto de partida da Análise do Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. Conforme a mesma autora:

São perfeitamente possíveis e necessários o conhecimento e a utilização da análise do conteúdo, enquanto procedimento de pesquisa, no âmbito de uma abordagem metodológica crítica e epistemologicamente apoiada numa concepção de ciência que reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento (FRANCO, 2012, p. 10).

Tendo apresentado o percurso metodológico, iniciaremos a discussão dos dados selecionados.

Discussão dos dados

Tendo como referência as considerações apontadas na introdução deste trabalho, discutiremos os dados coletados dos questionários aplicados. Como ponto de partida da discussão, usaremos dois questionamentos, um direcionado aos docentes e outro aos estudantes, versando sobre a abordagem dos conteúdos relacionados à inclusão no ensino regular de alunos

com deficiências, nas disciplinas que compõem a grade curricular do curso. O quadro 1 demonstra as respostas obtidas.

Quadro 1 – Questionário da pesquisa *Formação inicial do professor de Educação Física e a inclusão de alunos com deficiências no ensino regular*

Docentes		Estudantes	
Em suas aulas, os conteúdos referentes à inclusão no ensino regular de alunos com deficiências são abordados:		Os conteúdos referentes à inclusão no ensino regular de alunos com deficiências foram abordados no curso de licenciatura em Educação Física	
1	Em todas as aulas.	1	Por todas as disciplinas
4	Na maioria das aulas.	0	Por nenhuma disciplina
7	Em poucas aulas.	36	Por algumas disciplinas
3	Não abordo esse conteúdo.		

Fonte: primária (2013)

Os dados coletados entre os professores respondentes apontam que um trata em todas as aulas de conteúdos relacionados à inclusão, quatro fazem na maioria de suas aulas, sete em poucas aulas e três não abordam tal assunto. Dos acadêmicos participantes, um confirma que o conteúdo foi tratado por todas as disciplinas e 36 por algumas disciplinas. Ressalta-se que três estudantes não responderam à questão. Discorrendo sobre os dados coletados, constatamos que os conteúdos referentes à inclusão de alunos com deficiências são pouco vistos no curso, não sendo uma temática presente em todas as disciplinas.

Concebendo a formação inicial como etapa importante no desenvolvimento profissional docente e, conseqüentemente, na preparação dos futuros professores para a atuação profissional, perguntamos aos estudantes quais as disciplinas que abordaram a temática “inclusão no ensino regular de alunos com deficiência”. Dos participantes, 30% citaram a disciplina Libras – Códigos de Comunicação; 30%, Atividade Motora Adaptada e 32%, Diversidade e Educação Inclusiva. Ou seja, 92% dos conteúdos que trazem a temática em questão ocorrem nessas três disciplinas, enquadradas como específicas.

Perante a afirmação dos professores formadores que abordam os conteúdos e a constatação obtida dos graduandos de que as disciplinas específicas são as representantes dessa abordagem, duas reflexões são

possíveis. Primeiramente, a alusão feita pelos docentes pode não ser suficientemente significativa a ponto de registro pelos estudantes. E as disciplinas específicas ocupam o papel principal na abordagem dos conteúdos relacionados à inclusão escolar, sem que estabeleçam relação com as demais disciplinas do curso e vice-versa.

Masetto (2012) remete-nos à contemporaneidade apontando um tema que antecede a aula em si, mas que constitui a formação do currículo. Para o autor, existe uma prática costumeira no ensino superior em contratar professores para “ministrar uma disciplina”, o que não oferece condições de perceber a inter-relação da sua disciplina com as demais, acarretando uma fragmentação dos conteúdos oferecidos. Tal situação tem como uma de suas consequências uma significativa dificuldade na compreensão dos conteúdos do currículo e sua aplicação prática. Além disso, a ausência de relação entre disciplinas delega a abordagem dos conteúdos concernentes à inclusão escolar às disciplinas específicas, num equivocado pensamento de que os conteúdos ministrados não são de responsabilidade coletiva.

Em outro ponto de vista, a insuficiência ou ausência de coletividade no planejamento das matérias, tanto na construção quanto na aplicação dos conteúdos, impõe aos estudantes (MASSETO, 2012) a necessidade de reunir os fragmentos das diversas disciplinas e ordená-los de maneira a representar um sentido para apreensão dos conteúdos ministrados nos cursos.

Considerações finais

Partindo dos dados coletados, das análises realizadas e das reflexões possibilitadas, compreendemos a importância da formação inicial no desenvolvimento profissional docente e tecemos algumas considerações.

Verificamos que os conteúdos relacionados à inclusão de alunos com deficiências não estão presentes em todas as disciplinas do curso de Educação Física da Univille, fragilidade que possibilita a insegurança docente diante dos desafios das heterogêneas demandas encontradas nas redes de ensino e destaca lacunas a serem preenchidas com base na construção coletiva da matriz curricular e da abordagem dos conteúdos.

Em outra consideração, verificamos uma responsabilização das disciplinas específicas quanto à alusão aos conteúdos referentes à inclusão escolar, resultado da não abordagem dessa temática pelas demais disciplinas, ou ainda, pela insuficiente abordagem, motivo pelo qual os estudantes não citam as demais disciplinas em relação a esses conteúdos.

Finalmente, compreendemos que as disciplinas específicas devem estabelecer relações com as demais, a fim de fomentar a coletividade que parece um caminho frutífero, viabilizando o entendimento dos conteúdos e, por conseguinte, a preparação dos futuros docentes para a atuação profissional perante os alunos com deficiências.

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.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1980.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Resolução CNS n.º 466**. Brasília, 2012. Disponível em: <<http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.

_____. Presidência da República. **Decreto n.º 5.626/05**. Brasília, 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm>. Acesso em: 28 abr. 2014.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise do conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2012.

MOREIRA, A. F.; TADEU, T. **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

NÓVOA, A. **Nada substitui um bom professor: proposta para uma revolução no campo da formação de professores**. Águas de Lindóia, 2011.

PASENIKE, S. C. de O. **Docência universitária: o professor de Educação Física e sua prática pedagógica.** Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

REZER, R. **O trabalho docente na formação inicial em educação física: reflexões epistemológicas.** Tese (Doutorado em Educação Física)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2010.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. **Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem.** Jomtien, 1990. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 22 jun. 2013.



Inclusão escolar: duas realidades no sul do Brasil

Idorlene da Silva Hoepers
Univali

Regina da Silva Mendes
Univali

Cristiane da Silva
Univali

Agência financiadora: Observatório da Educação (Obeduc) / Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Resumo: Neste trabalho temos o objetivo de analisar as realidades de dois municípios limítrofes localizados na região metropolitana da Foz do Rio Itajaí-Açu, litoral norte catarinense, sul do Brasil, a partir das estruturas educacionais organizadas, a fim de responder à Política Nacional na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), quanto ao público-alvo da educação especial. Os documentos norteadores nas análises são o texto da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), a Portaria Normativa n.º 13 (BRASIL, 2007) e a Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009). A metodologia pautou-se na abordagem qualitativa, e como instrumento de coleta de dados foram utilizados os relatórios das secretarias referentes à organização das redes e análise documental. Os resultados das análises possibilitam-nos afirmar que, apesar de limítrofes, os municípios apresentam características distintas quanto à sua organização educacional interna concernente ao atendimento do público-alvo da educação especial. A perspectiva clínica está presente nas duas estruturas, muito embora ambas tenham realizado ajustes e implantado as salas de recursos multifuncionais (SRMs) nos anos 2000.

Palavras-chave: política nacional; educação inclusiva; educação básica.

Introdução

A inclusão escolar no contexto brasileiro vem conquistando espaço, e a garantia dos direitos básicos dos cidadãos é um dos avanços presentes. Merece destaque a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da

Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que se materializou graças ao movimento mundial pela educação inclusiva, trazendo indicações da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela Organização das Nações Unidas (ONU) e assinada em Nova York em 2006, da qual o Brasil é Estado Parte. O país a ratificou por meio de Decreto Legislativo em 2008.

A Política Nacional em debate (BRASIL, 2008, p. 8) torna-se um marco para a educação inclusiva, pois “[...] tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares”. Percebe-se que se trata de um documento que define o público-alvo da educação especial e traz diretrizes para uma educação inclusiva, como o atendimento educacional especializado, o qual deve complementar e/ou suplementar a formação dos alunos, com vistas à autonomia e independência dentro e fora da escola.

Outro documento atual é a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e define diretrizes para as políticas públicas de educação no período de 2014-2024. No documento as palavras “educação especial” são encontradas em várias ocorrências as quais se referem aos recursos e às responsabilidades dos estados, Distrito Federal e municípios, na elaboração ou adequação dos planos de educação. As medidas visam compor estratégias que “[...] garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 3).

A meta 4 diz respeito exclusivamente ao público-alvo da educação especial e traz como objetivo:

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (BRASIL, 2014, p. 11).

Importante enfatizar que na meta 4, especificamente, estão elencadas 19 estratégias voltadas ao suprimento da demanda de alunos com

necessidades especiais nos sistemas de ensino. Nas estratégias constam os desafios aos quais as redes de ensino buscam adequações, a exemplo das salas de recursos multifuncionais (SRMs).

Vale salientar que o caminho percorrido pela educação especial no Brasil sempre foi marcado por um modelo clínico-terapêutico visando à normalização ou correção do sujeito. Talvez essa herança seja ainda um dos desafios a vencer, pois a palavra “atendimento” está presente em várias estratégias da meta 4.

Ao observarmos as metas e estratégias fixadas para a vigência do PNE, ficam evidentes a consolidação e o avanço das oportunidades educacionais conforme a Política de Inclusão (BRASIL, 2008). Porém ainda há um longo caminho a percorrer para alcançar a superação da desigualdade e da exclusão que historicamente fazem parte da educação brasileira.

Assim, o micro e o macrocontexto necessitam ser considerados, pois em sua gênese os lugares se compõem de ambientes multifacetados e distantes da linearidade, de acordo com o que veremos na análise de duas realidades educacionais de municípios catarinenses, a saber, Itajaí e Balneário Camboriú. Ambos estão localizados na região metropolitana da Foz do Rio Itajaí-Açu, litoral norte catarinense, sul do Brasil, e embora limítrofes apresentam características distintas no seu processo de resposta à política.

O objetivo deste estudo é analisar as estruturas educacionais organizadas e as estratégias adotadas em cada cidade a fim de responder às diretrizes da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e no PNE (BRASIL, 2014).

Metodologia

A metodologia adotada pautou-se na abordagem qualitativa buscando evidências nos contextos nos quais atuam os sujeitos. A coleta de dados ocorreu no primeiro semestre de 2014, diretamente nas Secretarias de Educação de Itajaí e Balneário Camboriú. Como instrumento de coleta de dados foram utilizados os relatórios das secretarias referentes à organização das redes e análise documental.

As análises estão fundamentadas nos textos legais da Política de Inclusão (BRASIL, 2008), no PNE (BRASIL, 2014), na Portaria Normativa n.º 13 (BRASIL, 2007) e Resolução n.º 4 (BRASIL, 2009).

Discussão dos dados

A rede municipal de educação de Itajaí está organizada em departamentos, e há uma supervisora de gestão para a educação especial, que articula a política de inclusão nas diretorias de ensino fundamental e educação infantil. Cabe a essa profissional o assessoramento aos professores de atendimento educacional especializado, a supervisão do Centro Municipal de Educação Alternativa de Itajaí (Cemespi) e a organização do Programa de Formação Continuada desses profissionais.

A rede municipal possui 106 estabelecimentos de ensino, divididos em 40 de ensino fundamental, 59 de educação infantil e sete centros de educação integral, totalizando aproximadamente 26.929 alunos.

A organização da educação especial no âmbito do município é formada por equipe multiprofissional mista composta por profissionais do Cemespi, professores de atendimento educacional especializado (AEE), instrutores de língua de sinais, intérpretes, psicólogos, fonoaudiólogos, fisioterapeutas e psicopedagogos, em sua maioria efetivos e com formação na área de atuação. Parte dos profissionais está vinculada à área da saúde, o que denota a questão clínica da deficiência, em vez do desenvolvimento e das questões de aprendizagem de alunos com deficiências.

Destaca-se que, após a aprovação da Política de Inclusão (BRASIL, 2008), a estrutura para o atendimento educacional especializado foi reorganizada em Itajaí. A partir de 2010 implantaram-se 23 SRMs, onde são atendidos 400 estudantes matriculados na rede regular de ensino.

Em Itajaí, a referência na educação especial desde 1998 são os serviços do Cemespi, criado com o objetivo de realizar atendimento educacional especializado com equipe multiprofissional preferencialmente para os alunos da rede municipal de ensino. Funciona desde a sua criação em espaço físico próprio. Na época, cinco profissionais faziam atendimentos nas áreas da surdez, deficiência mental e visual. Em 2003 ocorreu a ampliação da equipe multiprofissional nas áreas de fisioterapia, fonoaudiologia, psicologia, educação

especial, psicologia, serviço social e instrutores de língua de sinais. Em 2006, por meio de concurso público, incluíram-se mais profissionais da área da saúde no quadro de funcionários, a fim de suprir as demandas apresentadas pela rede de ensino.

Visando sua adequação à política vigente, seu público-alvo são alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação e dificuldades acentuadas na aprendizagem.

Atualmente a equipe do Cemespi tem 51 funcionários, e os atendimentos acontecem diariamente, de forma individual ou grupal, no contraturno escolar. Ao todo são contemplados 259 alunos na faixa etária de 6 meses até 18 anos, totalizando 2.580 atendimentos mensais.

Os atendimentos são organizados de acordo com avaliação prévia dos profissionais do Cemespi, que analisam a quantidade e periodicidade dos atendimentos, feitos somente para os alunos que possuem laudo médico, sempre no contraturno escolar. O Cemespi também atua diretamente nas unidades de ensino, nas quais desenvolve ações educativas com a participação e o envolvimento de professores e comunidade escolar, assessoria pedagógica, análise e parecer das solicitações quanto aos pedidos de agentes de educação especial (profissionais que atuam com os alunos que necessitam de auxílio nas atividades de vida diária).

Percebe-se que a existência desse centro configura e referencia a educação especial no município, mesmo com o atendimento educacional especializado nas unidades de ensino. Conforme orientação da atual política de inclusão, o AEE deve ser ofertado no contexto ou espaço da escola e somente em alguns casos fora dela.

A rede municipal de educação de Balneário Camboriú possui aproximadamente 13.714 alunos; destes, 218 fazem parte do público-alvo da educação especial. Os estudantes estão distribuídos em 17 centros educacionais (escolas de ensino fundamental), com 9.498 alunos, e 26 núcleos de educação infantil, com 3.756 crianças. Além disso, 460 alunos estão na modalidade de educação de jovens e adultos (EJA). A fim de atender à demanda, a cidade conta com 1.236 profissionais na educação infantil e 901 no ensino fundamental (dados informados pela SEDUC, 2014). A administração da rede municipal está dividida em departamentos. Compete ao setor de

Educação Especial promover, coordenar, supervisionar e avaliar o processo de inclusão dos alunos, implementar as políticas de educação inclusiva e promover formação continuada aos professores que atuam com esse público.

A organização da educação especial no âmbito do município é formada por equipe multiprofissional composta por professores de apoio pedagógico especial (AEE), instrutores/intérpretes, psicólogos educacionais e fonoaudiólogos educacionais, em sua maioria efetivos e com formação na área de atuação.

O sistema educacional de Balneário Camboriú adota um modelo de inclusão, no qual todos os alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação estão matriculados na rede regular de ensino, proporcionando o atendimento educacional especializado de forma a complementar sua formação. Para isso, possui atualmente 28 SRMs em funcionamento, em centros educacionais e núcleos de educação infantil, nas quais atuam 31 professores de apoio pedagógico especial em atendimento educacional especializado. Nesse serviço são assistidos aproximadamente 195 alunos no contraturno da escolarização, dois dias por semana.

A rede conta com mais 13 professores de apoio pedagógico especial que auxiliam os estudantes no período de contraturno e orientam pais e professores quanto ao processo de inclusão e aprendizagem. Atuam nos centros educacionais e núcleos de educação infantil para atendimento aos alunos público-alvo da educação especial matriculados onde não possui ou que não frequentam SRMs.

Ao analisarmos as duas realidades educacionais aqui expostas, podemos perceber que ambas cumprem com as políticas públicas no sentido de garantir o acesso a todos os alunos à rede regular de ensino, possibilitando o atendimento educacional especializado e a formação continuada aos profissionais.

As duas cidades possuem implantadas as SRMs, espaços organizados com equipamentos de informática, materiais pedagógicos e mobiliários adaptados, para atendimento às necessidades educacionais dos alunos. O programa de implantação de SEM, instituído nacionalmente por meio da Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007, tem o “[...] objetivo de apoiar os sistemas públicos de ensino na organização e oferta do atendimento

educacional especializado e contribuir para o fortalecimento do processo de inclusão educacional nas classes comuns de ensino” (BRASIL, 2007). As SRMs somente começaram a ser implementadas no ano de 2010 nos dois municípios.

Em 2009, a Resolução n.º 4 instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica. O documento prevê, em seu artigo 10, os profissionais que devem constar na organização do AEE:

V – professores para o exercício da docência do AEE; VI – outros profissionais da educação: tradutor e intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente às atividades de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2009).

Não se consideram, portanto, profissionais da saúde para o atendimento.

De acordo com a Proposta Curricular para o Ensino Fundamental (SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ, 2012, p. 99), para que o educando frequente o AEE precisa passar por uma série de avaliações, que começa com o professor regente: “[ele] solicita ao orientador educacional o encaminhamento do aluno para fonoaudiólogo ou psicólogo, [...] os quais realizam a triagem e os devidos encaminhamentos para outros profissionais da área da saúde [...]”. Aqui fica evidente o modelo clínico-educacional ainda vigente nas práticas escolares, respaldadas pelo órgão responsável pela inclusão no município.

O mesmo acontece ao analisarmos a cidade de Itajaí, na qual o Cemespi, centro que atende a maioria dos alunos da educação especial do município, é composto por grande parte de profissionais da área da saúde. O objetivo do AEE, de acordo com as políticas nacionais, é possibilitar serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.

Considerações finais

A prática da educação inclusiva permanece marcada pelo modelo médico pedagógico, consequência da educação especial marginalizada, cujo intuito era normalizar, reabilitar os sujeitos deficientes. Foucault (1987) auxilia-nos na compreensão desse modelo ao destacar que ao longo da história outras instituições buscavam normalizar ou corrigir os sujeitos, como as prisões,

hospícios, orfanatos e a própria escola com a “Sanção Normalizadora”. E por mais que as políticas avancem no sentido de respeitar as diferenças, as práticas ainda estão enraizadas na busca de tornar todos iguais, homogêneos.

Neste estudo está evidente que cada rede (Itajaí e Balneário Camboriú) adota estratégias que, considerando suas especificidades, lhe possibilitem cumprir as determinações dos documentos legais, a exemplo da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e do PNE (BRASIL, 2014). Os textos de tais documentos legais apresentam diretrizes, mas em nenhum momento há recomendações explícitas de como as ações têm ser organizadas nos cenários reais e locais.

Ao olharmos para os contextos específicos dos municípios averiguados, percebemos o quanto os arranjos internos nas estruturas são necessários e como cada um cria mecanismos visando adequar-se aos novos desafios, ainda que passem por uma perspectiva clínica acentuada em ambas as realidades. Mais do que isso, as duas cidades cumprem a exigência de frequência dos estudantes ao ensino regular em vez de, muitas vezes, priorizar o efetivo desenvolvimento e aprendizagem dos alunos público-alvo da educação especial.

Referências

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução n.º 4, de 2 de outubro de 2009**. Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. Brasília, 2009.

_____. **Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>. Acesso em: 10 jul. 2014.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Portaria Normativa n.º 13, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a criação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17430&Itemid=817>. Acesso em: jul. 2014.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Tradução de Raquel Ramallete. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

ITAJAÍ. **Diretrizes básicas para a educação da rede municipal de Itajaí**. Educação inclusiva. Itajaí: PMI/SED, 2003.

ONU – ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. 2006. Ratificada pelo Brasil, por meio do Decreto Legislativo de 11/6/2008 – Preâmbulo, artigos 1.º a 5.º, 7.º, 8º e 24. Disponível em: <<http://www.un.org/disabilities/default.asp?id=150>>. Acesso em: 1.º nov. 2013.

SECRETARIA DA EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE BALNEÁRIO CAMBORIÚ. **Proposta curricular para o ensino fundamental**. Proposta curricular: com a palavra a educação especial. Balneário Camboriú: SED, 2012.



O atendimento educacional especializado nas salas de recursos multifuncionais na concepção do professor da sala comum

Andréia Heiderscheidt Fuck
Univille

Aliciene Fusca Machado Cordeiro
Univille

Agência financiadora: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes).

Resumo: Este trabalho apresenta dados parciais da dissertação de mestrado intitulada *O atendimento educacional especializado (AEE) na concepção do professor da sala comum*, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente (GETRAFOR) da Univille. Tem como objetivo principal investigar o AEE nas salas de recursos multifuncionais (SRMs) na concepção do professor da sala comum. Para a construção dos dados utilizou-se a aplicação de questionários a docentes do 1.º ao 5.º ano da rede municipal de Joinville. Analisaram-se os dados por meio da metodologia de análise de conteúdo. Os resultados indicam que os professores da sala comum acreditam no trabalho docente realizado na SRM e na sua repercussão no processo de aprendizagem dos alunos. No entanto apontam para a necessidade de maior esclarecimento das funções desse atendimento no contexto escolar, para a formação específica do professor especializado e para a realização de um trabalho que se efetive de forma colaborativa. Isso evidencia a indispensabilidade de formações na área da educação especial para todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do estudante com deficiência.

Palavras-chave: trabalho docente; salas de recursos multifuncionais; atendimento educacional especializado.

Introdução

No que diz respeito ao processo de escolarização das pessoas com deficiência na sala comum, as salas de recursos multifuncionais (SRMs) nos últimos anos passaram a ser destaque nas discussões referentes à educação. Baptista (2011, p. 60) destaca que, “entre os anos de 2005 e 2010, houve um

grande investimento na sala de recurso como espaço prioritário para a oferta do atendimento educacional especializado”.

As discussões intensificaram-se com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI – BRASIL, 2008), com indicativos de que o atendimento educacional especializado (AEE) não poderia substituir, mas complementar ou suplementar o ensino em classes comuns. Também a Resolução n.º 04/2009 do Conselho Nacional de Educação define as diretrizes do AEE e em seu artigo 1.º regulamenta:

§1.º Os sistemas de ensino devem matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado (AEE), complementar ou suplementar à escolarização ofertado em sala de recurso multifuncional ou em centros de AEE da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2009, p. 1).

Entretanto o processo de implantação das SRMs teve início bem antes, com o Programa Educação Inclusiva – Direito à Diversidade (2003-2010), que possibilitou a formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros, intensificando a relação entre a Secretaria da Educação Especial e uma rede de municípios polo nos diferentes estados. Joinville, lócus de investigação do presente trabalho, iniciou como município polo em 2007 e recebeu as primeiras nove SRMs, em 2009. A cidade conta com 42 salas implantadas até 2013, ano de construção dos dados desta pesquisa.

No tocante à implantação das SRMs nas escolas municipais, Joinville segue as Diretrizes Nacionais de Educação, a PNEE-EI de 2008 e a Instrução Normativa n.º 004/2013, documento mais recente que dispõe sobre procedimentos em relação às SRMs na cidade.

Diante das regulamentações, a escola se vê perante uma nova modalidade que deve funcionar preferencialmente dentro da própria instituição e que exige dela repensar suas ações e reorganização das estruturas para que o atendimento se realize, a começar pelo próprio projeto pedagógico. Questiona-se, contudo, se tal modalidade de ensino contribuirá para a reestruturação das ações pedagógicas nas salas comuns e, por conseguinte, uma mudança nas estruturas organizativas da escola.

Com a finalidade de contribuir com as discussões na área da educação especial, tendo como foco o serviço oferecido aos estudantes com deficiência, este trabalho pretende investigar o AEE nas SRMs na concepção do professor da sala comum e de maneira específica analisar o que os professores dizem sobre esse atendimento.

Metodologia

Para o desenvolvimento da pesquisa adotaram-se alguns pressupostos da base epistêmica metodológica do materialismo histórico e dialético, que

percebe os sujeitos como históricos, datados, concretos, marcados por uma cultura como criadores de idéias e consciência que, ao produzirem e reproduzirem a realidade social, são ao mesmo tempo produzidos e reproduzidos por ela (FREITAS, 2002, p. 22).

Com essa percepção de sujeito pretendeu-se ampliar os conhecimentos em relação à educação especial do município de Joinville, de modo a contribuir para sua efetivação e ao mesmo tempo provocar análises e reflexões. Assim, adotou-se a metodologia de abordagem qualitativa, pois ela corrobora com a concepção de sujeito destacada. André (1986, p. 5) diz:

Cada vez mais se entende o fenômeno educacional como situado dentro de um contexto social, por sua vez inserido em uma realidade histórica, que sofre toda uma série de determinações. Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente o de tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Em virtude do elevado número de participantes, trata-se de uma investigação do tipo *survey*. Atualmente é um dos métodos empregados com maior frequência na pesquisa social. Importante esclarecer que o método *survey* pode ser relacionado à pesquisa quantitativa, embora não seja a nossa intenção. Portanto, o método será utilizado como um instrumento que nos possibilita coletar as informações, que por meio de uma análise qualitativa passem a representar as opiniões e concepções dos participantes.

Diante da escolha desse método, torna-se importante expor as discussões existentes acerca da problemática da quantidade e da qualidade. Segundo Minayo (2007, p. 11),

a dialética assume que a qualidade dos fatos e das relações sociais são suas propriedades inerentes [*sic*], e que quantidade e qualidade são inseparáveis e interdependentes, ensejando-se assim a dissolução das dicotomias quantitativo/qualitativo, macro/micro, interioridade e exterioridade com que se debatem as diversas correntes sociológicas.

Para realizar a investigação, delimitaram-se como lócus todas as escolas municipais com turmas do 1.º ao 5.º ano. A opção justifica-se pelo fato de que as instituições que não possuem SRM, segundo a Secretaria de Educação de Joinville, recebem esse atendimento na escola polo mais próxima. Assim, partiu-se do pressuposto de que todas as escolas da rede recebiam o AEE.

Com base nessa constatação, definiu-se que os participantes da pesquisa seriam todos os professores do 1.º ao 5.º ano da sala de aula comum, que no ano de 2013 haviam tido ou tivessem alunos em atendimento na SRM da sua escola ou da escola polo mais próxima. Em contato com a Secretaria da Educação, núcleo de Educação Especial, obteve a lista com o nome e o contato de todos os estabelecimentos que seriam investigados.

Os instrumentos usados para a construção dos dados foram uma entrevista gravada com uma das supervisoras da Secretaria Municipal de Educação, responsável pela educação especial no município de Joinville, e um questionário autoaplicável com 18 perguntas, estruturado em três eixos: dados de identificação, por meio dos quais saberemos o perfil dos participantes; configurações dos atendimentos realizados aos alunos na SEM; e SRM na concepção dos professores da sala comum. O instrumento continha questões abertas e fechadas, em que os professores puderam deixar sua opinião e também colocar sugestões.

A pesquisa adotou como método de verificação dos dados a análise de conteúdo, haja vista esse procedimento permitir valorizar o material a ser examinado, abrindo possibilidades de contextualizá-lo. Conforme Franco (2012, p. 13), a análise de conteúdo

assenta-se nos pressupostos de uma concepção crítica e dinâmica da linguagem. Linguagem, aqui entendida, como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação.

Nesse sentido, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado, e/ ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo, seja ele explícito e/ou latente” (FRANCO, 2012, p. 17). Ressalta-se que só é possível seguir nesse processo tendo como principal requisito a contextualização, pois ela garante a relevância dos sentidos atribuídos às mensagens.

Discussão dos dados

As respostas indicam que as professoras pesquisadas demonstram acreditar no trabalho docente realizado na SEM. Afirmam que ele contribui para o processo de aprendizagem dos alunos. Na voz do professor da sala comum, o professor especializado é alguém que: *“tem um olhar diferenciado”, “realiza atividades apropriadas às necessidades”, “oferece alternativas”, “direciona e facilita a aprendizagem”, “trabalha atenção e concentração”, a “autonomia e socialização”, “trabalha de forma individualizada”, “complementa as atividades realizadas em sala”*. Desse modo, enfatizam a necessidade de que o professor seja de fato “especializado”, que tenha formação específica na área da educação especial.

Diante das respostas, torna-se importante ressaltar que a SRM é

um serviço da educação especial que [...] identifica, elabora, e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas (BRASIL, 2008, p. 16).

Portanto, constata-se pelos questionários uma compreensão parcial das funções do atendimento especializado, bem como uma supervalorização do professor do AEE, numa abordagem que o compreende como aquele que ante

as dificuldades de aprendizagem tem as respostas mais eficazes. Assim, o docente da sala comum coloca-se como um profissional que precisa ser orientado, e justamente no que é a sua principal função, a aprendizagem dos alunos. Ressalta-se que as respostas não evidenciam a deficiência como um desafio, e sim a aprendizagem.

As professoras pesquisadas acreditam que, para a efetivação desse serviço, se mostra relevante e indispensável o estabelecimento de “*ajuda/parceria/troca/apoio/suporte*”, pois, somente por meio da relação estabelecida com o professor da SRM, que deve disponibilizar recursos e atividades adaptadas, se conseguirá trabalhar de forma adequada e assim atingir os objetivos propostos em sala de aula para com o aluno com deficiência.

No entanto nota-se que ainda há muito que se avançar nesse aspecto, principalmente no tocante ao entendimento do que é trabalhar de forma colaborativa. Um dos participantes, ao aludir à necessidade de troca com o professor da SRM, diz que o papel deste é: “*Ajudar no que for preciso, para seu processo de conhecimento, e procurar ajuda quando não souber como trabalhar com esse aluno*”. Mendes (2008, p. 106) esclarece:

O termo colaboração refere-se a duas ou mais pessoas trabalhando juntas, usando planejamento sistematizado de resolução de problemas a fim de alcançar resultados desejados. Trata-se de um estilo para a interação direta entre pelo menos duas partes iguais, voluntariamente engajadas na decisão de compartilhar e trabalhar para um objetivo comum.

Assim, trabalhar colaborativamente não significa recorrer ao outro somente diante das dificuldades, mas realizar um trabalho conjunto desde o planejamento. Contudo entende-se que essa análise tem de considerar a constituição histórica da escola e as relações que nela se estabeleceram, e assim compreender a dificuldade dos profissionais trabalharem nessa perspectiva.

Considerações finais

As informações obtidas indicam que na teoria o professor da sala comum conhece as funções legalmente atribuídas ao docente da SRM, bem como sabe a quem se destina o atendimento. As respostas evidenciam que o professor da sala comum apresenta muita preocupação com a aprendizagem do estudante com deficiência, o que se mostra como algo positivo, desde que essa aprendizagem seja percebida como parte do processo de escolarização que deve acontecer na sala comum e não delegada ao trabalho docente realizado na SRM.

Os dados discutidos apontam que o professor da sala comum sente necessidade de estabelecer uma relação de troca com o docente da SRM. Porém esta não faz parte da organização escolar, do planejamento sistematizado. Portanto, a necessidade faz com que o professor busque alternativas para trabalhar com o estudante com deficiência, o que acaba por inviabilizar a utilização de recursos que exigem uma preparação antecipada, impossibilitando a adaptação de atividades que dependem desses recursos. Tais procedimentos impedem a concretização dos objetivos do trabalho realizado pelo professor da SRM, já que os recursos a serem empregados para eliminar as barreiras acabam por ficar restritos ao atendimento.

No que concerne à implantação das SRMs no espaço escolar, as respostas evidenciam que elas se configuram como um importante caminho para romper com as concepções deterministas que, fundamentadas em um aluno ideal, lhe impõem a culpa pelo seu sucesso ou fracasso escolar. Para Baptista (2011, p. 71), a SRM deve constituir-se num espaço que objetive

[...] auxiliar na exploração de alternativas diferenciadas de acesso ao conhecimento, inserindo, inclusive, dinâmicas que permitam utilizar seus recursos potenciais, aprender novas linguagens, desenvolver a capacidade de observar e de auto observar-se.

Os professores pesquisados acreditam na SRM e na sua repercussão na sala de aula comum, mas salientam que o professor especializado precisa ter formação específica na área em que atua, para a realização de um trabalho que se efetive de forma colaborativa. Isso evidencia que é indispensável que

ocorram formações sistematizadas e que estas contemplem todos os profissionais envolvidos no processo de escolarização do estudante com deficiência.

Referências

BAPTISTA, C. R. Ação pedagógica e educação especial: a sala de recursos como prioridade na oferta de serviços especializados. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 17, n. 1, ago. 2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB n.º 04, de 2 de outubro de 2009. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, modalidade educação especial. **Diário Oficial da União**, 5 out. 2009.

_____. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, 2008.

FRANCO, M. L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREITAS, M. T. de A. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 21-39, 2002.

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

MENDES, E. G. Caminhos da pesquisa sobre a formação de professores para a inclusão escolar. *In*: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A.; HAYASHI, M. C. P. I. (Orgs.). **Temas em educação especial: conhecimentos para fundamentar a prática**. Brasília: Capes / Proesp, 2008.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2007.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO. **Instrução Normativa n.º 004/2013**. Dispõe sobre procedimentos em relação às salas de recursos multifuncionais. 2013.



O museu como espaço de educação para pessoas cegas e com baixa visão

Andrea Machado
Furb

Adolfo Ramos
Furb

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo principal compreender como a educação inclusiva pode contribuir com a educação museal para as pessoas cegas e com baixa visão e como objetivos específicos: contextualizar a história da deficiência para compreensão do conceito de deficiência e o processo de inclusão, fomentar o debate referente à proposta de universalidade de acesso prevista no Estatuto de Museus e analisar a percepção do público cego quanto à importância dos espaços museais para a educação inclusiva. As obras de Silva (1987), Harlos (2012), Crespo (2009), Sassaki (1997), Santos (2008) e Freire (1981; 1983) fundamentam teoricamente a investigação. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa e que se configura como participante. Para a geração de dados utilizaram-se como instrumentos questionários e entrevistas semiestruturadas. Entendemos que é um trabalho que pode contribuir para a educação inclusiva, porque propõe ações museológicas inclusivas para pessoas cegas e com baixa visão, e com a educação museal, pois caracteriza a função educativa dos museus. Os resultados parciais estão relacionados à compreensão do conceito de deficiência, conforme aceito atualmente, e ao processo de inclusão social.

Palavras-chave: educação museal; educação inclusiva; pessoas cegas e com baixa visão.

Introdução

Sou professora de História, e o meu interesse pelo atendimento às pessoas cegas e com baixa visão nos espaços museais teve início em 2010, quando trabalhava como educadora de museu e era responsável pela elaboração de projetos de ações museológicas inclusivas em uma instituição museológica.

A principal dificuldade encontrada para a elaboração de projetos para o atendimento do público cego no Museu do Imigrante de Timbó (SC) foi a falta de referenciais teóricos e exemplos de ações no setor museológico que orientassem sobre a comunicação, a liberdade de mobilidade nos espaços de visitação, a autonomia no acesso ao acervo e coleções e como as pessoas cegas sentem, enxergam e conhecem o espaço museal.

Constatamos, após pesquisa em *sítes* de museus, até mesmo museus de referência no Brasil e no *site* do Instituto Brasileiro de Museus (Ibram), os motivos da falta de referências sobre o assunto. Ocorre que são raras as ações permanentes de sensibilização para o atendimento das pessoas cegas nas instituições museológicas brasileiras. Eventualmente, oferecem-se exposições sensoriais temporárias ou itinerantes, quando “o museu sai do museu” e o público tem acesso a uma parte do acervo e coleções.

Entretanto cabe destacar que encontramos como exemplos de museus acessíveis o museu britânico de arte moderna Tate Modern, de Londres, que utiliza como recurso *online* a descrição de obras de arte para pessoas com baixa visão; a Pinacoteca (SP), que desenvolve o Projeto Educativo para Públicos Especiais (Pepe); e O Museu do Futebol, localizado no Estádio do Pacaembu (SP), construído em 2008 com a concepção de acessibilidade universal.

Após alguns meses de pesquisa sobre o assunto, com projeto fundamentado no trabalho desenvolvido pela Pinacoteca e com o auxílio de uma equipe multidisciplinar da Associação de Cegos do Vale do Itajaí (Acevali), realizamos no Museu do Imigrante de Timbó, em 2012, a exposição temporária *Esculturas que brotam da terra para ver com as mãos*, do escultor Egídio Frankenberger.

Ressalta-se que a parceria firmada entre os profissionais do Museu do Imigrante e a equipe da Acevali foi imprescindível, haja vista os professores e a assistente social que acompanharam os grupos orientarem sobre a organização da exposição e o atendimento adequado para o perfil dos visitantes. Além disso, ensinaram os profissionais da instituição a guiar as pessoas cegas e a estimular as sensações e os sentidos, atentando para os cheiros, os sons e a temperatura na Casa de Taipa Enxaimel, no Solar Benz,

no Jardim do Imigrante e na Represa do Rio Benedito, que compõem o Complexo Turístico Jardim do Imigrante de Timbó.

Também deram preciosas informações sobre a descrição contextualizada dos espaços, cenários e acervo, com objetivo de estimular as pessoas cegas a formar uma imagem mental daquilo que tocaram com as mãos, das sensações e dos cheiros. Os sabores do museu também foram estimulados pela descrição da preparação e conservação de alimentos e moagem do café no cenário “cozinha dos imigrantes” e pela degustação de alguns produtos típicos dos tempos da colonização da Colônia Blumenau.

Em três meses atenderam-se mais de 100 pessoas cegas e com baixa visão de diferentes regiões do estado de Santa Catarina. A instituição recebeu muitos pedidos de associações de pessoas com deficiência visual para que a exposição fosse prorrogada, o que não foi possível.

O trabalho feito no Museu do Imigrante foi tão significativo para os profissionais da instituição, para a equipe da Acevali e especialmente para os visitantes cegos e com baixa visão que resolvemos dar continuidade à investigação sobre o atendimento a esse público na pesquisa de mestrado desenvolvida no Mestrado em Educação na Furb (turma 2013).

Conforme relatado, a pesquisa possui como objetivo principal compreender como a educação inclusiva pode contribuir para a educação museal para as pessoas cegas e com baixa visão. Temos como objetivo específico: contextualizar a história da deficiência para entender como foram construídas as relações entre sociedade e as pessoas que não atendiam aos padrões de “perfeição física e mental”, desejada para a condição humana em diferentes contextos e culturas; compreender a construção teórica do conceito de deficiência, conforme aceito atualmente, e o processo de inclusão, que nos leva à proposta de educação inclusiva no espaço museal.

Pretendemos fomentar o debate referente à proposta de universalidade de acesso prevista no Estatuto de Museus (BRASIL, 2009). Isso porque, no país, a universalidade de acesso está prevista no Estatuto de Museus conforme as recomendações do International Council of Museums (Icom), que tem representantes de 146 países, os princípios do Programa Nacional de Educação Museal (PNEM) e do Plano Nacional Setorial de Museus (PNSM).

Entretanto, na prática, como verificamos em *sites* e em visitas *in loco* a museus de Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul, os museus brasileiros, com exceção da Pinacoteca e do Museu do Futebol, ainda não garantem o acesso permanente para as pessoas cegas e com baixa visão.

Pretendemos, ainda, analisar a percepção do público cego quanto à importância da educação inclusiva nos espaços museais. Para tanto, daremos voz a cinco pessoas, membros da Acevali, que participaram da exposição sensorial temporária no Museu do Imigrante de Timbó, no ano de 2012.

Buscamos nas obras de pesquisadores conceituados o aporte teórico necessário para esta investigação.

O trabalho de dissertação está estruturado da seguinte forma: Capítulo I – Introdução; Capítulo II – Deficiência e inserção social; Capítulo III – O museu como espaço de educação para as pessoas cegas e com baixa visão; Análise de Dados e Considerações não finalizadoras.

Faz-se necessário esclarecer os motivos de definirmos as considerações como não finalizadoras. Ocorre que, ao iniciarmos o Mestrado em Educação, tínhamos como intuito investigar o processo de sensibilização e como as pessoas cegas e com baixa visão se apropriam do conhecimento no espaço museal. No decorrer da pesquisa houve a necessidade de compreender o que é a deficiência e alguns dos paradigmas que caracterizam as pessoas classificadas como deficientes: o paradigma da exclusão, segregação, integração e inclusão.

Acreditamos que, sem estudarmos primeiramente os citados paradigmas e a construção teórica do conceito atual de deficiência, não seria possível entender o que é a deficiência, seus sentidos e significados. E ainda, como chegamos ao processo de inclusão e ao debate de algumas questões atuais como a educação inclusiva, a necessidade de construirmos uma sociedade inclusiva, a universalidade de acesso, até mesmo nos espaços museais, e como a educação inclusiva pode contribuir para a educação museal para as pessoas cegas e com baixa visão.

Temos como propósito dar continuidade à investigação sobre o processo de sensibilização nos espaços museais como pesquisa de doutorado.

Metodologia

A pesquisa, de natureza qualitativa, configura-se como participante. O trabalho terá como primeiro sujeito 12 instituições museológicas localizadas nos estados de Santa Catarina, São Paulo, Minas Gerais e Rio Grande do Sul (visitação de março de 2013 a julho de 2014), tendo como objetivo geral a análise do acesso ao patrimônio e ao acervo museológico às pessoas cegas e com baixa visão. O instrumento utilizado para geração de dados será um questionário, respondido preferencialmente pelo(a) educador(a) de museu.

O segundo público-alvo será um grupo de cinco pessoas cegas, membros da Acevali. O instrumento para geração de dados será entrevista semiestruturada, realizada de julho a setembro de 2014. Conforme relatado, pretendemos averiguar a percepção do público cego quanto à importância da educação inclusiva nos espaços museais. Utilizaremos a técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2004).

Para dar início à investigação, efetuou-se um levantamento das publicações sobre o tema em estudo, e chegou-se à conclusão de que existem poucos referenciais sobre o assunto. Fontes importantes para a pesquisa são as referências sobre o conceito de museu do Icom e as novas abordagens sobre as relações entre teoria e práticas museológicas voltadas para o social do PNSM, do PNEM, do Ibram e do Estatuto de Museus.

A obra *A epopéia ignorada – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje* (1987), do historiador Otto Marques da Silva, permitiu depreender as relações entre sociedade e as pessoas que não atendiam aos padrões de “perfeição física e mental” desejada para a condição humana em diferentes contextos e culturas, o conceito de deficiência conforme aceito atualmente e o processo de inclusão.

Os livros *A vida de quem não vê* (1946) e *O que é ser cego* (1983), do educador J. Espínola Veiga, colocam-nos no lugar do outro e possibilitam enxergar as barreiras que ainda causam a deficiência visual.

O sociólogo Franco Ezequiel Harlos (2012) contribuiu no entendimento dos paradigmas da deficiência e como, com base na racionalidade científica, a

sociedade foi dividida em categorias sociais dos “normais” e “anormais”, em pessoas “deficientes” e “eficientes”.

O trabalho de Ana Maria Crespo (2009) permitiu conhecer a relação da sociedade com as pessoas com deficiência no Brasil até 1981 e como os movimentos sociais contribuíram para a conquista de direitos para essa minoria, assim como no debate em contraposição ao modelo médico da deficiência e em defesa do modelo social da deficiência, que tem como principal proposta a inclusão social.

Romeu Sasaki, uma referência nos assuntos relacionados à inclusão, tem conhecimento de causa, pois desde 1979 atua nos movimentos que lutam pela igualdade de direitos e equidade de oportunidades para as pessoas com deficiência no Brasil.

Maria Célia Teixeira Moura Santos, uma especialista em educação museal, em seu livro *Encontros museológicos – reflexões sobre a museologia, a educação e o museu* (2008), trata das mudanças que ocorreram nos últimos anos na política nacional de museus.

Para fundamentar a pesquisa, as obras *Pedagogia do oprimido* (1983) e *Educação e mudança* (1981), de Paulo Freire, serão referências importantes, pois apontam caminhos para aprendermos a respeitar a diversidade humana de acordo com suas individualidades, necessidades e especificidades e a concebermos a educação como processo capaz de promover autonomia e libertação. No entendimento de Freire, um dos propósitos da educação é conhecer para compreender e compreender para transformar, por que, quando o ser humano compreende e faz uma reflexão política sobre a vida, a sociedade e o mundo, ele se torna um sujeito crítico que luta por um mundo melhor para todos.

Discussão dos dados

Conforme anunciado, chegamos ao resultado parcial da pesquisa em relação à contextualização da história da deficiência, que nos permitiu compreender que a imagem e os sentidos da deficiência, assim como as relações firmadas entre as pessoas, estão diretamente relacionados aos contextos sociais, políticos, culturais e econômicos de cada cultura.

Contudo podemos afirmar que na cultura ocidental, especialmente nos sistemas baseados na produtividade e competição, a imagem consolidada em relação à deficiência é negativa. A nosso ver, esse seria um dos motivos da imagem da deficiência se sobrepor à imagem da pessoa e ao valor humano, o que ainda leva à desigualdade de direitos e à exclusão social.

Considerações finais

Os principais assuntos aqui abordados, concernentes à inclusão social, são temas relativamente novos no cenário nacional. Cabe frisar que se trata de questões discutidas pelos movimentos das pessoas com deficiência desde a década de 1960 no Brasil, entretanto entraram nas pautas dos governos e chegaram à sociedade somente em 1981, em decorrência do Ano Internacional das Pessoas Deficientes (AIPD), promovido pela Organização das Nações Unidas (ONU). Mais jovem ainda é o debate sobre a garantia de acesso ao público cego e com baixa visão aos museus, espaços até pouco tempo elitizados, pela via da educação inclusiva e educação museal. Cremos que este trabalho de dissertação representa um passo adiante no debate referente à educação inclusiva e pode contribuir para futuras pesquisas sobre o assunto.

Referências

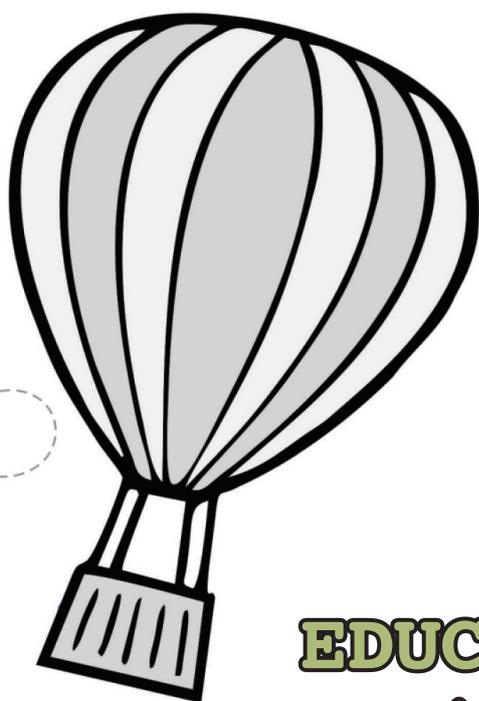
- BARDIN, I. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BRASIL. **Lei n.º 11.904, de 14 de janeiro de 2009**. Institui o Estatuto de Museus e dá outras providências. Brasília, 2009.
- CRESPO, A. M. M. **Da invisibilidade à construção da própria cidadania**. Os obstáculos, as estratégias e as conquistas do movimento social das pessoas com deficiência no Brasil, através das histórias de vida de seus líderes. 375 f. Tese (Doutorado em História)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- HARLOS, F. E. **Sociologia da deficiência: vozes por significados e práticas (mais) inclusivas**. 200 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial)–Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.
- SANTOS, M. C. T. M. **Encontros museológicos – reflexões sobre a museologia, a educação e o museu**. Rio de Janeiro: MinC/IPHAN/Demu, 2008.

SASSAKI, R. K. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SILVA, O. M. da. **A epopéia ignorada** – a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: Cedas, 1987.

VEIGA, J. E. V. **A vida de quem não vê**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1946.

_____. **O que é ser cego**. Rio de Janeiro: J. Olympio, 1983.



**EDUCAÇÃO E
INFÂNCIA**



A aprendizagem e o desenvolvimento de crianças a partir da implantação de um clube de ciências em uma escola de período integral no município de Blumenau (SC)

Graciele Alice Carvalho Adriano
Furb

Edson Schroeder
Furb

Agência financiadora: Universidade Regional de Blumenau (Furb).

Resumo: Nossa intenção de investigação emerge da necessidade de aprofundarmos a respeito das aprendizagens dos saberes científicos pelas crianças e como acontecem as relações entre pensamento e linguagem, tendo-se como cenário um clube de ciências como espaço não formal de educação científica na escola. Essas reflexões acontecerão com base na concepção teórico-conceitual da escola histórico-cultural, proposta por Vygotsky. Estabelecemos como objetivo geral analisar o processo de construção do conhecimento científico por crianças do 2.º ano do ensino fundamental, tendo como apoio o desenvolvimento de um clube de ciências. A pesquisa, ainda em etapa inicial para dissertação de mestrado, será efetivada em uma escola da rede estadual do ensino da cidade de Blumenau (SC), participante do projeto de Escola Pública Integral (EPI), na disciplina Iniciação Científica. Por intermédio dessa disciplina, pretendemos organizar e implantar o Clube de Ciências na escola em questão. A abordagem de cunho qualitativo será baseada na análise teórico-reflexiva, denominada pesquisa-ação. A investigação parte de um desafio: apresentar e desenvolver uma proposta educativa que denominamos de Clube de Ciências para apreendermos e compreendermos o complexo movimento de aprender ciências na escola.

Palavras-chave: ensino de Ciências nos anos iniciais; Clube de Ciências; aprendizagem e desenvolvimento.

Introdução

As crianças apresentam um prévio conhecimento, decorrente de suas experiências sociais e empíricas com o mundo, um aspecto do funcionamento

psicológico fundamental para as futuras experiências de aprendizagem dos saberes escolares. Trata-se de um processo que ocorre de acordo com as singularidades históricas, levando-se em consideração as interações e percepções individuais dos envolvidos.

Vygotsky, com base em suas contribuições teóricas que caracterizam a escola histórico-cultural, aclara os aspectos associados à construção das funções psicológicas superiores e o papel da cultura nesse processo, ou seja, o específico e importante papel da escola na construção da subjetividade (VYGOTSKY, 2004). Acrescenta, ainda, o aprofundamento da relação do indivíduo com o meio social, mediada pela internalização dos significados historicamente construídos, e o papel da linguagem nesse processo.

Nossa intenção de investigação emerge da necessidade de aprofundar a respeito das aprendizagens dos saberes científicos pelas crianças e como acontecem as relações entre pensamento e linguagem, tendo-se como cenário um clube de ciências como espaço não formal de educação científica na escola. Tem-se como pressuposto teórico a aprendizagem como movimento fundamental que promove o desenvolvimento das crianças mediante a internalização dos conhecimentos científicos na atividade. Portanto, nosso foco investigativo está no acompanhamento e na compreensão das interações sociais de produção (VYGOTSKY, 2009a; 2009b) possíveis e que se constituem entre o professor, o conhecimento e suas crianças, tendo como ponto de partida um processo histórico caracterizado pela implantação e pelo desenvolvimento de um clube de ciências. Compreendemos a escola como instituição capaz de incentivar e aperfeiçoar as interações sociais de produção objetivada na formação das crianças como cidadãos imersas na cultura.

Os clubes de ciências, como um dos movimentos escolares, consistem em espaços não formais, organizados para que os estudantes tenham a possibilidade de propor, discutir e aprofundar suas curiosidades e inquietações a respeito das questões relacionadas aos fenômenos da natureza e das tecnologias, que podem ter como ponto de partida a realidade circundante e até planetária.

Um objetivo dos clubes de ciências é a alfabetização científica dos envolvidos, entendendo a ciência como linguagem historicamente construída para interpretação da natureza. Ou, de acordo com Chassot (2001, p. 38),

“como o conjunto de conhecimentos que facilitariam aos homens e mulheres fazer uma leitura do mundo onde vivem, [...] entendessem as necessidades de transformá-lo, e transformá-lo para melhor”. Dessa forma, um clube de ciências pode se constituir no espaço de aprendizagem centrado na alfabetização científica dos seus participantes, processo que se dá na e pela atividade em que crianças e professor se encontram engajados no desenvolvimento de projetos de iniciação científica. Logo, inseridos num processo mediado pela linguagem com consequências na organização do pensamento, portanto, na transformação de indivíduos.

