

Universidade Federal de Uberlândia

ENSINO EM RE-VISTA

Publicação semestral do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Faculdade de Educação
Universidade Federal de Uberlândia

ISSN 1983-1730

Ensino em Re-Vista	Uberlândia	v.24	n.2	p. 287-558	jul./dez. 2017
--------------------	------------	------	-----	------------	----------------

 UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Reitor: Valder Steffen Júnior
Vice-reitor: Orlando César Mantese

EDITORA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA

Diretor: Guilherme Fromm

Edufu – Editora da Universidade Federal de Uberlândia
Av. João Naves de Ávila, 2121 – Campus Santa Mônica – Bloco S, Térreo
Cep: 38400-902 – Uberlândia – MG
Tel.: (34) 3239-4514
Website: www.edufu.ufu.br

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Robson Luiz de França

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Coordenadora: Maria Vieira Silva

ENSINO EM RE-VISTA

Editor responsável: Adriana Pastorello Buim Arena

DIVULGAÇÃO/COMERCIALIZAÇÃO

Universidade Federal de Uberlândia (UFU)
Faculdade de Educação
Av. João Naves de Ávila, 2121 - Campus Santa Mônica, Bloco 1G, Sala 117
E-mail: ensinoemrevista@gmail.com
Caixa Postal 593
38400 902 - Uberlândia/MG – Brasil
Tel: (034) 3239-4163
Telefax: (034) 3239-4391

INDEXAÇÃO

SEER (Sistema Eletrônico de Editoração de Revistas – Instituto Brasileiro de Informação e Tecnologia). **Clase** (Base de datos bibliográfica de revistas de ciencias sociales y humanidades – Universidad Nacional Autónoma de México). **Latindex** (Sistema Regional de Información en Línea para Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, Espanha e Portugal). **BBE** (Bibliografia Brasileira de Educação – INEP). **Icap** (Indexação Compartilhada de Artigos de Periódicos – Base Pergamum). **Doaj** (Directory of Open Access Journals. Portal periódicos **Capes**. **EBSCO** – Host Connection. Rede Brasileira de Serviços de Preservação Digital - **Cariniana**.

EDITOR RESPONSÁVEL

Adriana Pastorello Buim Arena, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

EDITOR GERENTE

Myrtes Dias da Cunha, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil
Roberto Valdés Puentes, Universidade Federal de Uberlândia, UFU – Brasil

EDITOR DE LAYOUT

Elenita Pinheiro de Queiroz Silva, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil
Sandro Rogério Vargas Ustra, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil

CONSELHO EDITORIAL INTERNACIONAL

Maria Cecília Gramajo, Facultad de Ciencias Exactas, Universidad Nacional de Salta - UNSa - Argentina
María Angélica San Martín Espinoza, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales/Universidad de Chile - UC - Chile
Pedro Guilherme Rocha dos Reis, Instituto de Educação, Universidade de Lisboa – Portugal
Carmen Rosa Mañas Viejo, Facultad Educacion, Universidad de Alicante - UA - Espanha
José Zilberstein Toruncha, Universidad Tangamanga - México
Angela Maria Franco Martins Coelho da Paiva Balça, Universidade de Évora - Portugal
Martine Marzloff, Institut Français de l'Éducation, IFE - França
Alberto Matías González, Universidad de Sancti Spíritus “José Martí Pérez” - Cuba
Jose Emilio Palomero Pescador, Universidad de Zaragoza - Espanha
Liudmila Guseva, Nosov Magnitogorsk State Technical University - Rússia
Gloria Fariñas León, Universidade da Havana - Cuba

CONSELHO EDITORIAL NACIONAL

Ana Maria Esteves Bortolanza, Universidade de Uberaba, UNIUBE - Brasil
Cynthia Graziella Guizelim Simões Giroto, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil
Andréa Maturano Longarezi, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil
Arlete Aparecida Bertoldo Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil
Elaine Sampaio Araújo, Universidade de São Paulo, USP - Brasil
Elisete Medianeira Tomazetti, Universidade Federal de Santa Maria, UFSM - Brasil
Iara Vieira Guimarães, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil
Leandro Belinaso Guimarães, Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC - Brasil
Marcos Daniel Longhini, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil
Maria Irene Miranda, Universidade Federal de Uberlândia, UFU - Brasil
Margarita De Cássia Viana Rodrigues, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ - Brasil
Maria Júlia Canazza Dall'Acqua, Universidade Estadual Paulista, Unesp - Brasil
Sílvio Donizetti De Oliveira Gallo, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp - Brasil

Pareceristas ad hoc: Adriana Pastorello Buim Arena, Arlete Bertoldo Miranda, Armindo Quillici, Daniela Franco Carvalho, Diva Souza Silva, Eduardo Donizeti Giroto, Iara Maria Mora Longhini, Iara Vieira Guimarães, Joelma Reis Correia, Luciana Muniz, Myrtes Dias da Cunha, Rejane Maria Ghisolfi Silva, Roberto Valdés Puentes, Robson França, Wolney Honório Filho.

Organização - Ensino em Re-Vista v.24 n.2: Adriana Pastorello Buim Arena

Editoração: Edufu

Revisão: Os autores

Diagramação: Eduardo M. Warpechowski

Capa: Eduardo M. Warpechowski

Biblioteca da UFU

ENSINO EM RE-VISTA. Uberlândia, V. 24, N. 0,
JUL./DEZ. 2017. Universidade Federal de
Uberlândia. Faculdade De Educação/EDUFU.

Semestral.

ISSN 1983-1730

CDU: 37(05)

“Todos os artigos desta revista são de inteira responsabilidade de seus autores, não cabendo qualquer responsabilidade legal sobre seu conteúdo à Edufu ou à Ensino em Re-Vista.”

“Ao enviar o material para publicação, os proponentes abrem mão de pretensões financeiras decorrentes da comercialização de exemplares, concordam com as diretrizes editoriais da ENSINO EM RE-VISTA e assumem que seu texto foi devidamente revisado.”

SUMÁRIO

Carta ao leitor

VARIA

A qualidade da educação na rede pública municipal de educação: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares

The quality of education in municipal public education network: analysis of conceptions, attitudes and actions of managers/the school units

Silma do Carmo Nunes

Gercina Santana Novais

A educação infantil nos países da América Latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil

Childhood education in latin american countries: a study about the education obligation beyond Brazil

Fernanda Teodoro Mérida Sene

Aliandra Cristina Mesomo Lira

Contribuições do estágio na formação e profissionalização de professores

Internship contributions in teacher's formation and professionalization

Vandêi Pinto da Silva

Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana

Methodology of teaching apprenticeship in human anatomy

José Wilson dos Santos

Roberto Bernardino Junior

Andréia Santos Narciso

Glauciane Silva Vilarinho

Gustavo Lúcio Monteiro França

A geopolítica no ensino médio: uma área intimamente geográfica

Geopolitics in secondary level education: a geography-related field

Álisson Riceto

Relación entre los problemas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la carrera de contabilidad y las fases del ciclo de vida de los docentes

Connection between the teaching-learning process in the accountability career and the different stages in the life cycle of the professors related to this career

Gilberto José Miranda

Xiomara Esther Vasquez Carrazana

Janser Moura Pereira

Tamires Sousa Araújo

Thales Luiz Gomes Braga Silva

Formação e desenvolvimento profissional de professoras da educação básica

Formation and professional development of teachers of basic education

Vera Lúcia Lacerda Resende

Geovana Ferreira Melo

Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre codas

Reflections about the schooling of a student listener fathers son deaf - an initial discussion of codas

Giovani Ferreira Bezerra

Joyce Hellen Mateus

Escola de tempo integral no estado de São Paulo e a questão curricular

Maria Izaura Cação

O trabalho docente e os rumos da profissão: um olhar para o exercício da docência na UFU

The teaching work and the direction of the profession: a look at the exercise of teaching in the UFU

Noádia Munhoz Pereira

Ser princesa e ser herói: verdades sobre corpo que atravessam a imaginação das crianças

Being a princess or a hero: truth about body crossing children's imagination

Circe Mara Marques

Josaine Machado

Marialva linda Moog Pinto

Estudo comparativo sobre o ensino de biologia nos municípios de Tabatinga e Tefé (Amazonas)

Comparative study of didactic practices in Biology classes from cities of Tabatinga and Tefé (Amazon)

Luciane Lopes de Souza

Silvia Regina Sampaio Freitas

Métodos de la enseñanza y el desarrollo de niño: ¿juntos o aparte? Psicopedagogía histórico-cultural

Methods of Teaching and Child's Development: Together or Separately? Historical and cultural psycho-pedagogy

Yulia Solovieva

Luis Quintanar Rojas

RESENHA

DEMO, Pedro. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

Diego Gerônimo Silva

Carta ao leitor

Nesta segunda edição de 2017 do periódico ENSINO EM RE-VISTA, a equipe editorial despede-se dos trabalhos assumidos em 2015 com muita alegria, pois o empenho com que as atividades foram realizadas refletiu-se na última avaliação do Qualis periódicos da CAPES, elevando a revista ao estrato B2 na área de Educação e A2 na área de Ensino.

O volume 24, número 2, aqui publicado encerra as atividades da atual equipe editorial, que dá lugar a uma nova, cujo empenho, temos certeza, continuará perseguindo os critérios de qualidade que elevarão ainda mais o estrato deste periódico. Gostaríamos de tornar público nossos mais sinceros agradecimentos a todos os que contribuíram para a ascensão do periódico. Deixamos um agradecimento especial aos pareceristas *ad hoc* que, apesar de toda a carga de trabalho que já possuem, encontraram tempo para emitir excelentes pareceres que nos ajudaram a manter a qualidade da revista.

A revista nasceu em janeiro de 1992 e, deste então, tem muito contribuído na divulgação de trabalhos científicos e de reflexões acerca do ensino e da aprendizagem. Este número apresenta uma resenha e 12 artigos que abordam diversos aspectos do processo de ensino e de aprendizagem e, certamente, serão de interesse dos leitores deste periódico.

Queremos agradecer a confiança dos autores de todo país e do exterior, cujas contribuições são publicadas neste novo número, bem como convidar os demais colegas da área a submeter seus textos para avaliação, com o intuito de promover debates significativos na área da Educação. A versão eletrônica da revista pode ser acessada pelo site <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista>.

Adriana Pastorello Buim Arena

Editora responsável

A qualidade da educação na rede pública municipal de educação de Uberlândia/MG: análise das concepções, atitudes e ações dos/as gestores/as das unidades escolares

Silma do Carmo Nunes¹

Gercina Santana Novais²

RESUMO

Abordamos, neste texto, o modo como os/as gestores/as da rede pública municipal de Uberlândia/MG entendem a qualidade da educação nas unidades escolares e no contexto da escola pública que dirigem. Esta abordagem se deu a partir da investigação realizada com os/as gestores/as escolares, por meio de pesquisa qualitativa. O eixo da pesquisa foi a qualidade da educação, fundada nas concepções, atitudes e ações desenvolvidas pelos/as gestores/as escolares no contexto das escolas de educação infantil e do ensino fundamental da rede pública municipal de ensino de Uberlândia/MG, no ano de 2013.

PALAVRAS-CHAVE: Qualidade da Educação. Gestão Educacional. Políticas Públicas.

The quality of education in municipal public education network of Uberlândia/MG: analysis of conceptions, attitudes and actions of managers/the school units

ABSTRACT

We discuss, in this text, the way the managers/the public municipal network of Uberlândia/MG understand the quality of education in schools and in the context of public school who run. This approach took

¹ Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Coordenadora do curso de Pedagogia da UNIPAC/Uberlândia. Assessora de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia/MG. Brasil. E-mail: leosilma@terra.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo – USP. Prof.^a Colaboradora do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia - UFU. Secretária Municipal de Educação de Uberlândia/MG. Brasil. E-mail: gercinanovais@yahoo.com.br

place from research conducted with the managers/the school, through qualitative research. The axis of the research was the quality of education, founded on conceptions, attitudes and actions developed by/the managers/school in the context of the schools of early childhood education and elementary education from public municipal de ensino de Uberlândia/MG, in the year 2013.

KEYWORDS: Quality of Education. Educational management. Public Policies.

Introdução

Este artigo é resultante da pesquisa sobre qualidade da Educação Básica envolvendo gestores/as, professores/as e pedagogos/as que atuam nesse nível de ensino identificando e compreendendo concepções, significados e sentidos atribuídos à expressão qualidade da educação, as atitudes tomadas e seus significados na/para a educação em desenvolvimento em unidades da Rede Pública de Ensino do Município de Uberlândia-MG.

As fontes para a análise e discussão apresentadas neste texto foram os expressos, individualmente, por gestores/as das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI e das Escolas Municipais de Ensino Fundamental - EM do 1º ao 9º ano durante encontros de formação contínua para esses/as gestores/as. O Município de Uberlândia possuía, no período de realização da pesquisa, 117 unidades escolares, sendo 52 de ensino fundamental, o Campus de Atendimento à Pessoa com Deficiência e 64 unidades de educação infantil - EMEI. Em relação à participação e colaboração dos gestores /as, observe os quadros abaixo:

Quadro 1- Participação e colaboração dos/as gestores/as da educação infantil e do ensino fundamental para a pesquisa

Percentual de Unidades Participantes	Nº de Participantes Colaboradores da Pesquisa	Nº de Gestores/as do Ensino Fundamental
--------------------------------------	---	---

92,3%	48	52
-------	----	----

Quadro 2 - Participação e colaboração dos/as gestores/as das EMEI da pesquisa

Nº de Gestores/as da Educação Infantil - EMEI	Nº de Participantes Colaboradores/as da Pesquisa	Percentual de Participantes
64	49	76,5%

Quadro 3 - Participação e colaboração dos/as gestores/as Campus de Apoio às Pessoas com deficiência da pesquisa

Nº de Gestor do Campus de atendimento à Pessoa Com Deficiência	Nº de Participante da Pesquisa	Percentual de Participante
01	01	100%

Fonte: Formulários preenchidos pelos/as colaboradores/as da pesquisa.

Os dados apresentados e analisados resultam das indagações que orientaram a entrevista com os/as gestores/as: O que é qualidade da educação? Que atitudes são tomadas para construir a qualidade da educação na sua unidade escolar? O que eu faço para melhorar a qualidade do ensino na escola? Outras fontes também foram analisadas: a Lei Municipal 11.444/2013; o Comunicado da Secretaria Municipal de Educação - SME, publicado no Diário Oficial do Município – DOM, de 08 de outubro de 2013; e, a Carta do Comitê Gestor do Processo de Compreensão e Intervenção Acerca dos Resultados Educacionais.

A realização da pesquisa, de natureza qualitativa, está inserida no contexto da Política de Formação Contínua, em Serviço e em Rede, com os profissionais da educação e vinculada ao movimento de produção e análise dos dados e das devolutivas dos resultados apresentados aos/as participantes da investigação como estratégia de formação dos/as profissionais da educação, associada à busca pela qualidade social educacional.

No caso específico deste trabalho, realizamos as entrevistas semiestruturadas com os/as gestores/as ou, como explica Krüger (2010, p.

45), “entrevista centrada no problema na qual o pesquisador concentra o foco em perguntas pré-formuladas sobre um tema de interesse para a pesquisa”. A análise que fizemos considera a complexa dimensão conceitual de qualidade da educação tentando entrecruzar o que foi considerado e apresentado

pelos/as gestores/as expressa em documentos e nas práticas oficiais produzidas para explicitar o que é qualidade e como é refletida nas avaliações realizadas na educação básica. A análise dos dados é ancorada nas formulações teóricas que concebem a qualidade da educação como “um modo de ser que afeta a educação como um todo envolvendo sua estrutura, seu desenvolvimento, seu contexto e o nosso modo de conhecê-la”. (CURY, 2010, p. 17).

A educação escolar, concebida como prática social, resultante de políticas públicas, deve orientar-se pelo estabelecimento de princípios que fundamentem o ensino e a aprendizagem e as práticas socioculturais possibilitadoras da formação integral de todos/as aqueles/as que estejam envolvidos/as no processo educativo. Assim, a riqueza e a diversidade contidas nas leituras dos registros elaborados pelos/as gestores/as ajudam-nos a compor a interpretação sobre o quê e como é pensada a qualidade da educação pelos sujeitos corresponsáveis pela sua efetivação na Rede Pública Municipal de Educação.

O contexto de discussão sobre a qualidade da educação: o que revela os documentos oficiais sobre esse tema publicados pela equipe gestora da Secretaria de Educação do Município de Uberlândia

A Secretaria Municipal de Educação de Uberlândia - SME, na gestão governamental que tem como lema “Uberlândia, por uma cidade educadora” (2013/2016), a concepção de qualidade educacional desenhada fundamenta-se, também, nos princípios da Rede Pública Municipal Pelo Direito de

Ensinar e de Aprender, instituída pela Lei Municipal 11.444, de 24 de julho de 2013. E, na esteira da proposta educativa que subsidia a concepção de educação e também da qualidade do ensino e da aprendizagem na rede pública municipal de educação de Uberlândia, a qualidade não se pauta somente pelos resultados educacionais obtidos em avaliações com foco no conteúdo restrito das disciplinas, como Língua Portuguesa e Matemática.

Na perspectiva de *cidade educadora* é necessária a construção de um projeto político que considere a gestão democrática das escolas públicas e do sistema educacional municipal, a articulação dos espaços citadinos e

campestres, os equipamentos e as outras instituições sociais que trabalham em consonância entre si contribuindo, coletivamente, para que a educação seja pensada como bem coletivo acessível a todos/as.

No capítulo II da Lei 11.444/2013, que versa sobre os seus objetivos específicos, há menção sobre a qualidade social da educação e as estratégias para favorecer o seu alcance.

I – fomentar a articulação de esforços de diferentes instituições, no sentido de potencializar serviços e incentivar a cooperação entre essas, para a obtenção de objetivos compartilhados e vinculados à garantia do acesso, à permanência e à conclusão, com qualidade e diversidade, dos estudos das infâncias, dos adolescentes, e dos jovens e adultos.

[...]

V - Favorecer a construção de uma cultura de cooperação, acompanhamento, avaliação das ações relativas ao enfrentamento do baixo rendimento e da evasão escolar.

VI - Ampliar as possibilidades de construção coletiva de programas e serviços que atuem no enfrentamento das dificuldades de escolarização de cada aluno e na melhoria dos índices de desenvolvimento educacional.

[...]

XI- Criar mecanismos de comunicação permanente entre os membros da Rede e um Fórum de discussão sobre escolarização de cada aluno, sendo o cronograma e as pautas das reuniões do referido Fórum definidos coletivamente pelos representantes das instituições membros da Rede. (PREFEITURA MUNICIPAL DE UBERLÂNDIA, 2013).

Consta, também, nas disposições transitórias da Lei, a responsabilidade do poder público municipal pelo financiamento dos programas, projetos e ou ações da Rede Pública Municipal pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Também, na **Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações**

coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente, a SME faz referência à educação de qualidade referenciada socialmente e à ampliação dos indicadores de qualidade: “(...) a qualidade da escola pública terá como indicadores, por exemplo: Articulação do currículo escolar com as produções culturais dos grupos de convivência dos(as) estudantes”. (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2013, p. 3-4).

Considerando os elementos da conjuntura educacional do Município de Uberlândia, analisamos as possíveis articulações entre as concepções dos/as gestores/as sobre qualidade da educação e os elementos vinculados à concepção e as implicações dessa questão nas ações que se expressam na proposta político/pedagógica, sociocultural e educativa que se encontra desenhada na Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender. Os resultados da pesquisa evidenciaram o que os/as gestores/as escolares consideram relevante para a construção e a efetivação da qualidade do ensino e da aprendizagem. E, ainda, o entendimento sobre o modo como os elementos contidos na Lei Municipal 11.444/2013 estão, ou

não, incorporados no universo pedagógico e nas concepções desses/as gestores/as sobre a qualidade da educação.

Qualidade em Educação: diferentes abordagens, dimensões e controvérsias

Qualidade em educação é conceito que envolve diferentes abordagens teórico/metodológicas e práticas pedagógicas. Embora essa discussão não tenha se iniciado agora, pois já se encontra em pauta desde longo tempo, sendo possível encontrá-la, por exemplo, desde a década de 1940, como explica Hobsbawm, citado por Oliveira e Araújo (2005, p. 8):

O problema da qualidade na educação é uma preocupação mundial que foi progressivamente se tornando central no debate educacional a partir da década de 1940, quando tem início, inclusive no Brasil, um processo significativo de expansão das oportunidades de escolarização da população.

