

ISSN:2317-0751

DiversaPrática

**Publicação Semestral da Divisão de Formação Docente
Universidade Federal de Uberlândia**

**Volume 5. Número 1
1º Semestre de 2018**



Universidade Federal de Uberlândia

Reitor

Valder Steffen Júnior

Vice-Reitor

Orlando César Mantese

Pró-Reitor de Graduação

Armindo Quilicci Neto

Diretor da EDUFU

Guilherme Fromm

Diretor de Ensino

Guilherme Saramago de Oliveira

Supervisora da Divisão de Formação Docente

Mariana Batista do Nascimento Silva

EDUFU - Editora e Livraria da Universidade Federal de Uberlândia

Av. João Naves de Ávila, 212, Campus Santa Mônica – Bl. 3Q

CEP: 38400-092 - Uberlândia - MG

Tel.: 55 (34) 3239-4632

www.edufu.ufu.br

email: livraria@ufu.br

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil

DiversaPrática : revista eletrônica da Divisão de Formação
Docente. - v.5, n. 1 (2018) - Uberlândia: EDUFU,
Semestral
Modo de acesso: World Wide Web

Volume especial de Lançamento - 2012

ISSN 2317-0751

1. Educação - Periódicos. 2. Professores - Formação --
Periódicos. I. Universidade Federal de Uberlândia. Pró-
Reitoria de Graduação. Divisão de Formação Docente.

CDU: 37

DiversaPrática

Direção

Cinval Filho dos Reis
Guilherme Saramago de Oliveira

Presidente do Conselho Editorial

Mariana Batista do Nascimento Silva - (UFU)

Conselho Editorial

Adilson José de Assis (UFU)
Ana Luiza de Quadros (UFMG)
André Ferrer Martins (UFRN)
Anna Christina Bentes (UNICAMP)
Bret Benjamin (SUNY-Albany)
Cairo Mohamad Ibraim Katrib (UFU)
Camila Lima Coimbra (UFU)
Cintia Camargo Vianna (UFU)
Claudia dos Reis e Cunha (UFU)
Cláudia Marinho Wanderley (UNICAMP)
Cristiane Amaro da Silveira (UFU)
Dalva Maria de Oliveira Silva (UFU)
Deividi Marcio Marques (UFU)
Diva Souza Silva (UFU)
Fabiana Fiorezi de Marco (UFU)
Fernanda Costa Ribas (UFU)
Fernanda Ferrarez Fernandes Lopes (UFU)
Flávia Santos (UFRGS)
Francoise Vasconcelos Botelho (UFU)
Glauco Coccozza (UFU)
Guilherme Fromm (UFU)
Hamilton Kikuti (UFU)

Helena Maria dos Santos Felício (UNIFAL)

Helson Sobrinho (UFAL)

Iara Maria Mora (UFU)

Ivanilton José de Oliveira (UFG)

Linda Gentry El Dash (UNICAMP)

Luciene Lehmkuhl (UFU)

Mara Regina Nascimento (UFU)

Marco Barzano (UEFS)

Marcos Masetto (PUC/SP)

Mariana Batista do Nascimento Silva (UFU)

Maria Socorro Ramos Militão (UFU)

Nilton Antônio Sanches (UFU)

Pedro Malard Monteiro (UFU)

Sandro Rogério Vargas Ustra (UFU)

Simone Tiemi Hashiguti (UFU)

Sônia Bertoni (UFU)

Tel Amiel (UNICAMP)

Teresinha Azerêdo Rios (UNINOVE)

Revisão e Diagramação

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Fabiana Pádua de Urzedo (UFU)

André Luis Horta da Cunha (Bolsista – UFU)

Luis Henrique Rodrigues da Silva (Estagiário – UFU)

Editoração

Cinval Filho dos Reis (UFU)

Sumário

Expediente

Editorial - Adriano R. De La Fuente.....	09
Artigos	15
Desafios que permeiam a prática pedagógica.....	15
O trabalho de campo como metodologia inclusiva na geografia escolar.....	46
Fazer Pedagógico: Realidade ou Utopia?.....	95
O IDEB e a educação brasileira: um paradoxo entre o avanço e o retrocesso.....	142
A redefinição da profissão docente e da compreensão da prática pedagógica.....	171
A arte de contar histórias no espaço escolar.....	205

Caros leitores,

Composta por seis (6) artigos, este é o primeiro número do quinto volume da Revista DiversaPrática, que torna público artigos com temáticas variadas. Aproveitamos a oportunidade para agradecer a todos que colaboraram para mais esta edição da revista. As circunstâncias da sociedade mediada pela tecnologia têm promovido diversas modificações nos diversos âmbitos, isso tem contribuído para outros questionamentos, e sobretudo, novas respostas são exigidas, a fim de que possam fornecer os subsídios necessários para compreensão e transformação da organização social, política, cultural e econômica da vida em sociedade. As pesquisas que o leitor encontrará neste volume corrobora para pensar sobre os diversos desafios postos à superação no ambiente escolar, educacional, profissional docente, e as novas práticas pedagógicas requeridas pelo contexto da globalização.

O artigo intitulado “Desafios que permeiam a prática pedagógica” de autoria de Aparecida do Carmo Santos e Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, a partir da problemática sobre a função da escola e da docência na sociedade mediada pelas novas tecnologias, propõe como objetivo principal refletir sobre as dificuldades da prática

pedagógica específica do professor que atua no 3º ano do ensino fundamental. A partir da pesquisa de abordagem qualitativa teórico-bibliográfica, as autoras analisam o estudo da avaliação na educação básica e a prática docente como parte do processo educativo.

O artigo intitulado “O Trabalho de Campo como metodologia inclusiva na Geografia Escolar” de autoria de Adriano R. De La Fuente e Adrianly de Ávila M. Sampaio. Os autores propõem refletir sobre o Ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva, utilizando para isso a prática do Trabalho de Campo como metodologia para a construção de saberes com ênfase nos estudantes com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer de vivências pedagógicas realizadas em Escola Pública Estadual na cidade de Uberlândia (MG), a partir de leituras da realidade encontrada em sala de aula com presença de estudantes surdos e ouvintes. A problemática originou-se nas dificuldades encontradas pelos educadores e estudantes surdos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, foi proposto o Trabalho de Campo como metodologia para promover novas possibilidades de aprendizagem perante as dificuldades apresentadas. Dentre os aspectos considerados como resultado relevante obteve-se: maior interesse dos estudantes pelas disciplinas envolvidas em atividades que extrapolam a sala de aula, além disso, observou-se maior

comprometimento dos estudantes com aprendizagem e a própria escola, além disso, valorização dos professores e mudança de comportamento entre os próprios estudantes surdos e ouvintes, apresentando melhoria na socialização entre os mesmos, além de abrir novos horizontes em direção ao interesse pela participação dos eventos na comunidade escolar. Por fim, foi possível concluir que a prática do Trabalho de Campo representa uma importante metodologia para o processo de inclusão, pois instiga a pesquisa e o trabalho colaborativo.

O artigo intitulado “Fazer pedagógico: realidade ou utopia” de autoria de Franciele Oliveira de Assis Nogueira e Roberto Bernardino Júnior, propõe como objetivo compreender a falta de preparação dos profissionais na Educação Infantil atuando nas salas de aula, uma vez que não é possível uma formação inicial completa dos educadores. A pesquisa subsidiada pela importância da formação de professores para atuar na educação básica, evidencia a necessidade da formação inicial de um professor, e que esta formação precisa ser continuada, pois representa um dos instrumentos propulsores que permitirá elevar o nível de competência dos profissionais que se dedicam à educação brasileira.

O artigo intitulado “o IDEB e a Educação Brasileira: um paradoxo entre o avanço e o retrocesso” de autoria de Janaína Junqueira Valaci Cruvinel e Rosane Oliveira Santos, propõe analisar a

implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), seus avanços e retrocessos na educação brasileira. A pesquisa analisou bibliografias e documentos, abordando questões e situações decorrentes da implantação do índice na educação brasileira, a qualidade educacional e as avaliações externas. Em relação aos resultados as autoras verificaram que os avanços e os retrocessos na educação brasileira após a implementação do IDEB se fazem paradoxalmente presentes no cotidiano escolar.

O artigo intitulado “A redefinição da profissão docente e da compreensão da prática pedagógica” de autoria de Kátia Kellen Batista Balbino e Rosane Oliveira Santos, partiram do pressuposto que a educação representa uma das áreas do conhecimento que vem passando por significativas mudanças. A pesquisa tem como objetivo analisar a redefinição da profissão docente frente às práticas pedagógicas da atualidade. As autoras consideram que os paradigmas conservadores em relação às práticas pedagógicas estão cedendo lugar à construção de novos conhecimentos e práticas, para se adequar às novas demandas que surgem com a sociedade moderna. Além disso, consideram que, a profissão docente também tem que se adequar às mudanças que ocorrem no mundo e na educação, pois o professor é um dos principais responsáveis pela transformação social na educação promovendo a

aprendizagem efetiva do aluno. No entanto, enfatizam que nem todos os educadores estão aptos à redefinir a prática docente, e a escola brasileira tampouco estão preparadas para promover o aperfeiçoamento dos docentes. Dessa forma, as autoras concluem que a redefinição da profissão do docente é um desafio para a educação, sendo que o seu alcance também depende do interesse do poder público.

O artigo intitulado “A arte de contar histórias no espaço escolar” de autoria de Valéria Silva e Camila Lima Coimbra tem como objetivo compreender o papel da contação de história no universo escolar. As autoras partem do pressuposto que a contação de história atua como instrumento para promover o desenvolvimento das crianças, estimulando a criatividade, senso estético e crítico, desenvolvimento da oralidade, escrita, e do campo visual, imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem. As autoras consideram que a presença de momentos tão marcantes como a contação de história na escola não podem ser relegados apenas às horas de entretenimento, distração ou relaxamento para os alunos, nem devem apenas cumprir com a disciplina, conteúdo ou currículo. A partir de uma revisão teórico-metodológica, as autoras propõem como objetivo compreender o papel da contação de história no universo escolar.

Os trabalhos que compõem o presente volume trazem para o leitor diversas prerrogativas que podem auxiliar em novas pesquisas, dentre elas: os desafios da prática docente, avaliação mediadora, educação infantil, fazer pedagógico, educação brasileira e os paradoxos das avaliações, a profissão docente, e a contação de histórias como prática de ensino na complexidade da sociedade moderna. Diante dessa apresentação, desejamos que você percorra conosco este caminho e faça uma excelente leitura.

Prof. Dr. Adriano R. De La Fuente
Universidade Federal de Uberlândia

Desafios que permeiam a prática pedagógica

Aparecida do Carmo SANTOS¹

Arlete Aparecida Bertoldo MIRANDA²

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar as dificuldades da prática pedagógica do professor que atua no 3º ano do ensino fundamental. E ainda articular o estudo da avaliação da educação básica frente à realidade e contexto escolar, bem como a prática docente como parte do processo educativo, onde o professor utiliza um conjunto de ações para desenvolver o trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento e aprendizagem. Enfatizando seu papel social, suas alegrias e seus desafios. E ainda articular o estudo da avaliação da educação básica frente à realidade e contexto escolar, bem como a

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: apacarsant@yahoo.com.br.

² Docente da Faculdade de Educação, FACED. Universidade Federal de Uberlândia - (UFU). E-mail: arlete@ufu.br.

prática docente como parte do processo educativo, onde o professor utiliza um conjunto de ações para desenvolver o trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento e aprendizagem. Este projeto de pesquisa sobre os desafios que permeiam a prática pedagógica partiu da abordagem qualitativa teórico-bibliográfica centrada nas contribuições teóricas de autores Szymanski, Silveira e outros sobre as dificuldades do professor no 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras. As pesquisas e (SZYMANSKI, 2002) e análise de conteúdo (FRANCO, 2003) envolveram vinte professores dos anos iniciais de dez escolas públicas que atuam em três municípios do interior do Estado de São Paulo. Contudo esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência, os desafios vêm se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação. Concluiu-se que neste cenário pedagógico os seus atores, o professor e o aluno, ainda não sabem claramente como proceder, no palco das instituições de ensino, pois enquanto estas lidam com o configurado e o determinado

a ser cumprido, são estes agentes vivos, os proponentes de novas formas de se apresentarem neste cenário.

Palavras-chaves: Prática Pedagógica. Professor-Aluno. Ensino Fundamental. Formação do Professor.

Challenges that permeate the pedagogical practice

Abstract

This article aims to analyze the difficulties of the pedagogical practice of the teacher who works in the 3rd year of elementary school. It also articulates the study of the evaluation of basic education in relation to reality and school context, as well as teaching practice as part of the educational process, where the teacher uses a set of actions to develop the pedagogical work that enables the production of knowledge and learning. Emphasizing their social role, their joys and their challenges. It also articulates the study of the evaluation of basic education in relation to reality and school context, as well as teaching practice as part of the educational process, where the teacher uses a set of actions

to develop the pedagogical work that enables the production of knowledge and learning. This research project on the challenges that permeate the pedagogical practice started from the theoretical-bibliographic qualitative approach centered on the theoretical contributions of authors Szymanski, Silveira and others on the difficulties of the teacher in the third year of elementary education in Brazilian public schools. The researches (SZYMANSKI, 2002) and content analysis (FRANCO, 2003) involved twenty teachers from the initial years of ten public schools that work in three municipalities in the interior of the State of São Paulo. However, this set of issues has been the subject of debate in schools and the educational scene in recent decades. The role of school, teaching and challenges has been widening as society and, above all, learners change and the right to education widens, including the right to knowledge, to science, to technological advances and new technologies of information. It was concluded that in this pedagogical scenario, its actors, the teacher and the student, still do not know clearly how to proceed on the stage of educational institutions, because while these deal with the configured and determined to be fulfilled, these agents are alive, the proponents of new ways to present themselves in this scenario.

Keywords: Pedagogical Practice. Teacher Student. Elementary School. Teacher Training.

INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira no século XIX e em boa parte do século XX mostra a “permanência de uma tradição de descaso com a educação, particularmente com a educação das classes populares e com os primeiros anos de sua escolarização” (CARBONARI, 2004, p. 217). Embora tenhamos atingido atualmente altos índices de universalização da oferta do ensino fundamental, a qualidade do ensino desenvolvido em nossas escolas encontra-se em situação crítica.

Assim, a construção de uma escola pública dos anos iniciais democrática, inclusiva, crítica, reflexiva e de qualidade para todos é ainda um enorme desafio. Desafio esse que pode ser vencido mediante diversos caminhos, “mas todos eles passam pelos professores [...] No presente, o seu papel é essencial para que a escola seja recriada como espaço de formação individual e de cidadania democrática” (NÓVOA, 1999, p. 20).

Mediante aos desafios e a prática pedagógica do professor que atua nos anos iniciais do ensino fundamental este artigo tem por objetivo analisar as dificuldades da prática pedagógica do professor que atua no 3º ano do ensino fundamental. E ainda articular o estudo da avaliação da educação básica frente à realidade e contexto escolar, bem como a prática docente como parte do processo educativo, onde o professor utiliza um conjunto de ações para desenvolver o trabalho pedagógico que possibilita a produção de conhecimento e aprendizagem. Enfatizando seu papel social, suas alegrias e seus desafios. Dessa forma faz se necessário conhecer a prática do professor que atua no 3º do ensino fundamental; identificar as principais dificuldades presentes na prática pedagógica do professor; elencar os maiores desafios no processo ensino- aprendizagem e provocar discussões que geram reflexão e transformação.

Considera-se que a escolha deste tema “Prática Pedagógica” é algo relevante para todos os professores que atuam nos anos iniciais, bem como gestores, mundo acadêmico e sociedade em geral. A escolha do tema decorre da experiência vivenciada no ensino fundamental em escola da rede pública. A situação de aprender e ensinar implica na organização de um cenário físico, abstrato e relacional. O sentido físico aqui atribuído se deve ao local onde

acontecem as aprendizagens e que é denominado de escola, o sentido abstrato, por se fazerem necessárias a construção de vários conteúdos e normas articulados para ser ensinado nas escolas, o que aprendemos a chamar de currículo e por fim relacional por serem pessoas a lidar com esses processos. Pessoas que se propõe a desenvolver outras pessoas. É nesse contexto que ocorre a prática educativa com natureza interdisciplinar, tornando-se necessário “[...] saber lidar com essa natureza epistemológica plural e ao mesmo tempo identificar e consolidar a especificidade do campo educativo” (CANDAU 2000, p. 19).

O papel formativo das práticas pedagógicas consiste, em saber com competência uma vez que se dá por meio da ação dos professores em sua formação promovendo a construção e reconstrução dos saberes docentes na vida do aluno. A aprendizagem profissional se efetiva na aplicação dos conhecimentos, no exercício das atividades que envolvem a docência. Assim, possuindo uma sólida base de conhecimento, o docente proporciona um valioso e amplo campo de aprendizagem para o aluno. É nesse sentido que Gimeno Sacristán (1999) afirma que o professor faz a ponte de mediação entre o aluno e a cultura, e que seu nível cultural interfere nessa relação. A cultura que o professor possui serve de base para a significação que ele atribui

ao currículo em geral e ao conhecimento que transmite em particular para o aluno.

E ainda segundo Freire (1996), quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade. Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos, mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de ideias inertes do que um desafiado.

Ensinar não é transferir conhecimento. O autor nos chama atenção sobre a necessária formação docente, numa perspectiva progressista. Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. “Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, as suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho a de ensinar e não a de transferir conhecimento. É preciso insistir: este saber necessário ao professor que ensinar não é transferir conhecimento não apenas precisa ser apreendida por ele e pelos educandos

nas suas razões de ser ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido” (FREIRE,1996, p.27)

Este projeto de pesquisa sobre os desafios que permeiam a prática pedagógica acontecerá a partir da abordagem qualitativa teórico-bibliográfica centrada nas contribuições teóricas de autores: Szymanski, Silveira e outros sobre as dificuldades do professor no 3º ano do ensino fundamental nas escolas públicas brasileiras.

Conforme nos mostra Martins (2000, p.28): “trata-se, portanto, de um estudo para conhecer as contribuições científicas sobre o tema, tendo como objetivo recolher, selecionar, analisar e interpretar as contribuições teóricas existentes sobre o fenômeno pesquisado”.

A partir daí, será empreendida a investigação de caráter qualitativo, pois esta abordagem permite uma diversidade de enfoques para que se possa compreender melhor o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen(1994, p. 49), a investigação qualitativa "exige que o mundo seja examinado com a ideia de que nada é trivial, que tudo tem potencial para constituir uma pista que nos permita estabelecer uma compreensão mais esclarecedora do nosso objeto de estudo.

DESENVOLVIMENTO

Conceitos e definições

Ao propor uma discussão nessa temática, é indispensável esclarecer, inicialmente, que o conceito de prática pedagógica utilizado neste estudo ultrapassa o esquema que articula os três elementos que constituem essa prática (conhecimento, professor e estudante) considerando-a primordialmente como uma prática social. Nessa visão, são considerados os contextos, as relações e as especificidades dos conhecimentos e dos sujeitos envolvidos nos processos de ensino e de aprendizagem como definem Caldeira e Zaidan (2010):

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa acontece em diferentes espaços/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor- -aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e

gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais. (CALDEIRA E ZAIDAN, 2010, p. 21)

O trabalho docente, portanto, tem uma dimensão política, compete ao professor dominar o conteúdo, saber ensiná-lo, relacionar o ensino à realidade do aluno e a seu contexto social, desenvolver uma prática de investigação crítica e reflexiva sobre seu próprio trabalho. A docência funciona como um campo de conhecimento específico configurado em diferentes aspectos.

1) Conteúdos das diversas áreas do saber e do ensino, ou seja, das ciências humanas e naturais, da cultura e das artes; 2) conteúdos didático-pedagógicos, diretamente relacionados ao campo da prática profissional; 3) conteúdos ligados a saberes pedagógicos mais amplos do campo teórico da prática educacional; 4) conteúdos ligados à explicitação do sentido da existência humana individual, com

sensibilidade pessoal e social (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p.15).

Segundo Silveira (1995):

A função específica do educador é educar, isto é, garantir aos alunos a apropriação do saber que eles não dominam quando chegam à escola. É na medida em que cumpre essa função que o professor se realiza como professor, que ele realiza, por assim dizer, a essência do seu ser enquanto professor [...]. De posse desse saber que o professor, na escola, lhes ensina, os alunos poderão desenvolver uma compreensão mais rigorosa e crítica da realidade em que vivem e, conseqüentemente, agir de forma mais consciente e eficaz para transformá-la (SILVEIRA, 1995, p.27).

O significado de ser professor é ressaltado pelos sujeitos pesquisados mediante o domínio das áreas do conhecimento do currículo nacional dos anos iniciais, além do destaque para o desenvolvimento do trabalho interdisciplinar. Entretanto, os professores mesmo sendo polivalentes afirmam que focalizam em seu trabalho principalmente as áreas de Língua Portuguesa e Matemática. Importante destacar que essas áreas são as que compõem as avaliações

externas atualmente (PROALFA e Prova Brasil) e são as que possuem maior carga horária nas matrizes curriculares.

No exercício da docência, identificamos as alegrias e desafios que os professores dos anos iniciais em particular o 3º ano enfrentam em sua atuação profissional. Ambigüidade profissional diversidade de sentimentos. O professor vivencia a alegria com o desenvolvimento em uma atividade, mas, de repente, entristece com uma atitude ou com as condições de vida desse aluno. Para Tardif e Lessard (2005, p. 283) a profissão de professor é a mais bela profissão do mundo, “é um ofício feliz, uma profissão bonita [...] a felicidade no trabalho vem da alegria de trabalhar com crianças, jovens, de ajudá-los, de vê-los progredir, mudar, aprender, instruir-se, fazer descobertas”.

Segundo as pesquisas de Szymanski (2002) e análise de conteúdo Franco (2003) na tabulação dos dados, envolvendo vinte professores dos anos iniciais de dez escolas públicas que atuam em três municípios do interior do Estado de São Paulo, a maior alegria em ser professora dos anos iniciais consiste na interação com a criança, no conviver com sua espontaneidade, no constatar os avanços e o desenvolvimento da criança no processo ensino-aprendizagem. Uns dos desafios apresentados referem - se cotidianamente em tomada de decisões. O professor faz escolhas entre fazer a turma avançar

rapidamente ou cuidar dos alunos com dificuldades, afastar os alunos que perturbam ou procurar integrá-los ao grupo. A atividade docente está voltada para um “face a face” com o outro que exige a constante tomada de decisões no mesmo momento que se efetiva a interação professor e aluno.

O professor tem de trabalhar com grupos, mas também tem de se dedicar aos indivíduos; deve dar a sua matéria, mas de acordo com os alunos, que vai assimilá-la de maneira muito diferente; deve agradar aos alunos, mas sem que isso se transforme em favoritismo; deve motivá-los, sem paparicá-los; deve avaliá-los, sem excluí-los, etc. Ensinar é, portanto, fazer escolhas constantemente em plena interação com os alunos. Ora, essas escolhas dependem da experiência dos professores, de seus conhecimentos, convicções e crenças, de seu compromisso com o que fazem de suas representações a respeito dos alunos e, evidentemente, dos próprios alunos (TARDIF, 2002, p. 132).

Importante ressaltar que o 3º ano do ensino fundamental marca a conclusão do Ciclo da Alfabetização. Por isso, avaliar os alunos desta etapa, de forma censitária, possibilita diagnosticar pontualmente o desempenho de cada estudante, a fim de promover as intervenções necessárias à constante melhoria da aprendizagem. E dessa forma os professores se sentem avaliados e se tornam

corresponsáveis pelos resultados. No Proalfa, o letramento escolar é contemplado à medida que se definem, na Matriz de Referência, as habilidades ligadas à produção de sentido, pelo leitor, para os textos e que devem ser sistematicamente abordadas pelas práticas de ensino, na escola.

Outro desafio destaca a ausência da família na educação dos seus filhos que focalizam basicamente o desinteresse dos pais, a ausência de limites e regras em casa, além da incompreensão do papel da escola na formação da criança. Atitudes que os pais justificam pela ausência de tempo em virtude de trabalho.

Szymanski (2007) alerta-nos que freqüentemente ouve depoimentos de professores e membros da gestão das escolas apontando que as famílias são “desestruturadas”, desinteressadas, carentes e violentas, o que representa uma explicação fácil para o insucesso escolar de algumas crianças. Na verdade, quando as professoras refletiram sobre isso, observaram que esse é um “atalho que não as leva à compreensão das dificuldades de alguns de seus alunos. Tal raciocínio preconceituoso só serve para atribuição de culpa a uma situação externa à escola e para um conseqüentemente afastamento do problema” (SZYMANSKI, 2007, p. 104).

Conforme aponta a autora, é imprescindível um pouco mais de reflexão junto aos professores e à equipe gestora das escolas para que elas se dêem conta de que:

- [...] “família desestruturada” não quer dizer mais do que uma família que se estrutura de forma diferente do modelo de família nuclear burguês;
- A mera forma de a família se organizar não é responsável pelo comportamento acadêmico de suas crianças;
- Nem todas as famílias são violentas. Percebem que a prática de bater nas crianças é a forma considerada pelas famílias como sendo a mais adequada para educar uma criança [...];

Sua condição de famílias trabalhadoras dificulta um acompanhamento mais próximo do trabalho acadêmico das crianças. Sua baixa escolaridade também dificulta esse acompanhamento (SZYMANSKI, 2007, p. 104).

“Mesmo que os pais não ajudem em casa e não acompanhem, a criança não tem culpa”. [...]. Isso não impede o aluno de aprender.

O interessante seria que cada instituição compreendesse sua função e percebesse que ambas desempenham papel essencial na formação do indivíduo, tendo em vista que preparam “os membros jovens para sua inserção futura na sociedade e para o desempenho de funções que

possibilitem a continuidade da vida social”
(SZYMANSKI, 2007, p. 98).

Szymanski (2007) descreve com objetividade e clareza o papel da família e, ao mesmo tempo, demonstra a dificuldade de alcançar aquela ideal. Entretanto faz-se necessário, nessa reflexão, que a família e a escola compreendam suas funções e buscam desempenhá-las da melhor maneira possível e, principalmente, que exija das demais instituições (governo, igrejas, promotorias, etc) que colaborem para a formação do cidadão. Enfim, a educação tem o papel da família, da escola, da sociedade e do Estado na formação do cidadão.

Ainda neste contexto aponta a desvalorização da escola pública e do professor como desafio. A questão salarial dos professores impõe-lhes a necessidade de lecionar em dois períodos, ou em várias escolas, o que prejudica a qualidade de seu trabalho com as crianças. Outra questão é equilibrar as atividades de professor dos anos iniciais, com as aulas, os cursos, o preparo de aulas, com as atividades domésticas. Além das condições de trabalho do professor que não lhe possibilitam pesquisar, tornar-se um pesquisador; a academia que desenvolve suas pesquisas muitas vezes não conhece de fato a realidade da escola pública; o poder público que não assume os interesses da população que o elegeu e que, e/ou falta de

compromisso, não contribui efetivamente com a qualidade da educação. Outro desafio apontado foram os cursos de formação em nível superior, pois na opinião dos professores pesquisados, aqueles que eles freqüentaram, com destaque para os cursos de Pedagogia, não possibilitaram o desenvolvimento do trabalho docente com qualidade nos anos iniciais, principalmente devido à desarticulação entre teoria e prática.

A ação docente e o processo formativo, diante de tantas vicissitudes na sociedade, a ação docente também sofre a necessidade de alterações para se adequar ao contexto no qual está inserida.

Segundo Roldão (2007):

O que caracteriza e distingue o professor de outros atores sociais e agentes profissionais, é a ação de ensinar, ou seja, do nosso ponto de vista, a dialética do ensino transmissivo versus o ensino ativo faz parte de uma história relevante, mas passada, e remete, na sua origem, para momentos e situações contextuais e sócio-históricas específicas. À luz do conhecimento mais atual, importa avançar a análise para um plano mais integrador da efetiva complexidade da ação em causa e da sua relação profunda com o estatuto profissional daqueles que ensinam: a função específica de ensinar já não é hoje definível pela simples passagem do saber, não por razões ideológicas ou apenas por opções pedagógicas, mas por razões sócio-históricas. (ROLDÃO, 2007, p.95)

Para Therrien (1997) reconhecer o docente como ser das práxis é reconhecer que seu agir é apoiado em reflexões e saberes. Pressupõe-se que sua prática produz saberes genuínos, ou seja, o saber da experiência permitindo-lhe compreender e orientar sua profissão no cotidiano da escola. A experiência social é construída e crítica, uma vez que, o ator social não é totalmente socializado ou reduzido ao sistema, assim destaca-se o caráter subjetivo e único da experiência do educador.