Pretendemos aprofundar reflexões sobre aspectos que julgamos fundamentais quando tratamos de processos de ensinar e de aprender, como o papel mediador do professor, a aprendizagem dos conhecimentos científicos pelas crianças, o papel desses saberes como linguagem, entre outros aspectos. Tais reflexões acontecerão com base na concepção teórico-conceitual da escola histórico-cultural, proposta pelo bielorusso Lev S. Vygotsky (2009a; 2009b). Como pretendemos desenvolver a pesquisa com implantação e desenvolvimento de um clube de ciências em uma classe de segundo ano do ensino fundamental, também temos como área de abrangência o ensino de Ciências nos anos iniciais. Portanto, aprofundaremos conceitos e pressupostos teóricos relacionados ao ensino de Ciências e à alfabetização científica nos anos iniciais. Nossa investigação soma-se a um conjunto de pesquisas já efetuadas tendo como ponto de partida a necessidade de trazer contribuições para o ensino de Ciências e o papel da educação científica na formação dos estudantes. Em nosso caso, acrescentamos um possível reforço ao debate: a abertura de um clube de ciências com a participação das crianças no desenvolvimento de projetos de iniciação científica, aspecto muito pouco abordado no conjunto de pesquisas sobre o tema. Com base no exposto, anunciamos a questão de investigação: Como ocorre o processo de construção do conhecimento científico por crianças do segundo ano do ensino fundamental a partir do desenvolvimento de um clube de ciências na escola? Com tal questionamento, apresentamos como objetivo geral analisar o processo de construção do conhecimento científico por crianças do primeiro ano do ensino fundamental a partir do desenvolvimento de um clube de ciências. Com esse intuito, propomos também apreender

indicadores de aprendizagem e desenvolvimento, mediante atividades no Clube de Ciências, considerando-se as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, e refletir, juntamente com a professora de classe, o processo de implantação de um clube de ciências na escola e o alcance desse processo.

Para que as crianças possam aplicar ou vivenciar os conhecimentos científicos, Pozo e Crespo (2009, p. 118) apontam a necessidade de que “[...] adotem *atitudes* diferentes com respeito ao aprendido e à ciência e que adquiram certos *procedimentos* efetivos para adotar essas atitudes e usar os conhecimentos conceituais adquiridos”. Assim, os autores traduzem o desenvolvimento nos estudantes das capacidades de aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal. Os mesmos autores afirmam que a aprendizagem conceitual, por exemplo, visa a fazer a criança superar as dificuldades de compreensão dos conceitos da ciência. A aprendizagem procedimental, por sua vez, possibilita a participação dos alunos no processo de construção e apropriação do conhecimento científico na atividade, ou seja, com foco no fazer, priorizando-se estratégias de pensamento voltadas para ações direcionadas diretamente sobre os objetos. A aprendizagem atitudinal considera o aluno vivenciar e desenvolver normas e valores que permitam o pensar e experienciar condutas socialmente aceitas, que interiorize formas de comportamento e de aproximação ao conhecimento, mas com a colaboração do outro.

Metodologia

A pesquisa será realizada em uma escola da rede estadual de ensino, na cidade de Blumenau (SC), participante do projeto de Escola Pública Integral (EPI). Como integrantes diretos de nossa pesquisa teremos 36 crianças matriculadas no 2.º ano do ensino fundamental e a professora responsável pela disciplina Iniciação Científica. Com essa disciplina, que acontece no contraturno, pretendemos organizar e implantar o Clube de Ciências na escola.

A abordagem, de cunho qualitativo, será baseada na análise teórico-reflexiva, denominada pesquisa-ação, com caráter investigativo e reflexivo. Pretende-se averiguar o processo de ensino mediado, levando-se em conta a organização, a implantação e o desenvolvimento do Clube de Ciências, com a

participação direta da professora responsável, caracterizando-se, no processo, os movimentos de pesquisa na ação: planejamento – ação – reflexão – planejamento-ação. A metodologia da pesquisa-ação prioriza a participação ativa dos envolvidos, em nosso caso, a pesquisadora e a professora responsável, que se inserem num processo de envolvimento em torno das ações concretas e dos aspectos teóricos, organizando-as para a construção de um entendimento comum, com o intuito de gerar mudanças, quando forem necessárias. Em nosso caso, divisamos a relação entre a reflexão e a ação, processo que exige do pesquisador e participantes um trabalho em equipe objetivando os resultados esperados, isso em um contexto contínuo que se caracteriza pela espiral autorreflexiva (THIOLLENT, 2000).

A princípio, o estudo prevê visitação à escola para conhecer o ambiente, as crianças e o Projeto Político-Pedagógico da instituição, considerando a ementa da disciplina em questão. As crianças que frequentam o 2.º ano serão observadas nos diversos espaços, como sala de aula e recreio, a fim de estabelecer o perfil da turma. Vão ser examinados aspectos sociais, educativos e das relações entre os pares, para compreensão mais aprofundada dos processos interativos que acontecerão entre professora, crianças e conhecimentos científicos.

O processo de investigação representará uma ação conjunta entre a professora e a pesquisadora, na implantação e no desenvolvimento do Clube de Ciências. A proposta do clube almeja a alfabetização científica dos envolvidos, entendendo a ciência como linguagem historicamente construída com vistas à aprendizagem e ao desenvolvimento dos indivíduos, levando-se em conta as suas capacidades de aprendizagem conceitual, procedimental e atitudinal. Nos encontros com a professora e a pesquisadora, que antecederão os encontros no clube com as crianças, o planejamento reflexivo das práticas educativas contemplará, sobretudo, os desejos das crianças em conhecer, bem como suas relações com os conhecimentos envolvidos, um importante movimento do funcionamento psicológico respaldado pela teoria histórico-cultural. Portanto, no desenvolvimento histórico que caracterizará planejamento e encontros no clube, evidenciamos a relação dialética entre teoria e empiria, com o intuito de compreendermos melhor as complexas relações entre linguagem e pensamento, ou seja, a aprendizagem por parte dos educandos.

Para a coleta de dados, utilizaremos as observações participantes registradas em um diário de bordo pela pesquisadora, fotos e gravações em vídeo, com o objetivo de captar, com maior precisão, os diálogos e as ações das crianças na atividade. A coleta de dados incluirá, também, as produções escolares, tanto individuais e coletivas, como textos, registros escritos, desenhos, livros produzidos pelas crianças, boletins informativos e os relatórios de turma.

Os encontros com a professora também serão gravados, transcritos e analisados com base nas três categorias de análise definidas *a priori*: a mediação reflexiva docente e a participação das crianças, a alfabetização científica no complexo movimento de aprender ciências na escola e indicadores de desenvolvimento.

Discussão dos dados

O estudo já iniciou com a etapa das observações da escola e da turma do 2.º ano, fase em que as crianças conheceram a pesquisadora e estabeleceram vínculos de empatia. Já houve reuniões com a professora regente para estabelecermos as ações introdutórias quanto à apresentação e à constituição de um clube de ciências e seus objetivos. Em outro momento, aconteceram conversas com as crianças sobre a proposta de um clube de ciências, a apresentação (de imagens retiradas da internet) de clubes que existem no município e alguns boletins informativos que relatam as pesquisas desenvolvidas.

Na escolha do nome do clube, várias crianças opinaram. Suas sugestões foram escritas no quadro, e cada criança justificou o porquê da opção. Depois a turma votou, considerando um nome que representasse o grupo: escolheu-se o nome Gaviões da Inteligência, porque “teriam inteligência no estudo do clube” e o pássaro “voa alto”.

Questionaram-se as crianças sobre algo que gostariam de pesquisar. O assunto vulcões surgiu na maioria das opiniões e dividiu espaço somente com o estudo da construção de foguete e meteoros. Acreditamos que, pelas falas ocorridas naquele dia, a sugestão por parte da turma sofreu alguma influência do assunto anterior que haviam visto, os dinossauros. Talvez algumas dúvidas

ficaram no tocante aos vulcões e às suas explosões. A turma trouxe um questionamento: Como acontecem as explosões? Nas atividades desenvolvidas na temática sobre os dinossauros, tiveram contato com filmes e imagens de vulcões no cenário, numa época em que esses seres viviam.

Nossa opção pela teoria histórico-cultural possibilitará reflexões com base em conceitos e pressupostos desenvolvidos originalmente por Vygotsky (2009b), como mediação, mediação simbólica, processos de internalização e zona de desenvolvimento proximal (ZDP). Segundo Vygotsky (2009a), o processo sócio-histórico pretende evidenciar o desenvolvimento do indivíduo, ressaltando o papel da linguagem e da aprendizagem. Sua teoria é reconhecida como constructo histórico e cultural, que explica a aquisição do conhecimento e a importância da relação professor-criança no processo de ensino. Vygotsky (1994 *apud* DALLABONA, 2013) argumenta que no estudo da atividade entre sujeitos, ou seja, na dinâmica das situações de ensino “obteremos indicadores sobre como as crianças se apropriam do que é externo, para reconstruir, internamente, o controle das suas próprias ações”. Na relação da criança com o mundo, Vygotsky (2009a) ressalta a função da linguagem científica na aprendizagem, com implicações sobre o desenvolvimento.

Considerações finais

A escola, como espaço de interação social e aprendizagem, abrange tanto professores como estudantes, atores que, na atividade, interagem continuamente, mediados pela linguagem. As crianças em processo de alfabetização percebem o código linguístico, por meio dos signos, da escrita como necessidade do registro. Questionam quais letras devem usar em seus diários, percebem a importância da escrita como fato social. O conhecimento construído na compreensão dos conceitos científicos, expressos por intermédio da oralidade, torna-se um indicador avaliativo do pensamento das crianças, de suas compreensões acerca das atividades desenvolvidas.

Assim, as observações de como as crianças, gradativamente, se envolvem e apropriam dos conhecimentos científicos e, nesse sentido, como vão articulando pensamento e linguagem possibilitarão entender de modo mais

aprofundado como se dá o processo de construção do conhecimento científico. Nossa investigação parte de um desafio: apresentar e desenvolver uma proposta educativa que denominamos de Clube de Ciências para, a partir disso, apreendermos e compreendermos, por meio da mediação reflexiva docente e a participação ativa das crianças, o complexo movimento de aprender ciências na escola.

Referências

CHASSOT, A. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. Ijuí: Unijuí, 2001.

DALLABONA, K. G. **O ensino de ciências nos anos iniciais: a construção do conhecimento científico a partir de uma sequência didática para o estudo das formigas**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Ciências Naturais e Matemática)—Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2013.

POZO, J. I.; CRESPO, M. Á. G. **A aprendizagem e o ensino de ciências: do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico**. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

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

_____. **Imaginação e criação na infância**. São Paulo: Ática, 2009b.

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



A voz da criança na realidade escolar: da educação infantil para o ensino fundamental

Edilamar Borges Dias
Univille

Rosânia Campos
Univille

Resumo: Após a ampliação do ensino fundamental para nove anos de duração, ocorreu uma procura demasiada por matrículas nas classes iniciais do ensino fundamental. Isso ocorreu porque as crianças de 6 anos deixaram de frequentar a educação infantil e passaram a ingressar no ensino fundamental. Partindo dessa realidade, está em desenvolvimento uma pesquisa cujo objetivo é investigar como as crianças de 5 e 6 anos percebem seu processo de transição da educação infantil para o ensino fundamental. Para tanto, desenvolveu-se uma pesquisa de inspiração etnográfica, cuja duração foi de oito meses em campo de pesquisa, na cidade de Joinville. As 24 crianças participantes frequentaram em 2013 a educação infantil. A investigação continuou em 2014, quando as crianças passaram para o 1.º ano do ensino fundamental, em uma escola municipal, e somente 17, das 24, participaram. Tendo como base os estudos realizados ancorados na sociologia da infância, optou-se por uma discussão teórica e uma revisão bibliográfica referentes à importância de “dar voz” às crianças, especialmente nos contextos educativos. Para fundamentação teórica foram utilizados, sobretudo, os seguintes autores: Lee (2010), Sarmento (2000; 2005), Sarmento e Pinto (1997), Marchi (2010), Corsino (2007) e Corsaro (2011).

Palavras-chave: políticas públicas para educação; educação infantil; ensino fundamental de nove anos.

Introdução

Ao serem consideradas as diferentes culturas que marcam a educação infantil e o ensino fundamental, somadas à histórica falta de convergência que vem permeando essas duas etapas de ensino, bem como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração, tornou-se primordial uma discussão acerca da atual situação escolar com relação às especificidades da infância e da criança. Diante disso, a necessidade de ouvir a

criança ecoa como principal elemento envolvido no processo. Assim, considerar a criança como agente ativa no processo de transição escolar parte da perspectiva de que ela não pode ser considerada desprovida de saberes e de percepções que dizem respeito a si mesma. A criança, um sujeito produzido pela cultura, também produz sua própria cultura, desenvolvendo modos de se inserir no mundo. Com base em tal concepção de criança e no cenário atual da educação brasileira, a pesquisa que ora está em andamento tem como principal objetivo analisar a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental sob a perspectiva dela mesma.

A fim de subsidiar e fundamentar teoricamente a investigação, consultaram-se de modo mais específico autores que discutem a infância. Entre eles citam-se Sarmiento e Pinto (1997, p. 25), os quais asseveram que “o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida”. Sendo assim, permitir uma escuta sensível voltada à voz da criança significa acolher as individualidades do sujeito criança como protagonista de suas ações.

Para Corsaro (2011), as crianças – em uma relação de troca, de interação com o outro – não se restringem apenas a imitar e/ou internalizar o mundo em sua volta, mas se esforçam para participar, interpretar e dar sentido às suas próprias culturas. “As crianças passam a produzir coletivamente seus próprios mundos e cultura de pares” (CORSARO, 2011, p. 36).

Marchi (2011, p. 194) compactua do ponto de vista com os sociólogos da infância ao declarar que “as crianças têm consciência dos seus sentimentos, ideias, desejos e expectativas e que são capazes de efetivamente expressá-los”, sendo necessário apenas haver quem as escute.

Por sua vez, Corsino (2012, p. 7) compreende que a linguagem deve ser entendida como “enunciação, expressão e manifestação da subjetividade, o que significa uma proposta que abre espaço para a voz da criança, suas narrativas, suas formas de ver, sentir e conhecer o mundo”. Dessa maneira, a escuta das diferentes vozes será possível, levando à ampliação do universo cultural das crianças.

A seguir, serão assinaladas algumas considerações concernentes à metodologia proposta e à necessidade cada vez mais premente de criar

oportunidades para que a “voz” da criança deixe de ocupar um lugar apenas teórico em artigos e em documentos oficiais e que de fato ela passe a ter voz ativa na sociedade em que vive.

Metodologia: um caminho a trilhar

Para viabilizar a pesquisa, a princípio, delimitou-se o caminho a ser percorrido. Como procedimento metodológico, optou-se pela metodologia de inspiração etnográfica, justamente para apreender o cotidiano das instituições de ensino averiguadas.

A investigação foi desenvolvida em dois grandes momentos: revisão bibliográfica e estudo empírico. Tratando-se da empiria, a fim de tornar viável o trabalho – que teve como objeto de estudo a transição escolar, sob a perspectiva das crianças –, a pesquisa aconteceu em duas instituições públicas municipais, na cidade de Joinville (SC), tendo sido explorados dois momentos investigativos.

O primeiro momento ocorreu no segundo semestre de 2013, entre os meses de setembro e dezembro, com um grupo de 24 crianças de 5 e 6 anos de idade, matriculadas em um centro de educação infantil (CEI). O segundo momento deu-se no primeiro semestre de 2014, entre os meses de fevereiro e abril. A pesquisa teve prosseguimento contando com apenas 17 das 24 crianças provenientes da educação infantil. Estas conseguiram matricular-se em uma escola municipal de ensino fundamental próxima ao CEI pesquisado. O tempo de permanência em campo de pesquisa foi de quatro horas semanais, durante aproximadamente oito meses.

Para a coleta de dados, privilegiaram-se os seguintes instrumentos: diário de bordo, registro fotográfico e atividades realizadas com as crianças com registro via fotografia. Após a coleta de dados, eles foram analisados por meio da análise do discurso baseada nas contribuições de Norman Fairclough (2008), sistematizadas nas proposições da Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO).

A valorização da voz das crianças na escola: uma percepção necessária

Após discussões e posicionamentos divergentes entre estudiosos da área educacional e representantes da política pública, o ano de 2006 ficou marcado pela implantação da Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006), tornando obrigatório o ingresso das crianças de 6 anos de idade no ensino fundamental. A lei dispôs ainda sobre a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos de duração. Tal resolução fortaleceu a imprescindibilidade do diálogo institucional e pedagógico entre a educação infantil e o ensino fundamental, dentro e entre as instituições educacionais, principalmente no que se refere às políticas e práticas pedagógicas e sua adequação à faixa etária das crianças. Esse diálogo mostra-se indispensável por envolver a criança de 6 anos em seu processo de transição escolar.

No entanto percebe-se que a criança ainda se encaixa em um contexto histórico e social que opera por meio de mecanismos políticos que, ao longo dos anos, a silenciaram, com o intuito de mantê-la em uma posição inferior, a fim de que fosse preservado o domínio dos adultos sobre ela. Emerge daí o fato de os adultos terem se tornados mediadores das crianças, de tal forma que estas passaram a ser vistas, mas não ouvidas.

Sobre isso, Lee (2010) argumenta que os adultos costumam crer que as crianças sejam incapazes de falar por si próprias, visto que “[...] estão em formação, estão em processo de vir-a-ser, [...] falam a partir de, e por ignorância e irracionalidade” (LEE, 2010, p. 46).

Para Sarmiento (2000), o contexto supramencionado faz parte das “regras do jogo escolar”, uma vez que os pequenos, ao adentrarem na escola, são induzidos compulsivamente ao ofício de aluno, tendo de executar com relativo sucesso atividades que não escolheram e aquelas das quais nem sempre compreendem o sentido ou pelas quais não têm nenhum interesse.

Ao se pensar na importância de dar voz às crianças longe da supremacia do adultocentrismo, tomam-se como pressupostos os estudos de Sarmiento e Pinto (1997). Os autores escrevem:

O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. Assim, interpretar as representações sociais das crianças pode ser não apenas um meio de acesso à infância como categoria social, mas as próprias estruturas dinâmicas sociais que são desocultadas no discurso das crianças (SARMENTO; PINTO, 1997, p. 25).

Um dos caminhos capazes de favorecer a escuta voltada à vulnerável voz da criança é aquele capaz de acolher suas singularidades como protagonistas de suas ações. Nesse sentido, Marchi (2011, p. 186 e 188. Grifo da autora) destaca:

A passagem da compreensão da criança como simples objeto ou produto da ação adulta para a de um ator (ou parceiro) de sua própria socialização é, portanto, a grande mudança que se estabelece: a criança não é receptáculo passivo de socialização numa ordem social adulta. [...] Além das questões de metodologia e interpretação propriamente voltadas ao mundo das crianças, estudar a infância por “mérito próprio” significa resgatá-la de sua invisibilidade, isto é, não deduzi-la simplesmente de instituições como a escola e a família ou de seus agentes, pais e professores, que têm sido os únicos socialmente habilitados – *ao lado dos próprios analistas* – para falar sobre e em nome das crianças e da infância.

Diante do que se viu no campo de pesquisa, as crianças percebem seu processo de transição e falam a respeito de si e da passagem da educação infantil para o ensino fundamental. Nesse sentido, destaca-se que o cotidiano pesquisado revelou três importantes categorias de análise, a saber: brinquedos e brincadeiras – ser criança nas experiências infantis. Essa categoria apresenta como base os brinquedos e as brincadeiras, um mundo de oportunidades, de interações com o outro, com os espaços, com os objetos, com a cultura lúdica que vai se descortinando e estabelecendo possibilidades para que a criança dê significado ao mundo em que vive, ou seja, o seu cotidiano, o seu contexto de origem.

Outra categoria, de igual modo, revelada no cotidiano pesquisado é: Vivências e experiências nas interações – possibilidades no interior das instituições educativas. Nos espaços coletivos de educação, as crianças, por intermédio das relações oportunizadas pela vivência diária, vão agrupando-se por afinidades e criando comportamentos mediante as interações. As relações

solidificam-se pelo fazer cotidiano nos encontros possibilitados no interior das instituições educativas por elas frequentadas.

A terceira categoria apresenta o fio condutor nesse processo de transição: Da educação infantil para o ensino fundamental – qual o fio condutor no processo de transição? Afinal, o que pensam as crianças da educação infantil a respeito do 1.º ano do ensino fundamental? Essa categoria se apresenta fortemente marcada pela concepção de que a sociedade coloca à frente a importância da aquisição da cultura letrada pelos sujeitos e, sendo assim, a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental caracteriza-se socialmente pela força cultural do mundo letrado. Outro ponto forte dessa categoria de análise é o fato de a criança estar crescendo e por isso precisa frequentar a escola, aprender a ler e a escrever. Trata-se do grande mote como fio condutor presente na voz da criança.

Considerações finais

Os desafios que a presente pesquisa coloca em torno das inquietações que envolvem tanto a infância como “categoria social do tipo geracional” e a criança como “ator social” são diversas, principalmente no sentido de ouvir o que os pequenos percebem em seu processo de transição escolar.

Diante disso, cita-se que os estudos recentes da sociologia da infância têm sido considerados pedra angular do movimento que vislumbra o aluno não mais em seu papel institucionalizado, porém enquanto criança, em que reside um ator social que não apenas reproduz o mundo de acordo com os ditames do adulto, mas assume o papel de coprodutor. A criança ocupa o lugar de um sujeito que consegue compreender e perceber os acontecimentos à sua volta, principalmente quando estes dizem respeito a si próprio.

Nesse sentido, a pesquisa – ainda em andamento –, com o objetivo de analisar a passagem da criança da educação infantil para o ensino fundamental, compreende que a criança não apenas percebe seu processo de transição, como também deseja fazer parte desse momento de escolarização e aprecia o que significa estar na instituição escolar. Além da apropriação do ler e do escrever, outra força propulsora apresentada pelas crianças é o fato de estar crescendo, a valorização do mundo adulto.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília, 2006.

CORSINO, P. As crianças de seis anos e as áreas de conhecimento. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. Organização do documento: Jeanete Beauchamp, Sandra Denise Pagel e Aricélia Ribeiro do Nascimento. Brasília: FNDE / Estação Gráfica, 2007. p. 57-68.

_____. Introdução. **Educação infantil: cotidiano e políticas**. Campinas: Autores Associados, 2012. (Educação contemporânea).

CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Tradução de Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2008.

LEE, N. Vozes das crianças, tomada de decisão e mudança. *In*: MÜLLER, F. (Org.). **Infância em perspectiva: políticas, pesquisas e instituições**. São Paulo: Cortez, 2010. p. 42-64.

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**, v. 23, n. 1, p. 183-202, 2011.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 26, n. 91, p. 361-378, maio/ago. 2005.

_____. **Os ofícios da criança**. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL OS MUNDOS SOCIAIS E CULTURAIS DA INFÂNCIA. Braga: IEC/Uminho, 2000. v. 2.

SARMENTO, M. J.; PINTO, M. As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo. *In*: _____; _____ (Orgs.). **As crianças – contextos e identidades**. Braga: IEC / Universidade do Minho, 1997.



Planejar e registrar: prática docente e seus fazeres educacionais

Maéle Cardoso Avila
Univille

Rosânia Campos
Univille

Agência financiadora: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes).

Resumo: O presente artigo tem como objetivo apresentar uma discussão acerca das práticas pedagógicas com base em documentação docente: planejamentos, registros diários e projetos desenvolvidos na educação infantil. A análise é parte de uma pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Práticas pedagógicas na educação infantil: preparação para o ensino fundamental ou educação voltada para a infância?”. A pesquisa investiga as práticas pedagógicas na educação infantil da rede municipal de ensino de Joinville, a fim de verificar se, após a ampliação do ensino fundamental (Lei n.º 11.274/2006), em que as crianças com 6 anos transitaram da pré-escola para o 1.º ano, as práticas direcionadas a elas quando na educação infantil foram transferidas às turmas de 5 e 4 anos. Para aproximar-se da prática pedagógica na pré-escola, coletaram-se, ao longo da pesquisa de campo, planejamentos de professores, registros diários, projetos desenvolvidos com as crianças, Projeto Político-pedagógico das instituições. Além disso, fizeram-se entrevistas e aplicaram-se questionários a profissionais da educação. O presente artigo analisa documentações docentes que suscitam a prática pedagógica da educação infantil na rede municipal de ensino de Joinville.

Palavras-chave: educação infantil; prática pedagógica; pré-escola.

Introdução

É comum os adultos julgarem-se conhecedores dos gostos e das necessidades das crianças. Estão sempre decidindo, escolhendo, julgando, facilitando ou dificultando e, em alguns casos, até pensando por elas. Mães,

pais, avós, tios e tias, professores, diretores, auxiliares, irmãos mais velhos, médicos, vizinhos, amigos, padrinhos e madrinhas... São tantos adultos interferindo na vida da criança que, muitas vezes, acabam privando sua capacidade de criar, imaginar, opinar, falar de seus sentimentos, elaborar suas ideias sobre as coisas e o mundo, brincar, pensar...

Permitir à criança expressar-se é tão complexo para o adulto quanto permitir-se colocar no lugar dela e compreender a importância de ver o mundo sob sua lógica. As ações que priorizam a cultura adulta, suas condutas e costumes foram se instituindo na vida cotidiana e são fatores marcantes na história e sociologia da infância.

Com o objetivo de investigar as práticas pedagógicas desenvolvidas com crianças de 4 e 5 anos na rede municipal de ensino de Joinville após a aprovação da Lei n.º 11.274 (BRASIL, 2006), que ampliou o ensino fundamental para 9 anos, incluindo as crianças de 6 anos nessa etapa de ensino, a presente pesquisa busca discutir as relações entre adultos e crianças nos contextos de educação infantil.

A principal questão é: as práticas na pré-escola¹ garantem o desenvolvimento da criança por meio de brincadeiras e interações, articulando experiências e saberes e respeitando-a como sujeito histórico e de direitos, ou, após a ampliação do ensino fundamental, as ações pedagógicas visam à preparação para o ingresso no 1.º ano, antecipando suas práticas e conteúdos?

Ao pesquisar a prática pedagógica na pré-escola, muitos indícios (implícitos e explícitos) de práticas adultocêntricas se apresentaram. Este artigo traz análises parciais da investigação e discute a documentação pedagógica utilizada na prática docente: planejamentos, registros diários e projetos desenvolvidos com as crianças que frequentam a pré-escola. Tais documentos traduzem a intencionalidade do processo educativo, auxiliam o professor a exercer suas atividades e revelam as concepções presentes na prática pedagógica das instituições. Pensar sobre esses documentos fomenta uma prática de respeito à criança e a infância, pois eles definem e orientam as

¹ A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 12.796) denomina pré-escola o atendimento às crianças de 4 e 5 anos (BRASIL, 2013).

ações pedagógicas e efetivam eticamente as relações entre todos os sujeitos que interagem no meio educativo.

Metodologia

Para compreender a prática pedagógica na pré-escola, optou-se pela pesquisa qualitativa, que, segundo André (1999), tem o foco da investigação centrado na compreensão dos significados atribuídos aos sujeitos pelas suas ações. Examinaram-se planejamentos, registros diários e projetos político-pedagógicos (PPP) de cinco instituições de educação infantil do município de Joinville (SC). Além disso, fizeram-se entrevistas com coordenadores pedagógicos e aplicaram-se questionários a professores, a fim de perceber as relações entre adultos e crianças e as intencionalidades das práticas pedagógicas.

Para auxiliar nas discussões e análises dos dados, buscaram-se contribuições da teoria crítica do discurso, apresentada por Fairclough (2008). A abordagem foi escolhida pela forma de tratamento dos dados discursivos, que consideram as condições sociais, políticas e ideológicas contidas na linguagem.

Fundamentado epistemologicamente na concepção do materialismo histórico-dialético, este trabalho enfatiza a dimensão histórica dos processos sociais. Dessa forma, em um contexto dialético de pesquisa, ação e reflexão, procura-se compreender a práxis, prática fundamental na garantia da qualidade do atendimento da educação para a infância.

Planejar e registrar: prática docente e seus fazeres educacionais

Planejar representa a intencionalidade do professor em antecipar, organizar, redimensionar e avaliar a prática pedagógica. Ao planejar, o docente deve estar aberto a lidar com situações previsíveis e imprevisíveis, a ouvir e perceber a criança, a refletir sobre os erros e acertos, a trocar com seus pares, a observar, desafiar, recriar partindo do inesperado. Estar aberto significa estar disposto a dialogar com a demanda diária que a sua turma de educação infantil

traz, estar inspirado em aprender com a criança, considerando sua lógica, respeitando seus interesses.

Como se vê, o planejamento possui uma função complexa, haja vista exigir do professor dedicação, sensibilidade, pesquisa e conhecimento. Porém o planejamento, instrumento didático, será concebido com base nas percepções, entendimentos, crenças e cultura do professor em consonância com a prática pedagógica da instituição. Esses fatores fazem toda a diferença para a prática docente, tornando o planejamento um mero protocolo a ser preenchido ou um instrumento dialético de ação-reflexão que abre espaço para o diálogo entre a intencionalidade do professor e as necessidades, as vontades, os desejos dos educandos, garantindo, dessa forma, a práxis pedagógica.

Corsino (2012, p. 113), ao discutir o planejamento pedagógico na educação infantil, lembra que

as crianças são o ponto de partida do trabalho e a educação é uma possibilidade de ampliação de suas experiências. Toda criança é sujeito ativo e nas suas interações está o tempo todo significando e recriando o mundo ao seu redor. A aprendizagem é a possibilidade de atribuir sentido às suas experiências. Planejar inclui escutar a criança para poder desenhar uma ação que amplie as suas possibilidades de produzir significados.

O planejamento do professor revela suas concepções, seus entendimentos sobre o mundo, a educação e as relações que estabelece com os estudantes. Muitas vezes, a organização do planejamento segue um padrão institucionalizado, determinado hierarquicamente, e cabe ao professor criar/reproduzir/preencher (dependendo do contexto) esse planejamento. Visto de tal ângulo – do modelo a ser seguido/preenchido – pode-se questionar: De quem é o planejamento: do professor, da instituição, da turma? Os modelos visam garantir um padrão mínimo de critérios indispensáveis? Seria uma maneira de controlar o trabalho do professor? Ou talvez, padronizando o planejamento, acredita-se que haverá uma homogeneização pedagógica?

Esses questionamentos remetem à reflexão dos insumos da prática docente, que por vezes são instituídos de forma compulsória, privando o professor de criar, elaborar seu planejamento com liberdade e afastando-o do compromisso com a criança e sua turma, pois a necessidade do protocolo

demanda tempo e energia. Assim, o professor precisa criar estratégias para satisfazer todos os critérios exigidos em seu plano de aula.

Em contrapartida, mais interessante seria compreender o planejamento como um diálogo – entre o professor, sua turma e seu trabalho –, espaço onde há registros de suas intenções, objetivos, estratégias e suas reflexões, processos, caminhos percorridos, dificuldades, desafios, pretensões...

O planejamento é um princípio, um caminho aberto ao inesperado a ser trilhado e vivido pelo grupo de crianças e seu professor, o qual intencionalmente planeja experiências, diálogos, situações que podem tomar rumos e proporções imprevisíveis – quem os determinará serão os sujeitos (professor e alunos) que estão vivenciando, descobrindo e partilhando o que foi planejado. Como documento, deve ser íntimo daquele que o produz, revelar sua identidade e de sua turma e traduzir seu trabalho de maneira que o professor se reconheça e se identifique. Segundo Dahlbergh, Moss e Pence (2003, p. 200),

a documentação pedagógica pode contribuir para uma auto-reflexividade aprofundada e nos dizer algo sobre a maneira como temos nos constituindo como pedagogos, pois nos ajuda a contar a nós mesmos uma história sobre nós mesmos.

Assim, refletindo sobre a constituição dos planejamentos, verificaram-se as formas com que os professores participantes da pesquisa engendram seus planos diários. Percebeu-se que os professores, vinculados à rede municipal de ensino de Joinville, são orientados por meio da Secretaria da Educação (“Roteiro para elaboração de um planejamento” – Setor de Educação Infantil, 2013) a seguir uma estrutura de planejamento comum à rede. Portanto, os planejamentos pesquisados possuem uma condição estrutural similar, seguindo os critérios a seguir:

A estrutura do planejamento deve conter:

1. Contextualização (turma, professor, turno...).
2. Período de realização.
3. Atividades permanentes (quadro anexo com objetivos permanentes).
4. Objetivos de aprendizagem (das orientações curriculares).
5. Experiência (sequência didática e/ou projeto).
6. Registro diário.

Além desses critérios, presentes nos planejamentos, destaca-se outra característica comum: as professoras pesquisadas organizam seus planos semanalmente, ou seja, sequências diárias, previamente planejadas para a semana. Seus registros diários, pelo que foi observado, ocorrem como relatos do que foi desenvolvido, como foi a participação da turma e algumas falas das crianças. Esses registros, de maneira geral, contam muito sobre o olhar do professor acerca do desenvolvimento e das interações das crianças, tornando-se importante instrumento de acompanhamento e avaliação da turma.

No entanto as análises indicam a ausência de reflexão sobre a prática e espaços de abertura – tudo parece muito pronto e fechado –, e do que se registra pouco é considerado no planejamento da semana seguinte. Segundo Corsino (2012, p. 116), “o processo de registrar, mais do que uma forma de capturar o momento, funciona como um espaço de formação e de reflexão do professor sobre o trabalho realizado”. Entretanto parece que os registros, por vezes, assumem uma função burocrática, uma exigência, e não um documento que auxilia o professor a revisitar seu planejamento e avaliar sua prática.

Não se trata do entendimento de que esse processo de avaliação e reflexão ocorra sozinho. Entende-se que, para que a práxis, “sendo reflexão e ação” (FREIRE, 2013, p. 127), realmente se efetive nos espaços pedagógicos, os professores precisam utilizar ferramentas a seu favor, no caso, o planejamento e o registro diário, a fim de “acompanhar os processos individuais e coletivos, [...] e avaliar o que foi desenvolvido, estudar, promover orientações, replanejar situações desafiadoras, criativas, abertas e capazes de desencadear os avanços” (CORSINO, 2012, p. 116).

Além dos planejamentos e registros diários coletados ao longo da pesquisa de campo, as professoras forneceram os nomes dos projetos que estavam desenvolvendo com suas turmas, conforme descrição no quadro 1.

Quadro 1 – Projetos das professoras participantes

Prof.	Turma	Projeto
Prof. 1	1.º período	Brincando eu aprendo
Prof. 2	2.º período	Compostagem – lixo orgânico: pra que serve?
Prof. 3	1.º e 2.º períodos	–
Prof. 4	1.º período	Arte e movimento
Prof. 5	2.º período	Perder... Ganhar... O importante é participar!

Prof. 6	1.º período	Horta sustentável
Prof. 7	2.º período	Aventuras e descobertas sobre a água no país da Copa
Prof. 8	2.º período	Aprendendo matemática por meio dos jogos

Fonte: Planejamentos das professoras pesquisadas

Os projetos citados aparecem de maneira aleatória nos planejamentos, uns em forma de sequência didática, outros em atividades isoladas em alguns dias da semana e ainda houve os que não constavam do planejamento das semanas em que a pesquisa ocorreu. Ficaram evidentes a presença do adulto na intencionalidade, criação e execução dos projetos e a ausência da criança no processo de problematização. A criança participa das atividades propostas, porém não vive os projetos de maneira significativa. A criança aparece alheia, expectadora, reprodutora, diferentemente da criança viva, curiosa, intrigada, questionadora. Mais uma vez, a lógica do adulto impera sobre a criança. Os projetos, assim como os planejamentos, aparecem prontos, com começo, meio e fim, um produto final determinado. Já Barbosa e Horn (2008, p. 31) trazem a seguinte discussão:

Um projeto é uma abertura para possibilidades amplas de encaminhamento e de resolução, envolvendo uma vasta gama de variáveis, de percursos imprevisíveis, imaginativos, criativos, ativos e inteligentes, acompanhados de uma grande flexibilidade de organização. Os projetos permitem criar, sob forma de autoria singular ou de grupo, um modo próprio para abordar ou construir uma questão e respondê-la. A proposta de trabalho com projetos possibilita momentos de autonomia e de dependência do grupo; momentos de cooperação do grupo sob uma autoridade mais experiente e também de liberdade; momentos de individualidade e de sociabilidade; momentos de interesse e de esforço; momentos de jogo e de trabalho como fatores que expressam a complexidade do fato educativo.

Assim, projetos contam histórias dos grupos, apresentam suas dúvidas, curiosidades, desvendam seus mistérios, revelam segredos. A escolha do projeto pode partir de um interesse comum da turma, da observação atenta do professor, a fim de perceber as necessidades apontadas nas relações/interações diárias, ou também de algo que ele considere importante para o grupo, naquele momento. Junqueira Filho (2011, p. 75), discutindo a articulação de temas/conteúdos para projetos de trabalho na educação infantil, questiona:

E o que é um projeto de trabalho na perspectiva das linguagens geradoras? É um conjunto articulado de situações de aprendizagem selecionadas pelo professor – e, muitas vezes, com a participação das crianças nessa seleção –, cujo objetivo é abordar – desenvolver, problematizar; responder, devolver às crianças, de forma organizada – o tema-assunto-conteúdo-linguagem que, naquele momento da vida de um grupo, as crianças “querem porque precisam” saber mais que qualquer outro.

Portanto, qualquer que seja a proposta – atividade de rotina, experiência, projeto –, o olhar e a perspectiva do professor devem estar voltados para a criança e o seu desenvolvimento, suas necessidades, seus interesses, suas curiosidades, ampliando seu repertório e seu conhecimento sobre o mundo. Planejar para a criança e com a criança, refletir diariamente sobre a sua prática, estudar, pesquisar, trocar entre pares, tudo isso remete à práxis pedagógica, uma práxis de constante transformação e aprimoramento, uma práxis de aproximação e respeito à criança.

Considerações finais

A documentação pedagógica define e orienta os fazeres educacionais e auxilia os professores a desenvolver uma prática diferenciada, pensada com e para o estudante. Ter uma escuta e olhar atento para as necessidades e interesses dos educandos, abrindo-lhes espaço ao planejar, ao avaliar as experiências, representa uma prática pautada na ética de relações entre adultos e crianças.

O planejamento e o registro diário conduzem um diálogo com a prática pedagógica, numa perspectiva voltada à práxis, propondo provocações aos sujeitos que compõem o meio educativo, a fim de que se consolidem práticas humanizadoras que ampliem o horizonte cultural, o universo de conhecimento e a visão de mundo das crianças, de modo a estabelecer uma cultura de amorosidade e respeito à infância.

Referências

- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 3. ed. São Paulo: Papirus, 1999.
- BARBOSA, M. C. S.; HORN, M. da G. S. **Projetos pedagógicos na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 11.274, de 6 de fevereiro de 2006. Brasília, 2006.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n.º 12.796, de 4 de abril de 2013. Brasília, 2013.
- CORSINO, P. (Org.). **Educação infantil: cotidiano e políticas**. São Paulo: Autores Associados, 2012.
- DAHLBERGH, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância – perspectivas pós-modernas**. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. 2. ed. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2008.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 54. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- JUNQUEIRA FILHO, G. de A. **Linguagens geradoras: seleção e articulação de conteúdos em educação infantil**. Porto Alegre: Mediação, 2011.
- ROSSETTI-FERREIRA, M. C. *et al.* (Orgs.). **Os fazeres na educação infantil**. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2007.



Sobre o que conversam professoras e famílias na creche? As mães respondem

Letícia Veiga Casanova
Univali

Resumo: Esta pesquisa teve como objetivo escutar as famílias de crianças que frequentam berçários em período integral, procurando compreender o sentido atribuído por elas às conversas e interações com os profissionais da creche nos momentos de entrada e saída dos bebês. A coleta de dados foi feita por meio de entrevistas na casa das 11 famílias participantes. Escutar as famílias permitiu-nos constatar que as mães, os pais, os irmãos mais velhos e as avós interagem de forma diversificada com a creche. Nos momentos de entrada e saída algumas mães conversam com as professoras e são informadas se a criança comeu, dormiu e se passou bem o dia. Toda a conversa gira em torno das ações da rotina de alimentação, higiene, sono, e as professoras apenas respondem ao que as mães querem saber. Assim, elas conhecem os horários de rotina de forma superficial e as interpretam como atividades naturais, no sentido de hábitos não reflexivos (LAHIRE, 2002). As mães identificam algumas ações das docentes, porém não conseguem definir o *como*, *por que* e *para que* tais atividades são executadas.

Palavras-chave: relação; família; creche; educação infantil.

Introdução

As creches, bem como o processo de educação das crianças pequenas, estão em constante processo de constituição. O que antes era de extrema responsabilidade da família passou a ser compartilhada com as instituições de educação infantil. A relação família e escola, dessa forma, inicia-se na creche quando os bebês deixam o cuidado exclusivo da mãe e passam a vivenciar experiências com outras pessoas, em um outro ambiente que não o lar. São duas referências, família e professor, que se relacionam diante de um ponto em comum: a criança.

Então, qual o papel da família nesse contexto? Muito se tem pesquisado sobre a importância de uma boa relação entre pais e creche em uma

perspectiva de valorização da ação educativa e acompanhamento do desenvolvimento infantil (CASANOVA; FERREIRA, 2011).

Entre os pesquisadores há o consenso de que uma boa relação entre família e escola é um critério de qualidade importante para o desenvolvimento das crianças (OLIVEIRA, 2011; CARDELLI; ELLIOT, 2012; GREGÓRIO, 2012; MARCONDES; SIGOLO, 2012).

Observa-se que os estudos tratam da relação família-escola como indispensável para o desenvolvimento tanto da escola quanto das famílias, principalmente das crianças. Um ponto se torna fundamental na análise e na reflexão no tocante à relação família-creche: o que a creche comunica aos pais? Sabem o que seus filhos fazem lá? E como sabem? Sobre o que famílias e professores conversam? A problemática da presente pesquisa delinea-se por meio do olhar das mães sobre as conversas que acontecem na creche nos momentos de entrada e saída das crianças.

Metodologia

As famílias selecionadas para este estudo têm filhos matriculados em um centro de educação infantil situado em um bairro populoso da cidade de Itajaí (SC), com características socioeconômicas baixas, que dispõe das maiores escolas e instituições de educação infantil da cidade e povoado por muitos migrantes.

Com o objetivo de criar uma aproximação com os pais, as crianças e professoras das turmas do Berçário I e II, permaneci na instituição durante uma semana nos horários de entrada (das 7h às 8h) e saída dos pequenos (das 17h às 19h).

Durante esse período conversei sobre a pesquisa com os pais ou irmãos que levavam e buscavam as crianças. Agendamos a entrevista com 11 famílias que quiseram participar, e a coleta de dados aconteceu na casa delas. A opção por coletar os dados na casa dos responsáveis pela criança é apresentada por Mayall na observação de outros desafios que se diferenciam do clima da escola. “A experiência de tomar parte nestas entrevistas demonstrou que as conversas informais com pares [...] no ambiente social familiar da casa permitiam acesso ao conhecimento das crianças e a informação da vida diária” (MAYALL, 2005, p. 134).

As entrevistas foram feitas na sua totalidade com as mães das crianças e, em dois casos, as irmãs mais velhas também participaram da conversa, pois frequentavam a creche quando iam buscar seus irmãos. As entrevistas foram gravadas (áudio) e transcritas posteriormente.

Discussão dos dados

No ambiente da creche as relações entre as famílias e a instituição davam-se praticamente em dois momentos bem específicos: entrada e saída dos bebês. Mães, pais, irmãos mais velhos, avôs e avós interagem de forma diversificada, de acordo com a disponibilidade de tempo de cada um.

O momento de entrada e saída serve para os familiares conversarem com as professoras para saber como a criança está. Na entrada, relata-se como a criança passou a noite e na saída as professoras falam sobre o dia da criança na creche. As conversas giram em torno, principalmente, da alimentação, se comeu ou não durante o dia; se dormiu; se chorou; sobre as questões de saúde e comportamento. As professoras dão recados rotineiros sobre feriado, ponto facultativo, reunião etc.

Em todas as conversas o fundamento é o resultado de ações executadas no ambiente da creche com as crianças: comeu, dormiu, brincou, chorou, tomou remédio, tomou banho. Nas entrevistas, as mães identificam algumas ações das professoras, porém não conseguem definir *como, por que e para que* tais atividades são executadas. Conhecem os horários de rotina de forma superficial e a interpretam como atividades naturais, no sentido de “hábitos não reflexivos que dependem do senso prático, isto é, da ação como ajustamento pré-reflexivo de um corpo socializado (*habitus*) numa situação social” (LAHIRE, 2002).

Essa ação no cotidiano da creche que envolve a naturalização das relações é ilustrada pela mãe de Rita:

Geralmente eu já pergunto se ela tá comendo bem, se tão dando remedinho. Só faço essas perguntas do dia a dia. E quando vou buscar também pergunto se ela passou bem, se comeu bem, se dormiu bem. Esse tipo de pergunta assim, não tem muito... mas eu vejo ela bem alegrinha.

Nota-se que as famílias não reconhecem o trabalho de planejamento e elaboração das atividades propostas pelas docentes. Quando a mãe faz

referência a “*pergunto se ela passou bem o dia*”, ela quer saber sobre as necessidades básicas, sobre o seu próprio conhecimento diante dos fazeres de mães que cuidam, alimentam e distraem as crianças em casa. Mas o que significa para a educadora uma criança passar bem o dia? Para Portugal (1998, p. 197), as atividades com as crianças devem focar-se no respeito às suas necessidades “[...] situadas não apenas ao nível do desenvolvimento físico mas também sensoriomotor, cognitivo, lingüístico e, muito especialmente, socioemocional”.

As conversas no portão da sala, nos horários de entrada e saída parecem não ultrapassar o nível das necessidades básicas. Para a mãe de Roberto e de Roberta: “*essas coisas que eles fazem em casa com a gente eu costumo perguntar pra ver se eles tão fazendo lá*”. As conversas limitam-se a responder o que as mães querem saber. Assim, o trabalho da creche resume-se a um simples lugar para ficar. É como afirma Sarkis (2008, p. 154):

Pais e professoras interagem e realizam trocas relacionadas aos aspectos do bem estar físico e emocional da criança. Não são comuns trocas sobre o desenvolvimento e aprendizagem. [...] no contexto da escola os pais não obtêm informações sobre a rotina do filho em um grupo de crianças, sobre aspectos de seu desenvolvimento e sobre aprendizagens significativas para a criança. Talvez estes assuntos não sejam as demandas reais entre pais e professores.

Pensar a educação infantil implica definir seu papel, sua função, suas ações e intenções. De acordo com Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 87), “a questão do seu papel e do seu propósito não são auto-evidentes [*sic*]. Elas são o que nós, ‘como uma comunidade de agentes humanos’, fazemos dela”. E isso configura-se nas relações, nas interações, nas vivências proporcionadas por profissionais, famílias e crianças dentro deste ambiente. Para a mãe de Alberto, que tem um filho de quatro anos na mesma instituição, as interações dão conta de responder ao que as crianças fazem na creche: “*o Gustavo eu sei que ele tem bastante atividade, né. Agora o Alberto, já acho que é come, dorme, brinca, come, dorme, brinca, acho que é assim, porque em casa é assim. Acho que ele tem pouca atividade*”.

Já para a irmã de Eduardo as crianças frequentam a creche para aprender:

A criança não vai só pra creche pra ser cuidada, né. Até agora é direito da criança, ela vai pra ir aprendendo a observar as coisas, a falarem as coisas. Ele fica lá, acho que tem a hora do sono, a hora de tá brincando com os amigos, de tá fazendo atividades, também que é o que a professora me passa que ele faz e a socialização deles com as crianças, né.

Observamos sempre nessas relações o indivíduo como ator plural, definido por Lahire. Para ele, “os atores são o que as suas múltiplas experiências sociais fazem deles. São chamados a ter comportamentos, atitudes variadas segundo os contextos em que são levados a evoluir” (LAHIRE, 2002, p. 198). Isso se configura na relação da irmã de Eduardo com a creche. Ela dispõe de um conhecimento trazido do curso de magistério e o representa nas conversas com a professora e na visão da função da escola. Tal atitude se contrapõe à visão da mãe de Alberto, a qual não vê muita atividade na creche.

Entendemos a mãe, o pai, os irmãos e avós que frequentam a creche, bem como os profissionais que atuam nela, como atores plurais que carregam consigo várias outras experiências sociais. A creche torna-se mais um contexto social que amplia as vivências de cada ser, construindo significados, valores e ações nesse espaço social, um ambiente de aprendizagem tanto para as crianças quanto para seus familiares.

Quando as mães são questionadas sobre os objetivos das atividades feitas na instituição, as respostas discorrem entre “*não sei*” ou “*acho*”. Saber o que, como e por que as crianças realizam determinadas atividades contribuiria para a “construção de identidades parentais conscientes, menos frágeis”, e que concebessem a criança como portadora de grandes potencialidades cognitivas e relacionais (FORTUNATI, 2009, p. 55).

Um exemplo especifica que as famílias desconhecem o “como” e o “por quê” das atividades. A mãe de Rita conta que a filha já trouxe uma atividade para fazer em casa. O contorno da menina estava desenhado em papel pardo, e a família teria de enfeitar, colar roupa, cabelo, desenhar olhos etc. Além dela, outras quatro mães também citaram essa atividade. Todas elas, incluindo a mãe de Rita, confessaram: *não, não sei porque que elas fizeram. Acho que era pra pensando mostrar que eram eles assim, não sei, não entendi ali qual era a*

finalidade. Mas elas nunca falam assim: ah, nós vamos fazer esse trabalho porque assim, assim. Só pediram pra gente fazer.

A mãe de Roberto e de Roberta menciona a mesma tarefa e tenta formular os objetivos do trabalho: *“Eu acho, tipo, pra estimular aquela coisa de coordenação motora da criança, né”*.

O termo *“acho”*, dito por outras mães quando questionadas sobre o motivo *que* ou *como* fazer determinadas atividades com os bebês, simboliza a lacuna existente no envolvimento entre família e creche e o compartilhamento efetivo da ação educativa.

Aqui se mostra imprescindível registrar a responsabilidade da creche em revelar às famílias suas ações fundamentadas em conhecimentos. Tanto professores quanto familiares podem e precisam conhecer *por que*, *como* e *para que* as atividades existem dentro da creche.

Quando visualizamos a instituição de educação infantil, devemos vê-la como uma oportunidade para as crianças e também para os pais. Portugal (1998) alerta-nos para a necessidade de observação do impacto da creche para e nos pais, pois considera que ela faz parte de um sistema mais global de apoio à família; pais e mães tornam-se melhores pais e podem interagir da melhor maneira possível com o seu filho.

Das 11 famílias participantes, apenas duas relatam que modificaram alguma atitude com a criança após conversa com as professoras. A mãe de Ana aprendeu *“sobre cortar unha toda semana pra não tá machucando, não tá ensinando a bater, não tá ensinando a morder”*. A mãe de José e de Maria falou sobre a mamadeira pela manhã: *“Eu dava pra ele antes de ir e ela [professora] falou que não precisa dar porque chega lá ganha mamadeira todo mundo, aí ele come. Mas como ele chora de manhã, eu dou sem elas saberem mesmo”*.

Notam-se novamente a valorização dos hábitos de higiene e a imposição das rotinas da alimentação. A mãe de José e de Maria deixa claro que não segue as orientações das docentes. Para Portugal (1998, p. 194), *“os pais também se relacionam melhor com os educadores dos seus filhos quando percebem a natureza complexa do seu trabalho e apreciam os objectivos que os educadores tentam cumprir”*.

A mãe de Bruna percebe que a família deveria participar mais: “Apesar que eu não vou em nenhuma reunião, né, mas eu acho que a família tem que participar bem mais, tá bem presente”. E a creche “tem que comunicar a família em tudo o que acontece, o que não acontece. Nem o que seja de bom ou de ruim, né”. A mãe de Roberto e de Roberta conclui:

Ah, eu acho que tá faltando coisa que esteja a mãe e o pai junto. Tá faltando, não é? Não tem mesmo, acho que tu que é professora, tu sabe, né. Tem coisa de criança, lógico, teve café das mães, teve café dos pais, mas eu digo assim esse negócio de relacionamento, de conhecer os pais, conhecer os outros, conhecer os professores. Isso aí já não tem.

Nessa concepção, refletir sobre o contexto da relação entre família e creche é especificar o encontro humano. Conforme Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 104), quando o encontro humano constitui a base da pedagogia e dos relacionamentos éticos, então facilitar e realizar esses encontros torna-se o verdadeiro papel das instituições dedicadas à primeira infância.

Quando pensamos no encontro humano entre família e os profissionais da escola, fica evidente a precarização desses momentos, em que as duas instituições continuam reproduzindo atitudes que não fortalecem o compartilhamento das ações educativas.

Considerações finais

Nos momentos de entrada e saída as famílias têm a possibilidade de interagir com o ambiente da creche, porém as condições de socialização denotam a falta de uma sistematização consciente por parte dos profissionais que estabelecem as conversas de acordo com o que cada mãe quer saber. Identifica-se que a iniciativa da família define o tipo de conversa e o tipo de interação.