Mas, esse tema ainda merece reflexão, pois continua carente de atenção e de ações concretas, capazes de garantir a efetivação real da qualidade na educação. Nesse sentido, é importante destacar que:

Tendo em vista a complexidade da temática é fundamental problematizar e apreender quais são os principais conceitos e definições que embasam os estudos, as práticas e as políticas educativas, sobretudo nas últimas décadas, bem como as dimensões e os fatores que apontam para a construção de uma educação de qualidade para todos. Os conceitos, as concepções e as representações sobre o que vem a ser uma Educação de Qualidade alternam-se no tempo e espaço, especialmente se considerarmos as transformações mais prementes da sociedade contemporânea, dado às novas demandas e

exigências sociais, decorrentes das alterações que embasam a reestruturação produtiva em curso, principalmente nos países membros da Cúpula das Américas. (DOURADO, OLIVEIRA e SANTOS, 2007, p. 7).

Discorrer sobre qualidade em educação, quando se tem como objeto o ensino e a aprendizagem para todos os grupos sociais, pressupõe analisar o funcionamento da escola e os resultados obtidos a partir do currículo prescrito e do real, desenhados e efetivados pela unidade escolar nos quais devemos considerar a proposta de avaliação, os recursos pedagógicos utilizados, a formação docente, a participação da comunidade escolar e de outras comunidades que habitam o entorno da escola, as histórias de cada estudante, os recursos financeiros, a gestão de conhecimento, de pessoas e das relações político/pedagógicas que se entrecruzam na organização da unidade escolar. É importante ressaltarmos que para se compreender a qualidade educacional é

necessário refletir sobre as relações socioculturais, econômicas e políticas entrecruzadas na tessitura da organização da educação e, ainda, considerar os sujeitos sociais que transitam no ambiente escolar e entorno.

A concepção de qualidade da educação é aqui entendida de modo plural, com ênfase na relação do ensino e da aprendizagem. Portanto, destaca-se também os processos e as condições que os determinam como, por exemplo, o acesso, a permanência e a conclusão qualificada socialmente. Mas, lembrando que tudo isso não pode localizar-se somente no campo da medição, como pressupõe a maioria dos órgãos internacionais, incluindo o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO, a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe – CEPAL, o Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, o Ministério da Educação – MEC, o Instituto Ayrton Senna, a União Nacional de Dirigentes Municipais de Educação - UNDIME, dentre outros órgãos.

A concepção focada no campo exclusivo da medição defende que a qualidade da educação se torna possível se houver investimentos na dotação de suportes técnicos para as unidades escolares permitindo aos/às educadores/as “[...] novas habilidades na aquisição de informações e conhecimento; imprimir maior força e dinamismo aos programas curriculares e à capacitação docente; aumentar as jornadas escolares e dotar as escolas de maior infraestrutura.” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 10). Esta é, certamente, a concepção que permeia a atuação dos órgãos oficiais cuja noção é a de que a principal finalidade da escola é a aprendizagem restrita, vinculada ao desempenho em avaliações de conteúdos disciplinares. Mas que, como explica Gusmão (2013, p. 106):

As concepções por eles desenvolvidas tendem a ser mais substantivas: qualidade é aprendizagem, qualidade é garantir acesso e permanência. Apesar de mencionar a existência de outros aspectos importantes, esses estão condicionados hierarquicamente à aprendizagem, sendo “facilitadores” para sua garantia; ou seja, as “condições” não são importantes a priori, e sim quando estão orientadas para a promoção da “aprendizagem”.

Dessa maneira, a qualidade da educação é política desafiadora. Não se resolve facilmente porque está enraizada na polissemia complexa e desafiadora da expressão, vinculada ao compromisso do Estado com a educação. Essa qualidade não pode considerar somente o seu produto final. É necessário compreender a íntima relação existente entre todos os fatores até aqui apontados, mas também, como se entrecruza a política educacional e a gestão escolar.

Há que se pensar, efetivar e garantir a qualidade por meio do ingresso, da permanência e da conclusão com qualidade social. É fundamental que os/as alunos/as, filhos/as das camadas populares tenham acesso aos processos de escolarização que favoreçam a autonomia intelectual, a valorização e o diálogo entre as diferentes culturas para que não

permaneçam no campo marginal da exclusão plena ou parcial. Não basta aos/às alunos/as aprenderem a ler e escrever. É preciso que ao realizar suas leituras também saibam analisar, interpretá-las e produzir novos textos. Em outras palavras, ler nas entrelinhas as mensagens codificadas por meio da escrita alfabética, mas nem sempre claramente explícitas no sentido velado que podem trazer as mensagens codificadas pelo mundo letrado. E isso só se aprende se houver uma educação qualificada socialmente. Como nos revela Gramsci, (1978, p. 50):

Dado que não pode existir quantidade sem qual e qualidade e qualidade sem quantidade (economia sem cultura, atividade prática sem inteligência e vice-versa), toda a contraposição dos dois termos é, racionalmente, um contra-senso. E, de fato, quando se contrapõe a qualidade à quantidade [...] contrapõe-se, na realidade, uma certa qualidade a outra qualidade, uma certa quantidade a outra quantidade, isto é faz-se uma determinada política e não uma afirmação filosófica. Se o nexos quantidade-qualidade é inseparável, coloca-se a questão: onde é mais útil aplicar a própria força de vontade, em desenvolver a quantidade ou a qualidade? Qual dos dois aspectos é mais controlável? Qual é mais facilmente mensurável? Sobre qual dos dois é possível fazer previsões, construir planos de trabalhos? A resposta parece indubitável: sobre o aspecto quantitativo. Afirmar, portanto, que se quer trabalhar sobre a quantidade, que se quer desenvolver o aspecto 'corpóreo' do real, não significa que se pretende esquecer 'a qualidade', mas, ao contrário, que se deseja colocar o problema qualitativo de maneira mais concreta e realista, isto é, deseja-se desenvolver a qualidade pelo único modo no qual tal desenvolvimento é controlável e mensurável.

Seguindo a lógica do pensamento gramsciano, é possível compreender que a qualidade da educação não está totalmente desvinculada da quantidade. Mas, há que se ter cuidado com a questão. Pode ser que no afã

de se ampliar a quantidade dos serviços educacionais possamos nos esquecer de que tão importante quanto a quantidade é a qualidade. Não se justifica, por exemplo, aprovar 100% (cem por cento) dos/as alunos/as, mas serem eles excluídos/as do capital cultural do mundo atual.

As concepções dos/as gestores/as da rede pública municipal de Uberlândia sobre qualidade da educação

Na Rede Pública Municipal de Educação de Uberlândia o discurso sobre a qualidade da educação é sempre recorrente considerando-se as concepções e as dimensões teórico/práticas sobre o significado e as ações concretas que matizam o conceito de qualidade. Assim, é importante analisar o que explicitam os/as gestores/as ao responderem às questões: O que é qualidade da educação? O que eu faço para melhorar a qualidade do ensino na escola? Nesse sentido, a análise dos discursos apresentados pelos/as gestores/as, ao abordarem as concepções de qualidade da educação evidenciaram aspectos descritos a seguir.

Em relação ao *espaço físico*, 25% (vinte e cinco por cento) dos/as gestores/as que participaram da pesquisa o consideraram importante para a

garantia da qualidade da educação. Informaram que as ações que realizam para que o espaço físico contribua para a qualidade da educação, são: tornar o espaço físico limpo e agradável; organizar o espaço escolar; manter a limpeza e a conservação da escola; dinamizar o espaço escolar; investir na infraestrutura; disponibilizar o espaço físico para as atividades desenvolvidas na escola.

Os/as gestores/as das Escolas Municipais de Educação Infantil – EMEI, participantes da pesquisa, consideram que o espaço físico das unidades que dirigem contribui para a qualidade do ensino. As ações realizadas e informadas para que esse espaço contribua com a qualidade da educação são

as mesmas indicadas pelos/as gestores/as do ensino fundamental. Poucos foram os/as que afirmaram que o espaço físico das unidades que dirigem não contribui para a qualidade da educação porque são muito pequenos. A esse respeito, veja o quadro abaixo:

Quadro 4 - Resultados apresentado pelos/as gestores/as do ensino fundamental colaboradores/as da pesquisa sobre espaço físico

Percentual	Quantidade de Gestores/as do Ensino Fundamental que Responderam sobre o Espaço Físico	Gestores/as do Ensino Fundamental Participantes da Pesquisa
25%	12	48

Fonte: Questionários respondidos pelos/as participantes colaboradores/as da pesquisa.

Quadro 5 - Resultados apresentados pelos/as gestores/as das EMEI, colaboradores/as da pesquisa, sobre espaço físico

Percentual	Quantidade de Gestores/as da Educação Infantil – EMEI que Responderam sobre o Espaço Físico	Quantidade de Gestores/as da Educação Infantil - EMEI Participantes da Pesquisa
93,8%	46	49

Fonte: Questionários respondidos pelos/as participantes colaboradores/as da pesquisa.

Nas respostas dos/as gestores/as é possível verificar que as ações por eles/as realizadas objetivam melhorar as condições do espaço de trabalho nas unidades escolares. Mas, não especificaram em que sentido o espaço físico e a sua melhoria se relaciona com a qualidade da educação.

No quesito que os/as gestores/as denominaram de **valorização do/a profissional da educação** foram apresentadas as seguintes ações: promovem a boa convivência e interação com o grupo; o diálogo permanente com os/as profissionais da unidade escolar valorizando e motivando-os/as; promovem palestras sobre autoestima e responsabilidade e comemoram os

aniversários. Vejamos:

Quadro 6 - Resultados apresentados pelos/as gestores/as do ensino fundamental em relação à valorização do/a profissional da educação

Percentual	Gestores/as que apontaram a valorização do/a profissional da educação como importante para a qualidade do ensino	Gestores/as do ensino fundamental colaboradores/as da pesquisa
16,6%	18	48

Fonte: Questionários respondidos pelos/as participantes da pesquisa.

Quadro 7 - Resultados apresentados pelos/as gestores/as das EMEI em relação à valorização do/a profissional da educação

Percentual		Gestores/as que apontaram a valorização do/a profissional da educação como importante para a qualidade do ensino	Gestores/as das EMEI colaboradores/as da pesquisa
100%		49	49

Fonte: Questionários respondidos pelos/as participantes da pesquisa.

Os/as gestores/as das EMEI evidenciaram que demonstram gratidão, incentivam e elogiam a todos/as que atuam na rede. Também reforçaram o discurso sobre a convivência democrática, onde todos/as tenham voz e o diálogo permanente com os profissionais das EMEI. Destacaram o zelo pelas relações humanas mantendo o clima da escola sempre prazeroso e da escuta constante realizada com os/as profissionais que trabalham nas EMEI que dirigem. Ressaltaram a importância da troca de experiências entre o grupo e a atenção que lhe é dada, assim como às suas ideias, críticas e sugestões. E

mencionaram, ainda, as decisões compartilhadas e o olhar com ética, respeito e carinho aos/às profissionais do ensino. Entre os/as gestores/as das EMEI, os/as 49 participantes, isto é, 100% (cem por cento) deles/as reafirmaram que a valorização do/a profissional da educação é importante para a qualidade educacional.

Entretanto, quando falam da boa convivência com o grupo, por exemplo, não explicitam em que sentido essa boa convivência interfere na qualidade da educação. Não explicitam, por exemplo, o que denominam boa convivência. E, assim ocorre com todas as ações citadas e que se referem à valorização do profissional da educação.

Ao falarem sobre o ***desenvolvimento de projetos pedagógicos***, os/as gestores/as do ensino fundamental afirmaram que há exposição dos resultados dos projetos pedagógicos, com o convite à participação das famílias; apoiam as iniciativas da equipe escolar; incentivam a criação de projetos; destacaram o caráter holístico para o projeto pedagógico; há clima organizacional voltado para o pedagógico; fazem aquisição de materiais pedagógicos; propõem projetos pedagógicos; vistoriam caderno dos/as alunos/as e o planejamento dos/as professores/as. Os/as gestores/as da educação infantil não mencionaram esse aspecto. E, dos/as 48 gestores/as do ensino fundamental que responderam a pesquisa, somente 17, ou seja, 35,4% (trinta e cinco vírgula quatro por cento) citaram o desenvolvimento de projetos pedagógicos como ação importante para a qualidade da educação.

No que diz respeito às ***tarefas de casa e ao reforço escolar***, três gestores/as das escolas de ensino fundamental informaram que: enviam convite para o envolvimento de pais, mães ou responsáveis; promovem aula de reforço escolar por meio do Projeto de Intervenção Pedagógica – PIP. Entretanto, não esclareceram de que modo o PIP se relaciona com as tarefas de casa e com o reforço escolar.

É interessante mencionar que existem controvérsias sobre a eficácia do PIP. Em pesquisa realizada por Silva e Nunes (2010), alguns/algumas colaboradores/as da pesquisa afirmaram que o resultado do PIP é

questionável porque os/as docentes que se encontram fora da sala de aula, trabalhando com esse programa não conhecem as reais necessidades para desenvolverem o trabalho de modo a contribuírem para melhorar a qualidade da educação, especificamente, na alfabetização. Mas há, também, opiniões de gestores favoráveis sobre o PIP³ e suas ações, conforme mostrou os resultados da análise dos dados. Quanto aos/às gestores/as da educação infantil, apenas um/a se manifestou-se sobre reforço escolar.

Considerando que apenas três gestores/as, ou seja, 6,2% (seis vírgula dois por cento) do ensino fundamental e um/a da educação infantil – 2,0% (dois vírgula zero por cento) citaram a questão sobre as tarefas de casa e o reforço escolar, podemos considerar, então, que na visão desses/as profissionais a relevância dessas atividades pedagógicas, na qualidade e na melhoria do ensino e da aprendizagem, é pouco significativa.

Ao falarem acerca da **comunicação com a Secretaria Municipal de Educação – SME**, cinco gestores/as do ensino fundamental, ou seja, 6,2% (seis vírgula dois por cento) destacaram que para garantir a qualidade da educação, tomam as seguintes iniciativas: busca de soluções pedagógicas; coleta de opiniões sobre aspectos pedagógicos; gerenciamento de informações no ambiente escolar; busca de informações constantes e repasso delas para a equipe. Entre os/as gestores/as da educação infantil, apenas um se manifestou sobre a comunicação com a SME, o que representa 2,0% (dois vírgula zero por cento).

É importante informar que as assessorias pedagógicas da educação infantil e do ensino fundamental, bem como de outros setores de apoio para o

funcionamento das unidades escolares localizam-se na SME. Todavia, a SME, por longo período, reduziu as reuniões com os/as gestores/as a espaço de transmissão de informação. Existe, também, o Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, que cuida da

³ Programa implantado pela Secretaria Estadual de Educação e instituído pela Lei Municipal nº 10.913, de 29 de setembro de 2011 pelo Diário Oficial do Município – Ano XXIII, Nº 3759, p. 1

formação docente e, juntamente com o Comitê Gestor da SME e unidades escolares, a partir do segundo semestre de 2013, realiza o projeto Compreendendo os Resultados Educacionais objetivando, por meio de estudos e pesquisa-ação, compreender e interferir nos resultados educacionais dos/as alunos/as da Rede Pública Municipal de Ensino de Uberlândia e, com as unidades escolares de cada polo da rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender⁴, melhorar a qualidade da educação no município. Tudo isso nos leva a repensar a efetividade da comunicação entre SME e unidades escolares, tendo em vista o percentual de resposta dos gestores/as que citou esse aspecto e o vinculou à qualidade da educação.

Em relação ao aspecto *trabalho em equipe*, considerado pelos/as gestores/as como fator importante para a construção da qualidade em educação, ressaltaram os/as diretores/as de ensino fundamental, a realização das seguintes ações: a discussão dos projetos pedagógicos com professores/as e supervisores/as; propor e incentivar o trabalho coletivo e a união do grupo; gestão democrática; reuniões durante os módulos e com a equipe pedagógica; encontro com professores/as; reuniões semanais e mensais; socialização de ideias para decisões coletivas; busca de equilíbrio, entrosamento e motivação da equipe; troca de experiências e discussão com os/as pedagogos/as. Foram 23 gestores/as que falaram sobre essa questão equivalendo a 47,9% (quarenta e sete vírgula nove por cento).

Os/as gestores/as da educação infantil foram unânimes em afirmar a importância do trabalho pedagógico para a qualidade da educação e informaram que: incentivam a elaboração conjunta de material pedagógico;

realizam troca coletiva de ideias, leitura, acervos, experiências; fazem reunião com os/as pedagogos/as e reuniões conjuntas com os/as

⁴ A SME elaborou e o governo municipal sancionou a Lei 11.444, de 24 de julho de 2013 que instituiu a Rede Pública Municipal Pelo Direito de Ensinar e de Aprender objetivando conhecer, com detalhes, a rede pública municipal de ensino e estabelecer parcerias com os demais órgãos institucionais e equipamentos sociais que possa colaborar para garantir aos alunos a inclusão e, também, a permanência e a conclusão dos seus estudos de modo socialmente qualificado. A Rede agrupou as unidades escolares em cinco polos, a saber: Norte, Sul, Leste, Oeste e Centro.

pedagogos/as; fazem reuniões mensais e semanais.

Quanto ao **relacionamento com a comunidade**, os/as gestores/as do ensino fundamental afirmaram realizar as seguintes ações: ouvir a comunidade; ouvir os pares; consulta à comunidade. Foram seis colaboradores da pesquisa que falaram sobre essa questão, o que significa 12,5% (doze vírgula cinco por cento) dos/as gestores/as de ensino fundamental. Os/as gestores/as de educação infantil foram mais detalhistas e revelaram que: buscam parceria entre escola e família visando o sucesso da escola; recebem a comunidade com alegria, atenção e respeito; acolhem os pais; resolvem os problemas com a comunidade de forma imediata; conversam com a família ajudando na formação dos/as filhos/as; há envolvimento dos pais que também fazem avaliação da escola; fazem reuniões com os pais. Foram 47 gestores/as das EMEI que falaram sobre o tema e isso corresponde a 95,9% (noventa e cinco vírgula nove por cento).

Sobre a **capacitação profissional**, afirmaram os/as gestores/as do ensino fundamental e da educação infantil que organizam e oferecem cursos; divulgam a formação continuada; incentivam estudos e planejamentos; liberam os/as docentes para cursos e congressos e fazem intercâmbio com as licenciaturas. Foram 12 gestores/as do ensino fundamental e 49 das EMEI sendo 25% (vinte e cinco por cento) e 100% (cem por cento), respectivamente. Analisando suas afirmações evidenciam-se ações realizadas pela gestão escolar: diretores/as, vice-diretores/as, pedagogos/as. Parcela significativa da capacitação profissional tem sido realizada pelo Centro de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz – CEMEPE, no espaço deste centro de formação docente.

Referindo-se aos **processos de ensino e de aprendizagem**, os/as gestores/as do ensino fundamental ressaltaram que: realizam todo o processo pedagógico; levantam os dados sobre o baixo rendimento na leitura, na escrita e no processo cognitivo; realizam projeto interdisciplinar; fazem reforço escolar no contraturno e os/as eventuais trabalham com a leitura e a escrita; tomam

leitura dos/as alunos/as do 1º ao 5º ano; analisam as provas bimestrais e outras avaliações com os/as professores/as; realizam diagnóstico para se informarem sobre a aprendizagem dos/as alunos/as. Os/as gestores/as da educação infantil não falaram sobre o ensino e a aprendizagem.

Considerações Finais

As orientações teórico/práticas que são recebidas e discutidas no interior das unidades escolares sobre a qualidade da educação, no ensino e na aprendizagem, pode se materializar no discurso e nas práticas do cotidiano das escolas. Sendo assim, por um lado, não se descarta que a qualidade apregoada e praticada em cada unidade escolar pode refletir, também, as orientações políticas que, explícita ou implicitamente, conduzem ao discurso e à efetivação de práticas pedagógicas sobre a qualidade da educação. Por outro lado, as concepções de qualidade que se efetivam no contexto e no interior das unidades escolares evidenciam o que os/as gestores/as escolares elaboram e recriam sobre a questão.