A pluralidade de saberes que informam a prática docente constitui-se em elementos fundantes do saber de experiência. O cenário de referência da ação docente é composto por racionalidades heterogêneas e lógicas diferenciadas sendo preciso abordá-lo dialeticamente. Therrien (1997, p.11) observou que os professores afirmam aprender fazendo, “este aprender no fazer em situação de interação significa a experiência construindo o saber da experiência”. Construído no contexto de uma prática social este saber tem referência nos traços culturais das comunidades onde se expressa:

Indissociáveis da identidade destes atores sociais, os saberes da experiência constituem os fundamentos da

prática docente e da competência profissional refletindo tanto a dimensão individual quanto a coletivos seus autores. Legitimados na práxis, a verdade que eles carregam refere à situação e ao grupo social que lhe dá significado. (TERRIEN, 1997, p.18).

Saberes esses que refletem as contradições e conflitos do sistema social, sendo dinâmico e às vezes, contraditórios.

Segundo Nóvoa (1997):

A formação do professor não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de refletividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência. (Nóvoa, 1997, p. 25)

O saber que o (a) professor (a) utiliza no desempenho de sua profissão tem uma especificidade que exige uma formação inicial e continuada, não é uma profissão que possa se improvisar. Conforme vimos os dados até aqui, mesmo baseando-se em experiências e em conhecimentos práticos, outros conhecimentos interagem na forma

como o (a) professor (a) desenvolve sua ação e enfrenta as questões cotidianas de sua profissão.

As reflexões aqui apresentadas permitem afirmar que a partir da compreensão reducionista da profissão docente algumas dificuldades pedagógicas se destacam: O processo de ensino-aprendizagem é visto como restrito à apresentação de um determinado conteúdo. A prática docente torna-se engessada, repetitiva, desmotivante, monótona.

A metodologia utilizada baseia-se na exposição-assimilação de conteúdo, sem trabalho docente: características e especificidades espaço para uma participação mais ativa do aluno e para o desenvolvimento de capacidades mentais, habilidades, competências, valores, reflexões e outras aprendizagens importantes para a formação do cidadão.

As relações professor-aluno (a) tendem a ser difíceis, hierarquizadas, marcadas pela ausência de diálogo, elemento fundamental num processo formativo essencialmente interativo. A avaliação limita-se a um processo de atribuição de notas. Reduzindo o processo de ensino-aprendizagem à mera transmissão de conteúdos, o (a) professor (a) deixa de perceber seu papel e do conhecimento trabalhado na totalidade da formação do (a) aluno (a), assim como sua

relação com o contexto social, assumindo um caráter fragmentado e pouco significativo.

Os aspectos afetivos e éticos não são considerados como partes integrantes do processo. O (a) professor (a) não toma consciência que ao desenvolver sua ação ela não está circunscrita à apresentação dos conteúdos da disciplina. Sua postura, sua forma de se relacionar com o conhecimento que trabalha, com a docência e com os estudantes, seus valores, seus interesses e gostos são também elementos formadores.

O trabalho docente abordado dessa forma estática deixa de ser visto em sua dinamicidade, em permanente transformação, em interação com as diversas instâncias, sempre inédito e imprevisível, demandando, portanto, um processo de reflexão constante para uma tomada de consciência de sua complexidade, de suas peculiaridades e para a busca de superação de seus possíveis entraves. O trabalho docente “aula” depende em grande medida do tratamento que ocorre entre professores e alunos, seja considerando a assimetria, a simetria, a verticalidade a horizontalidade, desses determinantes de tratamento resulta a disciplina/indisciplina, interesse/desinteresse.

Isso se relaciona com o que Freire acentuou “[...] o bom professor é o que consegue enquanto fala trazer o aluno até a

intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio” (PAULO FREIRE, 1996, p.96).

No entanto as reflexões realizadas e proporcionadas pela articulação dos diversos autores fizeram se um grande investimento para aprofundar a compreensão das complexas relações entre os aspectos que determinam a prática pedagógica. Trata-se de um árduo exercício distanciar-se do cotidiano da sala de aula mediante um estranhamento do que é naturalizado pela comunidade escolar. Mas é desse movimento que surgem as possibilidades de refletir sobre a realidade atual da educação pública e clarear as situações cotidianas da instituição escolar, inserindo-a em um contexto que, apesar das especificidades de cada uma, pertence a uma realidade geral, resultante de processos históricos e sociais.

Enfim, sabemos que esse conjunto de questões tem sido objeto de debate nas escolas e no cenário educacional nas últimas décadas. A função da escola, da docência, os desafios vêm se ampliando, à medida que a sociedade e, sobretudo, os educandos mudam e o direito à educação se alarga, incluindo o direito ao conhecimento, às ciências, aos avanços tecnológicos e às novas tecnologias de informação.

Existem hoje inovações para professores e alunos. Exemplo disso é a facilidade na comunicação, a ênfase na pesquisa, no acesso

às fontes de saber e conhecimento, que são fatores que modificam a característica da aula. Para Leite (2003, p. 19) na “aula do futuro” os professores deverão trabalhar o conhecimento “na medida da experimentação, mais aberto, com maior flexibilidade, a partir da seleção feita por um docente mediador e um aluno gestor de seus conhecimentos”. Além disso, deve se levar em consideração a dimensão afetiva da aprendizagem, sem a qual, torna-se difícil a assimilação de novos conhecimentos. Tal abordagem foi descrita por Libâneo ao sugerir que “o professor não apenas transmite uma informação ou faz perguntas, mas também ouve os alunos” (LIBÂNEO, 1994, p.250).

É imprescindível ressaltar a importância de o professor compreender que os desafios educacionais não se restringem ao âmbito da própria sala de aula nem nele se resolvem. Privar-se de participar das lutas sindicais, significa uma grande falha, consciente ou não, com a qualidade do ensino, afinal são os sindicatos:

[...] a forma mais eficaz de se travar lutas específicas de cada categoria profissional, visando melhorias nas condições de trabalho. No caso dos professores isso não é exceção: se a qualidade do trabalho pedagógico está diretamente ligada às condições como salário, jornada de trabalho, equipamentos didáticos, entre outras, e se, tais

condições só podem ser asseguradas mediante pressão organizada dos professores através de seus sindicatos, então o engajamento sindical é uma necessidade que se impõe a todos os professores que se preocupam com a qualidade do ensino que ministram (SILVEIRA, 1995, p. 29).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações aqui apresentadas buscaram mostrar, sem a pretensão de esgotar, alguns desafios e características do trabalho docente - o ensino e dos saberes mobilizados para o exercício da profissão, reflexões acerca da realidade desafiadora e complexa para o professor dos anos iniciais em particular do 3º ano. Buscou-se enfatizar os desafios que permeiam a prática pedagógica.

Trabalhar com o ensino exige um saber plural, temporal, interativo, em constante processo de construção, exige do (a) professor (a) articulação das diferentes instâncias de seu saber, de sua experiência profissional e pessoal. Embora o exercício seja desafiador e há inúmeras ausências e desvalorização, a responsabilidade e a seriedade em que os professores efetivam a docência tem elevado os níveis de ensino e possibilitado a promoção de intervenções a constante melhoria da aprendizagem dos alunos.

Nosso mundo é sistematicamente dinâmico e onde algum dos integrantes do processo educacional for alterado, todo o mosaico que o caracteriza será alterado apresentando os mais inesperados resultados. No entanto, estes não necessitam ser entendidos apenas como dificuldades, pois desta forma estaria lamentando a perda das características anteriores e resistindo a aceitar o mundo como ele tem se apresentado. Acelerado, em constantes modificações, desafiador conflituoso, desorganizado e ao mesmo tempo magnífico e interessante.

Estas constatações nos fazem perceber, que assim como somos afetados por um mundo que não cessa as suas transformações, as relações pedagógicas também não cessam de ser desafiadas pelas transformações ocorrentes na sua intimidade. Alunos e professores nunca são os mesmos e, em cada um dos encontros que se estabelecem, sejam nas salas de aulas ou em outras dimensões são sempre alterados, mas não danificados.

Diante dessas considerações, a historicidade da prática pedagógica do professor se faz, nessa perspectiva, por meio de sua vida acadêmica, de seus saberes, de suas experiências profissionais, da escola onde atua e de todo o contexto em que tais experiências foram vivenciadas por ele. O resultado de toda essa construção pode até ser classificada com a

denominação de uma ou outra corrente pedagógica, mas não é essa classificação que determina o resultado da prática. O que é determinante nesse resultado é a relação que o professor estabelece entre sua bagagem intelectual e emocional com a realidade do seu cotidiano na sala de aula. É notório que necessitamos de uma política pública de valorização do professor, que enfatize a qualidade da formação inicial e contínua, remuneração adequada, estímulo constante ao desenvolvimento profissional e melhorias das condições de trabalho. Enquanto a instituição lida com o configurado, o que está determinado a ser cumprido, os agentes vivos – aluno e professor – propõe novas formas de desenvolver este cenário.

Referências

BOGDAN, Roberto e BIKLEN, Sari K. **Investigação Qualitativa em Educação**. Trad. Maria João Alvarez, Sara B. Santos e Telmo Baptista. Porto: Editora Porto, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

CALDEIRA, Anna M. S.; ZAIDAN, Samira. Prática pedagógica. In: OLIVEIRA, Dalila A.; DUARTE, Adriana C.; VIEIRA Livia Maria F. (Org.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: GESTRADO/FaE/UFMG, 2010. v. 1.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

CARBONARI, F.J. Municipalização do ensino: das velhas práticas às novas perspectivas. In: MARTINS, A.M.; OLIVEIRA, C.; BUENO, M.S.S. (Org.) **Descentralização do estado e municipalização do ensino: problemas e perspectivas**. São Paulo: DP&A, 2004. p. 211-223.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** / Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GIMENO SACRISTÁN, J. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.

LIBÂNEO, J.C.; OLIVEIRA, J.F; TOSCHI, M.S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. PROALFA – 2013/ Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação, CAEd.v. 1 (jan. /dez. 2013), Juiz de Fora, 2013. Anual. Conteúdo: **Revista Pedagógica** - Língua Portuguesa - 3º ano. ISSN 1983-0157.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. Educação e pesquisa-**Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo, v.25, n.1, p.11-20, jan. /jun. 1999.

ROLDÃO, M. do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. Portugal. **Revista brasileira de Educação**. v.12 n.34 jan/abril 2007.

SILVEIRA, R.J. T. O professor e a transformação da realidade.
Nuances-Revista do Curso de Pedagogia, Faculdade de Ciências e
Tecnologia-UNESP, Presidente Prudente, v. 1, n. 1, p. 21-30, set.
1995.

SZYMANSKI, H.A **relação família/escola**: desafios e perspectivas.
2.ed. Brasília: Líber Livro Loyola, 2007.

SZYMANSKI, H. (Org.) **A entrevista na pesquisa em educação**: a
prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

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

TARDIF, M.; LESSARD, C.**O trabalho docente**: elementos para
uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Trad.
João Batista Kreuch. Petrópolis: Vozes, 2005.

THERRIEN, JACQUES. **Educação em debate**. Fortaleza: V19, nº
33, 1997.

ZILBERMAN, Regina. **A literatura infantil na escola**. São Paulo:
Global, 1995.

O trabalho de campo como metodologia inclusiva na geografia escolar

Adriano Rodrigues de Souza De La FUENTE¹

Adriany de Ávila Melo SAMPAIO²

Resumo

O presente artigo propõe refletir sobre o Ensino de Geografia na perspectiva da Educação Inclusiva, utilizando para isso, a prática do Trabalho de Campo como metodologia para a construção de saberes com ênfase nos estudantes com necessidades educacionais especiais. A pesquisa foi desenvolvida no decorrer de vivências pedagógicas realizadas em Escola Pública Estadual na cidade de Uberlândia (MG), a partir de leituras da realidade encontrada em sala de aula com presença de estudantes surdos e ouvintes. A problemática originou-se nas dificuldades encontradas pelos educadores e estudantes surdos no processo de ensino e aprendizagem. Neste sentido, foi proposto o

¹ Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação do Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adrianoufu@hotmail.com.

² Doutora em Geografia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); docente da Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: adrianyavila@gmail.com.

Trabalho de Campo como metodologia para promover novas possibilidades de aprendizagem perante as dificuldades apresentadas. Dentre os aspectos considerados como resultado relevante obteve-se: maior interesse dos estudantes pelas disciplinas envolvidas em atividades que extrapolam a sala de aula, além disso, observou-se maior comprometimento dos estudantes com aprendizagem e a própria escola, valorização dos professores e mudança de comportamento entre os próprios estudantes surdos e ouvintes, apresentando melhoria na socialização entre os mesmos, abertura de novos horizontes em direção ao interesse pela participação dos eventos na comunidade escolar. Por fim, foi possível concluir que a prática do Trabalho de Campo representa uma importante metodologia para o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais, pois instiga a pesquisa, o trabalho colaborativo, o ensino e a aprendizagem.

Palavras-chave: Geografia. Ensino. Aprendizagem. Integração. Inclusão. Metodologia

Introdução

Vários acontecimentos de ordem histórico, social, política, cultural e ambiental tem transformado o cenário e o modo de vida na

sociedade no século XXI. A Geografia ao longo da sua história escolar trouxe o desafio de buscar explicar a realidade, porém, no atual contexto isso já não satisfaz mais, pois, exige-se uma ciência capaz de potencializar uma formação que promova intervenções concretas dos sujeitos nos fenômenos da sociedade. Isso torna a Geografia ainda mais complexa, por que não dizer mais confusa em torno dos seus próprios fundamentos epistemológicos.

As preocupações sobre práticas pedagógicas na Geografia escolar ampliam-se demasiadamente quando o estudante apresenta alguma necessidade educacional especial. Nessa perspectiva, pensar um Ensino de Geografia propositivo e que contemple todos os aspectos da vida em sociedade, tem se tornado o desafio posto aos educadores na atualidade.

Para a discussão proposta, apresentar-se-á breve histórico da Educação Especial e Inclusiva no Brasil, iniciando-se a partir do entendimento que se tem dos caminhos trilhados até então, entre os avanços e retrocessos interpostos ao longo dos anos sobre a escolarização das pessoas com necessidade educacionais especiais, evidenciado nesta pesquisa pela presença dos estudantes surdos na educação básica.

Serão discutidos alguns desafios impostos ao ensino de forma geral, mas sobretudo, centralizando a Geografia Escolar para os estudantes surdos, considerando a complexidade da contemporaneidade, quando também surgem algumas leis em favor de uma escola que seja de fato Inclusiva. Concomitantemente algumas indagações sobre o papel do intérprete em sala de aula, bem como a relação entre professor-estudante-intérprete no espaço da sala de aula, e o que a Geografia pode contribuir como ciência.

Por último são apresentadas algumas propostas de Trabalho de Campo desenvolvidas, materializando dessa maneira a proposta apresentada como objetivo neste artigo. Neste sentido, partimos do pressuposto em que considera que ao possibilitar reflexões sobre práticas de ensino que com potencial em contribuir e permitir a compreensão de conceitos geográficos, o Trabalho de Campo auxilia a inclusão dos estudantes surdos, pois, muitas vezes são negligenciados no processo de aprendizagem pela dificuldade que o professor apresenta em relação à necessidade educacional especial do mesmo.

Compreendemos que esta experiência não é apresentada como modelo inovador ou revolucionário em si, mesmo porque, não se acredita no fim das dificuldades, principalmente em se tratando de metodologias de ensino, diante do dinamismo implícito e evidenciado

pela diversidade e necessidade inculcida em cada educando, porém, representa que fora realizada, e que apresentou resultados positivos no tocante ao processo de inclusão afetiva, social e pedagógica dos estudantes envolvidos.

A Educação Especial e Inclusiva no Brasil

Ao longo da história, existem vários registros de pessoas ouvintes que estiveram interessadas em ensinar os surdos, como por exemplo, Cardano e Leon, que mesmo diante do preconceito generalizado existente na sociedade da época, conseguiram desenvolver métodos para ensinar aos surdos a língua oral de seu país. O Italiano Girolamo Cardano, utilizava sinais e linguagem escrita, e o espanhol e monge beneditino Pedro Ponce de Leon, utilizava, além de sinais, treinamento da voz e leitura de lábios. (PERLIN, QUADROS, 2003).

Dentre as pessoas que começaram a educar os surdos, algumas acreditavam que a primeira etapa da educação deveria ser um ensino da língua falada, adotando uma metodologia que ficou conhecida como "método oralista puro". Outras utilizaram a Língua de Sinais, já conhecida pelos alunos, como meio para o ensino da fala, o chamado "método combinado". Entre os adeptos da proposta do método

combinado, estavam os professores Juan Pablo Bonet, da Espanha; o Abbé Charles Michel de L'Epee, da França; Samuel Heinicke e Moritz Hill, da Alemanha; Alexandre Graham Bell, nascido na Escócia, e Ovide Decroly, da Bélgica. (INES, 2009).

Destes professores, o mais importante, do ponto de vista do desenvolvimento da Língua Brasileira de Sinais, foi l'Epee, pois, foi a partir do seu Instituto de Jovens Surdos de Paris, que veio para o Brasil. Huet, um professor surdo, que, a convite de Dom Pedro II, trouxe este "método combinado", criado por l'Epee para trabalhar com os surdos brasileiros iniciando o Imperial Instituto de Surdos Mudos em 1857, hoje o Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES).

A história da Educação Especial no Brasil vem sendo desenhada desde o século XVI quando médicos e educadores começaram a acreditar na possibilidade de educar os indivíduos antes considerados ineducáveis. Entretanto os métodos utilizados caracterizavam-se como assistencialista e institucionalizado, por meio de asilos e manicômios (MENDES, 2006). Essa situação persistiu até meados do século XIX, quando o tema começou a tomar outros rumos com o desenvolvimento de novas discussões acerca dos historicamente excluídos.

Para Bueno (1993) e Mendes (2001) a Educação Inclusiva no Brasil, tem como marco a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro, fato ocorrido em 17 de setembro de 1854. Observando registros de pesquisadores como Padilha (2006) e Turetta (2006) sobre o tema Educação de Surdos observa-se que no final do século XV não havia escolas especializadas.

As pessoas surdas eram consideradas incapazes de serem ensinadas e o acesso à escola era inexistente. As pessoas surdas, com enfoque as que não foram oralizadas, tinham uma vida de exclusão perante a sociedade e muitas vezes na própria família. Eram, por exemplo, proibidas de possuir ou herdar bens e viver como as demais pessoas, que privadas de seus direitos básicos, ficavam com a própria sobrevivência comprometida.

Apesar dos avanços do uso da Língua de Sinais na Educação dos Surdos, no ano de 1880, em Milão na Itália, representantes do Congresso Mundial de Professores de Surdos chegaram, após várias discussões, à conclusão de que todos os surdos deveriam ser ensinados pelo método oral puro. Importante lembrar que participaram da votação somente professores ouvintes, os professores surdos foram impedidos de se pronunciar. Em consequência desse congresso, Silva

(2003) reporta que, durante cem anos o método adotado nas escolas foi o oral puro, sendo a Língua de Sinais proibida.

Apesar da proibição oficial, a Língua de Sinais continuou sendo usada pelos surdos em seus espaços de socialização.

Conforme Silva (2003, p. 22):

Os surdos comunicavam-se em línguas de sinais utilizando espaços como banheiros, corredores ou distante da vigia ouvinte configurando territorialidades de resistência à imposição de uma língua e cultura que não era a sua. Em consequência disso, na sua história de preservação da língua, e da construção da identidade, desenvolveram-se também propostas educativas em que os educadores propunham a língua de sinais como principal referência metodológica para a educação de surdos.

No Século XX ocorreu o aumento do número de escolas para surdos em todo o mundo. No Brasil, surgiram o Instituto Santa Terezinha para meninas surdas, na cidade de São Paulo (SP); a Escola Concórdia em Porto Alegre, Rio Grande do Sul; a Escola de Surdos de Vitória, o Centro de Audição e Linguagem “Ludovico Pavoni” CEAL/LP, em Brasília-DF e várias outras que, assim como o INES e a maioria das escolas de surdos do mundo adotavam o método oral (INES, 2009).

Paralelo ao método oral, ocorreu o aprimoramento das próteses ortofônicas que propiciou às crianças surdas, de diversos países, serem encaminhadas para as escolas regulares, no momento em que se priorizava a integração, ainda tendo como sustentáculo o método de oralização.

Em 1975, durante o Congresso Mundial de Surdos em Washington (EUA), a constatação de que os surdos eram subeducados por meio do oralismo puro e diante da realidade que a comunicação por meio de gestos nunca deixou de existir, segundo (SÁ, 1999), isso contribuiu para que uma nova época se iniciasse na Educação dos Surdos, oportunizando à educação um enfoque bilíngue.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 esboçou uma política de igualdade de condições de acesso à educação. O discurso sobre a Educação Especial e a Educação Inclusiva, foi impulsionado na década de 1990, especialmente após o Tratado de Salamanca de 1994, de influência mundial, a qual assinalou os princípios para as políticas e práticas educacionais.

No entanto, foi a Lei de Diretrizes Básicas (LDB), com capítulo inteiro dedicado à Educação Especial, que introduz “o portador de necessidades educacionais especiais” na rede regular de ensino e o apoio especializado. A partir desta lei obteve-se um papel

significativo da Política Nacional de Educação Especial de 1999, o que contribuiu para consolidar as diretrizes nacionais da Educação Especial na Educação Básica.

Nas discussões acerca das diretrizes e parâmetros na educação, surgiram constantemente o uso do termo “Inclusão e Integração”. Uma das definições da palavra “integrar” trazida por Ferreira (1989) é “tornar-se parte integrante”. Enquanto que, para o termo inclusão tem-se “fazer tomar parte, inserir, abranger, etc”. Outros autores abordam de forma diversa essa temática, questionando o significado teórico e prático os conceitos.

Do que estamos falando quando nos referimos à integração e à inclusão? Entendemos que a noção é polissêmica (de muitos sentidos), sejam porque múltiplos podem ser sujeitos, ou espaços políticos - sociais onde o processo se desencadeia e se mantém, seja porque são múltiplos os níveis de sucesso seguidos nas interações interpessoais, implícitas em qualquer dos conceitos de integração. Na verdade, a idéia de integração (econômica, política ou social e sob esta função, a educacional), pressupõe a reciprocidade. (MENDES; SILVA, 2001, p.15).

Aparentemente a integração escolar, que mais tem interessado aos educadores em geral, tem sido conceituada como processo de educar e ensinar juntos. Dessa forma, sujeitos ditos como normais e

sujeitos com deficiências são colocados no mesmo espaço de convivência durante uma parte, ou na totalidade do tempo de permanência na escola regular.

A discussão semântica dos termos inclusão e integração são compartilhadas por Sasaki (1997) e Mantoan (1997) como uma inovação em relação às práticas anteriores, ao inaugurar uma nova fase em que exigirá a participação da sociedade.

Conceitua-se a Inclusão Social como o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997. p. 41).

Observa-se que na inclusão social a sociedade deveria procurar se inteirar e compreender as demandas dos sujeitos com necessidades educacionais especiais, adaptando-se às diferenças dos mesmos. Isso contribuiria para que os sujeitos fossem considerados parte da sociedade, e conseqüentemente aptos para assumir os papéis sociais na organização da vida em sociedade.

De acordo com Amaral (1998) e Carvalho (1997), os termos tratam-se de um único movimento em momentos diferentes, uma vez que ao se discutir integração e propor formas alternativas de atendimentos, já se levava em conta a necessidade de participação da sociedade e das pessoas com deficiência. Para essas autoras integração e inclusão têm o mesmo arcabouço teórico e ideológico.

A inclusão Escolar é um processo gradual e dinâmico que pode tomar formas distintas de acordo com as necessidades dos alunos. Acredita-se que essa integração possibilite a construção de processos lingüísticos adequados, de aprendizado dos conteúdos acadêmicos e uso social da leitura e da escrita. Nessa proposta o professor media e incentiva a construção do conhecimento através da interação com ele e com os colegas. (LACERDA, 2007, p.261).

Compreende-se que a inclusão não ocorre de forma espontânea e rápida. A inclusão é um processo dinâmico e complexo, em conformidade com as necessidades e peculiaridades educacionais dos estudantes. O papel do educador nesse processo é o de mediar e promover ações que mobilize a construção do conhecimento a partir das interações entre as diferentes habilidades e dificuldade apresentada pelos estudantes.

Strobel (2006) faz uma crítica sobre o processo de inclusão estabelecido nas escolas regulares, pois considera que na concepção educacional atual, a inclusão dos sujeitos surdos em escolas de ouvintes é a forma mais rápida e correta de voltar a chamar o sujeito surdo de “deficiente”, porque o que está sendo feito atualmente é apenas um jogo político, não se trata de fato em incluir os estudantes, respeitando as suas diferenças.

A própria comunidade escolar muitas vezes corrobora para falsear o significado de incluir. O estudante surdo, consegue de forma incipiente uma tímida integração na escola, geralmente com grupo de estudantes também surdos, para o restante da comunidade ouvinte, permanece como ícone de “incompetente”. Atribui-se a isso, a quase inexistência de políticas públicas de formação e ações de esclarecimento nas escolas, entre todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Observa-se que, muitas vezes os estudantes surdos e ouvintes, convivem na mesma turma, porém, desconhecem as limitações e potencialidades do outro.

Escolas e espaços deveriam ser adaptados, professores capacitados e este processo vêm se desenvolvendo lentamente. Dados do Censo 2000 mostram que 24,7% dos alunos portadores de deficiência freqüentam classe comum em escolas regulares e 75,3% em escolas

especiais e classes especiais. A lei é importante no sentido de garantir um direito, porém o trabalho com professores no sentido de se informarem, capacitarem-se e acolherem a todos os alunos é fundamental. (ERCOLIN, 2003. p. 01).

O ambiente escolar adequado para receber a diversidade dos estudantes permanece na esfera do ideal, porém, o que se observa até então, é que os espaços escolares permanecem como territórios hostis à presença das diferenças. Neste sentido, o papel da legislação torna-se muito importante, mas a fiscalização para sua aplicabilidade torna-se fundamental para que se consiga modificar essa situação nas escolas públicas no Brasil.

A inclusão é uma inovação contemporânea que exige da escola novos posicionamentos, implicando na necessidade de formação permanente dos professores para que se atenda os estudantes com necessidades educacionais especiais de maneira que propicie novas possibilidades de se conseguir progressos significativos em sua aprendizagem. Neste sentido, ressalta-se a importância da inclusão dos estudantes com alguma necessidade educacional especial na rede regular de ensino, mas reforça-se também a importância de ações concretas de adequações estruturais e funcionais na escola para o efetivo processo de inclusão.

A principal mudança nas relações no ambiente escolar está mais próxima da ideia de integração, entendida como resultado da inserção do aluno com deficiência na rede regular de ensino, do que de uma inclusão concreta, a qual este sujeito consiga desenvolver suas habilidades pedagógicas e sociais de forma plena.

As transformações no processo de inclusão necessitam ser externas aos indivíduos, ou seja, a escola e a sociedade quem deveriam se mobilizar em torno dos sujeitos com necessidades educacionais especiais. No entanto, o que se percebe é que esta mesma sociedade são os que mais excluem essas pessoas, negligenciando muitas vezes suas reais necessidades em torno da necessidade de educação.

Caberá aos agentes do processo educacional e ao poder público não somente incluir ou integrar, mas apresentar propostas que viabilizem políticas públicas, possibilitando manter os estudantes frequentes na escola, capacitando-os a se desenvolverem em suas habilidades e potencialidades, além de construir novos paradigmas que proporcionem uma transformação social coletiva.

A Educação de Surdos no Brasil

A lei 10.436/2002 estabelece o reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais (Libras) como meio legal de comunicação e expressão e outros recursos de expressão a ela associados.

Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema lingüístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema lingüístico de transmissão de idéias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. (BRASIL, 2002).

A presente legislação representa uma grande conquista da comunidade surda, visto que fortaleceu a identidade daqueles que já se comunicavam utilizando esse meio, legalizando e dessa forma, reconhecendo oficialmente as peculiaridades anteriormente negadas, e ou mesmo proibidas.

Em seu artigo 4º informa que o Sistema Educacional Federal e os Sistemas Educacionais Estaduais, Municipais e do Distrito Federal deverão garantir a inclusão do ensino da Libras, nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN).