Para a mãe que gosta de saber o que seu filho comeu, responde-se dizendo o cardápio e a quantidade. Para a que deseja saber se tomou banho, entrega-se a criança cheirosa e limpa. Essas atitudes demonstram a falta de objetivos educativos e fundamentos pedagógicos na relação com as famílias. Os princípios, fundamentos e objetivos devem ser claramente articulados e são parte necessária na estrutura de qualquer programa educativo, fornecendo direção e sentido das prioridades.

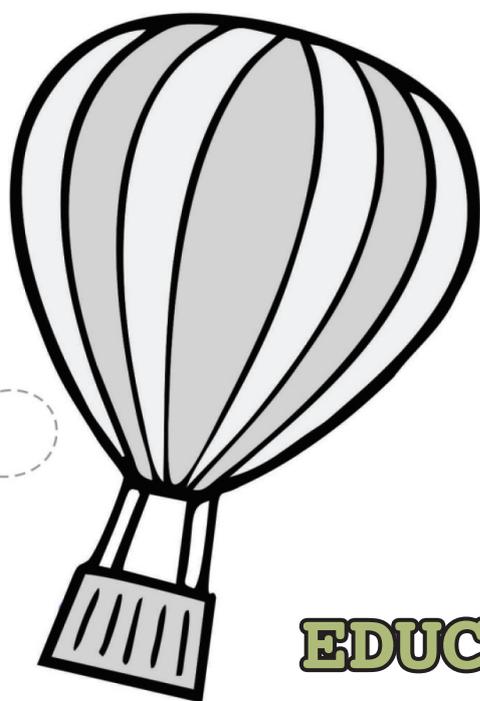
Na realidade pesquisada a direção e o sentido das prioridades significavam responder ao que as famílias perguntavam. As informações giram em torno da saúde, alimentação, higiene e sono das crianças. As atividades elaboradas, como a impressão de mãos e pés, as brincadeiras, as músicas são interpretadas pelas famílias como uma distração, pois as famílias não conseguem identificar os objetivos e a ligação delas com o desenvolvimento das crianças. Todas as mães reconhecem que seu filho aprende na creche, todavia não conseguem identificar como isso acontece. A creche como contexto social precisa pensar que perfil familiar está formando e ter sempre a clareza de que o trabalho com criança pequena exige prioritariamente relacionar-se com a família.

Referências

- CARDELLI, D. T.; ELLIOT, L. G. Avaliação por diferentes olhares: fatores que explicam o sucesso de escola carioca em área de risco. **Ensaio: Avaliação de Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 77, p. 769-798, out./dez. 2012.
- CASANOVA, L.; FERREIRA, V. Famílias de crianças e escola: relações em foco. **Teoria e Prática da Educação**, v. 14, n. 1, p. 51-63, jan./abr. 2011.
- DAHLBERG, G.; MOSS, P.; PENCE, A. **Qualidade na educação da primeira infância**: perspectivas pós-modernas. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FORTUNATI, A. **A educação infantil como projeto da comunidade**. Crianças, educadores e pais nos novos serviços para a infância e a família. Porto Alegre: Artmed, 2009.
- GREGÓRIO, R. M. C. **Olhar de pais sobre a relação escola/família**. Dissertação (Mestrado em Educação)–Instituto Superior de Educação e Trabalho, Porto, 2012.
- LAHIRE, B. **Homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis: Vozes, 2002.
- MARCONDES, K. H. B.; SIGOLO, S. R. R. L. Comunicação e envolvimento: possibilidades de interconexões entre família-escola? **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 22, n. 51, jan./abr. 2012.
- MAYALL, B. Conversas com crianças. *In*: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. **Investigação com crianças**: perspectivas e práticas. Porto: Escola Superior de Paula Franssinetti, 2005.
- OLIVEIRA, M. das G. **A relação entre a família e a creche pública no cuidado e na educação das crianças**. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2011.

PORTUGAL, G. **Crianças, famílias e creche** – uma abordagem ecológica da adaptação do bebé à creche. Porto: Porto, 1998.

SARKIS, A. **A relação entre pais e professores de bebês**: uma análise da natureza de seus encontros diários. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.



EDUCAÇÃO DA JUVENTUDE



A potência da narrativa-afeto na educação médica

Denise Viuniski da Nova Cruz
Univali

Resumo: Considerando o estatuto da medicina, a prática e o ensino da clínica médica como metáforas do tempo em que vivemos, chegamos a um paradoxo e a um desafio. Estamos diante de um desenvolvimento exponencial do conhecimento técnico-científico, entretanto as pessoas envolvidas na relação médico-paciente não sentem atendidas as suas necessidades afetivas. O desafio trata de encarar a prática da medicina, sobretudo a clínica médica – responsável pela assistência de pacientes cronicamente enfermos, debilitados ou no momento final de suas vidas –, e o ensino da clínica médica com uma razão ampliada, propondo método pedagógico que aproxime o professor e o jovem futuro médico de uma ética centrada na potência afetiva dos encontros da clínica. O presente trabalho, desenvolvido dentro de tese de doutorado em Educação, busca estabelecer a potência afetiva das narrativas no ensino (e na prática) da clínica médica. Para tanto, construiu-se um mosaico de narrativas de pacientes, de professores e de jovens médicos residentes que, colocadas ao lado de narrativas literárias e dos principais conceitos teóricos de uma nem tão nova área do conhecimento denominada Medicina Narrativa, chega a um novo conceito: narrativa-afeto. Tal conceito identifica a potência imanente das narrativas na prática e no ensino da clínica.

Palavras-chave: narrativa-afeto; potência; educação médica.

Introdução

Por utilizar um método sistemático e predefinido, o sistema racional tradicional e cartesiano designa uma maneira de pensar o mundo e a realidade de forma reducionista. Trata-se do método adotado na maior parte das escolas de Medicina, seguindo o modelo proposto por Flexener, em 1910. Ao analisar a existência, a razão científica aplicada à medicina tende a reduzi-la; limpar a existência daquilo que parece opaco, sombrio, duvidoso ou ubíquo. Encaixar o objeto de pesquisa, o sujeito a ser educado, o paciente que tenta contar sua narrativa, a formas pré-fabricadas, marcas da modernidade. Esse é um procedimento diametralmente oposto ao alargamento pensado com base em um sistema mais aberto, que prevê sentimentos, gostos, desejos e emoções –

afetos que não se prestam ao rigor classificatório determinado pela ciência tradicional. Afinal, como ironiza Maffesoli (1998, p. 31):

[...] essa estranha quimera que quer que tudo entre num molde pré-formado, desbastando ou acrescentando [...] sem verdadeira preocupação com o homem vivo, que sofre, que é feliz, que tem emoções e sentimentos, e do qual, em suma, nada aprende etiquetando-o de um modo ou de outro. Eu disse mania, quimera, coisas que, curiosamente, são totalmente opostas às próprias pretensões da razão sã.

O paciente, retrato do homem fragilizado que sofre, que se encontra diante do médico em uma situação de intensidade afetiva máxima, que se percebe e é percebido na imanência da vida, necessita de um médico portador de habilidades que saiba reconhecer tais afetos. Essas aptidões têm sido chamadas de narrativas e são o objeto de uma nova área do conhecimento denominada Medicina Narrativa. Assim, aliar à razão abstrata o exercício da razão sensível traz o desafio de “desenvolver um pensamento audacioso que seja capaz de ultrapassar os limites do racionalismo moderno” (MAFFESOLI, 1998, p. 37).

O termo Medicina Narrativa foi, muito recentemente, cunhado pela professora Rita Charon, na Columbia University, para designar, conforme sua teorização, uma forma de praticar a Medicina, sobretudo a clínica médica com maior competência para reconhecer e representar as histórias das doenças dos pacientes (CHARON, 2006). É uma forma de medicina que auxilia a aproximação do médico e seu paciente, permitindo que as ações provenientes dessa interação sejam mais humanas, no sentido de proporcionar conforto, segurança e alcance de desejos recíprocos e individuais de ambos, médico e paciente. Para tanto, teoriza-se que as competências que passaram a ser chamadas de narrativas permitem ao médico aproximar-se, ou melhor, afetar-se pelas histórias narradas por seus pacientes e, assim, praticar uma clínica médica mais humanizada.

Para Charon (2000, p. 30), um professor de literatura e medicina “quer educar estudantes de medicina a desenterrar sentidos da linguagem, incluindo no termo linguagem tudo que vai desde a gramática e as metáforas até os estigmas e cicatrizes dos pacientes”.

Este trabalho apresenta dois objetivos que interacionam: por um lado, relatar uma experiência realizada na formação de médicos residentes resgatando os conceitos teóricos da medicina narrativa; por outro, propor o conceito de narrativa-afeto explicitando a potência imanente das narrativas na prática e no ensino da clínica médica.

Metodologia

Convidaram-se os seis médicos residentes do Programa de Residência Médica em Clínica Médica do ano de 2013 do hospital local. Todos foram informados sobre a pesquisa e concordaram em participar das atividades propostas durante um ano, de março de 2013 a março de 2014, tendo todos assinado o termo de consentimento livre e esclarecido.

A ideia foi simples e frutífera: o grupo formado pela pesquisadora e pelos seis médicos residentes teve a oportunidade de ler, durante os seis primeiros meses da pesquisa, diversos textos literários. O grupo reuniu-se em encontros semanais, nas manhãs das quartas-feiras, por uma hora, para ler trechos dos livros escolhidos, conversar sobre as leituras e experiências na enfermagem e nos ambulatórios de clínica médica.

Os livros, contos e novelas escolhidos foram lidos e discutidos nesta sequência: *A morte de Ivan Ilitch* (TOLSTOI, 2006), *O alienista* (ASSIS, 2012), *Bartleby – o escrivão* (MELVILLE, 2003), *A metamorfose* (KAFKA, 2012), *A hora da estrela* (LISPECTOR, 1998), *A hora e a vez de Augusto Matraga* (ROSA, 2009) e *A revolução dos bichos* (ORWELL, 2013).

Alguns dos textos escolhidos, como é o caso de *A morte de Ivan Ilitch*, de Tolstói, têm sido amplamente citados nas referências de trabalhos sobre literatura e medicina ou medicina narrativa (CHARON, 2000, p. 29-41). Rita Charon (2006, p. 107-130) descreve passos metodológicos para ensinar

habilidades narrativas para estudantes de medicina. A autora refere-se a esse método didático como *close reading*, o que poder-se-ia traduzir por leitura cuidadosa, ou talvez, leitura reflexiva, como sugerem Grossman e Cardoso (2006).

Embora o método *close reading* seja didático e interessante para aproximar os jovens à leitura de textos literários e facilitar-lhes, conforme teoriza Charon, a compreensão e o desenvolvimento das habilidades narrativas, neste trabalho busca-se resgatar a potência imanente das narrativas em si. Talvez o quinto passo, deter-se em analisar o desejo que emana do texto, seja o que mais se aproxima de identificar a potência narrativa.

Assim, analisou-se cada um dos textos lidos pelo grupo da pesquisa de forma a pontuar ou salientar as intensidades afetivas que emanam do próprio texto, enquanto objeto estético-literário, enquanto afeto.

Paralelamente às leituras dos textos, em uma plataforma *wiki*, criada na internet, o grupo foi instado a escrever, livremente, uma narrativa coletiva formada de múltiplos fragmentos individuais que, juntamente com os textos literários clássicos lidos, aparecem em vários pontos da tese.

A proposta da leitura dos textos literários e a oportunidade de escrever narrativas referentes a essas leituras e às vivências da rotina da clínica médica pretenderam afetar e se deixar afetar pelos momentos de fruição estética perante esses meninos e meninas, jovens médicos sob nossa orientação, colegas de profissão. “Metodologicamente, sabe-se que a descrição é uma boa maneira de perceber, em profundidade, aquilo que constitui a especificidade de um grupo social”, teoriza o sociólogo Maffesoli (1998, p. 123). Os recortes da narrativa coletiva representam ecos de sete vozes (seis médicos residentes e a pesquisadora). Os seis médicos participantes estão em um hospital geral para realizar um processo de ensino e aprendizagem em treinamento que vai compor o período mais marcante de sua formação profissional.

Discussão dos dados

A análise e a discussão de dados na metodologia escolhida tratam da leitura (e afecção) das próprias narrativas discutidas à luz dos conceitos filosóficos de Baruch Espinosa (DELEUZE, 2009). Da seguinte maneira:

O melhor médico para o seu paciente é você. Eu sempre digo, com convicção para os meus pacientes: “– Eu sou a melhor médica para você. A melhor médica do mundo, para você!” Os meus alunos e residentes me olham surpresos pela aparente falta de modéstia, e eu sigo: “– Certamente existem médicos mais experientes. Mas, aqui, para a D. Maria que sofre, eu sou a melhor médica. Sou eu que estou aqui com ela, que me preocupo com sua condição, que não medirei esforços para aliviar seu sofrimento, para chegar a um diagnóstico e tratá-la”. Fiquem seguros, não há no mundo, melhor médico do que você para atender o seu paciente.

Haveria melhor médico em algum lugar do mundo que substituísse o Dr. Sassal na seguinte narrativa?

Um deles gritou tentando chamar sua atenção, mas era tarde. As folhas lhe derrubaram quase delicadamente. Os galhos mais finos lhe prenderam. E então a árvore e morro inteiro lhe esmagaram.

Um homem resfolegante veio dizer que um lenhador estava preso debaixo de uma árvore. O médico pediu a sua auxiliar que descobrisse exatamente o local do acidente: então de repente tomou o telefone, interrompendo-a e falou ele mesmo. Ele tinha que saber exatamente onde. Qual era o portão mais perto, qual a clareira mais próxima? Enquanto ele dirigia pelas estradinhas ele mantinha o dedo na buzina o tempo todo, em parte para alertar os carros que vinham em direção contrária, em parte para que o homem preso embaixo da árvore pudesse ouvi-lo e soubesse que o médico estava a caminho.

Depois de cinco minutos ele saiu da estrada e subiu o morro, dentro da neblina. Como frequentemente acontece lá para cima do rio, havia uma névoa branca, uma neblina que parecia negar qualquer peso ou solidez. Ele teve de parar duas vezes para abrir porteiros. O terceiro portão estava entreaberto, e ele passou sem diminuir a marcha. O portão voltou e bateu na traseira do Land Rover. O tempo todo ele mantinha o dedo na buzina para que o lenhador ouvisse. Depois de mais uma clareira ele viu uma figura acenando por detrás da neblina – como se estivesse tentando limpar um enorme para-brisas.

Quando o médico alcançou-o, ele disse: “Ele está gritando sem parar. Ele está num sofrimento terrível, doutor”. O homem contaria aquela história muitas vezes, e a primeira vez seria naquela noite, no vilarejo. Mas ainda não era uma história. A chegada do médico trouxe um final muito mais precoce, porém o acidente ainda não havia terminado: o homem ferido estava ainda gritando para os dois outros trabalhadores que faziam cunhas e alavancas para levantar a árvore.

“Jesus me ajude”. Quando ele disse “me ajude”, o médico estava ao seu lado. O homem ferido reconheceu o médico e seus olhos focaram. Para ele também o final da história estava mais próximo e isso lhe deu coragem para aquietar-se. De repente se fez silêncio. Os homens pararam de bater mas mantiveram-se ajoelhados no chão. Eles permaneciam ajoelhados e olhavam para o médico. As mãos do médico sentem-se em casa sobre um corpo. Mesmo estas feridas novas que não existiam há vinte minutos atrás eram familiares a ele. Dentro de segundos, estando ao lado do homem ele injetou morfina. Os três homens que contemplavam a cena sentiram-se aliviados pela presença do médico. Agora a própria assertividade do médico lhes fez parecer que ele era parte do acidente: quase como um cúmplice. [...]

“Ele perdeu a perna”, disse um dos homens, “– Ele perdeu a perna”.

“Não, ele não vai perder a perna”, disse o médico (BERGER; MOHR, 1967. Tradução da autora).

O melhor médico do mundo não poderia substituir o Dr. Sassal naquele dia, na floresta. A melhor médica do mundo para a minha paciente sou eu, uma boa lição narrativa, uma boa mensagem afetiva.

Considerações finais

O que fica subestimado quando se teoriza a medicina como arte ou ciência é exatamente o que transparece na narrativa mencionada, o seu caráter de prática, de profissão, de trabalho. Tal profissão requer um casamento ideal entre um vasto repertório de conhecimentos teóricos e habilidades técnicas precisas. Todavia há algo mais aí, que Montgomery (1991, 2006) insiste em chamar de julgamento clínico e que, teoriza-se aqui, passa pelo desenvolvimento de habilidades afetivas, de se deixar afetar pelos conhecimentos e pelas habilidades necessárias e alcançar afetar outros por essa nova habilidade conquistada. Todos os dias, nas enfermarias dos hospitais e nos ambulatorios, praticamos julgamento, juízo, decisão e raciocínio clínico. É o que ensinamos para nossos alunos e residentes na clínica médica.

Referências

ASSIS, M. de. **O alienista**. São Paulo: Saraiva, 2012.

BERGER, J.; MOHR, J. **A fortunate man**: the story of a country doctor. Nova York: Pantheon Books, 1967.

CHARON, R. Literary concepts for medical readers: frame, time, plot, desire. *In*: HAWKINS, A. H.; MCENTYRE, M. C. (Orgs.). **Teaching literature and medicine**. Nova York: Modern Language Association of America, 2000. p. 29-42.

_____. Narrative and medicine. **New England Journal of Medicine**, v. 350, n. 9, p. 862-864, 2004.

_____. **Narrative medicine: honouring the stories of illness**. Nova York: Oxford University Press, 2006.

DELEUZE, G. **Cursos sobre Spinoza** (Vincennes, 1978-1981). Fortaleza: EdUECE, 2009.

FLEXENER, J. B. **Medical education in the United States and Canada**. Disponível em: <<http://www.carnegiefoundation.org/publications/medical-education-united-states-and-canada-bulletin-number-four-flexner-report-0>>. Acesso em: 14 maio 2014.

GROSSMAN, E.; CARDOSO, M. H. C. A. As narrativas em medicina: contribuições à prática clínica e ao ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 30, n. 1, p. 6-14, jan./abr. 2006.

KAFKA, F. **A metamorfose**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

LISPECTOR, C. **A hora da estrela**. Rio de Janeiro: Rocco, 1998.

MACHADO, R. **Deleuze, a arte e a filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MAFFESOLI, M. **Elogio da razão sensível**. Tradução de Albert Christophe Migueis Stuckenbruck. Petrópolis: Vozes, 1998.

MELVILLE, H. **Bartleby – o escrivão**. Porto Alegre: L&PM, 2003.

MONTGOMERY, K. **Clinical judgment and the practice of medicine**. Nova York: Oxford Press, 2006.

_____. **Doctor's stories**. The narrative structure of medical knowledge. Princeton: Princeton University Press, 1991.

ORWELL, G. **A revolução dos bichos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

ROSA, J. G. **A hora e a vez de Augusto Matraga**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2009.

SPINOZA, B. **Ética**. Tradução de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TOLSTOI, L. **A morte de Ivan Ilitch**. São Paulo: 34, 2006.



A relação entre gênero e valor moral da pessoa por estudantes da rede pública de ensino do Vale do Itajaí

Clarice Klann Constantino
Furb

Celso Kraemer
Furb

Agência financiadora: Programa Uniedu Pós-Graduação.

Resumo: As questões de gênero parecem atravessar os tempos, buscando forças no combate contra preconceitos e estigmas que nos atingem. A necessidade imperiosa de discutir as questões de gênero na escola provém de agressões sofridas por aqueles que se encontram nesse espaço de socialização, ante o embate de valores morais que se impõem no espaço escolar, pois a diferença muitas vezes é retratada como transgressão. A escola parece não saber lidar com as diversas situações que ocorrem nos seus espaços. A pesquisa utiliza a arqueologia e a genealogia de Foucault para discutir as identidades de gênero. Compreende-se que estas são construídas por meio de processos sócio-históricos e culturais. O trabalho de campo se fez mediante aplicação de um questionário em 16 escolas do Vale do Itajaí (SC). A análise das respostas indica que há preconceito em relação àquele que não segue a heteronormatividade. Disso se desprende a contribuição da presente pesquisa para uma abordagem crítica do tema da sexualidade humana, nas questões homoafetivas e no combate ao preconceito e à violência envolvendo as questões de gênero nas socializações promovidas pela escola.

Palavras-chave: gênero; heteronormatividade; educação.

Introdução

Vive-se em um mundo em que, embora aparentemente fragmentado e multifacetado, se experimenta o retorno de certos fascismos e intolerâncias no que tange às relações socioculturais, um mundo caracterizado por uma individualidade exacerbada que acaba por gerar preconceitos, sejam eles de cunho político, econômico, social, religioso, de gênero, entre vários outros. Mas parece ser nas questões de gênero que os vários modos de intolerância, sejam de origem étnica, religiosa, social, moral ou política, confluem em modalidades

de agressão que variam entre um simples olhar de reprovação até os espancamentos, sempre partindo da primazia da normatividade heterossexual.

Diante de vários casos relatados por estudantes e professores, a discussão sobre a relação de gênero e o valor moral da pessoa no âmbito escolar se faz necessária. Leva-se em conta que nos espaços escolares os preconceitos em torno da diversidade sexual são atuantes em nossos dias. Tanto professores quanto estudantes são julgados moralmente no ambiente escolar, pondo-se em questão sua integridade, quando assumem formas divergentes de sexualidade em relação ao padrão heterossexual. Isto lhes acarreta estigmas, que não podem ser desvinculados das marcas deixadas pelas questões de sexualidade e de gênero.

Acredita-se que a escola é espaço democrático, e isso deve estar efetivado em sua prática, de modo a permitir essas novas formas de subjetividade. Significa, então, que ela não pode repetir ou reforçar a violência e os preconceitos do meio social. Do contrário, seu papel de educadora para a democracia, o respeito, a tolerância à diversidade fica seriamente comprometido, pois com as mudanças histórico-culturais a sociedade patriarcal já não mais poderia ditar as normas na escola, colocando meninas em situação inferior aos meninos, em evidente subordinação e hierarquização. E o que dizer da homossexualidade?

A homossexualidade é ainda compreendida como tabu, e o preconceito alcança aí seu grau mais acentuado, uma vez que o relacionamento de pessoas do mesmo sexo seria inaceitável, não seria “natural” e contrariaria preceitos religiosos e morais.

A educação sexual, bem como a orientação sexual, no ambiente escolar precisa ser contextualizada e baseada em parâmetros condizentes com os novos tempos, às novas vivências e às novas visões sobre o tema da sexualidade. Em nosso tempo, não se pode negar que, ante a homossexualidade, muitos professores não sabem muito bem como lidar com a situação, ou seja, não estão preparados para lidar com uma realidade cada vez mais presente no contexto escolar e na sociedade.

Justifica-se a temática apresentada por buscar o conhecimento sobre como se apresenta o tema homossexualidade ao longo da história e como estudantes do ensino médio das redes públicas de ensino do Vale do Itajaí relacionam gênero e valor moral da pessoa nos tempos atuais.

Para o fundamento teórico da dissertação, buscar-se-á aporte em autores que discutem as questões de gênero e sexualidade, entre eles Butler (2001), Swain (2000), Louro (2000) e Foucault (1997). As discussões de combate ao preconceito serão fundamentadas em Prado (2012) e Casagrande (2011). A historicidade será delineada por Ranke-Heinemann (1999), Laqueur (2001) e Cabral (1995). A moral será debatida com suporte em Aristóteles (1987), Lévinas (1997) e Comte-Sponville (2009).

A pergunta problematizadora que movimenta a pesquisa é: Quais os sentidos atribuídos por alunos à relação entre gênero e valor moral da pessoa?

Tem-se como objetivo geral compreender os sentidos atribuídos por alunos da rede pública de ensino do Vale do Itajaí à relação entre gênero e valor moral da pessoa. Os objetivos específicos são: 1. Identificar como se constituíram historicamente os discursos sobre a relação entre gênero e valor moral da pessoa; 2. Analisar os discursos de alunos de escolas públicas sobre a relação entre gênero e valor moral da pessoa; 3. Discutir a representação dos estudantes sobre as relações entre gênero e valor moral da pessoa à luz dos estudos sobre gênero.

A dissertação será dividida em quatro capítulos. O primeiro capítulo, introdutório, apresentará o tema e sua relevância na atualidade, bem como a forma específica de problematizá-lo, além dos conceitos fundamentais de gênero, sexualidade, homoafetividade, valor moral da pessoa e suas implicações éticas. O segundo capítulo, com base em pesquisa bibliográfica, trará a constituição histórica dos discursos sobre a relação entre a homossexualidade e o valor moral da pessoa. No terceiro capítulo serão expostos e analisados os discursos dos alunos sobre a relação entre sexualidade e valor moral da pessoa. No quarto capítulo serão discutidas, à luz da bibliografia e dos documentos oficiais do governo sobre o tema, as representações que os alunos possuem sobre gênero e valor moral da pessoa.

Metodologia

A proposta de discussão da construção das identidades de gênero nos processos sócio-históricos, as lutas e os conflitos violentos presentes nesse processo que marcam expressamente a subjetividade das pessoas partem de uma abordagem arqueológica/genealógica de Foucault.

Assim, quando aborda [Foucault] os temas educacionais, o faz exclusivamente para denunciar o caráter sistêmico, desumanizador e repressivo dos saberes e dos aparelhos sociais envolvidos. A filosofia arqueogenealógica se propõe a denunciar a cumplicidade saber/poder, articulando o pensamento criativo e contestador com uma prática libertadora, inventando tarefas não previamente definidas. As relações entre os homens só podem se legitimar enquanto servirem para a expansão dos afetos e para a diluição dos poderes. Cotidiano, amor, desejo, relação pessoal, intimidade, singularidade: a revalorização do singular concreto contra a dominação do universal, abstrato, normativo, legislador: tais as referências da reflexão arqueogenealógica, que assim se afasta do discurso universalizante das Ciências Humanas, acusadas de racionalismo, de positivismo e de historicismo (SEVERINO, 2011, p. 26-27).

A pesquisa tem natureza qualitativa, tendo em vista que, com base nos conceitos teóricos, analisará e buscará interpretar os sentidos presentes nas falas de professores e alunos, registradas na geração dos dados empíricos. Portanto, o trabalho conta com suporte teórico mediante pesquisas bibliográficas e com o material empírico levantado nas entrevistas. A geração dos dados empíricos ocorrerá pela aplicação de questionários e por intermédio de entrevistas semiestruturadas com alunos do ensino médio de escolas públicas do Vale do Itajaí (SC). Pela análise pretende-se compreender os sentidos que estudantes atribuem à relação entre gênero e valor moral da pessoa. Além dos questionários e entrevistas, também será utilizado o diário de campo, no qual a pesquisadora registrará dados relevantes sobre a problemática.

Discussão dos dados

Primeiramente cumpre conceituar gênero como “um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplos terrenos de luta” (HARAWAY, 1995, p. 221).

Igualmente se mostra relevante conceituar sexualidade:

[...] não se deve conceber [a sexualidade] como uma espécie de dado da natureza que o poder é tentado a pôr em xeque, ou como um domínio obscuro que o saber tentaria, pouco a pouco, desvelar. A sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico: não a

uma realidade subterrânea que se apreende com dificuldade, mas à grande rede da superfície em que a estimulação dos corpos, a intensificação dos prazeres, a incitação ao discurso, a formação do conhecimento, o reforço dos controles e das resistências encadeiam-se uns aos outros, segundo algumas grandes estratégias de saber e de poder (FOUCAULT, 1997, p. 100).

A História evidencia os discursos normativos sempre amparados por valores e discursos das mais variadas ordens, seja de cunho teológico, moral, ou até mesmo biológico. O rompimento da unicidade da heterossexualidade como única identidade sexual surge, como cita Foucault (1997), como uma crítica primeira que as formas de governo exercem sobre a constituição do sujeito e em seguida com o governo de si.

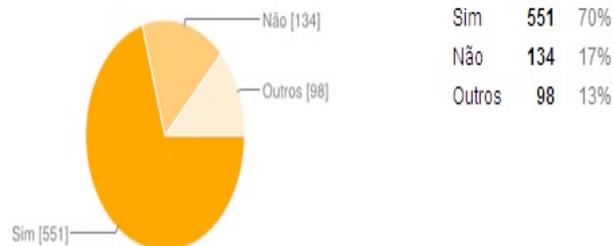
O sujeito uno e imodificável, que deve seguir a heterossexualidade como norma, cai por terra à medida que se torna possível a compreensão da multiplicidade de identidades do sujeito e as várias transformações que ele pode ter ao longo de sua trajetória, pois “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2001, p. 13).

A escola, uma importante instituição sociopolítica, acolhe sujeitos que permanecem em seus redutos por vários anos, que sofrerão ao longo desse período, desde sua infância até a adolescência, vários processos de transformação. Da análise inicial dos dados da pesquisa, verifica-se a presença dos discursos religioso e biológico e, na ordem do preconceito, a função reprodutora do sexo para recriminar a homossexualidade, justificando a relação entre homem e mulher: *“O correto é quem nasceu homem ficar com mulher e vice-versa; é o natural e perante Deus é pecado algo inaceitável; é que nós nascemos sabendo que homo não é certo; Homossexualidade é coisa do demônio; Claro, odeio viado bando de demônio”*.

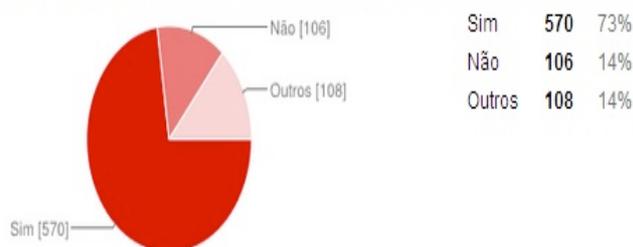
Ainda chama a atenção o fato de que grande parte dos entrevistados aponta a sexualidade como uma escolha, uma opção que as pessoas fazem: *“Cada um tem sua própria escolha; não existe sexualidade, cada pessoa escolhe ou seu tipo de perfil ou interesse; Ambas são certas, as pessoas têm livre arbítrio de escolher o que gosta, sua sexualidade, não tem correta e errada; Acho que não tem uma ‘mais’ correta, é a opção de cada um e deve-se respeitar; não é questão de ser correto ou não, ambas são opções sexuais*

distintas". Revela-se a tônica solipsista, pois se verifica que a dimensão social, histórica e cultural não desempenharia nenhum papel na constituição dos gêneros, impedindo estudos e discussões mais aprofundados acerca da relação entre sexualidade, política, produção social e econômica.

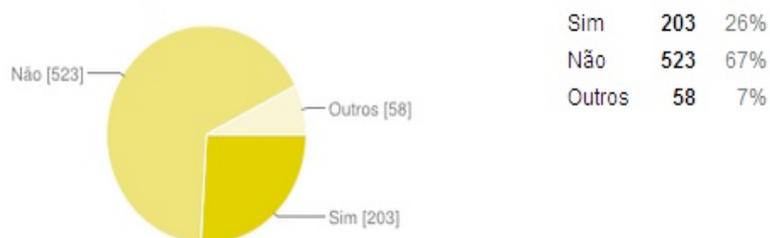
4. Para você, as pessoas homossexuais deveriam assumir publicamente sua orientação sexual?



5. Uma pessoa que assume a homossexualidade pode ter prejuízos à sua imagem junto à sociedade?



6. Você acredita que a homossexualidade diminui o valor moral da pessoa?



A discussão sobre a homossexualidade é produtora de verdades e mentiras, de definições e controles, mas principalmente vem se constituindo como objeto de saber, de discurso e de verdade.

Os estudantes que participaram da pesquisa levam-nos à compreensão de que se faz necessário ressignificar os conceitos de educação, indo além do processo de ensino/aprendizagem, porque se trata justamente de

um campo onde o pensamento crítico deve ocorrer, permitindo a criação de subjetividades e a emancipação (FERRARI, 2004).

A educação como meio basilar na constituição do sujeito é um possível caminho a ser percorrido e trazido como possibilidade para suscitar a sensibilidade ética na vida de todos nós.

Cumprir mencionar que a ética não deve ser vista como teoria que determina o cumprimento de preceitos e valores normativos. A “noção de *éthos* evoca a reflexão e ação contínua do homem sobre si mesmo, na convivência com seu grupo, sociedade” (KRAEMER, 2008, p. 248).

Após delinear o percurso histórico que traz a homossexualidade até a contemporaneidade pelas diversas sociedades, busca-se com os conceitos teóricos discutir gênero, sexualidade e valor moral da pessoa e de que forma a escola vê a homossexualidade e trabalha com o preconceito sexual.

Considerações finais

As considerações aqui colocadas são apenas iniciais. A pesquisa encontra-se em andamento, ainda na fase da análise de dados, assim como do estado da arte e do fichamento de leituras bibliográficas.

O espaço escolar é parte da vida de estudantes e professores, sujeitos que possuem as mais diversas identidades. O ser humano não possui uma identidade una e fixa, devendo, acima de qualquer preceito normativo, ser respeitado em sua diferença.

A escola precisa transcender o controle dos corpos que circulam em seus espaços e promover o debate sobre o preconceito nas relações de gênero, deixando a pedagogia da sexualidade de ter em seu currículo tão somente modelos de controle comportamental, estabelecendo como única verdade o caráter biologicista. Dessa maneira, ela poderá buscar ver outras possibilidades que conduzam a verdadeira liberdade dos diversos sujeitos que frequentam a escola.

O preconceito emerge a partir do momento em que há uma hierarquia em termos de inferior e superior, ou seja, a existência de posições antagônicas em que uma posição de identidade é uma ameaça à outra.

Assim, cabe à escola atuar como instrumento de multiplicação de respeito às diversidades. Para tanto, deve deixar de lado a unicidade e a

questão de tornar inferior tudo que não se iguala à norma. A normatividade heterossexual tem causado sofrimento a professores e alunos que não se enquadram nesse padrão. A causa desse sofrimento provém dos juízos morais, baseados em uma fundamentação biológica, religiosa ou mesmo do senso comum preconceituoso, machista e carregado de limitações culturais, no sentido da aceitação da alteridade.

Agradecimentos

Agradecimentos ao Programa de Mestrado em Educação da Furb, ao professor orientador Celso Kraemer, à minha família, aos meus amigos e ao Programa Uniedu Pós-Graduação.

Referências

FERRARI, A. Revisando o passado e construindo o presente: o movimento *gay* como espaço educativo. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 105-115, 2004. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782004000100010&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 17 ago. 2014.

FOUCAULT, M. **A história da sexualidade 1: a vontade de saber**. 12. ed. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 5. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HARAWAY, D. **Ciencia, cyborgs y mujeres**. La reinención de la naturaleza. Madrid: Cátedra, 1995.

KRAEMER, C. **Ética e liberdade em Michel Foucault**. Uma leitura de Kant. 300 f. Tese (Doutorado em Filosofia)–Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

SEVERINO, A. J. Implicações epistemológicas da investigação educacional: desafio teórico para o pesquisador. *In*: RAUSCH, R. B.; SILVA, N. M. A. **Pesquisa em educação: pressupostos epistemológicos e dinâmicas de investigação**. Blumenau: Edifurb, 2011. p. 17-37.



Educação inclusiva e EJA: um estudo de caso do Ceja (estadual) de Brusque, SC, Brasil

Lígia Doriana Zorrer
Furb

Resumo: Esta dissertação, vinculada à linha de pesquisa Educação, Cultura e Dinâmicas Sociais, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb, Santa Catarina, Brasil, constitui uma pesquisa qualitativa – estudo de caso – que tem como pergunta norteadora: As dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas fator de exclusão escolar/social no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) de Brusque? Os dados serão obtidos por meio de entrevista semiestruturada, e a análise será qualitativa. Tem-se como fundamento o referencial freireano de educação como direito de todos, com as obras *Pedagogia da autonomia* (1997), *Pedagogia do oprimido* (1975) e *Educação Como prática da liberdade* (1971). São temas presentes na educação voltada para jovens e adultos, os quais saem da categoria de alunos “crianças” que desconhecem saberes como política, cidadania, responsabilidade social etc. Ainda será pesquisado o fracasso escolar/social associado às dificuldades de aprendizagem e às questões de inclusão/exclusão social partindo da visão do estudante de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Palavras-chave: EJA; inclusão social; dificuldades de aprendizagem.

Introdução

Na dissertação será abordada a questão da educação para jovens e adultos enquanto modalidade de educação formal do país (Brasil) e fatores históricos que contribuíram para que essa modalidade fosse criada: os motivos, as condições, o tempo e o espaço. Porém o enfoque será voltado para os alunos da educação para jovens e adultos que frequentam essa modalidade de ensino pelo motivo da dificuldade de aprendizagem na escola regular e eventualmente na EJA.

Contudo pesquisar as dificuldades de aprendizagem na EJA remete-nos a entender que se trata de um fator considerado preocupante o suficiente para ser levado a sério pelos profissionais da educação a ponto de estudarem

planos de intervenção para trazer para a escola o aluno que apresenta alguma dificuldade em aprender. Aqui estamos falando de inclusão/exclusão escolar, que por sua vez levanta o véu da inclusão/exclusão social.

Então, a pesquisa versa sobre inclusão social, dificuldades de aprendizagem (somente do tipo *primário*), educação para jovens e adultos e escola como instituição, cuja função é trabalhar o conhecimento para o indivíduo de maneira que este possa depois se adaptar às regras da sociedade na qual está inserido, com suas capacidades e habilidades desenvolvidas para tal fim.

O campo de pesquisa será numa escola de educação para jovens e adultos do município de Brusque, Santa Catarina, Brasil, denominada Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja), que é estadual. O objeto da pesquisa serão alunos das turmas de nivelamento, ensino fundamental e médio, escolhidos partindo do critério de seleção mediante um questionário voltado às dificuldades de aprendizagem na EJA.

Tem-se como justificativa o debate que envolve a EJA, com o objetivo de viabilizar a atividade educativa de pessoas que não conseguiram completar sua escolaridade no tempo convencionado por intermédio de atividades propostas para suprir essa lacuna. Assim, o tema possui uma indiscutível relevância social e política, na medida em que possibilita a reinserção de pessoas no contexto social, amparado em níveis de escolarização que caracterizam oportunidade de melhorias nas atividades profissionais e revitalização da autoestima abalada pelos insucessos decorrentes de frustração durante a escolarização regular pelo fracasso escolar.

Ainda, como relevância social, a EJA, como modalidade educacional, tem um papel fundamental para os excluídos da escola regular, que formam a massa populacional marginalizada, ignorada pelo poder público, justamente pela falta de políticas públicas sociais, no caso, mais especificamente, educacionais.

Para a pesquisadora, profissionalmente, a importância da pesquisa volta-se para entender como acontece o processo de escolarização de jovens e adultos que apresentam alguma dificuldade para aprender em determinadas disciplinas, e não dificuldades de aprendizagem em nível neurológico ou que

não permitam a adaptação à escola, por se tratar de dificuldade de aprendizagem caracterizada por lesões cerebrais permanentes.

No sentido de conhecimento científico, a presente pesquisa poderá contribuir com os entendimentos sobre a exclusão social escolar porque implica a implementação nos planos para a inclusão, que são resultados de pesquisas, estudos sobre o tema, e isso envolve saber, saber buscar, fazer, saber fazer e como fazer. Implica em ter conhecimento sobre as políticas educacionais voltadas à educação de jovens e adultos e isso exige mudanças que por sua vez exige empenho por se tratar de algo necessário, que beneficia pessoas e sociedade e se tratar ainda de algo que parece não ser uma proposta concreta, passível de investimento, o que para o Brasil, país que busca o desenvolvimento, se constitui num atraso.

Percorrer os caminhos do investimento científico para a EJA significa o enfrentamento de problemas de todas as ordens, como pessoal, profissional, epistemológico, social, de políticas públicas e de desenvolvimento. E o caráter insurrecional da mudança prima pela formação capaz de inserir o aluno da EJA num novo contexto, com escolarização e qualificação técnica, com capacidade de se adequar às mudanças que possam ocorrer de ordem política, social e econômica.

Uma das situações que podem ser entendidas como problema está relacionada com os materiais, como os textos de estudo, os programas e os planos que caracterizam a EJA.

Nesse contexto, a pesquisa apoia-se em dois referenciais teóricos: um que trata da educação como processo de emancipação humana, tendo como aporte o autor Paulo Freire, com as obras *Pedagogia do oprimido* (1975) e *Educação como prática da liberdade* (1971); e a obra de Romeu Kasumi Sasaki (1997), que traz a questão da inclusão na atualidade e a trajetória da história das deficiências, dos processos históricos da exclusão e inclusão social. Como apoio serão usados Álvaro Vieira Pinto, que contribui com a sua obra *Sete lições sobre educação de adultos* (1985), e Maria Teresa Egler Mantoan (1997), com os conceitos de integração, inclusão escolar e fracasso escolar.

O objetivo geral é compreender como as dificuldades de aprendizagem podem ser consideradas fator de exclusão escolar/social no Ceja de Brusque.

E os objetivos específicos: a) Compreender a natureza dos problemas de aprendizagem existentes no Ceja e quais são decisivos para a não conclusão dos estudos; b) Analisar se e como a exclusão escolar reflete na vida da pessoa enquanto cidadã brasileira, partindo da visão do aluno; c) Descrever como os alunos do Ceja de Brusque se sentem por não terem concluído seus estudos na escola regular, por conta das dificuldades de aprendizagem; d) Verificar se os estudantes com dificuldades de aprendizagem associam isso ao fracasso escolar; e) Relatar se o aluno associa o fracasso escolar oriundo das dificuldades de aprendizagem ao desempenho da escola.

No Brasil, foi instituída em meados de 1938 a ampliação da educação primária que incluísse o ensino supletivo para adolescentes e adultos, com a criação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (Inep), que levou à criação, em 1942, do Fundo Nacional do Ensino Primário, o qual com seus recursos deveria realizar um programa de ampliação da educação primária e incluir o ensino supletivo para adolescentes e adultos. Com a regulamentação do fundo, ficou estabelecido que 25% dos recursos seriam destinados a um plano geral de ensino supletivo voltado aos adolescentes e adultos analfabetos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Paralelamente, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, do inglês United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), na mesma época, passou a dar mais atenção à educação para jovens e adultos, denunciando as desigualdades sociais entre os países, salientando a importância da educação, principalmente a educação para jovens e adultos no processo de desenvolvimento desses países (IBID).

Assim teve início no Brasil a modalidade da EJA. Em 1996 aprovou-se a Lei n.º 9.394, que cita: “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos do ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996).

Porém, como na educação regular, o fracasso escolar faz-se presente na EJA, pondo em questão todo o sistema educacional voltado para um público específico. Fica evidente que a metodologia de ensino da EJA não foi forjada para esse fim e que utiliza os mesmos mecanismos da educação regular. Isso significa que a criança tem um perfil diferente do jovem ou adulto estudante e que o conhecimento escolar formal da EJA ainda carece de reparos,

discussões, esclarecimentos para os envolvidos, a começar pela formação do professor.

Em Freire encontramos aporte teórico para a educação de adultos que se baseia na realidade material e que se distancia da educação tradicional, quando o autor contrapõe alguns conceitos no processo de formação do homem, como a educação tradicional e a problematizadora; a prática e a teoria; o ensinar e o aprender; a dialética do conhecimento, que não é estático, e sim dinâmico e contínuo. Freire fala do professor como agente importante no processo de ensinar/aprender, porém não o coloca no centro do processo. Não há verticalidade, hierarquia; há horizontalidade e igualdade enquanto homens cidadãos em busca da libertação da opressão. O autor fala da consciência crítica se opondo à consciência ingênua e traduz seus dizeres reforçando que a educação pertence ao povo, e não ao governo.

Por conta de alguns desajustes oriundos da educação, é inevitável que desacertos aconteçam na vida dos estudantes, entre eles o fracasso escolar, que no presente trabalho será entendido como decorrente das dificuldades de aprendizagem.

O fracasso escolar acontece na escola regular, dentro de um sistema organizado em que aluno e professor passam muito tempo juntos com o objetivo de “estudar”, aí surgem as incógnitas do processo: Como e por que pode ocorrer o fracasso escolar? Por que a criança não aprende? Ou será que é o professor que não ensina? E quanto ao EJA, por que o jovem não aprende? O professor não ensina? Serão a metodologia e o tratamento ofertados aos estudantes do EJA inadequados?

Aqui há dois caminhos: ou a culpa é da escola ou da família e do próprio aluno.

A lei regulamenta:

Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames (BRASIL, 1996).

O que a lei diz o sistema não cumpre, e nesse caso o problema é da escola, e não do aluno. Assim, entende-se que, do mesmo jeito que há

dificuldade para aprender, há dificuldade para ensinar, porém o enfoque aqui se volta para o estudante que se identifica com essa problemática.

O não aprender, seja na escola regular, na EJA ou em qualquer situação da vida da pessoa, resulta, para Fonseca (1995, p. 5), de desordens consideradas próprias do indivíduo que podem perdurar uma vida toda e existir com outras deficiências, como sensorial, mental, distúrbio socioemocional, diferenças culturais, pouca instrução, desnutrição etc.

Ainda pouco discutidas e pouco produtivas, as discussões sobre as dificuldades de aprendizagem no tocante a suas causas e consequências indicam a necessidade da reformação do professorado, objetivando atender as suas especificidades, pois são os que engrossam as listas de evasão e fracasso escolar e ainda são os que se tornam estatísticas da exclusão.

Vieira Pinto (1985) diz ser indispensável o caráter de encontro de consciências no ato da aprendizagem, porque a educação constitui uma transmissão de uma consciência à outra. De certo modo, essa ideia seria apropriada para que o professor, ao ensinar, percebesse e articulasse qual a necessidade do aluno, principalmente aquele com alguma DA.

A partir daí se entende que a inclusão e o direito à educação são condições deste ou daquele aluno ou grupo social, de maneira que o professor conta cada vez mais com o auxílio de outros profissionais, como psicólogo e psicopedagogo, e com a medicalização para “resolver” os problemas de DA, porque isso torna as coisas mais fáceis na sala de aula e lhe tira tamanho peso dos ombros.

E por falar em direito, a educação para jovens e adultos, segundo a Unesco (1997), torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação da sociedade. A educação torna-se um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um exercício fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. Sem dúvida, com o exercício do direito à educação, não há o que se falar sobre a inclusão social.

Metodologia

A metodologia usada no presente estudo apresenta-se inicialmente como pesquisa bibliográfica, para construir teoricamente os conceitos de educação de jovens e adultos, de educação inclusiva, conceito de dificuldade de aprendizagem, fracasso escolar e histórico da EJA no Brasil e no Ceja Estadual de Brusque (SC, Brasil). Também foram feitas entrevista semiestruturada e questionário para alunos; conversa com a equipe pedagógica, para tirar dúvidas eventuais quanto ao funcionamento da escola; e investigação documental.

Trata-se de um estudo de caso, com abordagem qualitativa e objetivo exploratório. A pesquisa qualitativa desenvolve-se numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada.

Discussão dos dados e considerações finais

A pesquisa está em andamento.

Referências

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br/ccivel-03/Leis/L9394.htm>>. Acesso em: 23 ago. 2013.

FONSECA, V. da F. **Introdução às dificuldades de aprendizagem**. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio/ago. 2000.

MANTOAN, M. T. E. **A integração de pessoas com deficiência: contribuições para uma reflexão sobre o tema**. São Paulo: Memnon, 1997.

SASSAKI, R. K. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

UNESCO – UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. Declaração de Hamburgo sobre educação de adultos. *In*:

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 5.,
1997.

VIEIRA PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. 3. ed. São
Paulo: Cortez, 1985.



Relação com o saber: compreensões de professores e estudantes do ensino médio

Karline Beber Branco
Furb

Edson Schroeder
Furb

Resumo: O presente artigo apresenta o tema relação com o saber e tem como objetivo expor compreensões de estudantes do ensino médio sobre os saberes, no contexto de sala de aula, em quatro disciplinas da matriz curricular: matemática, língua portuguesa, sociologia e química. No contexto maior da pesquisa, utilizaremos a perspectiva histórico-cultural e o conceito teórico de Bernard Charlot (2000). Trata-se de uma investigação qualitativa, cujos dados foram coletados de três instrumentos: técnica de complemento, balanço do saber e entrevista semiestruturada. Participaram da investigação quatro professores e 14 estudantes do 1.º ano do ensino médio da rede estadual de ensino de Brusque (SC). Os dados evidenciados neste texto referem-se ao primeiro instrumento mencionado, em que os estudantes apontaram uma entre três possibilidades sobre o aprender as disciplinas pesquisadas – importante, pouco importante ou não é importante – para, posteriormente, darem significações pessoais atribuídas aos saberes. As categorias de análise foram definidas *a posteriori*. Com base nelas podemos inferir que a maioria estabelece relações de importância ou sem importância, vinculadas à utilidade do saber para a vida corrente fora da escola e aos conteúdos que proporcionam alguma utilidade no futuro.

Palavras-chave: relação com o saber; estudantes do ensino médio; cultura.

Introdução

Este texto traz parte de uma pesquisa que resultará em uma dissertação, vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb. A mobilização da pesquisadora em direção ao tema deu-se em virtude da inquietação referente ao fracasso escolar de estudantes no ensino médio. Para refletir sobre essa questão, recorreu-se às premissas e aos conceitos da perspectiva histórico-cultural e dos conceitos teóricos de Bernard Charlot (2000), que descarta o fracasso escolar como objeto de pesquisa e traz a

relação com o saber como meio de compreender sujeitos em situação de fracasso. Charlot (2013), na busca em compreender o que faria estudantes se relacionarem com os saberes escolares, encontrou algumas possibilidades que desencadearam reflexões importantes.

Esse é o ponto onde o ensino mostra os seus limites. Ele não consegue desencadear a aprendizagem se não encontrar, da parte do aluno, uma atividade intelectual que vá ao encontro daquilo que se quer ensinar. Só aprende quem tem uma atividade intelectual, mas, para ter uma atividade intelectual, o aprendiz tem de encontrar um sentido para isso. Um sentido relacionado com o aprendizado, pois, se esse sentido for completamente alheio ao fato de aprender, nada acontecerá (CHARLOT, 2013, p. 159).

Desejamos levantar a discussão concentrando-nos nas vozes do docente e do estudante, com foco nas relações que ambos estabelecem com o saber no contexto de sala de aula. A investigação inicia-se buscando compreender como professores e alunos do ensino médio, em um mesmo contexto escolar, relacionam-se com os saberes ensinados e aprendidos. De forma semelhante, a problemática já inspirou o interesse em diversos pesquisadores, no entanto em contextos distintos, com outros sujeitos, ou seja, em outras realidades. Entre eles, destacamos Sartoro (2011), com a pesquisa *Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares acidentadas*, e Castilho (2011), com o estudo *Os sentidos da escola e do saber: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo*.

Para conferir relevância à pesquisa, observa-se que a educação escolar brasileira tem merecido, por parte do poder público, atenção redobrada, fato que se justifica pela intenção de algumas reformas com o intuito de adequar os sistemas educativos aos desafios contemporâneos. Entretanto o que é a escola senão quem está nela e o que fazem nela? Na concepção psicológica de Vygotsky (2004), a educação constitui o processo central da humanização, e a escola torna-se o lócus principal para imersão numa expressiva dimensão cultural do desenvolvimento. No ambiente escolar passamos boa parte de nossas vidas, portanto vivemos as instituições escolares; há uma cultura escolar que se constrói social e historicamente, o que a torna um respeitável objeto de investigação. Com base nesse levantamento e discussões feitas nas

disciplinas do Mestrado em Educação, elaborou-se a pergunta da pesquisa, ainda em andamento: Como professores e estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual de Brusque (SC) compreendem os saberes que decorrem da sala de aula?

A seguir, apresentamos a metodologia e os resultados parciais, relacionados ao primeiro instrumento utilizado na geração de dados. Por fim, são listadas algumas considerações finais sobre a pesquisa e o seu tema.

Metodologia

A pesquisa qualitativa quer

compreender o mundo da vida dos respondentes, é o ponto de entrada para o cientista social que introduz, então, esquemas interpretativos para compreender as narrativas dos atores em termos mais conceptuais e abstratos (BAUER; GASKELL, 2002, p. 65).

Desse modo, a pesquisa em andamento privilegiará dois temas importantes que dizem respeito às determinantes socioculturais e que derivam, em grande parte, das publicações de Vygotsky e seus seguidores: “a ação humana e a mediação – que tem por objetivo explicar as relações entre a ação humana por um lado, e as situações históricas, institucionais e culturais nas quais essa ação ocorre, por outro” (WERTSCH; DEL RIO; ALVAREZ, 1998, p. 19). Leva-se em consideração que “uma pesquisa sobre relações com o saber na escola não pretende categorizar os sujeitos e sim indagar a mobilização do sujeito no campo do saber e do aprender” (CHARLOT, 2001, p. 21), ou seja, investigar sentidos e significados que emergem de tais relações com o meio foi o que assegurou o caráter qualitativo da pesquisa. Nesse sentido, investigaram-se compreensões por intermédio das vozes de professores e estudantes do ensino médio de uma escola da rede estadual sobre a relação com o saber no contexto de sala de aula, tendo como viés quatro disciplinas da matriz curricular. Percebem-se tais saberes escolares como instrumentos, com seus significados, que, portanto, devem promover novas compreensões sobre o mundo a partir da própria história construída pelos estudantes, bem como pelos professores. Escolheram-se as seguintes disciplinas: matemática, língua portuguesa, sociologia e química.