Essa qualidade pode estar relacionada com as questões apontadas pelos/as gestores/as das unidades escolares do Município de Uberlândia, como: espaço físico, valorização do/a profissional da educação, desenvolvimento de projetos pedagógicos, tarefas de casa e reforço escolar, comunicação com a Secretaria Municipal de Educação, trabalho em equipe, relacionamento com a comunidade, capacitação profissional, processos de ensino e de aprendizagem, conselho escolar, família escola. Essas questões evidenciaram dimensões da qualidade da educação: infraestrutura; valorização do/a profissional da educação; atividades pedagógicas; organização do trabalho docente; formação continuada; comunicação com a Secretaria Municipal de Educação - SME- e recursos financeiros. As dimensões indicadas na Educação Infantil que se destacaram, foram: valorização profissional - 100% (cem por cento); trabalho em equipe - 100% (cem por cento); capacitação profissional - 100% (cem por cento); relação

família/escola - 100% (cem por cento); relação com a comunidade - 95,09% (noventa e cinco por cento);

espaço físico - 93,8% (noventa e três por cento). No Ensino Fundamental - EF: valorização profissional - 16,6% (dezesesseis vírgula seis por cento); trabalho em

equipe - 47,9% (quarenta e sete vírgula nove por cento); capacitação profissional - 25% (vinte e cinco por cento); relação família/escola - 37,5% (trinta e sete vírgula cinco por cento); relação com a comunidade - 12,5% (doze vírgula cinco por cento). A dimensão desenvolvimento de projeto pedagógico foi destacada por 35,4% (trinta e cinco vírgula quatro por cento) no EF, mas não foi citada na Educação Infantil.

Também, ficaram evidenciados, no discurso dos/as gestores/as, outras dimensões pedagógicas e socioadministrativas consideradas importantes para a qualidade da educação e relacionadas ao ensino e a aprendizagem, como: tarefas de casa e reforço escolar que, na perspectiva dos/as gestores/as do EF representou 6,2% (seis vírgula dois por cento) e 2,0% (dois por cento) na Educação Infantil - EI. A dimensão comunicação com a SME representou 6,2% (seis vírgula dois por cento) na visão dos/as gestores/as do EF e 2,0% (dois por cento) na EI. Processos de ensino e de aprendizagem foram citados por 18,7% (dezoito vírgula sete por cento) dos/as gestores/as do EF e por 0,0% (zero por cento) pelos/as do/a EI. O Conselho Escolar foi considerado importante na contribuição da qualidade da educação, apenas por 8,3% (oito vírgula três por cento) dos/as gestores/as do EF e por 4,0% (quatro por cento) pelos/as da EI. Esse resultado também pode ser articulado com a discussão sobre a importância de mecanismos de participação da família nas unidades escolares. Cabe lembrarmos que ocorreu diminuição da citação dessa participação nas respostas dos/as gestores/as do ensino fundamental. O que nos leva a questionar sobre o caráter, o conteúdo e o limite conferido à participação da família na escola: cuidado, controle disciplinar e compartilhamento da responsabilidade por tarefas e estudos a serem realizados em casa. O que não significa participação contínua na elaboração,

implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola em sua totalidade.

A democratização da educação também contribui para a qualidade do ensino e da aprendizagem porque permite que pais, mães, responsáveis pelos/as alunos/as e toda a comunidade participem da construção e da efetivação dos projetos pedagógicos, de modo democrático. Não é possível saber se as ações pedagógicas de fato estão de acordo com as necessidades dos/as discentes se a comunidade escolar desconhece e não participa dos projetos pedagógicos que deverão incorporar as diferentes abordagens culturais que permeiam o cotidiano das crianças e da juventude atendidos/as nas unidades escolares da rede pública municipal.

Os resultados da pesquisa demonstraram, também, que aspectos das orientações teórico/práticas, elaboradas pela SME em colaboração com os/as gestores/as das unidades escolares, contemplando a discussão sobre qualidade da educação se materializam no discurso e nas práticas cotidianas escolares e refletem nas orientações políticas que, explícita ou implicitamente, conduzem ao discurso e à efetivação dessas práticas que, também, está na mentalidade cristalizada dos/as gestores/as. Qualidade da educação também se relaciona com as políticas educacionais engendradas pelo município e com o respeito às diferenças culturais e educacionais presentes na mentalidade dos/as educadores/as e da comunidade de cada unidade escolar.

Com certeza, justifica-se a preocupação dos/as gestores/as com o espaço físico. Mas, em que sentido esse espaço deve ser cuidado? Somente no que diz respeito à limpeza, como citaram os/as gestores/as? É importante que o espaço físico esteja limpo. Mas, existem outros cuidados que também interferem na organização do espaço de modo que contribua com a qualidade da educação. O modo como as salas de aula é organizado, por exemplo, pode ser importante para oportunizar aos/às alunos/as participarem de modo efetivo na relação ensino/aprendizagem. Se as carteiras estiverem enfileiradas, por exemplo, a possibilidade de interação entre os/as alunos/as será prejudicada. Mas, se estiverem organizadas em círculo, permitindo que

os/as estudantes se assentem em grupos, certamente possibilitaria o debate, a discussão, a socialização dos conhecimentos e a interação social. Portanto, o espaço físico e a sua organização, para contribuir com a qualidade da educação, vai além da limpeza do ambiente.

Os resultados da pesquisa referem-se ao fato de que há indicadores que estão presentes no depoimento dos/as gestores/as e nos documentos

elaborados pelos/as assessores/as pedagógicos da SME (infraestrutura, participação das famílias nas unidades escolares, valorização dos/as profissionais, gestão democrática). Todavia, o caráter e a extensão da participação da família na escola diferem. Além disso, os documentos trazem quantidade maior de indicadores de qualidade do que os depoimentos dos/as gestores/as. A título de ilustração, constam dos referidos documentos: articulação do currículo escolar com as produções culturais dos grupos de convivência dos/as estudantes, redução da taxa de violência na escola, participação da comunidade escolar na elaboração, implementação e avaliação do Projeto Político Pedagógico, Educação livre de discriminação e preconceitos (raciais, gênero, classe social, geração, sexualidade, dentre outros) e índice de crianças, jovens e adultos alfabetizados/as.

Finalizando, a qualidade da educação possui várias dimensões e significados. As concepções expressas pelos/as gestores/as da rede pública municipal de ensino, colaboradores/as da pesquisa que resultou neste trabalho, demonstram a possibilidade de diferentes abordagens, interpretações e indicam diferentes maneiras de interpretar a construção dessa qualidade. Além disso, diversos fatores que nela interferem sequer foram mencionados por esses/as colaboradores/as que lidam diariamente com a necessidade de se trabalhar para garantir a qualidade educacional nas unidades escolares sob a responsabilidade da gestão que realizam. O grau de complexidade que envolve a questão determina diferentes interpretações sobre o assunto. Portanto, são necessárias discussões e estudos permanentes sobre o tema para que a realidade educacional tenha, de fato, qualidade e esteja a favor das camadas populares.

Referências

AZEVEDO, Janete Maria Lins de. Notas sobre a análise da gestão da educação e da qualidade do ensino no contexto das políticas educativas. In: *Revista Brasileira de Política e Administração Educacional -RBPAE*. Associação Nacional de Política e Administração da Educação, v. 27, n. 3, set./dez. 2011, p. 361-588.

BOURDIEU, Pierre. *Escritos de educação*. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. (1998). *Referencial Curricular Nacional Para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. (v. I).

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. In: *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente/SP: UNESP/Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Ciências e Tecnologia e do Deptº de Educação, ano XVII, v. 17, n. 18, jan./dez. 2010, p. 15-31.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de e SANTOS, Catarina de Almeida. A Qualidade da Educação: conceitos e definições. *Publicações Diversas – Série Documental – Textos Para Discussão*. Brasília: INEP/MEC, nº 24, 2007.

GRAMSCI, A. *Concepção Dialética da História*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUSMÃO, Joana Buarque. Significados da noção de qualidade da educação na arena educacional brasileira. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília/DF: v. 94, n. 236, jan./abr.2006, p. 100-124.

KRÜGER, Heinz-Hermann (2010). A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em educação na Alemanha. In: WELLER, Wivian e PFAFF, Nicole (Orgs.). *Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes, 2010, p. 39-52.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de e ARAUJO, Gilda Cardoso de. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. In: *Revista Brasileira de Educação*. São Paulo: USP, nº 28, jan/fev./mar.2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n28/a02n28.pdf>>. Acessado em: 07/05/2015.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE UBERLÂNDIA. *Entrevistas com os/as gestores/as escolares do ensino fundamental e da educação infantil*. Uberlândia/MG, SME, 2013.

_____. *Carta às pessoas que optaram por participar ativamente da concretização do direito de ensinar e de aprender, em Uberlândia, promovendo ações coletivas, fundamentais para o fortalecimento de escolas públicas de qualidade referenciada socialmente*. Uberlândia: SME, 2013.

SILVA, Vanessa Alves da e NUNES, Silma do Carmo (2010). Plano De Intervenção Pedagógica - Resultados e Perspectivas Sob o Olhar da Inspeção Escolar. In: *Revista da Católica*. Uberlândia/MG: Faculdade Católica, v. 2, n. 3, 2010, p. 318-333. Disponível em: <catolicaonline.com.br/revistadacatolica>. Acessado em: 21/05/2015.

UBERLÂNDIA. *Lei 11.444/2013 de 26/07/2013*. Uberlândia: Diário Oficial do Município - DOM, Ano XXV, Nº 4203, 2013.

Recebido em março de 2016.

Aprovado em agosto de 2016.

A educação infantil nos países da América latina: um estudo sobre a obrigatoriedade do ensino para além do Brasil

Fernanda Teodoro Mérida Sene¹

Aliandra Cristina Mesomo Lira²

RESUMO

A Lei Federal 12.796 (BRASIL, 2013a) insere a obrigatoriedade escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade e, como medida recente, embora já debatida há algum tempo no contexto educacional brasileiro, torna-se importante reconhecer se esse movimento acompanha o que acontece em outros países da América Latina. Diante disso, o objetivo foi problematizar a obrigatoriedade da educação infantil na América Latina, identificar intencionalidades, justificativas e desdobramentos da extensão da matrícula obrigatória para as crianças, com foco especial em dois países: Argentina e Uruguai. Trata-se de pesquisa de cunho teórico, contemplando estudo teórico de literatura que discute a obrigatoriedade da educação infantil em alguns países da América Latina. De modo geral a educação infantil não figura como etapa importante do desenvolvimento infantil e da formação humana, reservando-se para os 2 anos (em grande parte dos países) anteriores ao ensino fundamental os investimentos em vagas e atendimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação infantil. América Latina. Obrigatoriedade do ensino. Argentina. Uruguai.

Childhood education in latin american countries: a study about the education obligation beyond Brazil

¹ Graduanda em Pedagogia. Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Brasil. E-mail: fernandamerida2013@hotmail.com

² Doutora em Educação. Docente do Departamento de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste/UNICENTRO. Brasil. E-mail: aliandralira@gmail.com

ABSTRACT

The Federal Law 12,796 (BRAZIL, 2013a) inserts the compulsory education for children from four years old and, as a recent measure, although for some time debated in the Brazilian educational context, it is important to recognize if this movement follows what happens in other Latin American countries. Thus, the objective was to discuss the early childhood education obligation in Latin America, identifying intentions, reasons and the extension developments of required registration for children, with special focus on two countries, Argentina and Uruguay. It is a theoretical, research, which includes a theoretical study of literacy that discusses the mandatory early childhood education in some Latin American countries. In general, early childhood education is not appear as an important stage of child development and human formation, reserving itself for two years (in most countries) prior to primary education investments in jobs and attending visits.

KEYWORDS: Early Childhood Education. Latin America. Compulsory Teaching. Argentina. Uruguay.

Introdução

A Lei Federal 12.796, de 4 de abril de 2013 (BRASIL 2013a), insere a obrigatoriedade escolar para as crianças a partir dos 4 anos de idade, sendo que os municípios brasileiros têm até 2016 para efetivar esse atendimento. Segundo a legislação, "Art. 6- É dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade". A mencionada Lei referenda a Emenda Constitucional n. 59 (BRASIL, 2009) e altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394 (BRASIL, 1996), determinando a educação básica obrigatória a partir dos 4 anos de idade. Como medida recente, embora já há algum tempo debatida no contexto educacional brasileiro, torna-se importante reconhecer se esse movimento de extensão da obrigatoriedade do ensino acompanha o

que acontece em outros países da América Latina³.

As questões que orientaram essa investigação foram: Como é proposta a obrigatoriedade do ensino, no que tange à educação infantil, em alguns países da América Latina? Há resultados de pesquisa e indícios no sentido do impacto social e escolar da extensão da obrigatoriedade do ensino para as crianças pequenas? O que embasou a legalização da obrigatoriedade do ensino para a educação infantil?

Diante disso, o objetivo do estudo foi problematizar a obrigatoriedade da educação infantil em alguns países da América Latina, identificar intencionalidades, justificativas e desdobramentos da extensão da obrigatoriedade do ensino, em especial no que diz respeito à educação infantil, e compreender questões históricas e políticas que interferiram na efetivação da obrigatoriedade do ensino para a educação infantil nos países próximos ao Brasil. Trata-se de pesquisa de cunho teórico a partir de textos, livros, relatórios, artigos e trabalhos apresentados em eventos que discutem a obrigatoriedade da educação infantil em alguns países da América Latina.

Na primeira seção, explicitamos brevemente algumas considerações acerca da educação infantil, e num segundo momento, problematizamos a obrigatoriedade de matrícula instituída pela Lei 12.796 (BRASIL, 2013a), elencando desafios a serem enfrentados pelos municípios e instituições. A terceira seção dedica-se a apresentar informações acerca da obrigatoriedade da educação infantil nos países da América Latina para, em seguida, no quarto e quinto subitens, expor com mais detalhes como funciona a obrigatoriedade na Argentina e Uruguai.

Breves apontamentos sobre a educação infantil no Brasil

Acompanhando a história da educação no Brasil, pode-se fazer uma

³ Ao todo, existem 20 países latino-americanos e duas dependências: Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Uruguai e Venezuela.

breve análise da educação brasileira por fases, as quais conversam dialeticamente considerando questões sociais, culturais e econômicas do Brasil. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 29, coloca a educação infantil como parte da educação básica.

O conceito de educação é mutável, dadas as variantes sociais, o que exige reflexões e discussões constantes acerca dos processos educativos. Considerando que os seres humanos estão entrelaçados com as questões culturais de seu tempo e espaço, os processos educativos devem levar em conta esses aspectos, bem como as necessidades e potencialidades específicas de cada faixa etária.

Historicamente, a educação infantil no Brasil esteve à margem das políticas públicas desde suas origens, predominando atendimentos de cunho assistencialista com um viés educacional para a formação de hábitos e comportamentos. Em geral, as iniciativas anteriores à primeira metade do século XX estiveram vinculadas à assistência social, como medidas paliativas e não declaradamente com intuítos pedagógicos. Foi com a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e, principalmente, com a LDB mais recente (BRASIL, 1996) que a educação infantil ganha espaço em termos legais e aparece como direito de todas as crianças.

Partindo de uma análise mais específica, tem-se um olhar diferenciado para a educação infantil, a qual tem seus objetivos voltados para o atendimento educativo, com vistas ao desenvolvimento de crianças de 0 a 5 anos de idade. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2010) explicitam tal propósito, encaminhando questões referentes à organização das propostas pedagógicas de acordo com a realidade das crianças atendidas. A educação infantil é reconhecida, desde a LDB de 1996, como a primeira etapa da educação básica, oferecida em creches e pré-escolas, as quais se caracterizam por espaços não domésticos, públicos ou privados, voltados para o cuidado e educação das crianças. A referida Lei ressalta o dever do Estado com a educação infantil pública,

gratuita e de qualidade.

A criança é reconhecida como um sujeito histórico, de direitos, criativa e que se constrói por meio da vivência nas inúmeras experiências cotidianas. Assim, deve poder questionar, aprender e experimentar por meio das interações e brincadeiras, construindo assim seus sentidos sobre a diversidade social e cultural (BRASIL, 2010).

Os princípios curriculares para a educação infantil explicitados no documento ressaltam a importância de permitir à criança o acesso aos conhecimentos sociais, históricos e culturais em sua totalidade, para assim promover o desenvolvimento pleno de crianças de 0 a 5 anos de idade. O professor, como mediador, precisa promover e estimular um contato cada vez mais enriquecido com o conhecimento, contribuindo para a aprendizagem e desenvolvimento infantis.

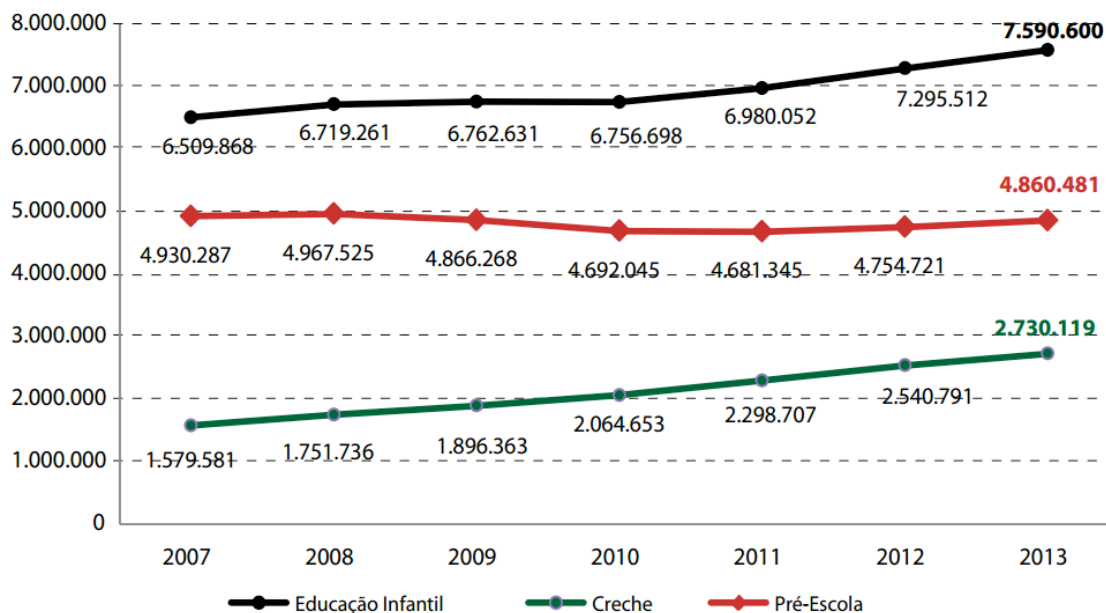
Porém, sabe-se que a educação infantil enfrenta inúmeras dificuldades em vários aspectos, dentre as quais podemos mencionar a formação de professores, instalações físicas inadequadas, a falta de vagas, além do desprestígio associado à tarefa do professor de crianças pequenas. Mais recentemente, o principal desafio tem sido implementar a obrigatoriedade do ensino a partir dos 4 anos de idade.

A obrigatoriedade da educação infantil no Brasil

A LDB 9394 (BRASIL, 1996) ao indicar a educação infantil como parte da educação básica, reafirmou o direito à educação para as crianças de 0 a 5 anos de idade, sendo que a frequência às instituições das crianças dessa faixa etária dependia do interesse e desejo das famílias para isto. Manifestado esse querer, os mantenedores, no caso os municípios, em parceria com os Estados e União, deveriam ofertar as vagas.

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), juntamente com outros órgãos governamentais, faz anualmente pesquisas sobre a educação básica no Brasil, cujos dados

permitem reconhecer aspectos relacionados à educação infantil. Dados do último Resumo Técnico, publicado no ano de 2014, estão explicitados no gráfico abaixo, que retrata os dados mais relevantes nessa etapa.



Evolução Número de Matrículas na Educação Infantil- Brasil- 2007-2013
Fonte- MEC/INEP/DEEP

Observa-se, no gráfico, um paulatino aumento de matrículas na educação infantil ao longo dos anos. Segundo o instituto (INEP, 2014), destaca-se a ampliação de ofertas de vagas no atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade, que desde o ano de 2007 apresentou um crescimento de 7,5%. Porém, com a implementação do ensino fundamental de 9 anos, a pré-escola sofreu modificações, pois as crianças de 6 anos foram direcionadas ao 1º ano do ensino fundamental.