No capítulo II Artigo 3º aponta que a inclusão da Libras como disciplina curricular nos cursos de formação de professores para o exercício do magistério, em nível médio e superior, no âmbito dos governos Federal, Estaduais e Municipais. Percebe-se um ponto de partida, demonstrando preocupação com a construção efetiva do processo de inclusão por meio da formação de profissionais para atuar nos vários níveis de formação.

Ao estipularem metas e parâmetros, as leis e decretos colaboram para o reconhecimento da importância da LIBRAS como mecanismo de comunicação entre surdos e, ouvintes, por meio dos intérpretes, reconhecidos agora pelo sistema oficial de ensino e com a presença garantida nos espaços formais de ensino e aprendizagem.

O Estudante Surdo na Escola Regular

No Brasil, mesmo garantida por lei a inclusão de alunos com deficiência na rede regular ainda está longe de ser acessível para todos. Mendes (2003) constatou que na atualidade, para uma estimativa de seis milhões de crianças e jovens com deficiência, não chega a quatrocentos mil o número de matriculados, considerando o ensino especial e o ensino regular.

Skliar (1998) considera que o processo de inclusão como vem se desenhando no Brasil como uma inclusão excludente, ou seja, uma forma a partir da qual parece que grupos de surdos são considerados dentro de um sistema plural, democrático, porém, na escola são praticadas cotidianamente a exclusão.

Dorziat (2004) aponta que a inclusão social de pessoas surdas, objetivando sua participação social efetiva, depende de uma organização das escolas considerando três critérios: a interação por meio da Língua de Sinais, a valorização de conteúdos escolares e a relação conteúdo-cultura surda.

A legislação educacional, por meio da Lei nº 10.098 (BRASIL, 2000), prevê que o Poder Público deve tomar providências no sentido de eliminar as barreiras de comunicação, para garantir aos surdos o acesso à informação, à educação, incluindo a formação de intérpretes de Libras.

Apesar de o Estado criar leis e decretos, observa-se que ainda há significativa porcentagem de professores e escolas despreparados para lidar com os estudantes com alguma necessidade educacional especial, deixando o processo de inclusão comprometido. Os profissionais que deveriam estar capacitados, muitas vezes,

desconhecem a Língua de Sinais, bem como a condição bilíngue do surdo.

Conforme Pesquisa realizada por De La Fuente (2009), a partir de entrevistas com alunos surdos, foi detectado a necessidade e importância do Intérprete de Libras. Alguns dos pesquisados, relacionaram o fato vivido por eles aos estrangeiros quando viajam a outro país com outra língua, ou seja, para eles, estarem na sala de aula que prioriza a aprendizagem ouvinte em detrimento da especificidade do estudante surdo, é como se eles fossem estrangeiros em seu próprio território, e isso de fato não é a inclusão que desejamos.

Schneider (2006) entrevistou quatro professoras do ensino regular que tinham alunos surdos entre 5 e 6 anos em sala de aula. Por meio das respostas das professoras, a autora concluiu que, apesar de elas terem a pretensão de praticar um ensino inclusivo, não tinham condições para o mesmo. Além disso, afirma que as posturas das professoras diante dos estudantes surdos denotavam a segregação que existem nas escolas, já que em geral os alunos surdos são excluídos dos trabalhos em grupo e das exposições orais. Ou seja, falta ao professorado em geral, base teórico metodológica para realizar um trabalho que assegure aos estudantes os meios para sua inclusão efetiva no processo de aprendizagem.

O Papel do Profissional Intérprete na Sala de Aula

O Intérprete da Libras é um profissional capacitado habilitado no processo de interpretação de sinais. Neste sentido, precisa ter formação equivalente, certificação e registro profissional para atuar em instituições escolares, palestras, reuniões técnicas, igrejas, fóruns judiciais, programas em televisão e/ou em vídeo, dentre outros. Além disso, em situações informais como: domicílios, nas ruas, lazer, turismo, etc. A categoria profissional possui código de ética profissional e respaldo institucional.

O Intérprete da Libras não pode ser confundido com profissionais tais como: professor-intérprete da Libras (professor de alunos surdos em sala de aula e intérprete junto à comunidade escolar ouvinte), formador de intérpretes da Libras (pessoa ouvinte ou surda que ministra curso de formação de intérpretes de Libras), instrutor de Libras (pessoa surda que ministra curso de Libras), agente multiplicador de Libras (pessoa que recebeu capacitação para ministrar curso de Libras para ouvintes e/ou curso de capacitação de instrutores de Libras).

A expansão do ensino, e aumento da oferta de educação nas últimas décadas, principalmente o acesso à escola de alunos das camadas mais pobres, aumentou muito o universo de crianças com necessidades educacionais especiais frequentando a escola, dentre elas, os estudantes surdos geralmente são integrados em escolas pelo Brasil. Todavia, por não haver número suficiente de profissionais formados, qualquer pessoa que saiba Língua de Sinais e se dispuser ao trabalho acaba sendo potencialmente um intérprete educacional, ou seja, sem exigência da formação ou qualificação específica necessária.

Em relação à recepção e interpretação da mensagem, os alunos surdos relatam não entenderem boa parte do que o intérprete traduz, mas que preferem a sua presença, apesar das dificuldades, pois sem ele, para acompanhar as aulas, seria ainda pior, em depoimento, o estudante afirma que:

O professor explicava as matérias na escola e o intérprete fazia interpretações do professor e ia explicando aos alunos. Acho que se ele não estivesse ali, não aprenderíamos a matéria, aí faríamos mal prova, trabalho, as atividades práticas. Ele ajuda muito a entender as matérias. (DE LA FUENTE, 2009).

O Intérprete acaba assumindo uma série de funções, por exemplo, ensinar Língua de Sinais, atender demandas pessoais do

aluno, como cuidar do aparelho auditivo, atuar frente ao comportamento do mesmo em sala de aula, estabelecer posição de autoridade em torno das diversas situações, atuar como “educador” frente a dificuldades de aprendizagem do aluno, o que faz com que ele se aproxime muito da figura de um “professor”.

Assim, estudiosos defendem que o Intérprete integre a equipe educacional escolar, todavia, isso pode distanciá-lo do seu papel oficial de Intérprete, o que tem gerado polêmica. Essa situação reafirma a necessidade de mais pesquisas e investimentos nesta área.

Após sucinta apresentação contextual, retomemos a proposta principal do artigo em refletir sobre a Geografia Escolar e o Trabalho de Campo. Porém, retomar o contexto da Educação Inclusiva, mesmo que de forma incipiente, auxilia na problematização da atuação do profissional, assim como, a atuação pedagógica frente às necessidades educacionais especiais.

Desafios para a Formação Docente em Geografia

Segundo Brasil (1999) são muitos os dilemas postos no caminho da formação docente no Brasil. Mesmo levando em consideração alguns avanços do poder público como, por exemplo, os programas de avaliação, os planos e diretrizes nacionais para a

educação, os Parâmetros Curriculares Nacionais, e as avaliações dos livros didáticos, porém, são avanços que demandam tempo para se observar resultados concretos.

Os diferentes programas de formação superior, distribuídos pelo país, acabam por sinalizar por um lado, respeito à diversidade cultural e socioeconômica do país, mas por outro, pode significar demasiado desgoverno ao não estabelecer um currículo comum para a formação dos seus professores. Desse modo, possibilitando assegurar qualidade aos cursos de Licenciatura nas instituições de formação.

Muitos dos discursos sobre a formação e trabalho docente não levam em consideração seus objetivos contemporâneos, ou seja, a função política e social do professor no atual estágio de desenvolvimento tecno-científico. Pouco se discute na formação inicial, por exemplo, a própria Educação em sua concepção Inclusiva.

O currículo inflexível, não acompanha o dinamismo da vida em sociedade, e as transformações de toda ordem que acontecem em meio a um mundo cada vez mais complexo.

Os desafios na formação do professor não se limitam à formação docente em Geografia, englobando diversas outras licenciaturas por todo o território Nacional. As grades curriculares muitas vezes não contemplam uma formação integral do futuro

docente, e discussões importantes são colocadas de lado, em favor de um currículo conservador e intencionalmente político.

Um dos elementos negativos nesse processo é o contato tardio do graduando com a realidade da sala de aula, pois geralmente ocorre nos anos finais da graduação, salvo breve contato via estágio, normalmente realizados sob a forma de observação, onde geralmente não são permitidas intervenções.

Novas propostas de ressignificação do papel do professor no século XXI precisam ser pensadas, e devidamente articuladas como projetos em prol de uma formação crítica, reflexiva, e sobretudo coerente com a realidade e os desafios da sociedade. Evitando-se assim, que a realidade encontrada pelos recém-licenciados, continue tão caótica, e por que não dizer traumática, pois, ao serem inseridos no mercado de trabalho, depararam-se com turmas com 40 a 50 alunos, salas de aula mal projetadas física e pedagogicamente.

Frequentemente o professor tem que lidar com as mais variadas necessidades educacionais especiais, isso quando consegue perceber, pois, a escola na maioria das vezes não está preparada para identificá-las. Existem situações reais de estudantes com surdez parcial, que nem mesmo o aluno ou a família tinham conhecimento,

muito menos sobre eventual interferência da “deficiência” no processo ensino-aprendizagem.

Aliado a essa desordem da realidade, nota-se um apelo político presente no ambiente escolar, materializado de diversas maneiras, como nas constantes pressões por melhorias dos índices de aprovações anuais, resultados positivos em avaliações aplicadas periodicamente, dentre várias outras expressões de poder externo sobre a escola.

Muitas vezes o professor acaba sendo avaliado negativamente por não corresponder aos anseios supracitados. Por outro lado, alguns professores submetem-se, aprovando alunos sem a mínima formação, ou seja, sem condição para prosseguimento pedagógico, colaborando assim para com a manutenção da má qualidade da educação no País.

Segundo Brasil (1996) os projetos pedagógicos dos cursos de formação docentes precisam possibilitar a aquisição de diferentes competências que envolvam conhecimentos relacionados a uma cultura geral ampla, cultura profissional, conhecimento sobre crianças, jovens e adultos, conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação, domínio das áreas de conteúdo que são objeto de ensino, conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência cotidiana dos estudantes.

A relevância da ação do docente, no estudo geográfico durante o Ensino Regular e a contribuição do mesmo, na formação social do indivíduo é ressaltada quando:

O estudo de Geografia possibilita aos alunos a compreensão de sua posição no conjunto das relações da sociedade com a natureza; como e por que suas ações, individuais ou coletivas, em relação aos valores humanos ou à natureza, têm conseqüências (tanto para si como para a sociedade). Permite também que adquiram conhecimentos para compreender as atuais redefinições do conceito de nação no mundo em que vivem e perceber a relevância de uma atitude de solidariedade e de comprometimento com o destino das futuras gerações. Além disso, seus objetos de estudo e métodos possibilitam que compreendam os avanços na tecnologia, nas ciências e nas artes como resultantes de trabalho e experiência coletivos da humanidade, de erros e de acertos nos âmbitos da política e da ciência, por vezes permeados de uma visão utilitarista e imediatista do uso da natureza e dos bens econômicos. (BRASIL, 1998, p.29).

Torna-se imprescindível que o docente em Geografia desenvolva durante seu processo de formação, habilidades para aplicação dos conceitos e mecanismos fundamentais para o ensino de Geografia, pensando criativamente em alternativas para auxiliar o estudante, a título de exemplo, a prática do Trabalhos de Campo, a

construção de mapas, maquetes, fotografia, bonecos de pano, croquis, dentre diversas outras possibilidades.

Neste aspecto, o educador geógrafo se beneficia das potencialidades existentes, pois,

A Geografia trabalha com imagens, recorre a diferentes linguagens na busca de informações e como forma de expressar suas interpretações, hipóteses e conceitos. Pede uma cartografia conceitual, apoiada em fusão de múltiplos tempos e em linguagem específica, que faça da localização e da espacialização uma referência da leitura das paisagens e seus movimentos. (BRASIL, 1998, p.33).

Observando a necessidade educacional dos estudantes surdos, o uso da imagem torna-se fundamental no processo de aprendizagem. A linguagem expressa pela paisagem e potencializada pela observação, isso contribui para eleger o Trabalho de Campo como uma oportunidade para os estudantes compreenderem de maneira conjunta os elementos geralmente estudados de forma estanque e compartimentados sem correlação nenhuma.

Neste sentido propusemos algumas atividades práticas utilizando a metodologia do Trabalho de Campo, as quais foram

desenvolvidas com estudantes da educação básica, sendo eles, com e sem necessidades educacionais especiais, descritas a seguir.

O Trabalho de Campo no Ensino de Geografia

Historicamente os trabalhos de campo tiveram como objetivo principal proporcionar aos pesquisadores acadêmicos a análise das relações existentes no espaço geográfico. Porém, posteriormente começou a ser utilizado como uma importante ferramenta didática no processo de construção da aprendizagem na Geografia Escolar.

A observação de campo que fundamenta a pesquisa ao potencializa a realização das observações dos aspectos fisiológicos, urbanos, sociais, econômicos e culturais na paisagem de forma empírica, procurando minimizar as distâncias entre a teoria e a prática. No ensino favorece a compreensão desses e outros fenômenos de forma conexa.

O Trabalho de Campo na escola inclusiva possibilita aos estudantes, no caso em tela o estudante surdo, uma análise espacial das relações existentes no espaço geográfico, bem como favorece a realização de observações e análises dos ambientes de maneira conjunta e interdisciplinar, estabelecendo relação no significado dos conceitos abordados.

No entanto,

Não se deve encarar essa atividade como um fim, mas como um meio que tenha o seu prosseguimento ao retornar à sala de aula. Se o objetivo é a melhoria do ensino em Geografia, só há um caminho a seguir pelo professor: não ficar ancorado apenas na acumulação de um saber geográfico do livro didático, sair dos exaustivos discursos, dos questionários sem fundamento, intensificar a comunicação com os alunos, ter a preocupação em atualizar e aperfeiçoar o conhecimento e ter satisfação em experimentar as novas técnicas. (TOMITA, 1999, p. 15).

As atividades que extrapolam o espaço escolar, ou seja, o Trabalho de Campo quando ocorrido, devem servir como metodologia, auxiliando os professores e os estudantes no processo de ensino e aprendizagem, portanto, não deve estar desconectado da teoria e do potencial interdisciplinar existente.

Na sequência serão apresentadas atividades realizadas com estudantes do Ensino Médio, com turmas composta por 40 estudantes cada, sendo que destes, 20 eram surdos. Dos três trabalhos de campo realizados, apenas em dois, contamos com a presença do Intérprete, o último foi realizado com os próprios alunos ouvintes que sabiam um pouco de Libras, e foram fazendo as leituras no decorrer do percurso.

Trabalho de Campo: Usina Hidrelétrica de Nova Ponte (MG)

Esta atividade ocorreu na Usina de Nova Ponte, e envolveu as disciplinas de Geografia, Biologia e História. A proposta principal fora analisar o funcionamento e Impactos da Usina Hidrelétrica e demais impactos gerados aos moradores no município.

No primeiro momento, os estudantes assistiram apresentação de palestra promovida pela Cemig. Na oportunidade, foram abordados aspectos referentes à produção de energia hidroelétrica, porém, sem aprofundar nas questões referentes aos impactos socioambientais decorrentes da construção da barragem na cidade de Nova Ponte (MG).

No segundo momento ocorreram as atividades práticas, no trajeto pré-estabelecido em uma das trilhas ecológicas da reserva do Jacob. O grupo percorreu cerca de 2.400 m, observando, analisando, coletando amostras e realizando aferições de solos, coleta de amostras de rochas, observação de estrutura do relevo e vegetação local, aferição de temperatura e altitudes sob orientação dos professores. Buscou-se integrar os conteúdos físicos (Pedologia, Geologia, Geomorfologia, Climatologia, Recursos Hídricos, Análise de Flora e Fauna e Impactos Ambientais), os quais exigidos como conteúdo

curricular. Além disso, foram trabalhados pelos professores de Biologia e História, outros aspectos específicos das disciplinas, porém sempre procurando relacioná-las.

Procurando melhorar o aproveitamento da atividade, todos os alunos foram previamente orientados a fazerem observações e anotar em caderneta de campo previamente organizada. Os registros escritos e fotográficos foram organizados para utilização posterior em exposição dos resultados na escola.

Com o intuito de demonstrar a importância dos Trabalhos de Campo na escola básica, motivar a difusão do conhecimento, e promover a inclusão dos alunos surdos, foi proposto pelos professores, a organização de uma exposição de todo o processo de execução da atividade para a comunidade escolar. A exposição dos resultados contou com o auxílio de uma intérprete de Libras, que acompanhou os alunos surdos em todas as atividades, propiciando assim, a compreensão e sistematização de conhecimentos por meio da linguagem escrita e sinalizada.

Observou-se que o Trabalho de Campo representa um instrumento metodológico importante no processo de ensino e aprendizagem. Porém, o planejamento deve ser orientado com

objetivos pré-definidos, mas deixando sempre espaço para a criatividade e eventuais situações inesperadas.

Trabalho de Campo em Peirópolis e Sacramento MG

O local escolhido para o segundo Trabalho de Campo foi o Centro de Pesquisas Paleontológicas Llewellyn Ivor Price localizado em Peirópolis, considerado bairro Uberaba, e a Gruta dos Palhares localizada no município de Sacramento. Estiveram envolvidos na atividade, os professores das disciplinas de Geografia, Química, Biologia, e o Intérprete de Libras.

A proposta da atividade foi levar os estudantes a refletir sobre o processo evolutivo e a caracterização dos respectivos períodos geológicos ocorridos na região de Peirópolis. Além da abordagem paleoclimática do período, fauna, flora, fósseis, minerais, rochas, formação e modelagem do relevo e os impactos ambientais antrópicos.

Dentre as estratégias relevantes destacaram-se as atividades práticas na forma de anotações e registros fotográficos, além da aplicação de conteúdos teóricos referentes ao ensino das disciplinas envolvidas. A caderneta de campo foi um dos recursos utilizadas durante as atividades, visto que motivou os estudantes registrarem cada ponto de explicação e coleta de amostras de materiais (solo,

rocha, minerais, folhas, insetos, etc.), exigindo dos mesmos uma observação acurada dos fenômenos observados.

Antes da realização do Trabalho de Campo foi elaborada uma breve explanação na sala de aula sobre os objetivos, as características dos locais a serem visitados, explicado sobre a diversidade paleontológica regional, inclusive reconhecida mundialmente, o que permitiu um conhecimento prévio do ambiente, o que se torna importante no processo de execução do Trabalho de Campo.

Durante as atividades de campo os estudantes surdos mostraram-se sempre atentos, fazendo indagações, e registrando na caderneta, coletando amostras, e fazendo o respectivo registro por meio de foto, desenho e croquis. No decorrer da atividade a presença do intérprete de Libras demonstrou fundamental, auxiliar em aproximar os a realidade estudada com a teoria estudada em sala de aula. Foi interessante perceber que as dúvidas e questionamentos foram formalizadas tanto pelos estudantes surdos como ouvintes, contribuindo também para a construção de diálogos entre os mesmos, o que auxiliou na socialização dos estudantes.

No Centro de Pesquisas Paleontológicas fora realizada visita monitorada no museu, observou-se várias réplicas dinossauros, representação das eras geológicas, as características climato-botânicas,

fóssil de animais extintos, e resquícios de vegetal encontrados no local em determinados períodos, bem como conhecer o processo de datação utilizado para identificação dos materiais encontrados.

Posteriormente, os estudantes foram direcionados à área de escavação, explicou-se sobre a atuação e as técnicas utilizadas pelos paleontólogos na pesquisa até a extração dos fósseis e divulgação das descobertas. Os estudantes indagaram os monitores sobre as características pedológicas (coluna estratigráfica), observadas no local e previamente estudadas em sala de aula, características dos minerais encontrados, além do processo de coleta de materiais.

Na oportunidade ainda foi possível observar o leito do córrego das Lages, subafluente do Rio Uberabinha, onde foi detectado graves problemas ambientais, resultado da ação do garimpo local ativo em períodos anteriores. Por meio da observação e análise da paisagem, foi revisto com os estudantes sobre os conceitos de mata ciliar, assoreamento, intemperismo, processos erosivos avançados (presença de voçorocas), delimitação e importância de áreas de preservação ambiental, dentre outros assuntos.

Em seguida dirigimo-nos à gruta dos Palhares, localizada no município de Sacramento (MG), onde o grupo foi acompanhado pelo guia do Parque, que relatou aspectos históricos referentes à região e a

formação da gruta, utilizada anteriormente como refúgio de negros no período de escravidão no Brasil, e que posteriormente tornou-se centro de peregrinações religiosas por conta de milagres ocorridos. Esse momento foi importante também para observação e explicação dos aspectos naturais e sociais do lugar.

Foram abordados sobre a ação da água na modelagem do relevo, e propriamente na formação da Gruta, que é um dos pontos de recarga do Aquífero Guarani, além da presença de fatores bióticos e abióticos no ambiente. Por fim, foram apresentados pelos professores outros aspectos sociais e culturais referentes às práticas de conservação e preservação do local, bem como os indícios de ações de vandalismo observados no interior da gruta.

Após a conclusão das atividades foi proposto um momento de socialização das atividades desenvolvidas, representando uma oportunidade para que os participantes pudessem expressar, dúvidas, propostas, curiosidades e avaliar todo o processo. Nessa atividade notou-se que os estudantes surdos sobressaíram na exposição de ideias.

A tradução do interprete auxiliou em todo processo, porém, a interpretação e o andamento da aprendizagem foram referenciados por cada aluno de maneira particular e única, reafirmando as múltiplas

possibilidades de aprendizagem e interpretação de um objeto e ou situação a partir do seu entendimento concreto.

Em Geografia, a imagem ilustra e documenta eventos naturais e sociais que ocorrem num determinado tempo e lugar. [...] O Registro de imagens para ilustração de relatórios deve estar previsto no planejamento dos trabalhos de campo; porém, no trabalho de campo podem surgir eventos importantes não previstos em gabinete. (JUSTINIANO, 2005, p. 187).

É imprescindível destacar a importância da construção do conhecimento a partir da participação em Trabalho de Campo, haja vista, esse tipo de atividade instiga o estudante a observar a paisagem de maneira integrada, pois, os fenômenos encontram-se integrados. Nesse tipo de exercício, o professor pode atuar como mediador, auxiliando o estudante a ampliar/aprofundar o seu olhar sobre determinados aspectos específicos da observação.

O resultado das atividades desenvolvidas fora socializados com toda comunidade escolar, por meio de painéis fotográficos e vídeos, escolhidos de maneira democrática, com o objetivo de permitir e facilitar a difusão dos conhecimentos construídos pelo grupo. Além disso, possibilitou que os alunos surdos fossem incluídos na atividade

em grupos com componentes ouvintes, o que também contribui para inclusão dos mesmos.

Atividade de observação: Campo-Cidade

Este Trabalho de Campo foi realizado em uma fazenda na zona rural localizada no distrito Cruzeiro dos Peixotos em Uberlândia (MG). As disciplinas envolvidas foram: Geografia, História e Sociologia.

Os temas desenvolvidos foram: as diferentes concepções de organização e dinâmica socioespacial, a interpelação campo-cidade e os aspectos da vida no campo. A proposta fora relacionar a realidade espacial rural e urbana com a teoria já estudada, estabelecendo as interconexões. Especificamente, foram observados fenômenos no espaço rural e urbano e as interações com desenvolvimento e ampliação da malha urbana da cidade de Uberlândia.

Além de possibilitar aos estudantes surdos e ouvintes a compreensão dos contrastes sociais no espaço geográfico, foi possível fazer uma releitura crítica da paisagem rural e urbanizada, visto que, observaram e registraram as próprias impressões sobre o objeto de estudo.

A paisagem urbana com sua linguagem e expressão própria e dinâmica demonstrou as suas desigualdades. Porém, foi necessário a mediação dos professores para problematizar o tema para que os estudantes pudessem entender o sentido/objetivos da atividade.

Dentre os questionamentos realizadas: Por que se observa nas cidades, bairros ricos e pobres? Como e por quê a distribuição da população no território guia-se pela renda econômica dos indivíduos? De que forma pode-se observar a segregação dos espaços além das observações das habitações? Quais impactos na paisagem podemos constatar com o avanço da área urbana? Qual a destinação dos produtos produzidos na área rural produzida? É possível observar impactos ambientais na zona rural? Dentre várias outras abordagens.

Importante destacar que os estudantes não executaram sem questionamentos as atividades propostas, ao contrário, demonstraram ao longo do trajeto serem sujeitos de sua própria aprendizagem, pois começaram a selecionar, sistematizar informações e a fazer vários questionamentos.

Os depoimentos e as inquietações diante de fatos observados e dos textos produzidos demonstraram uma evolução em relação ao envolvimento dos estudantes com o estudo proposto, sendo importante ressaltar o desenvolvimento da postura crítica, aliada à elaboração de

questionamentos, e busca de respostas para os diversos problemas observados.

O estudo demonstrou que o Trabalho de Campo contribui de modo significativo com o processo de ensino e aprendizagem. Os estudantes relataram que a aula se torna mais interessante, atendendo às necessidades e às curiosidades dos mesmos no tempo real.

Com isso, posteriormente foram constatadas melhorias significativas também no desempenho dos estudantes em sala de aula, principalmente na relação ao respeito com os demais professores e entre os próprios estudantes, bem como alguns avanços no envolvimento com algumas disciplinas, dentre elas, a Geografia.

O que se pode compartilhar como resultado da atividade materializa-se na potencialidade do Trabalho de Campo na construção de uma gama de conhecimentos e novas maneiras de observar uma mesma realidade. Nos diálogos com os estudantes, percebeu-se a satisfação em estarem aprendendo “coisas” novas.

O Campo retratando a cidade trouxe para alguns a oportunidade em lembrar situações positivas vivenciadas, pois, alguns estudantes ainda têm parentes que trabalhavam e moravam no campo. Para outros, as lembranças não foram tão boas. As observações foram várias, desde o modo de se vestir no campo, falar,

hábitos culturais, alimentares, sempre fazendo comparação com a realidade urbana.

Considerações Finais

Ao longo da execução dos Trabalho de Campo foi possível observar que o espaço escolar geralmente não é plenamente discutido durante o processo de formação profissional e alguns temas importantes não são tratados da forma como deveriam ser. Um desses temas são as propostas de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais.

Dessa maneira como educador e professor de Geografia, a preocupação deste artigo está vinculada ao ensino de Geografia além da sala de aula. Foi possível compreender que ensinar os estudantes que possuem um sistema diferente de comunicação, não é uma tarefa fácil, e mais complexa ainda sem auxílio do Intérprete.

A mera integração dos estudantes surdos no ambiente escolar demonstrou-se insuficiente para efetivar a inclusão dos mesmos, pois, observou-se que ainda são precárias as condições estruturais e pedagógicas das escolas, e a legislação oficial, apesar de representar

grandes avanços, está distante de ser plenamente aplicada. Desse modo, a busca por metodologias de ensino torna-se de grande importância. Nessa proposta, a realização de Trabalhos de Campo constituiu-se um instrumento fundamental para a prática de uma educação inclusiva no âmbito da escola básica.

O Trabalho de Campo, além de possibilitar aos estudantes surdos, e ouvintes um momento de socialização, vem como proposta a ser utilizada para promover o processo ensino e aprendizagem na Geografia Escolar por meio do diálogo reflexivo e crítico na leitura do espaço geográfico, possibilitando conceituar os elementos do cotidiano geográfico associados à teoria e a prática.

O desenvolvimento de Trabalhos de Campo possibilitou aos estudantes, em especial os surdos, o contato com os elementos da natureza, além disso, trouxe consigo a vantagem de conhecer novas formas de aprender. Porém, é importante observar que as diferenças entre os alunos surdos e ouvintes não se anularam, porém, foi possível observar que as diferenças podem conviver democraticamente.

O propósito deste artigo foi apresentar o Trabalho de Campo como metodologia a ser considerado não só pelo professor de Geografia, mas por todos os demais conteúdos, a fim de que se possa

possibilitar a prática da teoria adquirida em sala de aula de forma prazerosa e construtiva.

A realização das atividades práticas, viabilizaram a efetivação de análises das relações estabelecidas no espaço geográfico, bem como proporcionaram observações de modo sensível, buscando analisar a inter-relação dos fenômenos naturais e antrópicos.

O Trabalho de Campo representa uma maneira utilizada pelos professores para superar as dificuldades encontradas no ensino para os estudantes com necessidades educacionais especiais, dentre elas, a surdez.

Além disso, a saída fora dos muros da escola promoveu efetiva e intensa participação dos mesmos, tanto na elaboração e exposição dos conceitos estudados e vivenciados, melhoria na socialização com a turma e com a comunidade escolar. Nesta perspectiva, outras estratégias deverão ser criadas pelos professores, visando ampliar a importância do tema inclusão nas escolas, assim como na divulgação da importância da Língua de Sinais e do intérprete da língua de sinais como profissão essencial na aprendizagem.