O processo de geração de dados para a análise constou de três instrumentos de pesquisa. O primeiro, técnica de complemento para os estudantes, parte de um estímulo para ser preenchido com palavras e que “[...] pode revelar motivações, crenças e sentimentos que dificilmente seriam captados por meios convencionais, tais como questionários ou entrevistas estruturadas” (VERGARA, 2010, p. 203). O segundo, técnica de balanço do saber, foi direcionado aos quatro professores participantes. Segundo Charlot (2001), esse método consiste na produção de um texto com base em um enunciado, elaborado pelo próprio pesquisador, para obter subsídios a respeito do objeto de pesquisa. O terceiro instrumento, entrevista semiestruturada, foi realizado com os professores (quatro) e estudantes (cinco) do 1.º ano do ensino médio. A turma pesquisada contava, no início de 2013, com 32 alunos e, em outubro do mesmo ano, apenas 19 ainda estavam matriculados. Nas datas escolhidas para a aplicação de nosso instrumento de geração de dados, somente 14 se fizeram presentes; destes, quatro reprovaram.

Discussão dos dados

Abordaremos, a seguir, os resultados parciais referentes ao instrumento técnica de complemento, respondido por 14 estudantes do 1.º ano. Apoiados em Charlot, buscamos, por meio da análise dos dizeres dos estudantes, identificar compreensões sobre os saberes ensinados na escola. O autor levantou três pontos em suas pesquisas relacionadas ao aprender: “Que sentido tem para uma criança, notadamente do meio popular, estudar (ou não estudar), aprender e compreender?” (CHARLOT, 2005, p. 51). Para tanto, propôs identificar e examinar como são construídas relações com os conhecimentos presentes na escola. Assim sendo, foi possível aproximar os resultados do nosso estudo com os obtidos por investigações já feitas por Charlot e seu grupo de pesquisa.

No tocante ao instrumento técnica de complemento, solicitamos aos estudantes que apontassem uma entre três possibilidades sobre aprender matemática, língua portuguesa, sociologia e química: “importante”, “pouco importante” ou “não seria importante”. Teve-se o propósito de oferecer um estímulo para uma questão posterior aberta, com o intuito de revelar, de maneira mais precisa, como os discentes percebem o conhecimento ensinado

nas disciplinas escolhidas e a importância para a sua própria constituição. Posteriormente, solicitamos-lhes escrever a respeito das significações pessoais atribuídas aos saberes ensinados. Definimos, *a posteriori*, as categorias de análise e, por intermédio delas, procuramos apreender as compreensões construídas pelos estudantes. No entanto abordaremos, neste texto, somente a primeira parte da análise. Por meio da triangulação dos dados gerados pelo instrumento, notaram-se similitudes nos dizeres dos estudantes no que se relaciona às justificativas atribuídas à importância ou não da disciplina. No quadro 1, podemos observar de maneira geral os resultados obtidos pela aplicação do primeiro instrumento.

Quadro 1 – Respostas dos estudantes sobre a importância em aprender saberes nas quatro disciplinas escolhidas

Disciplina	Importante	Pouco importante	Não é importante
Matemática	10	4	0
Língua Portuguesa	10	2	2
Sociologia	10	2	2
Química	1	8	5

Fonte: primária (2013)

A maioria considera importante aprender as disciplinas de matemática, língua portuguesa e sociologia. Todavia o contrário aconteceu com relação à disciplina química, uma vez que oito escolheram a opção “pouco importante” e cinco selecionaram “não é importante”. Buscaremos compreender tal fato de maneira mais aprofundada com base nas justificativas dos estudantes e inferir alguns indicadores do porquê a química se mostrou a disciplina com menor importância de acordo com os participantes.

Embora tenhamos considerado, objetivamente, o número de estudantes que assinalaram cada classificação, cabe mencionar algo que nos chamou a atenção e que faz referência à primeira parte do instrumento de geração de dados. Dos dez estudantes que evidenciaram que aprender matemática é importante, quatro, ao escreverem sobre os saberes ensinados na disciplina, entraram em contradição. Eles pareciam estar indecisos na relação de sentido e valor, como podemos constatar por meio do seguinte trecho¹:

Teve uma vez que eu perguntei pra um professor porque esses cálculo e ele respondeu se um de vocês quer fazer engenharia e eu respondi se

¹ As respostas foram transcritas literalmente, sem correções.

essa pessoa que estudar isso faz uma facul eu axo uma bobagem estuda esses caucolos (grifo nosso).

Outro estudante complementou: *“Mas pra mim, eu sabendo somar, diminuir, dividir e subtrair já tá ótimo!”*. Já um terceiro estudante argumenta: *“Porém tem contas desnecessárias que nunca vamos usar”*. Outro discente, que apesar de reconhecer a importância de aprender matemática, faz ressalvas: *“[...] claro que aquelas coisas de cosseno, tangente nunca irá se usada a não ser se a pessoa faça uma facul que utiliza”* (grifo nosso).

Portanto, os quatro estudantes apontam para conteúdos abordados na aula de matemática que não acrescentarão sentido e valor em suas vidas e, por esse motivo, aprender matemática pode não ser tão importante assim. Se os alunos não atribuírem sentido ao saber matemático que está sendo ensinado, possivelmente não se engajarão na atividade intelectual que a aprendizagem da matemática demanda. Charlot (2009, p. 79) destaca, novamente, a questão da atividade do estudante, contudo problematiza dizendo que “não basta levantar a questão do sentido; é preciso, ainda, prestar atenção à sua eficácia”. A eficácia encontra-se na equação pedagógica de Charlot (2009): a atividade intelectual, o sentido (que desperta o desejo de aprender) e o prazer fazem parte dessa equação. Charlot (2005, p. 57), acerca de tal constatação, convida-nos a refletir sobre sentido e significado:

Conviria, no entanto, distinguir o sentido enquanto desejabilidade, valor (positivo ou negativo), e o sentido simplesmente ligado a significação. Quando eu digo “isso tem realmente um sentido para mim”, estou indicando que dou importância a isso, que para mim isso tem um valor (ou, se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegiais, “não vale nada”). Mas, quando digo que “não entendo nada”, isso quer dizer simplesmente que o enunciado ou o acontecimento não têm significado.

As contradições identificadas nas vozes dos estudantes, nesse primeiro instrumento, também se apresentaram em um, dos dois estudantes que assinalaram que a disciplina de sociologia tem pouca importância. Um estudante, apesar de classificar a disciplina sociologia como pouco importante, disse: *“Sociologia é pouco importante mais também muito, pois aprendemos sobre tudo o que já aconteceu em vidas passadas, e no mundo de hoje”* (grifo nosso). Acrescemos que, conforme preconiza Charlot (2001), a relação de

sentido e valor, como abordado anteriormente, está diretamente conectada à valorização que o estudante estabelece com o saber ou, contrariamente, atribui um sentido ao que para ele apresenta valor. Portanto, nesse último dizer, apontamos para a possibilidade de o aluno ter optado por indicar a disciplina sociologia como pouco importante para, em seguida, entrar em contradição, tendo em vista confrontação entre o que compreende como importante nas aulas de sociologia com o valor que a disciplina tem no universo escolar. Em outras palavras, sugerimos que a indecisão desse estudante ocorre porque a sociologia não possui a mesma valorização no currículo escolar, ocupando menor espaço na escola, fato que ele percebe pela quantidade de aulas e por se tratar de uma disciplina que não é avaliada pelo professor por meio de uma prova escrita, como nas demais.

Outra resposta que nos chamou a atenção foi a de um estudante que assinalou que aprender química é pouco importante. Segundo ele: *“A química ainda esta de forma inútil na minha vida, **não descobri no que a química iria mudar na minha rotina**”* (grifo nosso). Não encontramos, nesse dizer, nenhum indício de que a disciplina em questão seja pouco importante, uma vez que o aluno não enxerga sentido algum em aprender química. No tocante às análises, retomaremos essa questão do sentido com base nas categorias originadas pelos dizeres dos estudantes, momento em que ampliaremos a reflexão.

Considerações finais

Diante das situações apresentadas neste texto, é possível refletir sobre a importância acerca da relação com o saber na escola como forma de compreender situações de fracasso e sucesso escolar. Olhar para a relação que professores estabelecem com os saberes que ensinam e procurar descrever tal fenômeno por intermédio dos dizeres desses sujeitos significa respeitar como ele percebe o saber, que é importante para a sua própria construção e para a dos seus estudantes. De modo semelhante, os discentes também se relacionam com os saberes que perpassam a sala de aula nas diferentes disciplinas, assim, faz-se indispensável ouvi-los.

As relações com o saber dão-se pela constante relação consigo mesmo, com o outro e com o mundo. Analisar compreensões de professores e

estudantes sobre essas relações desafia-nos a entender sobre a necessidade de eles aprenderem os saberes que fazem parte de suas culturas, bem como das suas subjetividades, determinante que delinea suas histórias individuais e sociais. Assim, o entrelaçamento entre a pesquisa teórica e a empírica possibilitou, mediante diálogo entre os dados gerados com os referenciais teóricos da pesquisa, encontrar resultados nas vozes dos estudantes e dos professores do ensino médio sobre os saberes que permeiam a sala de aula nas disciplinas matemática, língua portuguesa, sociologia e química.

Referências

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

CASTILHO, C. S. **Os sentidos da escola e do saber**: relatos de alunos de uma escola pública e de uma escola privada da cidade de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2011.

CHARLOT, B. A escola e o trabalho dos alunos. **SÍSIFO, Revista de Ciências da Educação**, v.10, p. 89-96, 2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt>>. Acesso em: jan. 2014.

_____. **Da relação com o saber às práticas educativas**. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. **Relação com o saber**: formação dos professores e globalização, questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

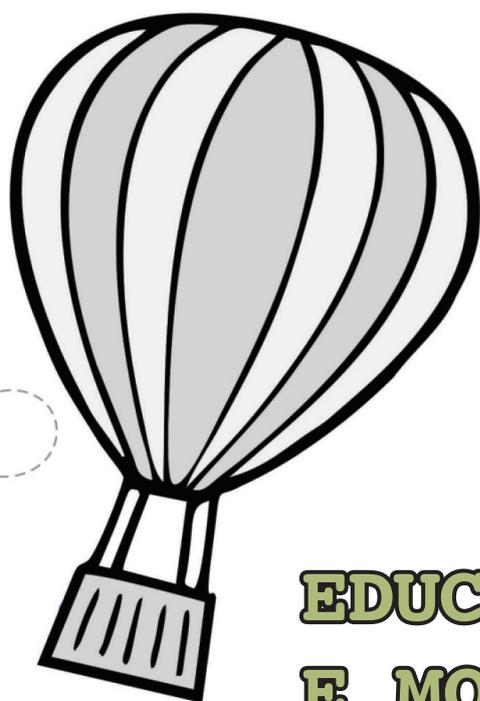
_____. (Org.). **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artes Médicas, 2001.

SARTORO, E. R. L. **Sentido pessoal atribuído por alunos adolescentes às trajetórias escolares “acidentadas”**. Dissertação (Mestrado em Psicologia)–Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2011.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

WERTSCH, J. V.; DEL RIO, P.; ALVAREZ, A. Estudos socioculturais: história, ação e mediação. In: _____. _____. _____. **Estudos socioculturais da mente**. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 11-38.



**EDUCAÇÃO POPULAR
E MOVIMENTOS
SOCIAIS**



Educação do campo e emancipação humana: uma visão a partir das escolas do MST

Naiara Gracia Tibola
Furb

Adolfo Ramos Lamar
Furb

Agência financiadora: Programa de Qualificação Docente (ProDoc) do Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí (Unidavi)

Resumo: Esta pesquisa tem como objetivo central compreender a questão de emancipação humana que perpassa a educação do campo dentro do Movimento Social sem Terra (MST) São objetivos específicos 1) contextualizar o Movimento dos Sem Terra e sua proposta de educação na sociedade brasileira; 2) identificar a natureza da política educacional aplicada à educação do campo no âmbito do MST; 3) confrontar os referenciais de cultura e sociedade, na proposta do MST, com o conceito de emancipação humana. A pesquisa tem como base a teoria crítica, qualitativa, participativa e de natureza bibliográfica, que sustenta este texto e busca confluências em obras escritas sobre a educação do campo e especialmente a educação proposta pelo MST para as escolas localizadas em assentamentos e acampamentos orientados por esse movimento popular. Será observado o processo educativo emancipatório do MST em uma escola localizada em um assentamento no estado de Santa Catarina, tendo como base para discutir a temática o autor Paulo Freire.

Palavras-chave: educação do campo; emancipação humana; MST; educação.

Introdução

A educação do campo surgiu no meu contexto no ano de 2006, quando lecionei em uma escola que fica localizada na zona rural de Taió (SC), cidade onde moro. Durante o ano percebi qual a importância das escolas localizadas nesse meio e tive a oportunidade de acompanhar a luta pela educação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em Taió (SC), onde há falta de apoio e incentivo dos governos municipal e estadual em manter a escola no assentamento.

Ao entrar no mestrado em educação busquei com o meu orientador indagar algumas questões relacionadas à educação do campo dentro do MST e no contexto do meio rural. Tais questionamentos me motivaram a realizar a pesquisa nessa temática.

O presente trabalho vem discutir a dinâmica educativa da educação do campo, que faz parte do cotidiano das escolas instaladas no contexto dos assentamentos, decorrentes das atividades próprias do MST.

Segundo Freire (1980, p. 62),

[...] transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica num *pensar* e num *atuar* corretamente.

A educação do campo, tema recente em nosso contexto acadêmico, volta-se para conhecer e debater a dinâmica educativa desenvolvida e instalada em escolas localizadas em assentamentos promovidas pelos programas de reforma agrária, resultantes das ações e mobilizações promovidas pelo MST e Viacampesina. Chama atenção o fato de essas organizações educativas se diferenciarem, evidentemente, das demais escolas oficiais existentes nos meios rurais.

O movimento que se destaca pela busca da educação no campo é o MST; ele ultrapassa o conceito de apenas um movimento social. Ele pretende a formação de “novos seres humanos”, com a busca coletiva na formação de uma humanização, em que “a reflexão e elaboração teórica de princípios político-pedagógicos articulados às práticas educativas desenvolvidas no interior das lutas sociais levadas a efeito pelos povos do campo” (SAVIANI, 2008, p. 172).

A educação do campo tem o propósito de mostrar que o campo não é apenas um lugar de negócios, que expulsa famílias, que não precisa de educação nem de escolas. Veio também para lutar pelos direitos coletivos, tendo desde sua origem o intuito de debater a forma de relação com a comunidade dos conteúdos e dos procedimentos sociais, considerando os sujeitos envolvidos.

Campo não é mais sinônimo de rural onde predominam a produção agropecuária e a agroindustrial. O campo é um conceito histórico-político para se referir a um espaço territorial onde se encontram sujeitos sociais interagindo na construção e reprodução da vida em sua diversidade cultural e complexidade social. Portanto, o campo é mais que o espaço não-urbano, abrangendo diferentes modos de construir a existência social em diferentes territórios (Bases para a construção da Escola do Campo, 2010, p. 15).

Com base nessa discussão surgiu a questão problema da pesquisa: Qual a compreensão de emancipação humana que perpassa a educação do campo praticada pelo programa educacional do MST?

Assim, enuncia-se o seguinte objetivo geral: Compreender a noção de emancipação humana que permeia a proposta de educação do campo do MST com base em Paulo Freire.

Desse objetivo traçaram-se os seguintes objetivos específicos:

- Contextualizar o MST e sua proposta de educação do campo na sociedade brasileira;
- Identificar a natureza da política educacional aplicada à educação do campo no âmbito do MST;
- Confrontar os referenciais de emancipação humana com a proposta de educação do MST.

Keim (2011) diferencia educação, ensino e treinamento no contexto da escola bancária e da escola voltada para a emancipação humana. Nesta o estudante e o docente caracterizam-se como sujeitos no processo educativo e como sujeitos históricos.

A educação do campo preocupa-se com uma educação que parta da realidade vivenciada pelo povo da terra. A proposta é pensar em escola do campo a partir do campo, e não da realidade de vida urbana.

A Educação do Campo traz, então, uma grande lição e um grande desafio para o pensamento educacional: entender os processos educativos na diversidade de dimensões que os constituem como processos sociais, políticos e culturais; formadores do ser humano e da própria sociedade (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011, p. 12-13).

Este texto faz parte da pesquisa que integra a dissertação que está sendo realizada sobre emancipação humana na educação do campo no grupo

Educogitans, na linha Filosofia e Educação do Campo do Mestrado em Educação da Universidade Regional de Blumenau (Furb).

Metodologia

Para desenvolver a investigação amparada nessa questão central e nos objetivos anteriormente enunciados, tem-se como perspectiva metodológica a educação do MST, tendo como foco a emancipação humana, nos documentos que norteiam a educação proposta pelo movimento.

A primeira parte do estudo caracteriza-se como sendo de natureza bibliográfica, com fundamentação no autor Paulo Freire, que trabalha emancipação humana e autonomia. A base teórica da educação do campo é referenciada por Caldart (2004), Celia Regina Vendramin, Souza (2006) e Miguel Arroyo. Nas obras desses autores serão investigados e coletados subsídios que possibilitem conceituar as bases que sustentam a educação do campo proposta pelo MST, com enfoque no que significa emancipação humana, humanização e educação comunitária como base para mobilizar e referenciar os conceitos de movimentos sociais, o que permite situar o MST entre os movimentos sociais historicamente constituídos no Brasil.

A segunda parte será desenvolvida com base na análise de documentos sobre educação do MST para identificar a proposta de emancipação humana em suas escolas. Ao todo são dez cadernos que apresentam a proposta; destes, serão analisados apenas quatro que tratam diretamente da organização e da prática dentro das escolas. Também será feita a análise de documentos do ano de 1998 a 2013, quando foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, em 1998, e os demais por nortearem diretamente a organização da educação do campo no Brasil. Além disso, será feito um diário de campo para identificar a proposta na prática. Essa observação acontecerá em um assentamento de Santa Catarina, onde fica localizada a escola do movimento. Segundo informações preliminares, tal utiliza a proposta educacional do MST, com o correlato conceito de emancipação humana adotado pelo movimento.

Em seguida, serão feitas análise e interpretação dos dados à luz dos conceitos de educação e emancipação humana, com fundamento, sobretudo,

em Paulo Freire. A pesquisa tem como base a teoria crítica para análise de dados e de caráter qualitativo para compreender os significados.

Discussão dos dados

A pesquisa, em andamento, intenciona averiguar os dados, sempre se apoiando em Paulo Freire. A pesquisa é qualitativa, estudo de caso e bibliográfica. Até o momento construiu-se o capítulo teórico, tendo como referenciais as bibliografias que dão subsídios para discutir a temática proposta. Realizou-se a busca por autores que abordam a temática de educação do campo e emancipação humana. O diário de campo servirá para comparar a teoria com a prática dentro da escola, mais especificamente na sala de aula.

Considerações finais

A pesquisa que está sendo realizada vem aprofundar e discutir a questão de educação do campo e emancipação humana no contexto das escolas do MST.

Compreender a Educação do Campo e os aspectos da prática pedagógica é um exercício de recuperação de características. [...] entendo que a prática social produz esclarecimentos sobre as condições materiais de nossa existência, levando a modificações na própria prática de educar, pesquisar e aprender (SOUZA, 2006, p. 19).

A investigação tem o intento de mostrar a educação praticada nas escolas do MST e de como uma educação participativa se torna importante para o meio educacional.

Referências

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de abril de 2002**. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, 2002.

_____. **Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008**. Diretrizes complementares. Brasília, 2008.

BRANFORD, S.; ROCHA, J. **Rompendo a cerca: a história do MST**. São Paulo: Casa Amarela, 2004.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rossisca Darcy de Oliveira. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

KEIM, E. J. **Educação da insurreição para a emancipação humana: ontologia e educação em Lukács e Freire**. Jundiaí: Paco, 2011.

MEIHEY, J. C. S. B.; RIBEIRO, S. L. S.; SANTOS, P. A. **Vozes da Marcha Pela Terra**. São Paulo: Edições Loyola, 1998.

PRESENÇA PEDAGÓGICA. **Diálogo entre universidade e educação básica para formação do professor**. [s.l.]: Dimensão, 2012.

SANTA CATARINA. Bases para a construção das diretrizes operacionais para a educação do campo de Santa Catarina. *In*: FÓRUM CATARINENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2010, Florianópolis.

SAVIANI, D. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SANTA CATARINA. Disponível em: <www.sed.sc.gov.br/educadores/educacao-do-campo>. Acesso em: 3 out. 2012.

SOUZA, M. A. de. **Educação e cooperação nos assentamentos do MST**. Ponta Grossa: UEPG, 2006.



Evocando memórias: análise das dinâmicas dos espaços casa – caminho – escola sobre o corpo

Luciana Fiamoncini
Furb

Celso Kraemer
Furb

Agência financiadora: Fundação Universidade Regional de Blumenau (Furb).

Resumo: Este trabalho tem como objetivo apresentar um recorte da pesquisa de mestrado em andamento referente aos processos de constituição de corpo com base nas memórias de estudantes de uma escola multisseriada na década de 1960. O objetivo geral é compreender os processos de constituição do corpo partindo-se das narrativas de alunos de uma escola multisseriada do interior do município de Rodeio. Os objetivos específicos são: 1) Conceituar memória e corporeidade nos processos educacionais; 2) Contextualizar a história das instituições escolares multisseriadas; 3) Identificar os processos de educação do corpo nos espaços escolares e agrícolas no cenário social do interior do município de Rodeio na década de 60. A pesquisa, qualitativa, tem como instrumento de geração de dados a entrevista semiestruturada. Realizou-se entrevista com 11 sujeitos que foram estudantes de uma escola multisseriada na década de 1960. Definiram-se como categorias de análise o espaço domiciliar, os caminhos da casa para a escola e o ambiente escolar. Nos resultados parciais, percebeu-se que a escola era vista como uma forma de libertar-se dos trabalhos domésticos e que os caminhos da casa para a escola se apresentavam como a possibilidade de fugir dos olhares punitivos dos pais ou professores.

Palavras-chave: corpo; memória; escola multisseriada.

Introdução

O tema escola mostra-se recorrente nas memórias de uma população que frequentou uma escola multisseriada na década de 1960. Sempre que o assunto vinha à tona informalmente, muitos comentários eram feitos acerca da saudade da escola daquela época. Esses comentários despertaram uma

crescente inquietação, levando-se em conta que, naquela época, a escola abusava dos castigos físicos.

Dentro do contexto do município de Rodeio (SC) no ano de 1960, cidade na qual se situa o campo empírico da presente pesquisa (uma escola multisseriada que hoje não está mais ativa), a escola multisseriada era a única forma de possibilitar aos filhos dos agricultores o acesso à alfabetização e a alguns estudos, pois os meios de transporte eram raros e as estradas, precárias; havia tráfego apenas para carroças, cavalos e máquinas agrícolas.

Segundo Fonseca (1989), a escola multisseriada é considerada uma imitação da escola, e não uma escola propriamente dita. Tal tipo de pensamento mostra-se comum quando se fala de estabelecimentos escolares situados em zonas rurais, uma vez que o modelo considerado ideal é o da escola urbana.

De acordo com Foucault (2012), a escola, vista como uma máquina de ensinar, serve também para vigiar, recompensar ou mesmo hierarquizar. Colocar os estudantes em lugares individualizados permite ao professor o controle da turma como um todo. O controle é posto em evidência. Os corpos silenciados são mais fáceis de controlar do que os corpos expressivos.

Sabe-se que o corpo se constrói pela interação com a sociedade. Para Gonçalves (1994, p. 76), “na interação com o mundo, o indivíduo vai construindo sua personalidade, formando sua identidade pessoal”. Em suma, cada homem, com base nas influências recebidas da sociedade, constitui seu próprio corpo. Portanto, o corpo é produzido. Milstein e Mendes (2010, p. 28) contribuem afirmando que “compreender o processo de corporização supõe pensar o corpo como o resultado de um processo de transformação da natureza”. O corpo é, portanto, social e historicamente produzido.

Assim, com essa inquietação, chegou-se ao objeto de estudo da pesquisa, qual seja, o corpo em seus diferentes espaços: o campo e a escola. Delimitou-se, portanto, o objetivo geral da pesquisa, que visa compreender os processos de constituição do corpo partindo-se das narrativas de alunos de uma escola multisseriada do interior do município de Rodeio (SC). Os objetivos específicos são: 1) Conceituar memória e corporeidade nos processos educacionais; 2) Contextualizar a história das instituições escolares multisseriadas; 3) Identificar os processos de educação do corpo nos espaços

escolares e agrícolas no cenário social do interior do município de Rodeio na década de 60. A pergunta de partida que moveu a investigação foi: Quais os efeitos que dois espaços heterogêneos, o espaço aberto da agricultura e o espaço fechado da escola, produzem sobre o corpo, segundo as narrativas de alunos que frequentaram, na década de 1960, uma escola multisseriada no interior do município de Rodeio?

Quanto à organização, a pesquisa divide-se em quatro capítulos. O primeiro, a introdução, oferece ao leitor um panorama das motivações, da perspectiva de abordagem e da problemática geral da pesquisa. A metodologia utilizada e os critérios usados para a seleção dos sujeitos e para a realização da análise de dados também são apresentados nessa parte.

O capítulo dois conceitua o corpo visto por duas óticas: o corpo no espaço rural e o corpo no ambiente escolar. No capítulo recorre-se aos autores Michel Foucault, Carmem Lúcia Soares e Maria Bernardete Ramos Flores. A memória, amplamente trabalhada ao longo da dissertação, encontra-se imbricada no corpo, portanto, também o conceito de memória é trazido no capítulo dois.

O capítulo três, de caráter histórico, faz uma contextualização acerca do município, do bairro e da escola em que aconteceu a pesquisa. Para este capítulo, abordaram-se as obras de Iracema Cani e Aléssio Berri.

O quarto e último capítulo analisa os dados gerados e também busca conceituar a escola multisseriada no Brasil, mais especificamente na década de 1960.

Metodologia

A pesquisa apresentada possui caráter qualitativo. Bogdan e Biklen (1999), ao conceituarem a pesquisa qualitativa, afirmam que, para esse tipo de abordagem, é necessário olhar para o mundo sob a hipótese de que tudo pode ter um potencial para a construção de pistas. Assim, nada deve ser visto como trivial. Pela pesquisa qualitativa pretende-se compreender o que é dito tendo como ponto de partida o olhar do sujeito da investigação, sendo as causas exteriores de ordem secundária.

Para a elaboração do suporte teórico, empregaram-se os autores Michel Foucault (2012), Maria Bernardete Ramos Flores, Paul Ricoeur (1989) e Carmem Lúcia Soares. Para o levantamento das informações acerca da Escola Isolada Diamante I, efetuou-se uma pesquisa em documentos cedidos pela prefeitura de Rodeio.

A entrevista semiestruturada serviu como instrumento de coleta de dados. Ela esteve composta por 20 questões que abordavam as temáticas referentes às espacialidades do corpo: o ambiente rural e o ambiente escolar.

Para a seleção dos sujeitos da pesquisa, adotaram-se os seguintes critérios: 1) ter estudado na escola multisseriada Diamante I; 2) ainda residir em Rodeio e 3) estar em boas condições de saúde para participar do estudo. Com base nessa seleção, chegou-se a 11 sujeitos. Todos aceitaram fazer parte da pesquisa. A entrevista foi gravada e transcrita.

Após, procedeu-se à avaliação dos dados gerados pelas entrevistas. A análise das memórias trazidas à tona pelos sujeitos foi amparada pela hermenêutica de Paul Ricoeur (1989). Segundo o autor, a hermenêutica é um instrumento valioso tanto nas construções imaginárias como na filosofia, na educação ou na ciência, pois funciona como instrumento de análise e compreensão de obras, sejam elas discursivas ou poéticas. Pelos relatos dos sujeitos entrevistados pode-se compreender a sua constituição de corpo.

Discussão dos dados

Entende-se a memória como uma construção social da qual os papéis sociais do sujeito fazem parte. Halbwachs (2006) afirma que a memória é coletiva, porém cada um vive e guarda a sua por meio de uma posição individual daqueles determinados fatos. A escolha pela análise de memórias deu-se porque, por intermédio delas, se consegue uma reconstrução do passado, um registro de uma ausência de tempo (PESAVENTO, 2004).

A pesquisa está dividida em três categorias: o ambiente domiciliar, o caminho de casa para a escola e o ambiente escolar. Vista como espaço de interação, a escola é uma entidade reguladora que busca, com conceitos de obediência e disciplina, formar alunos. Em casa, também esses aspectos são relevantes. Beltrão (2000) alega que o poder disciplinar é a junção de trabalho

e sujeição para que os indivíduos façam o que se quer e como se quer, tendo como base a disciplina.

Pelas análises, notou-se que no ambiente domiciliar a vivência da infância não era demonstrada, bem como o tempo de estudo não era importante. Quando havia demanda de trabalho em casa, a prioridade era esta. E8 atesta: *“Quando eu comecei na aula inclusive ficava em casa da aula pra ajudar na arrozeira. Sete anos”*.

Tanto em casa quanto na escola a educação era vista como a referência principal a um bom caráter. Em todas as entrevistas feitas, os sujeitos enfatizaram a rigidez. Observa-se que o diálogo com as crianças não existia. Quando ocorria algum ato considerado desrespeitoso, a punição era puramente física. E4 confessa: *“O pai batia mesmo. E assim a gente aprendia pela dor o que não podia fazer”*. Para tais pessoas, o castigo físico era, portanto, um método eficaz de ensino, haja vista que, em sua memória, eles aprenderam com a surra. Ao serem questionados se gostariam que o mesmo castigo fosse aplicado hoje, alguns concordaram, enquanto outros se posicionaram contra. E6 disse: *“Eu acho que a cinta seria útil de vez em quando [risos]”*. E10 enuncia: *“Eu não sei né, porque hoje em dia as coisas mudaram tanto”*.

Os entrevistados evidenciaram que iam à escola para estarem longe do trabalho doméstico. Em sua memória, o fato de ficar quatro horas sentado não ficou registrado como algo incômodo ou desconfortável, conforme relato de E2: *“Ficar as quatro horas sentado? Era, era bom por causa que a gente fugia das tarefas de casa”*. As crianças, portanto, submetiam-se a ficar na escola para estarem livres dos trabalhos domésticos, que para elas era mais doloroso. A liberdade de estar em casa passa a ser ruim, ao passo que ficar na escola passa a ser bom. Essa afirmação diverge da realidade que temos hoje.

Na categoria referente aos caminhos de casa para a escola, os participantes revelaram que se tratava da oportunidade de vivenciar seus momentos de infância, pois não estavam sob os olhares da professora ou dos pais. E4 diz: *“Era na estrada que a gente mais aprontava porque lá ninguém tava olhando”*. Portanto, era o momento de maior liberdade. No caminho para a escola, estavam entre seus iguais, ou seja, experimentavam as mesmas

condições. E8 reconhece: “*A gente tinha a inocência. Lá não era nem mais rico nem mais pobre*”. Embora alguns tivessem melhor poder aquisitivo que outros, o estilo de vida era parecido. Portanto, não havia diferença estabelecida entre eles. Sentiam-se, portanto, à vontade, não discriminados.

Considerações finais

As considerações aqui apresentadas são parciais, tendo em vista que a pesquisa está em andamento. A sala de aula, espaço integrado à escola, entra em conflito com um espaço heterogêneo, agrícola, com suas pluralidades de movimentos, ambiente que trazia exposição ao trabalho árduo. Na sala de aula as crianças eram reunidas para um objetivo que elas não escolheram e que as marcou para a vida, porém que lhes possibilitava a libertação do trabalho doméstico.

Luz (2010) afirma que a criança é um ser construído social e historicamente, mas socialmente determinada, ou seja, o mundo adulto decide como ela deve agir, de que maneira precisa se comportar, sempre tendo como base os parâmetros estabelecidos pelos ideais adultos. Assim, a criança acaba por ter moldada a sua forma de ser.

Acredita-se que a ida e a vinda pelos caminhos de casa para a escola e vice-versa se tornaram um modo de a criança manifestar sua singularidade. A escola servia como um local de libertação dos trabalhos domésticos; já em casa a criança sentia-se controlada, por ter de trabalhar e agir como um pequeno adulto, com responsabilidades e afazeres que não condiziam com sua respectiva idade.

De acordo com Luz (2010), a criança deve ser olhada como um todo, para identificarmos nela suas limitações, habilidades ou potencialidades. Ela é um ser com capacidade para interagir com o outro, transformando o mundo no qual vive. A convivência com outras crianças permite-lhe que aprenda coisas que nem a casa nem a escola podem ensinar.

Referências

BELTRÃO, I. R. **Corpos doces, mentes vazias, corações frios**. São Paulo: Imaginário, 2000.

BODGAN, R.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa de educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto, 1999.

FONSECA, M. T. L. de. Escolarização das populações rurais na nova LDB. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 9, p. 18-21, 1989.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir – história da violência nas prisões**. 40. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1994.

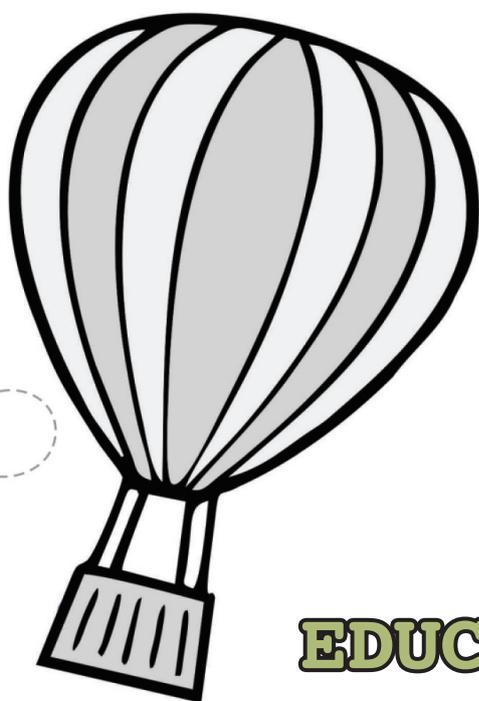
HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

LUZ, M. A. **Entendendo o que é ser criança**. 2010. Disponível em <<http://www.abpp.com.br/artigos/117.pdf>>. Acesso em: 13 abr. 2014.

MILSTEIN, D.; MENDES, H. **Escola, corpo e cotidiano escolar**. São Paulo: Cortez, 2010.

PESAVENTO, S. J. **História e história cultural**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

RICOEUR, P. **Do texto à ação: ensaios de hermenêutica II**. Porto: Rés, 1989.



**EDUCAÇÃO
SUPERIOR**



Práticas de letramento na engenharia: a leitura na esfera profissional

Thais de Souza Schlichting
Furb

Otilia Lizete de Oliveira Martins Heinig
Furb

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes).

Resumo: Historicamente, o engenheiro é visto como um profissional ligado estritamente às áreas exatas do conhecimento. Estudos recentes, porém, discutem a mudança na identidade do profissional da engenharia e sua interação em práticas de linguagem. Nesse contexto, o presente trabalho, integrante de uma pesquisa de mestrado em andamento, objetiva discutir práticas de leitura das quais participam engenheiros em sua esfera profissional. Para isso, foram entrevistados dois engenheiros formados (um em Engenharia Civil e outro em Telecomunicações), atuantes em sua área de formação. A análise, de cunho qualitativo, está inserida na área da educação e tem como fundamento teórico os novos estudos do letramento e as concepções do Círculo de Bakhtin. Com base nos dizeres dos sujeitos, compreende-se que os profissionais da engenharia participam constantemente de práticas de leitura de diferentes gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003), como laudos e projetos. Os profissionais relatam, ainda, a dificuldade com a capacidade de leitura ao ingressarem no mundo de trabalho e associam essa dificuldade à sua formação na graduação. Depreende-se que os egressos das engenharias participam de práticas de leitura próprias de sua esfera profissional quando nela ingressam, mas desejam que tal inserção ocorra ainda na graduação, para que possam se considerar *insiders* nessas práticas de letramento.

Palavras-chave: letramentos; leitura; engenharia.

Introdução

Todos os dias nos envolvemos em diversas atividades nas quais a linguagem desempenha um papel de destaque. Direta ou indiretamente, a leitura, a escrita e a oralidade permeiam as vivências de cada um nas diferentes esferas de atuação social. Seja em casa, na escola, na igreja ou no trabalho, as práticas de linguagem fazem-se presentes como meio de

interação, informação e comunicação. Nesse contexto, insere-se o presente trabalho, que teve uma primeira versão publicada na *Revista Linha Mestra*, na edição de janeiro/julho de 2014.

O presente artigo discute práticas e eventos de leitura dos quais participam engenheiros em sua esfera profissional, pois, embora historicamente os profissionais da engenharia tenham sido vistos como exclusivamente das áreas exatas (BOOTH; VILLAS-BOAS; CATELLI, 2008), hoje os letramentos exigidos na área das engenharias integram práticas de leitura, escrita e oralidade.

Na perspectiva dos estudos dos letramentos, desenvolveu-se este trabalho, que tem como objetivo discutir práticas de leitura das quais participam engenheiros em sua esfera profissional. A investigação é parte integrante de uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado em Educação (PPGE/ME) da Furb. A pesquisa está ligada a um projeto maior denominado “Padrões e funcionamentos de letramento acadêmico em cursos brasileiros e portugueses de graduação: o caso das engenharias”, realizado em parceria entre a Universidade do Minho (Portugal) e a Furb (Brasil).

Após uma breve contextualização do trabalho, tecemos análises acerca da relação que os engenheiros estabelecem com a leitura em seu âmbito profissional, quais materiais e gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) são mais recorrentes e quais as suas funções. Finalizamos com as considerações.

Metodologia

A pesquisa, de cunho qualitativo, propõe um diálogo entre a educação e a engenharia, focalizando as práticas de linguagem que se fazem presentes no cotidiano profissional de engenheiros.

Os dados analisados foram coletados por meio de entrevista semiestruturada. Os sujeitos são dois engenheiros formados, atuantes em sua área de formação, a saber: E1 é formado em Engenharia Civil, desde 2011, e E2 graduou-se em Engenharia de Telecomunicações, em 2005. As análises ancoram-se nos novos estudos do letramento (DIONÍSIO, 2007; STREET, 2000), que compreendem a linguagem como um conjunto de práticas sociais

inseridas em contextos socioculturais, e nas proposições do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2003) acerca dos gêneros discursivos e suas esferas de circulação.

Discussão dos dados

Proposições históricas compreendem o engenheiro como um profissional exclusivo das áreas exatas. Pesquisas recentes (SCHLICHTING; HEINIG, 2012), porém, têm discutido as práticas de leitura e escrita no mundo da engenharia brasileira. Constata-se, por meio de tais investigações, que os engenheiros participam diariamente de práticas (STREET, 2003) e eventos (BARTON; HAMILTON, 2000) de letramento. Na discussão ora proposta, focamos as práticas de leitura na engenharia, quais as funções que a leitura exerce e quais são os gêneros discursivos que os engenheiros, sujeitos aqui analisados, mais mobilizam nas atividades profissionais.

Para darmos início às discussões, recorreremos às palavras de Dionísio (2007, p. 210), que define o letramento “como um conjunto de práticas sociais, que envolvem o texto escrito, não do ponto restrito da linguagem, mas de qualquer texto”. Assim, entendemos que os letramentos são conjuntos de atividades que envolvem o texto e que abrangem as múltiplas linguagens.

Adotamos o modelo “ideológico” do letramento, o qual, de acordo com Fischer e Dionísio (2011, p. 81), é compreendido como um conjunto de práticas culturais,

definidas e redefinidas por instituições sociais, e interesses públicos, em que desempenham papel determinante as relações de poder e identidades construídas por práticas discursivas que posicionam os sujeitos por relação à forma de aceder, tratar e usar os textos.

Ou seja, os letramentos ideológicos levam em conta as questões de identidade, dimensões escondidas (STREET, 2003) no processo de escrita e o contexto no qual as práticas são efetivadas.

A leitura, nessa perspectiva ideológica dos letramentos, envolve mais do que a decodificação; compreende também a interpretação das informações apresentadas. Sobre isso, E1 afirma:

A maioria dos textos que eu leio no meu trabalho... é a leitura de projetos, que no caso não é bem uma leitura de textos, que é mais uma

interpretação, e a parte de texto mais... é a parte de catálogo técnico e mais a parte burocrática do processo inteiro.

E1 explica que as leituras na engenharia vão além da decodificação. Ele salienta que precisa interpretar o que está contido no projeto, pois, embora se pense que a engenharia é basicamente uma área exata, E1 explica: “*Hoje a leitura para nós, engenheiros, é um item fundamental no trabalho*”, quer dizer, a leitura faz parte do cotidiano profissional do engenheiro.

As leituras assumem diferentes funções nos campos da engenharia. Como discorre E2,

eu costumo acessar sites de softwares na parte de search que é a minha área! E telecom também que a gente acaba na... Telecom News ou alguma coisa assim, que você acaba tendo que ficar realmente por dentro do... dia a dia, o que que tá acontecendo no mercado, as novidades do mercado.

E2 expõe a leitura como meio de se manter informado acerca do que acontece na sua esfera profissional. Compreendemos as práticas de leitura de E2 como fonte de informação, a fim de se manter atualizado, o que, considerando seu campo de atuação (engenharia de telecomunicações), se mostra fundamental, pois as inovações tecnológicas são frequentes.

Em cada esfera social em que se encontra, o sujeito entra em contato com diferentes gêneros discursivos. Segundo Bakhtin (2003, p. 262), os gêneros são “formas relativamente estáveis de enunciado” e podem ser considerados instrumentos que fundamentam a possibilidade de interação. Os gêneros são relativamente estáveis quanto à sua forma, ainda que mutáveis e flexíveis, e são caracterizados por três dimensões básicas: conteúdo temático, estilo e construção composicional.

Cada prática cotidiana requer interação com os gêneros característicos do fazer profissional do engenheiro, e cada um desses gêneros exige um uso distinto. Nas falas de E1 e E2, percebemos alguns gêneros que são de constante leitura. E1 aborda os projetos e o catálogo técnico, E2 volta-se à importância das notícias em *sites*. Cada um dos gêneros, por sua vez, tem uma função social distinta, conforme verificamos no quadro a seguir:

Quadro 1 – Gêneros discursivos e suas funções nas falas dos sujeitos da pesquisa

Gênero discursivo	Função
Projeto	Orientar o passo a passo da obra. Requer a interpretação do profissional.
Catálogo técnico	Aborda informações dos produtos e materiais a serem utilizados, serve para orientar o profissional em relação a benefícios e prejuízos dos produtos.
Notícias	Disponibilizadas em <i>sítes</i> ou impressas, as notícias objetivam manter os profissionais informados em relação ao que acontece em sua área de atuação.

Fonte: primária

Conforme se depreende do quadro 1, os gêneros que os engenheiros leem em seu âmbito profissional têm distintos propósitos e servem para diferentes atividades. Assim, os gêneros discursivos demandam diversas capacidades (conhecimento significativo) de leitura por parte dos profissionais, visto que a leitura de informação se difere da leitura de instrução, que, por sua vez, é diferente da leitura feita a fim de escolher o melhor material para seu projeto.

Considerações finais

A fim de identificar as atividades de leitura de engenheiros formados, recorreremos às falas de dois profissionais atuantes em sua área de formação acerca das práticas de leitura em seu cotidiano de trabalho.

Verificamos que eles participam de diversas práticas de leitura em seu âmbito profissional. Tais leituras vão além da simples decodificação, elas requerem capacidades de interpretação e compreensão, para que façam sentido na esfera de trabalho.

Inferimos, também, que as leituras são realizadas a partir de diferentes gêneros discursivos na esfera da engenharia e que caracterizam exigências dos letramentos no mundo do trabalho do engenheiro.

As práticas de linguagem em engenharia mostram-se um campo frutífero para discussões. Por conta do histórico das áreas exatas do conhecimento, os

engenheiros, inseridos no atual cenário globalizado, precisam atender às novas exigências do mundo profissional, intimamente ligadas às práticas de linguagem. Muitas vezes, porém, a formação acadêmica não abrange essas práticas de forma satisfatória.

Referências

BAKHTIN, M. M. O problema dos gêneros discursivos. *In*: _____. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARTON, D.; HAMILTON, M. La literacidad entendida como práctica social. *In*: ZAVALA, V.; NIÑO-MURCIA, M.; AMES, P. (Eds.). **Escritura y sociedad: nuevas perspectivas teóricas y etnográficas**. Lima: Red para El Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú, 2000.

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

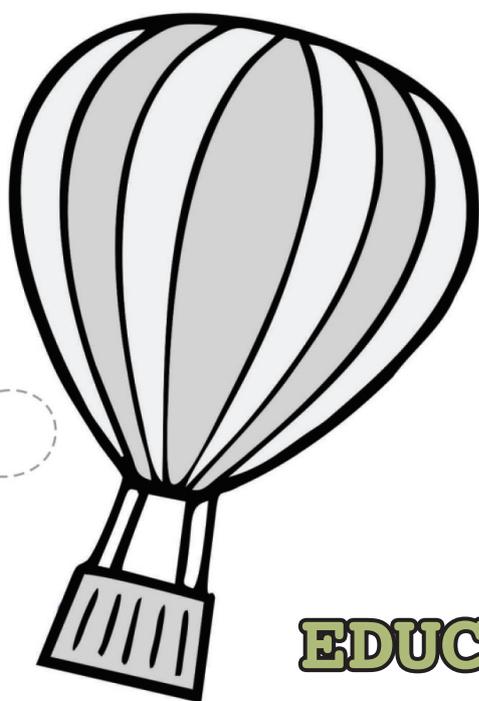
BOOTH, I. A. S.; VILLAS-BOAS, V.; CATELLI, F. Mudanças paradigmáticas dos professores de engenharia: ponto de partida para o planejamento do processo de ensinar. *In*: ROCHA, A. A. da *et al.* (Orgs.). **Educação, mercado e desenvolvimento: mais e melhores engenheiros**. São Paulo: Abenge, 2008.

DIONÍSIO, M. de L. Literacias em contexto de intervenção pedagógica: um exemplo sustentado nos novos estudos de literacia. **Educação**, Santa Maria, v. 32, n. 1, p. 97-108, jan. 2007.

FISCHER, A.; DIONÍSIO, M. L. Perspectivas sobre letramento(s) no ensino superior: objetos de estudo em pesquisas acadêmicas. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 6, n. 1, jan./abr. 2011.

SCHLICHTING, T.; HEINIG, O. L. O. M. Práticas de leitura e escrita nas engenharias: novos olhares. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO EM ENGENHARIA (COBENGE), 40., 2012, Belém do Pará. **Anais...**

STREET, B. What's "new" in new literacy studies? Critical approaches to literacy in theory and practice. **Current Issues in Comparative Education**, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2003.



EDUCAÇÃO E TRABALHO



Da educação superior à inserção no mercado de trabalho: escolhas profissionais e as expectativas de alunas formandas

Cintia de Sousa Metzner
Univali

Crizieli Silveira Ostrovski
Univali

Tânia Regina Raitz
Univali

Resumo: Este texto apresenta resultados de um estudo exploratório que teve como objetivo analisar as expectativas quanto à escolha profissional e à inserção no mercado de trabalho de formandas do curso de Pedagogia de uma universidade de Santa Catarina. Entende-se que a escolha profissional e a inserção profissional são temas emergentes no cenário educacional contemporâneo brasileiro, principalmente na área em que se debate sobre a transição da universidade para o mercado de trabalho. Para a coleta de dados recorreu-se à abordagem qualitativa, por intermédio de um questionário semiestruturado, com perguntas abertas e fechadas, aplicado a 30 acadêmicas, voluntárias, formandas do curso de Pedagogia. O tratamento dos dados deu-se mediante análise de conteúdo, em que se deu visibilidade às reflexões acerca da escolha e inserção profissional, a formação de professores e as expectativas das estudantes quanto a sua inserção no mercado de trabalho, especialmente na carreira docente. O artigo tem como base o tema da escolha e inserção profissional na formação de professores. Os resultados evidenciaram os aspectos de satisfação e insatisfação na escolha profissional. As pesquisadas envolvidas na profissão apresentam expectativas positivas relacionadas à sua área de atuação.

Palavras-chave: escolha profissional; inserção profissional; formação docente.

Introdução

A iniciativa de desenvolver um estudo focado nas licenciaturas, sobretudo no curso de Pedagogia, deu-se em virtude da área de atuação das autoras. Além disso, identificou-se a problemática atual da inserção de

licenciados no mercado de trabalho como de extrema relevância, visto que muitos dos graduandos já atuam como professores regentes durante seu percurso de formação. O objetivo da pesquisa foi analisar as expectativas quanto à escolha profissional e à inserção no mercado de trabalho de formandos do curso de Pedagogia de uma universidade de Santa Catarina. Entende-se que a escolha profissional e a inserção profissional são temas emergentes no cenário educacional contemporâneo brasileiro, principalmente na área em que se debate sobre a transição da universidade para o mercado de trabalho.

O presente texto traz os resultados da investigação. Para realizar a pesquisa, investiu-se na abordagem qualitativa, em que a coleta de dados ocorreu por intermédio de um questionário semiestruturado, com perguntas fechadas e abertas, aplicado a 30 acadêmicas, voluntárias, formandas do curso de Pedagogia.

O tratamento dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo, que revelou informações sobre a escolha profissional e as expectativas das estudantes no tocante à entrada no mercado de trabalho, especialmente na carreira docente. Com relação à escolha profissional e inserção profissional no contexto universitário, utilizaram-se como referencial teórico autores como Rocha-de-Oliveira (2012), Bardagi *et al.* (2012), Borba (2001) e Franzoi (2011). A análise de dados apoiou-se em Bogdan e Biklen (1994), entre outros, confirmando que o tema é atual e relevante e evidencia múltiplas interpretações e relações na sociedade contemporânea.

O tema torna-se significativo ao possibilitar um processo de intervenção e orientação profissional a acadêmicos, no sentido de aproximar a universidade da área de atuação de jovens graduandos. Portanto, favorecer a transição acadêmica ao mercado de trabalho contribui com investigações que visam ao reconhecimento do que é ser professor na atualidade e à constituição de uma identidade profissional comprometida com o pensar-fazer-refletir sobre as ações pedagógicas.

A escolha profissional, um desafio ao sujeito antes de ingressar em uma instituição de ensino superior, fica influenciada pelos fatores familiares e sociais e continua sendo relevante no percurso da formação dos estudantes, pela incerteza de inserção no mercado de trabalho. A formação sofre impacto pela

conjuntura econômica e política do período, pelas expectativas profissionais e pela aproximação com a prática profissional.

Segundo Rocha-de-Oliveira (2012), percebe-se a inserção profissional como construção social marcada por elementos do contexto sócio-histórico, da identidade dos sujeitos e aspectos institucionais que caracterizam o ingresso do estudante no mercado de trabalho. O contexto sócio-histórico é entendido pelas estruturas demográficas e ocupacionais, os aspectos econômicos, o nível de formação e o desenvolvimento tecnológico e industrial. Já os aspectos individuais destacam-se pela origem da família, pela representação do trabalho, pelas experiências e expectativas profissionais e pela estratégia de inserção. Ao abordar a categoria aspectos institucionais, consideram-se as regulamentações estatais, as políticas públicas, de gestão de recursos humanos, a organização profissional da categoria, os agentes institucionais e, por fim, a instituição de ensino.

Assim, a inserção profissional, na visão de autores como Borba (2001), Rocha-de-Oliveira (2012), Bardagi *et al.* (2012), pode ser compreendida não por uma lógica única, mas sim por um complexo contexto histórico, social, econômico, juntamente com os aspectos individuais e institucionais. Na concepção de Franzoi (2011, p. 129), a inserção profissional “refere-se ao processo de valorização e legitimação dos saberes e dos diferentes atributos dos indivíduos que se dá entre a formação e o trabalho, construído pelos autores em um ou outro campo de atuação”. Destaca-se que a inserção é influenciada por um conjunto de fatores. Então, não se pode levar em conta apenas um único determinante; faz-se necessário analisar a teia de relações que implica a escolha e a inserção profissional, não esquecendo os aspectos nacionais e regionais.

Metodologia

O desenvolvimento da pesquisa baseou-se em um estudo exploratório com abordagem qualitativa. Efetuou-se a coleta de dados por intermédio de questionário semiestruturado, aplicado a 30 acadêmicas, voluntárias, formandas do curso de Pedagogia de uma universidade no litoral de Santa Catarina. O tratamento dos dados ocorreu por meio da análise de conteúdo,

com o objetivo de identificar a escolha profissional e as expectativas dos estudantes quanto à sua inserção no mercado de trabalho, sobretudo na carreira docente. Para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa, em aspectos como análise de dados, transcrição de entrevistas e reorganização sistemática com o objetivo proposto, permite uma melhor apreensão dos resultados da investigação.