Mais recentemente, a obrigatoriedade do ensino no Brasil no que tange à parte da educação infantil foi instaurada com a Lei nº 12.796, de 20 de dezembro de 2013 (BRASIL, 2013a), devendo efetivar-se por completo até 2016.

Em decorrência dos dispositivos da Constituição Federal, do ECA e

da LDB, o Estado brasileiro assumiu a educação infantil de zero a seis anos como ação intrínseca e inseparável da educação básica, definindo a política nacional de educação infantil, inserindo objetivos e metas de expansão e melhoria da qualidade no plano nacional de educação [...] a pré-escola, para crianças de 4 e 5 anos (ou 5 anos e onze meses, de acordo com a Resolução no 6/2010. Do Conselho Nacional de Educação) é obrigatória para as crianças e deve ser universalizada até 2016, como determina a Emenda Constitucional no 59/2009 e dispõe a Lei nº 12.796/2013 (BRASIL, 2013b, p.,21).

Antes da referida Lei, como menciona a citação, a Emenda Constitucional n. 59 de 2009 já indicava que parte da educação infantil integraria a escolaridade obrigatória, questão agora legitimada. Craidy e Barbosa (2012, p. 24) ressaltam que o ingresso de crianças de 5 e 6 anos no primeiro ano do ensino fundamental

[...] traz a ilusão de que obrigar todas as crianças a ingressarem aos 6 anos na 1ª série seria uma forma de construir uma situação igualitária e democratizar o ensino. Porém, as crianças com maior vulnerabilidade pessoal e social seriam as maiores vítimas de uma entrada compulsória à escola que lhes é totalmente estranha. Não apenas a escola é estranha, por não terem frequentado a educação infantil, como também a cultura escolar não lhes é familiar, por viverem em um ambiente pouco letrado. Isto é, democratizam-se oportunidades tratando os desiguais como iguais.

Os discursos acerca da importância da educação infantil para a formação e desenvolvimento das crianças (MELLO, 2007; KISHIMOTO, 2001; KRAMER, 2006) fomentaram políticas e pesquisas com foco mais direcionado para a primeira infância.

Pode-se observar que no Plano Nacional de Educação (PNE), que foi

aprovado em 25 de junho de 2014 e constitui a Lei 13.005 (BRASIL, 2014), essa questão da obrigatoriedade já estava sendo proposta como uma das metas para a educação infantil. O Ministério da Educação (MEC), com o documento “Planejando a Próxima Década: Conhecendo as 20 Metas do Plano Nacional de Educação” propõe, juntamente com outras entidades governamentais articuladas, o foco central no cumprimento das metas do PNE. As metas articulam ações para qualidade educacional, no sentido de oportunizar acesso à educação e permanência na mesma. A meta 1 do PNE (BRASIL, 2014) diz respeito à educação infantil:

Universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches, de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Para atingir esse propósito, os municípios precisariam fazer grandes investimentos na construção e estrutura física de creches e pré-escolas, oferecer formação continuada de professores, e também, não menos importante, projetar o apoio do Estado e União com recursos financeiros, a partir da verificação da demanda no que tange à oferta de vagas, às necessidades das instalações, implementando estratégias que englobem políticas sociais.

O tema da obrigatoriedade do ensino foi, historicamente, alvo de diversos estudos e embates que ponderaram entre as necessidades do ponto de vista social e econômico que exigem um mínimo de conhecimento obrigatório, mas ao mesmo tempo a importância de preservar os interesses e liberdades individuais. O fato de a educação ser reconhecida como direito fundamental traz implicações no que diz respeito à obrigatoriedade do ensino, sendo necessário assegurar sua oferta com qualidade nos serviços (CURY e FERREIRA, 2010).

No Brasil, a questão da obrigatoriedade diz respeito ao que se fala do

direito à educação, atingindo atualmente todas as esferas da educação básica, expandindo-se às faixas etárias e níveis diferenciados. Como registra Horta (1998), embora o direito à educação e a obrigatoriedade não tenham surgido concomitantemente, eles estão historicamente relacionados.

De acordo com Cury e Ferreira (2010), a questão da universalização da educação foi ampliando-se e, com isso, o direito de acesso a todos. Conquanto, diz-se um direito de todos, e ao mesmo tempo, tornando-se obrigatória, desde a década de 90 essa questão vem sendo discutida e analisada minuciosamente, tanto na esfera pedagógica quanto governamental. Isso porque envolve compromisso governamental e familiar, primeiro na oferta de vagas e, para os pais e crianças, quanto à frequência nas instituições educativas.

Nesse aspecto, Cury e Ferreira (2010) lembram que é dever do Estado oferecer educação básica para todos, com qualidade de ensino, estrutura física adequada, profissionais qualificados, dentre outros aspectos. No que tange à educação infantil, quando uma família manifestasse o interesse em matricular seu filho em uma instituição, essa vaga deveria existir, pois está assegurada pela constituição, sob pena de ser executada por meios judiciais caso seja negada.

Com relação à obrigatoriedade, essa reflete-se diretamente também sobre os pais, que devem matricular seus filhos a partir dos 4 anos de idade em turmas de pré-escola. O Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990), coloca sob a responsabilidade dos pais a obrigação de instrução básica, independentemente de quaisquer dificuldades. O Artigo 22 diz: “Aos pais incumbe o dever de sustento, guarda e educação dos filhos menores, cabendo-lhes ainda, no interesse destes, a obrigação de cumprir e fazer cumprir as determinações judiciais”. O não cumprimento da referida lei pode incorrer em penalizações, que chegam até a destituição familiar.

Conforme Cury e Ferreira (2010), a questão da obrigatoriedade na educação infantil ainda esbarra na falta de vagas para que se garanta sua efetivação. Essa condição evidencia a falta de investimento do poder público

com esse nível de ensino. Além da demanda ser maior que a oferta de vagas, ainda há o problema da formação docente, da estrutura inadequada em muitas instituições, da falta de materiais de trabalho, dentre outros.

Com a imposição da obrigatoriedade da matrícula para as crianças de 4 e 5 anos, cabe também indagar acerca dos desdobramentos para as famílias, uma vez que se passa da escolha para a imposição, colocando um dever aos pais que dependerá, dentre outras questões, da oferta de vagas pelo poder público. Também não está claro como se dará o transporte das crianças do campo, como se efetivará a educação infantil nas aldeias, assentamentos, acampamentos e outras realidades que não no contexto urbano.

A obrigatoriedade da educação infantil nos outros países da América Latina

Como um documento orientador para as políticas da Primeira Infância na América Latina a Declaração Mundial de Educação para todos (1990) descreve as necessidades básicas de aprendizagens e menciona explicitamente a educação inicial. O documento ressalta que a aprendizagem começa desde o nascimento, o que exige atenção primordial para a educação inicial, do ponto de vista das políticas públicas e em articulação com a família, a comunidade e as instituições.

Mais recentemente destaca-se a necessidade de “[...] aumentar o investimento social na primeira infância, aumentar o acesso a programas de desenvolvimento infantil e melhorar a cobertura da educação inicial” (UNESCO, 2000, p.43). Isso impõe compromissos aos governos na implementação de iniciativas educacionais para a primeira infância, visando ao desenvolvimento integral das crianças de todas as classes sociais. A efetivação de uma educação infantil de qualidade requer organizar instituições com padrões mínimos de infraestrutura, bem como apoiar propostas pedagógicas que promovam a aquisição de conhecimentos e

competências às crianças pequenas, com valorização de suas culturas. Além disso, é importante melhorar e investir em processos de formação de professores e estratégias de integração com as famílias.

Em contexto geral, que envolve aspectos demográficos, econômicos, sociais, culturais e políticos, influenciam na educação das crianças na medida em que determina a demanda potencial por educação. A capacidade econômica de cada país assim como a vontade política dos países com relação à atenção educativa da primeira infância. Inclui também as características básicas sobre o ambiente social, cultural e econômico onde estão inseridas as crianças. Isso por sua vez influencia em seu desenvolvimento e aprendizagem (UNESCO, 2000, p. 8).

Para fazer um estudo acerca da educação infantil em alguns países da América Latina, é importante analisarmos as políticas públicas que abrangem essa questão. Segundo Lara (2012, p. 111), a América Latina evidencia grandes carências no que diz respeito à educação na primeira infância, e em suas análises aprofundadas de variados relatórios e documentos constatou:

[...] a região deve ser considerada como pobre, vulnerável, que não possui condições suficientes para oferecer uma escola de qualidade, pois dos profissionais que atuam com as crianças alguns não têm nenhuma ou possuem pouca formação acadêmica; fica sob a responsabilidade das mães e dos agentes comunitários o trabalho com os programas não convencionais; o financiamento da atenção e da educação para as crianças não é satisfatório; o número de adultos que atendem às crianças é menor do que o desejado; as crianças com menos de três anos são as que têm menor atenção do Estado; não há um sistema de informação que garanta o monitoramento e a avaliação das ações propostas para a

região; o material oferecido às crianças é o mínimo; a quantidade de horas para a formação continuada dos docentes não é aceitável; [...].

Em alguns países da América Latina a obrigatoriedade já existe, diferindo em alguns pontos. De acordo com o relatório da UNESCO (BRASIL, 2013b), na América Latina os primeiros centros de atendimento às crianças surgiram no século XIX, e possuíam declaradamente um caráter assistencialista, incluindo práticas educativas variadas. Desde sua origem estiveram evidentes dicotomias, sendo para as crianças filhas dos trabalhadores o atendimento visando a suprir necessidades básicas, tais como, alimentação, saúde e, também erradicação da pobreza. Já para as crianças oriundas de famílias com um maior poder aquisitivo, ou seja, a burguesia, as práticas eram educativas com vistas ao ensino e aprendizagem mais científica.

Vários programas de educação infantil são embasados pelos documentos já produzidos pelos organismos internacionais que, segundo Campos (2013), relatam questões políticas e educativas relacionadas à faixa etária de 0 a 3 anos, mas que ainda estão longe de atingir um patamar de direito à educação, ao configurarem-se em práticas de sobrevivência básica. Ainda é evidente a condição de pobreza nos países, com um grande número de pessoas com dificuldades para sobreviver. Nesse contingente, as que mais sofreram foram as crianças com as orientações adotadas a partir de 1990, com políticas compensatórias uma vez que os investimentos em torno da infância, a educação infantil visava à erradicação da pobreza. Nesse contexto, não foram visíveis significativas modificações em termos de matrículas, mas sim ambiguidades no ensino ofertado para as crianças de até 3 anos e para as crianças de 4 e 5 anos.

[...] em relação aos discursos orientadores da política educativa para educação infantil na América Latina, indicam muitas similitudes e divergências nos encaminhamentos regionais, em

cenários marcados por contradições, entre avanços no sentido do reconhecimento do direito, mas nem sempre na sua efetivação, em especial quando se refere aos direitos das crianças menores de três anos (CAMPOS, CAMPOS e SILVA, 2012, p.9).

Com conquistas importantes ao longo da história, reconhece-se que a educação infantil é uma etapa importante da escolarização, com impactos diretos no desenvolvimento infantil, nos múltiplos aspectos. Isso inclui o desenvolvimento intelectual, a formação da personalidade, do caráter, a construção dos vínculos afetivos e sociais, o desenvolvimento cognitivo e social. Contudo,

[...] esse processo de expansão da escolarização ou da institucionalização da educação das crianças pequenas nos sistemas formais de ensino vem sendo acompanhado de novos elementos: a educação delas deixa de ser apenas um ato de intervenção pedagógica com vistas à sua inserção/apropriação na/cultura, para se tornar cada vez mais um ato de intervenção política; e a educação delas tende a ser tomada, pelos governos locais e organismos atuantes na região, como uma estratégia eficaz nos programas ou ações de contenção ou gestão da pobreza (CAMPOS, 2008, p.32).

Segundo relatório da UNESCO (BRASIL, 2013b), os chefes de Estados dos países latino-americanos reuniram-se em 2010 em uma “Conferência de Cúpula de Chefes de Estado e de Governo”, realizada na Argentina, onde referenciaram metas educativas a serem alcançadas até 2021, incluindo especialmente a ampliação da oferta de vagas, o aumento do caráter educativo dos atendimentos e a atenção aos processos formativos dos professores.

Ana Malajovich apresentou um estudo sobre o documento intitulado

“Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica” (s.d., s.p.), onde destaca que os países possuem em comum pontos importantes para analisar a educação infantil, sendo eles: a) valores e finalidades da educação infantil; b) o conceito de infância; c) fundamentos pedagógicos; d) a participação da família nesta área; e) ligação com a continuidade do ensino, sendo comum a definição de educação:

A educação visa desenvolver sujeitos críticos, reflexivos, assuntos criativos, amantes da paz, dos direitos humanos, defensores da justiça, do respeito da democracia e socialmente comprometidas com sua comunidade e país. Para alcançar esta aspiração é necessário promover os valores morais e éticos como a solidariedade, compromisso, responsabilidade, amor pela vida humana, o respeito pela natureza, e os direitos humanos, sem distinção de cor, raça, sexo, nacionalidade e etnia, etc.⁴.

Malajovich (s.d., s.p.) destaca que todos os documentos analisados referenciam, em uníssono, a educação primária (0 a 6 anos) como a principal responsável pelo desenvolvimento integral da criança, juntamente com a relação familiar, começando primordialmente por desenvolver aprendizagens significativas, fazer uso de jogos e brincadeiras como método educativo para assimilação de conteúdos, promover a socialização das crianças, proporcionar trabalhos em grupos e interações entre os pequenos. O papel do professor é também enaltecido, tanto nas práticas com os pequenos, como nos processos de transição para as etapas posteriores da escolarização.

Para apresentar de forma mais abrangente alguns dos objetivos e as necessidades da educação infantil nos países da América Latina, o relatório do MEC/SEB (BRASIL, 2013b) que teve a representatividade da UNESCO em sua elaboração, destaca algumas razões pelas quais a cada dia crescem

⁴ Programa de Estudio para el Ciclo Materno Infantil. Costa Rica. 2000. Tradução nossa.

os investimentos nessa etapa de ensino, vista como primordial. Embora não seja o motivo maior, em especial se considerarmos a educação infantil como direito da criança, a necessidade que as mulheres têm em deixar seus filhos para poderem trabalhar, aparece como uma condição presente em todos os contextos.

A relação da educação infantil com o desenvolvimento de um sujeito crítico e reflexivo, assim como a ampliação de grandes experiências e aprendizados, é de extrema importância para um desenvolvimento integral da criança, devendo ser entendida como fase primordial para a formação humana (MELLO, 2007). Os primeiros anos de vida da criança são decisivos na construção das relações afetivas e emocionais, as quais ficarão marcadas para o resto da vida.

A ampliação da obrigatoriedade de ensino vem sendo problematizada quanto ao impacto no sucesso escolar em anos posteriores da escolarização, e muitas vezes os legisladores são influenciados por essas questões. Kramer (2006) e Campos (1997) comentam resultados de pesquisa com crianças de vários países, acerca dos impactos positivos da frequência à pré-escola, no que se refere ao desempenho nas aprendizagens nos períodos anteriores à escolaridade formal.

Porém, os argumentos relacionados à preparação escolar não podem ser tomados como prioridade, pois a educação infantil abrange outras questões fundamentais para a criança, como as brincadeiras (BRASIL, 2010; KISHIMOTO, 2001), as interações e outras experiências decisivas para uma formação humanizadora (OSTETTO, 2011).

Outro ponto evidente é a relação entre frequência na educação infantil e investimentos nessa área, uma vez que inclui vantagens em vários campos, como o econômico e o social. Além disso, fica claro nos argumentos dos países que a educação infantil é importante no enfrentamento das desigualdades sociais, visando à superação da pobreza e à exclusão nas sociedades.

Conforme o relatório mencionado (BRASIL, 2013b), as discussões em

torno da importância da educação infantil incluem desde aspectos de cunho pedagógico, como outras questões que timidamente consideram os direitos das crianças. De modo geral, os argumentos apresentados consideram o trabalho extradomiciliar da mulher, a área econômica, as postulações da neurociência, as noções de sistema de ensino e justiça social.

Diante disso, embora ainda um dos principais motivos elencados pelos legisladores, envolva o efeito positivo da educação infantil para as aprendizagens posteriores, vem ganhando corpo a defesa da educação desde o nascimento como um direito da criança, sendo ela considerada como um ser humano que reflete, pensa, constrói sua história, analisa e interage com os demais.

Em relação à questão da obrigatoriedade, alguns levantamentos já foram realizados para entender os encaminhamentos de cada país na América Latina. Apenas Chile, Guatemala e Nicarágua não consideram a educação infantil como etapa obrigatória de ensino. Outros quatro países - Argentina, Colômbia, Paraguai e República Dominicana - incluem a obrigatoriedade a partir dos 5 anos de idade, e em outros quatro países que são Brasil, Bolívia, Panamá e El Salvador, a obrigatoriedade foi definida a partir dos 4 anos de idade. No Equador, México, Peru e Uruguai a educação obrigatória inicia-se aos 3 anos de idade (BRASIL, 2013b).

Para efeito de nosso estudo, dada a impossibilidade de aprofundamento, acerca da educação infantil em todos os países elencados, elegemos dois países para dedicar a análise: Argentina e Uruguai.

Argentina: algumas considerações sobre a educação infantil e a obrigatoriedade

As instituições de educação infantil argentinas iniciaram seus atendimentos aproximadamente em 1870, inspiradas no modelo froebeliano. Antes desse período, o presidente Bernardino Rivadavia já defendia a educação para os pequenos a partir do conhecimento das experiências

européias. Vagarosamente foram criados jardins de infância por todo o país, cuja sustentação teórica pretendia se dar nos princípios de Froebel⁵. Muitas das iniciativas acabaram por privilegiar crianças de classes sociais mais favorecidas, como aconteceu em outros países, uma vez que as crianças mais necessitadas acabavam participando de ações filantrópicas e de caridade. Nesse país, com a lei federal do ano de 1993, a obrigatoriedade de matrícula se dá para as crianças de 5 anos (BRASIL, 2013b).

No ano de 2006, a educação infantil foi estruturada do ponto de vista legal e de modo específico pela Lei nº 26.206, que incorpora toda sua história, trajetória, e muitas concepções, entre elas, o que é ser criança, concepção de infância e a essência da educação. Em seu artigo 3º declara:

A educação é uma prioridade nacional e se constitui em política de Estado para construir uma sociedade justa, reafirmar a soberania e identidade nacional, aprofundar o exercício da cidadania democrática, respeitar os direitos humanos e liberdades fundamentais e fortalecer o desenvolvimento socioeconômico da Nação.⁶

Em seu capítulo II, no artigo 18 a referida Lei registra que “A educação inicial constitui uma unidade pedagógica e inclui meninos e meninas desde os 45 dias de vida até 5 anos de idade, inclusive sendo obrigatório o último ano”⁷.

A educação inicial assim como é definida na Argentina, tem sua efetivação definida por essa Lei, a qual dá enfoque à criança como sujeito de direitos. Tem como objetivos principais: promover aprendizagens significativas, proporcionar interações, desenvolver sentimentos de solidariedade, respeito, cuidado e confiança consigo mesmo e com o próximo.

⁵ Friedrich Froebel, o criador dos jardins-de-infância, defendia um ensino sem obrigações porque o aprendizado depende dos interesses de cada um e se faz por meio da prática.

⁶ Ley de Educacion Nacional nº 26.206. Tradução Nossa.

⁷ Ley de Educacion Nacional nº 26.206. Capitulo II Educacion Inicial, ARTICULO 18. Tradução Nossa.

Além disso, as situações devem desenvolver a criatividade e o prazer por aprender, englobar o jogo como um conteúdo importantíssimo de aprendizagem, assim como a socialização de diferentes linguagens, tais como, música, dança, expressões corporais e artísticas, abordando também as questões das desigualdades sociais e inclusão da comunidade e da família em contextos escolares (BRASIL, 2013b).

A interpretação da Lei evidencia que o Estado, as províncias e a cidade de Buenos Aires são responsáveis por fazer a expansão de serviços para a primeira infância, incentivando para que as famílias e comunidades sejam participantes ativos na educação de seus filhos, devendo também monitorar o funcionamento das instituições por todo território nacional. No país, a organização da Educação Inicial considera os seguintes agrupamentos: para as crianças de 45 dias a 2 anos, a nomenclatura utilizada é “Jardines Maternales”, e de 2 a 5 anos “Jardines de Infantes”. O certificado de conclusão da etapa de educação inicial obrigatória é um fator preponderante que dará à criança o direito de se matricular no ensino primário posteriormente. O trabalho docente e pedagógico nesse nível ocorre por meio de pessoas habilitadas, que serão supervisionadas pelas autoridades educacionais e pela cidade autônoma de Buenos Aires, que define formação de quatro anos para atuação em sala de aula, supervisão ou direção, em cursos de nível superior de ensino que formam pessoas com habilidades para trabalhar com as crianças (BRASIL, 2013b).