Por último, considera-se que todo o processo de inclusão tem um vasto caminho a seguir e o educador é apenas um dos protagonistas. Nessa perspectiva, para que haja inclusão do estudante

com qualquer necessidade educacional especial é necessário que as pessoas estejam de fato envolvidas, e dedicadas à causa da educação, no sentido de se livrarem dos modelos pré-determinados, muitas vezes estabelecidas de “cima para baixo” sem ouvir quem de fato convive com a realidade do “chão da escola básica”.

Referências

AMARAL, L. A. **Incluir para quê?** Temas sobre Desenvolvimento. 52-55, 1998. Disponível em: < <https://bdpi.usp.br/item/000992389>>. Acesso em: 9 Ago. 2019.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira:** integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: Educ, 1993.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais:** geografia / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. 156p. Disponível em: <<http://abre.ai/anhJ>>. Acesso em: 17 Jul. 2019.

BRASIL. **LEI 10.098** de 2000. Brasília 2000.

BRASIL. **LEI 10.436** de 2002. Brasília 2002.

BRASIL. **Decreto 5.626** de Dezembro de 2005. Brasília 2005.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: geografia** / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1999. 156 p. Disponível em: <<http://abre.ai/anhN>>. Acesso em: 17 Jul. 2019.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996. Brasília, Ministério da Educação, 1996. 28 p.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição Federal**. 1988.

CARVALHO, R. E. Integração, Inclusão e Modalidades da Educação Especial – Mitos e Fatos. **Integração**. 7 (18): 19-25. 1997.

DORZIAT, A. **Educação de surdos no ensino regular: inclusão ou segregação?** Revista do Centro de Educação, v. 24, p. 1-7, 2004.

ERCOLIN, Eliza Helena. Como anda a Inclusão? **Psicopedagogia online artigos**. Disponível em: <<http://abre.ai/anhC>>. Acesso em Jul. 2019.

DE LA FUENTE, A. R. S. **Geografia e Educação Inclusiva: Estratégias e Concepções para ensinar alunos surdos**. Uberlândia: UFU. 2009. Monografia. Instituto de Geografia, Universidade Federal de Uberlândia.

_____. **O Trabalho de Campo em Geografia: múltiplas dimensões espaciais e a escolarização de pessoas surdas**. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, MG. 2012. (Dissertação Mestrado). Disponível em: <<http://abre.ai/anhD>>. Acesso em: 15 Set. 2019

IBGE. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. 2009.

INES. **Instituto Nacional de Estudos Surdos**. Disponível em <<http://www.ines.org.br>>. Acesso: Set. 2019.

JUSTINIANO, E. F. Registro fotográfico. In: VENTURI, L. A. B. (Org.). **Praticando Geografia: técnicas de campo e laboratório**. São Paulo: Oficina de Textos, 2005. p. 187-195.

LACERDA, C.B.F. O que dizem/sentem alunos participantes de uma experiência de inclusão escolar com aluno surdo. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, Mai-Ago. 2007. V.13. n. 2, p. 257-280. Disponível em < <http://abre.ai/anhj>>. Acesso em: 18 Out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382007000200008>.

MANTOAN, M. T. E. A inclusão de deficientes mentais: contribuições para o debate. **Integração**. 7 (10): 50-57. 1997.

MENDES, A. dos S.; SILVA, S. C. A. **Inclusão**: do que estamos falando. 2001. 33 p. Disponível em: <<http://www.nead.unama.br/monografias>>. Acesso em 4 Ago. 2009

MENDES, E. G. A educação inclusiva e a universidade Brasileira. **Revista Espaço**. Rio de Janeiro, v. 18/ 19, p. 42-44. 2003. Disponível em <<http://abre.ai/anho>>. Acesso em 07 Out. 2019.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, Set. 2006.

PADILHA, A. M. L. Práticas inclusivas no âmbito da escola: enfrentando as diferenças na formação de professores. In: **III Seminário Fala outra Escola**, 2006, Campinas. III Seminário Fala outra Escola. Campinas: GEPEC, v. 1. 2006.

PEYERL, A. T. G. ZYCH. A. C. A Inclusão Educacional dos Surdos e seus Desafios. **Revista Eletrônica Lato Sensu**. Ano 3, nº1, março de 2008. 13 p. Disponível em: < <http://abre.ai/anhs>>. Acesso em: 10 Set. 2019.

PERLIN, G. QUADROS, R. M. **O ouvinte o outro do outro surdo**. In: Anais do II Seminário Internacional Educação Intercultural, Gênero e Movimentos Sociais. Florianópolis. 2003.

SÁ, N. R. L. **Educação de Surdos: a caminho do Bilinguismo.** Niterói, Rio de Janeiro: Editora da Universidade Federal Fluminense, 1999.

SASSAKI, R. K. **Construindo uma sociedade para todos.** Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SCHNEIDER, R. **Educação de surdos: inclusão no ensino regular.** Passo Fundo: Ed. UPF, 2006. 208 p.

SKLIAR, C. A. **Surdez: um olhar sobre as diferenças.** 1. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 1998.

SILVA, B. C. **Cenário Armado, Objetos Situados: O Ensino de Geografia na Educação de Surdos.** 2003. Dissertação de Mestrado em Geografia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. UFRGS. 2003. Disponível em: < <http://abre.ai/anhP>>. Acesso em: 7 Jul. 2019.

SILVA. K. N.; ALVES. L. A, LOPES. M. L. A importância de se praticar o trabalho de campo na ciência Geográfica. **A Margem - Estudos, Uberlândia (MG),** ano 1, n. 1, p. 10-9, Jan/Jun. 2008.

STROBEL. K. L. A visão histórica de In(EX)clusão dos Surdos nas Escolas. **Educação Temática Digital**. Campinas, v.7 n.2. p.244-252, Jun. 2006. Disponível em: < <http://abre.ai/anhv>>. Acesso em: 5 Out. 2019.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia. **GEOGRAFIA: Revista do Departamento de Geociências**, Londrina, v. 8, n. 1, p. 13-15, jan./jun. 1999. Disponível em: <<http://abre.ai/anhx>>. Acesso em: 7 Out. 2019.

DOI: <http://dx.doi.org/10.5433/2447-1747.1999v8n1p13>

TURETTA, B. R. **A criança surda e seus interlocutores num programa de escola inclusiva com abordagem bilíngue**. 2006. 156 p. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. Disponível em: < <http://abre.ai/anhv>>. Acesso em: 14 Set. 2019.

Fazer Pedagógico: Realidade ou Utopia?

Franciele Oliveira de Assis NOGUEIRA¹

Roberto Bernardino JÚNIOR²

Resumo

O tema deste trabalho – Fazer pedagógico: realidade ou utopia, foi escolhido para compreender a falta de preparação específica nas áreas de Educação Infantil de profissionais atuando nas salas de aula uma vez que não é possível fazer tudo na formação inicial do professor, quando ela se limita a poucos anos de formação profissional, o professor deve saber para ensinar, como deve ser o ensino, quais as novas estratégias que devem ser usadas a fim de melhorar o aprendizado dos alunos. Todavia, a formação inicial de um professor continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de

¹ E-mail: francielefrida@yahoo.com.br.

² Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da UFU (2011). E-mail: bernardino@ufu.br.

competência dos profissionais que se dedicam à educação. A formação de bons professores, acima de tudo se deve a pessoas com motivação para aprender sempre, com experiências próprias e alheias e com reflexão contínua sobre o fazer docente. Por esse motivo foi feito um aprofundamento nas teorias de grandes autores de formação pedagógica buscando compreender a importância da formação de professores para atuar na educação básica. Através dos estudos, foi possível observar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 foi colocada em prática através da nova gestão da Secretaria de Educação Municipal a qual efetivou somente professores com formação específica. Vale ressaltar que existe hoje uma preocupação por parte das escolas tanto públicas quanto particulares, de incluir em seu quadro de professores profissionais com formação específica para atuar na Educação Infantil.

Palavras-Chave: Formação específica. Educação Infantil. Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Abstract

The theme of this work - Pedagogical practice: reality or utopia, was chosen to understand the lack of specific preparation in the areas of Early Childhood education of professionals working in classrooms since it is not possible to do everything in initial teacher training, when it is limited to a few years of professional training, the teacher must know how to teach, what should be teaching, what new strategies should be used in order to improve student learning. However, the initial training of a teacher remains one of the driving forces behind raising the level of competence of professionals involved in education. The formation of good teachers, above all is due to people with motivation to learn always, with their own experiences and others and with continuous reflection on the making of teachers. For this reason, it was made a deepening in the theories of great authors of pedagogical training seeking to understand the importance of teacher training to act in basic education. Through the studies, it was possible to observe that the Law of Directives and Bases of Education 9.394 / 96 was put into practice through the new management of the Municipal Education Secretariat, which effected only teachers with specific training. It is worth emphasizing that today

there is a concern on the part of both public and private schools to include in their professional teachers with specific training to work in Early Childhood Education.

Keywords: Specific training. Child education. Law of Guidelines and Bases of Education.

1 INTRODUÇÃO

A importância social e pedagógica deste trabalho se justifica diante da preocupação da falta de formação específica que leva os profissionais que atuam na Educação Infantil a não desenvolver, com crianças, todo o potencial de que são possuidoras e poderão dificultar sua formação como cidadãos críticos, criativos, motivados para toda a sua escolaridade futura.

A Lei de Diretrizes e Bases - LDB 5692/71 buscou essa integração por meio da instituição do Primeiro Grau, em substituição

aos antigos Primários e Ginásio. Entretanto, na prática a medida não passou de justaposição, mantendo-se a ruptura entre as séries iniciais e as séries finais do Primeiro Grau e, por certo, uma das mais importantes determinantes dessa manutenção é a falta de integração entre a formação dos professores que atuam nessas diferentes etapas da escolarização.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB- 9394/96), ora em vigor, busca promover na formação do aluno um caráter de continuidade, por meio da implantação da Educação Básica que compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. O risco da perpetuação das rupturas está, portanto, na falta de percepção de que é preciso formar professores para a Educação Básica.

Isso não significa isolar a formação de professores dos cursos de bacharelado, mas, ao contrário, viabiliza que suas relações se estabeleçam sem assimetria na consideração da importância de cada qual, nem quanto ao cumprimento do papel da universidade, nem quanto à complexidade que implica a formação para as diferentes carreiras. As mudanças pretendidas pela reforma legal e pelos documentos de referências para a formação de professores implicam

mudança na concepção dessa formação. A Secretaria de Educação Fundamental (SEF) e a Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTEC) produziram Parâmetros Curriculares Nacionais para todas as etapas da Educação Básica e à Secretaria de Educação Superior (SESU) cabe, juntamente com a SEF e a SEMTEC, produzir as referências para a formação dos professores que atuam naquele nível do ensino.

(...) O governo brasileiro já admite, depois de vinte anos, o quanto a Lei 5.692 de 1971 foi prejudicial para a formação e qualificação dos professores formados nas escolas de magistério e nos cursos de licenciatura superior, a citada Lei, que reformulou os níveis do ensino primário, ginásial e secundário, fundindo-os em dois ciclos de estudos: 1º grau e 2º grau, criaram também o ensino médio profissionalizante que, mais tarde, redundou num completo fiasco. (VEIGA 2002 p.98)

A atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº. 9394/96) foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo então Ministro da Educação Paulo Renato em 20 de dezembro de 1996. Baseada no princípio do direito universal à educação para todos,

a LDB de 1996 trouxe diversas mudanças em relação às leis anteriores, como a inclusão da educação infantil (creches e pré-escolas) como primeira etapa da educação básica.

Este trabalho pretendeu tecer algumas reflexões sobre a importância da formação do professor da Educação Infantil. É importante que as propostas Pedagógicas de Educação Infantil tenham qualidade e definam a respeito dos seguintes fundamentos norteadores: Princípios Éticos, Princípios Políticos, Princípios Estéticos.

Na lei 9.394/96 Art. 62º fala que a formação dos docentes para atuar na educação básica deve ter nível superior, em curso de licenciatura, graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação com a formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental.

O professor deve ser capaz de usar técnicas, mas com o princípio teórico que obteve na formação universitária, Selma Garrido (2002) reafirma a importância da universidade nesse processo.

A sólida formação (...) só pode ser desenvolvida por universidades compromissadas com a formação e o desenvolvimento de professores capazes de aliar a pesquisa nos processos formativos. Estamos, portanto, falando de um processo emancipatório, compromissado com a responsabilidade de tornar a escola parceira na democratização social, econômica, política, tecnológica e cultural, que seja muito justa e igualitária. (GARRIDO, 2002, p.45).

De acordo com Gadotti (2005) o professor deve saber para ensinar, como deve ser o ensino, quais as novas estratégias que devem ser usadas a fim de melhorar o aprendizado dos alunos.

O professor deve ser político, ter cultura geral. Ser educador é aquele que ama o que faz, tem vocação que nasce de um grande amor e esperança.

Não há dúvida da necessidade e importância de se formar professores para o ensino fundamental em nível superior; os professores de Educação Infantil e de 1º a 5º ano, precisam de um sólido domínio de conteúdo específico e das práticas investigativas que lhe são conexas.

2- DESENVOLVIMENTO

2.1 Educação Infantil - Um pouco de história

A nova Constituição brasileira, que entrou em vigor no dia 05 de outubro de 1998, assegura em seus artigos referentes à educação que

o dever do Estado com a educação efetivar-se-á medida a garantia de atendimento em creche e pré-escola às crianças de 0 a 6 anos de idade”. Essa “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Art. 208)

Desde que a escola existe como instituição, vários têm sido os programas pedagógicos propostos para a educação das crianças. Compreender o que foram esses programas, analisando a escola do ponto de vista histórico pode revelar muito sobre a situação da pré-escola nos dias atuais. Por essa razão, será descrito aqui um breve histórico da pré-escola, desde sua origem.

Até o século XVII, as condições gerais de higiene e saúde eram muito precárias. A fragilidade das crianças pequenas era, assim, muito grande, de tal maneira que essas morriam facilmente. Seus pais não deixavam de ficar penalizados, mas viam- nas substituídas por outra recém-nascida; ao longo de suas vidas, as mulheres davam à luz muitos filhos, tendo como certo que muitos deles não sobreviveriam à primeira infância.

As crianças que conseguiam atingir certa idade só passavam a ter uma identidade própria, a ser consideradas como indivíduos na comunidade social, quando conseguiam fazer coisas semelhantes àquelas realizadas pelos adultos, com os quais estavam misturadas. Nesse período definiram-se os rumos da educação que visava, antes de tudo, corrigir as crianças, que, acreditava-se, nasciam sob o estigma do pecado, e guiá-las para o caminho do bem (OLIVEIRA, 1992).

No século XVIII, via-se a criança como um ser primitivo, irracional, não pensante. Atribuía-se a ela modos de pensar e sentimentos anteriores à lógica e aos bons costumes. Era preciso educá-la para desenvolver nela o caráter e a razão – traços que estavam fora dela, e presentes nos adultos. Na realidade, não podendo

compreender as pequenas criaturas naquilo que as caracterizava, instituía-se um padrão adulto para estabelecer julgamento. No lugar de procurar entender e aceitar as diferenças e semelhanças das crianças, a originalidade de seu pensamento, pensava-se nelas como páginas em branco a serem preenchidas, preparadas para a vida adulta.

Se na época medieval a vida era basicamente rural, e apenas a aristocracia e o clero, que cuidava da manutenção da vida espiritual e religiosa tinham acesso à cultura e à educação, com a expansão do comércio e a formação de outra classe social (os comerciantes) as coisas começam a mudar. A expansão do comércio fez com que essa classe fosse conquistada cada vez mais pelo poder político, opondo-se à aristocracia (reis, rainha, duques, barões etc., senhores das terras e de maior parte das riquezas). Esse movimento culminou com a Revolução Francesa, quando as pessoas do povo e os comerciantes tomaram de assalto as instituições aristocráticas e, o marco desse movimento é a Queda da Bastilha, em 14 de julho de 1789. A classe social que realizou esse desenvolvimento é a que chamamos de burguesia.

Para os burgueses, a educação dos filhos tornou-se muito importante, na medida em que, sem formação e sem conhecimentos adequados, os futuros adultos não poderiam conseguir posições sociais mais favoráveis, caso os pais não tivessem. As escolas assumiram então o papel de ponto para o futuro, de etapa preparatória para a vida e o trabalho, preparando a criança para assumir funções adultas.

Essa preparação estava vinculada ao lugar que cada criança ocuparia na sociedade: para os filhos dos burgueses, que ocupariam cargos de técnicos, administradores, legisladores e intelectuais, destinava-se um ensino mais longe e aprofundado. Para os filhos dos trabalhadores braçais, que viriam a ser mão-de-obra da sociedade, destinava-se apenas uma educação básica (OLIVEIRA, 1992).

Como advento da Revolução Industrial (século XIX) e o crescimento das cidades, tornaram-se cada vez maior a necessidade de mão-de-obra para trabalhar nas indústrias. Um grande número de mulheres, que anteriormente morava nos campos e dedicava-se a casa e aos cuidados com as crianças, passou a ter de trabalhar nas cidades, fora de casa, nas indústrias. A sociedade encarregou-se do cuidado

com as crianças, que permanecia em creches ou instituições de cunho assistencialista. Foram essas instituições, destinadas à guarda dos filhos das mulheres que trabalhavam fora de casa, que deram origem à pré-escola dos dias atuais.

2.2 Atualidade

O impacto talvez mais forte recebido pela escola básica no século XX não partiu de um educador. Foi obra de um psicólogo, suíço *Jean Piaget*. O centenário de seu nascimento foi celebrado em 1996 com vários eventos científicos mundo afora.

Piaget dedicou a vida a estudar as engrenagens da inteligência, do nascimento à maturidade do ser humano. Decifrou sucessivos degraus na evolução do raciocínio. Não empregou as descobertas para propor novos métodos de ensino, mas trabalhou pela educação em organismos internacionais e não fugiu de tomar partido em disputas

pedagógicas. Suas pesquisas tiveram efeitos profundos no processo de progresso da educação (SAVIANI, 1999).

Já nos anos de 1920, deram aval teórico a pedagogos inovadores, entre eles o francês *Célestin Freinet*. Hoje, sua obra continua viva. E a matriz do construtivismo, linha educativa em rápida expansão no Brasil. Foi preciso quase meio século, contudo, para que a influência de Piaget se fizesse sentir mais amplamente no ensino básico brasileiro e de maneira nem sempre percebida com clareza.

O construtivismo uma concepção teórica que parte do princípio de que o desenvolvimento da inteligência é determinado pelas ações mútuas entre o indivíduo e o meio. A ideia de que o homem não nasce inteligente, mas também não é passivo sob a influência do meio. Ao contrário, responde aos estímulos externos agindo sobre eles para construir e organizar o seu próprio conhecimento, de forma cada vez mais elaborada (SAVIANI, 1999).

É muito grande a influência que a cultura tem sobre o desenvolvimento da motricidade infantil, não só pelos diferentes significados que cada grupo atribui a gestos e expressões faciais, como também pelos diferentes movimentos aprendidos no manuseio

de objetos específicos presentes na atividade cotidiana, como pás, lápis, bolas de gude, corda, estilingue, etc. Os jogos, as brincadeiras, a dança e as práticas esportivas revelam, por seu lado, a cultura corporal de cada grupo social, constituindo-se em atividades privilegiadas nas quais o movimento é aprendido e significativo.

O Referencial Curricular Nacional da Educação Infantil (RCNEI/MEC, 1998) propõe um diálogo com programas e projetos curriculares de instituições de educação infantil, nos estados e municípios. A prática educativa deve se organizar, nos primeiros três anos de vida, de forma a que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: familiarizar-se com a imagem do próprio corpo; explorar as possibilidades de gestos e ritmos corporais para expressar-se nas brincadeiras nas demais situações; deslocar-se com destreza progressiva no espaço ao andar, correr, pular, etc., desenvolvendo atitude de confiança nas próprias capacidades motoras; explorar e atualizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc., para o uso de objetos diversos; na faixa etária de quatro a seis anos, os objetivos estabelecidos para a faixa etária de zero a três anos deverão ser aprofundados e ampliados, garantindo-se, ainda, oportunidades

para que as crianças sejam capazes de ampliar as possibilidades expressivas do próprio movimento, utilizando gestos diversos e o ritmo corporal nas suas brincadeiras, danças, jogos e demais situações de interações; explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como força, velocidade, resistência e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo; controlar gradualmente o próprio movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento e ajustando suas habilidades motoras para utilização em jogos, brincadeiras, danças e demais situações; utilizar os movimentos de preensão, encaixe, lançamento, etc.; para ampliar suas possibilidades de manuseio dos diferentes materiais e objetos; apropriar-se progressivamente da imagem global de seu corpo, conhecendo e identificando seus segmentos e elementos e desenvolvendo cada vez mais uma atitude de interesse e cuidado com o próprio corpo.

A música na educação infantil mantém forte ligação com o brincar. Em todas as culturas as crianças brincam com a música. Jogos e brinquedos musicais são transmitidos por tradição oral, persistindo nas sociedades urbanas nas quais a força da cultura de massa é muito

intensa, pois são fontes de vivências e desenvolvimento expressivo musical. Envolvendo o gesto, o movimento, o canto, a dança e o faz de conta, esses jogos e brincadeiras são expressão da infância (MEC, 1998).

Para Brougère (1995), brincar de roda, ciranda, pular corda, amarelinhas, etc., são maneiras de estabelecer contato consigo próprio e com o outro, de se sentir único e, ao mesmo tempo, parte de um grupo, e de trabalhar com as estruturas e formas musicais que se apresentam em cada canção e em cada brinquedo. A prática da educação infantil deve se organizar de modo que as crianças desenvolvam as seguintes capacidades: desenvolver uma imagem positiva de si, atuando de forma cada vez mais independente, com confiança em suas capacidades e percepção de suas limitações; descobrir e conhecer progressivamente seu próprio corpo, suas potencialidades e seus limites, desenvolvendo, valorizando hábitos de cuidado com a própria saúde e bem-estar; estabelecer vínculos afetivos e de troca com adultos e crianças fortalecendo sua autoestima e ampliando gradativamente suas possibilidades de comunicação e interação-social; estabelecer e ampliar cada vez mais as relações

sociais, aprendendo aos poucos e articular seus interesses e pontos de vista com os demais, respeitando a diversidade e desenvolvendo atitudes de ajuda e colaboração; observar e explorar o ambiente com atitude de curiosidade, percebendo-se cada vez mais como integrante, dependente e agente transformador do meio ambiente e valorizando atitudes que contribuam para sua conservação; brincar, expressando emoções, sentimentos, pensamentos, desejos e necessidades; utilizar as diferentes linguagens (corporal, musical, plástica, oral e escrita) ajustadas às diferentes intenções e situações de comunicação, de forma a compreender e ser compreendido, expressar suas ideias, sentimentos, necessidades e desejos e avançar no seu processo de construção de significados, enriquecendo cada vez mais sua capacidade expressiva; conhecer algumas manifestações culturais, demonstrando atitudes de interesse, respeito e participação frente a elas e valorizando a diversidade.

2.3 A formação do professor

2.3.1 Prática reflexiva

A Educação infantil constitui hoje um segmento importante do sistema educacional do país, reconhecida como a primeira etapa da educação básica. Diante dessa realidade é fundamental repensar o fazer pedagógico na Educação Infantil, buscando uma aprendizagem mais significativa.

A capacitação de professores para atuar nesse fundamental momento da construção do indivíduo é algo que merece atenção e análise. Nesse sentido como deve ser, de fato, o fazer pedagógico para que haja um ensino de qualidade nessa modalidade, considerada, hoje, tão importante?

Partindo do estudo e análise de textos de Perrenoud, em seu livro “A prática reflexiva no Ofício de Professor” (2002) observa-se que as sociedades se transformam e mudam. As tecnologias mudam o trabalho, a comunicação, a vida cotidiana e até mesmo o pensamento das pessoas. As desigualdades se deslocam se agravam. A modernidade não permite que ninguém se proteja das contradições do mundo.

Que lições deve-se extrair disso para a formação dos professores da Educação Infantil?

Durante muito tempo, o perfil do professor para esse nível educativo estava relacionado ao modelo idealizado da mulher como naturalmente apta a cuidar e educar crianças pequenas. No entanto, essa concepção fundamentada na “feminização” do magistério e, mais especificamente, da Educação Infantil é, na atualidade, amplamente contestada, já que estudiosos da área (ROCHA, 1999; GALVÃO; GHESTI, 2003; KRAMER, 2005) têm enfatizado cada vez mais a complexidade que envolve o trabalho nesse segmento. A diversidade das situações educativas que emerge no contexto da Educação Infantil tem direcionado a necessidade de uma formação que contemple as especificidades da educação nessa fase da vida. Sobre isto, Rocha (1999) assinala que o trabalho com a criança pequena implica uma multiplicidade de aspectos, saberes e experiências específicas que evidenciam a importância de se discutirem quais domínios devem ser contemplados na formação desses profissionais.

Sem dúvida, convém ressaltar que sua preparação deve também sofrer alterações. Os professores são os mediadores e

intérpretes ativos de culturas, valores, de conhecimentos prestes a se transformar.

O bom senso leva-nos a crer que, se a sociedade muda, a escola tem de evoluir junto com ela, antecipar e até inspirar transformações culturais. Assim, também a preparação do professor deve caminhar para enfrentar as mudanças.

É importante enfatizar que o professor de Educação Infantil deve construir e assumir sua identidade docente desvencilhando-se da imagem de mãe e mulher que historicamente está associada a esse profissional.

Apesar das novas tecnologias, da modernização dos currículos, da renovação das ideias pedagógicas, o trabalho dos professores evolui lentamente, pois depende muito pouco do progresso técnico.

É considerado, por Perrenoud (2002), que não é possível fazer tudo na formação inicial do professor, quando ela se limita a poucos anos de formação profissional. Todavia, a formação inicial de um professor continua sendo um dos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais que se dedicam à educação. A formação de bons professores, acima de tudo se deve a pessoas com

motivação para aprender sempre, com experiências próprias e alheias e com reflexão contínuas sobre o fazer docente.

Sob este ponto de vista, a formação inicial orienta o futuro professor sobre a necessidade e importância da reflexão sobre sua prática. Mas a inquietação que induz sobre a reflexão é constantemente fomentada, uma vez iniciada na formação inicial e mais e mais embasada na formação continuada. Nada disto pode ser adquirido por um toque de mágica, só pelo fato do professor ter passado por um curso de formação. Todos nós refletimos para agir, durante e depois da ação sem que essa reflexão gere aprendizagem de forma automática. Repetimos os mesmos erros, evidenciando a mesma cegueira, porque nos falta lucidez, coragem e método. Nenhuma destas atitudes contribui para uma prática reflexiva, já que nenhuma delas provoca um verdadeiro trabalho de análise, um trabalho sem complacência.

Para o professor iniciante, o desafio é lhe ensinar ao mesmo tempo, atitudes, hábitos, métodos epistemológicos e posturas reflexivas. Além disso é importante criar ambientes de partilha e de reflexão com colegas e gestores de como se age em sala de aula.

A formação continuada dos professores assumiu, ultimamente, característica importante na pedagogia moderna. O professor se faz todo dia, acrescentando saberes da ciência da educação. Felizmente, muitas modalidades de formação específica têm surgido e priorizado práticas que auxiliam a dirimir as falhas na docência dos diversos níveis de ensino. E essa modalidade de formação específica também atinge a Educação infantil.

Todavia, deve-se lembrar que toda mudança gera resistência e mesmo insegurança.

Se na formação inicial do professor não lhe foi ensinado a refletir, analisar ou mesmo mudar a sua prática pedagógica, as mudanças, por vezes sugeridas nos cursos de especialização, poderão acarretar dificuldade de aceitação. No entanto, um dos objetivos destes cursos seria conseqüentemente, preparar o professor para esta mudança. E isto deve acontecer concomitantemente à sua prática pedagógica.

É desejável que todos os professores se tornem formadores, tanto no caso do trabalho com alunos mais velhos, quanto principalmente, no caso de professores de Educação Infantil.

Muitos educadores têm se debruçado no estudo da ação dos professores de educação infantil considerando que esta fase da escolaridade é base para toda a formação da personalidade da criança. Ao conscientizar-se que a Educação Infantil constitui uma etapa decisiva para o desenvolvimento e educação da criança, torna-se imprescindível conhecer as características infantis para que se possa avançar nos conhecimentos mais específicos e, assim, atender às necessidades reais da criança, principalmente nos aspectos emocionais e sociais. Trata-se então, de saber como funciona o desenvolvimento integral da criança nessa faixa etária.