Assim, escolheram-se para a análise dos dados as categorias: perfil do grupo participante com aspectos de identificação; inserção na universidade e em atividades profissionais; escolha profissional (do curso de formação); inserção profissional, com vistas a identificar as áreas de atuação e expectativas e dificuldades de inserção no mercado de trabalho.

Discussão dos dados

Em relação ao perfil do grupo averiguado, todas são acadêmicas concluintes do curso de licenciatura em Pedagogia. Quanto à faixa etária, há uma variação, visto que 4% tinham idade entre 20 e 30 anos, 30% de 31 a 40 anos, 27% entre 41 e 50 e 7% com mais de 50 anos. Embora o grupo tenha idade variada, a maioria possui idade entre 31 e 40 anos (30% do total).

Com relação ao perfil e à formação superior, indagou-se se elas já eram formadas em outro curso superior. Como resultado, 90% indicaram que Pedagogia era seu primeiro curso superior, e 10% disseram ter concluído anteriormente outro curso superior, nas áreas de Artes Visuais, Turismo e Recursos Humanos. Desse grupo, destaca-se o posicionamento de uma entrevistada: *“Espero não me frustrar no campo de atuação como aconteceu com a minha profissão anterior”* (P5). O depoimento demonstra sua expectativa no que respeita à escolha do curso atual e à futura inserção profissional.

Quanto às atividades profissionais, ou seja, se estava ou não trabalhando, obtiveram-se os seguintes dados: apenas 10% estão desempregadas ou não têm atividade remunerada e 90% trabalham ou exercem alguma atividade remunerada. Do segundo grupo, 80% atuam diretamente na sua área de formação, os 20% restantes não estão desenvolvendo atividade remunerada na área escolhida. Destes 20%, 10% são monitoras e 10% estão em uma área que não exige formação específica.

Na categoria escolha profissional, identificou-se o nível de satisfação em relação ao curso de Pedagogia. Encontraram-se os seguintes percentuais: 33% delas estão muito satisfeitas; 57%, satisfeitas; 10%, pouco satisfeitas. A opção “insatisfeito” não foi assinalada. Para justificar a satisfação pelo curso e pela área profissional, destacam-se alguns depoimentos das graduandas: “*Estou me realizando, tendo contato direto com crianças*” (P1); “*A profissão escolhida tem mostrado que nasci para trabalhar com Educação Infantil*” (P2); “*Satisfeita, é com grande prazer que pretendo educar cidadãos para um futuro melhor, cheio de sonhos e realizações*” (P3).

O grupo não satisfeito com o curso indica alguns motivos: “*Poderia ser mais valorizado*” (P5); “*Em alguns itens deixa a desejar como: salário, professor sem sua devida autoridade*” (P17). A satisfação foi confirmada na questão seguinte do questionário, que perguntava se pretendia seguir carreira na área do curso escolhido: 97% responderam afirmativamente. Os 3% que responderam negativamente estão concursados ou com emprego estável em áreas que não exigem formação superior.

Das entrevistadas que pretendiam seguir na área escolhida, ressalta-se a fala de P12: “*Depois que iniciei o curso de Pedagogia, percebi (aprendi) que o curso se ramifica e temos muitas opções na área*”. Já P13 diz: “*Pois tranquei Comércio Exterior pela Pedagogia*”. Algumas que pretendem seguir carreira demonstraram vontade de continuar estudando e se especializando: “*Pretendo fazer uma pós-graduação [...] em Educação Especial*” (P9); “*Sim, pretendo aprofundar mais no campo de apoio pedagógico*” (P7).

Várias participantes revelaram preocupação ao seguir carreira. Elas salientaram a desvalorização da profissão de educador. (P14) assevera: “*A princípio sim, mas estou um pouco desiludida com a realidade dos profissionais hoje*. Uma entrevistada indicou que fará outro curso superior para ingressar em outra área profissional: “*A princípio não pretendo, gostaria muito de cursar psicologia*” (P15).

Ainda no que se refere à escolha profissional, as acadêmicas reconhecem áreas de preferência para futura atuação: 40% na área da educação infantil, 24% na coordenação pedagógica, 20% na docência nos anos iniciais do ensino fundamental, 12% na educação especial e 4% na área da pedagogia hospitalar.

No segundo aspecto explorado na categoria “inserção profissional”, referente às expectativas da futura atuação como profissional, analisaram-se os dados em dois blocos: as que atuam e as que não atuam na área de formação. As entrevistadas que não estão na área de formação alegam o desejo de desenvolver um trabalho pautado no comprometimento, no respeito, na ética, além da busca de permanente qualificação: *“Pretendo ser uma profissional competente e qualificada. Uma professora que conquiste os alunos com respeito e ética. Amo o que faço, trabalhar com a educação é uma realização pessoal e profissional”* (P29); *“Acredito que em breve prestarei concurso e irei conseguir uma vaga na área que tanto desejo nas séries iniciais”* (P22).

As que atuam na área evidenciam a necessidade de aprimoramento, melhora no perfil e de realização profissional: *“Fazer o possível para fazer a diferença, tentando não deixar meu trabalho cair numa rotina, produzindo novidades para as crianças”* (P28); *“Meu sentimento e expectativa é que melhore cada vez mais, visto que serei graduada e isso mudará a minha situação enquanto professora”* (P8). Algumas se posicionam identificando positividade: *“Espero modificar minha prática pedagógica refletindo e me aprimorando, pretendo atuar como professora na educação infantil”* (P25); *“Gosto muito dessa área da educação, me sinto realizada por este motivo acredito realizar bem meu papel como professora”* (P21).

A construção da identidade profissional passa por meio do dispositivo de formação e do processo relacional, das experiências vivenciadas no espaço de atuação profissional, não separando as dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional possibilitam a construção de sua identidade.

Quando as formandas relataram sobre a escolha profissional, identificaram-se o nível de satisfação em relação ao curso e o projeto de seguir carreira na área do curso escolhido. Nesse sentido, mostra-se significativo o que diz Rocha-de-Oliveira (2012), ao destacar os aspectos individuais, que acabam por interferir na escolha profissional. O autor relata elementos como a identidade do sujeito e as experiências vivenciadas. E esse grupo apresenta também os elementos coletivos, que são as situações vivenciadas de maneira semelhante.

Podem-se verificar nas respostas das formandas as dificuldades concernentes aos aspectos relacionados ao reconhecimento social da profissão e à concorrência na área, fatores que evidenciam os elementos do contexto social, desenvolvido também por Rocha-de-Oliveira (2012), ao abordar as estruturas demográficas, ocupacionais e as econômicas que influenciam na inserção profissional. Autores como Borba (2001), Rocha-de-Oliveira (2012) e Bardagi *et al.* (2012), ao discorrer sobre o conceito de inserção profissional, mencionam-no como um complexo contexto histórico, social, econômico, juntamente com os aspectos individuais e institucionais.

Observou-se que as entrevistadas estão satisfeitas quanto a sua escolha profissional. Elas demonstram muitas expectativas positivas ao término do curso, sua inserção no mercado de trabalho e o desenvolvimento da profissão escolhida, reforçando o desejo pela estabilidade na profissão, por intermédio de concurso público.

Considerações finais

Ao término da investigação percebemos no curso de licenciatura em Pedagogia que o aspecto da insegurança, no início da atividade profissional, não teve grandes significâncias, uma vez que foi positiva a inserção das alunas, pois a maioria se encontra atuando na área de formação. Como consequência, suas expectativas estão direcionadas à qualificação profissional, bem como para o aprimoramento do seu desempenho.

Os dados da pesquisa permitiram reconhecer a escolha profissional de acadêmicas da área de licenciatura, identificando suas expectativas no tocante à inserção no mercado de trabalho na respectiva área. Notou-se, na amostra, que grande parte se insere no mercado de trabalho durante a formação, favorecendo uma inserção profissional gradual e sem impactos negativos na sua vida.

Identificou-se também que as acadêmicas atuantes no mercado de trabalho se vinculam à própria área de formação, o que não deixa espaço para inseguranças sobre a inserção na profissão. Em relação aos aspectos de satisfação e insatisfação da escolha profissional indicam-se razões de ordem

pessoal, motivação e sentimento de adequação quanto à satisfação e aspectos referentes ao mercado de trabalho e remuneração como insatisfação. As expectativas relativas à futura atividade profissional são positivas, haja vista as estudantes envolvidas na profissão apresentarem boas expectativas com relação a sua atuação e inserção no mercado de trabalho, quando se referem os resultados apontam a necessidade de investimento no projeto pedagógico. Já no que se refere à relação do curso escolhido com o mercado de trabalho, da mesma forma na atuação profissional do ser professor que é muito mais ampla do que dominar saberes pedagógicos e conceitos científicos da área.

A construção da identidade profissional passa pelo dispositivo de formação e pelo processo relacional, pelas experiências vivenciadas no espaço de atuação profissional, não separando as dimensões pessoais e profissionais, pois a cultura, os saberes, as visões de mundo do profissional possibilitam a construção de sua identidade. Portanto, com a formação de um profissional que possa contribuir de maneira global para o aprendizado do aluno e para o contexto escolar um profissional que possa refletir, aprender e contribuir com a escola.

Referências

BARDAGI, M. *et al.* Escolha profissional e inserção no mercado de trabalho: percepções de estudantes formandos. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 10, n. 1, p. 69-82, 2006. Disponível: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-85572006000100007&script=sci_arttext>. Acesso em: 4 ago. 2013.

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

BORBA, A. M. de. **Identidade em construção**: investigando professores na prática da avaliação escolar. São Paulo: Educ; Santa Catarina: Univali, 2001.

FRANZOI, N. L. Inserção profissional. *In*: CATTANI, A. D.; HOLZMANN, L. (Orgs.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. Porto Alegre: Zouk, 2011.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. Inserção profissional: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 6, p. 124-135, 2012. Disponível em: <<http://www.uff.br/pae/pca/article/view/124>>. Acesso em: 7 nov. 2013.



Jogando no trabalho ou trabalhando com o jogo: a prática pedagógica do professor de Educação Física escolar

Júlio Cesar Nasário
Univali / Unidavi

Resumo: A prática pedagógica do professor de Educação Física escolar parece lúdica, uma vez que suas propostas envolvem jogos e exercícios atrativos dos quais geralmente participa para demonstrar a atividade ou para compor equipes. Este estudo serve-se das teorias do jogo e do trabalho, que implicam na educação como suporte necessário para a compreensão dessa prática escolar. Tem como objetivo investigar a percepção de trabalho e jogo de um grupo de professores de Educação Física escolar perante a sua atividade profissional. O tema justifica-se pela oportunidade de contribuir para um projeto maior que pretende pesquisar o assunto com mais amplitude e profundidade, visando à construção de um conhecimento válido para a área da educação e trabalho. Os resultados mostraram que o professor de Educação Física se percebe trabalhando e jogando (percepção confusa) na sua atividade profissional, pois foram as respostas de 17 dos 21 participantes; os outros quatro apontaram a percepção de trabalho, ou seja, nenhum deles se vê como mais um jogador nas suas aulas. Como conclusão, é possível apontar que esse grupo de professores não joga no trabalho, tem o trabalho como atividade necessária à sobrevivência e trabalha com o jogo, entendendo-o como conteúdo da Educação Física escolar.

Palavras-chave: jogo; trabalho; Educação Física escolar.

Introdução

O jogo e o exercício físico são os conteúdos da Educação Física escolar (FREIRE; SCAGLIA, 2007). Documentos diretrizes (SANTA CATARINA 1998; BRASIL, 1997) e estudiosos (DARIDO, 2012; SOARES, 1996) utilizam, além desses, outros termos, como dança, lutas e ginástica, por exemplo, para apontar o mote dessa disciplina escolar. Contudo, dependendo da maneira que tais atividades são desenvolvidas, podem ser consideradas jogo ou exercício. O jogo é subjetivo, imprevisível, aberto para possibilidades de atuação. O exercício é objetivo, previsível, fechado no seu planejamento, organizado por

séries e repetições. Portanto, o entendimento de exercício assemelha-se ao entendimento de trabalho. Assim, tanto a dança quanto a luta e a ginástica podem ser jogo ou exercício/trabalho, pois a prática pedagógica do professor é que vai caracterizar a aula.

As necessidades e os interesses do aluno exigem do professor propostas de jogos coletivos que possam mobilizar e desenvolver habilidades sociais (saber competir e cooperar), capacidades motoras (equilíbrio e velocidade), habilidades intelectuais (táticas e estratégias), perceptivas (noção de tempo e espaço) e ainda estimular a imaginação. Na Educação Física escolar parece mais educativo jogar, entretanto não se descartam todos os tipos de exercícios.

O jogo envolve, cativa o jogador. Por ser o jogo um dos conteúdos nobres e presentes no cotidiano das aulas de Educação Física escolar, estaria ele encantando também o professor? Se a aula é vigorosa, se o professor perde a noção de tempo emaranhado no jogo, tendo-o como ferramenta viável à educação, poderíamos afirmar que o professor joga no trabalho. Se a aula é cansativa, se o professor conta os minutos que faltam para terminar o expediente e não se envolve na magia da atividade, poderíamos dizer que ele trabalha com o jogo.

O trabalho, uma atividade cujo fim é utilizar as coisas naturais ou transformar o ambiente e atender às necessidades humanas, implica necessidade e esforço (ABBAGNANO, 1998).

Este estudo tem como objetivo investigar a percepção do professor de Educação Física escolar na sua prática pedagógica, diante da possibilidade de estar trabalhando ou jogando na sua atividade profissional. Justifica-se o tema pela oportunidade de contribuir para um projeto maior que pretende pesquisar o assunto com mais amplitude e profundidade, dentro de um programa de pós-graduação, visando à construção de um conhecimento válido à educação.

Além desta introdução, que apresenta a problematização, o objetivo, a justificativa e a conjuntura do estudo, o texto desenvolve-se com a exposição da metodologia utilizada para a coleta e análise de elementos essenciais para a investigação, com a discussão dos dados coletados, tendo como base as teorias que abordam o assunto, as considerações finais e, por fim, as referências usadas.

Metodologia

A base epistemológica do estudo está pautada na teoria do jogo e nas teorias do trabalho que abordam a área da educação e do trabalho. A pesquisa tem caráter quali-quantitativo, pois analisa percepções de jogo e trabalho dos professores da rede municipal de ensino de uma cidade da região do Vale do Itajaí.

O instrumento para coleta de dados foi um questionário aplicado no dia 23 de julho de 2014, em momento de formação continuada com os docentes. O questionário continha duas questões abertas e cinco fechadas. Para Cervo e Bervian (1979, p. 107), “as perguntas abertas destinam-se a obter uma resposta livre e as perguntas fechadas destinam-se a obter respostas mais precisas”. Buscou-se identificar o sexo, o tempo de formação, de atuação, se fez pós-graduação, se se percebe jogando, trabalhando ou com ambas as percepções na prática pedagógica, além de questionar o entendimento de jogo e trabalho.

Ao total, 21 professores de Educação Física estavam presentes. Destes, 11 eram homens e dez eram mulheres. Havia seis professores que ainda estavam cursando a graduação; os 15 formados atuam, em média, há oito anos e concluíram a graduação, em média, há cinco anos, ou seja, muitos já trabalhavam na escola antes de ter concluído a formação inicial. Destaca-se que, dos 15 professores formados, 11 são pós-graduados em nível de especialização.

Discussão dos dados

De início, é pertinente reconhecer a complexidade da tarefa proposta. Para Freire (2002, p. 69), “[...] os adultos, progressivamente envolvidos em compromissos, confundem de tal forma jogo e tarefas, jogo e trabalho, que é necessário admitir que dificilmente encontra-se uma forma pura de jogo nessa fase da vida”. Foram 17 os professores que apontaram a percepção de estar trabalhando e jogando na sua atividade profissional. Ou seja, apresentam percepções confusas de sua prática pedagógica quanto ao fato de estar

trabalhando com o jogo e/ou jogando no trabalho, pois o jogo é proposto com frequência, sendo possível a participação do professor nas atividades.

Freire (2002, p. 67) expõe: “Excetuando alguns casos no campo da pedagogia, em que, seguindo um plano, jogo e trabalho andam lado a lado, é preciso estar livre das obrigações objetivas para ter acesso ao jogo”. Cabe aqui destacar que nenhum professor registrou que apenas joga na sua prática pedagógica, o que pode ser compreendido. Nas palavras de Freire (2002, p. 68), “além de ser interior, tendendo para a subjetividade, para o mundo imaginário da fantasia, da simulação, tudo indica que o jogo só pode ocorrer na esfera do não necessário”. E continua: “[...] podemos indicar o jogo também quando percebemos que a pessoa que está fazendo uma atividade não precisa estar fazendo-a, porque ela não seria objetivamente necessária”. O trabalho é um esforço necessário à sobrevivência, logo, o jogo, na sua forma pura, não toma conta do trabalho desse grupo de professores, quer dizer, o docente não joga no trabalho.

Quando tratamos da definição de trabalho, reportamo-nos à sociedade grega. Arendt (1995 *apud* RAITZ, 2003) fala da distinção entre labor e trabalho, que denota os espaços públicos e privados que eram na Grécia antiga bem delimitados. Arendt “busca na polis aquelas capacidades humanas que levaram o conhecimento do mundo fundado pelos gregos”. Em seu livro *A condição humana*, faz uma retrospectiva das condições que o homem recebeu conjuntamente com sua vida, num pertencimento, que, conforme ela, vale em qualquer parte do globo e em qualquer tempo histórico.

Arendt (1995) parte do pressuposto da categoria marxista de trabalho, num esforço de aprofundamento. Nesse sentido, desenvolve seu pensamento num confronto constante com o ponto de vista antigo no que se refere ao valor reconhecido do trabalho. Empreende uma crítica a Marx, bem como à interpretação que ele fez da sociedade moderna. Em seus estudos, expõe que as atividades que compõem a “vida ativa” constituem três atividades normalmente confundidas nas interpretações: o labor, o trabalho e a ação. A autora desenvolve uma perspectiva que diferencia uma “vida contemplativa e uma vida ativa”, encontrada na tradição do pensamento filosófico e religioso. Conforme explica Arendt, a superioridade atribuída à vida contemplativa em

oposição à vida ativa foi construída desligada da realidade, fazendo com que se ignorassem as diferentes formas de expressão desta.

Já a

condição humana do labor é a própria vida – metabolismo do homem com a natureza – que corresponde ao ciclo vital da natureza, atividade esta que estaria voltada para a sobrevivência da espécie, sem começo nem fim, movimento cíclico que perpassa geração após geração (ARENDRT *apud* RAITZ, 2003, p. 60).

Seria uma atividade que se concretiza por meio de um movimento rotativo na obtenção dos meios de subsistência e no próprio consumo desses meios. Tal movimento só termina com a própria vida – estaria assim constituído o “animal *laborans*”. A autora afirma que “[...] a condição humana do trabalho, por sua vez, tem sua característica fundada na mundanidade, corresponde ao artificialismo da existência humana”. Segundo Arendt (*apud* RAITZ, 2003, p. 61),

o trabalho e seu produto, o artefato humano, são produtos de fabricação – objetos de uso e obras de arte que vão ocupar um lugar no mundo mantendo uma certa durabilidade, permanência e familiaridade – associados às mãos. Neste sentido, ganham independência em relação aos homens que com eles se relacionam, constituindo o mundo artificial em sua materialidade. Porém, os objetos de uso, para Arendt, diferentemente das obras de arte, que não possuem fins utilitários, estão mais submetidos ao desgaste do tempo. De acordo com esta pensadora, o trabalho, inversamente do labor, tem uma conotação violenta, naquilo que tem de destruidor da natureza, quando o homem a utiliza para a construção do artefato humano.

Portanto, o trabalho congrega as noções de instrumentalidade e de utilidade vinculadas à atividade da fabricação, formando um mundo utilitário. O “*homo faber*” realiza esta atividade – produção de objetos –, excetuando as obras de arte, no isolamento, e destina-os ao uso privado. Portanto, a condição humana da ação é a diversidade humana. Raitz (2003) trata a ação distintamente do labor, feito pelo homem como espécie, e do trabalho, atividade executada no isolamento, está pautada no conviver entre os homens que vêm ao mundo, cada qual como ser único, e traz a marca do imprevisível. O agir incorpora a expressão da iniciativa.

A ação fazendo parte da teia das relações humanas é apenas o início de um processo com desdobramentos imprevisíveis; em seu sentido não biológico é a própria manifestação da vida. Arendt (1995 *apud* RAITZ, 2003, p. 62) menciona que “a ação coloca em movimento uma teia de relações humanas – medidas por vontades e intenções conflitantes – que, por sua vez, produz histórias, a história da vida de cada pessoa”.

Para o grupo pesquisado ficou evidente que o trabalho se desenvolve pela *necessidade*, visto ter sido a palavra mais recorrente nas respostas apresentadas quanto ao conceito de trabalho. Termos como *força, importante, tarefa, esforço, objetivos, exercício, planejamento, renda, remuneração, responsabilidade, normas* e *compromisso* também estão contidos nos pareceres dos professores.

O entendimento de trabalho para esses professores parece inclinado aos pactos sociais e à necessidade de manter-se vivo, na conotação biológica do ser, ao labor. Não poderia o trabalho deles transcender a ação, para quem sabe, contemplar a vida por meio da prática pedagógica?

Também ficou evidente, pelas evocações e seus sentidos, que percebem o jogo como conteúdo da Educação Física escolar, como atividade que produz prazer, de socialização, que pode ser competitiva ou cooperativa e com regras a serem cumpridas.

“Jogamos quando apenas jogamos” (FREIRE, 2002, p. 69). Sabedor dessa realidade, Freire contribui para o entendimento das práticas do professor de Educação Física escolar.

Considerações finais

Admite-se que os dados ainda oferecem muitas possibilidades de análise, pois não foram cruzadas as informações sexo/tempo de formação/tempo de atuação/especialização com as respostas obtidas no questionamento quanto à percepção de estar jogando, trabalhando ou as duas situações simultâneas na atividade profissional. Os dados poderão servir para estudos futuros.

Com as respostas obtidas identificou-se que o professor de Educação Física se percebe trabalhando e jogando na sua atividade profissional, pois

esse foi o apontamento de 17 dos 21 professores; quatro apontaram a percepção de trabalho, ou seja, nenhum professor se vê como mais um jogador nas suas aulas.

O resultado traz a compreensão de que o grupo de professores em questão, nas suas percepções, não joga no trabalho, sendo o trabalho um esforço necessário à sobrevivência, tendo o jogo como conteúdo da Educação Física escolar.

Referências

- ABBAGNANO, N. **Dicionário de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ARENDT, H. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- BRASIL. Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília, 1997.
- CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- DARIDO, S. C. Educação física na escola: conteúdos, suas dimensões e significados. *In*: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Prograd. **Caderno de formação: formação de professores de didática geral**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 51-75, v. 16.
- FREIRE, J. B. **O jogo: entre o riso e o choro**. Campinas: Autores Associados, 2002.
- _____; SCAGLIA, A. J. **Educação como prática corporal**. São Paulo: Scipione, 2007.
- RAITZ, T. R. **Jovens, trabalho e educação: rede de significados dos processos identitários na Ilha de Santa Catarina**. Tese (Doutorado)– Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.
- SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. 1998.
- SOARES, C. L. Educação física escolar: conhecimento e especificidade. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, suplemento 2, p. 6-12, 1996.



Juventude, juvenilização e trabalho: uma reflexão sobre o Ceja de Brusque (SC)

Olavo Larangeira Telles da Silva
Univali

Tânia Regina Raitz
Univali

Resumo: Este trabalho tem como objetivo realizar uma reflexão sobre o rejuvenescimento ou juvenilização no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) de Brusque, trazendo a discussão sobre as possíveis causas desse fenômeno, assim como questões relacionadas à educação e ao trabalho. O presente texto, que se trata de um ensaio teórico, busca focar a migração de jovens para a educação de jovens e adultos (EJA), contextualizando principalmente essa modalidade associada à juventude e ao trabalho. São apresentadas abordagens sobre a temática que contribuirão para futuras análises numa pesquisa de mestrado com alunos do Ceja – ensino médio, com idade entre 18 e 25 anos, em Brusque (SC). Acredita-se que ocorra um rejuvenescimento em função de alguns fatores, o trabalho é um deles. Isso significa que devemos estar atentos às análises quanto às especificidades e diversidades de tais sujeitos.

Palavras-chave: EJA; juventude; trabalho.

Introdução

Desde 2007 atuo como assessor de direção no Centro de Educação de Jovens e Adultos (Ceja) de Brusque (SC). Essa experiência possibilitou-me empiricamente perceber o aumento no número de matrículas de alunos jovens no Ceja. O fenômeno vem sendo denominado como “rejuvenescimento” ou “juvenilização” da educação de jovens e adultos (EJA), segundo Soares (2005), Segatto e Souza (2012), Stecanela (2013) e outros pesquisadores.

Com o intuito de abordar e gerar uma reflexão acadêmica dos aspectos que levam os jovens cada vez mais a buscar essa modalidade de ensino, apontaremos aspectos relacionados ao fenômeno ou à tendência. Para tanto,

tomaremos como referência os alunos jovens de 18 a 25 anos que frequentam o ensino médio no Ceja de Brusque (SC), além dos referenciais bibliográficos que tratam das políticas educacionais da EJA e a relação entre educação e trabalho.

Os alunos que buscam a EJA se percebem ou são assim percebidos pela sociedade como excluídos.

Para Segatto e Souza (2012), os pretextos do abandono escolar são muitos, mas um dos principais motivos que retirou jovens da escola está agora reunindo esforços para trazê-los de volta: o mundo do trabalho. Os alunos esperam que a EJA proporcione acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida social mais digna com o domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social, sendo possível ampliar saberes e espaços de cidadania e inclusão, os quais as políticas educacionais e de educação inclusiva procuram contemplar.

Metodologia

O presente estudo constitui um ensaio teórico e parte de uma revisão da produção científica sobre “rejuvenescimento” ou “juvenilização” da EJA, anunciando alguns fatores sobre o aumento de alunos jovens em tal modalidade de ensino. Nessa perspectiva, o estudo consiste em exposição de ideias, discussões e argumentações das abordagens sobre a temática. Para tanto, realizou-se um levantamento de obras em que se considerou a análise dos artigos de periódicos, monografias de especialização, dissertações de mestrado e teses de doutorado, no período de agosto de 2013 a maio de 2014.

Resultados

Conceituando e contextualizando a EJA

Primeiramente vamos tentar esclarecer o conceito de educação de jovens e adultos e compreender a EJA. É importante registrar o nosso entendimento sobre essa modalidade de ensino como uma proposta de

educação às pessoas trabalhadoras com direito de aprender ao longo da vida. A compreensão de EJA, para Ayres (2003, p. 2), perpassa pela educação continuada e educação ao longo da vida,

[...] em decorrência do desenvolvimento das ciências. Da evolução do pensamento pedagógico e de mudanças nas exigências sociais de conhecimento que, entre outras coisas, redefinem a relação educação/trabalho, superam a idéia de que existe uma idade própria para aprender, substituem o modelo de treinamento profissional voltado para uma determinada atividade ou posto de trabalho por uma formação permanente, de todas as pessoas, ao longo de toda a vida, reconhecendo que a sociedade contemporânea exige uma população com níveis crescentes de educação.

Na perspectiva conceitual aqui posta, apresentam-se discussões de uma visão de EJA direcionada ao trabalho e à formação ao longo do tempo. Por isso, refletir continuamente acerca das particularidades da EJA, sobretudo as voltadas para o trabalho, mostra-se extremamente significativo. Di Pierro e Haddad (1999, p. 132) afirmam:

Educação de jovens e adultos é um campo de práticas e reflexão que inevitavelmente transborda os limites da escolarização em sentido estrito. Primeiramente, porque abarca processos formativos diversos, onde podem ser incluídas iniciativas visando à qualificação profissional, o desenvolvimento comunitário, a formação política e um sem número de questões culturais pautadas em outros espaços que não o escolar.

Observa-se, quando se discute conceitualmente essa modalidade, que sobressaem as discussões sobre a diversidade na EJA. Nesse aspecto da análise sobre a temática, centra-se nos sujeitos jovens que a frequentam, comprovando um aumento significativo desse público. O Ceja com sede no município de Brusque, em seu Projeto Pedagógico (CEJA, 2013), tem como objetivo proporcionar humana e pedagogicamente uma proposta de EJA, que tenha como elemento básico desconstruir e ressignificar o conhecimento, visando à satisfação pessoal, à interação como o meio social que está em constante formação, para que com base no conhecimento o estudante possa ter condições de competir no mercado de trabalho.

Pensar a EJA na busca de um constante diálogo com “os pressupostos da perspectiva histórico-cultural implica no entendimento de que os sentidos e significados da alfabetização evoluem e se transformam na dinâmica das relações sociais” (SANTA CATARINA, 1998, p. 41). A Proposta Curricular de Santa Catarina assumiu a concepção desse tipo de alfabetização, como um documento percebido num processo interativo e interdiscursivo de apropriação de diferentes linguagens produzidas culturalmente.

Juventude na EJA e trabalho

A questão da juventude na EJA é definida partindo-se das especificidades que a compõem, assim como está marcada pela diversidade. Haddad e Di Pierro (2000) apontam que o perfil dos estudantes da EJA assumiu uma nova identidade a partir do fim do século XX. Para Andrade (2004), a atual entrada de jovens na EJA constitui uns dos principais desafios da modalidade, ou seja, passa a ter mais jovem do que adulto. Dessa maneira,

valorizar o retorno dos jovens pobres à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica (ANDRADE, 2004, p. 51).

Carrano (2007, p. 56) também chama a atenção para o desafio do que se tem chamado de “juvenilização da EJA”. O autor menciona que deveríamos nos preocupar com a produção de espaços escolares culturalmente expressivos, em virtude da multiplicidade de sujeitos jovens – e não apenas alunos – histórica e territorialmente localizados e impossíveis de conhecer a partir de definições gerais e abstratas.

Com base nos dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep), podemos notar que, no período de 2007 a 2012, o número de mulheres cursando EJA passou de 49,96% para 42,74%, enquanto o número de homens passou de 50,04% para 57,26% (STECANELA, 2013, p. 24). Se a EJA se “juveniliza” e se a tendência é haver mais homens do que mulheres,

possivelmente as famílias (e as próprias jovens) tenham uma adesão distanciada da EJA, considerando que as aulas acontecem majoritariamente no turno da noite. Isso pode estar associado ao fato de as jovens constituírem seus percursos juvenis de modo privilegiado no âmbito do espaço privado e sob proteção das famílias, restringindo seus trânsitos a uma circunscrição no bairro em que moram e à escola, preferentemente diurna.

Na análise de Haddad e Di Pierro (2000), o fenômeno da juvenilização da EJA emergiu como um dos desafios dessa modalidade de ensino a partir dos anos 1980, com o estabelecimento de um perfil crescentemente juvenil dos alunos, em geral, com história de fracasso escolar e/ou excluídos da escola regular por inadaptação às suas regras e normas. Para os autores,

os programas de educação escolar de jovens e adultos, que originalmente se estruturaram para democratizar oportunidades formativas a adultos trabalhadores, vêm perdendo sua identidade, à medida que passam a cumprir funções de aceleração de estudos de jovens com defasagem série-idade e regularização do fluxo escolar (HADDAD, DI PIERRO, 2000, p. 23-24).

O fenômeno de “rejuvenescimento” ou “juvenilização” da EJA já vem sendo discutido por alguns autores, porém não se trata de algo somente ligado à EJA. Segundo Agulló-Tomás (1997), tal acontecimento constitui um marco de transformações da sociedade atual, após a Segunda Guerra Mundial, decorrentes da explosão demográfica, dos avanços científicos e tecnológicos, das novas ideologias e dos valores socioculturais. Sanchis (2007) admite que a integração precoce ao sistema produtivo implica o alcance do *status* de adulto em menor tempo de vida, à medida que o jovem busca independência financeira para a sobrevivência. Em contrapartida, o retardamento do ingresso no mercado de trabalho, para a continuação dos estudos, acarreta a permanência do *status* de jovem, em virtude do adiamento da independência financeira, não sendo possível, então, encontrar todos os jovens dentro dos limites cronológicos estabelecidos pelos economistas.

Quapper-Duarte (2001), adicionalmente, defende o uso da idade social como critério definidor, porque a idade biológica não explica a diversidade de realidades construídas entre os grupos de jovens. Camarano *et al.* (2004, p. 6)

corroboram com o último autor quando definem os jovens como “indivíduos que estão sendo construídos com base nas suas características pessoais e nas informações, experiências e oportunidades propiciadas pela família e pelo contexto social em que vivem, aí incluídas as políticas públicas”. Oriundos das escolas regulares, jovens buscam na EJA certificação (diploma) e recolocação no mercado de trabalho.

As recentes políticas educacionais brasileiras estão tencionando a relação da escola com o mundo do trabalho. O aprender a fazer é um dos pilares projetados pelo relatório de Jacques Delors (1998) para a educação do século XXI. O setor produtivo-industrial também deposita esperança na escola, para que ela prepare recursos humanos com habilidades e competências diante de uma sociedade complexa. A tradição, a política e a cultura da EJA, no Brasil, têm forte vinculação com o trabalho. De acordo com o artigo 37 da Lei 9.394 (BRASIL, 1996), “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional”.

Sarriera e Verdin (1996) consideram o período de transição escola/mercado de trabalho crítico para o desenvolvimento da juventude, porque certas implicações – como a perda da condição de aluno e do apoio da escola, a perda da influência da família, pela necessidade de o indivíduo construir uma identidade própria. A questão da falta do *status* de trabalhador e do apoio da empresa pode produzir sentimentos de impotência, de insegurança, de apatia e de desorganização e, por conseguinte, de adoecimento, de comportamentos antissociais ou de fuga da realidade, caso o jovem não esteja preparado e apoiado para a aquisição do *status* de cidadão ativo e produtivo.

As mudanças no mundo do trabalho afetam diretamente a capacidade dos sistemas de ensino em atender às necessidades da nova organização do mercado do trabalho, geradas pela introdução de tecnologias de informação, novos paradigmas organizacionais e novas exigências em termos de qualidade de produtos e serviços (SOARES; CARVALHO; KIPNIS, 2003, p. 4). Nesse sentido, o presente estudo mostra-se primordial para que possamos desenvolver reflexões e diagnósticos acerca de uma temática que tem preocupado gestores, professores, pesquisadores etc.

Considerações finais

Esta pesquisa procurou trazer algumas considerações a respeito da procura de jovens pela EJA. Percebe-se na fala dos autores referenciados que o mercado de trabalho influencia diretamente na busca por tal modalidade de ensino, provocando algumas problemáticas para um futuro estudo, tais como: Quais as relações que a EJA estabelece com o mundo do trabalho? Qual a necessidade de reconhecimento inerente aos processos identitários juvenis? Quais as tendências do mercado de trabalho para os jovens da EJA?

Outra via que identifica essa migração de jovens pode ter relação com a chamada “crise do ensino médio nas escolas regulares”, o grande número de evasão nas escolas de ensino médio, motivada, muitas vezes, pela busca por uma aceleração no processo educacional, também geram algumas hipóteses sobre o tema, especialmente quando se trata de observar como deve ser a organização dos tempos da aula e da escola. Também no que se refere aos conteúdos que podem e devem compor o planejamento das diversas áreas do conhecimento no ensino médio. Se a escola dialoga com as culturas juvenis e/ou está disposta a conhecer o jovem subsumido na condição de aluno.

Referências

AGULLÓ-TOMÁS, E. **Jóvenes, trabajo e identidad**. Oviedo: Universidad de Oviedo, 1997.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. *In*: OLIVEIRA, I. B. de; PAIVA, J. (Orgs.). **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 43-54.

AYRES, R. Diversidade na educação de jovens e adultos: o compromisso dos municípios. *In*: TELECONGRESSO INTERNACIONAL – EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 3., 2003. Disponível em: <http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/robson_ayres_diversidade_eja.pdf/>. Acesso em: 5 jun. 2014.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais**. Brasília, 1997.

CAMARANO, A. A. *et al.* **Caminhos para a vida adulta**: as múltiplas trajetórias dos jovens brasileiros. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2004. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/td_1038.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2014.

CARRANO, P. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **Revista de Educação de Jovens e Adultos**, Belo Horizonte, v. 1, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 8 maio 2014.

CEJA – CENTRO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Projeto pedagógico**. Brusque, 2013.

DELORS, J. (Org.). **Educação**: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez; Brasília: MEC / Unesco, 1998.

DI PIERRO, M.; HADDAD, S. **Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem de jovens e adultos no Brasil**: construções para uma avaliação da década da educação para todos. Brasília: Inep / MEC, 1999.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil. Versão atualizada e ampliada do artigo publicado originalmente como: HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 14, maio/ago. 2000.

QUAPPER-DUARTE, K. ¿Juventud o juventudes? Acerca de como mirar y remirar a las juventudes de nuestro continente. *In*: DONAS, S. (Org.). **Adolescencia y juventud en América Latina**. Cartago: Livro Universitário Regional, 2001. p. 57-74.

ROCHA-DE-OLIVEIRA, S. **Inserção profissional**: perspectivas teóricas e agenda de pesquisa. Rio de Janeiro: RPCA, 2012.

SANCHIS, E. **Da escola ao desemprego**. Rio de Janeiro: Agir, 1997.

SANTA CATARINA. **Proposta curricular de Santa Catarina**. Florianópolis: Cogen, 1998.

SARRIERA, J. C.; VERDIN, R. Os jovens à procura do trabalho: uma análise qualitativa. **Revista PSICO**, Porto Alegre, v. 27, n. 1, p. 59-70, 1996.

SEGATTO E SOUZA, C. R. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos – EJA: práticas de inclusão ou exclusão? **Revista Iberoamericana de Educación**, v. 59, n. 2, 2012.

SOARES, L. **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, S.; CARVALHO, L.; KIPNIS, B. **Os jovens adultos de 18 a 25 anos**: retrato de uma dívida política educacional. Texto para discussão n.º 954. Rio de Janeiro: Ipea, 2003.

STECANELA, N. (Org.). **Caderno de EJA**: juventude urbana, culturas e EJA. Caxias do Sul: EDUCS, 2013. v. 2.



O início da docência na rede municipal de ensino: o que dizem os professores dos anos finais do ensino fundamental

Miriane Zanetti Giordan
Univille

Márcia de Souza Hobold
Univille

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) / Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Resumo: Este trabalho tem o objetivo de conhecer o início da docência nos anos finais da rede municipal de ensino. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que se lançou mão da entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta dos dados com professores iniciantes dos anos finais do ensino fundamental. Os principais aportes teóricos que constituíram a investigação foram Marcelo Garcia (1999, 2006), Lima (2004) e Mariano (2006). Os resultados indicaram que o início da docência na rede municipal de ensino tem sido difícil para a maioria dos professores participantes da pesquisa. Eles atribuíram as dificuldades principalmente ao fato de lhes serem ofertadas escolas localizadas em contextos mais difíceis, além de turmas e horários “sobrantes”, o que determina o choque de realidade abordado por muitos autores que discutem o início da docência. Além disso, o distanciamento entre a teoria (da formação inicial) e a prática (atividades a serem desenvolvidas no dia a dia de sala de aula) também se mostrou uma dificuldade encontrada pelos professores iniciantes.

Palavras-chave: início da docência; professores iniciantes; anos finais do ensino fundamental.

Introdução

O início da docência é um período de muitas aprendizagens, dúvidas, certezas, desafios, contato com o novo, em que o professor vai se formando como educador na prática e na reflexão da prática.

Trata-se de uma fase de tensões e aprendizagens intensas em contexto geralmente desconhecido na qual os professores iniciantes devem adquirir

conhecimento profissional, além de conseguir manter certo equilíbrio pessoal (MARCELO GARCIA, 2006). É um momento de muita aprendizagem e angústia, em que o professor “vai se fazendo”. Como disse Freire (2007, p. 14), “ninguém nasce feito”, e nessas tensões e aprendizagens do início da docência o professor vai se “fazendo aos poucos”.

A entrada na docência refere-se ao contato inicial com as diversas situações de sala de aula e com o contexto em que o professor está se inserindo. Marcelo Garcia (1999), baseado em Burke, Fessler e Chritensen, destaca que as características do início da docência não se relacionam apenas ao tempo de experiência docente; elas variam de acordo com a situação de ensino. Com base em tal assertiva, definiram-se os sujeitos desta pesquisa, professores iniciantes na rede municipal de ensino de Joinville que, mediante suas vozes, possibilitaram conhecer mais especificamente os desafios e dilemas que perpassam o ingresso em uma nova/outra estrutura de trabalho.

O período de iniciação na docência vem cheio de descobertas e se caracteriza como um momento de sobrevivência. Lima (2004, p. 87) afiança:

Entre as principais dificuldades sentidas nesse *momento de sobrevivência* destacam-se: a imitação acrítica de condutas de outros professores; o isolamento; a dificuldade em transferir o conhecimento adquirido na formação inicial e o desenvolvimento de uma concepção de ensino mais técnica (VALLI, 1992). Já segundo Veenman (1988) seriam os seguintes os principais problemas vividos pelos professores iniciantes: manutenção da disciplina e estabelecimento de regras de conduta dos alunos; motivação e trato com as características individuais dos alunos; relacionamento com pais, alunos e comunidade; preocupação com a própria capacidade e competência; docência vista como trabalho cansativo física e mentalmente.

No entanto essa fase é também surpreendente, como alerta o autor Mariano (2006, p. 19), que descreve, por meio de uma metáfora, o início na docência:

Sonhamos com a estréia! Vivemos uma grande expectativa e somos tomados por uma ansiedade antes de subirmos ao palco pela primeira vez. Achamos que vamos encontrar cada parte do cenário no lugar exato de nossos sonhos, que os atores e atrizes mais experientes vão nos receber de braços abertos e nos ensinar todos os macetes da profissão.

Pensamos que a nossa platéia estará sempre sorrindo e atenta à nossa fala. Será que é mesmo isso que encontramos?

Quanto ao questionamento, o próprio autor aponta que, “a cada dia, construímos uma cena. Porém, o espetáculo nunca estará totalmente preparado, mesmo que a ele dediquemos a nossa melhor atuação” (MARIANO, 2006, p. 18).

Ainda de acordo com Mariano (2006), no início da docência o professor vivencia situações inusitadas, e a maneira pela qual lida com elas vai compondo, ao longo do processo, a identidade profissional, e isso é construído com a ajuda dos pares, da equipe de direção, dos pais e dos alunos.

Metodologia

A pesquisa tem abordagem qualitativa. Fez-se a coleta dos dados por meio de entrevistas semiestruturadas. Os sujeitos participantes são professores concursados/efetivos que ingressaram na rede municipal de ensino de Joinville entre os anos 2010 e 2013 (1-3 anos de experiência) e lecionam para turmas do 6.º ao 9.º ano do ensino fundamental (anos finais).

Para obter uma amostra representativa de docentes, optou-se por realizar entrevistas com professores iniciantes de todas as regiões (norte, sul, leste e oeste) do município de Joinville. Para tanto, efetuou-se sorteio via SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) de 20 escolas, sendo cinco por região. Os professores iniciantes dessas escolas foram convidados por intermédio de uma carta-convite que explicava a pesquisa, seus objetivos, a metodologia, ressaltando que participação era voluntária. Das 117 cartas-convite entregues, retornaram 32 preenchidas com os dados dos interessados, o que correspondeu a 27% de retorno. No entanto, das 32 cartas, oito correspondiam a professores com tempo de docência na rede municipal acima de 3 anos, situação que os excluía da investigação, conforme mencionado na carta-convite, fato não devidamente observado por alguns.

Em contato via telefone e *e-mail*, agendaram-se as entrevistas em locais e horários estabelecidos por eles. Dois professores desistiram ao longo do processo. Assim, realizou-se entrevista com 22 professores iniciantes. Abrangeram-se escolas de todas as regiões da cidade, com diferentes

contextos sociais, e contemplaram-se professores de todas as disciplinas dos anos finais do ensino fundamental (Português, Matemática, História, Geografia, Arte, Ciências, Inglês, Ensino Religioso e Educação Física).

Organizaram-se os dados em uma planilha do *Excel*, por pergunta, que, posteriormente, foram agrupadas por questão de pesquisa para análise, utilizando a técnica de “análise de conteúdo”. Para fins deste trabalho, serão apresentados os resultados que circunscrevem o início da docência na rede municipal.

O início da docência na rede municipal: discussão dos dados

Conhecer como se deu o início da docência na rede municipal de ensino de Joinville, pelas vozes dos professores, é de suma importância para este estudo. A partir do diálogo com os interlocutores que viveram esse processo, pretende-se indicar as experiências vividas quando do ingresso na rede, com o intuito de compreender os “recados” dos professores para se pensar em considerações, mudanças, planejamento ou aprimoramento acerca do ingresso na docência.

Com relação ao início da docência, Lima (2006) tem indicado que essa é uma fase muito importante, pois é quando o professor desenvolve as atividades do estágio probatório e práticas de ensino, com aprendizagens intensivas. No entanto é também difícil, por causa das características próprias do momento profissional e da preocupação com diversos fatores que vai enfrentar.

A análise das informações trazidas pelas vozes dos professores iniciantes, no que se refere ao início da docência na rede municipal, perpassa por olhares sobre aspectos relacionados ao seu trabalho e a sua relação com todo o contexto escolar. Ao serem questionados sobre como descreveriam o início da docência na rede, a maior parte dos professores 13 indicou o período como difícil, cinco relataram não ter encontrado dificuldades e três denominaram o período de diferente e desafiador.

Com relação a esse ingresso, apresentam-se enxertos das falas dos docentes: “*Tumultuada. [...] e meio mal recebido pela rede*” (P2); “*Difícil, bem difícil*” (P6); “*Foi bem tumultuado. Não é como a gente espera*” (P21).

Mesmo com experiência na docência, os professores destacam as dificuldades no novo contexto em que se inserem:

Esse começo eu achei bem difícil... porque tu estás entrando, tu não conheces a clientela, tu não sabes aquilo que tu podes fazer, que tu não podes (P08).

A entrada na rede, como concursado, o primeiro ano foi superdifícil, muito difícil [...] o primeiro ano foi complicadíssimo. Primeiro que a escola é completamente diferente daquelas que eu vinha trabalhando. Foi difícil, foi muito difícil, nem tem outra palavra (P13).

Essas afirmações realizadas pelos professores que estão iniciando na rede municipal vêm ao encontro do texto de Mariano (2006, p. 17), que diz que “todo o começo é difícil! Nem sempre sabemos o que nos espera no caminho que começamos a percorrer...”.

Alguns professores indicaram dificuldades em virtude das condições que encontraram ao chegar às escolas:

Quando eu cheguei foi bem tumultuado. [...] Me mandaram longe de casa, andava quase 100 km todo dia (P1).

O início foi difícil, foi impactante sabe? Daí no final do ano eu até tentei outra escola, tudo, mas aí a minha matrícula é muito recente, daí só sobrou pepinos assim, né? (P5).

Traumático. Porque assim ó, a gente é novo, a gente acaba pegando turmas assim mais desafiadoras, mais problemáticas (P15).

Bem difícil, porque o estágio [...] não dá a noção exata do que nos espera. [...] Foi bem difícil no começo, eu já comecei pelo pior (P17).

A questão de serem ofertadas aos ingressantes as escolas localizadas em contextos mais difíceis, em regiões mais periféricas, além de turmas mais problemáticas, comprova o que traz a literatura, principalmente o que afirmam os autores Vaillant e Marcelo Garcia (2012, p. 135), indicando que “reservam-se aos docentes principiantes os centros educativos mais complexos e as salas e horários que os docentes com mais experiência descartaram”.

Romanowski e Martins (2013) também trazem à tona a questão de que os recém-ingressos na escola acabam tendo de assumir as “turmas sobrantes”, que normalmente possuem os alunos com mais dificuldades de aprendizagem, fazendo-os se sentir ainda mais inseguros. Nesse caso, pelos dados

apresentados pelos professores entrevistados, percebe-se que essa não tem sido uma realidade diferente na rede municipal de ensino de Joinville.

Ressalta-se que se considera professor iniciante não só aquele que está ingressando efetivamente na docência, após o término da licenciatura, mas também aqueles que adentram em outras estruturas e contextos escolares. Nesse caso, pode ser outra rede de ensino, como se discute na presente pesquisa, como também outra escola, outras turmas, o que mesmo com experiência anterior demanda, por parte do professor, o reconhecimento do ambiente de trabalho, de novo/outro tipo de contato com os colegas e equipe gestora, de conhecer a estrutura organizacional, de contexto e de forma de trabalho.

Os professores que atuavam (atuam) em outras redes de ensino apontaram algumas diferenças entre elas.

Foi um desafio ter que começar lá. Tem que ter um planejamento, daí tem a cobrança também, eu senti assim, que no município tem uma cobrança maior (P1).

Algo novo e ao mesmo tempo desafiador, bem diferente do que é no estado. Eu percebo assim, até de um modo bem... um contraste bem gritante assim, bem opostos, assim que eu vejo (P14).

A gente é bem cobrado, tem que ter plano de aula (P16).

Ficou evidenciada uma cobrança maior na rede municipal em termos de planejamento das aulas e acompanhamento do trabalho. A proximidade com a Secretaria de Educação, além de uma organização por parte da gestão escolar, permite um acompanhamento maior do trabalho dos professores. Dentro da escola a função cabe principalmente ao supervisor, que é específico para o nível de ensino (6.º ao 9.º ano). Segundo o Regimento Único das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Joinville (JOINVILLE, 2011, p. 16), “a supervisão escolar integra-se ao trabalho da gestão escolar e tem por finalidade atuar na formação, articulação e transformação das ações pedagógicas da unidade escolar”.

O choque de realidade, expresso primeiramente por Veenman, um termo atualmente muito utilizado por Marcelo Garcia (1999) e Lima (2004, 2006), que tratam da temática do professor iniciante, ficou evidenciado na fala de alguns professores, sobretudo no tocante à relação entre formação inicial

(universidade) e o contato com a realidade escolar (a partir do desenvolvimento de suas práticas). É possível notar esse choque de realidade que o professor enfrenta quando ingressa na rede municipal:

A disparidade entre a teoria e a prática também. [...] Então assim, falta, eu acho que o problema maior seria a parte acadêmica mesmo, de preparar mesmo, de ver a realidade como ela é (P3).

A gente sai bastante cru da faculdade e a gente tem que enfrentar problema de cara e tem que dar jeito. [...] Então tem que ter mais preparo da faculdade mesmo, [...] dar uma base muito boa para saber o que eles vão enfrentar depois (P17).

Romanowski (2012), ao analisar trabalhos de autores brasileiros que têm se debruçado em pesquisas sobre a formação docente no Brasil, indica que a formação de professores em cursos de nível superior enfrenta problemas de aligeiramento do processo formativo, com estágios precários e práticas desarticuladas da realidade da escola básica. Assim sendo, o apoio, tanto por parte da equipe escolar quanto dos colegas, ajuda no enfrentamento das dificuldades, sendo importante que as escolas recebam bem e orientem os professores iniciantes, uma vez que estão adentrando em um contexto desconhecido e enfrentam desafios que são característicos dessa fase.

Considerações finais

Em síntese, os dados do presente trabalho indicam que sentimentos, manifestações pessoais e profissionais foram levantados pelos professores iniciantes. Ficou evidenciado que o início das atividades na rede municipal de ensino foi difícil para a maioria dos participantes da pesquisa. Em relação às dificuldades, mencionaram-se os contextos difíceis para os quais são designados os professores em início de trabalho na rede. O professor com “mais tempo de casa” faz a opção das turmas para as quais vai lecionar e escolhe a(s) escola(s), optando por locais mais adequados quanto à infraestrutura, à comunidade etc. Aos iniciantes são ofertadas escolas em que os desafios são maiores.

Outra indicação realizada pelos professores, que também está relacionada com as dificuldades vivenciadas quando da entrada na rede municipal, foi referente às expectativas que tinham acerca da formação inicial

sobre a docência e à realidade que encontraram quando depararam com o dia a dia de uma sala de aula. Passaram a ter de enfrentar uma série de situações que não foram discutidas quando da sua formação nem apresentadas no estágio curricular.

Os professores compararam a experiência na rede municipal às vivências anteriores em outras redes de ensino. Indicaram que há uma cobrança maior sobre o seu trabalho, no entanto isso aponta uma proximidade da equipe gestora escolar, principalmente na figura do supervisor. Com base em tais indicações, é possível pensar em um trabalho a ser desenvolvido nas escolas, sobretudo no que tange ao apoio, ao acolhimento e ao acompanhamento do professor que está iniciando suas atividades na unidade escolar, amenizando assim as dificuldades enfrentadas.

Referências

FREIRE, P. **Política e educação**. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

JOINVILLE. **Regimento único das unidades escolares da rede pública municipal de Joinville**. Joinville: Horizonte, 2011.