Ana Malajovich foi uma das pioneiras em formação de programas curriculares no país, professora argentina de didática da Educação Infantil na Universidade de Buenos Aires (UBA). Segundo ela, até o ano de 1968 todas as pessoas que desejassem seguir carreira nessa área deveriam estudar dois anos a mais do que os que almejavam trabalhar no ensino fundamental. Atualmente, essa realidade mudou, e tudo está igualmente equilibrado no que se refere à formação, porém, como ocorre no Brasil, o profissional desse segmento sofre com a desvalorização. Tal como em outros países, na Argentina os que possuem melhor formação lecionam para as

crianças maiores, pois acredita-se que é onde elas aprendem o que não conseguiram ou não puderam aprender na educação infantil. Quanto à formação dos professores, de modo geral, Malajovich em entrevista a Santomauro (2013, s.p.) destaca:

Na Argentina, eles precisam estudar Psicologia, Filosofia, didática da Educação Infantil, políticas educacionais e História e Sociologia da Educação. Eles têm ainda que conhecer a didática de cada um dos campos de conhecimento que vai explorar: Matemática, Música, Expressão Corporal, Linguagem Oral e Escrita, Ciências Sociais e Naturais, Linguagem Visual, Literatura, Educação Física etc. E, além de uma excelente formação teórica e prática, precisam ter a chance de realizar práticas de ensino em diferentes tipos de instituições para refletir criticamente.

Como mencionado, a obrigatoriedade de frequência à educação infantil nesse país se inicia com 5 anos, e é um fator determinante para que a criança possa ingressar no ensino primário, tanto que ao término dessa fase elas recebem um documento que as autorizam a fazerem a matrícula no próximo nível de ensino.

Segundo dados da Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade de Educação Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade da Educação (DINIECE)⁸, praticamente 90% das crianças com idade de 5 anos já cumprem a obrigatoriedade estabelecida pela lei nesse país. Observa-se, nas políticas educativas da Argentina, uma grande tendência a incorporar nos sistemas formais de ensino as etapas da educação infantil mais próximas da escolarização obrigatória, que podem ser aquelas compreendidas pela faixa etária entre 4 e 5 anos. Desde 1993, a educação

⁸ Direção Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade de Educação Nacional de Informação e Avaliação da Qualidade da Educação (DINIECE), juntamente com a Secretaria de Planejamento da Educação é a unidade responsável do Ministério da Educação: o desenvolvimento e a sustentabilidade do Sistema de Informação Federal de Educação; as ações do sistema nacional de avaliação da educação.

inicial a partir dos 5 anos tornou-se obrigatória, e como resultado comprovado pelo DINIECE, está praticamente universalizada. Ainda de acordo com esse mesmo documento, para as idades de 3 e 4 anos, a oferta educativa encontra-se em grande e crescente processo de ampliação e extensão.

Contudo, tal como acontece no Brasil, observa-se que na Argentina a obrigatoriedade aplica-se para as crianças maiores, marginalizando as crianças menores de 4 anos. Malajovich (SANTOMAURO, 2013) ressalta que as crianças menores de 3 anos não têm atenção educativa no país, sendo praticamente inexistentes, a começar pelo próprio órgão responsável que não tem dados coletados sobre essa etapa.

Uruguai: breve resgate da educação infantil e da obrigatoriedade

No Uruguai, o atendimento às crianças pequenas se iniciou na segunda metade do século XIX. Pioneiro e criador da educação pública do Uruguai, José Pedro Varela tinha suas ideias pautadas nas concepções de Froebel, o que gerou um legado histórico acerca de educação em seu país. A Lei nº 18.437⁹ no capítulo II da Educação Formal, em seu artigo 24 diz:

A educação inicial terá por missão estimular o desenvolvimento afetivo, social, motor e intelectual das crianças de três, quatro e cinco anos. Promoverá uma educação integral que contemple a inclusão social do aluno, assim como o conhecimento de si mesmo, do seu entorno familiar, da comunidade e do mundo natural (URUGUAY, MEC, 2008).¹⁰

Ainda sobre a legislação, em seu Capítulo V, artigo 38 discorre:

A educação na primeira infância compreenderá desde o

⁹ Ley nº 18.437 Ley General de Educación.

¹⁰ Ley nº 18.437 Capítulo II, artículo 24. Tradução nossa.

nascimento até os 3 anos de idade, e constituirá a primeira etapa do processo educativo de cada pessoa ao longo da vida. Terá características próprias e específicas em termos de sua finalidade, conteúdo e estratégias metodológicas sob o conceito de educação integrada. Ela irá promover a socialização e desenvolvimento harmônico intelectual, sócio emocional e psicomotor em estreita colaboração com os cuidados de saúde física e mental (URUGUAI, MEC, 2008, p. 18).

Entre as décadas de 1960 a 1990 as instituições de educação da primeira infância e de cuidado multiplicaram-se, pois com as necessidades impostas pela Revolução Industrial, as mulheres foram inseridas no trabalho fabril, e tiveram que deixar seus filhos aos cuidados de outras pessoas. Nessa época já se estabeleceu a dicotomia das ações de cuidar e educar, que até hoje se apresenta.

Várias foram as conquistas alcançadas no país em relação à primeira infância. Segundo as análises descritas pelo relatório da UNESCO (BRASIL, 2013b), em 1934 foi aprovado o Código da Criança e juntamente com ele criados o Juizado de Menores e o Conselho da Criança, constituindo o marco jurídico das políticas públicas da infância.

Em seu Artigo 62º a Lei 18.437 destaca os órgãos responsáveis pela Educação da Primeira Infância:

Cada conselho será responsável na área da Administração Pública Nacional de Educação (ANEP) dos seguintes níveis de educação formal: A) O Conselho de Educação Inicial e Fundamental (CEIP) será responsável pela pré-escolar e ensino primário.

A despeito das variadas leis relacionadas à primeira infância no Uruguai, para as crianças de 0 a 3 anos que se encontram em estado de vulnerabilidade, de pobreza extrema e exclusão social, prevalecem os atendimentos que suprem necessidades básicas da criança, como alimentação, saúde, higiene. Campos (2008; 2013) e Rosemberg (2002) ao

analisar as indicações dos organismos internacionais para as políticas de educação infantil, observam que os países têm adotado estratégias compensatórias de assistência focalizada nos grupos de crianças de 4 e 5 anos, restringindo o acesso à educação para as crianças menores dessa faixa etária.

Com relação à obrigatoriedade, tem destaque a Lei nº 17.015, de 1998, que torna obrigatória a educação para as crianças de 5 anos. Posteriormente, no ano de 2007, essa obrigatoriedade foi estendida para os 4 anos, sendo que a partir desse período as instituições tiveram o prazo de quatro anos para se adequarem no sentido de universalizar o atendimento a todas as crianças (BRASIL, 2013b).

Considerações finais

A partir do exposto reconhece-se que a educação infantil nos países latino-americanos enfrentou muitos desafios e também apresentou avanços. Contudo, embora as legislações mencionadas registrem que essa fase é primordial para o desenvolvimento das crianças, na prática cotidiana dos países e municípios, os relatórios evidenciam que as ações ainda se assentam no assistencialismo e cuidados, principalmente para com as crianças em estado de vulnerabilidade, de mães trabalhadoras e classe social desfavorecida. Ademais, uma grande parcela de crianças na faixa etária da educação infantil ainda não é atendida, especialmente pela falta de vagas resultante do desprestígio desse nível de ensino nas políticas públicas educacionais.

Conforme relata Campos (2008), a relação dos organismos internacionais com a educação infantil se dá no sentido de orientar a universalização do acesso a esse nível de ensino. Para tal, concentram-se no compromisso dos governantes para com toda a faixa etária que engloba essa etapa, ou seja, fazer com que se cumpram os projetos e planos de aprimoramentos que estão em curso na América Latina. Com isso, grande

parte das indicações internacionais tem prioridade quase que obrigatória para novas reformas educacionais espelhadas nesses projetos colocados em evidência, como um modelo a ser seguido:

[...] a educação passa a ser considerada como eixo central e o principal meio para as transformações com vistas à promoção da equidade social, fato que se evidenciou nas inúmeras iniciativas de cooperação internacional observadas desde a década de 1980 [...] (CAMPOS, 2008, p. 85).

Campos (2008) ressalta, ainda, que apesar de grandes avanços, a educação para crianças de 0 a 3 anos de idade na América Latina é destinada somente às classes vulneráveis, retirando assim, a ideia de universalização da educação infantil, portanto nega-se o direito para o restante da população dessa idade. Surgem, assim, políticas de cunho focalizado para com esta etapa de ensino, quando deveria estar entrando em uma esfera de universalização.

[...] a efetivação desse direito se dá por duas vias: para as crianças menores a indicação e incentivo é para o envolvimento das famílias, da comunidade, isto é, ampliação deste atendimento via educação não formal; para as crianças com idade mais próxima da escolarização a indicação e o movimento é de tornar este segmento educativo obrigatório, medida esta justificada, pela imbricação de diferentes ordens discursivas: de justiça social, de garantia de direitos, de combate à pobreza, de sucesso escolar, entre outros. (CAMPOS, CAMPOS e SILVA, 2012, p. 9, grifos nossos).

A obrigatoriedade do ensino para a educação infantil surge, então, com intenções de um preparo para os anos seguintes da escolarização, e também como uma forma de diminuir as desigualdades sociais, a pobreza, excluindo as crianças menores de 3 anos, ainda vistas como sujeitos muito

dependentes e sem potencialidades. Nesse entendimento, a educação infantil de 0 a 5 anos de idade não é, de fato, reconhecida como etapa importante do desenvolvimento infantil e da formação humana, reservando-se para os 2 últimos anos (em grande parte dos países) anteriores ao ensino fundamental, os investimentos e preocupações com vagas e atendimentos. Como política global, seguindo praticamente um mesmo parâmetro no que se refere à obrigatoriedade do ensino para as crianças menores de 6 anos, os países têm assentado seus argumentos no papel formador dos anos de escolarização anteriores ao ensino fundamental. Porém, cabe questionar acerca das dificuldades enfrentadas pelas famílias, professores e crianças cotidianamente, com relação ao acesso às instituições e práticas de qualidade.

A partir dessas considerações, torna-se primordial problematizar as racionalidades e intencionalidades envoltas na proposição da obrigatoriedade de matrícula na educação infantil, enfrentando e defendendo o direito à educação que cabe a todas as crianças na faixa etária de 0 a 5 anos de idade.

Referências

ARGENTINA. Lei 26.206, promulgada em 27 de dezembro de 2006. *Lei de Educação Nacional*, em substituição à Lei nº 24.195, aprovada em 1993. Disponível em:

<www.accesoya.org.ar/pdf/leyes/otras/nacional/ley_26206_de_educacion_nacional.pdf>. Acesso em: 22 de nov. de 2015.

_____. *Contenidos basicos comunes para el nivel inicial*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Consejo Federal de Cultura y Educación. Primera edición. 1995.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____. *Lei n. 8.069, de 13 jul. de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília DF, 16 jul. 1990.

_____. *Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. *Constituição (1988). Emenda Constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009.* Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da educação básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao caput do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 nov. 2009.

_____. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.* Brasília, Ministério da Educação, 2010. Disponível em www.mec.gov.br. Acesso em: 29 de janeiro de 2012.

_____. *Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013.* Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 abr. 2013a.

_____. *A educação infantil nos países do MERCOSUL: análise comparativa da legislação/Ministério da Educação.* Secretaria de Educação Básica. - Brasília: MEC/SEB/UNESCO, 2013b. 132 p.

_____. *Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.* Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014.

CAMPOS, M. M. Educação Infantil: o debate e a pesquisa. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 101, p. 113-127, jul. 1997.

CAMPOS, R. *Educação infantil e organismos internacionais: uma análise dos projetos em curso na América Latina e suas repercussões no contexto nacional.* Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina. 2008.

CAMPOS, R. As indicações dos organismos internacionais para as políticas nacionais de educação infantil: do direito à focalização. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 1, p. 195-209, jan./mar. 2013.

CAMPOS, R.; CAMPOS, R. F.; SILVA, R. Educação infantil na América Latina: novos discursos, antigos dilemas. *Anais do VI COPEDI - Congresso Paulista de Educação Infantil e II Congresso Internacional de Educação Infantil.* São Paulo, 2012.

CRAIDY, C. M.; BARBOSA, M. C. S. Ingresso obrigatório no ensino fundamental aos 6 anos: falsa solução para um falso problema. In: BARBOSA, M. C. S. *et al. A infância no ensino fundamental de 9 anos.* Porto Alegre: Penso, 2012. p. 19-36.

CURY, C. R. J.; FERREIRA, L. A. M. Obrigatoriedade da educação das crianças e

adolescentes: uma questão de oferta ou de efetivo atendimento? *Nuances*, Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 124-145, jan./dez. 2010.

DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Jomtien, 1990.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. *Censo Escolar da Educação Básica 2013*: resumo técnico/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. – Brasília: O Instituto, 2014. 39 p.

HORTA, J. S.B. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 104, p. 5-34, jul. 1998.

KISHIMOTO, T. M. A LDB e as instituições de educação infantil: desafios e perspectivas. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, supl. 4, p. 7-14, 2001.

KRAMER, S. As crianças de 0 a 6 anos nas políticas educacionais no Brasil: educação infantil e é fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 27, n. 96, out. 2006. Disponível em: www.scielo.br. Acesso em: 28 de fevereiro de 2009.

LARA, A. M. de B. *Política e trabalho docente na educação infantil – TDEI na América Latina*: tendências, contra tendências e contradições. UFSC. Florianópolis, SC. 2012. 205 p.

MALAJOVICH, A. *Análisis de los documentos curriculares de Iberoamérica*. OEI. [s.n.t.].

MELLO, S. A. As práticas educativas e as conquistas de desenvolvimento das crianças pequenas. In: RODRIGUES, E.; ROSIN, S. M. (Orgs.). *Infância e práticas educativas*. Maringá: Eduem, 2007. p. 11-22.

OSTETTO, L. *Educação Infantil e Arte: sentidos e práticas possíveis*. 2011. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br/handle/123456789/320. Acesso em: 22 de fev. 2015.

ROSEMBERG, F. Organizações multilaterais, estado e políticas de educação infantil. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 115, p. 25-63, mar. 2002.

SANTOMAURO, Beatriz. Ana Malajovich fala sobre Educação Infantil. *Nova Escola*, 261, Abril 2013. Disponível em: <www.revistaescola.abril.com.br/formacao/ana-malajovich-fala-educacao-infantil-745616.shtml?page=0#>>. Acesso em: 12 de dez. 2015.

UNESCO. *Foro Mundial sobre la Educación*. Informe Final. Dakar, 2000.

URUGUAY. *Organización de la Educación Inicial* – OEI. 2000. Disponível em: www.oei.es/observatorio2/pdf/uruguay. Acesso em: 12 de dez. 2015.

_____. Ley n° 18.437, del 2008. Ley General de Educación. *Diario Oficial de la República Oriental del Uruguay*. Montevideo, 2008.

Recebido em março de 2016.
Aprovado em novembro de 2016.

Contribuições do estágio na formação e profissionalização de professores

*Vandéi Pinto da Silva*¹

RESUMO

O estudo objetiva analisar contribuições do estágio curricular na formação e profissionalização de professores. Os referenciais provêm de literatura na área, experiências obtidas como professor de Estágio e atuação em Comissões de Licenciaturas e Estágios. Na formação de professores são frequentes os questionamentos acerca do distanciamento entre formação universitária e exercício profissional. As falsas dicotomias sobre as relações bacharelado e licenciatura, teoria e prática e disciplinas básicas e pedagógicas não contribuem para a compreensão e resolução do problema. Há que se assegurar nos projetos dos cursos de licenciatura formação acadêmica integrada e sólida na área básica do curso e na área pedagógica. O modo de inserção do estagiário nas escolas deve propiciar autonomia para o exercício profissional efetivo. Para além da superação de entraves legais, será necessária a elaboração de projetos de estágios que incluam os sujeitos diretamente envolvidos: professor orientador da universidade, estagiário e professor supervisor da unidade concedente.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio curricular. Formação do professor. Profissionalização. Projetos.

Internship contributions in teacher's formation and professionalization

ABSTRACT

This study aims to analyze the curricular internship contributions in formation and professionalization of teachers. The references come from

¹Doutor em Educação. Universidade Estadual Paulista (UNESP). Campus de Marília. São Paulo. Brasil. E-mail: vandeips@uol.com.br

literature in the field, experience gained as a teacher of Internship and action in Commissions of Undergraduate and Internships. In teacher's formation, questions about the gap between university education and professional practice are frequent. The false dichotomies about the relations between bachelor and undergraduate degrees, theory and practice, and basics and pedagogical disciplines do not contribute to the understanding and resolution of the problem. It is necessary to ensure in the undergraduate courses projects an integrated and solid academic formation both in basic and pedagogical areas of the course. The way trainee is inserted in schools should provide autonomy for effective professional practice. Apart from overcoming legal obstacles, it will be necessary to draw up internships projects which include the subjects directly involved: advisor teacher of the University, trainee and supervisor teacher of the grantor unit.

KEYWORDS: Curricular internship. Teacher formation. Professionalization. Projects.

* * *

Valorização da formação do professor: superando dicotomias

Na constituição do presente texto, cumpre referenciar a importância das experiências obtidas na Universidade Estadual Paulista – UNESP, sobre a temática da formação de professores. Dados sobre cursos de licenciatura da UNESP e relatórios resultantes de eventos e de comissões mantidos pela UNESP sobre a temática da formação de professores subsidiam as análises, reflexões e proposições desenvolvidas a seguir acerca das contribuições do estágio na formação e profissionalização de professores.

Os cursos de licenciatura, em conformidade com as diretrizes para a formação de professores no Brasil (2002), estabelecem o início dos estágios a partir da segunda metade do curso, momento em que os estudantes já tiveram oportunidade de cursar disciplinas relativas aos conhecimentos básicos da área do curso, disciplinas de formação pedagógica e de refletir

sobre a contribuição desses conhecimentos para a sua própria formação e para a formação dos estudantes do ensino básico, seus futuros alunos.

O distanciamento, muitas vezes presente entre a formação universitária e a sua relação com o exercício profissional constitui um dos problemas já muito debatido, por vezes reduzido a falsas dicotomias, tais como as relações entre teoria e prática, bacharelado e licenciatura ou disciplinas básicas e disciplinas pedagógicas. São falsas dicotomias na medida em que não conseguem penetrar a complexidade do problema da formação de professores, pois se reduzem à análise dos cursos ou disciplinas em si mesmos, sem focalizar diretamente o exercício profissional.

Consideramos falsa a suposição de que as disciplinas básicas e de fundamentos não estabelecem relação com a formação profissional, não contribuam para a formação do futuro professor. Ao contrário disso, nessas disciplinas os graduandos já refletem sobre a contribuição desses conhecimentos para a sua própria formação e para a formação dos estudantes do ensino básico. Por outro lado, merece questionamento os que advogam serem as disciplinas pedagógicas meramente técnicas, desvinculando-as dos conteúdos científicos dos cursos e do seu vínculo com o exercício profissional direto. Tal percepção acomoda os professores do curso quanto ao seu compromisso com a efetivação do Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso, o que gera prejuízos para formação integrada do estudante.

As referidas dicotomias têm sido também tomadas como justificativa para mudanças nas propostas curriculares dos cursos, tais como as empreendidas pelo Conselho Estadual de Educação de São Paulo (2012). A mais eloquente no presente consiste em esvaziar a formação científica dos cursos e exaltar as práticas, sendo essas muitas vezes entendidas como atividades exclusivas dos estudantes, mormente orientadas a distância.