2.3.2 Bases teóricas da educação infantil

Este capítulo tem como embasamento teórico o estudo e análise do livro “Com a pré-escola nas mãos” de Kramer (1993).

Foi recorrido, inicialmente à história, à sociologia, à antropologia e à psicologia, para fornecer uma fundamentação teórica sólida da Educação Infantil. Também foram estudadas as principais

teorias e tendências pedagógicas, voltadas à prática da educação de crianças de quatro a seis anos, considerando essas áreas do conhecimento básicas para o nosso estudo.

2.3.2.1 Contribuições da história

A educação no Brasil só passou a ser encarada como obrigação do Estado e direito de todos nos últimos cinquenta anos, em especial a educação de quatro anos, a antiga escola primária. Com a Lei 5692/71, a educação primária básica foi de quatro para oito anos de duração passando a se chamar ensino de 1º grau para crianças dos 7 aos 14 anos, sendo obrigatório em todo o território nacional. Apesar de um terço da população dessa faixa etária estar fora da escola a baixa qualidade de ensino também é um dos fatores responsáveis pela evasão escolar e o baixo nível de aprendizado em algumas regiões do País.

Somente a partir da década de setenta que a importância da educação infantil é reconhecida e as políticas governamentais

começam a ampliar o atendimento a crianças de quatro a seis anos. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – nº. 9394/1996, reconhece-se o dever do Estado de oferecer creches e educação infantil para todas as crianças de zero a seis anos.

Evidentemente que o trabalho dentro dessa escola deve ter a qualidade necessária para beneficiar essas crianças em todo seu potencial.

2.3.2.2 Contribuições da sociologia

A escola não tem o poder de mudar a sociedade, mas simultaneamente ela não tem o papel de conservar a sociedade. A escola, para crianças até seis anos tem que contribuir com as demais instâncias sociais, no sentido de tornar a sociedade mais democrática.

A função pedagógica do trabalho com crianças de até seis anos é capaz de favorecer o desenvolvimento e a aquisição de conhecimentos que podem contribuir no desempenho cognitivo das séries seguintes do Ensino Fundamental.

A fim de que essa função se efetive na prática, o trabalho pedagógico precisa se orientar por uma visão das crianças como seres sociais, indivíduos que vivem em sociedade, cidadãs e cidadãos (KRAMER, 1993, p.19).

Os conflitos não devem ser abafados ou reforçados e sim trabalhados com as crianças a fim de que sua inserção social seja construtiva, valorizada, e que possa desenvolver autonomia, identidade, cooperação e solidariedade com as demais crianças.

2.3.2.3 Contribuições da psicologia

A psicologia tem contribuído de forma efetiva para conhecermos o desenvolvimento infantil nas diferentes áreas: sensório-motora, sócio afetiva, simbólica e cognitiva. Permite também compreender como as crianças constroem o seu conhecimento; são subsídios fundamentais para a prática pedagógica, orientando os professores sobre o que as crianças são capazes de descobrir e aprender.

As crianças constroem o seu conhecimento como sujeitos ativos, fazendo esquemas mentais próprios a cada etapa do seu desenvolvimento psicológico infantil. Alguns aspectos merecem destaques:

1. No aspecto sócio afetivo: a criança deve ter uma auto imagem positiva, sendo valorizada nas suas ações e crescimento à medida que desenvolve seu processo de socialização e interação com o grupo aceitando as diferenças existentes: sexo, raça, etc.

2. No aspecto cognitivo: a criança conhece e constrói as noções e os conceitos, observa e relaciona os objetos, incorporam dados e relações e é trocando informações que elas desenvolvem seu pensamento.

3. No aspecto linguístico: a linguagem como forma básica, a comunicação e a expressão manifestadas através das conversas são fundamentais para ampliar sua capacidade de representação e de construção da linguagem-escrita.

4. No aspecto psicomotor: as crianças precisam expandir seus movimentos, explorando o corpo e o espaço físico, através de atividades do seu cotidiano, também é possível que a psicomotricidade

seja desenvolvida. A preocupação de toda proposta pedagógica é de oferecer às crianças um ambiente que propicie a cada uma e ao grupo como um todo, a amplificação de seus interesses e conhecimentos do mundo físico e social: da língua portuguesa, da matemática, das ciências naturais da função pedagógica na Educação Infantil.

2.3.2.4 Contribuições da antropologia

Os estudos antropológicos levam em conta o contexto de vida das crianças e as características dos professores e da escola. As crianças são diferentes e pertencem a classes diversas ou momentos diversos no seu desenvolvimento psicológico. Seus hábitos, costumes e valores interferem na sua percepção de mundo e na sua inserção, e precisam ser considerados e discutidos.

Essas diversidades nos desafiam a buscar alternativas e estratégias para atender e compreender a partir de suas experiências e condições concretas de vida.

A família deve conhecer a proposta pedagógica da escola e ajudar a construí-la na prática, tornando assim um real diálogo entre

escola e família para que as contradições e as dificuldades sejam superadas em benefício das crianças.

O único critério é a qualidade como requisito para uma educação democrática e para alcançar os mesmos objetivos independente da origem sócio econômica ou cultural das crianças.

As contribuições teóricas apresentadas nos dão os fundamentos para que se possa optar por uma tendência pedagógica, por procedimentos metodológicos e seleção dos conteúdos para um trabalho de qualidade na Educação Infantil.

2.4 Tendências pedagógicas na educação infantil

A prática pedagógica é muito mais complexa do que imaginamos. Muitos professores não se encaixam exatamente em uma só tendência porque a prática pedagógica usada é mista e está sempre se modificando.

Sabemos que nenhuma prática pedagógica é neutra. Toda ação humana é marcada por uma intervenção, sempre tem aspectos teóricos

subjacentes na ação mesmo que o professor não tenha muita clareza da tendência que utiliza na sua prática pedagógica. No Brasil reconhecem-se hoje, no atendimento crianças de quatro a seis anos, na Educação Infantil, três tipos de tendências; a tendência romântica; a tendência cognitiva e a tendência crítica.

1. A Tendência Romântica: identifica com o próprio surgimento da educação pré-escolar. Nasce no século XVIII, num contexto em que os princípios do liberalismo, no plano filosófico, as profundas modificações na organização da sociedade, no plano social e, ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil geram intensos questionamentos à chamada escola tradicional.

Tais questionamentos lançam os fundamentos da Escola Nova, movimento que irá se aprofundar no século XX. Várias metodologias têm origem nesse movimento, tendo algumas delas exercido forte influência no ensino brasileiro, em particular na educação pré-escolar. O natural da criança; importância do simbolismo; atividades espontâneas e construtivas; a valorização dos interesses e a necessidades da criança. Dando ênfase lúdica nas atividades infantis.

2. A Tendência Cognitiva: Piaget, (1980) quando descreve a aprendizagem, tem um enfoque diferente do que normalmente se atribui a esta palavra. Piaget separa o processo cognitivo inteligente em duas palavras: aprendizagem e desenvolvimento. Para Piaget, segundo Macedo (1994), a aprendizagem refere-se à aquisição de uma resposta particular, aprendida em função da experiência, obtida de forma sistemática ou não. Enquanto que o desenvolvimento seria uma aprendizagem de fato, sendo este o responsável pela formação dos conhecimentos.

O desenvolvimento pleno, amplo e dinâmico compete à educação da criança, desde seu período sensório-motor. A escola deverá considerar seus esquemas de assimilação, propondo conflitos cognitivos e reequilibrações sucessivas, assim favorecendo a construção do conhecimento.

3. A Tendência Crítica: A tendência crítica concebe a escola como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social.

Uma das propostas pedagógicas que mais tem trazido contribuição dentro desta tendência é a de Freinet *apud* Kramer, (1966, p. 25).

Influenciado por Rousseau, Pestalozzi, Ferrière, Freinet (1996) criticou a escola tradicional e a escola nova, criando na França, o movimento da escola moderna que atinge, atualmente, professores de vários graus (da pré-escola à universidade), em vários países. Concebe a escola como lugar de trabalho, a criança e o professor como cidadãos, sujeitos ativos, cooperativos e responsáveis. A educação deve favorecer a transformação do contexto social.

E os professores devem se formar e prosseguir com a educação continuada para oferecer um ensino que se torne uma aprendizagem efetiva.

2.5 Formação continuada

O profissional da educação infantil vem, ao longo da sua trajetória, experimentando diferentes exigências em relação à sua atuação. Tais exigências vêm sendo feitas em função da origem e

determinação social das instituições de atendimento infantil e das transformações históricas nas sociedades que, por sua vez, provocaram mudanças nas concepções de infância e de Educação Infantil.

A concepção de criança e a forma de atendimento a ela dispensado também vêm sofrendo mudanças significativas desde o início da Idade Moderna. Mudamos de uma concepção de criança como um adulto em miniatura para uma criança como ser histórico e social, de uma mãe indiferente para uma mãe coruja, de um atendimento feito em asilos, por adultos que apenas gostassem de cuidar para um feito em uma instituição educativa, por um profissional da área do qual se exige formação adequada para lidar com as crianças.

Os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e busca-se, em todas as áreas de atuação, refletir sobre novas formas de exercício das profissões. Ideias de Schön (1995) a respeito do profissional reflexivo se impõem neste cenário, propondo a reabilitação da razão prática, a

aprendizagem por meio da experiência, a utilização da intuição e da reflexão na ação e sobre a ação.

Perrenoud (2007) aplica tais pressupostos ao ofício de professor, que além do conhecimento dos conteúdos de ensino, necessita possuir um conjunto de saberes abrangentes, didáticos e transversais, provenientes da sua formação contínua, das trocas com colegas e construídos ao longo de sua experiência. Com sua habitual competência, o autor mostra que o *“paradigma reflexivo pode conciliar, no dia a dia da sala de aula, razão científica e prática, conhecimento de processos universais e saberes de experiência, ética, envolvimento e eficácia”*.

Ao tratar sobre a formação continuada como instrumento de profissionalização, também Alarcão (1998, p. 106) afirma:

Entendo que a formação continuada de professores deve visar ao desenvolvimento das potencialidades profissionais de cada um, a que não é alheio o desenvolvimento de si próprio como pessoa. Ocorrendo na continuidade da formação inicial, deve desenrolar-se em estreita ligação com o desempenho da prática educativa.

A forma de pensar a formação e a atuação profissional dos professores se destina a todos educadores que analisam e transformam suas práticas, assim como àqueles que os acompanha: orientadores, formadores, responsáveis por projetos inovadores e políticas educacionais e diretores de escolas.

Fazenda, em “Tá Pronto, Seu Lobo? Didática/Prática na Pré-Escola” EDUC, em (1987), organiza textos de seus alunos do 3º ano de Pedagogia, professores de pré-escola da rede pública e particular de ensino, em escolas formais ou creches, seus autores e parceiros nesta produção.

Autores que mostram o lado sonhador, otimista, cético, prático, enigmático, poético, radical, teórico, pueril e acadêmico nas entrelinhas de seus textos; textos que não trazem respostas fechadas, mas perguntas a alguns problemas pertinentes à sala de aula.

Num primeiro momento, Fazenda aborda questões referentes à pré-escola no estudo da teoria e da prática, da formação do professor, do currículo, da forma de acesso e função da pré-escola.

A teoria adota posturas contrárias e favoráveis acerca da inserção da criança na pré-escola e através da observação da prática

efetiva em pré-escolas na cidade de São Paulo, percebe-se que há uma minoria preocupada em desenvolver um trabalho pedagógico, que defina objetivos próprios e que leve em conta os conhecimentos que a criança possui para a aquisição de novos e uma maioria adepta da pedagogia tradicional cujo objetivo é a preparação para o 1º grau (hoje Ensino Fundamental), utilizando um modelo curricular considerado como “adestramento mecânico”.

A pesquisa da prática mostrou-se reveladora de uma formação ineficiente, falha e fragmentada nos cursos do magistério, requisito básico para um professor de pré-escola na época e da teoria alienada à prática nos cursos de Pedagogia. Vê-se também a atuação de profissionais com as mais variadas formações atuando em pré-escolas e em escolas sem o devido registro.

Fazenda (1987) coloca que a função da pré-escola é de caminhar com a criança, respeitar suas limitações e explorar seu potencial, para isso é essencial um conhecimento teórico e metodológico diversificado, uma compreensão teórica profunda dos prejuízos irreversíveis que uma má educação nesta idade produz.

Pode-se notar que entre os textos há uma preocupação latente pelos autores sobre o que é e o que se espera da pré-escola. Para os pais, um lugar de confiança para deixar os filhos, desde que bem alimentados enquanto trabalham, outros desacreditam que a pré-escola influencie na formação das crianças, ou acreditam na preparação para alfabetização, sem possuir a consciência de que esta é desenvolvida por uma formação tradicional, por exercícios repetitivos e mimeografados.

Verificada também a postura do professor de pré-escola, para alguns é considerada como uma ocupação do tempo, para outros apenas o ofício de cuidar das crianças garantindo silêncio e ordem. Outros se consideram professores instrutores, donos do saber desenvolvendo tarefas que são realizadas pelos alunos da mesma forma, num mesmo tempo com a finalidade de chegar a um objetivo comum, a prontidão: o treino de algumas habilidades como necessárias para a alfabetização. Em geral, os professores não veem em seu trabalho satisfação e prazer. Falta-lhes expressão, criatividade, compromisso para explorar o potencial criador de cada criança decorrente das brincadeiras, dos desenhos livres, exercitando a

capacidade da criança de pensar, falar, ouvir e solucionar problemas individuais e coletivos que possibilitem interação com o outro e com o mundo.

Entretanto vislumbram-se saídas, práticas bem sucedidas desenvolvidas pelos professores, pesquisadores/autores e que revelam a verdadeira função da pré-escola, na valorização do conhecimento que o aluno traz consigo, sua história de vida, o contexto e a época em que vive seu passado e sua perspectiva de futuro; na valorização do universo criativo da criança cheio de cores, formas, histórias, fantasias, jogos que inventam, estimulando as brincadeiras, o respeito ao tempo de cada um e à sua maturidade; no desenvolvimento da arte através da música, das histórias e dos desenhos como possibilidade de imaginação para conhecer o mundo da criança e não apenas aquilo que se mostra espremido no papel, reproduzindo um modelo dado, já pronto.

Dessa maneira, há a necessidade do professor trabalhar o autoconhecimento, a coerência e a honestidade para uma prática mais segura e confiante com a criança, adquirir o respeito mútuo; trabalhar a expressão artística no sentido de aproveitar e explorar manifestações

do pensamento e do sentimento do aluno; trabalhar a expressão corporal para conhecimento sobre a importância e o benefício de explorar o próprio corpo; revelar as emoções, a sensibilidade e a criatividade além da linguagem verbal e escrita; dar liberdade ao aluno de criar e de participar na elaboração das atividades, oportunidades que são privadas pela cultura do mimeógrafo.

Nesta parceria pode-se perceber que questões levantadas pelos professores/pesquisadores/autores relacionadas a avaliação, a fragmentação do conteúdo e a sua desvinculação ao cotidiano do aluno, à formação do professor, à teoria alienada da prática, dentre outras, ainda permeiam o contexto escolar atualmente, desde a pré-escola até a universidade, bem como a cultura do mimeógrafo muitas vezes hoje substituída pela do livro didático ou pela do xérox.

De acordo com Kramer (2005) em entrevista a TV Brasil, a formação é um direito de todos os professores, e a área da Educação Infantil, tradicionalmente, os docentes não têm formação específica para o trabalho com a criança pequena. Em 1994, quando começou o curso de especialização em Educação Infantil, na PUC – Pontifícia Universidade Católica foi a primeira vez que no Brasil se reconheceu

o direito de todas as crianças das creches e pré-escola terem professores preparados adequadamente para atendê-las.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional acabou sendo aprovada em 1996. A aprovação da Lei concretizou a necessidade da formação adequada para os professores da Educação Infantil.

A proposta, desde a criação é instrumentalizar os profissionais da Educação Infantil, dar o que se chama de fundamentos teórico-práticos. Ou seja, considera que tanto a teoria é importante, como é importante a reflexão sobre as práticas desses professores. As responsabilidades da formação dos professores propriamente ditas são: coordenadores, diretores, supervisores, ou seja, eles têm uma atuação também como formadores dos seus próprios professores, em creches, pré-escolas e escolas que tenham turmas de Educação Infantil.

O que se tem aprendido, ao longo desses anos, através desta proposta, fundamentalmente, é trabalhar com uma concepção de criança como cidadã, criança que é sujeito social, sujeito de direitos, a

criança que é produtora de cultura, além de estar inserida numa cultura que interfere nela, que a influencia.

3 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após estudo teórico mostrou-se a importância da formação adequada do professor que trabalha na Educação Infantil uma vez que o ensino nesta etapa da aprendizagem visa oferecer condições, propiciar oportunidades e estímulos dos mais variados para a criança educar-se, socializar-se, formar-se independente e autônoma para enfrentar situações de conflitos dos mais diversos, apropriando-se do processo de aprendizagem como sujeito de sua história. Foram abordados os aspectos da preparação inicial do docente e o seu aperfeiçoamento nas atividades de educação continuada.

Sabemos que os saberes racionais não são suficientes para enfrentar a complexidade e a diversidade das situações de trabalho e sempre é necessário buscar, em todas as áreas de atuação, reflexões sobre novas formas de exercício das profissões. Não é possível fazer tudo na formação inicial do professor. Todavia, esta etapa ainda é um

dos momentos propulsores que permitem elevar o nível de competência dos profissionais que se dedicam à educação. A formação de bons professores, acima de tudo se deve a pessoas com motivação para aprender sempre, com experiências próprias e alheias e com reflexão contínuas sobre o fazer docente.

Desta forma, o professor deve desenvolver, assim como sua prática na formação profissional, em última instância, todos os saberes de ordem, admitindo que a prática também é uma reflexão em e sobre a ação.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, 1ª formação continuada como instrumento de profissionalização docente. In: VEIGA, I.P.A. (ORG.) Caminhos da profissionalização do magistério – Campinas: Papyrus, 1998.

BRASIL. Constituição da Republica Federativa do Brasil. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado, 1988.

_____. Lei 9394/96. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Difel, 1997.

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. O professor na pré-escola. vol 1 2 ed. Brasília: Globo, 1990.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. vol. 1. São Paulo: Ed. Parma, 1998.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. vol. II. São Paulo: Ed. Parma, 1998a.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. vol. II. São Paulo: Ed. Parma, 1998b.

BROUGÈRE, Grilles. É brincadeira: jogos e materiais ajudam crianças pequenas a crescer. In: Mãe Educando. n° 250. abr./ 1995.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola, 1987.

FERREIRA, Nilda Neves. Cidadania: uma questão para a educação. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

FREIRE, Paulo. Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho D'Água, 1993.

_____, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

GADOTTI, Moacir. Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido. Curitiba: Positivo, 2005.

KRAMER, Sonia. Com a pré-escola nas mãos. Ática, São Paulo 1993.

MACEDO, Lino de. Ensaios construtivistas. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1994.

OLIVEIRA, Edina Castro de. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra 1999.

PERRENOUD, P. Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas, Lisboa: Dom Quixote, 1993.

PIAGET, Jean. Psicologia e Pedagogia. Trad. Por Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1976.

ROCHA, E. A. C. A pesquisa em educação infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia. Florianópolis: UFSC: Centro de Ciências da Educação: Núcleo de publicações – NUP, 1999.

SAVIANI, Demeral. Escola e democracia. 32. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

VEIGA, Ilma P. A. e Carvalho, M. Helena S. O. A formação de profissionais da educação. In: MEC. Subsídios para uma proposta de educação integral à criança e sua dimensão pedagógica. Brasília, 2002.

O IDEB e a educação brasileira: um paradoxo entre o avanço e o retrocesso

Janaina Junqueira Valaci CRUVINEL¹

Rosane Oliveira SANTOS²

Resumo

Este artigo se propõe a analisar de forma reflexiva e criticamente a implantação do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, seus avanços e retrocessos na educação brasileira. O IDEB é um indicador de qualidade educacional que associa informações do desempenho dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio na Prova Brasil, com informações sobre o rendimento escolar, medido pelos índices de aprovação escolar e evasão, obtidos no censo escolar. A pesquisa qualitativa analisou

¹ Especialista em Psicopedagogia; Supervisão Pedagógica e Orientação Escolar no UNICERP; Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia. E-mail: janavalaci@hotmail.com.

² Secretária da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: ro.liveira@hotmail.com.

bibliografias e documentos, e refletiu sobre as questões e situações apresentadas e decorrentes da implantação do índice na educação brasileira, da qualidade educacional e das avaliações externas. Quanto aos resultados da pesquisa, verificaram-se os avanços e os retrocessos na educação brasileira após a implementação do IDEB e estes se fazem paradoxalmente presentes no cotidiano escolar e sua real operacionalização, ainda depauperada, não tem grandes significados reflexivos na comunidade escolar. O presente artigo visa descrever.

Palavras-chave: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica; Qualidade da Educação; Avaliação Externa.

Abstract

This article proposes to analyze critically and critically the implementation of IDEB - Basic Education Development Index, its advances and setbacks in Brazilian education. The IDEB is an indicator of educational quality that associates information on the performance of students in the 5th and 9th year of Elementary School and 3rd year of High School in the Brazil Test, with information on school performance as measured by school pass and dropout rates obtained in the school census. The qualitative research analyzed

bibliographies and documents, and reflected on the issues and situations presented and resulting from the implementation of the index in Brazilian education, educational quality and external evaluations. Regarding the results of the research, the advances and setbacks in Brazilian education after the implementation of the IDEB have been verified and these are paradoxically present in the daily school life and its real operationalization, still depleted, does not have great reflective meanings in the school community. This article aims to describe.

Keywords: Basic Education Development Index; Quality of Education; External Evaluation.

INTRODUÇÃO

Os índices e a qualidade da educação têm sido o foco da atenção, estudos e reflexão de estudiosos e pesquisadores da área, sejam por meio das críticas ou pelo impacto sofrido através dos resultados do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – sobre o cotidiano das escolas. Ocupar-se deste tema se traduz em

grande desafio e em oportunidade de desvencilhar-se de paradigmas ora impostos pela sociedade.

O cenário educacional do século XXI estrutura-se em dificuldades, riscos e desafios acerca das políticas educacionais, o que reverte no ambiente escolar e, particularmente, nas salas de aula. O país nunca fez tanto pela universalização da educação como tem sido feito nos últimos tempos e, por isso, a educação formal, através das metodologias e das práticas pedagógicas, ganha espaço para discussões e reflexões no contexto educacional.

Todavia essa política educacional busca compreender os índices de desempenho dos alunos e das escolas públicas, por meio das avaliações externas. Nesse sentido, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP – tem como missão a promoção de estudos, pesquisas e avaliações acerca da educação brasileira. Sendo assim, foi instituída a participação dos alunos do 5º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas.

O presente projeto se baseia em uma análise do cotidiano vivenciado em escolas de Ensino Fundamental e Ensino Médio da rede pública de ensino, onde muito se questiona acerca das avaliações externas e pouco se reflete sobre os resultados obtidos. Entretanto,

cabe investigar quais os motivos da implantação do IDEB na educação brasileira.

A busca pelo estudo do tema em questão originou da minha vasta experiência profissional como docente do Ensino Médio e supervisora pedagógica do Ensino Fundamental de escolas públicas e, atualmente lendo críticas e questionamentos acerca de tais avaliações, haja vista que muitos estudiosos e pesquisadores da área educacional, veem o trabalho docente no período que antecede estas avaliações como um período de treinamento para a realização destas.

Acreditando que, conforme nos fala Severino (2007), não se pode falar coisa alguma a respeito de determinado tema se ele não se apresentar como um problema para aquele que discorre sobre ele, o presente projeto traz como problema de pesquisa investigar quais foram os avanços e os retrocessos ocorridos na educação brasileira após a implantação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica. Além disso, também faz parte do problema de pesquisa averiguar se os docentes têm conhecimento em relação à concepção do IDEB e como ocorreu sua implantação no Brasil.

Uma das maiores inquietações de quem está envolvido diuturnamente com esta temática, seja ela a qualidade educacional ou as avaliações externas, é encontrar respostas acerca das inúmeras

críticas e apontamentos a respeito das avaliações externas e dos possíveis “treinamentos” de alunos para participarem das mesmas.

Nessa perspectiva torna-se de grande relevância a pesquisa do tema em questão, pois se acredita, a princípio, que a atenção maior deve estar debruçada no ato de ensinar e nunca no treino. Percebe-se que o grande problema e a constante inquietude por parte da pesquisadora são, justamente, as críticas a respeito das avaliações externas.

Apesar de se configurar em uma problemática significativa, real e urgente poucos estudos foram realizados até o momento e muitos são os desafios para os docentes e profissionais da educação que ficam à mercê de críticas, muitas vezes infundadas, enquanto poderiam tirar como exemplos práticas pedagógicas exitosas.

A pesquisa será de caráter qualitativo, com análise das bibliografias e documentos e reflexões sobre as questões e situações por eles apresentadas. Desenvolver-se-á da seguinte maneira:

Primeiramente por meio de uma pesquisa bibliográfica realizada em obras existentes e fundamentada em autores que deem suporte ao trabalho e discorram sobre os Programas e Políticas Públicas Educacionais, com ênfase no IDEB, nas Avaliações Externas, e na Qualidade da Educação.

A pesquisa documental será realizada nos documentos oficiais existentes nos sites do MEC, INEP e outros, referentes ao tema em questão, evidenciando sua implantação, regulamentação e legitimação frente à educação brasileira, bem como sua execução na Educação Básica brasileira.

Vale ressaltar que no decorrer da pesquisa, todos os métodos e técnicas utilizadas estarão adequados aos objetivos pesquisados e os dados coletados serão analisados em profundidade. Lembrando que, a pesquisa baseou-se dentre outros nos estudos do Portal do INEP (2015 e 2016) e do Ministério da Educação e Cultura MEC (2015 e 2016).

DESENVOLVIMENTO

O direito à educação está claramente assegurado através da Constituição Federal e demais legislações que permeiam a área educacional. Esse direito vem conjugado à qualidade, afinal a educação de qualidade é o desafio e alicerce social. Em tempos remotos, dizia-se que a educação era o meio de incluir o indivíduo socialmente, porém na atualidade está comprovado que esta mesma educação traz um sentido mais amplo e até mesmo mais instigante. Entende-se que, a educação do século XXI deixou de ser includente

para tornar-se excludente, afinal a educação permite-nos selecionar saberes e distinguir os mais capacitados e preparados.

Neste sentido, os Planos Nacionais de Educação no Brasil vêm discutir, propor e refletir a educação em todos os níveis e modalidades de ensino.

Segundo Ferreira et al. (2013):

Um Plano Nacional de Educação existe, em nosso País, para que o direito à educação seja devidamente ofertado e assegurado, já que estamos falando de um direito protegido [...] com a Constituição de 1934 [...] a Lei de Diretrizes e Bases de 1961 [...]. Depois do silêncio da ditadura a respeito do Plano Nacional de Educação que fosse específico, a Constituição Federal da República, em 1988, devolve à educação a coerência devida a esse direito, agora mais protegido, entre metas e financiamento (FERREIRA, 2013, p. 25 e 26).

Quando se trata de metas, muitos foram os documentos que intitularam e fizeram menção a estas, porém pouco ou quase nada tem sido feito efetivamente para a mudança do quadro educacional brasileiro.

No Brasil, o primeiro PNE² cumpria sua tarefa constitucional, porém quase não saiu do papel, em virtude de sua inoperância, fragmentação e do descontrole em que o país vivia.

Em 2001, a lei nº 10.172 instituiu o Plano Nacional de Educação – PNE – com vigência de dez anos e em conformidade com o artigo 14 da Constituição Federal e do

§1º do artigo 87 da atual LDB³. Porém este plano, desde sua implantação, foi regido pelo insucesso, pois boa parte das metas é incontroversa por inocuidade ou ambiguidade.

Outro indicador da inocuidade do PNE é o alto índice de dispersão e perda do senso de distinção entre o que é principal e o que é acessório. Valente (2001, p. 14) entende que o texto do PNE 2001 se rege pelo “conhecido e esperto modo de legislar de nossas elites”, ou seja, um plano elaborado para não se aplicar, uma vez que, segundo Saviani (2014), continha em sua redação almejar os seguintes setores: educação infantil: 7 metas; ensino fundamental: 7; ensino médio: 4; educação superior: 7; educação de jovens e adultos: 5; educação a distância e tecnologia educacional: 6; educação tecnológica e formação profissional: 3; educação especial: 3; educação indígena: 3; magistério da educação básica: 8; financiamento e gestão: 6, conforme dados do Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação.