LIMA, E. F. de. A construção do início da docência: reflexões a partir de pesquisas brasileiras. **Revista do Centro de Educação**, v. 29, n. 2, 2004.

_____. Sobre(as)vivências no início da docência: que recados elas nos deixam? *In*: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro, 2006.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

_____. **Políticas de inserción en la docencia: de eslabón perdido a puente para el desarrollo profesional docente**. Bogotá, 2006. (Documento do PREAL, GTD).

MARIANO, A. L. S. O início da docência e o espetáculo da vida na escola: abrem-se as cortinas.... *In*: LIMA, E. F. de (Org.). **Sobrevivência no início da docência**. Brasília: Liber Livro, 2006.

ROMANOWSKI, J. P. Professores principiantes no Brasil: questões atuais. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO PRINCIPIANTE E INSERCIÓN PROFESIONAL A LA DOCENCIA, 3., 2012, Santiago do Chile.

_____; MARTINS, P. L. O. Desafios da formação de professores iniciantes. **Páginas de Educación**, v. 6, p. 75-88, 2013.

VAILLANT, D.; MARCELO GARCIA, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Curitiba: Editora UTFPR, 2012.



Reflexões a respeito dos jovens universitários no curso de Fisioterapia: acesso, formação, experiências e inserção profissional

Gabriela Karina Maresch
Univali

Resumo: Este texto traz uma reflexão teórica a respeito dos jovens universitários do curso de Fisioterapia e faz parte de um recorte de pesquisa que será desenvolvida no mestrado em Educação da Universidade do Vale do Itajaí. O objetivo é traçar o perfil dos alunos ingressantes e egressos do curso em questão, por meio de suas experiências e expectativas com relação ao curso, especialmente sobre a problemática da inserção profissional. Como metodologia recorreu-se à revisão bibliográfica de pesquisas científicas sobre a temática em *sites* de referência científica (SciELO, Lilacs, Biblioteca Digital Capes). Também se utilizou o texto de Carrano (2009), em que o autor aborda exclusivamente o acesso, as experiências e a inserção profissional de jovens universitários. Os resultados mostram a carência de pesquisas em área que trata dos jovens universitários. Sugere-se um novo direcionamento para as investigações com um bom referencial teórico. Porém, enfaticamente para o curso de Fisioterapia, notam-se muitas dificuldades encontradas pelos alunos, pois há falta de interesse pelo conhecimento, bem como questões relacionadas ao curso em si, que necessita adequar de forma mais qualificada a teoria com a prática.

Palavras-chave: jovens universitários; inserção profissional; Fisioterapia.

Introdução

O objetivo deste estudo é relatar sobre o movimento que acontece com a juventude atual em resposta à sociedade moderna, caracterizada pela não realização de promessas de ascensão social e desenvolvimento, principalmente com jovens universitários que frequentam a faculdade de Fisioterapia. A universidade, em contrapartida, encontra-se despreparada para receber o aluno, que necessita de muitas informações para a sua formação e inserção profissional. Muitas vezes, a instituição não interfere nem colabora para melhorar esse quadro, ocorrendo assim muitas dificuldades no processo de acesso, formação e, por sua vez, na inserção profissional. Observa-se certa incapacidade da universidade em assegurar a estabilidade de emprego a estudantes recém-formados. A posição social e econômica dos estudantes e a

existência de nichos de cursos acabam eletizando-os ou não, em função das origens de classes e capitais culturais herdados.

O presente texto busca investigar a multiplicidade de variáveis e fatores que configuram a condição de ser estudante e, principalmente, como a condição social afeta o indivíduo ao escolher um curso, como por exemplo: conforme suas condições permitem ou o esforço contínuo da família para mantê-lo no curso escolhido. Como as instituições lidam com as diferenças de capitais culturais de seus jovens estudantes? Que influências sobre as trajetórias universitárias estariam exercendo as distintas e desiguais permanência na instituição? Estariam os jovens das elites econômicos menos preocupados com a aquisição de capital cultural e mais atentos às oportunidades de inserção em cada vez mais escassos e competitivos mercados profissionais? O prestígio dos cursos universitários no mercado profissional seria moeda mais valiosa para os estudantes do que qualidade do ensino oferecido? Para os estudantes de origem popular, que buscariam na universidade a distinção de novos capitais culturais e simbólicos que não conformaram em suas famílias de origem, qual o impacto da baixa qualidade do ensino oferecido em algumas instituições?

Essas são perguntas que formulamos a título de exemplo a temas que consideramos ainda pouco tratados no conjunto dos estudos submetidos à análise no estado da arte e que nos servirão de referência para problemáticas voltadas para o curso de Fisioterapia. As opiniões, os interesses e as experiências de universitários podem ser tratados na recorrência de duas problemáticas: uma relacionada com opiniões de alunos sobre cursos, interesses e expectativas e outra sobre vivências de estudantes na instituição universitária (CARRANO, 2009).

O jovem que ingressa no curso de Fisioterapia, conforme Cunha (2006), recebe uma sobrecarga de atividades passivas e vinculadas à memorização. Ele espera da universidade tudo pronto e acaba por não desenvolver a visão global da profissão, mas somente de suas especialidades, não refletindo sobre a importância de a aprendizagem ser integrada no que se refere aos problemas da saúde. Também cabe ao graduando a sua formação profissional, juntamente com a instituição. A esta compete dar subsídios para que o aluno alcance sua formação e busque experiências para construir uma sólida

formação. Assim, este estudo se torna relevante e atual na área da educação e trabalho, uma vez que tem como foco a reflexão sobre a inserção profissional dos estudantes universitários (CARRANO, 2009).

Revisitando a literatura sobre a temática

O curso de Fisioterapia, segundo as normas do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFITTO, 2013), deve oferecer disciplinas básicas, de formação geral, com caráter multidisciplinar, para suprir as necessidades individuais de cada paciente, em um mercado flexível e em expansão. As áreas de atuação são: atendimento domiciliar, cardiologia e pneumologia, dermatologia, fisioterapia do trabalho, fisioterapia esportiva, neurologia adulta e pediátrica, ortopedia e traumatologia, saúde coletiva, unidade hospitalar e terapia intensiva, indústria de equipamentos e educação. O campo de atuação pode ser autônomo, funcionário ou empreendedor. A falta de adequação dos cursos de Fisioterapia no Brasil pode ser identificada ao realizar um levantamento dos projetos pedagógicos, em que se percebem subjetividades.

Os trabalhos realizados entre 1999 e 2006, nos programas de pós-graduação, permitem dizer que existe uma apreensão do estudante universitário no Brasil. O tema “jovens universitários” foi pouco estudado. Porém as dissertações na área no período de 1999-2006 encontram-se distribuídas em quatro subtemas, em ordem de preferência: 1. Escolha, formação e inserção profissional; 2. Opiniões, interesses e experiências de estudantes universitários; 3. Acesso e condições de permanência no ensino superior; 4. Análise de trajetórias e longevidade escolar nos meios populares. Conclui-se, portanto, que a área da Educação contribui em maior escala para estudos dos jovens universitários.

Ressalta-se que na quase totalidade dos casos há a ausência de esforço e reflexividade sobre os problemas concernentes à implicação do pesquisador que investiga sua própria prática profissional ou seu espaço institucional.

Poucos estudos foram encontrados na área de fisioterapia. No período de 1980 a 1990, ocorreu um aumento expressivo de 900% dos pesquisadores na área da fisioterapia, devendo assim vir a colaborar com o aumento de

pesquisas na área e também com os estudos do perfil dos jovens ingressantes e egressos do curso de Fisioterapia no Brasil.

Apenas 54% dos jovens brasileiros não possuem as qualificações formais para ingressarem no ensino superior. Somente 13% dos jovens atingem o ensino superior, cujo acesso é feito por processo seletivo altamente competitivo e que privilegia os indivíduos das classes médias e superiores que obtiveram melhor formação escolar. Os dados sobre o acesso ao ensino superior são expressivos da histórica desigualdade racial brasileira, em que os brancos que acessam o ensino superior são 24%, enquanto apenas 7% dos negros escolarizados estão nesse nível de ensino. Outro dado importante é que 89% das matrículas são realizadas em instituições privadas, enquanto o setor público é responsável por 11% das matrículas dos estudantes do ensino superior. A concentração de vagas ocorre no ensino diurno, o que prejudica as pessoas que precisam trabalhar.

Desde 1960 começaram a surgir diversas iniciativas, em diferentes regiões do Brasil, dos cursinhos pré-vestibulares populares, destinados à população de baixa renda, especialmente aos jovens que não encontram condições de concorrer com os outros por uma vaga na universidade. De modo geral, o crescimento desses cursinhos, após os anos 60, representa o aumento de acesso aos estudos de nível superior. A universidade brasileira não é mais um lugar da classe média e elite, mais sim de uma heterogeneidade de etnia, gênero e classe que traça o perfil do universitário de hoje.

O desempenho no vestibular e a escolha do curso estão ligados à condição socioeconômica do curso. A população mais pobre nem se inscreve no vestibular. Nos cursos diurnos e mais concorridos nota-se que a condição dos pais é mais privilegiada, ao contrário dos noturnos e menos concorridos. Há taxa de evasão do ensino superior no Brasil, além de uma baixa taxa de ingresso no ensino superior. Esse fato atinge principalmente os ingressantes no ensino superior, dadas as dificuldades que os estudantes têm no desenvolvimento do curso, especialmente a precária preparação no ensino fundamental e médio.

Araújo (2009) conclui que nos cursos de Fisioterapia prevalece a pedagogia de transmissão de conteúdos, em que falta integração entre a teoria e a prática. Complementando a ideia Souza (2004) traz que a causa é o

conteúdo fragmentado do curso e também a falta de interesse dos alunos em adquirir o conhecimento para poder modificar a prática. Já Gondim (2002) destaca que não há clara definição do perfil profissional exigido no mercado de trabalho, o que prejudica a elaboração de planos futuros mais definidos, e o despreparo profissional está relacionado à qualidade dos estágios curriculares, avaliados como insuficientes e inadequados, o que compromete tanto o perfil profissional quanto a inserção num mercado que coloca em xeque os limites rígidos entre alguns campos de atuação prática.

A falta de conhecimento do curso é apontada como o fator principal de evasão. Nesse sentido, há ausência de orientação profissional em virtude de o curso de Fisioterapia ser relativamente novo no Brasil. Sua regulamentação e abertura de novos cursos como profissão de nível superior ocorreram em 1969 (JÚNIOR; PATRÍCIO, 2009). Já em 1997 aconteceu uma expansão desregulada, sem normatização. Podemos então dizer que a profissão de fisioterapeuta é relativamente nova em nosso país, o que dificultou que os alunos aspirantes ao curso tivessem pouca visualização do futuro profissional e também realizassem planos de carreiras. Além de todos esses entraves, percebe-se uma mudança no perfil profissional, em que se buscou a necessidade de determinar as diretrizes do curso de Fisioterapia.

Muitas vezes faltam informações aos jovens para melhor enfrentarem a transição universidade-mercado de trabalho. Alguns acabam reformulando seus projetos de vida, optando até mesmo por outro curso universitário (MELO; BORGES, 2007). A maioria dos graduandos em Fisioterapia tem pretensão de se qualificar logo após o término do curso e considera que a universidade está preparando o aluno de forma inadequada para o mercado de trabalho.

Fatores como insegurança e falta de expectativa configuram-se em sentimentos comuns entre os egressos, independentemente da condição financeira. Existe uma influência benéfica dos relacionamentos dos pais com boa condição financeira, dos estágios que aproximam o aluno do seu dia a dia e programas de iniciação científica que o preparam melhor teoricamente. Quanto aos fatores negativos podem-se mencionar: a dificuldade de aprendizagem e falta de expectativa no futuro decorrente da falta de tempo para estudar e praticar a profissão, fatores influenciados pela falta de condição

financeira, necessidade em trabalhar, má formação na educação básica e falta de equilíbrio emocional.

Por fim, todos esses fatores ainda estão relacionados com a qualidade da comunicação docente em transmitir os conteúdos e também com o relacionamento com os estudantes. Os docentes universitários não estariam favorecendo o desenvolvimento moral-ético dos jovens universitários. A saída seria rever o modelo de “rebeldia e criatividade” dos jovens contemporâneos, mudando a didática de ensino, deixando de lado a receptividade, mecanicidade e fragmentação, para trazer a prática mais perto da teoria. Ambiente de ensino e outros espaços educativos, utilização de novas tecnologias de comunicação. Existência de boa influência da internet e *chats* universitários sobre o aluno que por sua vez antes era criticada pelos professores (CARRANO, 2002).

Os alunos de Fisioterapia alimentam-se mal e também em geral não realizam atividade física, o que prejudica a concentração e o equilíbrio emocional, conseqüentemente atrapalhando o aprendizado (SOUZA *et al.*, 2014). Além disso, o universitário, muitas vezes, sai do convívio social da família e vai para outra cidade, tornando-se vulnerável às condições de risco e também aos maus hábitos (NARDELLI *et al.*, 2013).

Apesar de a maioria dos fisioterapeutas estar satisfeita com a profissão, Medeiros e Gonçalves (2009) exemplificam que muitos relataram a sua insatisfação com o salário, em decorrência do não reconhecimento da profissão pela sociedade e por profissionais de outras áreas de saúde. Uma estimativa de 9,1 % dos egressos em finalização de curso está trabalhando em outra área. Por meio de uma reflexão analítica geral do jovem universitário brasileiro, nota-se que ainda que é um tema pouco estudado. As pesquisas encontradas até o momento são carentes de referencial teórico, muitas vezes acabam se tornando relatos da própria experiência do investigador.

Por meio de revisão bibliográfica a respeito dos jovens universitários do curso de Fisioterapia, com relação às motivações e aspirações, sugere-se que estes não estão conscientizados para o aprendizado do conhecimento. A carência de motivações em virtude da não adequação dos cursos oferecidos às normas de resolução do Cofitto, que não oferecem informação e correlação do aprendizado com a prática e os campos de atuação do fisioterapeuta.

Considerações finais

Uma das conclusões é de que não existem esforços concentrados nas investigações a respeito dos jovens universitários, encontram-se apenas preocupações tópicas. Os trabalhos expressam mais a própria trajetória do autor do que conteúdos científicos que levem em consideração a carreira. Também uma possível interação dos programas de pós-graduação e comissões de vestibulares ajudaria na formulação direcionada e mais eficaz para construção do perfil dos jovens ingressantes nas universidades. Até o momento percebe-se que a qualificação do curso de Fisioterapia deve ser investigada, tanto com relação às motivações e aspirações dos jovens universitários que não estão conscientizados para o aprendizado do conhecimento quanto à falta de adequação dos cursos ofertados, que não oferecem informação e correlação do aprendizado com a prática e os campos de atuação.

Referências

- ARAÚJO, F. R. O. **Discursos e práticas na formação de fisioterapeutas: a realidade do curso de Fisioterapia na região nordeste do Brasil**. 78 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Saúde)—Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2009.
- CARRANO, P. O estado da arte sobre juventude na pós-graduação brasileira. *In*: SPÓSITO, M. P. **Educação, ciências e serviço social: 1999-2006**. Belo Horizonte: Argumentvm, 2009. p. 180-228.
- COFITTO – CONSELHO FEDERAL DE FISIOTERAPIA E TERAPIA OCUPACIONAL. 2013. Disponível em: <http://www.coffito.org.br/conteudo/con_view.asp?secao=13>. Acesso em: 22 jul. 2014.
- COURY, H. J. C. G.; VILLELA, I. Perfil do pesquisador fisioterapeuta brasileiro. **Revista Brasileira de Fisioterapia**, São Carlos, v. 13, n. 4, p. 356-363, 2009.
- CUNHA, J. H. S. C. C. **A representação social do curso de Fisioterapia: a visão do formando**. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação)—Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2006.
- GONDIM, S. M. G. Perfil profissional e mercado de trabalho: relação com a formação acadêmica pela perspectiva de estudantes universitários. **Estudos de Psicologia**, v. 7, n. 2, p. 299-309, 2002.
- JÚNIOR, B.; PATRÍCIO, J. Formação em fisioterapia no Brasil: reflexões sobre a expansão do ensino e os modelos de formação. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, p. 655-668, jul./set. 2009.

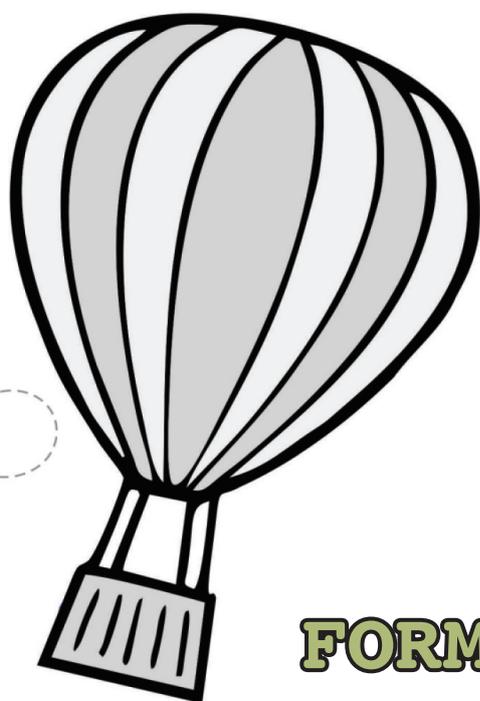
MEDEIROS, M. G. A.; GONÇALVES, S. F. **Perfil dos profissionais egressos dos cursos de Fisioterapia do Distrito Federal**. 35 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Fisioterapia)–Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2009.

MELO, S. L.; BORGES, L. O. A transição da universidade ao mercado de trabalho na ótica do jovem. **Psicologia, Ciência e Profissão**, p. 376-395, 2007.

NARDELLI, G. G. *et al.* Perfil dos alunos ingressantes dos cursos da área da saúde de uma universidade federal. **Reas**, Brasília, v. 2, n. 1, p. 3-12, 2013.

SOUZA, J. V. *et al.* Perfil dos alunos universitários dos cursos de Educação Física e Fisioterapia em relação à alimentação e à atividade física. **Práxis**, ano VI, n. 11, p. 103-113, jun. 2014.

SOUZA, R. M. A. N. **A formação do aluno e sua atuação na disciplina de Prática Clínica Supervisionada no curso de Fisioterapia**. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade Regional de Blumenau, Blumenau, 2004.



FORMAÇÃO DOCENTE



Ações de formação continuada: percepções de professores dos anos iniciais do ensino fundamental

Valdiléa Machado da Silva
Univille

Márcia de Souza Hobold
Univille

Resumo: Este artigo apresenta as percepções de professores acerca das ações de formação continuada oferecidas pela rede municipal de ensino. Trata-se de uma pesquisa de cunho qualitativo, em que se lançou mão da entrevista semiestruturada como instrumento para a coleta dos dados com 20 professores dos anos iniciais do ensino fundamental. Os principais aportes teóricos que constituem a pesquisa são: Marcelo Garcia (1999), Formosinho (2009), Romanowski (2007) e Imbernón (2009). Os resultados parciais apontam que os cursos mais contributivos, nas percepções dos professores, são aqueles que oferecem uma continuidade do processo formativo, que contemplam as experiências deles, em que podem socializar os sucessos e as dificuldades e que lhes propiciem reflexões sobre sua prática, em um espaço coletivo de aprendizagem. Os professores relatam ainda que os cursos de formação continuada deveriam promover uma aproximação entre teoria e prática e que suas necessidades formativas sejam tomadas como ponto de partida para o momento de planejar tais ações.

Palavras-chave: formação continuada de professores; desenvolvimento profissional docente; anos iniciais do ensino fundamental.

Introdução

O desafio de transformar a escola em um espaço mais democrático, onde as práticas educativas sejam ressignificadas e resultem em contribuições para a aprendizagem dos estudantes, ante os processos de democratização do ensino e da complexa tarefa que é “ser-professor” na atualidade, tem se tornado constante para os profissionais da área educacional, principalmente em relação à formação continuada de professores.

De modo geral, as iniciativas promovidas tanto pela esfera pública quanto pela privada revelam dificuldades em articular pesquisa, formação e

inovação pedagógica. Todavia o aspecto mais discutido é a incapacidade dos formadores de se aproximarem dos reais contextos brasileiros, haja vista que, por ausência ou insuficiência de políticas públicas direcionadas para a formação continuada, na maioria das vezes, são oferecidos mais cursos de curta duração, apresentados aos docentes de forma pontual e assistemática, para sanar dificuldades momentâneas.

De acordo com Gatti (2008), o surgimento de tantos tipos de formação no Brasil tem bases históricas nas condições emergentes da sociedade contemporânea, quando foram criados os discursos da atualização e da necessidade de renovação. Esses discursos estão presentes

[...] nos desafios colocados aos currículos e ao ensino, nos desafios postos aos sistemas pelo acolhimento cada vez maior de crianças e jovens, nas dificuldades do dia-a-dia nos sistemas de ensino, anunciadas e enfrentadas por gestores e professores e constatadas e analisadas por pesquisas (GATTI, 2008, p. 58).

Diante dos desafios do atual cenário educacional brasileiro, é preciso pensar sobre os interesses e as expectativas na percepção dos professores acerca dos programas/ações de formação continuada a eles oferecidos.

Ao considerar que ser professor é estar em permanente constituição, é criar espaços para refletir individual e coletivamente sobre as dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, e no intuito de melhor compreender tal cenário, a presente investigação tem como objetivo central conhecer as percepções de docentes dos anos iniciais do ensino fundamental, acerca das ações de formação continuada oferecidas a eles pela rede municipal de ensino de Joinville.

Aportes teóricos da pesquisa

Marcelo Garcia (1999) sintetiza a formação continuada como uma área do conhecimento, investigação e de propostas teóricas, centrada no estudo dos processos. No âmbito da didática e da organização escolar, essa área

estuda os processos através dos quais os professores – em formação ou em exercício – se implicam individualmente ou em equipe, em experiências de aprendizagem através das quais adquirem ou melhoram os seus conhecimentos, competências e disposições, e que lhes permite intervir profissionalmente no desenvolvimento do seu ensino, do currículo e da escola, com

o objetivo de melhorar a qualidade da educação que os alunos recebem (MARCELO GARCIA, 1999, p. 26).

Para o autor, aprender a ensinar não é um processo homogêneo, ou seja, não acontece da mesma forma para todos, porém faz-se necessário conhecer as características pessoais, cognitivas, contextuais e relacionais de cada professor de modo a desenvolver suas próprias capacidades e potencialidades.

Já para Formosinho (2009), a formação mais significativa seria aquela que ocorre nos contextos de trabalho, na escola, por meio da aprendizagem com os outros docentes. No entanto faz algumas ressalvas: “Espera-se que a gestão e a formação centrada na escola maximizem a sabedoria e as competências acumuladas dos professores, sobretudo da equipe dirigente” (FORMOSINHO, 2009, p. 268).

Nessa perspectiva, compreende-se que na escola as práticas formativas se articulam com os contextos sociais dos professores e da comunidade escolar. Os docentes passam a ter um papel ativo na construção do saber, sendo considerados “sujeitos”, e não apenas “objetos” ou “destinatários”, deixando de ser meros consumidores passivos de programas de formação.

Sobre o conceito de desenvolvimento profissional, Marcelo Garcia (1999) explica-nos que este sofreu modificações na última década em decorrência da evolução em nosso entendimento de como ocorrem os processos do aprender a ensinar. Segundo o autor, o desenvolvimento profissional passa a ser considerado “um processo em longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional” (MARCELO GARCIA, 1999, p. 7).

Formosinho também contribui com a discussão afirmando que a formação contínua e o desenvolvimento profissional “são perspectivas diferentes sobre a mesma realidade que é a educação permanente dos professores num processo de ciclo de vida” (2009, p. 225).

Entende-se, portanto, que a formação continuada está inserida no processo de constituição da ação docente e é parte significativa e permanente do desenvolvimento profissional.

Dessa maneira, é preciso oportunizar o desenvolvimento de novos conhecimentos, para que auxiliem na formação de professores críticos e reflexivos sobre as suas ações e responsabilidades perante os desafios de ensinar.

Metodologia

Delineou-se a presente pesquisa em um percurso investigativo de abordagem qualitativa, tendo como participantes 18 professoras e dois professores dos anos iniciais do ensino fundamental de escolas da rede municipal de ensino de uma cidade localizada no sul do país, contatados por meio de uma carta, que os convidava a participar da pesquisa como voluntários anônimos.

Os critérios definidos para a participação das entrevistas eram: que fossem professores dos anos iniciais do ensino fundamental, pedagogos (atuando em sala de aula), com contrato de carga horária de 40 horas/aulas semanais (vinculação efetiva) e que tivessem finalizado o período probatório (há mais de três anos na rede).

Diante da existência de 50 escolas na rede e para que se obtivesse uma amostra representativa de professores que lecionassem em regiões diversificadas do município, optou-se por sortear 20 escolas – por meio do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), o qual selecionou cinco unidades por região da cidade (norte, sul, leste e oeste).

Após o sorteio das escolas, e de posse do número de professores que se encaixavam nos critérios estabelecidos para a participação na pesquisa, foram entregues 132 cartas aos supervisores escolares durante duas reuniões, para que explicassem aos professores a intenção da investigação.

Das 132 cartas-convite entregues, retornaram 40 cartas preenchidas com os dados dos professores que tinham interesse em conceder a entrevista, o que correspondeu a quase 30% de retorno. No entanto, destas 40 cartas, dez referiam-se a professores que não trabalhavam 40 horas em sala de aula regular (1.º ao 5.º ano), restando dez a mais do que o estabelecido para as entrevistas. Por essa razão, foi feita uma lista dos professores interessados, a fim de identificar as turmas/anos em que lecionavam, permitindo uma nova seleção, para que se considerasse a representatividade de 20 professores,

possibilitando, dessa maneira, que fossem ouvidas diferentes experiências de formação, do 1.º ao 5.º ano.

Após definição dos participantes da pesquisa, realizou-se contato, via telefone e *e-mail*, para agendar as entrevistas em locais e horários estabelecidos pelos professores. Efetuaram-se no total 20 entrevistas, contemplando as vozes dos docentes de diferentes contextos socioeconômicos da cidade.

As transcrições das falas dos docentes foram colocadas em uma planilha do *Excel*, de acordo com cada questão de pesquisa, relacionadas às perguntas do roteiro de entrevistas e aos objetivos do trabalho.

Esses dados, confrontados com os documentos nacionais, estaduais e municipais, foram estudados utilizando-se a análise de conteúdo, que segundo Franco (2012) se configura em uma abordagem metodológica crítica e dinâmica da linguagem, pois reconhece o papel ativo do sujeito na produção do conhecimento.

As percepções dos professores sobre as ações de formação continuada: discussão dos dados

Um dado inicial com relação à avaliação da formação oferecida aos professores indica que, dos 20 professores entrevistados, 13 consideram que os cursos são em número reduzido, insuficientes para a sua prática profissional, como se pode observar na seguinte fala:

[...] passamos longos períodos sem formação, [...] sem sequência, ou seja, muitas vezes começam um projeto e o interrompem. Outras vezes eles ficam muito distanciados uns dos outros (P14).

Em geral, os docentes referem-se à falta ou aos poucos cursos, principalmente nos últimos cinco anos (período de 2008 a 2013). Destaca-se a fala de uma participante que relata a importância dos cursos que fez no início dos anos 2000:

[...] Eu já estou há 18 anos na rede e já fiz a formação do PROFA, do Mathema, da Escola da Vila [...] foram bastante significativos para a minha prática pedagógica. [...] Deslançou o nosso trabalho, pois estávamos perdidos em meio às muitas concepções de ensino (P9).

A maioria dos entrevistados (13) descreve satisfação em ter participado desses cursos e destacou que os novos professores não tiveram tal preparo. Formosinho (2009) indica ser essencial propiciar aos professores conhecimentos e competências que farão melhorar a prática de trabalho e, conseqüentemente, a aprendizagem dos alunos. Nos momentos de aprendizagem o professor percebe que, ao transmitir à profissão maior “competência técnica e flexibilidade nas variadas estratégias de ensino, bem como mais conhecimento sobre os conteúdos a ensinar” (FORMOSINHO, 2009, p. 229), estará contribuindo também para o seu próprio desenvolvimento profissional.

Em relação às características dos cursos mais comentadas pelos docentes, observa-se que a formação mais representativa é aquela que possibilita a troca de ideias, em que o professor é desafiado a criar e demonstrar a sua experiência, pois esses aspectos vão refletir em sua prática pedagógica na sala de aula.

Observa-se, na fala dos professores, que os aspectos que eles mais apreciam nos cursos de formação continuada são as trocas, sugestões, quando narram a sua experiência, o que pensam sobre os resultados do processo em que obtiveram resultados positivos (ou não) no tocante à aprendizagem do aluno: “[...] *As formadoras desse curso tinham bastante experiência porque eram professoras da rede*” (P6); “*E ali a gente analisava as possibilidades e os insucessos. [...] a gente ia aprendendo com aquilo ali e ia desenvolvendo, não ficava só na teoria esquecida*” (P9); “*Durante o curso íamos discutindo, uma ajudava a outra, era uma troca de experiências*” (P10).

Por outro lado, percebe-se que professores com mais experiência precisam de uma motivação maior para frequentar os cursos, pois confessaram que não há novidades: “*Eu sinceramente teria que ter muita novidade e coisa muito nova mesmo para poder me chamar atenção um curso. Porque a gente [...] Para mudar os seus hábitos hoje, isso não é fácil*” (P4).

Marcelo Garcia (1999) expõe um modelo de mudança do professor baseado em Guskey (1986), partindo do princípio de que as crenças e atitudes dos professores só se modificam se eles observarem resultados positivos na aprendizagem dos estudantes. Quando se fala em melhoria, não se refere apenas à aprendizagem ou ao desempenho, mas também à motivação,

participação e atitude perante a escola. Ao enfrentar desafios, o professor sofre pressão para mudar e atender às necessidades dos educandos e da sociedade, entretanto, segundo Duffy e Roehler (*apud* MARCELO GARCIA, 1999), ele recusa mudanças que sejam complexas, conceituais e longitudinais.

Algumas considerações

A pesquisa desvela alguns aspectos que precisam ser pensados ao se planejar ações de formação continuada para os professores dos anos iniciais do ensino fundamental. É possível verificar, por meio da análise de dados, evidências de que os professores gostariam que fossem oferecidos mais cursos e que estes tivessem características sistemáticas, planejadas de forma contínua, a fim de atender às necessidades de atualização do conhecimento com os quais eles precisam lidar ao desenvolver sua prática profissional.

Freire (1998) contribui com a questão ao mencionar que “[...] é refletindo sobre a prática que aprendemos a pensar e a praticar melhor”. Contudo atribui valor à prática na mesma equivalência que à teoria, quando afirma a dialeticidade entre a teoria e a prática. Segundo o autor, “[...] é desvelando o que fazemos desta ou daquela forma, à luz do conhecimento que a ciência e a filosofia oferecem hoje que nos corrigimos e nos aperfeiçoamos” (FREIRE, 1998, p. 105).

A fala dos professores participantes da pesquisa confirma a perspectiva dos teóricos que embasam a presente investigação: faz-se imprescindível que as instituições formativas levem em conta as expectativas e necessidades dos professores e contemplem as suas experiências, possibilitando uma reflexão sobre a sua prática.

Conhecendo os diferentes interesses e expectativas dos docentes em formação, aumenta-se a possibilidade de êxito nas ações. De acordo com Pimenta (2002), os professores precisam ser considerados como intelectuais capazes de produzir conhecimentos e participar das decisões da instituição de ensino e da comunidade, contribuindo para uma escola mais democrática.

Nesse sentido, chama a atenção a autonomia revelada por alguns professores, na busca pela sua profissionalização

Marcelo Garcia (1999, p. 53), ao citar Merriam e Caffarella, conceitua a aprendizagem autônoma como “[...] aquela que inclui todas as atividades de

formação na qual a pessoa toma a iniciativa, com ou sem a ajuda de outros, de planificar, desenvolver e avaliar as suas próprias atividades de aprendizagem”, e entende que no processo os professores são capazes de tomar decisões e articular normas e limites de aprendizagem, bem como têm a capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência.

As considerações aqui destacadas buscam contribuir para estudos sobre as percepções dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental e permitem aprimorar o planejamento das ações de formação continuada oferecidas a eles.

Referências

FORMOSINHO, J. **Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente**. Porto: Porto, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2012.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 9. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1998.

GATTI, B. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 57-70, jan./abr. 2008.

IMBERNÓN, F. **Formação docente do professorado: novas tendências**. São Paulo: Cortez, 2009.

MARCELO GARCIA, C. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Porto: Porto, 1999.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 109-139, 1991.

PIMENTA, S. **Saberes pedagógicos e atividades docentes**. São Paulo: Cortez, 1999.

ROMANOWSKI, J. P. **Formação e profissionalização docente**. 3. ed. rev. e atual. Curitiba: Ibpex, 2007.



Compreensões acerca da formação inicial: narrativas de professores de Espanhol

Glíndia Victor
Furb

Rita Buzzi Rausch
Furb

Resumo: Neste trabalho apresentamos algumas reflexões acerca da formação inicial docente. Com base nas vozes dos professores participantes da pesquisa em andamento, intitulada “Desenvolvimento profissional docente: trajetórias de formação de professores de Espanhol”, do Mestrado em Educação da Fundação Universidade Regional de Blumenau, pretendemos conhecer as compreensões de docentes de Espanhol da rede estadual de ensino de Blumenau (SC) sobre a sua formação inicial. Elencamos como aporte teórico os estudos de Nóvoa (1992, 2000), Marcelo García (1992, 1999), Vaillant e Marcelo (2012), Mizukami (2013) e Flores (2010). Por meio de um levantamento feito com a Coordenadora de Educação Superior da 15.^a Gerência Regional de Educação (Gered), identificamos os seis participantes da pesquisa. Os instrumentos utilizados na geração de dados foram questionário, técnica de complemento e entrevista narrativa. Os dados analisados até o momento, gerados pelo questionário e técnica de complemento, demonstram que, apesar de haver algumas lacunas nos cursos, os participantes consideram ter tido uma boa formação inicial, o que revela a consciência, por parte desses docentes, de que se trata de apenas uma das etapas na sua trajetória de formação profissional.

Palavras-chave: desenvolvimento profissional docente; formação inicial de professores; língua espanhola.

Introdução

Nas últimas décadas, a formação de professores tem sido objeto de muitas pesquisas, visto sua implicação tanto no desenvolvimento profissional docente quanto no universo da sala de aula. As pesquisas referentes à formação docente destacam o papel do professor e sua importância no processo educativo, sendo ele o principal responsável pela mediação entre os conhecimentos científicos socialmente construídos e os estudantes, nos processos de ensino e aprendizagem, e na busca de uma melhor qualidade na

educação. Com isso, faz-se relevante refletir sobre as trajetórias de formação docente, o modo de ser professor e de estar na profissão e de (re)construir-se como professor e como membro de uma comunidade escolar. Desse modo, considerando a formação docente como uma trajetória na vida do professor, além da formação inicial, cogitamos também as suas experiências enquanto estudante, desde a educação básica, e após a licenciatura, por intermédio das etapas de inserção na carreira e de formação continuada.

No presente estudo apresentamos algumas reflexões sobre a formação inicial docente e, mediante as vozes dos professores participantes da pesquisa em andamento, intitulada “Desenvolvimento profissional docente: trajetórias de formação de professores de Espanhol”, do Mestrado em Educação da Furb, interrogamo-nos acerca das compreensões sobre a própria formação inicial dos docentes participantes da pesquisa, questão norteadora do trabalho. Buscamos, como objetivo geral, conhecer as compreensões de professores de Espanhol que atuam em escolas da rede estadual de ensino de Blumenau (SC) sobre a sua formação inicial, procurando refletir sobre as trajetórias de cada um, os processos e contextos formativos e sua identidade profissional. As singularidades, nas trajetórias pessoais e profissionais, contribuem para a compreensão do contexto educacional em que os professores estão inseridos, suas concepções de ensino e da profissão e suas práticas profissionais, colaborando também com os estudos relativos à formação de professores, sob a ótica dos próprios sujeitos envolvidos.

Ao abordarmos o tema da formação inicial docente, as constantes pesquisas retratam como se trata de assunto atual e relevante e que, por mais debatido que seja, se mantém presente e necessário no contexto educacional. Assim, remetemo-nos, também, às trajetórias de formação de cada estudante, futuro professor, que, por causa do seu percurso de aluno, já possui alguns conhecimentos, concepções e crenças enraizados sobre o ensino, que nem sempre poderão ser modificados ao longo de sua formação inicial e que poderão influenciar suas práticas ao adentrarem na profissão (MARCELO GARCÍA, 1999). No entanto a formação inicial, por ser a etapa formal em que o estudante passa a constituir-se como um profissional do ensino e a preparar-se, de fato, para a carreira de professor, apresenta-se como um processo bastante complexo, que requer, a partir de então, não mais apenas o

aprendizado de conteúdos, mas aprender a ensinar. Para Mizukami (2013), a complexa profissão docente é aprendida, assim como ocorre em outras profissões. E complementa:

Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos. Iniciam-se antes do espaço formativo dos cursos de licenciatura e prolongam-se por toda a vida, alimentados e transformados por diferentes experiências profissionais de vida. Assim, por excelência, a escola constitui um local de aprendizagem e de desenvolvimento profissional da docência (MIZUKAMI, 2013, p. 23).

De fato, a formação inicial é uma, mas não a única, das fases da trajetória de um docente, pois, além de suas experiências como estudante ao longo da educação básica, em que ficam gravadas imagens de professores e métodos de ensino, se faz necessário continuar seus estudos e sua formação no decorrer da carreira. Daí ser a formação de professores um ato contínuo no processo de desenvolvimento profissional (GARCÍA, 1999). No processo, a fase de inserção na carreira e a formação continuada têm papel determinante para os professores e contribuirão, permanentemente, com seu processo de desenvolvimento profissional.

Por isso, mesmo com as possíveis falhas e lacunas que constantemente são apontadas nos cursos de licenciatura, mesmo com investimento e melhoria dos cursos de formação inicial à docência, é também ao longo de sua trajetória que o professor se torna mais crítico, reflexivo, autônomo e consciente de suas necessidades formativas e profissionais e de seu papel no ambiente em que atua.

Segundo Flores (2010, p. 182),

a investigação sobre o processo de tornar-se professor aponta para uma diversidade de perspectivas, desde o desenvolvimento do conhecimento e saber-fazer profissionais à evolução das preocupações docentes e à socialização profissional.

Assim, compreendemos que já nessa etapa de formação se torna imprescindível uma visão ampla da carreira docente e do cotidiano escolar, e não apenas dos conteúdos teóricos e/ou específicos da área de formação.

Outra situação apontada como uma das fragilidades atribuídas à formação inicial é a pouca relação entre a teoria estudada na universidade e sua aplicação na prática e no contexto da sala de aula. Com isso, ao ingressar

na profissão, o professor se vê com dificuldades para exercer seu ofício, pois percebe que na sala de aula não basta apenas repassar os conhecimentos específicos de sua disciplina e reproduzir conceitos prontos. As situações que enfrenta um professor diariamente vão muito além da transmissão de conteúdos. Como afirma Nóvoa (1992, p. 18), “mais do que um lugar de aquisição de técnicas e de conhecimentos, a formação de professores é o momento-chave da socialização e da configuração profissional”. Portanto, aos alunos, futuros professores, e aos formadores de professores cabe o desafio de compreender a complexa rede que envolve a dimensão do processo de ensino e de aprendizagem, além do contexto escolar e da profissão docente.

Metodologia

Esta pesquisa tem caráter qualitativo, uma vez que possibilita a aproximação do pesquisador à realidade dos sujeitos e ao fenômeno investigado e procura dar maior importância ao contexto em estudo. Participaram da pesquisa seis professores(as) de Espanhol, que atuavam no ano de 2014 em escolas da rede estadual de ensino de Blumenau (SC) que ofereciam a disciplina. A geração dos dados analisados até aqui se deu mediante dois instrumentos: questionário e técnica de complemento, entregues aos participantes com um período agendado para devolução à pesquisadora. A técnica de complemento, segundo Vergara (2010),

é um termo que designa instrumentos para a obtenção de dados por meio dos quais o pesquisador apresenta ao respondente um estímulo para ser preenchido com palavras [...] Ao ser completado, ele pode revelar motivações, crenças e sentimentos que dificilmente seriam captados por meios convencionais, tais como questionários ou entrevistas estruturadas (VERGARA, 2010, p. 203).

Para este artigo, utilizaram-se apenas as questões relacionadas ao tema em estudo e, por meio da análise de conteúdo, à luz das ideias de Bardin (2010), iniciou-se um movimento de análise dos dizeres dos participantes acerca de suas compreensões sobre essa etapa de sua trajetória de formação profissional. Os dados referem-se à primeira unidade de análise da pesquisa: formação inicial. Dela, até o momento, estabelecemos como categorias iniciais de análise: professores formadores e curso como base, apresentando a organização e descrição de algumas falas dos participantes. Entendemos que

novos e importantes dados emergirão da análise a ser feita das falas das entrevistas narrativas, sendo, assim, serão definidas outras categorias e triangulados outros dados com os já obtidos.

Discussão dos dados

Com os primeiros dados obtidos e organizados, iniciamos as inferências da primeira unidade de análise, sem, no entanto, definir totalmente as categorias de análise. Assim, fazemos aqui uma síntese de duas indagações do questionário e uma da técnica de complemento sobre o tema que apresentam as compreensões dos professores acerca de sua formação inicial. Na primeira pergunta do questionário traçamos o perfil da formação inicial dos participantes. Na segunda pergunta, questionados sobre o que pensavam sobre a formação inicial que tiveram, deveriam justificar suas respostas, apontando pontos positivos ou negativos do curso.

As opções dadas foram: “Muito boa”, suprimindo minhas necessidades para o início da docência; “Boa”; “Regular”, deixou algumas coisas a desejar; e “Ruim”. E, a fim de triangular os dados gerados pelo instrumento técnica de complemento, provocamos os participantes a, após uma introdução à temática, complementarem a frase: Na minha trajetória, o que posso relatar sobre minha formação inicial é que [...]. No questionário, somente um dos seis professores assinalou a opção Regular. Dos demais professores obtivemos quatro menções à opção Boa, uma menção à opção Muito boa. Ao justificarem suas respostas, percebemos que, mesmo os que assinalaram a opção Boa, apontaram falhas ou necessidades que poderiam ter sido supridas no curso, o que também converge suas respostas à opção Regular, deixou algumas coisas a desejar, como podemos observar nas falas a seguir.

A professora P1 discorre que sua formação inicial foi *“boa, pois em 4 anos saí graduada em 2 licenciaturas, porém foi pouco tempo para as duas disciplinas”*. Ela se refere ao fato de que, nos cursos de Letras, a maioria das universidades oferece, ainda, a licenciatura com habilitação dupla: Língua Portuguesa e literaturas portuguesa e brasileira e língua estrangeira, no seu caso, Língua Espanhola e literaturas espanhola e hispano-americana. Sua resposta aponta como sendo um aspecto ao mesmo tempo positivo e negativo de seu curso. Foi positivo porque lhe habilitou para trabalhar em duas áreas

distintas e lhe ampliou o campo de atuação, e foi negativo em relação à necessidade de extensa quantidade de conteúdo para um único curso. De todo modo, afirmou que *“foi o suficiente para que eu seguisse em frente”*.

O professor P5, que iniciou seu curso em uma instituição de ensino superior e concluiu em outra, mesmo marcando a opção Boa para sua formação inicial, relatou que *“os cursos de licenciatura não são prioridades. Desta forma, não há muito investimento e o curso deixa a desejar um pouco”*. Percebemos que, mesmo estudando em duas instituições diferentes, o participante via deficiências nos cursos de licenciatura em função do pouco investimento na área. Ainda salientou que o curso *“deixou bastante a desejar no quesito: estágio. Meu estágio nem sequer foi supervisionado”*.

Quando falamos de formação inicial, uma das principais questões abordadas é em relação à forma pela qual são trabalhados e conduzidos os estágios nos cursos de licenciatura. As maiores dificuldades das instituições de ensino superior e dos estudantes, como expôs o professor P5, parecem se encontrar nesse ponto, visto como crucial para o futuro docente, posto que tal componente curricular do curso encaminha os estudantes às efetivas práticas de ensino e com as quais se instituem relações entre as escolas e as próprias universidades, entre a teoria e a prática vivenciada. Como bem explicitam Vaillant e Marcelo (2012, p. 75):

O componente estrela da formação inicial docente são os estágios profissionais. São momentos nos quais os professores que estão se formando visitam escolas e interagem com alunos e docentes. [...] As experiências práticas de ensino representam uma ocasião privilegiada para pesquisar o processo de aprender a ensinar. Os formadores de docentes devem preocupar-se com esse componente formativo [...].

Como os autores, concordamos que a etapa que corresponde aos estágios é a grande protagonista de um curso de licenciatura. Sem ela, ou com estágios deficitários, apenas ao final dos cursos, sem orientação, acompanhamento ou supervisão adequados, a etapa de inserção na carreira acaba tornando mais difícil o início da docência e que o professor se sinta preparado para enfrentar as diversas situações com as quais defronta ao adentrar no universo escolar.

A professora P1 também avalia como boa sua formação inicial e considera *“como pontos positivos o conhecimento e comprometimento no*

aprendizado das disciplinas. E o negativo a falta do preparo em alguns profissionais docentes que deixaram a desejar dentro do curso". Alega ainda, no tocante à língua espanhola, que *"os educandos pensam que optar pela língua espanhola está escolhendo o caminho mais fácil de aprender uma língua estrangeira"*. Podemos entender a afirmação como um traço recorrente em relação ao estudo do idioma em questão, considerado desnecessário por muitos brasileiros, vista a proximidade entre as línguas portuguesa e espanhola.

Por fim, o professor P2, que assinalou a opção Muito boa, considerou como ponto positivo de sua formação inicial ter tido *"professores capacitados e estrangeiros"*. Trata-se de uma observação interessante que se reflete nos cursos de licenciatura de línguas estrangeiras, pois o fato de existir no corpo docente falantes nativos muitas vezes repercute confiança nos acadêmicos, até pela fluência do professor no idioma ensinado e maior conhecimento de outros aspectos, como os culturais, também relevantes no aprendizado de um idioma. Para ele, o curso *"deu base para iniciar, de forma clara e objetiva, na docência. Professores estrangeiros fizeram toda a diferença"*. Observamos, assim, que para P2 esse ponto foi crucial em sua formação e na avaliação que faz do curso.

Com base nos dizeres aqui citados, e com as narrativas das entrevistas, pretendemos aprofundar a análise e compreender o complexo processo pelo qual passam os professores em sua trajetória de formação, que, mesmo estando entrelaçada a outras histórias, guarda as suas singularidades.

Considerações finais

Sabemos que o ingresso em um curso de licenciatura não garante, ao final do curso, o surgimento de um professor, assim como não implica que, ao entrar na universidade, o estudante não tenha suas concepções do que é ser professor, tendo em vista suas experiências prévias. Porém espera-se que a formação inicial ofereça subsídios para entender a carreira docente com consciência da profissão, com maior autonomia e perspectivas de desenvolvimento profissional.

Assim, com os dados analisados até o momento, podemos notar que, apesar de apresentarem algumas lacunas nos cursos, os participantes

consideram ter tido uma boa formação inicial. Isso revela a consciência de que, para eles, se trata apenas de uma das etapas na sua trajetória de formação profissional e que consideram importante buscar, por intermédio de novas formações e experiências, seu desenvolvimento na profissão escolhida.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

FLORES, M. A. Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 182-188, set./dez. 2010.

MARCELO GARCÍA, C. A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor. *In*: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 51-76.

_____. **Formação de professores: para uma mudança educativa**. Tradução de Isabel Narciso. Porto: Porto, 1999. 271 p.

MIZUKAMI, M. da G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. *In*: GATTI, B. A. (Org.). **Por uma política nacional de formação de professores**. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. *In*: _____ (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992, p. 13-33.

_____ (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 2000. 214 p.

VAILLANT, D.; MARCELO, C. **Ensinando a ensinar: as quatro etapas de uma aprendizagem**. Tradução de Marcia dos Santos Lopes. Curitiba: Ed. UTFPR, 2012. 242 p.

VERGARA, S. C. **Métodos de pesquisa em administração**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2010. 288 p.



Dificuldades relacionadas ao processo de ensinar e de aprender de acordo com professores do IFSC – Jaraguá do Sul

Vivian Andreatta Los
Furb

Edson Schroeder
Furb

Resumo: Apresentamos parte de uma investigação, vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Furb. Tem-se como objetivo analisar compreensões dos professores que atuam no Curso Técnico em Produção e Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC) sobre os processos de ensinar e de aprender. O estudo sobre os saberes docentes e a formação continuada está alicerçado em Tardif (2007, 2000) e Nóvoa (2011, 2002). Para a abordagem sobre a educação profissional, utilizamos Bazzo (2011), quanto ao assunto ensino e aprendizagem, apoiamos-nos em Vygotsky (2010, 2007). Os dados apresentados foram gerados por meio de um questionário entregue a nove professores, para conhecer aspectos de sua formação inicial e continuada, experiências profissionais na docência e na área de moda e dificuldades encontradas. O presente texto traz resultados relativos às dificuldades relacionadas ao processo de ensinar e de aprender. Utilizamos a análise do conteúdo como metodologia analítica e a construção *a posteriori* das categorias. Com base nas respostas foi possível identificarmos três categorias de dificuldades: as associadas aos saberes docentes (pedagógicos e experienciais), as relacionadas à desatualização profissional técnica e as relacionadas à falta de um acompanhamento pedagógico e da coordenação de ensino.

Palavras-chave: educação profissional; saberes docentes; dificuldades docentes.

Introdução

Apresentamos resultados parciais de uma pesquisa cujo objeto de investigação trata da análise das compreensões de professores relacionadas aos processos de ensinar e de aprender. Afinal, suas percepções a respeito do ensino e da aprendizagem influenciam seu modo de agir, bem como as atitudes dos estudantes e os contextos da sala de aula. As interações estabelecidas com o outro e com os conhecimentos também são importantes

fatores no processo (VYGOTSKY, 2010). Segundo Tardif e Gauthier (2010), a compreensão de cada uma das fases do processo de aprender ajuda o professor a realizar intervenções pedagógicas a fim de ajudar os estudantes. Se o professor não possui um entendimento mais aprofundado sobre aprendizagem e como ela se constitui, o próprio processo de ensino pode ficar prejudicado. Partindo-se de tais determinantes psicológicas e sociais, surgiu o interesse pelo desenvolvimento da pesquisa, tendo-se como cenário de investigação o curso de Produção e Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), *campus* Jaraguá do Sul. Portanto, com base nas compreensões e preocupações com relação ao curso, enunciamos a seguinte questão de pesquisa: Quais compreensões sobre os processos de ensinar e aprender possuem os professores que atuam no curso Produção e Design de Moda do Instituto Federal de Santa Catarina, *campus* Jaraguá do Sul? Definimos como objetivo geral analisar compreensões sobre os processos de ensinar e aprender dos professores que atuam no curso. Como objetivos específicos, caracterizar o perfil profissional e pedagógico dos professores, além de identificar dificuldades relacionadas ao processo de ensinar e de aprender. Por fim, identificar contribuições dos cursos de formação continuada promovidos pelo IFSC – *campus* Jaraguá do Sul para a atividade profissional dos docentes pesquisados.

O curso técnico na área de moda, anteriormente denominado Curso Técnico de Moda e Estilismo, existe nesse *campus* desde o ano de 2004. Iniciou-se com apenas um professor efetivo e duas professoras substitutas. Atualmente, dez anos depois, o curso atua com nove professores que foram contratados para atuar na área de moda e têxtil.

Os estudantes, quando entram em um curso técnico, que é o contexto aqui abordado, já vêm com conhecimentos prévios acerca de diversos assuntos, um aspecto psicológico fundamental que precisa ser considerado pelos professores quando pensamos o processo de ensino (VYGOTSKY, 2010). A dissertação busca trazer contribuições relacionadas aos aspectos formativos docentes, além de trazer estudos referentes à área de moda em Santa Catarina, tema pouco explorado na academia até o momento, sobretudo em nosso país. No presente texto, trataremos do segundo objetivo, identificar saberes docentes e dificuldades relacionadas ao processo de ensinar e de

aprender. Bazzo (2011, p. 17) assevera sobre a relevância de um “[...] programa de formação docente específico para a área tecnológica”. Observa-se que a falta de formação pedagógica influencia no exercício de funções relacionadas ao processo de ensinar e ao modo de aprender dos estudantes. Um levantamento preliminar das produções relacionadas ao tema da dissertação mostrou-nos que ainda há poucos estudos científicos sobre essas questões no Brasil, o que a torna pertinente e necessária.