Nas discussões atinentes à relação bacharelado e licenciatura, na condição de integrante de Conselhos de curso, professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado, membro da Comissão de Licenciaturas da UNESP e da Comissão Geral de Estágios do Campus, nosso objetivo tem

sido propor a articulação bacharelado e licenciatura com vistas ao aprimoramento da formação do futuro professor. A problematização inicial se dá em torno da seguinte questão: tendo presente o PPP do curso qual minha contribuição, na condição de professor ou de estudante, para a formação do professor e do pesquisador? A partir daí são problematizadas as seguintes questões atinentes à licenciatura: valorização da formação do professor pelo conjunto dos professores do curso; elaboração de proposta formativa condizente com os desafios postos pelas condições histórico-sociais vigentes; configuração do estágio de modo a articular a formação do licenciando e a produção de riqueza; legalização de regência de salas pelo estagiário mediante orientação do seu projeto pelo do orientador e pelo supervisor; reconhecimento integral das horas das disciplinas de estágio no cômputo da carga horária do professor orientador; reconhecimento institucional do trabalho do supervisor da escola concedente de estágios; reconhecimento da escola como formadora de professores.

Tomamos como pressuposto que discussões coletivas podem ensejar maior coesão do curso tanto na formulação do seu PPP, quanto na sua efetivação, pois fomenta o envolvimento dos principais agentes do curso, docentes e estudantes, os quais são convidados a pensar o curso na sua totalidade, extrapolando seus interesses acadêmicos pessoais.

Para fundamentar as discussões em Reuniões, Encontros e Fóruns de Cursos, nos referenciamos principalmente em documentos legais e nas deliberações do I Fórum das Licenciaturas e III Simpósio a Prática de Ensino em Questão, promovido pela PROGRAD da UNESP em 2011.

Uma das primeiras questões debatidas refere-se ao delineamento do perfil do profissional a ser formado. Os participantes do I Fórum das Licenciaturas e III Simpósio a Prática de Ensino em Questão, realizado em 2011, rechaçaram a tendência de tomar o “perfil” como algo aprioristicamente definido, seja pelas diretrizes curriculares, pela tradição ou por outras determinações contextuais. Como então, cada curso vai construindo a sua identidade?

A construção do perfil, no nosso entender, resulta de um conjunto de fatores. A identidade de um curso, para além das determinações legais, depende muito do perfil dos seus professores, seus históricos curriculares, especialmente suas atuações no âmbito do ensino, da pesquisa e da extensão. Depende também das expectativas de seus estudantes e das trajetórias acadêmicas que vão construindo no decorrer do curso. Por fim, depende das condições históricas e sociais em que o curso se encontra situado: a região, os possíveis campos de trabalho e as áreas de investigação privilegiadas.

Tem sido um consenso que o licenciado pela UNESP deva conhecer bem sua área de atuação e as ciências da educação em seus diferentes componentes e ter uma postura crítica ante a realidade.

O Licenciado pela UNESP deve ser profissional conhecedor da sua área de atuação específica, das Ciências da Educação, nos seus aspectos filosóficos, históricos, políticos, sociais, psicológicos e pedagógicos. Deve ser ainda, intelectualmente crítico, investigativo, questionador, superando o senso comum, principalmente, no que se refere à relação teoria e prática da ação educativa. (UNESP, 2011, p. 5).

Nessa perspectiva, ao professor cabe o domínio dos conteúdos de sua área de conhecimento, estar familiarizado com o seu significado social e conhecer o campo educacional e suas implicações com o ensino na área de especialidade em que foi formado.

No perfil do profissional a ser formado, destaca-se a centralidade da docência no interior do curso de licenciatura. Com isso, espera-se um profissional que partilhe concepções e práticas voltadas à construção de uma identidade docente que inclui, a nosso ver, a opção consciente pela profissão e a necessidade de permanente formação continuada.

Considerando-se a multiplicidade de cursos de licenciaturas mantidos pela UNESP em seus diferentes campi e as diferenças existentes entre

cursos de uma mesma licenciatura, evitou-se estabelecer princípios padronizadores que pudessem descaracterizar a identidade dos cursos ou empobrecê-los, em vez de enriquecer suas experiências já consolidadas. Ainda assim, foram estabelecidos os princípios que devem nortear a formação do licenciado, nos termos que seguem.

Na formação do licenciado devem ser observados os seguintes **princípios norteadores**:

- Ação/reflexão/ação, tanto do ponto de vista pessoal como do trabalho coletivo, valorizando-se o processo permanente de formação do licenciado, comprometido técnica e politicamente com a melhoria da Educação Básica. Deve ainda, ter a compreensão sobre a função social da escola e do professor a partir das condições sócio-históricas que determinam o trabalho educativo.
- Formação nas humanidades (base cultural, ética e moral) que abarquem aspectos como: concepção de Homem, concepção de Educação, a formação integral do educando, a consideração de questões relativas à cultura (produção cultural dos diferentes grupos) e valorizando todas as áreas do conhecimento e suas inovações tais como as TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
- Formação de um sujeito da práxis, por meio da reflexão da vivência no mundo, na escola, com os alunos, justificando as ações a serem tomadas, constatando problemas e propondo forma para superá-los, inclusive a partir das atividades de estágio supervisionado.
- Articulação e equilíbrio entre a Formação Específica e a Formação Pedagógica.
- Integração entre pesquisa, ensino e extensão; entre teoria e prática; entre os componentes curriculares, incluindo as disciplinas do curso, tendo a escola pública como lócus privilegiado de formação e atuação, contribuindo, nas ações de formação docente, para a melhoria da qualidade da Educação Básica no

país;

- Valorização do ensinar – o ser professor/educador, que tem um papel no mundo atual de “libertador” – propulsor de transformações, um sujeito que assume suas responsabilidades no mundo. Ser autônomo tanto no que diz respeito às decisões específicas que envolvem a área do professor, como problematizador atuante nas políticas educacionais;
- Comprometimento social no âmbito de sua função educativa;
- Diálogo com o mundo do trabalho de forma consciente e crítica, transcendendo seus comandos e constrangimentos com criatividade;
- Atribuição de sentido ao fazer docente;
- Atuação como professor transformando a realidade e ser capaz de dialogar com a diversidade e a complexidade das situações que enfrenta;
- Capacidade para desenvolver pesquisa no campo educacional, fazendo de sua prática pedagógica um campo permanente de reflexão. (UNESP, 2011, p. 5-6).

O conjunto dos princípios estabelecidos visam a assegurar a boa qualidade da formação do professor nas suas dimensões teóricas, práticas e relacionais.

O documento elege inicialmente a metodologia ação/reflexão/ação, destacando aí o comprometimento com a escola e com a formação permanente. Em seguida indica um perfil profissional com sólida formação nas humanidades e seu vínculo com as demais áreas. Destaca a formação do sujeito da práxis e enfatiza o papel do estágio supervisionado para a detecção e resolução de problemas. O equilíbrio entre a formação específica e a formação pedagógica e a integração ensino, pesquisa e extensão conclui o primeiro bloco de princípios.

A valorização do ser professor educador constitui o segundo grande bloco. Trata-se de um profissional voltado para a transformação social,

capaz de dialogar com o mundo do trabalho, com a diversidade, de intervir nas políticas educacionais, desenvolver pesquisas e fazer de sua prática um permanente campo de reflexão.

Na sequência do documento Memórias do I Encontro das Licenciaturas da UNESP e III Simpósio: a Prática de Ensino em Questão houve a inserção de dois parágrafos destacando a importância dos estágios supervisionados por constituírem espaço de formação, os quais explicitam as contribuições dos estágios na formação.

Neste sentido, os estágios supervisionados se con em espaço formador nos quais os problemas observados nas salas de aula possam ser discutidos na formação e possam ser propostas ações para superá-los. Tal clareza da realidade educacional deverá motivar os futuros professores para serem criativos no sentido de propor atividades de natureza disciplinar, multidisciplinar e interdisciplinar, que sejam interessantes aos educandos nos diferentes espaços em que atuam. (UNESP, 2011, p. 6).

Cumprе lembrar que na realidade brasileira, a falta de professores licenciados em sua área específica, a evasão da profissão e o adoecimento de muitos deles, indicam a necessidade de melhorar as condições salariais e de trabalho dos professores, o que cabe, sobretudo, às políticas educacionais e aos sistemas de ensino. Não negamos esses problemas e julgamos necessária a inserção da universidade nesse debate, mas ressaltamos que às instituições formadoras de professores cabe principalmente a valorização dos cursos de licenciatura, zelando por sua boa qualidade.

Quanto a essa temática estabeleceu-se que a formação do professor é baseada em conhecimentos científicos e não apenas na preparação “daquele que dá aula” (UNESP, 2011, p. 8). O licenciando também faz pesquisa e os seus formadores devem estar cientes do seu papel na formação do futuro professor, especialmente nos cursos em que se mantêm as modalidades de bacharelado e licenciatura.

Nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP), onde poderão coexistir as duas modalidades, é fundamental a clareza sobre as características de ambos os profissionais e os princípios de formação. O professor formador deve conhecer o perfil do licenciando e deve estar comprometido com o PPP do curso, desconstruindo idéias equivocadas como a de que nas Licenciaturas não se realizam pesquisas científicas, como se estas fossem características específicas de Bacharelados. (UNESP, 2011, p. 8).

Nos processos de avaliação do trabalho dos professores universitários também é importante que se dê destaque às atividades de ensino. A supervalorização das atividades de pesquisa nos processos avaliativos e de progressão na carreira têm colocado em segundo plano as atividades de ensino na graduação, com prejuízos para a formação dos licenciados. Requer-se do professor formador que também tenha formação pedagógica e reflita permanentemente sobre suas práticas de ensino. Cabe às instituições formadoras promover a formação continuada dos seus docentes e valorizar institucionalmente a sua atuação no ensino. Por outro lado, fomentar a participação dos licenciados em projetos de iniciação científica, estágios e intercâmbios.

Quanto aos modelos de cursos existentes na UNESP foram detectados três:

- curso único, com as duas habilitações;
- curso integrado, em que o aluno poderá optar, durante o curso por uma ou duas habilitações; ou
- cursos completamente separados, com ingresso e estruturas curriculares próprias. (UNESP, 2011, p. 8).

Os cursos que mantêm as duas habilitações têm sido criticados por não

darem a devida atenção à formação docente e forçarem parte dos estudantes a se habilitarem compulsoriamente nas duas modalidades, mesmo que não tenham interesse em uma delas.

Os cursos integrados propõem uma formação básica integrada e, posteriormente, em geral a partir do terceiro ano, o estudante faz sua opção pelo bacharelado ou pela licenciatura, facultando a ele cursar ambas as modalidades. Trata-se de uma boa configuração, mas há que se evitar no PPP, o retorno do modelo 3+1, no qual se destina três anos para a formação específica e mais um ano para a formação pedagógica, sem articulação entre ambos.

Nos cursos em que o bacharelado e a licenciatura estão separados há formas distintas de ingresso e projetos próprios para cada perfil profissional formado. A nosso ver, esse modelo dicotomiza a formação específica numa determinada área e a formação do professor. Em tempos em que se requer formação interdisciplinar isso não nos parece adequado. Por outro lado, o professor também precisa conhecer profundamente a sua área, não sendo isto atributo apenas do bacharel.

O modelo integrado é o predominante na UNESP, com 28 dos seus atuais 48 cursos de licenciatura. Contudo, os participantes do I Encontro das Licenciaturas da UNESP e III Simpósio: a Prática de Ensino em Questão, considerando a diversidade de modelos existentes na universidade, não elegeram uma modalidade como sendo prioritária e remeteram para o futuro o aprofundamento da discussão dos aspectos positivos e negativos de cada modalidade.

Estágio supervisionado: determinações do contexto e perspectivas

Anteriormente fizemos referência ao descompasso, muitas vezes existente, entre a formação do professor e as condições reais do seu futuro

campo de trabalho, o que tem gerado propostas equivocadas de superação do problema, compreendido como excesso de formação teórica e precária formação prática.

Nesse contexto, a legislação do Brasil (2002) que inclui a Prática como Componente Curricular (PCC), com 400 horas, desde o início do curso, e o aumento das horas de estágio supervisionado para 400 horas, objetivou reforçar a dimensão *prática* da formação, supostamente deficiente se comparada com a formação *teórica*.

Cumpramos avaliar o impacto dessas mudanças. As PCC, segundo Souza Neto e Silva (2014), se atribuídas a um ou dois professores perde seu potencial de propiciar conhecimentos e reflexões, desde o início do curso, acerca dos vínculos das diferentes disciplinas com a prática profissional. O propósito integrador das PCC supõe o envolvimento de todos os professores do curso na sua efetivação. Este tema, contudo, não será objeto de análise nesse momento, no qual nos dedicaremos ao estágio supervisionado.

O aumento da carga horária de estágios, *per se*, pouco significará para o aprimoramento da formação se diferentes condições não forem observadas, o que trataremos a seguir.

A resolução de estágios em vigor é enfática quanto à inserção do estudante no contexto profissional e sua preparação ao exercício da profissão.

Art. 1º Estágio é ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente de trabalho, que visa à preparação para o trabalho produtivo de educandos que estejam freqüentando o ensino regular em instituições de educação superior, de educação profissional, de ensino médio, da educação especial e dos anos finais do ensino fundamental, na modalidade profissional da educação de jovens e adultos (BRASIL, 2008).

Considerando que a preparação para o trabalho produtivo é o objetivo principal do estágio, cumpre discutir a validade dessa premissa e as

condições de sua efetivação, especialmente na formação de professores.

Da perspectiva da filosofia da práxis enunciada por Sánchez Vásquez (2007), o trabalho é compreendido como elemento central da vida humana em sociedade e chave para a compreensão das relações sociais. Reconhecemos a validade de tal fato, na medida em que o trabalho, ressaltando-se suas diferentes configurações no decorrer da história, sempre esteve presente na vida dos homens. O que se modifica são os modos de produção em diferentes povos e eras, as formas de trabalho, os instrumentos utilizados, o tempo gasto e a energia despendida pelos trabalhadores na atividade de trabalho.

No atual contexto do capitalismo, compreendemos o trabalho como atividade humana destinada à obtenção de riquezas materiais e “espirituais” necessárias à vida humana. Essas atividades, produzidas com as energias do corpo humano e apoio de instrumentos e recursos tecnológicos, requerem preparação dos indivíduos que as realizam. É fato que nenhum indivíduo, ressaltando-se os acometidos por problemas de inaptidão, faixa etária ou exclusão social, pode recusar-se ao trabalho. O trabalho é uma atividade exigida de todos os indivíduos, mesmo em situação de escassez de oferta de emprego formal.

Na concepção de trabalho anteriormente expressa mencionamos a produção não material, aquela voltada à produção de bens “espirituais” destinados à satisfação humana em campos tais como o da cultura, da cidadania e da estética. Na contemporaneidade, à provisão de alimentos, abrigos e meios de locomoção, tidos como elementares para a vida humana, se somam as necessidades culturais, estéticas, de lazer, saúde, segurança, educação escolar, comunicação, etc. Tais necessidades também estiveram presentes em outros contextos históricos, mas atualmente elas ganham destaque como necessidades genuinamente humanas, suas produções passam a ser reconhecidas como atividades de trabalho, exigem formação dos que as desempenham e possuem elevado custo.

O trabalho do professor se situa no campo das atividades

prioritariamente “espirituais”, pois se destina, por meio da educação escolarizada, à formação de indivíduos que estejam integrados à sociedade, o que requer preparação básica para o trabalho, mas também, formação cultural, cidadã, ética e estética. O professor não atua na produção material direta e nesse fato se situa o desafio da profissionalização do trabalho do professor: em sociedades pouco desenvolvidas são mais valorizadas as atividades de produção prioritariamente materiais e ficam para um segundo plano as atividades “espirituais”. A legislação de estágios acima referida também prioriza a formação para o trabalho e não faz referência explícita às outras dimensões humanas presentes na formação. Entendemos que na realização do projeto de estágio em licenciaturas se faz necessário evidenciar as outras dimensões da formação do estudante e o reconhecimento de que além da produção de riqueza, o estágio é um momento de preparação profissional.

A situação é complexa. No caso das licenciaturas, a forma de inserção do estagiário nas escolas de ensino básico não lhe dá autonomia para o exercício profissional efetivo, pois não se encontra autorizado a reger salas autonomamente. Os estagiários ficam à mercê do professor da sala, denominado supervisor, o qual carece de formação e reconhecimento profissional para a função. Nos estágios curriculares obrigatórios predominam atividades de observação, fato que reduz a autonomia do estagiário, tornando o estágio desinteressante para ele mesmo e para a instituição concedente.

Note-se que as instituições concedentes preferem a modalidade de estágio curricular não obrigatório, em geral remunerado, pois nela o estagiário exerce funções profissionais que auxiliam nas atividades escolares. Em outras palavras, resolvem problemas surgidos no cotidiano da escola. Os estagiários acompanham diariamente as salas dando apoio ao professor, o que pode ser enriquecedor ao seu aprendizado. Enriquecedor como experiência concreta de trabalho num determinado contexto, pois raramente esses estagiários têm a possibilidade de desenvolver projetos por

eles mesmos formulados. Ao contrário disso, desenvolvem a proposta do docente da sala. Nesse formato de estágio, em alguns casos, contrariando a legislação, os estagiários chegam a assumir essas salas na ausência do professor titular, sem a orientação do professor da universidade. Nos casos mais graves, substituem o professor em suas licenças, sem receber por este trabalho.

O citado formato funciona bem nos casos dos estágios na Educação Infantil e Ensino Fundamental I, nos quais predomina um professor por sala. Nos casos de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, onde há diferentes professores para as diferentes disciplinas, não é conveniente às instituições concedentes contratar estagiários.

Compreendemos que a articulação da formação do licenciando com o exercício da profissão de professor seja o principal desafio à organização dos estágios em licenciatura. Para tanto, a legislação precisará ser modificada no sentido de prever a atribuição de salas ao estagiário, assegurando-lhe algum tipo de bolsa ou remuneração pelo trabalho realizado. Para além da superação de entraves legais que proíbem os estagiários de assumirem salas, será necessária a elaboração de projetos de estágios que incluam os sujeitos diretamente envolvidos: professor orientador da universidade, estagiário e professor supervisor da unidade concedente.

Nesse contexto, ressaltamos que a valorização da produção “espiritual”, predominante no trabalho do professor, é quesito para a valorização deste profissional e, conseqüentemente, para a valorização dos cursos que formam futuros professores.

O documento Memórias enfatizou a concepção de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado compreendendo a característica de:

Apresentar-se como elemento fundamental na formação de professores, considerando-se a centralidade da docência. Vincular a formação teórica à prática da docência, constituindo-se em preparação essencial para a vivência profissional efetiva,

inovadora e de qualidade. (...) deve ser compreendida como prática intencionalizada e traz consigo a reflexão teórica como elemento básico para a construção do conhecimento nesse caso, o trabalho docente. (UNESP, 2011, p. 12 - 13).

O estágio deve se vincular ao PPP do curso, ao conjunto das atividades curriculares do curso de licenciatura, e este aos determinantes históricos do contexto social que o circunscreve. Ao passo que os estágios têm o papel de contribuir no preparo do futuro profissional ao exercício de uma atividade produtiva, é também produção de algo, seja no campo material ou não material. Durante a realização do estágio espera-se do estagiário que produza riqueza, ao mesmo tempo em que está aperfeiçoando o seu aprendizado, colocando em prática seus conhecimentos, ideias e experiências. Para tanto, se faz necessário elaborar um projeto de estágio condizente com a característica do curso, com as necessidades da instituição concedente e as aptidões do estagiário.

Entendemos que o projeto de estágio deva ter a marca do sujeito aprendiz, o estagiário. Sob a orientação do professor de estágio e supervisão do professor da instituição concedente, o projeto de estágio deve conter a proposta do estagiário, uma proposta autonomamente construída.

No caso das licenciaturas esse fator é fundamental para romper com a prática comum vigente de utilizar inúmeras horas do estágio com observações e destinar poucas horas para a regência de salas, atividade indispensável para o aprendizado do ser professor. A elaboração, orientação e supervisão do projeto de estágio, contudo, requer modificações estruturais nos sistemas de ensino, tanto na universidade quanto nas escolas de ensino básico.

A começar pela instituição universitária, o bom aproveitamento das horas de estágio, fixadas no mínimo de 400, requer um melhor reconhecimento das atividades desenvolvidas pelo professor de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado. Atualmente, na UNESP, apenas a parte

teórica da disciplina, limitada ao máximo de 25%, é reconhecida como carga horária ao docente. A parte destinada à orientação da realização dos estágios tem seu reconhecimento reduzido a 20%. Os professores da área reivindicam o reconhecimento total das horas de estágio na composição de sua carga horária e o limite máximo de 20 alunos em cada turma.