Tem-se a impressão de que o novo PNE⁴ demonstra avanços em relação ao plano anterior quando estampa uma estrutura mais

enxuta. Contudo, o enxugamento é apenas aparente porque as 20 metas se desdobram em 170 estratégias, considerando que o PNE/2001 era composto por 295 metas. As 20 metas atuais giram em torno dos mesmos 11 setores referidos no PNE anterior e têm como eixos centrais dois aspectos que são: Problema do Magistério da

IDEB	2015	2017	2019	2021
-------------	-------------	-------------	-------------	-------------

Educação Básica e Questão do Financiamento.

Porém adentrar a esta questão não é o mérito deste trabalho, haja vista que toda esta exposição acerca do Plano Nacional de Educação foi colocada em questão para situarmos dentre suas metas, a de número 7 que visa fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB.

Quadro 1 - Médias Nacionais para o IDEB – 2015 a 2021

Anos Iniciais do ensino fundamental	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	4,3	4,7	5,0	5,2

Fonte: Plano Nacional de Educação, 2014, p. 30.

Diante da Meta 7, que subdivide-se em 36 estratégias, colocamo-nos sob a observação e análise das estratégias 7.9 e 7.10, a saber:

Estratégia 7.9 – orientar as políticas das redes e sistemas de ensino, de forma a buscar atingir as metas do IDEB, diminuindo a diferença entre escolas com os menores índices e a média nacional, garantindo equidade da aprendizagem e reduzindo pela metade, até o último ano de vigência deste PNE, as diferenças entre as médias dos índices dos Estados, inclusive do Distrito Federal, e dos Municípios.

Estratégia 7.10 – fixar, acompanhar e divulgar bianualmente os resultados pedagógicos dos indicadores do sistema nacional de avaliação da educação básica e do IDEB, relativos às escolas, às redes públicas de educação básica e aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, assegurando a contextualização desses resultados, com relação a indicadores sociais relevantes, como os de nível socioeconômico das famílias dos (as) alunos (as), e a transparência e o acesso público às informações técnicas de concepção e operação do sistema de avaliação (BRASIL, 2014, p. 32).

IDEB, concepções e objetivos

Em 2007, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (INEP), criou o IDEB que está inserido no “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, do Ministério da Educação e indica dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: fluxo escolar e média de desempenho nas avaliações.

O indicador é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar e evasão, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e a Prova Brasil.

O SAEB avalia a Educação Básica brasileira e contribui para a melhoria de sua qualidade e para a universalização do acesso à escola. Ele é composto por três avaliações externas de larga escala, sendo: ANEB, ANRESC/Prova Brasil e ANA.

ANEB corresponde à avaliação amostral dos alunos do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio das redes públicas e privadas do país e a avaliação, equidade e a eficiência da educação traçam seu objetivo maior, além de propiciar uma apresentação geral dos resultados do país, bem como das regiões

geográficas e das unidades federadas.

Já a Prova Brasil, também denominada ANRESC, é uma avaliação censitária e envolve os discentes do 5º ano e 9º ano do Ensino Fundamental, objetivando avaliar a qualidade do ensino ministrado nas escolas públicas.

Também envolvendo os alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas públicas, a ANA – Avaliação Nacional da Alfabetização – busca aferir e avaliar os níveis de alfabetização e letramento em Língua Portuguesa, alfabetização Matemática, assim como uma sondagem das condições de oferta do Ciclo de Alfabetização das escolas públicas. As avaliações que compõem o SAEB são realizadas da seguinte forma: ANEB e ANRESC/Prova Brasil bianualmente e a ANA anualmente.

É fundamental reiterar que o IDEB é um indicador estatístico, e tem como objetivo, definir metas e acompanhar a qualidade do ensino básico no país, além de fornecer informações referentes ao desempenho de cada escola brasileira de educação básica. Diante de tal objetivo e refletindo o bojo da criação e implantação do IDEB, entende-se que a melhoria da qualidade é o grande desafio da educação brasileira e assim, surgem prioridades no âmbito técnico e financeiro da União, estados e municípios.

Compromisso Todos pela Educação

A União, Estados, Distrito Federal e Municípios conjuntamente com as famílias e comunidade, uniram esforços em busca de organizarem e colocarem em prática o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, onde a qualidade da educação é o cerne das discussões e atuação de todos os envolvidos.

O documento compõe 28 diretrizes que surgiram dos resultados das avaliações de qualidade e de rendimento dos estudantes e foi implementado pelo Decreto nº 6094, de 24 de abril de 2007. O Decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas e Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica.

O documento destina todo seu segundo capítulo ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, estampando no artigo 3º:

A qualidade da educação básica será aferida,

objetivamente, com base no IDEB, calculado e divulgado periodicamente pelo INEP, a partir dos dados sobre rendimento escolar, combinados com o desempenho dos alunos, constantes do censo escolar e do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, composto pela Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Prova Brasil) (BRASIL, 2007).

E continua no parágrafo único do mesmo decreto, retratando que “O IDEB será o indicador objetivo para a verificação do cumprimento de metas fixadas no termo de adesão ao Compromisso”.

Em se tratando deste termo de adesão ao Compromisso, o capítulo III do decreto em evidência, em seu artigo 5º, faz-se a seguinte referência ao IDEB:

A adesão voluntária de cada ente federativo ao Compromisso implica a assunção da responsabilidade de promover a melhoria da qualidade da educação básica em sua esfera de competência, expressa pelo cumprimento de meta de evolução do IDEB, observando-se as diretrizes relacionadas no artigo 2º (BRASIL, 2007).

Dentre as diretrizes estampadas no documento, iremos ater àquela que faz menção ao IDEB e destacamos a seguinte: “XIX – divulgar na escola e na comunidade os dados relativos à área da

educação, com ênfase no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB” (BRASIL, 2007), referido no artigo 3º.

Divulgar deve transcender a ideia de apenas propalar e sequer fazer menção a criticar ou encontrar culpados. Divulgar remete ao compromisso de se apropriar da realidade, analisar, intervir e replanejar ações. Entretanto, a divulgação dos índices do IDEB tem colocado escolas em situações de confronto e, através do Projeto de Lei 1530/11, que obriga as escolas a divulgar seu Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, muitos debates foram acirrados e reflexões acerca desta exposição de resultados tem acalorado as comunidades escolares.

A tentativa de estabelecer um índice que demarca o desenvolvimento da educação básica no país é muito importante e traz avanços no tocante à educação brasileira. Entretanto, as polêmicas advindas deste tema são inúmeras e apontam percalços, uma vez que, aos poucos está sendo utilizado para outras finalidades, que não são aquelas inicialmente traçadas.

Em relação à qualidade da educação, é fato que se espera muito mais, porém é necessário um investimento grandioso em políticas públicas e a qualidade deve ser repensada, não como um meio de atrair alunos para as escolas, mas sim como um fator que

pode interferir na permanência dos alunos na escola.

Ao longo destes anos de implantação do IDEB percebe-se que houve um distanciamento entre suas reais concepções e a análise feita no bojo das secretarias estaduais e/ou municipais, superintendências e até mesmo das escolas. O índice não deve servir para estimular a competição e *rankear* escolas, muito menos para estampar na fachada da escola seu índice. O IDEB não foi projetado com essa finalidade, mas como uma finalidade pública de verificar a realidade, definir metas e acompanhar, seja através de ações ou de planos e programas, o desenvolvimento da educação básica no país, primando por mais qualidade e eficácia.

Boletins Pedagógicos

Os índices do IDEB variam entre uma escala de zero a dez e a divulgação destes resultados é feita através do INEP e também são enviados às escolas em formato de boletins pedagógicos.

Analisando os boletins pedagógicos divulgados pelo INEP, percebe-se que inicialmente ele apresenta uma síntese das médias das proficiências dos participantes nas disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática e o percentual de alunos em cada nível de desempenho.

Os boletins trazem ainda suas respectivas contextualização e interpretação pedagógica, enfatizando a desigualdade educacional existente nas escolas brasileiras. Diante desse apontamento, observa-se que o índice deve ser analisado diante de um contexto e nunca isoladamente, além de averiguar os indicadores socioeconômicos, apresentados pelo INEP como NSE, respondidos pelos participantes da Prova Brasil, o que ocasionou a divisão de sete grupos, definidos a partir da média do nível socioeconômico dos alunos.

O objetivo do NSE é propiciar às escolas uma comparação do seu desempenho, a partir da sua localização, além de averiguar e refletir determinados índices de outras microrregiões, área (urbana e rural), bem como a faixa de NSE.

Os boletins pedagógicos contam também com a interpretação pedagógica dos níveis de desempenho, sendo que diante de cada nível de proficiência, há uma descrição das habilidades que os alunos já alcançaram. O recurso de análise do IDEB, apresentado por meio dos boletins pedagógicos, propõe aos educadores e à comunidade uma

Na verdade, os boletins pedagógicos retratam os índices de desempenho, porém a forma com que chega nestes indicadores pouco tem a mostrar de fato. Um dos fatos analisados é que apenas os alunos presentes no dia da avaliação externa validam o somatório e aqui se

encontra o primeiro retrocesso do IDEB: Numa sociedade que prega pela inclusão da educação, cria mecanismos para que os alunos “fracos” pedagogicamente não estejam presentes na realização das avaliações externas. A escola que foca seus esforços nos alunos com maior potencialidade de aprendizagem é a mesma que sugere o aumento do seu IDEB.

Sabe-se que para padronizar as duas proficiências em Leitura e Matemática, utiliza-se de uma metodologia, e em seguida apresenta sua média como indicador de desempenho.

Por fim e não menos importante, é o fato de que os indicadores apresentados nos boletins pedagógicos do IDEB têm grande correlação com o nível socioeconômico do alunado. Aqui, outro retrocesso fica evidente quando um mero índice é capaz de sinalizar a qualidade da educação, destinando à escola a responsabilidade de superar toda a exclusão suscitada pela sociedade.

Resultados e Metas

A análise dos resultados e a projeção de metas são itens primordiais em qualquer ação humana, porém na educação estes se tornam, além de primordiais, insubstituíveis e consideráveis para o

sucesso e a qualidade educacional. De acordo com o INEP:

As metas intermediárias para o Ideb em todas as esferas foram calculadas pelo Inep no âmbito do programa de metas fixadas pelo Compromisso Todos pela Educação, eixo do Plano de Desenvolvimento da Educação, do Ministério da Educação, que trata da educação básica. A lógica é a de que para que o Brasil chegue à média 6,0 em 2021, período estipulado [...], cada sistema deve evoluir segundo pontos de partida distintos, e com esforço maior daqueles que partem em pior situação, com um objetivo implícito de redução da desigualdade educacional. A definição de um Ideb nacional igual a 6,0 teve como referência a qualidade dos sistemas em países da OCDE.

Essa comparação internacional só foi possível graças a uma técnica de compatibilização entre a distribuição das proficiências observadas no Pisa [...] e no Saeb. A meta nacional norteia todo o cálculo das trajetórias intermediárias individuais do Ideb para o Brasil, unidades da Federação, municípios e escolas, a partir do compartilhamento do esforço necessário em cada esfera para que o País atinja a média almejada no período definido (BRASIL, 2011).

Diante disso, ressalta-se a necessidade de uma análise dos resultados e metas do IDEB, desde sua implantação na educação brasileira até a meta prevista para 2021:

Quadro 2 – Anos Iniciais do Ensino Fundamental

IDEB Observado					Metas					
Total	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021
		3.8	4.2	4.6	5.0	5.2	3.9	4.2	4.6	4.9
Dependência Administrativa										
Estadual	3.9	4.3	4.9	5.1	5.4	4.0	4.3	4.7	5.0	6.1
Municipal	3.4	4.0	4.4	4.7	4.9	3.5	3.8	4.2	4.5	5.7
Privada	5.9	6.0	6.4	6.5	6.7	6.0	6.3	6.6	6.8	7.5
Pública	3.6	4.0	4.4	4.7	4.9	3.6	4.0	4.4	4.7	5.8

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultadoBrasil>> Acesso em: 15 jan. 2016.

O quadro indica que o IDEB total observado, desde sua implantação teve suas metas alcançadas e até mesmo ultrapassadas, e os índices apresentados foram progressivamente crescentes. Vê-se também que apenas a rede privada nos anos 2011 e 2013 não conseguiram alcançar as metas previstas.

Quadro 3 – Anos Finais do Ensino Fundamental

IDEB Observado					Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021

Total	3.5	3.8	4.0	4.1	4.2	3.5	3.7	3.9	4.4	5.5
Dependência Administrativa										
Estadual	3.3	3.6	3.8	3.9	4.0	3.3	3.5	3.8	4.2	5.3
Municipal	3.1	3.4	3.6	3.8	3.8	3.1	3.3	3.5	3.9	5.1
Privada	5.8	5.8	5.9	6.0	5.9	5.8	6.0	6.2	6.2	7.3
Pública	3.2	3.5	3.7	3.9	4.0	3.3	3.4	3.7	4.1	5.2

Fonte: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultadoBrasil>> Acesso em: 15 jan. 2016.

Como se pode notar, nos anos finais do Ensino Fundamental, assim como nos anos iniciais, sempre ultrapassaram a meta predita e os índices obtidos no IDEB total observado foram verticalmente crescentes. Entretanto, pode-se notar que todos os índices observados dos anos finais do ensino fundamental são inferiores aos do ensino fundamental – anos iniciais. A rede privada, assim como nos resultados apresentados no quadro 2, não conseguiu alcançar as metas previstas nos anos 2011 e 2013.

Quadro 4 – Ensino Médio

IDEB Observado					Metas					
	2005	2007	2009	2011	2013	2007	2009	2011	2013	2021

Total	3.4	3.5	3.6	3.7	3.7	3.4	3.5	3.7	3.9	5.2
Dependência Administrativa										
Estadual	3.0	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.3	3.6	4.9
Privada	5.6	5.6	5.6	5.7	5.4	5.6	5.7	5.8	6.0	7.0
Pública	3.1	3.2	3.4	3.4	3.4	3.1	3.2	3.4	3.6	4.9

Fonte:< <http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultadoBrasil>> Acesso em: 15 jan. 2016.

Do ponto de vista dos indicadores do IDEB total observado, no ano de 2013 a meta estabelecida não foi atingida e a rede privada apresenta resultado inferior à rede pública. Outra análise feita neste quadro é que os índices do Ensino Médio são inferiores aos dos anos finais do Ensino Fundamental.

Diante dos resultados e metas do IDEB nota-se a vertiginosa queda dos resultados, quando analisados no âmbito dos diferentes níveis de ensino, o que retoma o questionamento que paira neste estudo: Através do IDEB, a educação brasileira avança ou retrocede?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A investigação desta pesquisa elucida para a existência de um índice de desenvolvimento da educação básica que, apesar de presente

no cotidiano das escolas, não passa de mais um recurso de verificação e de cumprimento de metas. Entretanto, no cerne de sua implantação, o IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – vislumbrou a melhoria da qualidade da educação básica, haja vista que a história da educação brasileira aponta o declínio da qualidade, proporcionalmente à elevação dos níveis de ensino.

Sabe-se que os índices das séries iniciais do Ensino Fundamental são visivelmente superiores aos índices das séries finais do Ensino Fundamental e estes na mesma proporção ao Ensino Médio.

A implantação do IDEB trouxe para a educação brasileira um significado paradoxal, haja vista que tal índice propiciou a capacidade de mensurar o desempenho educacional e propôs investimento e compromisso político social. Em contrapartida, o retrocesso é visível, no que concerne à análise e reflexão deste índice e da possibilidade de melhoria e replanejamento das ações que permeiam a educação básica.

Estampar um índice não significa, aparentemente, nada e, quando este é inferior à meta prevista, ainda há a possibilidade de a comunidade escolar sentir-se envergonhada e não se apropriar da real situação. Há de se convencer de que os resultados são simplesmente um reflexo social, pedagógico, político que envolve a escola e os alunos que realizam as avaliações do SAEB – Sistema Nacional de

Avaliação da Educação Básica.

A pesquisa, objetivando conhecer os motivos da implantação do IDEB, percebeu mais uma ideologia pela qualidade da educação e o cumprimento de metas e ações advindas do cumprimento de legislações. Contudo, a realidade e as críticas apontam para mais uma efetivação legal e menos para uma análise e um redirecionamento de práticas educativas que conduzam à qualidade da educação.

Por fim, as estatísticas dizem que os níveis de ensino crescem em proporção inversa, ou seja, quanto maior o nível de ensino, menores são os índices e mais distantes das metas propostas. A qualidade do ensino, apesar de ser evidência em pauta legislativa, em rodas de conversa e em pesquisas, tem seu alcance ainda aquém da necessidade. Os problemas advindos da falta da qualidade educacional e que recaem sobre si são cada vez mais crescentes.

Considera-se através desta pesquisa que os docentes têm pouco conhecimento acerca da concepção do IDEB e de como ocorreu sua implantação no Brasil. Tal fato remete a pouca ou nenhuma análise diante dos resultados advindos deste índice e, conseqüentemente, dos problemas educacionais que pairam nas escolas brasileiras.

Por fim, vale ressaltar que mais necessário que estampar os índices nas fachadas das escolas, seria proceder a um estudo

minucioso sobre o IDEB, além de analisar constantemente os resultados e redefinir o trabalho docente.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição Federal do Brasil**. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm> Acesso em: 15 out. 2015.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e bases da educação nacional**: nova LDB (Lei nº 9394). Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997.

BRASIL, Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em:<
http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm>
Acesso em: 12 jan. 2016

BRASIL, Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a

implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. Presidência da República. Brasília, DF: **Diário Oficial da União** de 25.04.2007. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm> Acesso em: 04 nov. 2015.

BRASIL, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Prova Brasil e Saeb. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/prova-brasil-e-saeb>> Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL, O IDEB e o Censo Escolar da Educação Básica, 2011. **Inep**. Disponível em:

<<http://portal.inep.gov.br/web/educacenso/situacao-do-aluno/o-ideb-e-o-censo-escolar>> Acesso em: 22 out. 2015.

BRASIL, Projeto de Lei nº 1530, de 07 de junho de 2011. Obriga os estabelecimentos de ensino básico do país a divulgarem o índice IDEB. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=BA5D8466747CAB1A5AEA930F485C75C9.proposicoesWeb2?codteor=883836&filename=PL+1530/2011> Acesso em: 12 jan. 2016.

BRASIL, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação. Presidência da República. Brasília, DF. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm> Acesso em: 12 jan. 2016.

FERREIRA, Eliza Bortolozzi et al. **Política e planejamento educacional no Brasil do século XXI**. 1. Brasília: Liber Livros, 2013. v. 1. 304p.

MEC – Ministério da Educação e Cultura, Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/diretrizes_compromisso.pdf>

>Acesso em: 23 out. 2015.

SAVIANI, Demerval. **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação: significado, controvérsias e perspectivas**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2014, v. 1. 126p.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

VALENTE, Ivan. **Plano Nacional de Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

A redefinição da profissão docente e da compreensão da prática pedagógica

Kátia Kellen Batista BALBINO¹

Rosane Oliveira SANTOS²

Resumo

O presente artigo objetivou fazer uma análise crítica sobre a redefinição da profissão do docente frente às práticas pedagógicas da atualidade, com base em uma revisão sistemática da bibliografia pertinente ao tema. Observou-se, inicialmente, que a educação é uma das áreas do conhecimento que vem passando por significativas mudanças nos últimos anos, visando quebrar as amarras com o ensino tradicional que já não atende às demandas dos alunos e da sociedade como um todo. Os paradigmas conservadores em relação às práticas pedagógicas estão cedendo lugar à construção de novos conhecimentos e práticas, para se adequar às novas demandas que

¹ Especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: katia_kellen@hotmail.com.

² Secretária da Faculdade de Educação (FACED) da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: ro.liveira@hotmail.com.

surgem com a era do conhecimento, da informação e comunicação. Nesse sentido, o docente também tem que se adequar às mudanças que ocorrem no mundo e na educação, pois dentre os atores da educação, o professor é um dos principais responsáveis pela transformação social na educação promovendo a aprendizagem efetiva do aluno. Contudo, percebeu-se que nem todos os educadores (docentes) estão aptos à redefinição da prática docente, ou seja, adotar uma conduta sempre voltada para o seu próprio aprendizado e, conseqüentemente, para a formação continuada. As escolas brasileiras, pela crise que assola a educação, tampouco estão preparadas para promover o aperfeiçoamento dos docentes. Dessa forma, concluiu-se que a redefinição da profissão do docente diante da compreensão das novas práticas pedagógicas é um desafio a mais para a educação, sendo que o seu alcance depende de vontade política e, também, da própria força de vontade do professor em ensinar.

Palavras-chave: Educação. Redefinição docente, Práticas pedagógicas.

Abstract

This article aims to make a critical analysis of the redefinition of the

teacher 's profession in relation to current pedagogical practices, based on a systematic review of the relevant bibliography. It was initially observed that education is one of the areas of knowledge that has undergone significant changes in recent years, aiming to break the ties with traditional teaching that no longer meets the demands of students and society as a whole. The conservative paradigms in relation to pedagogical practices are giving way to the construction of new knowledge and practices, to adapt to the new demands that arise with the era of knowledge, information and communication. In this sense, the teacher also has to adapt to the changes that occur in the world and in education, because among the actors of education, the teacher is one of the main responsible for the social transformation in education promoting the effective learning of the student. However, it was realized that not all educators (teachers) are able to redefine teaching practice, that is, to adopt a behavior that is always focused on their own learning and, consequently, on continuing education. The Brazilian schools, because of the crisis that plagues education, are not prepared to promote the improvement of teachers. Thus, it was concluded that the redefinition of the teaching profession in the face of the understanding of the new pedagogical practices is an additional challenge for education, and its scope depends on political will and

also on the teacher's own will power in teach.

Keywords: Education. Teacher redefinition, Pedagogical practices.

1. INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo fazer uma análise acerca da redefinição da profissão docente e da compreensão da prática pedagógica na atualidade, frente às transformações que ocorreram nessa área nos últimos anos.

Essa pesquisa foi norteada pela busca de resposta da seguinte indagação: O educador se coloca na posição de eterno aprendiz, e busca rever sua prática de ensino? Diante desta questão, pretendeu-se com o estudo realizado, conhecer a prática pedagógica, e suas contribuições para a efetivação da relação teoria e prática nos espaços educativos.

Além disso, também buscou-se, de forma específica, pesquisar, analisar, refletir e buscar mecanismos de superação do imobilismo que se perpetua no contexto escolar; contribuir para uma melhor compreensão da realidade educacional; desenvolver competências na

busca de encaminhamento para problemas de prática pedagógica, que se perpetuam no contexto da sala de aula, enriquecendo o processo ensino aprendizagem e reconhecer e vivenciar a prática pedagógica como mecanismo de reflexão para melhoria da qualidade de ensino.

O tema prática pedagógica, cujo estudo tem como foco a redefinição da profissão docente e da compreensão da prática pedagógica na atualidade, se justifica por sua contribuição social e científica. Ou seja, pelo fato de que um dos grandes desafios a ser enfrentado na formação de professores é acabar com a ideia de um modelo único de ensino. Em outras palavras, se faz necessário conscientizar os educadores quanto à tarefa de apontar caminhos institucionais (coletivamente) para enfrentamento das novas demandas do mundo contemporâneo, com competência do conhecimento, com profissionalismo ético e consciência política.

Portanto, pode-se afirmar que nada está pronto, que este é um momento no processo de redefinição da profissão docente e da compreensão da prática. E para esta redefinição, é necessário estar atento às mudanças que estão sendo exigidas do profissional da educação, estar aberto aos conhecimentos que se produz nesta área e que são fundamentais para o fortalecimento da profissão e, para a própria sobrevivência do educador, a necessidade de inovar e criar

novas estratégias de aprendizagem sempre. Em suma, o educador deve se colocar na posição de eterno aprendiz que busca uma formação profissional contínua.

Para responder adequadamente ao problema da pesquisa e alcançar os objetivos pretendidos foi desenvolvido um estudo de natureza bibliográfica. A pesquisa bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2009), colabora efetivamente para a ampliação de saberes, sejam eles de natureza teórica ou prática, uma vez que possibilita a sistematização de conhecimentos que outros pesquisadores, por meio de suas investigações, conseguiram analisar, organizar e disponibilizar para que outros interessados tenham acesso e deles façam uso.

Trata-se de uma pesquisa exploratória, com abordagem qualitativa a qual utilizou como referência os estudos de Carbonell (2002); Freire (2011); Zabala (1998) e outros trabalhos mais recentes (artigos e teses). Esses autores têm chamado a atenção para a necessidade dos professores fazerem uma reflexão sobre a importância da formação continuada na redefinição da profissão de docente.

O tipo de pesquisa é histórico descritivo, uma vez que se faz uma descrição, à luz da revisão bibliográfica, da profissão do docente e das novas exigências em termos de práticas pedagógicas frente a um cenário globalizado, competitivo e de grandes avanços tecnológicos,

cujas influências na educação e nas práticas pedagógicas são incontestáveis.

2.DESENVOLVIMENTO

2.1. As mudanças na educação e suas influências na profissão do docente

A educação está inserida em um processo constante de mudanças, e essas tentam acompanhar o ritmo do novo milênio. Para que a educação cumpra o seu papel de ser um instrumento libertador do indivíduo, como defende Freire (2005), habilitando as pessoas para a aquisição do aprendizado e do exercício pleno da cidadania, é preciso que esteja sempre se adequando às novas necessidades da sociedade.

Nenhum século foi tão promissor em termos de mudanças quanto o século XX. No âmbito da educação percebe-se que ocorreu um conjunto de movimentos sociais em prol da construção de uma educação mais democrática e de melhor qualidade. No caso específico

do Brasil, dois fatores foram decisivos para a promoção da transformação social da educação: a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996.

No que tange à Constituição Federal de 1988, a educação passou a ser um direito social, haja vista a sua essencialidade para o desenvolvimento pleno do indivíduo. Por meio dela a pessoa se transforma, cria valores e se qualifica para o mercado de trabalho. Por isso, o legislador constituinte dispõe em seu art. 205 que a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, devendo a sociedade contribuir também para o desenvolvimento da educação. Foram estabelecidas no texto constitucional diversas disposições no sentido de promover acesso à educação, bem como a sua melhoria, através da formação continuada dos professores.

A Lei nº 9394 de 1996, que instituiu a nova LDB, segue as diretrizes da Constituição Federal, sendo mais específica em relação aos componentes curriculares, bem como à formação continuada do docente. As disposições da Lei nesse sentido são as seguintes:

Art. 61. A formação de profissionais da educação, de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e as características de cada fase do desenvolvimento do educando, terá como fundamentos: I - a associação entre teorias e práticas,

inclusive mediante a capacitação em serviço; II - aproveitamento da formação e experiências anteriores em instituições de ensino e outras atividades. Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal (BRASIL, 1996).

Pelo exposto, percebe-se que a formação profissional do professor ganhou destaque na referida lei, assim como na Carta Magna. Nem poderia ser diferente, pois estando em um cenário constante de mudanças na educação, o docente, necessariamente, precisa estar sempre desenvolvendo a sua capacidade de aprendiz. Pode-se dizer que ambos os documentos legais preconizam a valorização da docência, desde a educação básica, sendo de responsabilidade da instituição de ensino promover o aperfeiçoamento continuado do docente, desde a educação básica.

Nesse contexto, parece ser ponto pacífico que a educação conservadora, a despeito de seus méritos, não consegue mais atender aos reclamos da sociedade. Em outras palavras, precisa trilhar novos caminhos, em busca da transformação social e democrática. O docente, por sua vez, de acordo com Nóvoa (1992, p. 69), precisa se

capacitar constantemente para exercer as suas atividades, manter-se constantemente atualizado, como ocorre em outras profissões.

Ademais, fatores como os avanços tecnológicos no campo da informação e comunicação, mercado de trabalho mais exigente, globalização da economia e a conformação de uma aldeia global, exigem uma postura mais reflexiva das pessoas e a educação, nesse processo, cumpre papel primordial:

Entendemos que a educação, entre tantas áreas de conhecimento, vem tentando, nas últimas décadas, superar os paradigmas conservadores que nortearam, ao longo dos tempos, a prática pedagógica, passando de uma perspectiva na qual o saber é descontextualizado para o fazer reflexivo, indissociado da relação teoria/prática, que passa a ser condição para a construção de novos conhecimentos e de novas práticas inovadoras e autônomas. Também torna-se necessário abordar a necessidade da investigação e reflexão das práticas pedagógicas dos professores em sua formação, principalmente, considerando a escola como locus de formação, para que, assim, esses profissionais possam estar em busca de uma constante ressignificação de suas práticas, através de um olhar distanciado e reflexivo sobre sua própria ação (MOTTA, 2006, p.02).