Metodologia

A base epistemológica de análise apoia-se nos pressupostos teóricos de Tardif (2007, 2000) e Nóvoa (2011, 2002, 1992), quando levantam questões sobre a formação dos docentes e os seus saberes, a necessidade de um processo de formação continuada e as dificuldades docentes. Além dos autores já mencionados, utilizaremos conceitos e pressupostos da teoria histórico-cultural proposta por Vygotsky (2010, 2007), com ênfase nos conceitos de ensino e de aprendizagem a partir das interações sociais de produção. A pesquisa possui caráter qualitativo (BOGDAN; BIKLEN, 1994), uma vez que se buscou interpretar compreensões de sujeitos em seu campo social, suas crenças a respeito da questão, bem como conhecer a construção histórica de formação dos sujeitos, desde a graduação até o presente momento. Os dados foram gerados indutivamente, por meio das falas dos participantes por intermédio de entrevistas, questionários, além da técnica de complemento, objetivando-se apreender compreensões atribuídas pelos professores. Os resultados expostos aqui são provenientes da aplicação de um questionário contendo dez perguntas de natureza objetiva e subjetiva (BAUER; GASKELL, 2013), tendo-se como sujeitos professores que atuam no curso de Moda. Para o procedimento de análise optamos pela análise do conteúdo, definida por Bardin (2011, p. 15) como “[...] um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados”. O questionário possibilitou a escrita espontânea, cujas respostas foram trianguladas e resultaram em nossas análises. A análise proposicional do conteúdo abordado permitiu o entendimento dos sentidos enunciados pelos

professores (BARDIN, 2011). De posse dos dados gerados, partimos para as análises, delineando categorias *a posteriori*.

A seguir, deteremo-nos ao objetivo relacionado à identificação das dificuldades ligadas ao processo de ensinar e de aprender, de acordo com os professores.

Discussão dos dados

Com base nas respostas dos professores do curso de Moda foi possível identificarmos três categorias de dificuldades: as associadas aos saberes docentes (pedagógicos e experienciais), às relacionadas à desatualização profissional técnica e as relacionadas à falta de um acompanhamento pedagógico e da coordenação de ensino

Três professores relataram possuir dificuldades no tocante aos aspectos pedagógicos: “*Na área pedagógica, sinto falta de algumas orientações para o trabalho como docente*” (questionário). Tardif (2007, p. 37) traz que “[...] a prática docente não é apenas um objeto do saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza diversos saberes que podem ser chamados de pedagógicos”. Percebemos que sete dos nove professores pesquisados consideram importante a formação continuada na área pedagógica dentro da instituição. Entendemos que se faz necessário repensar a prática do professor e conhecer melhor os conceitos e pressupostos que inspiram uma compreensão mais aprofundada do que significa ser docente. Quando nos remetemos aos saberes experienciais, construídos no ser e estar professor, apenas duas professoras reconheceram ter essas dificuldades no início de suas carreiras. Uma delas justifica a falta de experiência em sala de aula, a outra refere-se à falta de experiência na área técnica. Quanto aos saberes experienciais, Tardif (2007, p. 39) afirma: “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados”. Portanto, trata-se de uma experiência vivenciada no dia a dia, na sala de aula, na interação com os estudantes, que vão formando o professor reflexivo, um saber sobre sua prática que vai renovando-se à medida que o professor reavalia e repensa seu modo de atuar. Trata-se de um “saber-fazer” e um “saber-ser”, conforme Tardif (2007). Por meio de tais experiências os professores “interpretam, compreendem e

orientam sua profissão e sua prática” (TARDIF, 2007, p. 50). Esses saberes contribuem para a sua prática, tornando-o confiante na sua capacidade para ensinar. Os saberes experienciais abordados apontam para a importância da experiência na carreira docente, e que a falta desse tipo de experiência prejudica o trabalho do professor. Entendemos que deles, possivelmente, resulte em dificuldades em lidar com diferentes perfis de estudantes. Essa dificuldade é apontada por uma das participantes: *“Pedagógicas: relacionadas aos diferentes públicos e cursos (modalidades) que o IFSC oferece”* (questionário). Outra professora também afirma que suas dificuldades estão ligadas à falta de saberes experienciais e pedagógicos: *“Sim. No início, pela falta de experiência como docente, falta de apoio instrução do que seria e como seria a função por parte da instituição”* (questionário).

Portanto, inferimos que os três anos iniciais da docência de um professor precisam de acompanhamento e assessoria pedagógica experiente, que motivem e auxiliem tanto o professor iniciante como aquele que já possui alguma experiência em sala de aula, como nos assevera Nóvoa (2000). Afinal, para ser um professor que cumpra com seu papel de ensinar, não basta somente conhecer a disciplina e seus conteúdos; faz-se necessária a presença de outros saberes: trata-se de conhecer como se constituem os processos de ensino e suas complexidades, como são as interações dos estudantes com o conhecimento e como se constituem as interações sociais de produção (VYGOTSKY, 2010). Tardif (2007, p. 44) contribui para nossas reflexões ao nos dizer que não é o saber transmitido que possui algum valor, e sim a “atividade da transmissão que lhe confere esse valor”. Então, a forma como o professor ensina permite ao estudante incorporar um significado àquele conteúdo, portanto, o acompanhamento oferecido ao professor torna-se fundamental.

Na educação profissional, muitos docentes iniciam sua carreira sem nenhuma formação pedagógica. Possivelmente, parte dos problemas enfrentados pelos professores esteja no seu processo de formação. Tardif (2007, p. 286) afiança que o modelo atual de formação de professores exige “a implantação de novos dispositivos [...] que proporcionam um vaivém constante entre a prática profissional e a formação teórica, entre a experiência concreta [...] e pesquisa [...]”. Ou seja, um conjunto de fatores que, se mobilizados na prática, talvez fizesse da formação inicial e continuada dos professores uma

contribuição para a melhoria do processo de ensinar. Uma das professoras confessou que sua falta de experiência diz respeito à atuação na área técnica dentro da indústria. Inferimos que essa afirmação pode ter relação com a sua breve atuação na área de moda, de seis meses, como assistente de estilista. Comprendemos que a falta de experiência também traz prejuízos à atuação docente, já que limita a prática do professor em uma sala de aula em que o saber técnico tem seu valor evidenciado.

Muitas das dificuldades docentes, apontadas na pesquisa, estão relacionadas à necessidade de um acompanhamento pedagógico e administrativo mais efetivo, sobretudo com relação aos professores iniciantes. Quando nos referimos ao termo administrativo, queremos atentar para as dificuldades dos professores relacionadas aos aspectos burocráticos, como o preenchimento de diários, planilhas de atividades e outras questões burocráticas concernentes aos cursos, além dos métodos de avaliação dos estudantes, ou seja, a necessidade de um acompanhamento mais intenso por parte da Coordenadoria de Ensino no *campus*. Evidenciamos essa dificuldade no dizer de duas professoras: “[...] *ao chegar aqui ficamos meio largados, você não recebe informações sobre cursos, diários, avaliações, tudo você precisa aprender sozinho*” (questionário). O dizer manifesta a relevância de um plano de formação e acompanhamento, com diretrizes e ações de apoio aos professores, não somente para os iniciantes, como também para aqueles com maior tempo de profissão na instituição. Além disso, quando os professores enunciaram suas compreensões a respeito da formação continuada ocorrida no *campus*, notamos ser indispensável um plano de ação envolvendo o assunto, aspecto mencionado por cinco professores. Uma delas aponta a falta de apoio e orientação aos professores iniciantes no *campus*: “[...] *falta de apoio [...] por parte da instituição*” (questionário).

Muito embora haja alguma formação em serviço, organizada pela equipe de profissionais de apoio pedagógico, parece que há a necessidade de aprofundar em temáticas voltadas, sobretudo, ao professor iniciante, abordando questões pertinentes à sua prática em sala de aula e às suas obrigações e direitos. No tocante à prática, ratificamos a importância de discutir pressupostos teóricos que fundamentam o trabalho de um professor e que o ajudam em seu cotidiano, com consequências sobre a aprendizagem e o

desenvolvimento dos estudantes. Trata-se de problemas que são mais frequentes na educação profissional, no ensino tecnológico, conforme já apontado por Bazzo (2011, p. 13): “Raros são os professores das áreas tecnológicas que têm formação didático-pedagógica”, pois, por serem bacharéis, lhes faltam esses conhecimentos, que os ajudariam na sua atuação como docentes. Outro problema relatado por Bazzo é o fato de professores, ao procurarem uma pós-graduação, optarem por cursos também na área técnica e desconhecem as contribuições que a formação didático-pedagógica traria para sua profissão. Possivelmente creem que o problema do ensino está em se aperfeiçoar em sua área, conforme já relatado anteriormente. O curso de Moda investigado possui uma realidade distinta: mais da metade do corpo docente já possui alguma formação na área pedagógica, porém não foi suficiente, de acordo com os professores. Quatro professores afirmam que possuem dificuldades na área pedagógica e que precisam aprimorar a formação continuada na área, dentro da instituição.

Diferente dificuldade refletem as compreensões de outra professora, a respeito da atuação na área de moda, sem que se possa exercer também atividades na indústria da moda. Ela diz que os problemas que enfrenta em sala de aula são relacionados: “[...] à falta de atualização constante referente à indústria” (questionário). Quem se efetiva como docente no IFSC tem de trabalhar 40 horas com dedicação exclusiva, ou seja, não pode atuar em outra área/emprego. Os meios disponíveis para atualização atinentes às novidades do mercado podem acontecer por intermédio de palestras, cursos de formação continuada ou projetos de extensão, aspecto que mostra a necessidade de as instituições de ensino e a indústria estreitarem relações. A dificuldade de acesso a essas possibilidades decorre da falta de carga horária disponível, do elevado número de aulas, trabalhos administrativos e questões burocráticas que tomam muito tempo. Tardif (2007) assegura ser indispensável, por parte dos professores, o acompanhamento das novidades do mercado. Esses saberes fazem parte dos saberes experienciais e disciplinares, inerentes à sua profissão docente. Para Vygotsky (2010), exige-se do professor um elevado conhecimento, todavia a escola vive isolada da vida e do mundo do trabalho. Segundo o autor, a escola deve ser incorporada no mundo do trabalho e vice-versa, ou seja, a educação deve sempre refletir a vida cotidiana e, também, a

vida laborativa, e nada melhor do que viver em sintonia com o trabalho em si, com o lugar onde tudo acontece, onde se coloca em prática o que se vivenciou na teoria.

Com relação às dificuldades docentes, dois professores disseram não ter. Provavelmente, atribuem à sua formação ou à sua experiência acumulada, a partir da sala de aula, a ausência de dificuldades, ou talvez não consigam percebê-las. Um dos professores afirma não ter dificuldades, porém sem justificar; já outra enuncia que suas antigas dificuldades eram relacionadas às questões administrativas, dentro da instituição. Refletimos que talvez seja pouco provável que um professor não tenha nenhuma dificuldade em sala de aula. É possível, sim, que ele já saiba resolver alguns problemas recorrentes em suas aulas, mas novos desafios surgem a cada momento e ser professor é saber lidar com eles, buscar soluções, é se tornar mais reflexivo a cada dia. Conforme Tardif (2007, p. 249), os professores “[...] devem, assim, autoformar-se e reciclar-se através de diferentes meios [...]”. Pensamos que o professor poderia refletir melhor o seu papel, visando ao que ainda precisa aprender e aperfeiçoar. Em toda profissão faz-se imprescindível rever a forma de trabalhar, estar aberto aos desafios e às discussões. Portanto, na perspectiva de Nóvoa (2011), o professor tem de aperfeiçoar-se a todo momento.

Considerações finais

Os professores do curso de Moda do IFSC possuem dificuldades associadas aos saberes docentes (pedagógicos e experienciais), à desatualização profissional técnica e à falta de um acompanhamento pedagógico e da coordenação de ensino. Ao se formar em uma graduação na área de Moda, o profissional já está legalmente apto a atuar como professor no ensino técnico de Moda, porém, para se tornar um professor profissional, lhe são necessários saberes que vão além dos disciplinares. A falta de aprofundamento e reflexão a respeito dos saberes docentes acaba, muitas vezes, dificultando as relações de ensino, com reflexos sobre a aprendizagem dos estudantes. Os saberes docentes são construídos ao longo de suas carreiras, portanto precisam ser conhecidos, discutidos e até teorizados. Isso

acontece, sobretudo, por meio de formações continuadas dentro e fora da instituição de ensino. Os saberes da área técnica devem ser retomados a todo momento, pois o mercado da moda vive em constantes mudanças.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luis Antero Reto e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 2000.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade: o contexto da educação tecnológica**. 3. ed. rev. Florianópolis: Ed. da UFSC, 2011. 258 p.

NÓVOA, A. **Formação de professores e ação pedagógica**. Lisboa: Educa, 2002.

_____. **O regresso dos professores**. Oeiras, Portugal, 2011. 83 p. Disponível em: <<http://pt.scribd.com/doc/68387246/O-regresso-dos-professores>>. Acesso em: maio 2014.

_____. (Coord.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Nova Enciclopédia, 1992.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 325 p.

_____. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13, p. 5-24, jan./abr. 2000.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. **Psicologia pedagógica**. Tradução de Paulo Bezerra. 3 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010. 561 p.



Formação continuada de professores da educação infantil: contribuições do Programa Institucional Arte na Escola acerca das linguagens da arte

Ana Paula de Oliveira Iten
Furb

Rita Buzzi Rausch
Furb

Resumo: No sentido de refletir sobre a arte nos contextos da educação infantil, no âmbito da formação continuada, buscamos por meio desta pesquisa compreender as contribuições do Programa Institucional Arte na Escola (Piae) à formação continuada de professores da educação infantil acerca das linguagens da arte. Perfazem os objetivos específicos: detectar indicadores que evidenciam as contribuições do Piae à formação de professores da educação infantil e analisar a ressignificação das práticas pedagógicas que envolvem as linguagens da arte, com base nos dizeres e registros de professoras da educação infantil participantes do programa. Os instrumentos para a geração dos dados foram entrevista aberta semiestruturada e memorial de formação. Como técnica de averiguação de dados utilizou-se a análise de conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2010). A pesquisa compreende duas unidades de análise: contribuições do Piae para a formação docente e para a ressignificação das práticas pedagógicas. Os principais aportes teóricos são Nóvoa (2011), Vygotsky (2009), Schlindwein (2006), Duarte Junior (2010) e Ostetto e Leite (2004), entre outros. Apontamos como considerações a importância de possibilitar aos professores ampliação de conhecimentos nas formações continuadas e mobilizar saberes que permitem potencializar aprendizagens acerca das linguagens da arte na infância.

Palavras-chave: formação continuada de professores; educação infantil; arte.

Introdução

A formação continuada de profissionais desenvolve-se em diferentes contextos educacionais e permeia a produção e a construção de conhecimentos acerca da intencionalidade pedagógica. Tem como escopo ressignificar o currículo a partir de indagações e inquietações que buscam problematizar a prática pedagógica, assim como reconstruir ou reinventar, com as crianças e a comunidade educacional, as propostas pedagógicas que partem da compreensão de valores, experiências e saberes culturais que

emergem no contexto da educação infantil. Assim, a formação continuada de professores configura-se um campo profícuo de estudos e pesquisas, entre discussões e reflexões que possibilitam transformações nos contextos educacionais.

Ampliar as reflexões acerca das contribuições da arte, tanto para as práticas educativo-pedagógicas, que se constituem na educação infantil, quanto para ao processo de formação de professores, torna-se importante atualmente, pois tais reflexões buscam possibilitar olhares inusitados, experiências significativas nos contextos educacionais. Os seja, buscam novas possibilidades de “ser e estar” no mundo, por meio da recriação das coisas postas ao nosso entorno (OSTETTO; LEITE, 2004).

Nesse sentido, a presente pesquisa tem como tema a formação continuada. Nosso campo empírico é composto por dez professoras da educação infantil da rede municipal de ensino de Indaial (SC) participantes do Projeto de Formação Continuada do Programa Institucional Arte na Escola (Piae). As reflexões inerentes à pesquisa partem da seguinte indagação: Quais as contribuições do Piae à formação continuada de professores da educação infantil acerca das linguagens da arte? Nosso objetivo principal é compreender as contribuições do Piae na formação de professores da educação infantil acerca das linguagens da arte. Para a constituição desta investigação, apontamos os seguintes objetivos específicos: detectar indicadores que evidenciam as contribuições do Piae à formação de professores da educação infantil e analisar a ressignificação das práticas pedagógicas que envolvem as linguagens da arte, com base nos dizeres e registros de professoras da educação infantil participantes do Piae.

Metodologia

Esta pesquisa possui abordagem qualitativa e configura-se como estudo de caso, uma vez que pretende analisar particularidades e singularidades de uma situação. Tem um caráter conjectural e analisa com profundidade um fenômeno educacional. Coadunamos com Bogdan e Biklen (1994, p. 89) quando apontam que “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, um indivíduo, de uma única fonte de documentos ou de um

acontecimento específico”. Assim, compreendemos que nossa pesquisa culmina atenção em uma situação específica, em que as análises permeiam compreensões singulares e preservam características significativas e holísticas.

O Projeto de Formação Continuada que integra o Piae é oferecido aos professores da educação infantil desde o ano de 2010, em parceria com a Secretária Municipal de Educação do município de Indaial. A escolha por tal grupo de professoras deu-se em virtude de a pesquisadora participar desde o ano de 2010 desse projeto, fazendo parte desse grupo de professoras, e perceber as buscas por transformações e recriações das práticas educativo-pedagógicas que envolvem as linguagens da arte, que estão se constituindo nos últimos anos nos contextos da educação infantil.

O grupo de professores da educação infantil participantes do Programa congrega 30 integrantes, que representam cada unidade de educação infantil de Indaial. O grupo encontra-se mensalmente nas dependências da Furb, e as reuniões têm diferentes temáticas, envolvendo artes visuais, teatro e música. Há também ao longo da proposta do Piae visitas a museus e bienais.

Um dos instrumentos para geração de dados foi a entrevista aberta semiestruturada, pois, além de aspectos objetivos, é essencial em uma pesquisa qualitativa abarcar sentidos e significados atribuídos pelos sujeitos diante de uma problemática. O outro instrumento de geração de dados – memorial de formação – caracteriza-se como um gênero textual que possibilita narrar histórias que construíram o percurso de formação de cada indivíduo. Consideramos que o movimento de narrativa suscita reflexões por vezes amortecidas ao longo da vida. Essa retrospectiva mobiliza sentimentos e significados em relação à formação.

Para examinar os dados recorreu-se à análise de conteúdo, com base nos estudos de Bardin (2010). A pesquisa compreende duas unidades de análise: contribuições do Piae para a formação docente (com as seguintes categorias: reflexividade docente, troca de experiências e formação estética) e para a ressignificação das práticas pedagógicas (com as respectivas categorias: ampliar as possibilidades de vivenciar as linguagens da arte e sentidos de vivenciar a arte com as crianças).

Discussão dos dados

A unidade de análise “contribuições do Piae para a formação de professores” busca atender ao primeiro objetivo da pesquisa: identificar indicadores que evidenciam as contribuições do programa à formação de professores da educação infantil. Nesse sentido, abordamos na sequência uma breve síntese dos resultados parcialmente analisados, que abarcam as três categorias de análise: reflexividade docente, trocas de experiências e formação estética.

A reflexividade docente pode ser compreendida, segundo Alarcão (2005), como um processo em que o sujeito (professor) se volta a si mesmo, reflete sobre sua prática e suas concepções e reelabora sua profissão partindo dos conhecimentos internalizados, relacionando teoria e prática, incessantemente, em sua docência. Assim tomamos por base essa conceituação de reflexividade para compreendermos alguns indicadores de tal processo presentes nas mensagens das professoras participantes da pesquisa.

Diante dos registros e dizeres das professoras pudemos inferir que a participação no Piae possibilitou novas reflexões acerca de suas práticas pedagógicas. Alguns termos utilizados por elas – “*construir uma prática própria*”, “*ver com outros olhos*” – conduzem as análises no sentido de que as possibilidades de reflexividade foram ampliadas, pois elas se voltam para suas práticas pedagógicas com um olhar mais crítico e buscam redimensionar suas propostas educativo-pedagógicas.

Na categoria “troca de experiências” as análises partem dos pressupostos da perspectiva de formação docente constituída em comunidades de práticas, redes de formação ou movimentos pedagógicos, entre outros termos, que sugerem uma formação continuada voltada para a profissão docente. Nóvoa (2011) aponta que a noção de comunidade de prática parte do princípio de que os próprios professores podem ser responsáveis pela formação do seu grupo de profissionais. Nesse sentido, o Piae caracteriza-se como uma rede de formação e mobiliza, dentro das unidades de educação infantil, por meio dos professores participantes, grupos de estudo, espaços e tempos para que os docentes de uma mesma instituição reflitam sobre suas

práticas pedagógicas. O que inferimos diante do exposto pelas professoras foi que o Piae possibilita ampliar as redes de formação no sentido de estas oportunizarem troca de experiências entre as professoras. Movimentos como seminários de relatos de experiências oportunizam trocas. As professoras disseram que tais oportunidades ampliam suas reflexões acerca de suas práticas pedagógicas.

No que se refere à categoria “formação estética”, fundamentamo-nos sobretudo em Schindwein (2006) e Zanella (2006) para compreender a noção de estética. Ambas as autoras convergem no entendimento de que o conceito de estética permeia a dimensão sensível do ser humano. Porém esse “sensível” não é compreendido somente como canais sensoriais, mas sim como uma possibilidade de apropriar-se da realidade e reinventá-la. Por meio dos sentidos, do sensível, o ser humano percebe e estrutura a realidade em que vive e para, além disso, ele pode se mobilizar e transformar a realidade. No movimento de mobilização e transformação duas atividades são fundamentais: a imaginação e o ato criador. Assim, a perspectiva de formação estética busca compreender as transformações, os redimensionamentos que acontecem na vida das professoras e que influenciam na sua prática educativo-pedagógica.

Nas análises, percebemos que a participação no Piae trouxe modificações em suas vidas, enquanto dimensão sensível da constituição humana. Algumas professoras salientaram que houve mudanças em suas vidas, o que podemos inferir que foram mudanças que ocorreram para além de aspectos profissionais. Utilizaram termos como “*abriu as portas para um mundo diferente*” ou “*novo mundo se abriu*”, indicando que as contribuições do programa envolvem transformações na dimensão sensível de viver, nas relações que as docentes estabelecem com a arte em suas vidas.

Seguimos nas discussões dos dados abordando a segunda unidade de análise, que busca atender ao segundo objetivo específico: analisar a ressignificação das práticas pedagógicas que envolvem as linguagens da arte, com base nos dizeres e registros de professoras da educação infantil participantes do Piae. Nessa unidade constituímos duas categorias: ampliar as

possibilidades de vivenciar as linguagens da arte; e sentidos de vivenciar a arte com as crianças.

Na categoria de análise “ampliar as possibilidades de vivenciar as linguagens da arte”, as professoras relataram como uma das contribuições do Piae a possibilidade de ampliar estratégias e subsídios em suas práticas pedagógicas que abrangem as linguagens da arte, ou seja, houve um alargamento na gama de possibilidades de propostas envolvendo as linguagens da arte. As professoras indicaram que em suas práticas pedagógicas objetivam, principalmente, a ampliação do repertório artístico-cultural das crianças e a ação criativa e imaginativa delas. Tal fato está de acordo com o que afirma Vygotsky (2009, p. 23) no tocante à imaginação e criação na infância: “Quanto mais a criança viu, ouviu e vivenciou [...] quanto maior a quantidade de elementos da realidade de que ela dispõe em sua experiência [...], mais significativa e produtiva será a atividade de sua imaginação”. Desse modo, as propostas que envolvem diferentes linguagens da arte e que exploram diversos referenciais artísticos e culturais potencializam a criatividade humana.

A perspectiva de possibilitar vivências significativas das crianças com a arte também é defendida por Leite (2004, p. 34): “Crianças são percebidas como sujeitos de criação, autoria, construção de conhecimento. A ampliação do seu repertório cultural faz parte dessa construção”. Portanto, ampliar as estratégias de experimentar as linguagens da arte com as crianças favorece a expressão autoral e criativa para potencializar a reelaboração e produção das culturas infantis.

Na categoria “sentidos de vivenciar a arte com as crianças”, identificamos que as professoras assinalam diferentes sentidos para as propostas que envolvem arte e que estão além do fazer artístico. Elas buscam sensibilizar as crianças para que apreendam as coisas que fazem parte de suas vidas, de modo que possam se apropriar e recriar os sentidos e os significados das coisas do mundo, assim como buscam promover práticas educativo-pedagógicas em que os educandos expressem seus sentimentos e prazeres. Apoiamo-nos em Duarte Junior (2010) para compreender as questões sensíveis da educação. O autor defende o sentimento como um

processo básico do ser humano que compreende a organização de significados e abstrações adquiridas ao longo da vida por meio da sensibilidade. Ou seja, partimos da noção de sentido, que é tudo que o corpo absorve sensivelmente, logo compreendemos que os sentimentos são as manifestações desses sentidos e que produzem novas significações. Compõe-se então uma rede de sentido e sentimentos que implica diretamente os modos de viver a vida e principalmente os processos de aprendizagem.

Considerações finais

As discussões acerca da educação infantil possibilitam repensar os currículos e as práticas educativo-pedagógicas que fazem parte dos contextos educacionais que envolvem crianças e adultos. Concernente a essas discussões há também que se problematizar a formação dos professores de educação infantil, a fim de potencializar conhecimentos e ressignificações que promovam aprendizagens significativas com as crianças.

É nesse sentido que buscamos, ao longo da presente pesquisa, compreender as contribuições do Piae à formação de professoras da educação infantil acerca das linguagens da arte. Ao cotejar as respostas, de maneira prévia até o momento, inferimos que o programa contribui para potencializar ações fundamentais para a profissão docente, como reflexividade, formação estética e trocas de experiências. Diante do exposto pelas professoras, notamos que essas ações permitem ampliação do repertório cultural, da criatividade e, conseqüentemente, ressignificam suas práticas pedagógicas.

A arte, como parte da cultura humana, possibilita recriar situações vivenciadas ao longo da vida, por meio dos sentidos. Na formação de professores tais experiências ampliam e aguçam o olhar, em um movimento de estranhamento, sobre a realidade circundante e, dessa forma, ressignificam práticas pedagógicas. Assim, a formação docente pode potencializar experiências que contribuam para a atividade criadora. O professor, em sua dimensão criativa, é um agente determinante nas propostas educativas, em que se compromete e se envolve com as linguagens da arte, provoca estranhamentos diante do que está posto e se projeta na trama de relações humanas e culturais.

Referências

ALARCÃO, I. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2005.

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

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

DUARTE JUNIOR, J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2010.

LEITE, M. I. Linguagens e autoria: registro, cotidiano e expressão. *In*: OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

OSTETTO, L. E.; LEITE, M. I. **Arte, infância e formação de professores: autoria e transgressão**. Campinas: Papyrus, 2004.

NÓVOA, A. **O regresso dos professores**. Pinhais: Mello, 2011.

VYGOTSKY, L. S. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico – livro para professores**. São Paulo: Ática, 2009.



Professor reflexivo e pesquisador: compreensões de professores de duas universidades finlandesas

Thyara Antonielle Demarchi
Furb

Rita Buzzi Rausch
Furb

Agência financiadora: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

Resumo: Este texto integra uma pesquisa mais ampliada que resultará em dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Furb e aborda a análise das compreensões de professores de duas universidades finlandesas acerca dos conceitos de “professor reflexivo e pesquisador” que permeiam suas práticas e conhecimentos. A questão central da investigação foi: Quais as compreensões de professores de duas universidades finlandesas sobre professor reflexivo e pesquisador? Teve-se como objetivo analisar as compreensões de professores de duas universidades finlandesas sobre o tema professor reflexivo e pesquisador. Para isso, realizaram-se entrevistas semiestruturadas com oito professores (quatro de cada universidade). As entrevistas aconteceram nos meses de janeiro a março de 2014, na Finlândia. Na análise dos dados apoiamos-nos nas ideias centrais de Nóvoa (2001), Schön (1987), Perez Gómez (1992), Dewey (1959), Sadalla (2006) e Sá-Chaves (2002), acerca de professor reflexivo; e em André (2006) e Lüdke (2005), sobre professor pesquisador. Como resultados parciais sinalizamos a presença da pesquisa ao longo da formação inicial de professores, a preocupação no auxílio aos estudantes em desenvolver-se como professores que refletem sua prática articulada à teoria, em estudo de forma autônoma e cooperativa.

Palavras-chave: formação inicial de professores; Finlândia; professor pesquisador; professor reflexivo.

Introdução

A inserção no ano de 2013 como aluna regular no Programa de Pós-Graduação em Educação no curso de Mestrado em Educação da Furb, na linha de pesquisa Processos de Ensinar a Aprender, com uma maior inserção no grupo de pesquisa Formação e Atuação Docente, ocorreu a fim de elucidar algumas inquietações referentes à formação de professores. Em discussões

com colegas na disciplina optativa Formação e Atuação Docente: Tendências e Desafios Contemporâneos, ainda no ano de 2012, surgiram temáticas sobre a formação de professores em outros países, incluindo, além disso, os países bem avaliados pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa), como a Finlândia, que foi o país mais bem colocado nesse processo nos últimos anos. Nos diálogos em sala, discutiram-se os resultados que a Finlândia e o Brasil alcançaram no Pisa nos últimos anos, e em consequência refletimos de que forma ocorre a formação de professores na Finlândia, e contextualizando também os aspectos históricos, culturais e econômicos em ambos os países.

Os conceitos de professor pesquisador e reflexivo permeiam as discussões atuais no que concerne à formação de professores, principalmente quando visa compreender suas práticas educativas e o seu fazer docente. Com base nisso, propomos analisar as compreensões de professores de duas universidades finlandesas, uma da cidade de Jyväskylä e outra da capital do país, Helsinque. As entrevistas semiestruturadas foram feitas com quatro professores de cada uma das duas universidades no período entre janeiro e março de 2014, totalizando oito professores participantes. A questão a qual nos ativemos para buscar compreender as concepções dos professores sobre as duas temáticas foi de maneira simples e objetiva: Qual a sua opinião sobre professor pesquisador e professor reflexivo? Dessa maneira, visamos analisar as compreensões de professores de duas universidades finlandesas sobre professor reflexivo e pesquisador, delimitando-nos ao nosso objetivo geral. Nossa principal indagação deu-se a partir da questão problema: Quais as compreensões de professores de duas universidades finlandesas sobre professor reflexivo e pesquisador?

Com base nisso, justificamos nossas escolhas com base em informações lidas e relidas em reportagens e documentos referentes à educação finlandesa e, principalmente, ao modo como são formados os professores no referido país. Atualmente existe uma grande ênfase da mídia em torno dos países bem-sucedidos no Pisa – avaliação comparada em âmbito mundial que examina o desempenho dos estudantes em áreas como matemática, leitura e ciências. Depois dos últimos resultados dessa avaliação, a mídia trouxe questões pertinentes para serem refletidas. Tais

questionamentos nos fizeram pensar sobre a forma como os professores da Finlândia pesquisam e refletem, de modo que influencie suas práticas cotidianas nas escolas, e como eles compreendem esses conceitos, analisados posteriormente.

Portanto, este texto resulta de uma pesquisa mais ampliada (em andamento) de dissertação de mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação da Furb, cujo foco principal é analisar a formação inicial de professores de duas universidades finlandesas, intitulada “Formação inicial de professores na Finlândia: um olhar a partir de documentos e dizeres de professores das universidades de Helsinque e Jyväskylä”.

Metodologia

Quanto à metodologia da pesquisa, delinea-se na abordagem qualitativa, pois visa analisar compreensões, crenças, maneiras de pensar de professores que envolvem os conceitos de professor reflexivo e pesquisador. Com base nisso, ativemo-nos às respostas geradas por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas com oito professores de duas universidades finlandesas. A entrevista semiestruturada possibilitou compreender, com base nos dados gerados, de maneira mais sucinta, o que esses professores compreendem e entendem sobre professor reflexivo e pesquisador.

A seleção dos sujeitos participantes aconteceu mediante uma consulta dos *sites* institucionais das duas universidades e em conversas via *e-mail* com as pessoas responsáveis pelas relações internacionais de ambas as universidades. Depois da seleção, entramos em contato via *e-mail* com esses professores, explicando detalhadamente os objetivos da pesquisa. Posteriormente, uma viagem à Finlândia foi programada, com base nos períodos das entrevistas agendadas. Todos os professores concordaram em participar e assinaram um Termo de Consentimento, em que asseguramos preservar suas identidades. Para tanto, iremos nos referir aos professores utilizando o termo “professor 1”, “professor 2”, “professor 3”, e assim por diante. Para examinar os dados, utilizamos como suporte a análise de conteúdo, a fim de tornar possível verificar com maior profundidade as compreensões dos professores em torno das perguntas: Qual a sua opinião sobre professor pesquisador? O que significa professor reflexivo para você?

Professor reflexivo e pesquisador: uma análise

Diante da importância em discutir novas ferramentas vinculadas à formação do professor, que possibilitem um paradigma reflexivo e investigativo no fazer docente, discutimos, em concomitância com as falas de professores de duas universidades finlandesas e a teoria referente a esses conceitos, a forma como se compreende os conceitos em questão na formação inicial de professores da Finlândia. O século XXI trouxe o conceito de professor reflexivo para a formação de professores com muita força, em que é possível encontrar diferentes tipos de pesquisas com a temática, a fim de dialogar sobre novos aspectos inerentes ao processo de formação, e que, além disso, se caracterizam como fundamentais para uma formação plena. A questão-chave é compreender: Porque é importante ser um professor reflexivo? O conceito de reflexão teve sua origem com o psicólogo/filósofo Dewey. Ele trouxe a definição de ação reflexiva como atribuidora de significados, que conduz da melhor forma o pensar e implica o movimento do sujeito, que passa a ter atitudes curiosas, motivações e intuições. Portanto, para Dewey (1959, p. 13), o pensamento reflexivo, é “a espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”.

Com base nisso, podemos definir o professor reflexivo como aquele que reflete sobre as suas práticas, pensa, indaga e, então, reelabora. Portanto, trata-se do “[...] paradigma hoje em dia dominante na área de formação de professores” (NÓVOA, 2001). O professor reflexivo reflete continuamente sobre questões pertinentes ao seu trabalho docente, bem como sobre o que já realizou e o que deseja fazer, mostrando-se um sujeito em permanente análise das situações e contextos dos quais participa. O professor reflexivo deve sempre estar atento aos diversos tipos de aprendizagens e dificuldades, ressignificando sua prática docente em um processo contínuo. Mas ser um professor reflexivo é muito mais que refletir sobre a sua própria prática; é uma forma de potencializar, se autoavaliar, para que a prática seja efetiva, ou seja, mais intensa. Conforme Zabalza (2004, p. 126),

[...] refletir não é retomar constantemente os mesmos assuntos utilizando os mesmos argumentos; na verdade, é documentar a

própria atuação, avaliá-la (ou auto-avaliá-la) e implementar os processos de ajuste que sejam convenientes.

Por isso, a importância de que ser reflexivo não basta somente na vida profissional docente; tem de ser reflexivo na vida pessoal e social (ZABALZA, 2004). Algumas falas dos docentes entrevistados evidenciam a presença da questão da reflexividade dentro dos processos formativos. Dos oito professores, sete destacaram a reflexão como um processo essencial à formação docente. Trazemos como exemplo o relato do professor 4, que naquele período desenvolvia uma pesquisa a respeito da temática, abordando um modelo de supervisão da prática educativa dentro da universidade em que atua.

Eu tenho um artigo sobre os métodos para fornecer suporte para (in) reflexão, e nós já submetemos nossas correções para o artigo. O título deste texto submetido é apresentado a partir da ação para a compreensão de professores-alunos, da aprendizagem de uma razão prática durante o ensino e prática, a prática reflexiva. [...] Eu estou especialmente interessado nesse método e estou usando como guia na prática dos estudantes/professores, eu sou um supervisor da prática de professores.

Inferimos que, além de exercer a prática da reflexividade em seu cotidiano, o professor 4 busca aprofundar-se nas questões que permeiam tal conceito, a fim de compreender quais entendimentos seus estudantes têm em torno disso. Para Alarcão (1996), ser reflexivo sugere compreender quem sou, identificando as diversas razões pelas quais faço, conscientizando-me do espaço que ocupo no contexto social. Portanto, de acordo com a autora, é importante que os professores sejam agentes do seu próprio desenvolvimento profissional, seja dentro dos contextos formativos ou escolares. Ainda no entendimento de Alarcão (1996, p. 7), faz-se necessário demonstrar “uma atitude verdadeiramente reflexiva, ao lado de um saber tácito de experiência criticamente feita”. Dessa forma, pontuamos Imbernón (2012), que ressalta a aprendizagem cooperativa, pois, além de envolver-se em estudos acerca da reflexividade, o professor procura incentivar seus estudantes a compreender como funcionam tais processos, a partir de uma pesquisa. Imbernón (2012, p. 92) assegura que “o pensamento reflexivo impulsiona a indagação, a busca e o questionamento constantes”.

Nos dados coletados por meio das entrevistas, a maioria dos professores trouxe respostas similares, ou seja, elencando os significados dos

conceitos, de forma cruzada, como se um completasse o outro. Apresentamos breves episódios das entrevistas que revelam tais afirmações:

Eu gosto da ideia. Mas você pode entender a ideia em muitas maneiras, eu penso. Minha ideia é que o professor deve ser crítico sobre si mesmo e sobre a escola. Assim, ele deve perguntar o que é importante, o que deveria estar ensinando para as crianças, para que eles precisem, como a escola deveria ser mudada (Professor 8).

Isso soa um pouco mais prático, e estamos usando esse tipo de ideia quando estamos na prática/estágio. Porque, quando os futuros professores dão suas aulas, peço-lhes feedbacks depois das aulas ou no final do dia. Eles começam a refletir sobre o que aconteceu. Eu não estou dizendo nada de imediato, ou eu vi ou senti, ou a minha conclusão. Eu quero que eles pensem sobre o que eles têm visto ou feito, então nós discutimos (Professor 2).

Reflexivo? Essa é uma... isso é algo que eu estou bem interessada. Claro, é chegar à frente para refletir o que fazemos e como ser bem-sucedido nisso. Como podemos fazer a classe melhor? Há pontos sociais e naturais importantes para o professor... eu penso (Professor 3).

Depreendemos dos excertos o quanto a reflexividade é um ponto bastante presente. Como por exemplo, o fato de os estudantes, em processo de formação, serem questionados, induzidos a diversas indagações no tocante, principalmente, as suas práticas durante o processo de formação e, além disso, como uma forma de orientação à reflexividade para a posterioridade, ou seja, quando estiverem atuando em sala de aula. Conforme Sadalla (2006, p. 36):

Na medida em que o corpo docente é auxiliado a refletir sobre sua prática, a resignificar suas teorias, a compreender as bases de seu pensamento, tornando-se um pesquisador de sua ação, o professor pode modificá-la com mais propriedade. Quando ele entra em classe, fica sozinho com suas crenças e teorias a respeito dos alunos, as estratégias de ensino e de avaliação, dos seus saberes e dificuldades, suas tomadas de decisão vão depender, fundamentalmente, dos pressupostos que ele tem para subsidiar a sua ação. Ele está considerando e avaliando as alternativas, baseando-se em critérios para selecionar uma ou outra forma de agir. Assim, poderá buscar transformar suas decisões a partir da reorganização de seu pensamento, que deverá estar fundamentado em um corpo sólido de saberes e conhecimentos.

Vale ressaltar aqui questões pertinentes ao conceito de professor pesquisador trazido pelos entrevistados, muitas vezes relacionando àqueles estudantes em processo de formação que estão desenvolvendo suas pesquisas finais do curso de formação de professores. Outros professores, entretanto, apontam a pesquisa como forma de aliar a investigação às práticas

cotidianas, articulando o ensino e a pesquisa, como uma necessária ação dentro do perfil profissional do professor:

Mas o professor pesquisador, talvez, todo mundo que é um professor deve ter a capacidade de ler textos científicos, para entender o que é aquilo, ele também deve ser capaz de ser crítico. Eles também devem entender que não é nada, não é apenas uma ferramenta, eles podem ter muitos tipos de ferramentas. Então, talvez, o professor em relação à sua classe deve ser capaz de ser ou gostar de fazer pesquisa. Para ser capaz de olhar para aquilo, o que está acontecendo, para poder analisar isso e também ser capaz de mudar o seu comportamento, se preciso (Professor 1).

O professor 6 aponta uma disparidade: alguns estudantes desenvolvem pesquisas para além do processo formativo, enquanto outros não desejam seguir tal caminho:

Todo professor em serviço tem possibilidades de ser professor pesquisador. Porque a nossa formação, como eu te disse, é baseada na pesquisa. Mas alguns deles só querem lecionar, e eu penso que eles fazem isso muito bem e se desenvolvem, mas eles não querem escrever artigos (Professor 6).

A relação articulada da pesquisa apresenta certa preocupação acerca de uma produção demasiada em cima do conceito de professor pesquisador, seja no contexto universitário ou escolar. Com base nisso, inferimos que é importante a contribuição do professor formador com conhecimentos científicos, ou seja, baseados na pesquisa, pois será possível verificar de que forma a pesquisa adentra o mundo acadêmico de seus estudantes, de modo a auxiliar suas práticas pedagógicas, seus conhecimentos profissionais e o conhecimento sobre o ensino. Em muitas falas, percebemos que o conceito de professor pesquisador é entendido como um professor inerente da formação de professores dentro da universidade, sendo baseada na pesquisa. No entanto trata-se também como uma escolha, ou seja, o docente escolhe ser ou não pesquisador durante sua prática pedagógica, mostrando-se totalmente desligada dos processos de refletir, analisar, pesquisar, entre outros.

Considerações finais

Apesar de apresentarmos uma análise parcial, vale ressaltar que a formação inicial de professores é uma etapa, não única, mas muito importante para a atuação e o bom desempenho desse profissional, pois ela introduz saberes docentes fundamentais e sobretudo auxilia o futuro professor a

desenvolver uma prática reflexiva. Em resumo, verificamos o quanto a reflexão precisa ser pensada, dialogada e implementada nos processos de formação de professores, em uma busca por formar profissionais mais autônomos, que possuem a capacidade de produzir conhecimento e superar desafios inerentes à prática escolar. Logo, o professor aprende a (re)criar os espaços em que atua, (re)pensando sua prática e, especialmente, (re)articulando a teoria em consonância com as suas necessidades. Sua práxis, então, passa a ser o tempo todo baseada na articulação entre pesquisa, reflexão e ensino.

Referências

ALARCÃO, I. (Org.). **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto, 1996.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensinar a pesquisa: como e para quê? *In*: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Lições de didática**. Campinas: Papirus, 2006. p. 123-134.

DEWEY, J. **Como pensamos**. 3. ed. São Paulo: Nacional, 1959.

GÓMEZ, A. P. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. *In*: NÓVOA, A.; CHANTRAINE-DEMAILLY, L. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. 158 p.

IMBERNÓN, F. **Inovar o ensino e a aprendizagem na universidade**. São Paulo: Cortez, 2012. 127 p.

LÜDKE, M. O professor e sua formação para a pesquisa. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 333- 349, jul./dez. 2005.

NÓVOA, A. **O professor pesquisador e reflexivo**. Entrevista concedida em 13 set. 2001. Disponível em: <http://www.tvebrasil.com.br/salto/entrevistas/antonio_novoa.htm>. Acesso em: jun. 2014.

RAUSCH, R. B. **O processo de reflexividade promovido pela pesquisa na formação inicial de professores**. 328 f. Tese (Doutorado)–Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SÁ-CHAVES, I. **A construção de conhecimento pela análise reflexiva da práxis**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Ministério da Ciência e do Ensino Superior, 2002. 564 p.

SADALLA, A. M. F. de A. **Construindo uma escola reflexiva: o que a psicologia tem a ver com isso?** Campinas: Fé, 2006.

SCHÖN, D. A. **Educating the reflective practitioner**. San Francisco: Jossey-Bass, 1987. 355 p.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.



Saberes docentes: compreensões de pedagogas formadas nas modalidades de ensino presencial e a distância

Osmarina Block
Furb

Rita Buzzi Rausch
Furb

Agência financiadora: Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina (Uniedu).

Resumo: Esta pesquisa, em processo de construção, fundamenta-se nos estudos sobre os saberes docentes de Shulman (2005), Tardif (2004), Gauthier *et al.* (1998), Pimenta (2000) e Freire (2010). Objetivou-se desvelar as compreensões de pedagogas formadas nas modalidades de ensino presencial e a distância acerca dos saberes docentes. A pesquisa é qualitativa. Utilizou-se o grupo focal como instrumento para coleta de dados, e como procedimento a técnica de análise de conteúdo. Fizeram parte do estudo cinco professoras formadas na modalidade de ensino a distância e cinco no ensino presencial. A análise dos dados está em sua fase inicial. Uma das compreensões das professoras indica que o saber docente constitui uma soma de conhecimentos que formam a base que o professor precisa para ser exercer a profissão, porém eles não são compostos por uma soma, e sim por uma articulação de diversos saberes. Percebemos uma ênfase valorativa ao saber da teoria, em detrimento de outros tipos de saber. Há pertinência quando as professoras se referem à teoria como um saber basilar, que supre necessidades práticas, pois, embora não tenham afirmado que consigam aliar um processo de desenvolvimento prático ao curso de Pedagogia, suas falas evidenciam tal necessidade.

Palavras-chave: saberes docentes; formação inicial de professores; Pedagogia.

Introdução

A presente pesquisa teve início no primeiro semestre do ano de 2013, está em processo de construção e resultará na dissertação de Mestrado em Educação vinculada à linha de pesquisa Processos de Ensinar e Aprender, do Programa de Pós-graduação em Educação da Furb. Durante nossa trajetória profissional, manifestaram-se inquietações sobre assuntos que abrangem os processos de ensinar e de aprender, mais especificamente a formação e a

atuação docente. Além disso, possuímos experiências acadêmicas como estudante e também como docentes nas modalidades de ensino presencial e a distância. Assim, quando se apresenta como tema da pesquisa o título “Saberes docentes na pedagogia: compreensões de pedagogas formadas nas modalidades de ensino presencial e a distância”, é possível perceber uma justificativa de cunho pessoal e profissional para a realização da investigação.

Em virtude das demandas atuais que permeia a educação, o ofício docente vem ampliando-se numa velocidade muito maior do que em outros tempos. Nesse sentido, o docente é o profissional cujas ações são essenciais para a construção de uma escola que proporcione um desenvolvimento cultural, científico e tecnológico com a perspectiva de assegurar ao estudante uma integração ao mundo contemporâneo (PIMENTA, 2000). Requer-se, portanto, do professor um processo constante de formação capaz de suprir seu repertório de saberes para atuação em sala de aula.

Com base nessa perspectiva, enfatizamos que o saber docente, objeto da pesquisa, possui natureza genuinamente social. De acordo com Tardif (2002, p. 16), “os saberes de um professor são uma realidade social materializada através de uma formação, de programas, de práticas coletivas, de disciplinas escolares, de uma pedagogia institucionalizada, etc., e são também os *saberes dele*”. São os conhecimentos, as competências e as habilidades mobilizados pelo professor em sua rotina de trabalho pedagógico (TARDIF, 2002). Com base nisso e considerando a complexidade que envolve o contexto educacional, podemos afirmar que a profissão docente demanda saberes plurais advindos de fontes diversas e caracterizamos a problemática norteadora da pesquisa por meio da seguinte questão: Quais as compreensões de pedagogas formadas nas modalidades de ensino presencial e a distância acerca dos saberes docentes?

Em busca de respostas, podemos inicialmente ponderar sobre o fato de que a escola tem sido foco de discussões em âmbito global, principalmente graças à grande evolução das tecnologias da comunicação e informação que estão adentrando cada vez mais o universo escolar. Isso requer dos profissionais que nela atuam novas maneiras de pensar em como se ensina e como se aprende. Se antes a modalidade presencial de ensino imperava nos processos de formação de modo geral, atualmente a modalidade de ensino a

distância vem crescendo progressiva e intensamente. Hoje em dia, de acordo com Gatti, Barretto e André (2011), no país já se formam mais pedagogos na modalidade a distância do que no ensino presencial, o que dimensiona a abrangência da educação a distância na formação de pedagogos no contexto da educação brasileira. Caracterizamos tal aspecto como uma justificativa social para a realização da pesquisa, que tem como objetivo geral desvelar as compreensões de pedagogas formadas nas modalidades de ensino presencial e a distância acerca dos saberes docentes. Tem como objetivos específicos: analisar as percepções de saberes docentes de pedagogas formadas em pedagogia nas modalidades de ensino presencial e a distância; identificar quais saberes se revelam por meio das compreensões de saberes docentes de pedagogas formadas em pedagogia nas modalidades de ensino presencial e a distância e estabelecer aproximações e diferenças entre os saberes docentes desenvolvidos nas compreensões de pedagogas que possuem licenciatura nas modalidades de ensino presencial e a distância.

Para fundamentar a pesquisa buscamos autores que apresentam estudos essenciais sobre o saber docente, entre eles destacamos: Gauthier *et al.* (1998), Tardif (2004), Pimenta (2000), Freire (2010) e Shulman (2005). Para que se tenha uma noção geral sobre como cada um dos autores caracteriza os saberes dos professores, a seguir trazemos o quadro 1.

Quadro 1 – Caracterização e tipologias referentes aos saberes docentes

Autor	Caracterização	Tipologias
Shulman	Base de conhecimentos	Pedagógico geral / Pedagógico do conteúdo / Do currículo / Do conteúdo a ser ensinado / Dos contextos educativos / Dos estudantes e suas características / Dos objetivos, das finalidades e dos valores educativos e seus fundamentos sociológicos e históricos
Tardif	Saberes docentes	Da formação profissional / Disciplinares / Curriculares / Experienciais
Gauthier	Repertório de conhecimentos	Disciplinares / Curriculares / Das ciências da educação / Experienciais / Da tradição pedagógica
Freire	Saberes necessários à prática educativa	Não há docência sem discência / Ensinar não é transferir conhecimento / Ensinar é uma especificidade humana /
Pimenta	Saberes da docência	A experiência / O conhecimento / Os saberes pedagógicos

Fonte: Primária, com base nas obras dos autores destacados

Evidenciamos que os resultados de pesquisas feitas nos últimos 20 anos demonstram que a prática docente exige o emprego de conhecimentos diversificados que atendam às demandas de sala de aula, de modo a qualificar

o ensino. Muitos desses conhecimentos são construídos durante o processo de formação inicial do professor, porém o curso de licenciatura, neste caso o de Pedagogia, não é a única fonte de saberes necessários para a prática educativa, da mesma maneira que a aquisição de tais saberes se dá de forma contínua. Para tanto, Freire (2010) enfatiza que o professor precisa se assumir enquanto sujeito produtor de saberes. Pimenta (2000) corrobora com a discussão ao atribuir à profissão docente um caráter dinâmico de natureza prática social, que requer um olhar crítico da profissão diante das questões sociais como forma de buscar subsídios para modificá-la. Por conseguinte, os processos de construção de saberes docentes e da construção da identidade profissional do professor estão imbricados e tem na prática educativa, social por natureza, um campo fecundo para o seu desenvolvimento. Em outras palavras:

[...] o trabalho dos professores de profissão deve ser considerado como um espaço prático específico de produção, de transformação e de mobilização de saberes e, portanto, de teorias, de conhecimento e de saber-fazer específicos ao ofício de professor. Essa perspectiva equivale a fazer do professor – tal como o professor universitário ou o pesquisador da educação – um sujeito do conhecimento, um ator que desenvolve e possui sempre teorias, conhecimentos e saberes de sua própria ação (TARDIF, 2004, p. 234).

Shulman (1986) defende a perspectiva de que a formação inicial é de certa forma restrita e que, com base nas reflexões realizadas pelo professor acerca das suas experiências na profissão, ele vai construindo seu alicerce de conhecimentos para o ensino. A base de conhecimentos para o ensino caracteriza-se por meio de vários conhecimentos, percepções, habilidades que subsidiam as práticas de ensino e os processos de aprendizagem de modo geral. O autor preconiza ser imprescindível ao professor iniciar na docência com uma base mínima de conhecimentos que, além de dar suporte direto às ações práticas educativas, também proporcionam a construção de novos saberes, o que nos possibilita vislumbrar a base de conhecimentos para o ensino como uma estrutura em constante movimento, sempre em expansão.

Fundamentados nisso e em Gauthier *et al.* (1998), inferimos que a profissão docente envolve uma profunda atividade intelectual que, ao possibilitar a determinação de conhecimentos próprios ao ensino, contribui de

modo geral para a qualificação deste, refletindo positivamente em problemas que assolam as escolas, como é o caso da evasão escolar, do baixo rendimento dos estudantes e naturalmente da formação e da profissionalização dos docentes.