Em relação às escolas de ensino básico, os gestores, funcionários e professores supervisores das instituições concedentes que atuam diretamente na recepção dos estagiários, não recebem nenhum tipo de reconhecimento. A lei de estágios de 2008 apenas criou a função de supervisor na instituição concedente (Art. 3º, § 1º).

O estágio, como ato educativo escolar supervisionado, deverá ter acompanhamento efetivo pelo professor orientador da instituição de ensino e **por supervisor da parte concedente**, comprovado por vistos nos relatórios referidos no inciso IV do caput do art. 7º desta Lei e por menção de aprovação final (grifo nosso). (BRASIL, 2008).

Houve a instituição da função de supervisor da instituição concedente, mas não houve a regulamentação desse trabalho, restando a esse profissional um trabalho adicional, pois ele não é reconhecido pelo trabalho de supervisão: remuneração, currículo e carreira.

Do ponto de vista da organização dos estágios é fundamental também que se tenha uma comissão de estágios nos campus universitários para tratar dos convênios com as instituições concedentes, auxiliar os estudantes na elaboração termos de compromisso de estágios e deliberar sobre questões de estágios.

A aproximação da UNESP com as instituições concedentes de estágios tem sido um tema bastante enfatizado pelos docentes da UNESP responsáveis por estágios. A indicação é que se garanta:

contrapartida (não necessariamente monetária) da Universidade

que possa propiciar ações de fortalecimento das escolas; a oficialização de professores da Educação Básica que auxiliam na supervisão, de forma que sejam certificados como co-formadores dos alunos estagiários, garantindo reconhecimento e benefícios como, por exemplo, a contabilização desse trabalho com evolução funcional, remuneração específica etc. Entende-se que tal atuação do professor supervisor deve fazer parte de um plano de trabalho a ser definido em parceria com o orientador da Universidade; reconhecimento e valorização institucional das escolas que recebem os estagiários atribuindo-lhes o *status* de “Escolas Formadoras de Futuros Professores”, de forma a destacar seu papel de instituição co-formadora; proporcionar clareza das atribuições de cada parte envolvida no estágio supervisionado; considerar a construção de propostas educacionais inovadoras e a inserção de projetos de trabalho conjunto da universidade com as escolas (UNESP, 2011, p. 15).

O reconhecimento das escolas concedentes de estágios como coformadoras de futuros professores e a aproximação da universidade com o terreno da escola são aspectos fundamentais para a organização e efetivação dos estágios. Convênios amplos entre a universidade e secretarias de educação são passos importantes e já têm sido celebrados. Contudo, para além dos termos de convênio e dos termos de compromisso de estágio, se faz necessário integrar os PPP destas instituições e neles prever objetivos e ações comuns destinadas à formação dos licenciandos e à sua contribuição nas instituições concedentes. A universidade, isoladamente, não conseguirá formar bem os futuros professores e o terreno da escola também precisa do olhar “distanciado” dos professores e estudantes universitários acerca de sua realidade.

Considerações finais

As contribuições do estágio curricular supervisionado para o aperfeiçoamento da formação de professores estão condicionadas por alguns fatores, tais como, a elaboração e execução orgânicas do PPP do curso de licenciatura, a forma de organização do projeto de estágio, o entendimento da unidade concedente como partícipe na formação dos futuros professores e mudanças na legislação de estágios.

A elaboração do PPP do curso de licenciatura de modo a envolver o conjunto dos professores e representantes dos estudantes propicia, especialmente nos professores, a reflexão sobre o perfil profissional que se deseja e a contribuição de cada docente na constituição desse perfil. Tal comprometimento rompe com as dicotomias teoria e prática, bacharelado e licenciatura e disciplinas básicas e pedagógicas. Com isso, são rechaçadas propostas equivocadas de reestruturação dos cursos que consideram haver excesso de formação teórica, especialmente nos cursos mantidos por universidades públicas, e que se deve priorizar a prática, resultando em muitos casos na desqualificação da formação profissional. Ressaltamos a necessidade de sólida formação acadêmica tanto em relação às disciplinas básicas quanto às pedagógicas, de modo a se articularem entre si e com as demais quantos aos objetivos, conteúdos e métodos. Todo professor do curso deve estar ciente de sua contribuição na formação do futuro profissional.

A realização dos estágios possibilita a articulação entre “a preparação profissional e a produção de riqueza, seja ela material ou não material” (SILVA: 2015, p. 199). Trata-se de um momento desafiador, pois implica um tipo de inserção do licenciando na escola por meio da qual deverá exercer a profissão, produzindo algo e, ao mesmo tempo aprimorar sua formação. O fato de nos estágios curriculares obrigatórios predominar as atividades de observação, reduz a autonomia do estagiário e sua tarefa de produção, tornando o estágio desinteressante para ele mesmo e para a instituição concedente. Noutro extremo, verifica-se que as instituições concedentes preferem a modalidade de estágio curricular não obrigatório, em geral remunerado, pois nela o estagiário exerce funções profissionais que auxiliam

nas atividades escolares. Em outras palavras, “resolvem” problemas da escola. Nesses casos os estagiários têm poucas chances de interferir autonomamente nas atividades a eles prescritas. Nesse contexto, se faz necessária a elaboração do projeto de estágios de modo a incluir os sujeitos diretamente envolvidos: professor orientador da universidade, estagiário e professor supervisor da unidade concedente.

Conceber a instituição concedente de estágio como formadora de futuros professores constitui outro aspecto a ser revisto. Predomina a concepção das instituições de ensino superior serem as únicas responsáveis pela formação. Há que se compreender as escolas concedentes de estágio como cofomadoras de futuros professores e dar a elas o suporte requerido ao desempenho dessa importante função. A legislação de estágio criou a figura do “professor supervisor” da escola, aquele que recebe os estagiários, mas não reconheceu em sua carga horária e plano de carreira a contrapartida dessa atividade. As escolas que recebem estagiários também não são reconhecidas por este trabalho e quando não estão cientes da sua importância como formadoras, entendem este trabalho como um ônus adicional às inúmeras tarefas que já realizam. Resultado: frequentemente os estagiários são rejeitados pelas escolas.

Por fim, a legislação de estágios de licenciatura precisa ser modificada. Atualmente, o estagiário não pode assumir formalmente a sala de aula, fato que o impede de exercer a docência em consonância com o seu projeto de estágio e de retribuir, com o seu trabalho, à escola que o recebeu. O trabalho de intervenção do estagiário, além de regulamentado, poderia ser remunerado com bolsas, tal como se pratica na França e outros países da Europa. Por outro lado a legislação, por não dar o suporte adequado às escolas que recebem os estagiários, é frouxa quanto à obrigatoriedade delas receberem estagiários. Consideramos uma contradição que uma instituição educativa, especialmente a pública, possa dizer não, sem mais justificativas, a um licenciando que requeira nela realizar seu estágio. Temos aí um exemplo claro de desprofissionalização inerente ao processo de formação, no

qual a profissionalização deveria mostrar-se exemplar.

Referências

BRASIL. Ministério da Casa Civil. *Lei nº 11.788*, de 25 de setembro de 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111788.htm>. Acesso em 09 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação. *Lei nº 9394*, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 9 de março de 2014.

_____. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP 2*, de 19 de fevereiro de 2002b. Diário Oficial da União, Brasília, 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

SOUZA NETO, Samuel de; SILVA, Vandeí Pinto da. Prática como Componente Curricular: questões e reflexões. *Revista Diálogo Educacional* (PUCPR. Impresso). v.14, p.889 - 909, 2014.

SÁNCHEZ VÁZQUEZ, Adolfo. *Filosofia da práxis*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociais – CLACSO. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

SÃO PAULO. *Deliberação CEE nº 111/12*. Fixa Diretrizes Curriculares Complementares para a Formação de Docentes para a Educação Básica. DOE em 03/02/2012, Seção I, Página 46.

SILVA, Vandeí Pinto da. Estágio supervisionado no contexto profissional contemporâneo: tempo de formação e de produção de riqueza. In: GATTI, Bernardete Angelina et al (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora UNESP, 2015. p. 187 – 200.

UNESP. *Memórias do I Encontro de Licenciaturas da UNESP e III Simpósio a Prática de Ensino em Questão*. PROGRAD/UNESP: São Paulo, 2011 (mimeo).

Recebido em maio de 2016.

Aprovado em agosto de 2016.

Metodologias de ensino aprendizagem em anatomia humana

*José Wilson dos Santos*¹

*Roberto Bernardino Junior*²

*Andréia Santos Narciso*³

*Glauciane Silva Vilarinho*⁴

*Gustavo Lúcio Monteiro França*⁵

RESUMO

Limitar o aluno a receber informações pelo processo de recepção, não atinge os objetivos requeridos pela educação atual, assim, faz-se necessário utilizar a problematização para tornar o aprendizado mais significativo. Propôs-se neste trabalho buscar outras estratégias de ensino para obter melhor aproveitamento do conteúdo ministrado e desmistificar a visão tradicionalista da transmissão do conhecimento. Assim, entremeou-se aulas teórico-práticas a outras estratégias de ensino, sendo elas: elaboração de casos clínicos; seminários e criação de modelos anatômicos; construção de dinâmicas de grupo em forma de jogos; elaboração de aulas práticas onde o aluno fosse o responsável por buscar seu conhecimento; avaliações teórico-práticas rápidas e em grupo semanalmente e aplicação de provas teórico-práticas convencionais. Para a avaliação da metodologia, aplicou-se aos alunos um instrumento de percepção subjetiva. Assim, notou-se que houve maior envolvimento dos alunos com a disciplina, mas, no entanto, os mesmos ainda

¹ Professor Doutor do Instituto de Ciências Biomédicas–ICBIM da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: jw.santos@uol.com.br² Professor Doutor do Instituto de Ciências Biomédicas–ICBIM da Universidade Federal de Uberlândia-UFU, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: bernardino@ufu.br³ Pós Graduando – Mestrado - em Ciências da Saúde pela Faculdade Medicina da Universidade Federal de Uberlândia, FAMED/UFU, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: andreianarcisobio@yahoo.com.br⁴ Mestre em Ciências da Saúde pela Faculdade Medicina da Universidade Federal de Uberlândia, FAMED/UFU, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: glaucianeufu@yahoo.com.br⁵ Mestre em Ciências Veterinárias pela Faculdade de Medicina Veterinária da Universidade Federal de Uberlândia - FAMEV/UFU, Uberlândia, MG, Brasil. E-mail: gstvlucio@gmail.com

possuem uma visão arraigada sobre da formação do conhecimento.

PALAVRAS-CHAVE: Anatomia Humana, Metodologias, Ensino.

Methodology of teaching apprenticeship in human anatomy

ABSTRACT

Student's limit to receive information through the process of reception doesn't attain the objectives required by the current education, so it's necessary to use questioning to make learning more meaningful. It was proposed to seek other teaching strategies to get better use of the content taught and demystify the traditional view of the transmission of knowledge. Thus, wove up practical classes to other teaching strategies, namely: development of clinical cases; seminars and creation of anatomical models, construction of group dynamics in the form of games; drafting classes so that the student was responsible for seeking their knowledge; weekly group theoretical and practical reviews and application of conventional evidence theory and practices. To evaluate the methodology was applied to students an instrument of subjective perception. Thus, it was noted that there was a greater involvement of students with discipline, but nevertheless they still have a deep-seated view of the formation of knowledge.

KEYWORDS: Anatomy, methodologies, teaching.

Introdução

As transformações ocorridas nas sociedades contemporâneas têm colocado em questão, de modo cada vez mais incisivo, os aspectos relativos à formação profissional. Este debate ganha contornos próprios no trabalho em saúde, na medida em que, na indissociabilidade entre teoria e prática, o desenvolvimento de uma visão integral do homem e a ampliação da concepção de cuidado torna-se prementes para o adequado desempenho laboral (MITRE et al, 2008).

Historicamente, a formação dos profissionais de saúde tem sido pautada no uso de metodologias conservadoras (ou tradicionais), sob forte influência do mecanicismo de inspiração cartesiana-newtoniana, fragmentado e reducionista (CAPRA, 2006).

Observa-se que limitar o aluno a receber informações pelo processo de

recepção, não atinge os objetivos requeridos pela educação atual, sendo que se pode prestigiar da criatividade, da curiosidade, utilizar a problematização para tornar o aprendizado na universidade mais significativo.

Segundo Cahill et al (1997) o real aprendizado significa inventar os próprios caminhos para resolver os problemas, ou seja, para o processo de aprendizagem tornar-se significativo é necessário instigar o aluno para que seja capaz de desenvolver conhecimento.

Existe o reconhecimento de mudança na educação dos profissionais de saúde frente às estruturas cristalizadas e modelos tradicionais de formação, porém constituem um desafio aos educadores formar profissionais como sujeitos sociais, com competência, ética, política, conhecimento, raciocínio, crítica e responsabilidade perante a sociedade.

Percebe-se um desafio maior quanto ao ensino das ciências básicas, como a anatomia que, segundo Tortora et al (2002) é a ciência das estruturas corporais e das relações entre essas estruturas, sendo considerada uma disciplina extensa, detalhada, na qual a própria nomenclatura já é um obstáculo. Lima et al (2009) dizem que o processo ensino-aprendizagem se apresenta complexo e difícil no que diz respeito ao ensino em morfologia, uma vez que a memorização de estruturas infindáveis e com nomes bastante complexos torna a tarefa monótona demais e desestimulante para a maioria dos alunos quando não ministrada de maneira mais participativa.

Embora a Anatomia seja essencial ao ensino da área de saúde, Gardner et al (1971) alertam que, inúmeras vezes, os estudantes vêm a perceber sua devida importância somente quando se inicia os estágios curriculares ou a prática profissional, oportunidade esta de comprovar o conhecimento construído durante sua vida acadêmica.

No que tange a disciplina de anatomia humana, o educador precisa atuar eficazmente, com didáticas inovadoras e possuir competência não somente no domínio dos conteúdos da disciplina que ministra, como também no conhecimento de propostas alternativas, exigindo mais do aluno na

disciplina, cabendo-lhe não apenas o exercício de sua capacidade de memorização das estruturas anatômicas, mas de sua correlação com as ciências morfológicas e com a prática do curso (CAMPUS NETO et al, 2008).

O modo como o educador aborda o conteúdo pode repercutir positivamente ou negativamente no processo de ensino-aprendizagem do educando. Para tanto, torna-se de fundamental importância à busca de métodos inovadores que facilitem a apreensão dos conhecimentos pelos alunos (CAMPUS NETO et al, 2008).

Segundo Verri et al (2008) atualmente as universidades buscam métodos e inovações no ensino para atender a falta de conhecimentos nos alunos ingressantes, na busca de qualidade para a formação de um profissional criativo e crítico. Com as constantes transformações observadas no contexto social, as universidades tem, hoje, como grande desafio, inserir no mercado de trabalho um profissional com formação sólida, para que o seu perfil seja de uma pessoa criativa frente às diversas situações do cotidiano, com bom domínio da tecnologia em vigência e de dinâmica em grupo; também, um indivíduo sem preconceitos e capaz de lidar com o pluralismo de dificuldades que podem ser encontradas em determinada população.

Diante de tal exigência social, as instituições de ensino têm a responsabilidade de gerar o conhecimento e a produção científica considerando as necessidades da comunidade que as norteia, compartilhando a ciência, engajando-se em causas sociais, colaborando na formação e na vida dos cidadãos (BERBEL, 2000).

A educação deve ser capaz de desencadear uma visão do todo de interdependência e de transdisciplinaridade, além de possibilitar a construção de redes de mudanças sociais, com a conseqüente expansão da consciência individual e coletiva. Portanto, um dos seus méritos está, justamente, na crescente tendência à busca de métodos inovadores, que admitam uma prática pedagógica ética, crítica, reflexiva e transformadora, ultrapassando os limites do treinamento puramente técnico, para efetivamente alcançar a formação do homem como um ser histórico, inscrito

na dialética da ação-reflexão-ação. Esse processo de aprendizagem ocorre através de metodologias ativas, desenvolvendo a autonomia do aluno (MITRE, 2008).

As metodologias ativas utilizam a problematização como estratégia de ensino-aprendizagem, com o objetivo de alcançar e motivar o discente, pois diante do problema, ele se detém, examina, reflete, relaciona a sua história e passa a ressignificar suas descobertas. A problematização pode levá-lo ao contato com as informações e à produção do conhecimento, principalmente, com a finalidade de solucionar os impasses e promover o seu próprio desenvolvimento. Ao perceber que a nova aprendizagem é um instrumento necessário e significativo para ampliar suas possibilidades e caminhos, esse poderá exercitar a liberdade e a autonomia na realização de escolhas e na tomada de decisões (CYRINO et al, 2004). Nesse processo o professor tem o papel facilitador (FEUERWERKER, 2006).

Nessa perspectiva, a produção de novos saberes exige a convicção de que a mudança é possível, o exercício da curiosidade, da intuição, da emoção e da responsabilização, além da capacidade crítica de observar e perseguir o objeto - aproximação metódica para confrontar, questionar, conhecer, atuar e reconhecê-lo (FREIRE, 2006).

Segundo Berbel (1998) duas importantes propostas são objetos de descrição e análise comparativa: a Metodologia da Problematização e a Aprendizagem Baseada em Problemas. As duas propostas, que se desenvolvem a partir de visões teóricas distintas, têm pontos comuns e pontos diferentes. Nas duas propostas, o ensino e a aprendizagem ocorrem a partir de problemas. Na Metodologia da Problematização, enquanto alternativa de metodologia de ensino, os problemas são extraídos da realidade pela observação realizada pelos alunos. Na Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP), enquanto proposta curricular, os problemas de ensino são elaborados por uma equipe de especialistas para cobrir todos os conhecimentos essenciais do currículo. O conhecimento de suas características não permite confundi-las, mas, com certeza, tomá-las como

alternativas inspiradoras de um ensino inovador que ultrapasse a abordagem tradicional.

Cyrino et al (2004) que também consideram os processos de mudança no ensino em saúde e a demanda por novas formas de trabalhar com o conhecimento no ensino superior, também citam a aprendizagem baseada em problemas (ABP) e a problematização. Ambas levam a rupturas com a forma tradicional de ensinar e aprender, estimulando gestão participativa dos protagonistas da experiência e reorganização da relação teoria/prática. A crítica às possibilidades e limites de cada proposta, valendo-se da análise de seus fundamentos teórico-metodológicos, leva-nos a concluir que experiências pedagógicas apoiadas na ABP e/ou na problematização, podem representar um movimento inovador no contexto da educação na área da saúde favorecendo rupturas e processos mais amplos de mudança.

As inovações tecnológicas, tais como: uso do computador para instrução, animação, multimídia podem ser utilizadas para tornar o aprendizado de Anatomia Humana mais interessante e contribuir para a qualidade do ensino na matéria, pois rompem com o paradigma tradicional, porém não substitui a aula prática no laboratório com o cadáver. Contudo a inovação tecnológica é um passo adiante, sendo necessário e importante provocar uma reflexão, uma reavaliação da prática educacional, proporcionando alternativas para introduzir a realidade social de um profissional de saúde no processo ensino-aprendizagem (FORNAZIERO et al, 2003).

Para desenvolvimento do trabalho, utilizou-se o tutor, que desempenha o papel de acompanhar, comunicar, planejar, desenvolver atividades com os alunos de forma sistemática. Os autores Geib et al (2007) citam que a experiência tutorial atual em alguns cursos universitários brasileiros tem evidenciado, em seus contextos educacionais, modalidades educativas que buscam facilitar e qualificar efetivamente a aprendizagem dos alunos, dentro das demandas de conhecimento do mundo globalizado.

Bellodi (2004) caracteriza o tutor, como um importante exemplo, no

qual o aluno busca se identificar relativamente a conhecimentos, habilidades e atitudes. Deve ter senso de coesão grupal e apresentar atributos pessoais que contemplem paciência e tolerância, senso ético, autêntico, de comunicação efetiva; que saiba conter suas emoções bem como as do grupo e que goste e acredite nos benefícios das atividades grupais.