Nesse sentido, o educador não escapa deste processo e das novas exigências em relação a ele, visto que exerce um papel insubstituível no processo de transformação social da escola.

Já dizia Freire (2011), que ensinar requer um aprendizado contínuo e que isso não se limita tão somente em transferir conhecimentos para o aluno. É preciso, segundo o educador, desenvolver a consciência de aprender continuamente, pois a educação contribui para intervir na realidade do indivíduo e do mundo.

Assim, na era do conhecimento e numa época de mudanças no contexto escolar, o ser professor é um desafio, pois, como profissional de educação, o docente é sempre visto como alguém que pensa, que informa e forma e que está sempre apto a aprender e, conseqüentemente, a ensinar. Essa visão atual do docente exige do mesmo não apenas adequação aos novos tempos, como também, novos saberes, especialmente no que diz respeito às práticas pedagógicas. A seguir, discute-se a importância da prática pedagógica e de sua relação com a arte de ensinar.

2.2. A prática pedagógica e a arte de ensinar

Ao propor uma discussão que leva em conta a prática pedagógica e sua influência na resignificação da profissão de docente, é preciso, primeiramente, explicar ao leitor o significado de prática pedagógica.

A Prática Pedagógica é entendida como uma prática social complexa, acontece em diferentes espaço/tempos da escola, no cotidiano de professores e alunos nela envolvidos e, de modo especial, na sala de aula, mediada pela interação professor-aluno-conhecimento. Nela estão imbricados, simultaneamente, elementos particulares e gerais. Os aspectos particulares dizem respeito: ao docente - sua experiência, sua corporeidade, sua formação, condições de trabalho e escolhas profissionais; aos demais profissionais da escola – suas experiências e formação e, também, suas ações segundo o posto profissional que ocupam; ao discente - sua idade, corporeidade e sua condição sociocultural; ao currículo; ao projeto político-pedagógico da escola; ao espaço escolar – suas condições materiais e organização; à comunidade em que a escola se insere e às condições locais (VIEIRA; ZAIDAM, 2013, p. 34).

O conceito de prática pedagógica apresentado por Vieira; Zaidan (2013) bem demonstra a complexidade em estabelecer uma definição para algo tão complexo, mas que faz parte do cotidiano da vida do docente.

Nesse sentido, Freire (1979) explica com bastante propriedade que a ação docente é a base de uma boa formação escolar e contribui para a construção de uma sociedade pensante. Entretanto, para que isso seja possível, o docente precisa assumir seu verdadeiro compromisso e encarar o caminho do aprender a ensinar. Isso nem

sempre é uma tarefa fácil, pois exige do professor um aprendizado contínuo, sendo que as instituições escolares nem sempre conseguem cumprir com a sua função de contribuir para o aperfeiçoamento do professor.

A despeito da pouca vontade política em investir na educação e na valorização do professor (leis existem, mas perdem eficácia perante o imobilismo dos governantes em disponibilizar maiores investimentos para a educação), ensinar é uma responsabilidade que precisa ser trabalhada e desenvolvida. Um educador precisa sempre, a cada dia, renovar sua forma pedagógica para, da melhor maneira, atender a seus alunos, e às necessidades de uma nova escola que seja de fato democrática. É por meio do comprometimento e da “paixão” pela profissão e pela educação que o educador pode, verdadeiramente, assumir o seu papel e se interessar em realmente aprender a ensinar.

É justamente, pensando nessa “prática social” que o professor deve estar ciente de que não basta tratar somente de conteúdos atuais em sala de aula, mas sim, resgatar conhecimentos mais amplos e históricos, para que os alunos possam interpretar suas experiências e suas aprendizagens na vida social.

Nessa linha de pensamento, percebe-se que um dos grandes desafios a ser enfrentado na formação de professores é acabar com a

ideia de um modelo único de ensino. Na educação nada está pronto ou acabado, e o ensino atual certamente configura um momento propício quanto ao processo de redefinição da profissão de educador e da importância da prática pedagógica nesse sentido.

Essa redefinição requer do educador uma postura mais ativa no que diz respeito à busca pela inovação e por estratégias novas de aprendizagem. Isso significa dizer que, a exemplo do aluno, o educador deve também ser um eterno aprendiz, notadamente se a busca por uma formação profissional contínua for uma meta em sua vida.

A tarefa relevante em uma era de rápida mudança social, intelectual e tecnológica que certamente tem significativa influência na educação, é tornarmo-nos conscientes das bases sobre as quais avançamos; tornar o nosso próprio pensamento educativo tão explícito quanto possível e expandi-lo para um diálogo social mais amplo com os educandos.

É muito importante ter consciência de que é impossível ensinar sem o fazer baseado numa dada teoria e nesta, em regra, estão incorporadas as matérias e/ou disciplinas ensinadas nas escolas. Nesse sentido, alguns autores buscam explicar a importância do que se ensina (conteúdo) e sua relação com o currículo e a prática pedagógica

do professor.

A esse respeito ensina Zabala (1998):

O termo “conteúdo” normalmente é utilizado para nomear o que se deve aprender nas disciplinas e matérias. É uma alusão à quantidade de conhecimento que deverá ser adquirido. Após a análise do plano de aula é possível perceber que os conteúdos de aprendizagem são “todos aqueles que possibilitem o desenvolvimento das capacidades motoras, afetivas, de relação interpessoal e de inserção social”. Ou seja, o conjunto de aprendizagens possíveis em uma sala de aula está além do que se encontra nos currículos. “tudo aquilo que indubitavelmente se aprende na escola, mas que não se pode classificar nos compartimentos das disciplinas, não tem aparecido e tampouco tem sido objeto de avaliações explícitas” é denominado currículo oculto. Compreender todos esses conteúdos de aprendizagem nos faz pensar sobre a prática pedagógica do professor, pois “por trás de qualquer prática educativa sempre há uma resposta a por que ensinamos e como se aprende” (ZABALA, 1998. p.33).

A didática pedagógica consiste em uma atividade de cunho de mediação entre os objetivos de ensino e os conteúdos do ensino, abrangendo, assim, os mais diversos componentes dos processos de ensino e de aprendizagem. Todos esses componentes aparecem nos mais recentes documentos oficiais que norteiam/orientam o processo de escolarização brasileiro (Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN,

Orientações Curriculares Nacionais - OCN entre outros). Os PCNs, por exemplo, focam nos objetivos, na organização dos conteúdos, nos processos avaliativos e nas práticas de ensino, ou seja, remetendo à Didática.

Um aspecto abordado dos conteúdos diz respeito à concepção de conhecimento (acabado x ressignificado). Os PCN trazem à tona uma concepção de construção do conhecimento inacabada, isto é, algo que está sempre em construção. Essa visão é bem adequada à sociedade do conhecimento e da informação.

À luz dessa concepção, o conhecimento é alçado à condição de algo provisório, remetendo assim à reconstrução e, por conseguinte, ao conceito de conhecimento ressignificado. Esse documento oficial também faz menção ao conhecimento acabado, proveniente de modelos teóricos tradicionais de ensino, que preconizavam um conhecimento imediato e permanente.

Nessa linha de pensamento, segundo as disposições dos PCNs, devem fazer parte dos conteúdos escolares as temáticas recentes e relevantes para a formação do aluno. Outro aspecto tratado diz respeito à abordagem dos conteúdos (reprodução de conteúdos x atribuição de sentidos aos conteúdos), na qual se percebe que os PCNs trazem um tratamento inovador, preconizando a atribuição de sentidos

e a construção de significados em face dos conteúdos.

Essa postura se opõe à perspectiva tradicional de ensino, pela qual os processos de ensino e de aprendizagem se baseavam na recepção mecânica de conteúdos, na memorização e, em especial, na reprodução.

No tocante às orientações didáticas, os PCNs pregam que o professor passe a ser considerado mediador na construção social do conhecimento do aluno. Essa nova concepção da função docente surge em contraposição à postura preconizada pelos modelos teóricos tradicionais, pelos quais o professor era concebido como centro dos processos de ensino e de aprendizagem.

Com isso, o ensino focava no docente, estando o discente limitado a um papel passivo, que se restringia à recepção/reprodução mecânica de conteúdos. Tal visão não mais se sustenta frente à conformação de uma nova escola, voltada para a busca da qualidade social da educação, bem como dos processos de ensino, de aprendizagem e também da emergência de uma nova didática, mais condizente as necessidades dos alunos. Os PCNs trazem a utilização de uma gama de recursos didáticos, a possibilitar a diversidade e a multiplicidade de linguagens.

Dentro desse contexto, esse documento oficial se volta para

uma perspectiva de diversidade de recursos didáticos, sugerindo o uso de múltiplas linguagens nos processos de ensino e de aprendizagem, como redes sociais (Facebook, MSN, Orkut etc). Isso representa a inserção de estratégias de ensino inovadoras para a construção social do conhecimento da criança.

O docente, nesse processo, nem sempre está preparado para lidar com linguagens diferenciadas, sobretudo aqueles que estão há mais tempo nas salas de aula. Por isso, conforme nos ensina França (2008, p.21), fala-se tanto na redefinição, ressignificação da docência em um contexto diferenciado de práticas pedagógicas que hoje também leva em consideração as tecnologias de informação e comunicação.

A seguir é feita uma análise sobre o significado e a importância da redefinição da profissão de docência.

2.3. A importância da redefinição do docente em um novo contexto de práticas pedagógicas

Os novos tempos, nos quais a educação está inserida, exigem uma redefinição da profissão do docente. Mas qual seria o significado disso e sua relação com as práticas pedagógicas?

Primeiramente, é preciso ter em mente que a redefinição leva em conta algo novo, uma proposta diferenciada para o docente quanto à forma de se relacionar com os alunos e com a própria escola. Por ser assim, e por todas as transformações que ocorreram no âmbito educacional nos últimos anos, de acordo com Libâneo (2008, *apud* FERREIRA; SOUZA, 2010, p.164), percebe-se, de pleito, que o ensino meramente verbalista, que leve em consideração tão somente a transmissão de conhecimentos, não mais se sustenta. Pode-se constatar que as práticas pedagógicas tradicionais são apontadas como uma das causas da crise de qualidade no sistema educacional.

Uma das causas do fracasso do ensino é que, tradicionalmente, a prática mais comum era aquela em que professor apresentava o conteúdo partindo de definições, exemplos, demonstrações de propriedades, seguidos de exercícios de aprendizagem, fixação e aplicações. Pressupondo-se que o aluno aprendia pela reprodução correta, era evidência de que ocorrera aprendizagem. Essa prática mostrou-se ineficaz, pois a reprodução correta poderia ser apenas uma simples indicação de que o aluno aprendeu a reproduzir, mas não aprendeu o conteúdo (FERREIRA; SOUZA, 2010, p.165).

Hoje, já se sabe que essa não é a melhor abordagem pedagógica com relação ao aprendizado do aluno. Na sociedade

contemporânea, na era do conhecimento, da tecnologia e de suas potencialidades na informação e comunicação, a abordagem pedagógica deve ser outra, mais dinâmica, ativa e reflexiva, pois somente assim haverá de fato uma transformação social na escola.

Um dos autores que faz uma análise atual da profissão docente na atualidade é Imbernón (2004). Em seu entendimento, é preciso rediscutir a profissão docente frente a questões como a globalização, a mundialização, a sociedade do conhecimento e da informação, pois a realidade das escolas brasileiras mostra que os docentes, em sua maioria, não estão preparados para a consolidação de uma nova escola. Isso é extremamente preocupante, tendo em vista que o docente é um mediador em sala de aula.

Tal preocupação é ainda mais pronunciada quando se verifica que a educação no Brasil, nos seus mais diversos níveis, está em crise por falta de investimentos governamentais nessa área. Isso, obviamente coloca óbices à construção de uma nova escola adequada às novas demandas do mundo contemporâneo.

Contudo, é necessário o enfrentamento dessa questão, pois a saída possível para uma educação de qualidade e que esteja atenta aos novos tempos não é outra senão a busca contínua pelo desenvolvimento de competências profissionais e pelas práticas

pedagógicas diferenciadas.

O educador exerce neste processo papel essencial, pois como já dito em linhas anteriores, é o agente direto na transformação social da escola. Não por acaso a literatura especializada recomenda que a primeira providência a ser tomada em direção à redefinição da profissão de professor é, primeiramente, conhecer a importância e o significado da docência.

Existem várias definições para a docência e essas variam conforme o nível de ensino (educação infantil, fundamental, médio e superior). Na pedagogia, por exemplo, o conceito de docência apresentado na Resolução CNE/CP n. 1/06 configura-se como base da formação do profissional. Tendo em vista as disposições da mesma, percebe-se que o conceito de docência é bastante amplo no qual se entende que o professor é gestor, intelectual e voltado para a produção do conhecimento. Constitui-se também, segundo Vieira (2011, p.132-133), como base de identidade profissional do educador. Em linhas gerais, entende-se a docência como a arte de ensinar, de transmitir o conhecimento acumulado pela ciência, no qual prepondera o princípio de transmissão ou repasse para os alunos, do referido conhecimento nas disciplinas a serem ministradas nos mais diferentes níveis de ensino. Para tanto, é preciso ter habilidades e competências para

promover a aprendizagem dos alunos.

A profissão de docente se caracteriza por processos e práticas de produção, organização, difusão, apropriação e organização do conhecimento, de forma sistemática. O docente é o sujeito que promove a ação e interação com os educandos. Porquanto, pode-se inferir que a docência abrange uma ação educativa cujo maior objetivo é a promoção do ensino aprendizagem, sendo que isso é feito com base nas premissas da gestão democrática. O educador na *práxis* pedagógica:

O papel do educador é de mediação entre o aluno e o conhecimento a ser trabalhado e construído, ou seja, deve conceber estratégias de ensino que visam ensinar a aprender, bem como persistir no empenho de auxiliar os alunos a pensarem de forma crítica e aprender novamente a aprender como ensinar, onde através da troca de experiências se cria um espaço de formação mútua, e cada educador desempenha simultaneamente, o papel de formador e de formando e o aluno interioriza um conjunto de valores favoráveis à aquisição de cidadania (ARAÚJO; YOCHIDA, 2009, p. 05).

Depois de compreender a docência e o seu significado, o professor precisa desenvolver as habilidades e competências relacionadas à docência e saber que a área em que atua está em constante inovação, notadamente no que diz respeito às práticas

pedagógicas. No caso das tecnologias de informação:

[...] o professor precisa desenvolver capacidades, reconhecer as transformações tecnológicas de informação em sala de aula, atender as diversidades culturais, respeitando as diferenças, investindo na atualização científica, técnica e cultural, integrando no exercício da sua docência a dimensão afetiva, bem como desenvolvendo comportamento ético a fim de orientar os alunos em valores e atitudes. É necessário ser um bom planejador, pois, as novas tecnologias são instrumentos para os educando e educadores no processo de formação do cidadão (ARAÚJO; YOCHIDA, 2009, p. 06).

Ademais, considerando a importância dessas tecnologias no dia-a-dia dos alunos não há como deixar de aprender as mesmas, ou seja, de dominar essas ferramentas, bem como tudo o que for pertinente a sua profissão. Ainda, segundo a explanação de Araújo; Yochida (2009), ao manter uma postura voltada para o aprendizado contínuo, o educador estará apto a, de fato, tornar o processo educativo, o ensino aprendizagem mais significativo.

Nesse sentido, percebe-se que a concepção dos termos “educar”, “ensinar”, na atualidade não abrange tão somente a transmissão de conhecimentos, como também formas diferenciadas de transmitir isso aos alunos, tornando as aulas mais interessantes.

Inclusive, os autores aqui supracitados entendem que a

transmissão de conhecimento e do saber devem estar aliados a outros fatores, como a transmissão de valores, tendo em vista a proximidade entre alunos e professores.

Não lançar mão de novas formas de aprendizagem é ficar relegado ao ensino tradicional, que já não atende de forma efetiva às necessidades dos alunos e da sociedade em geral, segundo Carbonell (2002, p.64).

Por isso a maioria das publicações científicas que tratam da redefinição da docência na atualidade, chama a atenção para o fato de que o mundo mudou, a sociedade se transformou e isso, por sua vez, teve reflexos no sistema educacional, nas relações educacionais. Se o professor não adota uma postura voltada para o aprendizado contínuo, para a formação continuada, terá grande dificuldade em mediar o conhecimento com o aluno.

Por isso, a necessidade de refletir sobre esse momento emblemático da educação:

Assim, faz-se necessário a busca de uma nova reflexão no processo educativo, onde o agente escolar passe a vivenciar essas transformações de forma a beneficiar suas ações podendo buscar novas formas didáticas e metodológicas de promoção do processo ensino-aprendizagem com seu aluno, sem com isso ser colocado como mero expectador dos avanços estruturais

de nossa sociedade, mas um instrumento de enfoque motivador desse processo (ARAÚJO; YOCHIDA, 2009, p. 06).

Nesse processo de reflexão é preciso que docentes, bem como os outros atores da educação (escolas, diretores, alunos, a comunidade e outros) estejam cientes de que a abordagem conservadora na educação, isto é, o paradigma newtoniano-cartesiano, cujo objetivo maior é somente a reprodução do conhecimento e a repetição, necessita urgentemente ser superado.

O rumo da educação na era contemporânea é outro, baseia-se em um paradigma inovador cujas bases se assentam nas recomendações da Unesco no século XXI, ou seja, da educação conseguir, por meio de novas práticas pedagógicas e isso inclui, obviamente, a redefinição da profissão de docente, preparar os cidadãos para a vida em sua totalidade. Os pilares para a construção de uma nova educação são, segundo Donato e Ens (2014, p.154): aprender a conhecer, aprender a ser, aprender a conviver e aprender a fazer.

Para ser o agente transformador da educação, no sentido aqui apontado, o professor ideal é aquele que busca se aprimorar constantemente, ou seja, aquele que tem conhecimento acerca de sua

matéria, da disciplina e de seu conteúdo, de conhecimentos relativos à educação e a pedagogia, das ferramentas de informação e comunicação, etc.

[...] é primordial o professor rever sua maneira de conduzir sua ação, de refletir sobre ela, de ser eficiente em mobilizar os saberes na ação de ensinar, pois o professor é, antes de tudo, alguém que sabe alguma coisa e ensina a alguém e, para isso, atua a partir de diversos saberes que alicerçam o seu trabalho, como: o saber da formação profissional, disciplinares, curriculares e o saber da experiência (DONATO; ENS, 2014, p.157).

Pelo que foi dito até o presente momento pode-se inferir que a busca pela redefinição da profissão do docente e da compreensão das novas práticas pedagógicas não é tarefa muito fácil. Na verdade, como bem aponta Donato; Ens (2014), trata-se de um trabalho complexo e que requer esforços das instituições escolares e dos docentes, sobretudo. Mas este trabalho precisa ser feito, pois para a ação docente a compreensão das novas práticas pedagógicas é essencial.

[...] a compreensão das tendências pedagógicas que acompanham o processo educativo em sua evolução são consideradas elementos indispensáveis à ação docente, por delinarem as bases ideológicas e metodológicas para o fazer pedagógico de acordo com o momento

histórico. Outros aspectos são a análise e discussão de referencial teórico, constituído por pesquisadores e educadores que apontam novas alternativas para construir uma prática pedagógica inovadora (DONATO; ENS, 2014, p. 157).

Sem dúvida alguma o comentário acima, de contextualizar a importância das novas tendências pedagógicas para a prática docente, também destaca a importância de se estabelecer discussões sobre o que deve ser ensinado para os alunos. De fato, somente assim, o educador estará mais preparado para atuar em um cenário educacional diferenciado, que requer do docente uma constante adaptação para a consolidação de uma educação inovadora, adequada aos novos tempos.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do que foi exposto até o presente momento, voltamos à seguinte problematização: será que o educador se coloca na posição de eterno aprendiz, e busca rever sua prática de ensino?

Para responder a esse questionamento seria necessário fazer um estudo de caso com docentes da rede pública e privada. Mas, existem alguns estudos que auxiliam na busca de respostas para essa

problematização, que foi colocada no início da presente pesquisa.

Para Mattar (2015), os desafios para a redefinição da profissão do docente são muitos e se multiplicam a cada dia. É fato que as instituições de ensino nem sempre dão o aporte necessário para a profissionalização contínua do professor, de modo que caberá a ele, em alguns casos, buscar meios para se aperfeiçoar naquilo que ensina e da forma como precisa ser ensinado nos dias de hoje. Ou seja, o professor precisa ser o próprio gestor de seu processo de aprendizagem, caso contrário não estará apto a trabalhar a redefinição de sua profissão, que precisa ser contínua, como ocorre com outros cursos (medicina, engenharia, direito e outros).

Ademais, considerando o cenário de crise da educação brasileira, da desvalorização do docente, da falta de instrumentos básicos para ofertar uma educação de qualidade para os alunos, em especial na rede pública de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, pode-se concluir que para se colocar na condição de aprendiz, o docente deverá fazer isso por sua própria conta, pois a maioria das escolas públicas não fornece aos professores as mínimas condições para a promoção de seu aperfeiçoamento, que é fundamental para a redefinição da profissão do docente.

Se de um lado o novo paradigma para a construção de uma

escola requer a redefinição da profissão do docente, no sentido de fazê-lo compreender e aplicar as novas práticas pedagógicas aos alunos, de outro, essa necessidade esbarra nas próprias limitações das escolas em oferecer isso aos docentes.

Ora, os professores manifestam a capacidade para o desenvolvimento de inúmeras habilidades, visto que o seu saber é plural e heterogêneo na prática profissional. Todavia, para dinamizar o processo do ensino-aprendizagem nos moldes atuais o docente precisa de incentivos e não é isso que se vê no ensino brasileiro.

Frente a isso, o desenvolvimento dessa pesquisa possibilitou compreender o cenário atual da educação brasileira e do que ela exige dos docentes em termos de mediação com os alunos.

Restou evidente que na sociedade do conhecimento, marcada fortemente pelos avanços tecnológicos na informação e comunicação, e considerando ainda que se está inserido em uma aldeia global, a educação não pode mais ser orientada para os métodos tradicionais de ensino, tampouco o docente deve ficar alijado a práticas docentes que não conseguem responder às demandas dos alunos.

Surge, nessa sociedade, um novo paradigma para a educação e, conseqüentemente, para o docente. De um lado, a escola deverá oferecer novos processos pedagógicos que de fato venham a auxiliar

no ensino-aprendizagem para além do conhecimento, possibilitando também a reflexão. Por outro lado, o docente deverá buscar redefinir a sua profissão, empregando os meios necessários para tanto, pois somente assim estará apto a formar cidadãos completos.

A ação docente mais correta, na era do conhecimento, é aquela que busca ofertar aos alunos o atendimento de suas necessidades, baseada no tripé professor-aluno- conhecimento, sendo este último revestido não apenas de conhecimento do conteúdo, mas também de valores com a contribuição das tecnologias de informação e comunicação.

A aprendizagem do aluno no sentido de torná-lo um cidadão preparado para um mundo globalizado, competitivo, deve ser priorizada. Obviamente que a eficácia disso tem estreita relação com a compreensão do docente em relação às novas práticas pedagógicas.

Na educação, nada está pronto ou acabado, e o ensino atual certamente configura um momento propício quanto ao processo de redefinição da profissão de educador e da importância da prática pedagógica nesse sentido.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Constituição Federal de 1988. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br>.> Acesso em: 22 nov. 2015.

BRASIL, Lei n. 9394, 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <
<https://www.mpes.mp.br/Arquivos/Anexos/03fe25bf-f2c9-459a-bee2-f00c1b0b2a0e.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

ARAÚJO, P.L; YOSHIDA, S. M. P. F. **Professor: Desafios da prática pedagógica na atualidade.** Disponível em:
<<http://www.ice.edu.br/TNX/storage/webdisco/2009/11/03/outros/608f3503025bdeb70200a86b2b89185a.pdf>> Acesso em: 12 set. 2015.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola.** Porto Alegre: Artmed, 2002. 120p. (Coleção inovação pedagógica).

DONATO, S.P; ENS, R.T. **A docência contemporânea: entre saberes docentes e práticas.** Disponível em:
<http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/192_35>

3.pdf.> 2014. Acesso em: 22 nov. 2015.

FERREIRA, A. O; SOUZA, M. J. J. A redefinição do papel da escola e do professor na sociedade atual. **Vértices**, Campos dos Goytacazes/RJ, v. 12, n. 3, p. 165-175, set./dez. 2010.

FRANÇA, A. S. **Ressignificar a docência diante das tecnologias de informação e comunicação**. Dissertação apresentada para aquisição do Título de Mestre em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2008.

FREIRE, P. **Conscientização: Teoria e prática na libertação no pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42.^a edição.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed., São Paulo: Paz e Terra, 2011;

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCONI, M. A; LAKATOS, E. M. **Metodologia do trabalho científico.** 7 ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MATTAR, C. **Os desafios do educador contemporâneo.**

<<http://www.montesiao.pro.br/estudos/crianca/escolaprincipios/conteporane.html>.> Acesso em: 22 nov. 2015,

MOTA, F.A.B. **As contribuições da formação continuada para uma prática reflexiva.** Disponível em:

<http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/2006.gt1/GT1_06_2006.PDF.> Acesso em: 22 nov. 2015.

NÓVOA, A. Formação de professores e formação docente. In:

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

Resolução CNE/CP n. 1/06. Disponível em:

<portal.mec.gov.br/docman/marco-2010-pdf/4248-volume-01-final>

Acesso em: 22 nov. 2015.

VIEIRA, S.R. Docência, gestão e conhecimento: conceitos articuladores do novo perfil do pedagogo instituído pela Resolução CNE/CP n. 01/2006. **Revista Histedbr** on-line, campinas, n.44, p. 131-155, dez, 2011.

VIEIRA, G. A.; ZAIDAN, S. Sobre o conceito de prática pedagógica e o professor de matemática. In: Paidéia r do Currículo de Pedagogia da Faculdade de Ciências Humanas e da Saúde, Univ. Fumec. Belo Horizonte. Ano 10 n. 14, 2013.

ZABALA, A. **A Prática Educativa**: Como Ensinar. Porto Alegre, Artmed, 1998.

A arte de contar histórias no espaço escolar

Valéria SILVA¹

Camila Lima COIMBRA²

Resumo

As histórias são construções que a humanidade foi consolidando desde os tempos mais remotos, antes mesmo da existência da escrita, o homem sentiu necessidade de estabelecer comunicações. Esse legado cultural perpetuou por séculos, foi adquirindo formas que variaram com a época e o contexto histórico pertencente. As histórias contadas abarcam a dimensão do saber: promovem o desenvolvimento das crianças, estimulam a criatividade, propõem o senso estético e crítico, o desenvolvimento da oralidade, da escrita, e do campo visual, imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem. A presença de momentos tão marcantes como estes na escola não pode ser relegada

¹ Especialista em Psicopedagogia e em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal de Uberlândia – (UFU). valeriasilvaluiz@hotmail.com.

² Doutora em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo PUC/SP. camila.coimbra@ufu.br.

apenas às horas de entretenimento, distração ou relaxamento para os alunos, nem devem apenas cumprir com a disciplina, conteúdo ou currículo. O objetivo deste artigo por meio da pesquisa bibliográfica é o de compreender o papel da contação de história no universo escolar. Para tanto se faz o seguinte questionamento: que lugar as mesmas ocupam nas instituições de ensino? Como se dá aplicação da contação de histórias na prática educativa? Qual a contribuição da mesma no processo de ensino aprendizagem? Quais as técnicas utilizadas para se contar histórias? O que desperta o interesse nos alunos? Foi utilizado como embasamento teórico autores que se debruçam sobre o tema de maneira consubstanciada; para a metodologia da pesquisa Gil (2003), Thiollent (1996), Ludke (1986), André (1985) dentre outros, em relação ao tema busquei os apontamentos de: Abramovich (1986), Coelho Novaes (2000), Coelho Bety (1986), Bussato (2006) Fonseca (2012) além de pesquisar documentos legais como referencial, diretriz, etc. Buscou-se a partir do tema exposto reflexões teóricas que servirão de subsídios com vistas à melhoria na formação docente.

Palavras-chave: Contação de histórias, espaço escolar, ensino-aprendizagem, formação docente.