Metodologia

Por considerarmos, assim como Bogdan e Biklen (1994, p. 48), “[...] que o comportamento humano é significativamente influenciado pelo contexto em que ocorre” e que as questões socioculturais e a subjetividade que permeia as relações entre os sujeitos da pesquisa sejam aspectos geradores de dados em potencial para análise, a abordagem da pesquisa configura-se como qualitativa. Integraram a pesquisa dez professoras graduadas em Pedagogia, divididas em dois grupos focais: cinco formadas na modalidade de ensino presencial e cinco na modalidade de ensino a distância. Quanto ao procedimento para a geração de dados, recorreu-se ao grupo focal. O trabalho com grupos focais direciona-se à geração de dados construídos na coletividade. De acordo com Gatti (2005), no grupo focal estimula-se uma discussão coletiva em que os participantes têm a oportunidade de formular e reformular suas concepções por meio da fala do outro, suscitando fatos/conceitos que talvez não fossem lembrados numa entrevista individual. Em relação ao procedimento de análise, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo de acordo com Bardin (2010).

As unidades e categorias de análise foram definidas *a posteriori* e configuram-se da seguinte forma. Na primeira unidade trataremos das percepções das professoras acerca dos saberes docentes por meio de quatro categorias: concepções de saberes docentes; a relevância dos saberes específicos à profissão docente; o desenvolvimento de saberes na formação docente e fontes de aquisição dos saberes na percepção das entrevistadas. Na segunda unidade de análise vamos discutir a pluralidade de saberes revelados pelas professoras. As categorias dessa unidade compreendem a caracterização dos saberes docentes de acordo com Tardif (2004): saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Na terceira e última unidade serão estabelecidas aproximações entre os saberes docentes desenvolvidos na formação docente das professoras formadas na modalidade presencial e na modalidade a distância.

Discussão dos dados

A geração de dados ocorreu no primeiro semestre do ano de 2014. Por isso, a interpretação dos dados encontra-se em seu processo inicial. A seguir apresentamos sucintamente uma pequena parte da análise das concepções de saberes docentes das professoras participantes da pesquisa. Para tanto, iniciamos trazendo a concepção de que o saber docente, conforme Tardif (2004), compõe-se de vários outros saberes, provenientes de fontes e origens diversos. Ele é validado justamente por meio do amálgama, da articulação entre os saberes durante a ação prática educativa. São relacionados ao trabalho docente, ligados ao professor enquanto profissional e enquanto pessoa. Dessa forma, são complexos, plurais e heterogêneos por natureza.

As percepções manifestadas pelas professoras evidenciam indícios de que o saber docente é uma soma de conhecimentos que formam a base que o professor precisa para exercer a profissão. Nesse sentido, o uso do termo “*soma*” mostra-se equivocado, pois os saberes docentes não são compostos por uma soma, e sim por uma mistura de diversos saberes. No entanto, quando as professoras afirmam que tais conhecimentos formam a base de trabalho necessária para o professor poder lecionar, reportamo-nos a Gauthier *et al.* (1998, p. 28), ao inferirem sobre a “[...] mobilização de vários saberes que formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece para responder a exigências específicas de sua situação concreta de ensino”.

A situação concreta de ensino enfatizada por Gauthier *et al.* pode ser verificada nos dizeres das participantes, quanto relatam que o docente precisa saber quais as necessidades do grupo de alunos com o qual trabalha, ter conhecimento sobre a faixa etária, sobre o desenvolvimento motor e social e saber usar métodos de ensino.

De modo geral, percebemos que há uma valorização enfática à teoria, haja vista as professoras demonstrarem a percepção de que sem o saber teórico não há como ser professor e apontarem o curso de Pedagogia como fonte desse saber. Em alguns momentos durante os encontros com os grupos focais, algumas das entrevistadas se referiram ao saber teórico como se este pudesse representar uma totalidade do próprio saber docente. Inferimos que tal percepção é ingênua, pois a teoria constitui apenas um tipo de fonte de

saberes dos quais os docentes necessitam para poder executar suas funções profissionais. Tardif (2004) alerta-nos para o fato de que os saberes que formam a base para o ensino são permeados pelo sincretismo. Isso quer dizer que essa base é formada por uma mistura híbrida de saberes em que a teoria por si só não dá conta de responder às necessidades práticas do professor. Conseqüentemente, “[...] seria vão, a nosso ver, procurar uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções” (TARDIF, 2004, p. 64).

No entanto os relatos das docentes demonstram pertinência quando se referem à teoria como um saber basilar, como um saber que possa suprir necessidades práticas. Elas confessam que buscam na teoria o direcionamento para o seu fazer pedagógico de acordo com as necessidades que se apresentam e afirmam que a base teórica dá suporte para a prática docente. O conhecimento da teoria explicitado pelas professoras pode ser percebido nos saberes intitulados por Tardif (2004) como sendo da formação profissional que envolve as esferas das ciências da educação e da ideologia pedagógica. Os professores constroem de fato tais saberes na universidade durante seu processo de formação inicial. O autor ratifica que a universidade não só deve proporcionar esses conhecimentos ao futuro professor, como precisa buscar vinculá-los à prática docente. Embora as professoras não tenham afirmado exatamente que consigam aliar um movimento prático ao curso de Pedagogia, suas falas caracterizam essa necessidade.

Considerações finais

Aspiramos por meio do presente criar possibilidades de discussão sobre as pesquisas atuais, principalmente aquelas abordadas no Simpósio Integrado de Pesquisa e Educação. Pretende-se contribuir no sentido de gerar elementos de estudo e reflexão sobre a pesquisa científica, partindo do princípio de que o professor pesquisador que estrutura e orienta sua própria prática é também dela sujeito e a ela atribui sentidos de acordo com os seus conhecimentos.

Referências

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Lisboa: Edições 70, 2010. 281 p.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto, 1994. 336 p.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Liber Livro, 2005. 77 p.

_____; BARRETTO, E. S. de S.; ANDRÉ, M. E. D. de A. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: Unesco, 2011. 300 p.

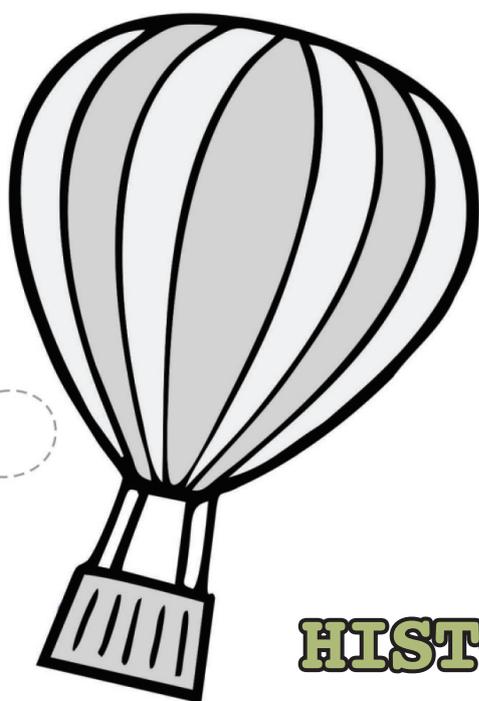
GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Tradução de Francisco Pereira. Ijuí: Ed. Unijuí, 1998. 457 p. (Fronteiras da educação).

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

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado – Revista de Currículum y Formación del Profesorado**, Granada, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <<http://www.ugr.es/local/recfpro/rev92art1.pdf>>. Acesso em: 27 maio 2013.

_____. Those who understand: knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, v. 15, n. 2, p. 4-14, 1986.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.



HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO



Práticas pedagógicas com enfoque criativo: possibilidade e limites

Raquel de Oliveira Costa Pereira Knop
Univali

Resumo: Este trabalho, vinculado ao grupo de pesquisa Cultura, Escola e Educação Criadora, do Programa de Mestrado em Educação da Univali, busca responder à seguinte questão problema: Quais as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo presentes nas falas de professores de escolas criativas? Para tal delimitou-se o seguinte objetivo geral: analisar as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo presentes nas falas de professores de escolas criativas. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os instrumentos de coleta de dados foram o levantamento bibliográfico, a análise de documentos e entrevistas semiestruturadas com membros fundadores da Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) e professores que integram escolas criativas. O tratamento dos dados deu-se por meio da investigação narrativa. Os autores utilizados para dar suporte ao estudo são: Duarte Jr. (2010), Moraes (1997, 2003, 2008), Morin (1999, 2001, 2011a, 2011b), La Torre (2005, 2008) e La Torre e Zwierewicz (2009). Como resultado, traz-se que os limitadores levantados pelos professores não impedem que práticas criativas sejam realizadas. A pesquisa propõe que, para o professor potencializar sua prática docente e transformá-la realmente em uma prática criativa, é preciso investir em uma formação docente que considere as implicações epistemológicas e metodológicas que embasam tais práticas.

Palavras-chave: escolas criativas; práticas docentes; criatividade.

Introdução

Demandas educacionais atuais apontam para novos caminhos acerca de metodologias aplicadas desde a educação infantil até o ensino superior. A consideração dos contextos de atuação de professores e alunos ganha destaque, assim como as expectativas em torno do que se deve ensinar e o que realmente se deve aprender para que os indivíduos atuem na sociedade de forma plena, consciente, engajada e responsável. Colocar o aluno no centro do processo e considerá-lo como agente social ativo, criativo e transformador é o objetivo de novas vias e novos aportes metodológicos de ensino. A escola, assim como a sociedade, passa por um período de transição, de modificação, em que educandos e professores são atores e corresponsáveis por conduzir de maneira eficiente os caminhos a serem trilhados em um mundo de

emergências sociais e ambientais latentes. Ao se sentirem responsáveis e fazendo parte das mudanças e das transformações pelas quais a humanidade vem passando, a escola, os professores, os estudantes e toda a comunidade escolar assumem uma posição ativa diante dos problemas e dos percalços, envolvendo-se e prospectando ações, desconstruindo posições passivas e resignadas. Os seguintes autores darão suporte para a presente pesquisa: Duarte Jr. (2010), Moraes (1997, 2003, 2008), Morin (1999, 2001, 2011a, 2011b), La Torre (2005, 2008) e La Torre e Zwierewicz (2009).

Conceitos como complexidade, transdisciplinaridade e criatividade começam a aparecer em currículos e metodologias. Mas como? Quais as compreensões dos professores sobre esses conceitos e como atuam quando os têm como referencial teórico? Quais as possibilidades e os limites de um fazer pedagógico com enfoque criativo? A presente pesquisa tem, assim, como proposta analisar as possibilidades e os limites de um fazer pedagógico com enfoque criativo presentes nas falas de professores que integram escolas criativas.

O interesse por práticas inovadoras e diferenciadas parte de inquietações vivenciadas na prática pedagógica da pesquisadora. Também, por meio do livro *Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação* (LA TORRE; ZWIREWICZ, 2009), vislumbraram-se as escolas criativas e a Rede Internacional de Escolas Criativas (RIEC) como uma possibilidade de tornar tal inquietação objeto de pesquisa. Diante disso buscou-se em escolas vinculadas ao Projeto de Escolas Criativas e à RIEC professores que em práticas docentes indicassem algum tipo de mudança conceitual e metodológica mediante a aderência de suas escolas ao Projeto e à Rede.

Para La Torre e Zwierewicz (2009), fazer com que os alunos realizem apenas atividades mecânicas, cumprindo regras e normas, é uma forma limitada de suas atuações. Deixar os estudantes dependentes das instruções e das transmissões de um professor que atuam de forma passiva, sem autonomia, desfavorece o desenvolvimento integral do indivíduo.

Morin (2001) não descarta de maneira nenhuma a fantasia e o imaginário no desenvolvimento do ser humano. Fantasia e imaginário, segundo

o autor, conectam o organismo com o mundo exterior. Sonhos, desejos, ideias, imagens, fantasias influenciam a concepção do mundo exterior do sujeito.

O desafio do professor em sala de aula, tendo como base os autores citados, está em conciliar e considerar em suas práticas as dimensões tanto racionais quanto sensíveis nos processos de ensino e aprendizagem. Abrir espaço para a criatividade, para a fantasia, para os desejos, para os sonhos, por vezes, em virtude do modelo educacional no qual estamos inseridos, não são práticas aceitas e consideradas. Como sugere Duarte Jr. (2010), a educação do sensível deve ser desenvolvida para auxiliar uma nova maneira de atuar nesse cenário de mudanças e emergências sociais, ambientais e tecnológicas do qual a escola faz parte.

Por meio da revisão bibliográfica percebemos que há mudanças acontecendo no cenário educacional brasileiro e no mundo. Professores já se lançam em novas práticas. Por isso, a presente pesquisa busca responder à seguinte questão problema: Quais as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo presentes nas falas de professores de escolas criativas? Para responder a tal questionamento, delimitou-se o seguinte objetivo geral: Analisar as possibilidades e os limites de práticas pedagógicas com enfoque criativo presente nas falas de professores de escolas criativas. Serão apresentados neste texto informações referentes a um grupo de dados coletados em entrevistas e que enfocam reflexões sobre as possibilidades e os limites das práticas pedagógicas no contexto investigado.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa. Os instrumentos iniciais de coleta de dados utilizados foram o levantamento bibliográfico e a análise de documentos. Na terceira etapa da coleta de dados, usamos a entrevista. Os sujeitos entrevistados foram: representantes no Brasil e membros fundadores da RIEC, com o objetivo de coletar dados sobre o histórico do projeto; e professores que atuam em escolas criativas, com o intuito de investigar, em suas falas, quais os limites e as possibilidades de uma prática pedagógica com enfoque complexo, transdisciplinar e criativo.

Integraram o estudo três professores em Blumenau, quatro em Balneário Rincão e dois membros fundadores e colaboradores da RIEC, totalizando nove

sujeitos. As entrevistas foram transcritas, e o tratamento dos dados deu-se por meio da investigação narrativa, “[...] uma modalidade de pesquisa que valoriza a exposição dos pensamentos dos indivíduos acerca de sua visão de mundo” (RABELO, 2011, p. 172).

Com o propósito de averiguar práticas pedagógicas diferenciadas com enfoque em referenciais teóricos e epistemológicos que rompem com o paradigma tradicional, buscamos trazer uma metodologia que se alinhasse aos princípios epistemológicos da transdisciplinaridade e da complexidade. Para isso, esta pesquisa buscou fundamentos ontológicos, epistemológicos e metodológicos em autores como Moraes e Valente (2008), Moraes e Torre (2006) e Morin (1999, 2001, 2011a, 2011b) e fundamentos metodológicos em Bruner (1997), Bolívar (2002) e Larrosa (2011). Tais princípios se articulam e se entrelaçam em proposições teórico-práticas do fazer científico, bases para transitar em marcos epistemológicos diferentes do positivista, ou até mesmo do crítico.

A base da investigação narrativa parte do pressuposto de que a linguagem é mediadora da ação, ou seja, a narrativa é a estrutura principal da maneira como os seres humanos constroem sentido. O transcorrer da vida e a identidade construída do “si mesmo” (a identidade pessoal) são vividos como uma narração.

Discussão dos dados

Os dados da pesquisa revelam, por meio da narração das práticas dos professores investigados, que a busca por compreender os conceitos que embasam a prática dentro da perspectiva teórica das escolas criativas acontece na prática em sala de aula, com o que eles acreditam que estejam fazendo para sair do “conteudismo”, dos horários e dos tempos escolares desfavoráveis para práticas inovadoras, de forma a romper com as barreiras estruturais, organizacionais e espaciais do ambiente escolar. Essa prática, talvez em um primeiro momento, pode ser cambaleante, pois inovar é arriscar, é desacomodar, como diz a professora Maria em sua fala a seguir.

Mas eu acho que o limite maior de todos é o professor se aventurar a fazer isso, porque é muito mais cômodo você ficar com o livro, seguir o teu planejamento. Você entrega no início do ano, acompanha os conteúdos,

*porque ninguém vai te questionar em relação ao que você está fazendo. **Você está fazendo o que é para fazer e deu, não importa se você está fazendo atividade inovadora ou não, você está cumprindo com o que se pede. Então a primeira barreira surge dali, do profissional, de ele se dispor a fazer o novo, porque dá trabalho e nem sempre dá certo, às vezes você planeja e não sabe se aquilo vai conciliar com a turma que você vai aplicar, porque fazer algo diferente e não surtir resultado também não é válido. Mas isso também não é empecilho para que não tente novamente e busque melhorar e tentar alcançar então o objetivo traçado** (Grifos nossos).*

A prática docente, como bem sinaliza Maria, não sofre abalo se o professor cumpre corretamente seu plano de aula, aplica os conteúdos, usa o livro didático. É cômodo, segundo a docente. Para ela, o professor que não se aventura em novas práticas é um limitador para que estas ganhem espaço e abertura nas escolas.

Os dados apontam para um querer aprender constante por parte do docente. Os professores investigados demonstram muita vontade de inovar e já o fazem em suas práticas, porém são imprescindíveis um alcance maior e auxílio àqueles, como pontuou Maria, considerados limitadores de tais práticas, por assumirem posturas conservadoras em relação às práticas docentes. Concordamos com Moraes (2007, p. 16-17) quando afirma que é preciso

[...] um esforço coordenado, sistemático e simultâneo que articule vários aspectos. Dentre eles, precisamos de uma proposta competente de reforma curricular de formação docente que leve em consideração o tempo e a disponibilidade dos interessados, a possibilidade de um diálogo mais competente entre Estado, sociedade e organizações docentes bem como novos referenciais teóricos relacionados aos novos paradigmas da Ciência.

Os professores, assim como os membros da RIEC, destacaram que, mesmo havendo limitadores para práticas com enfoque criativo, eles não impedem a realização de práticas criativas e inovadoras. Os sujeitos entrevistados os consideram desafios. Como salienta a professora Maria em seu relato:

Outro limite, só que também não vejo assim como uma barreira, é a questão do espaço, dependendo da atividade, o ambiente, a estrutura física, mas que aqui também não compromete. Nós aqui na escola somos bem privilegiados, na aceitação, no trabalho, no trabalho em equipe em

*relação a atividades diversificadas, como também no espaço, nós temos o suficiente para qualquer prática, eu acredito. **Se eu partir do princípio de boa vontade de se trabalhar com aquilo que se tem, isso não se torna um empecilho de maneira alguma, na verdade, às vezes até busca a melhorar, talvez essa barreira dependendo da maneira como você vai levar essa atividade pode estar ajudando a escola** (Grifos nossos).*

Dentro das possibilidades levantadas pelos professores, destacamos a troca de experiências que tais práticas permitem. O relato da professora Norma enfatiza a partilha, a troca entre docentes.

*Um busca e já quer dividir, um já quer perguntar. É isso que aconteceu no nosso grupo. Em momentos que a gente está até no recreio e a gente está conversando, perguntando, uma está dando sugestão. **Acabou com aquele isolamento que, às vezes, eu já passei em escolas que era uma coisa muito isolada, e essa maneira de trabalhar está unindo mais os educadores em questões de experiências, partilhar, trocar** (Grifos nossos).*

A prática docente não é algo estático; na verdade trata-se de uma prática social dinâmica (PIMENTA, 2012). Há a necessidade de mudança na própria prática diante das realidades sociais vivenciadas. Por isso, a prática docente

constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor, confere à atividade docente no seu cotidiano a partir de seus valores, de seu modo de situar-se no mundo, de sua história de vida, de suas representações, de seus saberes, de suas angústias e anseios, do sentido que tem em sua vida ser professor (PIMENTA, 2012, p. 20).

Considerações finais

O processo de levantamento de dados possibilitou perceber que as falas dos professores entrevistados mostram que a busca de uma prática docente criativa é possível – ainda que alguns demonstrem maior ou menor entendimento da dimensão de suas práticas e, também, que os posicionamentos teóricos que assumem ao narrá-las evidenciem oscilações, inseguranças e certa hesitação em se arriscar e em definir exatamente os conceitos em relação às suas práticas. Os dados demonstraram também que, mesmo havendo limitadores, eles não impedem que práticas criativas sejam realizadas e estimuladas. O projeto das escolas criativas e da RIEC tem um movimento lento, porém rigoroso e sustentado em um paradigma científico que considera o homem em sua totalidade e em sua complexidade, trazendo, tanto

teórica quanto metodologicamente, possibilidades para incentivar, valorizar e embasar escolas e professores com potenciais criativos e inovadores.

A pesquisa propõe, tendo como base os autores aqui referenciados, que, para o professor potencializar sua prática docente e transformá-la em uma prática criativa, considerando a complexidade dos fenômenos e a criatividade individual, coletiva e dos contextos educacionais, é preciso investir em formação docente que considere os conceitos da criatividade, da transdisciplinaridade e da complexidade em todas as implicações epistemológicas e metodológicas que tais conceitos trazem e que precisam ser estudados, analisados e considerados como vias para uma educação mais conectada com a realidade dos contextos de atuação de alunos e professores. Faz-se necessário, também, que os docentes realmente se apropriem de tais conceitos, colocando-os em prática.

Destacam-se ainda as possibilidades de avanços para outras pesquisas, ampliando o número de sujeitos entrevistados ou investigando quais as contribuições da certificação como escola criativa aos processos educativos dos estabelecimentos de ensino vinculados à RIEC.

Referências

BOLÍVAR, A. "De nobis ipse silemus?": epistemology of biographical narrative research in education. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, Granada, v. 4, n. 1, 2002.

_____; DOMINGO, J. La investigación biográfica y narrativa en Iberoamérica: Campos de desarrollo y estado actual. **Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research**, v. 7, n. 4, set. 2006.

BRUNER, J. **Atos de significação**. Tradução de Sandra Costa. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

LARROSA, J. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, T. T. da. (Org.). **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 35-86.

LA TORRE, S. de. **Criatividade aplicada: recursos para uma formação criativa**. São Paulo: Madras, 2008.

_____. **Dialogando com a criatividade**. São Paulo: Madras, 2005.

_____; PUJOL, M.; SILVA, V. (Coords.). **Inovando na sala de aula: instituições transformadoras**. Blumenau: Nova Letra, 2013.

_____; Zwierewicz, M. (Orgs.). **Uma escola para o século XXI: escolas criativas e resiliência na educação**. Florianópolis: Insular, 2009.

MORAES, M. C. A formação do educador a partir da complexidade e da

transdisciplinaridade. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 7, n. 22, p. 13-38, set./dez. 2007.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011a.

_____. **Introdução ao pensamento complexo**. Porto Alegre: Sulina, 2011b.

_____. **O desafio do século XXI: religar os conhecimentos**. Editions du Seuil, 1999.

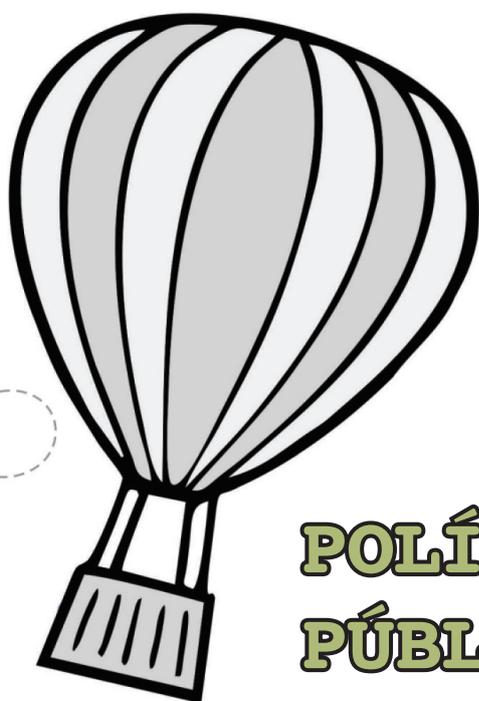
_____. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2001.

OLIVEIRA, H. M. **Actividades de investigação na aula de matemática: aspectos da prática do professor**. 271 f. Dissertação (Mestrado em Educação – Didática da Matemática)–Universidade de Lisboa, Lisboa, 1998.

RABELO, A. O. A importância da investigação narrativa na educação. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 114, p. 171-188, jan./mar. 2011.

PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

LEITE, D.; MOROSINI, M. (Orgs.). **Universidade futurante: produção do ensino e inovação**. Campinas: Papyrus, 1997.



**POLÍTICAS
PÚBLICAS
E GESTÃO
EDUCACIONAL**



A formação humana em Hannah Arendt: uma proposta de educação da criança na perspectiva da pluralidade

Lucimar de Almeida Melo
Furb

Adolfo Ramos Lamar
Furb

Agência financiadora: Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior (Fumdes).

Resumo: Este texto é parte da pesquisa desenvolvida para elaboração da Dissertação de Mestrado vinculada ao grupo de pesquisa Filosofia e Educação EDUCOGITANS, do Programa de Mestrado em Educação da Furb. Trata-se de uma pesquisa teórica centralizada nos textos *A vida do espírito* e *A crise na educação*, de Hannah Arendt. Tem como questão norteadora o seguinte enunciado: Qual a relevância da categoria pluralidade presente no pensamento político de Hannah Arendt para referenciar a educação da criança em contextos institucionalizados? Dessa proposição objetiva-se abordar características da pluralidade e a sua relação na constituição da identidade da criança na perspectiva de Hannah Arendt. Este trabalho propõe ainda como objetivos específicos: analisar a posição de Arendt referente às questões educativas e examinar o conceito de *vita activa* e de suas atividades correspondentes. Essas proposições buscam evidenciar as possíveis contribuições que as reflexões arendtianas têm para debater a educação da criança na atualidade.

Palavras-chave: Hannah Arendt; educação da criança; pluralidade.

Introdução

Ao atuar profissionalmente com crianças de 0 a 6 anos de idade em instituições de educação infantil, a pesquisadora principal deste trabalho constatou que, além dos conhecimentos específicos dos conteúdos curriculares da área pedagógica, da observação das demais Diretrizes Teóricas e Legais que orientam as ações nesse nível de ensino, havia ainda outra questão que permeava as interações entre educadores e crianças: como lidar com o “querer” ou com a “vontade” da criança no contexto educativo institucionalizado? Ou, como proceder de forma equilibrada em relação ao “querer” ou à “vontade” da criança ante as determinações curriculares e a ação

do professor, sem que essas intervenções incorram no enfraquecimento da vontade da criança ou no excesso de liberalismo? Assim, esta pesquisa se propõe abordar alguns aspectos de um dos problemas centrais na educação das crianças: o alcance do equilíbrio entre o excesso de exigências e imposições dos adultos (professores e pais) e a autonomia da criança no exercício da sua própria vontade. Desse modo, estaríamos evitando a formação de crianças passivas ou, ao contrário, crianças sem limites.

A maioria dos referenciais examinados sobre a questão, todos de matriz psicológica, destaca como principal forma para lidar com o querer da criança a possibilidade de conduzir as práticas pedagógicas mediante a astúcia do educador ou o seu discurso persuasivo, a fim de ensinar os conteúdos curriculares às crianças, recorrendo até mesmo ao “ensinar brincando”. Contudo tais métodos não levam em consideração o aspecto de atividade alienada, que os caracteriza, e por causa de sua natureza procedimental também são conteúdos de ensino aprendizagem da criança, porém contraditórios com uma proposta educativa emancipatória. A lacuna presente entre a demanda por uma solução e as condições para lidar com essa questão evidenciava a necessidade de compreender melhor a faculdade do “querer”.

Hannah Arendt, em sua obra *A vida do espírito*, apresentou o pensar, o querer e o julgar como atividades das três principais faculdades espirituais. Ela afixa, que, embora nossa humanidade dependa inteiramente da mediação dessas faculdades as quais não produzem resultados e não nos dotam diretamente com o poder de ação, “os princípios pelos quais agimos e os critérios pelos quais julgamos e conduzimos nossas vidas dependem, em última instância, da vida do espírito e do desempenho aparentemente não lucrativo dessas empresas espirituais” (ARENDDT, 1992, p. 56).

Sônia Kramer (2003), no artigo intitulado *A infância e sua singularidade*, pontua que o reconhecimento da infância como categoria social tem duplo significado, uma vez que reconhece a individualidade de cada criança com seu jeito singular de ser e suas necessidades específicas, mas também como ser social e histórico, moldado e constituído na cultura em que está inserida. No texto, Kramer destaca também que são muitas as dificuldades que permeiam as interações entre adultos e crianças no atual cenário contemporâneo brasileiro. Segundo ela, as principais situações presentes no cotidiano das

instituições educativas têm se apresentado na forma de indisponibilidade do adulto em relação à criança, deixando perguntas e questionamentos sem respostas, transgressões sem sanções e relatos sem escuta.

Kramer pontua que a espontaneidade, a criatividade e a liberdade são suprimidas e o equilíbrio e o diálogo se perdem. Ela observa que os adultos não sabem como agir diante de situações as quais não enfrentaram antes, ainda que adultos não sejam constituídos na experiência. Kramer (2000, p. 44) define a ação de se constituir na experiência como:

[...] uma prática que produz uma “reflexão sentida” de um coração informado sobre aspectos essenciais da vida, prática compartilhada [...] que permite conhecer questões relativas ao mundo social e às tantas e tão diversas lutas por justiça ou o combate à injustiça; que resgata valores desprezados hoje, como generosidade e solidariedade. [...] compartilhando sentimentos e reflexões, plantando no ouvinte a narrativa, criando um solo comum de diálogo, uma comunidade, uma coletividade. O que torna uma situação uma experiência é entrar nessa corrente na qual se compartilha, troca, aprende, brinca, chora e ri.

De acordo com Kramer, as dificuldades nas interações entre professores e alunos em contextos educativos institucionalizados decorrem do fato de que aqueles são impelidos a responder a perguntas para as quais nunca ninguém lhes deu resposta, mas, em virtude das especificidades que o trabalho com crianças demanda, eles têm de lidar cotidianamente com diversas situações inusitadas que demandam habilidade de emitir juízos deliberativos.

Essa situação pode ser mais bem entendida considerando a posição de Arendt no tocante à natalidade ou ao “ fato de que seres nascem para o mundo”, noção que a autora denomina como essência da atividade educativa. A natalidade é também categoria central do pensamento político de Arendt, por causa da sua relação com a novidade, a espontaneidade, a ação e a liberdade, interrelações que podem ser entendidas no fato de a autora acreditar que

[...] a novidade de cada nascimento conserva as infinitas possibilidades que renovam a promessa de perseverança da pluralidade entre os homens [...] e cada homem é em si um novo começo, uma vez que, por meio do nascimento, veio ao mundo que existia antes dele e vai continuar existindo depois dele (ARENDR, 2002, p. 43).

Para Arendt, o novo sempre aparece na forma de um milagre, o qual se traduz no fato de que o início, que é o homem, remete ao momento originário de criação dos homens, sempre renovado historicamente no nascimento, de cada indivíduo humano. Nesse sentido, Arendt assevera:

[...] se pode esperar o inesperado e o improvável, e isto é possível apenas porque cada homem é único, de modo que, com cada nascimento, algo singularmente novo vem ao mundo, interrompendo o automatismo dos processos históricos, os quais deixados à sua própria sorte tendem a reproduzir os automatismos da natureza (ARENDR, 2002, p. 44).

Conforme Arendt, as dificuldades nas interações entre professores e crianças, neste momento histórico, podem ser entendidas como efeitos de uma sociedade que promoveu o desenvolvimento exacerbado de apenas uma das atividades da *vita activa*, o labor, que visa somente à manutenção do processo vital humano. No empreendimento de suprir suas necessidades de sobrevivência, o homem alienou as suas demais possibilidades, deixando de lado as outras atividades da *vita activa*, que lhe possibilitariam plena expressão de sua humanidade.

Em *A condição humana*, Arendt (1991) pontuou que na atual sociedade, ou em uma sociedade em que a atividade do labor predomina e todos concebem suas funções como imprescindíveis à sua sobrevivência e à da sua família, já não se conhecem outras atividades superiores e mais importantes. Dessa forma, já não existe mais uma aristocracia de natureza política e espiritual da qual pudesse ressurgir a restauração das outras capacidades do homem.

Contudo a autora diz também que as atividades das tríades labor / trabalho / ação e pensar / querer / julgar, que integram a *vida activa*, não podem ser perdidas de maneira irremediável, uma vez que são características humanas genéricas e permanentes.

Então, sempre é possível despertar novamente “aquelas capacidades ou atividades que foram suprimidas”. Entretanto, de acordo com Arendt, cada atividade da *vita activa* demanda condições específicas para ocorrer e formas de interações que viabilizem suas manifestações, entre as quais, a pluralidade é uma dessas condições imprescindíveis.

No entanto, tendo em vista as dificuldades apresentadas nas interações entre docentes e estudantes em contextos educativos institucionalizados, supõe-se que as atividades de pensar, de querer e de julgar estejam sendo suprimidas e desconsideradas nos contextos em que, supõe-se, seriam âmbitos privilegiados e destinados ao exercício de tais atividades.

Uma das possíveis implicações seria a de que já não estaríamos mais aptos para mediar situações interativas, cujo empreendimento depende do trabalho aparentemente improdutivo das faculdades espirituais.

Nesse sentido, evidencia-se a importância de compreender as especificidades das faculdades espirituais e das atividades de pensar, de querer e de julgar e o que faz com que elas sejam favorecidas ou reprimidas. Além disso, é preciso identificar critérios inerentes a essas atividades, assim como prováveis consequências que a ausência delas poderá causar na formação da criança.

As considerações aqui postas justificam a importância do referencial teórico proposto para discorrer sobre as questões apresentadas.

Metodologia

Para desenvolver a presente investigação, utilizaram-se os textos *A vida do espírito* e *A crise na educação*, de Hannah Arendt, para construir teoricamente os conceitos anunciados na justificativa e no problema.

Primeiramente, analisam-se o conceito de *vita activa* e as duas tríades de atividades correspondentes a essa expressão. Em seguida, explicita-se a posição de Arendt referente à educação da criança, tendo como principal referencial o artigo *A crise na educação*, estabelecendo a relação desses pressupostos com uma proposta de formação humana que ampare e promova a pluralidade e em contextos de educação institucionalizada. E, por último, as considerações finalizadoras.

Discussão dos dados

No que tange ao referencial arendtiano, tem-se que a pluralidade se configura como proposição central das reflexões de Arendt, em *A vida do espírito* (1992), e que a pluralidade é também uma característica indissociável da singularidade e da alteridade. A pluralidade, a singularidade e a alteridade

formam uma tríade indissociável, pois não se pode falar de uma sem se referir às outras.

Dos resultados parciais da análise sobre a posição de Arendt atinente à educação da criança, apresentada em seu artigo *A crise na educação* (1958), a autora destaca três objetivos básicos para a educação institucional: a responsabilidade da escola com a singularidade da criança, a responsabilidade da escola em apresentar o mundo para a criança e a responsabilidade da educação com a preservação do mundo, o qual é entendido, por Arendt, como produto do trabalho humano.

Entretanto pode-se dizer que os objetivos propostos por Arendt para a educação serão efetivados na medida em que a educação institucional for capaz de lidar com a singularidade da criança, ou com as atividades das faculdades espirituais.

Na perspectiva de Arendt a experiência é o objeto do pensamento e, por ser o professor alguém constituído na experiência, pressupõe-se que ele tenha condições de lidar com as atividades das faculdades espirituais, auxiliando a criança nesse exercício.

Arendt propõe que a criança permaneça afastada do mundo público enquanto se constitui na experiência. Ela sugere isso porque considera que a permanente exposição da criança ao mundo sem a proteção da intimidade e da segurança destrói as condições vitais e necessárias ao seu desenvolvimento e crescimento (ARENDR, 1988, p. 236).

A escola, como instituição social, que se interpõe entre a esfera privada da família e a esfera pública, deverá tornar possível, para a criança, sua transição da família na esfera privada para a esfera pública.

Para Arendt, a educação moderna, à medida que procurou estabelecer um mundo de crianças, destruiu as condições necessárias para que elas se constituíssem na experiência mediante o exercício das atividades de pensar, de querer e de julgar. As consequências disso foram ou o conformismo ou a delinquência da criança.

De acordo com as suas considerações, isso ocorreu em virtude do fato de a autoridade que diz às crianças individualmente o que fazer e o que não fazer repousar no próprio grupo de crianças. Em tais situações diz Arendt

(1988, p. 230): “Do ponto de vista da criança individual, as chances desta se rebelar ou fazer qualquer coisa por conta própria são praticamente nulas”.

No entendimento de Arendt, nessa forma de relação a criança encontra-se numa posição praticamente irremediável em que “uma minoria de um” entra em confronto com “a absoluta maioria dos outros”. Poucas pessoas adultas são capazes de suportar uma situação dessas, pontua Arendt, mesmo quando ela não é sustentada por meios de compulsão externos, e as crianças são pura e simplesmente incapazes de fazê-lo (ARENDDT, 1988, p. 230).

Em tais circunstâncias se evidencia que as possibilidades do exercício do querer da criança ficam inviabilizadas.

Considerações finais

Esta pesquisa ainda está em andamento, e as considerações e os resultados apresentados são parciais. Nesse sentido, busca-se melhor compreensão das questões delimitadas, assim como a indicação de ações que ampliem e favoreçam à criança vivenciar mais plenamente sua humanidade na dimensão da singularidade, pluralidade e alteridade, aspectos indissociáveis que caracterizam a pluralidade.

Na investigação do que já foi realizado como análise da obra arendtiana, nota-se que a pluralidade, a singularidade e a alteridade foram pouco exploradas e pouco referenciadas. Dessa forma, a relevância em incluí-las para ampliar o referencial teórico e debater a educação como possibilidade mais ampla na perspectiva filosófica que pode distender-se para além da escolarização. Considerando ainda que a dimensão política se mostra como fio condutor de toda a obra de Arendt, o que pode ser uma fonte importante de inspirações vigorosas e significativas para pensar a educação ante os desafios postos pelo atual contexto e momento histórico.

Referências

ARENDDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo; posfácio de Celso Lafer. 5. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1991.

_____. **A vida do espírito:** o pensar, o querer e o julgar. Tradução de Antônio Abranches, Cesar Augusto R. de Almeida e Helena Martins. Rio de Janeiro: Relume Dumará / Editora UFRJ, 1992.

_____. **Entre o passado e o futuro.** Tradução de Mauro B. de Almeida. São Paulo: Perspectiva, 1988.

_____. **O que é política?** Tradução de Reinaldo Guarany. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

_____ *et al.* **Quatro textos excêntricos.** Seleção, prefácio e tradução de Olga Pombo. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2000.

KRAMER, S. A infância e sua singularidade. *In:* BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil.** v. I. Brasília: MEC/SEF, 2003.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. Anais do *In:* SEMINÁRIO INTERNACIONAL DA ORGANIZAÇÃO MUNDIAL PARA A EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR (OMEP) – Infância e educação infantil: reflexões para o início do século, 2000, Rio de Janeiro. **Anais...** p. 34-53.



O que a família tem a dizer sobre o parecer descritivo/avaliação do seu filho na educação infantil?

Nazoeme Alves Oliveira Pera
Univali

Resumo: A avaliação está presente em todos os momentos da vida de um indivíduo. Assim sendo, esta pesquisa, vinculada à linha de pesquisa Prática Docente e Formação Profissional do Programa de Mestrado em Educação da Univali, apresenta a seguinte questão problema: O que a família tem a dizer sobre o parecer descritivo do seu filho na educação infantil? Tem como objetivo geral compreender a relevância do parecer descritivo para a família na educação infantil. Com os seguintes objetivos específicos: identificar o que as famílias sabem sobre o que acontece na creche; verificar quem lê o parecer descritivo; identificar o que a família faz com base nessa leitura. Foram realizadas entrevistas gravadas com 26 famílias que possuem filhos de 0 a 3 anos que frequentam uma creche municipal de Itajaí (SC). Fundamentam a pesquisa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (BRASIL, 2010) e o documento produzido pelo Grupo de Trabalho da Educação Infantil (BRASIL, 2012). Como resultado, conclui-se que as famílias valorizam o diálogo e consideram o parecer descritivo como uma forma de comunicação da creche com a família.

Palavras-chave: avaliação; educação infantil.

Este artigo faz parte da pesquisa que investigou o que as famílias dizem sobre o parecer descritivo/avaliação do seu filho na educação infantil. possui como objetivo refletir de que maneira a família compreende o que está no parecer descritivo que recebe da creche e identificar o que ocorre a partir do momento do conhecimento das informações comunicadas.

Fundamentaram a pesquisa o documento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei Federal n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1.996 (BRASIL, 1996), as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEI – BRASIL, 2010) e o documento produzido pelo Grupo de Trabalho da Educação Infantil (BRASIL, 2012), que trouxe significativa contribuição com estudos relevantes sobre o que e como se avalia na educação infantil.

Para Micarello (2010), a avaliação na educação infantil para a prática pedagógica é uma ação cotidiana, como nas diversas situações em que temos de avaliar para decidir sobre algo que nos direcione a ações futuras. A diferença reside no fato de que a avaliação na educação infantil não ocorre por meio da intuição, mas é intencional e deve ser pautada em um planejamento e critérios específicos.

A pesquisa partiu de uma coleta de dados mediante entrevistas gravadas com 26 famílias com filhos de 0 a 3 que frequentam uma creche do município de Itajaí (SC). A instituição atende 78 crianças. Após um estudo das possibilidades metodológicas para a investigação, sua realização ocorreu por meio de entrevistas com as famílias. Estas foram previamente selecionadas de forma a tentar contemplar as raízes distintas de classes sociais e nível de formação escolar dos responsáveis. As entrevistas aconteceram na residência de cada família, para conhecer o contexto social de cada uma, com início em agosto e término em novembro de 2012.

Elencadas previamente as questões abordadas em cada entrevista, os seguintes tópicos nortearam a análise: expectativas da família sobre a creche, comunicação família-creche, transformações a partir do parecer descritivo/avaliação. Conforme a Portaria n.º 1.147/2011, “[...] já se têm, no âmbito da educação infantil, consensos e recomendações para o delineamento de uma perspectiva de avaliação da educação infantil [...]” (BRASIL, 2012, p. 10).

Diante dos dados, averiguou-se o envolvimento da família nesse contexto escolar e até que ponto isso é propiciado pelo parecer descritivo entregue aos pais pela creche. Em algumas das respostas obtidas, uma família citou a falta de informações específicas sobre o desenvolvimento do educando. Então surge a oportunidade para uma tomada de decisão que inclui uma comunicação entre a creche e a família – o que tão naturalmente ocorre no cotidiano pode acontecer também na hora de descrever o relato do parecer descritivo/avaliação.

Na opinião das famílias entrevistadas, o relatório do parecer descritivo entregue é muito importante; mesmo as que criticaram o que estava escrito não tiraram seu mérito ou diminuíram a sua importância.

As famílias pontuaram que a avaliação se mostra necessária, no entanto deve ser mais voltada às possibilidades específicas do aluno, como podemos perceber na fala da família 8:

Eu esperava mais da avaliação, eu esperava que ela fosse mais direta na criança. Ela falou muito no contexto geral, falou do aprendizado e do desenvolvimento infantil. Eu esperava que falasse mais do meu filho, da aprendizagem do V. (Família 8).

O parecer descritivo que provoca motivação apresenta o aprendizado da criança demonstrando aquilo que a mãe não consegue observar em seu filho – como as conquistas diárias relatadas pela professora no começo ou no fim do dia. O relato do parecer descritivo desperta o interesse quando se foca na criança e em seu comportamento no grupo com o qual convive diariamente, portanto não há como obter uma descrição do processo de aprendizagem sem que ocorra um registro.

Entretanto, se houver uma percepção de todos os envolvidos no processo da importância que a família deposita no parecer descritivo, poderá possibilitar uma reflexão sobre a necessidade de o registro explicitar o desenvolvimento da criança nas atividades realizadas. Não haverá “[...] recortes de acontecimentos, fragmentos de ações vividas pela criança, sem apresentar seus significados e sem apontar possíveis aprendizagens relacionadas a estes acontecimentos” (COELHO, 2009, p. 72).

Nas entrevistas percebeu-se que o relatório é lido e que os pais conversam sobre o que foi escrito sobre seus filhos e alguns os guardam para mostrar à criança no futuro. Ao ouvir as famílias, observou-se que o parecer descritivo ocupa um espaço importante.

Pesquisadora: *O que você achou do parecer descritivo/avaliação?*

Família 10: *Eu achei um barato. Eu guardo todas e, às vezes, eu estou sem fazer nada e eu pego para ler... Então eu vou lendo isso assim e choro. Pareço uma tola. É muito legal a avaliaçãozinha.*

Pesquisadora: *Quem mais lê o parecer descritivo/avaliação da M.?*

Família 10: *Eu. Sempre eu leio mais. Eu leio e depois eu leio para meu esposo, que, às vezes, ele lê como uma avaliação e não presta atenção, então eu vou lendo, vou rindo e ele meio que entra no clima também.*

Pesquisadora: *Depois que você lê esse parecer descritivo/avaliação, muda alguma coisa para você?*

Família 10: *Muda. Por mais que eu vejo que ela está evoluindo e depois que eu leio a avaliação eu vejo que ela está crescendo. Que ela não é tão*

bebê assim. Que eu falo e ela já entende, ela sabe o que quer. Então muda.

O parecer pode ir além de apenas acompanhar as rotinas desenvolvidas; pode direcionar o estímulo, incentivar e promover aprendizagens. O professor consegue perceber quando as crianças são capazes de decidir e resolver muito dos seus problemas no caminho para a apropriação do conhecimento na construção de sua autonomia e, “[...] a partir destas informações, ele reflete sobre as ações propostas, (re)planeja, buscando transformar a rotina num trabalho dinâmico e significativo para as crianças” (COELHO, 2009, p. 58).

Como pontuou a família 6: “[...] o que já me foi passado pela professora é que eles têm uma rotina de alimentação, soninho, brincar e convívio com as crianças”. Apesar do contato das professoras com as famílias, são repassados apenas os cuidados rotineiros dos profissionais com as crianças.

Há uma necessidade de substanciar essas devolutivas aos pais que apresentam seus anseios por meio de tentativas, como afiança a família 5: “*Eu acredito que tenho um bom contato. Quero estar sempre por dentro das atividades, da rotina da escola, dos professores... quem é, quem não é. Estou tentando saber o que acontece*”. Na resposta vê-se que algumas dessas famílias estão sinalizando todos os dias a necessidade de conhecer mais do contexto escolar de seus filhos.

A pesquisa mostra que para as famílias o parecer descritivo traça um perfil dos seus filhos, o qual acreditam ser fidedigno. Elas esperam um relato que proporcione algumas respostas às angústias que sofrem.

Para as famílias entrevistadas, o parecer descritivo/avaliação é muito importante, pois, além de ser uma forma de comunicação, constitui também um meio pelo qual elas podem acompanhar o processo de aprendizagem de seus filhos, como declarou a família 26: “*Interessante, bem interessante. Ali tem o que ele aprendeu. O que era antes e como ele é agora, um monte de coisas diferentes*”.

A família 20 relatou: “[...] é muito importante porque tem coisas que em casa elas não fazem, então na avaliação tem coisas que elas fazem na creche... é sempre por sinal coisas boas, é difícil ter uma reclamação”. Consideramos, aqui, que o objetivo do parecer descritivo/avaliação não é

apontar erros, pois “[...] as escolas que se destinam a crianças pequenas são lugares privilegiados para a promoção do desenvolvimento [...]” (MORENO, 2012, p. 55).

As famílias demonstram grande interesse no relatório que lhes é entregue e satisfação ao compartilharem as informações com os demais membros familiares. A família 7, por exemplo, afirmou: *“Eu [mãe] e meu marido, minha mãe e todo mundo que está em casa lê esse relatório”*. Portanto, “[...] pais e equipe educativa ao receberem este documento valioso deveriam discutir as informações recebidas e contribuir para o aprimoramento da aprendizagem oferecida” (COELHO, 2009, p. 75).

Em algumas respostas, notam-se a relevância para a família e a motivação em socializar com os demais membros as informações contidas no documento, como disse a família 22: *“A família toda. Minha mãe, meu irmão, minha cunhada. Todo mundo, assim, mais a família pro meu lado [mãe] que tem interesse de acompanhar, porque são as duas únicas netas”*. Então, afirmar-se que o parecer descritivo/avaliação é um meio de comunicação que interessa à família e deve ser um recurso utilizado como auxílio que favoreça à criança e possibilite a reflexão do professor para seu fazer pedagógico, servindo como indicador favorável para novas perspectivas no processo de ensino e aprendizagem.

Quando alguém da família revela: *“Eu leio e mando uma cópia para o pai dela”*, isso demonstra que a avaliação contém informações que merecem ser compartilhadas e que essa família considera necessário que todos os seus membros tenham uma participação efetiva e conhecimento do que a criança faz no tempo em que permanece na creche.

Há sempre nas respostas das famílias, e de forma bem clara, um reflexo sobre a relevância do relatório:

[...] é, o parecer descritivo/avaliação na verdade você fica sabendo do desenvolvimento da criança na creche e eu gosto de ler tanto dela quanto do meu outro filho, eu acho gostoso ler. É a certeza da evolução deles, do desenvolvimento da aprendizagem, eu gosto de ler. Eu guardo tudo, porque quando eles crescerem poderão ler. Eu tenho todas as avaliações deles, tudo guardadinho (Família 18).

A credibilidade que a família deposita no parecer descritivo/avaliação fica ressaltada em algumas das respostas obtidas, como a da família 4: *“Eu vou acompanhando. Acredito que é o que está escrito no papel. O que está no papel é o que está acontecendo”*. E também a da família 6:

Sim. É o que as professoras descrevem naquele parecer descritivo/avaliação. Eu aprendo um pouco dela, o que eu não vejo em casa, se ela não mostra em casa no pouco tempo que a gente está junto. Eu aprendo a lidar com a situação que eu não passo com ela e ela faz na escola.

Um parecer que proporcione reflexões e mudanças consegue causar impacto nas famílias: *“[...] eu fiquei mais empolgada, até mais agradecida. Eu não achei que ela estava tão envolvida. Fiquei bem feliz”* (Família 15). As descobertas realizadas no âmbito individual e coletivo pela criança precisam ser registradas e socializadas com a família, que aguarda uma devolutiva não apenas oral, como também uma descrição que possa ser efetivamente compartilhada entre seus membros.

Conforme a pesquisa, quando questionadas sobre o que acontece na creche, 54% das famílias descreveram apenas a rotina, 92% consideraram o parecer descritivo/avaliação importante, 96% confessaram que o parecer descritivo contribuiu com algumas mudanças, 42% disseram que o pai e a mãe leram o parecer descritivo e 23% o socializaram com os familiares.

Há uma disponibilidade por parte da família em perguntar, pois 20 delas demonstram a necessidade e o interesse em melhorar a comunicação com a creche. Sendo o parecer descritivo pontuado como mais uma ferramenta para melhorar essa relação, quando questionadas sobre o relatório do seu filho, 11 famílias responderam que acompanham e estão satisfeitas, duas consideraram boa, duas apenas acompanham, duas não receberam, mas têm boas expectativas, duas esperavam mais descrições sobre a criança, e não sobre o contexto infantil, duas ficaram surpreendidas e satisfeitas, quatro sentiram-se satisfeitas, uma não recebeu, porém espera que sejam apresentadas as mudanças ocorridas.

Das famílias, 96% responderam com uma afirmação positiva sobre a contribuição do relatório que gerou mudanças. Podemos refletir, então, que uma forma de se colaborar com a família por meio do parecer descritivo é com um registro que propicie um conjunto de objetivos compartilhados com os pais.

Por meio das respostas verifica-se uma confiança das famílias em dar credibilidade às informações descritas e às transmitidas verbal e diariamente. No entanto tais transmissões podem ser modificadas, passando de um encontro apenas rotineiro para uma oportunidade que pode ser mais bem aproveitada pela creche, como ponto favorável na relação com a família.

Na pesquisa, contudo, fica claro que as famílias não apenas leem como conversam e compartilham com os demais familiares, como avós e tios. Identifica-se tal assertiva na entrevista da família 22. Ao ser perguntado sobre quem lê o parecer descritivo, a família responde: “[...] a família toda, minha mãe, meu irmão, minha cunhada. Todo mundo, assim mais a família pro meu lado que tem interesse de acompanhar, porque são as duas únicas netas” (Família 22).

Percebe-se nessa e em algumas outras respostas o valor afetivo que representa tal forma de comunicação, o relatório que recebem, a ponto de ser socializado com os demais membros da família. A afetividade fica evidente, assim como a valorização dada aos relatórios quando as famílias compartilham as informações contidas nos registros.

Referências

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais da educação infantil**. Brasília: MEC/SEB, 2010.

_____. Lei n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. **Educação infantil: subsídios para construção de uma sistemática de avaliação**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental **Referencial curricular nacional para educação infantil**. Brasília, 1998. v. 1, 2 e 3.

CASANOVA, I. V. **O que as crianças pequenas fazem na creche? As famílias respondem**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2011.

COELHO, M. F. D. **O acompanhamento da aprendizagem na educação infantil: uma questão de avaliação?** 127 f. Dissertação (Mestrado em Educação)–Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2009.

HENRIQUES, M. E. O. **Relação creche/família: uma visão sociológica**. 181 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia da Infância)–Universidade do Minho, Minho, 2009.

MICARELLO, H. **Avaliação e transições na educação infantil**. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n24/n24a06.pdf>>.

MORENO, G. L. **A relação professor-escola-família na educação da criança de 4 a 6 anos**: estudo de caso em duas instituições da cidade de Londrina. 343 f. Tese (Doutorado em Educação)–Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