Abstract

Stories are constructions that humanity has been consolidating since the earliest times, even before the existence of writing, man felt the need to establish communications. This cultural legacy perpetuated for centuries, was acquiring forms that varied with the time and the historical context pertaining. The stories told include the dimension of knowledge: they promote children's development, stimulate creativity, offer aesthetic and critical sense, orality, writing, and visual field development, which are essential to the teaching-learning process. The presence of such striking moments as these in school can not be relegated only to hours of entertainment, distraction or relaxation for students, nor should they only comply with discipline, content or curriculum. The purpose of this article through bibliographical research is to understand the role of storytelling in the school universe. Therefore, the following question is asked: what place do they occupy in educational institutions? How is storytelling applied in educational practice? What is the contribution of the same in the process of

teaching learning? What techniques are used to tell stories? What arouses interest in students? Theoretical background was used by authors who study the subject in a consubstantiated way; for the research methodology Gil (2003), Thiollent (1996), Ludke (1986), André (1985) among others, in relation to the subject I searched for the notes of Abramovich (1986), Coelho Novaes 1986), Bussato (2006) Fonseca (2012) in addition to researching legal documents as a reference, guideline, etc. Theoretical reflections that will serve as subsidies with a view to improving teacher training were sought from the exposed theme.

Keywords: Storytelling, school space, teaching-learning, teacher training.

INTRODUÇÃO

O contador de histórias cria imagens no ar, materializando o verbo e transformando-se, ele próprio, nesta matéria fluida que é a palavra. Ele empresta seu corpo, sua voz, seus afetos ao texto que ele narra, e o texto deixa de ser signo para se tornar significado (ou ao menos, assim deveria ser). (BUSSATO, 2006, p.79)

Este artigo é parte componente das atividades de conclusão do Curso de Especialização em Coordenação Pedagógica oferecido pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Buscou-se abordar dentro do eixo das práticas pedagógicas a temática: Contação de histórias, através da compreensão e o papel da contação de história no universo escolar, indagando de maneira geral que lugar as mesmas ocupam nas instituições de ensino? Tal questionamento suscitou análises mais específicas acerca do tema tais como: entender como se dá aplicação da contação de histórias na prática educativa e qual a contribuição da mesma no processo de ensino aprendizagem, conhecer quais as técnicas utilizadas para se contar histórias e compreender o que desperta o interesse nos alunos.

Os motivos pelo qual optamos por discorrer sobre este tema se encontra no fato de ser professora e pedagoga da rede municipal de ensino de Uberlândia situação que nos instiga a aprimorar a prática docente; outro fator de destaque está na construção da minha identidade profissional docente à qual vou galgando aos poucos uma inserção na arte e a façanha de contar histórias, me tornar uma professora contadora de histórias. Tal qualificação exige estímulos advindos de estudos, leituras, análises, reflexão, inserção e atuação na

prática docente, apimentados por uma boa dosagem de dedicação e esforço.

Mesmo ciente que esta temática é assunto de interesse de vários autores e que existem publicações razoavelmente grande desta literatura, neste contexto o enfoque que será dado à pesquisa sinaliza o anseio por novos olhares acerca da compreensão de “que lugar a contação de histórias ocupa na escola?”, traz à tona elementos que me possibilitam dialogar: a teoria com a prática, verificar o processo de interação e desenvolvimento do aluno à luz desta arte, a aplicação da mesma na prática docente bem como identificar qual o papel que ela exerce na escola.

Partindo destes critérios considero as indagações suscitadas pertinentes e necessárias à dimensão que abarca a prática pedagógica; seja pela curiosidade epistemológica, pela provocação a novas descobertas, seja pelo poder instigador, criativo e imaginativo que as histórias provocam em nós, seja pela formulação de outros conceitos, seja pela relação intrínseca que move a curiosidade e o saber, seja pela estreita conexão que se estabelece quando se almeja propostas que buscam promover o avanço dos alunos, que anseiam recriar contextos significativos e situações de aprendizagem e desenvolvimento.

Com base no que foi indagado e nos critérios de classificação a que se aplicam as pesquisas, este estudo se concretiza como exploratório-descritiva na modalidade pesquisa bibliográfica, uma vez que objetiva tornar explícito o problema suscitado, por meio de abordagens flexíveis nas quais o contato cuidadoso e atento a produções já existentes possibilitará o aprimoramento das ideias vigentes, a curiosidade epistemológica, bem como ampliar os conhecimentos sobre o tema em questão.

Utilizar a pesquisa bibliográfica como procedimento metodológico prescinde ações previamente planejadas, estudos sistematizados no decorrer do levantamento de dados, requer também entender que é preciso estar atento ao objeto de estudo, isso demanda rigor científico e constante vigilância epistemológica, exige leituras apuradas e cautelosas, e só a partir daí poder interpretá-las por meio de diálogos escritos com a literatura que já foi produzida oriunda de diferentes fontes bibliográficas.

Como embasamentos teóricos serão utilizados autores que se debruçam sobre o tema e trazem colaborações efetivas para refletirmos sobre a temática, para a revisão da literatura no que concerne a metodologia da pesquisa Gil (2003), Thiollent (1996),

Ludke (1986), André (1985) dentre outros, quanto as abordagens que norteiam o problema gerado buscarei os apontamentos de: Abramovich (1986), Coelho Novaes (2000), Coelho Bety (1986), Bussato (2006), Reyes (2010), Machado (2004), Fonseca (2012) além de buscar subsídios em documentos legais como referencial, diretriz, etc.

Mesmo estando imersa na realidade pesquisada, pretende-se buscar respostas ao problema postulado sem a pretensão de promover alterações ou intervenções na realidade pesquisada, vislumbra colaborar para o aprimoramento de novos conhecimentos, instigar novas pesquisas, aguçar a curiosidade epistemológica, compreendendo que o processo no qual a pesquisa está inserida é complexo, inacabado e permanente.

DESENVOLVIMENTO

A trajetória e significado da contação de histórias

As histórias são construções que a humanidade foi consolidando desde os tempos mais remotos, antes mesmo da existência da escrita, o homem sentiu necessidade de estabelecer comunicações que a princípio se deram de forma bem rústica: em

pedras, depois por desenhos até chegar a escrita que também ganhou novos formatos com a tecnologia. Esse legado cultural perpetuou séculos e séculos e foi adquirindo formas e jeitos que variavam de acordo com a época e contexto histórico pertencente.

Todavia a tradição oral é parte constituinte do patrimônio cultural, seja como histórias guardadas na memória transmitidas de geração a geração, seja pelo reconto, pela tradição de um povo, sejam pelas fábulas, lendas, seja na mente de alguém, seja nos livros escondidas como um segredo a ser desvendada por um bom leitor que a partir do deleite dá novo sentido a leitura e a transforma.

A chave da questão está no teor e na grandeza que o contador de histórias dá a elas (as histórias), uma vez que com sua arte, possibilita transformar todo o universo das histórias em vivências e interações que despertam diferentes sentimentos e emoções no público que as ouve, o que as torna fascinante, instigante, algo fantasioso, repleto de magia, cheio de riqueza, provoca o lúdico, instiga sensações, desperta o medo, a tristeza, promove o prazer, a alegria, o riso frouxo, e tantas outras acepções. Toda essa gama de vivências e interações ocorre por uma relação recíproca, um trato, um combinado para quem ouve e para quem conta.

Contar histórias constitui-se num recurso inesgotável, atinge cada um de maneira peculiar, pode servir de acalanto, de exemplo, transmite ideias e valores, amplia o vocabulário e repertório verbal, pelas histórias as crianças experimentam o mundo, desenvolvem capacidades e potencialidades inerentes ao processo de maturação, interrelacionam os fatos do dia a dia, elevam a criatividade, abrem caminho para cada um construir sua própria história.

As histórias contadas abarcam também a dimensão do saber: promovem o desenvolvimento das crianças, estimulam a criatividade, propõem o senso estético e crítico, o desenvolvimento da oralidade, da escrita, e do campo visual, elementos imprescindíveis ao processo e ensino aprendizagem.

A presença de momentos tão marcantes como estes na escola não podem ser relegados apenas às horas de entretenimento, distração ou relaxamento para os alunos, nem ter a função apenas de cumprir com disciplina, conteúdo ou currículo. A contação de histórias deve ser marcada por vivências, momentos prazerosos e de significativas aprendizagens; como parte integrante da prática pedagógica que poderão propiciar: a fantasia, as brincadeiras, a imaginação, os jogos

teatrais, o faz de conta, a leitura de mundo e pertencimento a ele e essencialmente o despertar e aquisição de conhecimentos.

As histórias alimentam as brincadeiras de faz de conta das crianças, pois ampliam enredos, conflitos, personagens, cenários e desfechos. E, como num passe de mágica, as crianças viram reis, rainhas, dragões, cavaleiros, animais falantes, fadas, magos, bruxas, feiticeiros, heróis e heroínas, com escudos, coroas, poções mágicas, feitiços e poderes. Personagens que ganham vida e contexto nas brincadeiras infantis baseadas no vasto repertório do “era uma vez”. (FONSECA, 2012, p.24)

Quando nos reportamos às histórias simultaneamente voltamos nosso olhar para perspectivas teóricas e práticas imprescindíveis ao êxito desta arte. Torna-se essencial buscar abordagens e reflexões teóricas que abarcam o universo da contação de histórias compreendendo a importância desta arte e o papel que a mesma desempenha no universo escolar; com vistas à melhoria para formação docente, às metodologias utilizadas, aos recursos disponíveis, a forma como incide diretamente na formação dos alunos, são fatores preponderantes uma vez que além de toda dimensão que envolve a contação de histórias ela é o acesso direto e primeiro à literatura infantil, ela amplia as formas de conhecimentos, promove o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento de maneira interdisciplinar.

Neste sentido para maior compreensão desta temática faz-se necessário investir na fundamentação teórica, nas interpretações subjetivas, nas relações com as práticas que envolvem os professores contadores de histórias e o papel que desempenham na escola no que tange a arte de contar histórias, no processo de construção dos saberes, na reconstrução de linguagens, no fazer pedagógico, na aplicação desta arte, no progresso de desenvolvimento integral dos alunos, sem abrir mão da correlação que deve ser feita com a realidade usufruindo da reflexão teórica que aponta novas relações com situações e vivências do cotidiano escolar.

A importância da arte de contar histórias

Ah, como é importante para a formação de qualquer criança ouvir muitas, muitas histórias[...]. (ABRAMOVICH,1995, p.16).

Em tempos contemporâneos onde a tecnologia tomou conta da vida das pessoas na qual basta um simples clique para termos acesso as mais diferenciadas formas de conhecimentos, a arte de contar histórias enseja novos desafios, tal situação emoldura o poder

significativo que recobre sobre a arte de contar histórias, bem como a responsabilidade daquele que se dispõe a esta arte.

Por ser uma arte evoca requisitos essenciais à sua tessitura, como: capacidade de memorização, gosto estético, a forma como se utiliza o espaço para promover a contação, o modo como o contador se apropria das histórias e as transmite, o olhar sensível e lúcido às diferentes linguagens verbais e não verbais, os combinados que narrador e ouvinte estabelecem, a seleção das histórias, o repertório, o gosto por esta arte, o tom da voz, a postura do narrador, o ritmo, o jogo de papéis, a dedicação, a pesquisa constante, dentre outras inúmeras façanhas que pressupõem exigências muito maiores que simplesmente reproduzir uma leitura de um livro. Como defende Abramovich (1995), “contar histórias é uma arte... é tão linda!!! É ela que equilibra o que é ouvido com o que é sentido [...]”. (p.18)

Vale ressaltar o destaque dado a contação de histórias nos documentos legais como parâmetros e referenciais curriculares, que respaldam a importância de promover momentos de leituras e contação de histórias nos espaços escolares, frisam que devem ser oferecidas aos alunos as múltiplas experiências e linguagens contidas nestes momentos, acrescentam que a literatura infantil é o canal capaz

de promover desde a mais tenra idade a oportunidade de as crianças vivenciarem de forma autônoma e crítica as diferentes formas de ler o mundo tanto o real quanto o imaginário.

Especialistas e estudiosos corroboram com esta ideia, comungam que a prática da contação da história permite que a criança se aproprie deste momento de maneira singular, atribuindo a ele diferentes sensações e emoções como resolução de conflitos, valor simbólico, abre o canal da imaginação, fantasia, faz-de-conta, as descobertas, a diversão, dentre outros; os ouvintes se tornam parte pertencente da história, se reconhecem nela, desenvolve competências, ampliam enredos, etc. Como salienta Reys (2010, p. 66):

Embora pareça paradoxal, é na escuta atenta da narração oral que a criança se encontra com as leis da escritura e interioriza uma forma diferente de organização dos feitos, cuja coerência e coesão são muito mais intencionais do que as que se empregam para narrar os fatos cotidianos. Dado que a história - seja extraída de um livro, seja da memória coletiva - é “desenhada” a fim de ser contada para outras pessoas, nela existe uma vontade implícita de imaginar e de se adaptar ao ouvinte.

Partindo deste pressuposto Machado (2004), chama a atenção para que cada um desperte o contador de histórias que tem dentro de si, faça pesquisas, busque suporte material e técnicas sobre a arte de

contar histórias. Nas palavras dela funções e desdobramentos desta arte são de suma importância, bem como sua utilização pedagógica, seus propósitos e despropósitos.

Muitos autores como Zilberman (1987), Bussato (2006), Reyes (2010) sistematizam-na em tempos e espaços distintos, sinalizam que em diferentes momentos e contextos esta arte sempre se fez presente, assumindo delineamentos inerentes ao elemento cultural pertencente, fundamental para o desenvolvimento sócio histórico e cultural do ser humano; como salienta Oliveira apud Vygotsky (1997, p.57) “o ser humano cresce num ambiente social e a interação com outras pessoas é essencial ao seu desenvolvimento”.

Parece oportuno destacar que a arte das narrativas inseridas no universo escolar aponta para o despertar de horizontes que se constituem como valiosas e diferentes formas de linguagem, importantes canais de comunicação que sinalizam o desenvolvimento do conhecimento cognitivo, sensitivo e social, que se manifesta pelas relações da criança com as variadas expressões inseridas nesta arte, que provoca também o desenvolvimento do pensamento e ação.

Tudo que a criança experimenta a leva a novos desafios, é papel do adulto estimular as mediações e interações, o que torna

indispensável à presença de momentos de contação de histórias no espaço escolar que se converta em desdobramentos que sejam promotores de melhorias, suporte para múltiplas experiências, espaços de aprendizagens, dentre outros. A criança precisa se sentir protagonista da história, pertencente aquele momento, se enveredar pelos caminhos da imaginação, reviver lembranças, expressar emoções, resolver conflitos, intuir, opinar e se deixar contagiar pelo fascínio do mundo do faz-de-conta, do era uma vez, inebriada por estes caminhos experimentam outras possibilidades e outras tantas possibilidades. Bussato afirma que:

Se mergulhar neste universo é fascinante para nós, adultos, que esquecemos de nos inebriar com a magia, que dirá para a criança, a qual constrói deliberadamente um mundo onde tudo é possível, ao contar uma história para ela estaremos lhe oferecendo um alimento raro, pois iremos colaborar para que o seu universo se amplie e seja mais rico(...), também seremos uteis à imaginação e à fantasia, pois cada vez que contamos uma história perpetuamos a existência dos seres fantásticos, lhes damos vida e espaço para que se manifestem e encantem nosso mundo. (2006, p.12)

A contação de histórias para além do processo de aquisição da linguagem, da leitura e alfabetização envolve a ludicidade, as

habilidades de escuta, de sensibilidade, de saber olhar com os olhos da alma. Cabe destacar que tais processos podem estar inseridos na proposta de contação de histórias, todavia o seu fim não se encerra aí, ela agrega esses valores inerentes ao desenvolvimento integral da criança e além de tudo promove no ouvinte a compreensão, a transformação de forma autônoma, o despertar para os valores éticos voltados para a formação da autoestima, interação e cooperação social, de forma consciente e criativa.

É essencial destacar que pela literatura infantil a criança recebe de forma privilegiada o acesso a esse universo, se apropria de conhecimentos que são produzidos socialmente: à cultura, os valores e as formas de relação humana, a literatura infantil condensa esses elementos fundamentais e agrega qualidade a arte de contar histórias.

A arte de contar histórias na prática, recursos, técnicas e interesse dos alunos.

Vivemos num mundo turbulento, acelerado, de pernas para o ar, que grita por socorro, que sonha com dias melhores, é nesse grito de socorro que as histórias estão guardadinhas em segredos dentro do livro, na memória viva que ultrapassa gerações, numa caixinha

amarelada, ou num baú ou mala já gastos pelo tempo e em outros tantos lugares e objetos. Lá estão elas: as histórias, loucas para saltarem dali e se embrear na imaginação de cada um de maneira lúdica, criadora, promotora de medos, conflitos, ódio, amor, revolta, aventuras, vida e morte, guerra e paz pronta para a um novo fim, ou para o tradicional foram felizes para sempre!

Como destaca Bettelheim (2007) os contos de fadas folclóricos tiveram seus tempos de rejeita e repulsa, seja por educadores, seja pelos pais temerosos de lugares vindos da terra do nunca, cheios de monstros, ogros, e da crueldade contida neles, e tantas outras ideias errôneas destinadas aos contos. Mas eles ressurgem com vigor na mente das crianças, ganham sentido como algo próximo da sua realidade. Mesmo as histórias que remontam tempos primórdios, que ninguém sabe se existiram ou não, mas que fazem parte do arsenal histórico aproximam as crianças a uma linguagem acessível, que vai ao encontro as vivências tão contextualizadas com suas vidas.

Na contemporaneidade as famílias adquiriram novos formatos, os núcleos familiares ganharam contornos heterogêneos: podem ser compostas por pais separados, por casais do mesmo sexo, por avós, por nenhum deles, lares são desintegrados a todo o momento, crianças

sentem rejeição, abandono, tem dificuldade em lidar com as frustrações. É nesse universo que os contos desabrocham misturando fantasia com realidade; ao tratar de assuntos relacionados a crianças órfãs, filhos que vivem aos cuidados de uma madrasta ruim, filhos forçados a se separar dos pais e buscar sua própria sorte, crianças sem pais, etc.

As crianças se identificam com os heróis destes contos que os convencem, e aqui não está em julgamento como ele se tornou herói; ele pode ser um feio sapo que se transforma em príncipe ao ser beijado, pode ser uma pobre vítima de feitiços e magias que aguardam atitudes para vencerem na vida ou tantas outras configurações a que se destina os heróis. Ao ouvir os contos a criança se insere nele, se imagina o protótipo fiel do herói, pois eles (os contos) orientam-nas para o futuro: só será herói aquele que for capaz de vencer algo, buscar caminhos, partir para o mundo distante, ir à luta, ter medo, mas ter coragem de enfrentar os desafios, se isolar por um período, vencer barreiras sozinho, acreditando no seu potencial, recebendo ou não ajuda extra de seres das mais diferentes espécies, segundo o autor:

O contos de fadas, em contraste, toma estas ansiedades existenciais e dilemas com muita seriedade, e dirige-se

diretamente a eles: a necessidade de ser amado e o medo de uma pessoa de não ter valor, o amor pela vida, e o medo da morte. Ademais, o conto de fadas oferece soluções sob formas que a criança pode aprender no seu nível de compreensão. Por exemplo, os contos de fadas colocam o dilema de desejar viver eternamente ao concluir ocasionalmente “se eles não morreram”, ainda estão vivos”. O outro final- “e viveram felizes para sempre” - não engana a criança nem por um momento quanto à possibilidade de vida eterna. Mas indica realmente a única coisa que pode extrair o ferrão dos limites reduzidos do nosso tempo nesta terra; construir uma ligação verdadeiramente satisfatória com outra pessoa. Os contos ensinam que quando uma pessoa assim o fez, alcançou o Máximo, em segurança emocional de existência e permanência de relação disponível para o homem; e só isto pode dissipar o medo da morte. Se uma pessoa encontrou o verdadeiro amor adulto, diz também o conto de fadas, não necessita desejar vida eterna. Isto é sugerido por outro final muito comum: “eles viveram por um longo tempo, felizes e satisfeitos. p.19

Muitos autores apontam o lugar de destaque de cada categoria de história, conto, fábula, causo, lenda, história, etc. Cada qual tem seu valor, sua potencialidade literária, histórias que orientam, lendas explicativas da origem do mundo, contos que perpassam continentes, causos explicativos, histórias chamativas, sequenciais com o sem moral; seja em forma de fábula, lenda, conto, poesia ou música.

O sentido que o contador de histórias dá a elas é que faz toda a diferença, ele precisa fazer da melhor forma possível, de nada adianta

modelos, ideias, técnicas para esta arte se o contador não contar a história com afetuosidade e amor, com o coração conforme afirma Bussato (2006), nesse sentido os recursos internos e externos tornam-se preponderantes bem como o público a ser atendido e a faixa etária, o local, a voz, etc, no entanto a história não perde a sua qualidade quanto ela é previamente selecionada, planejada e estudada regrada a uma boa dose de encantamento, o sucesso é certo.

Pela literatura infantil é possível compreender as diferentes fases de formação do leitor, a faixa etária apropriada para cada tipo de história, que tipo de recurso utilizar, a forma como cada criança vai se apropriar delas antes mesmo do processo de codificação e decodificação da leitura e da escrita. Sabemos que o universo da literatura contribui para aquisição da leitura e da escrita bem como para a formação do leitor que em contato com este contexto movido pelo incentivo e estímulo do contador de histórias, envolto a um ambiente promissor desenvolve por vias de um processo natural o gosto e deleite pela leitura e escrita. “Podemos até rir de nós mesmos, na pele dos estúpidos e ignorantes que povoam esses contos, ao lado de sábios e dragões. Seja lá por que razão, o fato é que não conheço

ninguém que não goste de ouvir uma boa história”. (MACHADO, 2004, p.16).

Como enfatiza Machado (2004), se uma pessoa deseja aprender a nadar terá que se aventurar a entrar na água e praticar, para aprender a arte de narrar o processo é o mesmo: é preciso, estudo, investimento, pesquisas, buscar formação, técnicas e recursos permanentemente. A autora acredita que todos nós somos contadores de histórias, todavia para desenvolver esta arte de maneira eloquente requer garimpar recursos internos e externos, reconhecer e selecionar bons contos. Acrescenta ainda que é preciso seguir as histórias, pois são elas que indicam que rumo tomar, qual o caminho a seguir, o contador de histórias engajado num trabalho de qualidade deve considerar esses princípios como requisitos à sua arte.

Hoje o mercado literário disponibiliza livros das mais variadas formas e finalidades, para atender a todas as idades e gostos, com diferentes formatos, com o sem escritas, que viram brinquedos, que podem dobrar, que tem várias ilustrações, que são interativos, etc. A forma como os livros é apresentada para os alunos deve ser cuidadosamente pensada, planejada, articulada; deve-se considerar os elementos culturais, a faixa etária, a apropriação da história, o

contador de histórias tem que estar atento não só a estética do livro mas também para o conteúdo, ter cuidado com reprodução de estereótipos, história única, com mensagens preconceituosas e discriminatórias.

Em nossa sociedade, ainda é evidente atitudes machistas e racistas; muitas vezes as histórias reproduzem essa visão de mundo deturpada, discriminatória, estereotipada e preconceituosa por meio de mensagens subliminares, há ideias veladas e ocultas em muita literatura sem valor espalhadas por estantes de livrarias. Bettelheim (2007) destaca ainda que há muita literatura que não estimula o desenvolvimento da personalidade e da mente da criança, não provoca nas mesmas capacidades de resolver conflitos e resolver problemas. Para o autor:

A maioria da chamada “literatura infantil” tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destituída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida. (p. 12)

O papel do contador é precípuo, demanda responsabilidade, dedicação, envolvimento, prazer, fascínio, alegria, toque, jeito para

contar e encantar, de nada vale o contador ter muitos apetrechos, recursos diversos se ele não almeja cada vez mais a habilidade que envolve sensibilidade para arte de contar histórias; ele precisa estar atualizado às transformações e inovações tecnológicas, às mudanças velozes do mundo. As tecnologias não podem ser vistas como um bicho de sete cabeças, mas um recurso a mais para sua atuação.

É importante analisar e escolher com detalhe a literatura que vai abordar, sendo assim é impreterível que o contador de histórias se debruce sobre que literatura utilizar, se indague sobre qual o sentido dela? Para qual público se destina? Isso exige muitas leituras de forma apurada, muitos estudos e pesquisas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

João e Maria
Chico Buarque

Agora eu era o herói
E o meu cavalo só falava inglês

*A noiva do cowboy
Era você além das outras três
Agora eu era o rei
Era o bedel e era também juiz
E pela minha lei
A gente era obrigado a ser feliz.
E você era a princesa
Que eu fiz coroar
E era tão linda de se admirar
Que andava nua pelo meu país.*

As ideias esboçadas neste artigo refletem um trabalho de compromisso e valorização do universo da contação de histórias, por meio da compreensão do seu papel e função no universo escolar. Como foi abordado: a contação de histórias pode ser compreendida como um instrumento valorativo de práticas significativas no âmbito educacional as quais corroboram com o desenvolvimento integral das crianças que paulatinamente vão galgando seus caminhos, suas construções sociais e históricas, traçando e definindo suas histórias de vida como protagonistas de seus próprios destinos.

São elas crianças, adultos, anciões que na relação com o outro e a partir do que lhe é ofertado vão desenvolvendo seu potencial

criativo, sua capacidade reflexiva, seu senso crítico. O docente responsável pela formação humana, mediador do sujeito com o mundo ciente da dimensão que envolve a arte de contar histórias, reconhece-a como partes integrantes do patrimônio cultural que necessita ser transmitidas, recriadas, repensadas, legitimam que elas (as histórias) devem ser impulsionadas como fator de interação social, aprendizagens ímpares e apropriação de diferentes formas culturais.

Sempre me assombro quando comprovo que nos nutrimos das palavras e dos símbolos que outros nos legaram; que desde muito cedo recorremos às histórias para os deciframos. Como aqueles antigos homens que juntavam pequenas tábuas de argila para criar significado, tenho presenciado esse fulgor de iluminação nos meus primeiríssimos leitores quando eles abrem uma história e, com a ajuda das vozes mais amadas, começam a inventar sua própria história. (REYES, 2010, p.14)

Esta história não se finda aqui, ela abre possibilidades para “um mar de histórias” repleto de novos horizontes instigados pela curiosidade que move as ondas do saber tanto de quem ensina como de quem aprende. Que urge provocar reviravoltas, inquietações em águas turvas ou serenas de novas descobertas, permeadas pela capacidade reflexiva da prática docente que se concretiza com processo infundável de aprendizagens múltiplas, representada por

desafios e avanços, ancorada nos princípios éticos e no exercício da docência como cumprimento do dever pela busca da qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny, **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5.ed, São Paulo: Scipione, 1995.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papyrus, 1995.

BRANDÃO Ana Carolina Perrusi, Ester Calland de Sousa Rosa (org.), **Ler e escrever na Educação Infantil discutindo práticas pedagógicas**. 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica editora, 2011.

BRUNO Bettelheim. **A Psicanálise dos contos de fadas**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 2007.

BUARQUE, Chico. João e Maria. Disponível em:
<http://www.vagalume.com.br/chico-buarque/joao-e-maria.html#ixzz3t1zEZ13>. Acesso em 01/12/2015 00.11

BUSSATO, Cléo. **A arte de contar histórias no século XXI**: tradição e ciberespaço. Petrópolis, RJ: Vozes, 2006.

_____ **Contar e encantar- Pequenos Segredos da narrativa**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. 1.ed. São Paulo: 2000.

COELHO, Betty. **Contar histórias uma arte sem idade**. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam** 39º ed.- São Paulo, Cortez, 2000.

FONSECA. Edi. **Interações:** com olhos de ler, apontamentos sobre a leitura para a prática do professor da educação infantil. São Paulo, 2012, coleção interações.

GALVÃO, Isabel. Henri Wallon: **Uma concepção dialética do desenvolvimento infantil.** Petrópolis: Vozes, 1995.

GIL, Antonio Carlos, 1946- **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4.ed.- São Paulo: Atlas 2003.

MACHADO, Regina. **Acordais:** fundamentos teórico-poéticos da arte de contar histórias. São Paulo, 2004.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky Aprendizado e desenvolvimento um processo sócio histórico.** São Paulo: Scipione, 1997.

REYES, Yolanda: **A casa imaginária:** leitura e literatura na primeira infância. 1ed.- São Paulo: Global, 2010.

THIOLLENT, Michel 1947 **Metodologia da pesquisa-ação**. 7ed, São Paulo, Cortez 1996.

ZILBERMAN, R. **A literatura infantil na escola**. 6 ed, São Paulo, Global, 1987.