Assim, com base nas novas metodologias de ensino-aprendizado foi proposto neste projeto o aprimoramento dos métodos de aplicação da aula expositiva teórica e prática dentro da disciplina de Anatomia Humana na tentativa de um melhor aproveitamento das informações passadas pelo professor aos seus alunos, utilizando o tutor como mediador do ensino-aprendizagem.

Geralmente ao escolher sua metodologia didática, grande parte dos docentes do ciclo básico optarão pela técnica padrão do ensino tradicional, que é a aula expositiva, ministrando assim os seus conteúdos teóricos e práticos. Esta metodologia mantém como permanente e exclusiva a transmissão verbal do saber, processo unilateral em que o professor é a única autoridade, detentora de prerrogativas e de decisões. Uma máquina de ensinar, que transmite conteúdos nem sempre elaborados criticamente. Como a aula é baseada na atividade mental do professor, o aluno se esforça para entender o que lhe é narrado, adaptando-se assim ao modo de pensar de seu mestre. Este tipo de ação docente gera no aluno uma total dependência do professor.

De acordo com Godoy (1988) as críticas mais acerbadas contra a aula expositiva são a pouca participação do aluno, o receptor passivo que na sala se encontra para absorver o discurso do professor, e a consideração de que a classe seria um grupo homogêneo onde todos teriam o mesmo estilo de aprendizagem e o mesmo grau de percepção.

Devido a estes problemas, as censuras a esse modelo didático vão se avolumando. Hoje, busca-se muito mais a construção do próprio conhecimento, a participação ativa do aluno, sua reflexão crítica, aprendizagem investigativa, como opções novas para substituir a simples

aula expositiva. Portanto, este projeto propõe lançar mão de outras estratégias de ensino entremeadas a aula expositiva como uma forma de não desgastá-la perante o aluno, obtendo um melhor aproveitamento do conteúdo ministrado. Assim, com base na metodologia utilizada na disciplina de Anatomia Humana em 2010 para as turmas de Enfermagem e Engenharia Biomédica, buscou-se o aprimoramento das estratégias de ensino das aulas práticas objetivando um maior entendimento do aluno, utilizando o tutor como mediador do ensino-aprendizagem, e ainda entender qual é a função de cada participante do processo ensino-aprendizagem na visão do aluno. Com isso, buscou-se desmistificar a visão equivocada e tradicionalista de uma educação bancária (FREIRE, 2006) que a disciplina de Anatomia Humana apresenta através de uma busca interdisciplinar de conteúdos, mostrando ao discente a importância do ciclo básico para a sua formação.

Metodologia

A metodologia foi aplicada como forma avaliativa e de desenvolvimento de atividades a 39 alunos do curso de Enfermagem e, 17 alunos do curso de Engenharia Biomédica, ambos da Universidade Federal de Uberlândia, todos cursando o primeiro período. Nos dois cursos, o conteúdo programático da disciplina de anatomia humana foi ministrado em um semestre, portanto, a aplicação da metodologia apresentou, em ambos, o mesmo tempo de duração.

Para a análise dos resultados utilizou-se uma abordagem analítico-descritiva de porcentagem. Esta estatística descritiva tem o papel de descrever dados de uma amostra ou de uma população, que inclui a averiguação da representatividade ou da falta de dados, a organização dos dados, compilação dos dados em tabela, criação de gráficos com os dados, o cálculo de valores de sumário, tais como média e a obtenção de relações funcionais entre variáveis (FERREIRA, 2005).

O procedimento da pesquisa partiu da alternância de aulas

expositivas e teórico-práticas a outras estratégias de ensino, com o auxílio de tutores, variando as formas de comunicação com o mesmo. Sabendo-se que cada curso em estudo teria suas especificidades, foi necessário, portanto, uma análise sobre o conteúdo da Anatomia Sistemática que deveria ser abordado junto aos discentes. O conteúdo programático a ser aplicado para cada um foi formulado, com a antecedência necessária, pelo docente responsável e seus tutores, juntamente com o coordenador responsável pelo curso trabalhado de forma direcionada a cada perfil profissional.

A problematização do conteúdo (ABP) a ser ministrado pelo docente foi feita pelos tutores através da elaboração de casos clínicos que foram disponibilizados ao corpo discente em cada semana que precedeu a aplicação do conteúdo da aula expositiva; estes casos clínicos foram criados a partir de situações provenientes de livros de patologia que envolviam, além da doença, todo o conteúdo anatômico em estudo naquela aula, e ainda questionários a serem respondidos pelos discentes. Os tutores promoveram também, encontros com os alunos, anteriormente as aulas teóricas, para auxiliá-los na interpretação do caso clínico e na elaboração das respostas sobre os mesmos.

Na aula teórica, relativa a cada caso clínico, o conteúdo didático trabalhado foi construído de forma adequada a não sobrecarregar os alunos de informações desnecessárias; assim, o docente limitava suas informações ao conteúdo abordado no caso clínico; esta aula sempre foi introduzida através de uma revisão de 15 minutos entre alunos e tutores, onde era feita uma revisão do questionário distribuído na semana anterior.

A partir do conteúdo programático estabelecido, com o auxílio de docentes de disciplinas afins à Anatomia humana, pertencentes ao ciclo profissional de cada curso, selecionaram-se temas específicos que enfocavam a Anatomia Humana aplicada a vida profissional de enfermeiros e engenheiros biomédicos objetivando despertar nos alunos interesse pelo conteúdo trabalhado com o docente através da constatação da importância do mesmo para sua formação profissional; assim, em cada curso os alunos

foram divididos em grupos e a partir destes referidos temas, cada grupo elaborou um seminário e criou um modelo anatômico adequado ao mesmo que foi apresentado pelo grupo a turma através de aulas teórico-práticas distribuídas durante o semestre; todo este trabalho foi orientado e supervisionado pelo tutor.

Foram realizadas dinâmicas de grupo ao final de cada bloco através da elaboração de jogos que visaram avaliar o grau de absorção do conteúdo ministrado e despertar no aluno a importância do trabalho interdisciplinar; nestes jogos Os alunos eram organizados em grupos de cinco componentes que eram posteriormente enumerados pelo docente; a seguir formavam-se círculos fechados usando como material didático somente papel em branco e caneta. Assim, utilizando-se um arquivo de trinta perguntas, elaborado a partir do conteúdo programático visto até então, o jogo era iniciado através do sorteio de um número, feito pelo último grupo para que o grupo de número um iniciasse a atividade e assim consecutivamente, tendo para tanto um tempo determinado pelo docente de acordo com a complexidade de cada questão. O jogo acontecia através de rodadas que só terminam ao final da resposta do último grupo; todos os grupos tinham o direito de não responder a uma pergunta de cada rodada, sendo o docente obrigado a lhes fazer outra pergunta, antes, porém a pergunta rejeitada deveria circular por todos os outros grupos, que também poderiam recusá-la; todos que recusassem uma pergunta seriam automaticamente obrigados a responder a próxima questão sorteada, sem direito de escolha. As notas de cada resposta eram avaliadas como: erradas (zero), incompletas (50%) ou corretas (100%); o grupo que atingisse mais que 85% da resposta poderia ser auxiliado pelo docente a finalizá-la.

Aulas práticas referentes a cada conteúdo teórico (caso clínico e aula teórica) foram construídas, ao final da aplicação destes, em forma de dinâmicas de grupo, de forma que os alunos, tendo como ferramentas um roteiro prático e um atlas de Anatomia Humana, fossem responsáveis por fixar o conhecimento já informado previamente, sendo este processo

acompanhado por monitores, tutores e pelo docente responsável.

Foram realizadas pequenas avaliações teórico-práticas em grupo antes do início de cada aula prática sempre referente ao conteúdo estudado na semana anterior; eram utilizadas para tal, cinco peças do material anatômico estudado, sendo solicitado ao grupo de alunos que correlacionasse o conteúdo teórico abordado nas aulas expositivas e casos clínicos com o referido material, buscando correlacionar e entrelaçar estes conteúdos;

Foram aplicadas provas teóricas e práticas ao final de cada conjunto de três conteúdos da Anatomia Sistêmica, sendo estas semelhantes as que foram realizadas nos semestres anteriores quando a metodologia aqui proposta não esteve presente. As provas teóricas de caráter objetivo (múltipla escolha) versando sobre os conteúdos de Anatomia Humana, previamente ministrados, e as práticas, sobre os mesmos conteúdos, nas quais estruturas anatômicas eram alfinetadas e solicitadas sua identificação.

Para avaliação e mensuração da metodologia de ensino, aplicou-se aos alunos no final de cada semestre um instrumento de percepção subjetiva que busca uma abordagem pautada em critérios individuais (LIKERT, 1932; CHANG, 1994; BARNETTE et al, 2000; MENDES et al, 2008). Tal instrumento de coleta de dados tem uma característica de percepção subjetiva, pois depende da percepção individual de cada voluntário, que é o resultado de seus valores, conceitos, contexto de vida e ainda do quanto, para este voluntário, o aprendizado teve uma abordagem significativa (PELIZZARI et al, 2002). O instrumento utilizado foi composto das seguintes frases: 1 – o professor tem a responsabilidade de transmitir o conhecimento; 2 – diferentes técnicas de ensino devem ser utilizadas para diferentes objetivos; 3 – o aluno aprende com o professor e com a aula que assiste ministrada pelo mesmo; 4 – o docente deve conhecer e aplicar diferentes técnicas para abordagem de diferentes assuntos; 5 – aulas práticas são independentes de aulas teóricas; 6 – a função do professor é ensinar; 7 – o aluno constrói seu conhecimento com a mediação do professor;

8 interessa por buscar novas informações com o objetivo de refletir sobre elas e construir novos conhecimentos; 9 – a aula expositiva é suficiente para ensinar todos os assuntos; 10 – o processo de aprendizagem depende da didática do professor.

Todo conteúdo, para que tenha suas informações melhor apreendidas no processo ensino aprendizagem, necessita ter um significado para o estudante. A disciplina de anatomia humana, como um ramo do conhecimento fundamentalmente embasado em nomes e estruturas morfológicas, terá seu processo ensino aprendizagem otimizado quanto maior for a motivação do aluno ao dar um significado a este amplo conteúdo. Ao utilizar a apresentação de casos clínicos, buscou-se favorecer a construção deste significado motivacional. Para que se pudesse analisar a percepção dos alunos, como centro do processo, trabalhou-se com a escala Likert (LIKERT, 1932), importante método na coleta de opiniões. Assim, ao final do semestre letivo, após consultar o corpo discente sobre o desejo em avaliar a metodologia aplicada, os alunos que concordaram em participar foram convidados a responder as frases sugeridas, as mesmas abordavam concepções do processo ensino aprendizagem e foram analisadas e avaliadas através da seguinte escala, onde A- nada importante, B- pouco importante, C- neutro, D – importante e E – muito importante. Os resultados foram submetidos à análise estatística descritiva de porcentagem.

Resultados e discussão

Após a aplicação da metodologia, antes descrita, obtivemos os seguintes resultados demonstrados nas tabelas 1 e 2.

TABELA 1: Tabela avaliativa da metodologia de ensino através do instrumento de percepção subjetiva aplicado ao curso de Engenharia Biomédica (17 alunos)

Total	Branco	E	D	C	B	A	
59%	0	59%	24%	11%	6%	0	Frase 1
41%	6%	24%	41%	29%	0	0	Frase 2

47%	0	18%	47%	29%	6%	0	Frase 3
47%	0	47%	35%	18%	0	0	Frase 4
35%	0	0	17%	24%	24%	35%	Frase 5
41%	0	18%	24%	41%	11%	6%	Frase 6
53%	0	29%	53%	18%	0	0	Frase 7
47%	0	47%	47%	6%	0	0	Frase 8
47%	0	0	6%	18%	29%	47%	Frase 9
41%	6%	40%	24%	24%	6%	0	Frase 10

A- nada importante; B- pouco importante; C- neutro; D – importante; E – muito importante

TABELA 2: Tabela avaliativa da metodologia de ensino através do instrumento de percepção subjetiva aplicado ao curso de Enfermagem (39 alunos)

Total	Branco	E	D	C	B	A	
74%	0	74%	26%	0	0	0	Frase 1
56%	3%	31%	56%	5%	5%	0	Frase 2
46%	0	46%	46%	8%	0	0	Frase 3
49%	0	49%	43%	0	8%	0	Frase 4
28%	10%	21%	8%	18%	15%	28%	Frase 5
64%	3%	64%	28%	5%	0	0	Frase 6
46%	0	46%	44%	10%	0	0	Frase 7
64%	0	64%	33%	3%	0	0	Frase 8
31%	3%	3%	25%	25%	31%	13%	Frase 9
23%	0	59%	33%	8%	0	0	Frase 10

A- nada importante; B- pouco importante; C- neutro; D – importante; E – muito importante

Para frase 1: (o professor tem a responsabilidade de transmitir o conhecimento), entre os alunos do curso de Enfermagem 100% dos voluntários afirmaram ser tal frase importante ou muito importante (tabela 2); já no curso de Engenharia Biomédica 83% fizeram a mesma observação; 11% posicionaram-se de forma neutra e 6% trazendo a afirmação pouco importante (tabela 1). Através de tais respostas nota-se que a crença na transmissibilidade do conhecimento ainda é fortemente presente nos conceitos acadêmicos discentes, convergindo com a educação bancária

(passiva) abordada por Freire (2006). Essa visão receptiva do conhecimento na qual os alunos se veem deixando ao docente a responsabilidade pelo que sabem ou deixam de saber, o que discordamos como sendo a função docente no processo de ensino aprendizagem, é o que Mizukami (1986) nos traz no processo do ensino definindo como abordagem tradicional.

Para a frase 2: (diferentes técnicas de ensino devem ser utilizadas para diferentes objetivos), do total dos alunos de Enfermagem 87% afirmaram ser tal frase importante ou muito importante, 5% posicionaram-se de forma neutra, 5% afirmaram ser pouco importante e 3% não responderam nada (tabela 2); enquanto 65% dos alunos de Engenharia Biomédica afirmaram para mesma frase ser importante ou muito importante, 29% se colocaram neutros, e 6% não responderam nada (tabela 1). Nota-se pelo exposto nas respostas que em ambos os cursos que tiveram participantes como voluntários, o percentual de respostas atribuindo algum grau de importância a esta frase foi relevante, mostrando que existe a ciência da dificuldade que é atingir os objetivos diversos das disciplinas com uma mesma estratégia de ensino. Apenas ressalta-se que 35% dos sujeitos do curso de Engenharia Biomédica colocaram-se de forma neutra ou nada responderam (tabela 1), o que nos permite inferir que, possivelmente, não sabem o que seriam as diferentes técnicas. Convergindo com Masetto (2003) quando afirma que “Todas as técnicas são instrumentos e como tais, necessariamente, precisam estar adequadas a um objetivo e serem eficientes para ajudar na consecução deste”, nota-se que um equívoco do conceito de técnicas/estratégias de ensino justifica tais respostas. Pelo prisma em que diferentes formas de se trabalhar uma estratégia de ensino são entendidas como diferentes técnicas, dificilmente conseguir-se á relacionar diferentes objetivos a diferentes técnicas. Utilizando-se como estratégia a aula expositiva esta poderá ser executada com a utilização de quadro negro, slide ou retroprojeção, por exemplo. Neste caso são diferentes formas trabalhando uma mesma técnica e não diferentes técnicas.

Para frase 3: (o aluno aprende com o professor e com a aula que

assiste ministrada pelo mesmo), no curso de enfermagem 92% dos alunos afirmaram ser tal frase importante ou muito importante, enquanto que os 8% restantes se colocaram em posição de neutralidade (tabela 2); já na turma de Engenharia Biomédica 65% afirmaram ser importante ou muito importante, 29% se colocaram em posição de neutralidade e 6% afirmaram ser pouco importante tal afirmação (tabela 1). Percebe-se uma divergência entre as respostas trazidas para a frase 1 e para a frase 3. No sentido de que o professor tem a responsabilidade de transmitir o conhecimento (frase 1) e a aula é o momento para tal (frase 3), o percentual de importância atribuído pelo discente em ambas deveria ser próximo. Mas se consideramos que a interpretação do discente é de que a função do professor é transmitir o conhecimento e que tal acontece durante a aula expositiva, se não acontece o aprendizado ou se ele é deficiente a falha é, equivocadamente, é atribuída ao docente. O aprendizado recíproco e construído individualmente não é aqui aventado ou talvez nem conhecido. Freire (1996) traz que não existe docência sem discência e que quem forma se forma e (re)forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. O processo ensino-aprendizagem é uma estrada de mão dupla, onde dependendo da lente com que se olha, quem ensina num momento aprende no outro (BERNARDINO JÚNIOR, 2011).

Para a frase 4: (o docente deve conhecer e aplicar diferentes técnicas para abordagem de diferentes assuntos) 92% dos alunos do curso de enfermagem responderam que a afirmação era importante ou muito importante, e os 8% restantes disseram ser tal frase pouco importante (tabela 2); já na turma da Engenharia Biomédica 82% afirmaram ser tal frase importante ou muito importante e 18% se colocaram em posição de neutralidade (tabela 1). Apesar das diferentes técnicas existentes a que mais favorece o que se entende pelo discente como transmissão do conhecimento é a expositiva, vê-se que as respostas, divergindo disso, trouxeram como importante ou muito importante à diversificação destas. Estratégias de ensino como tempestade cerebral, seminários, discussão de textos e casos

clínicos, jogos avaliativos entre várias outras, dão a oportunidade de se construir o conhecimento. Não favorecem tanto como a técnica expositiva o simples repassar de informações, que erroneamente é visto como “transmissão do conhecimento”. Ao considerar apenas a transmissão do conteúdo, Vasconcelos (1996) afirma “que o conteúdo seja transmitido sim, mas com a marca do envolvimento do professor com a educação como um todo e não como o simples ‘dar aulas’ descompromissado e passivo em total desvinculação com os objetivos mais genéricos da tarefa de educar”.

Para a frase 5 (aulas práticas são independentes das aulas teóricas) 29% dos alunos de enfermagem afirmaram ser tal frase importante ou muito importante, 18% se colocaram em posição de neutralidade, 10% não responderam nada e 43% afirmaram ser tal frase nada importante ou pouco importante (tabela 2); já no curso de Engenharia Biomédica 17% dos voluntários responderam ser importante, 24% se colocaram em posição de neutralidade e 59% afirmaram ser nada importante ou pouco importante a referida frase (tabela 1). Aqui a noção da necessária indissociabilidade entre teoria e prática é bem entendida. Acredita-se que tal se dê com tanta clareza por serem, os participantes, alunos de cursos onde a carga de atividade prática é alta, diferindo de outros cursos onde as atividades teóricas são quase a totalidade do trabalho desenvolvido. A junção entre teoria e prática é fundamental, pois no movimento entre idas e vindas dessas duas facetas do processo ensino-aprendizagem possibilita-se a construção e a reconstrução do conhecimento (DEMO, 2002).

Para a frase 6 (a função do professor é ensinar) 92% dos alunos do curso de enfermagem afirmaram ser tal frase importante ou muito importante, 5% se colocaram em posição de neutralidade e 3% não responderam nada (tabela 2); enquanto que 42% dos alunos da Engenharia biomédica afirmaram ser importante ou muito importante, 41% se colocaram em posição de neutralidade, e 17% afirmaram ser nada ou pouco importante a frase (tabela 1). Com estas valorações, notas-se franca divergência de entendimentos e de conceitos dos alunos respondentes do curso de

Engenharia Biomédica, no que tange a frase 1, 3 e 6. Na frase 1 afirmava-se ser responsabilidade do docente transmitir o conhecimento. Na frase 3 afirmou-se relevantemente que o aluno aprende com o professor e durante a aula. Já nesta frase em análise a maioria se posicionou de forma neutra ou como não sendo relevante o professor ensinar. Contudo, para os alunos do curso de enfermagem, notou-se que as frases 1, 3 e 6 são convergentes, embora o professor ainda seja o responsável pelo ensino.

Certamente, se disciplinas de cunho pedagógico fossem ofertadas no pool das obrigatórias no início de todos os cursos de graduação, facilitaria ao acadêmico entender o seu papel e o do docente no trabalho universitário de formação do futuro profissional e da pessoa social, não uma licenciatura, mas uma oportunidade de esclarecer e definir papéis. Pela avaliação das respostas até aqui trazidas, observa-se com muita clareza a dificuldade que existe por parte dos alunos em entender o que devem fazer para se construir e o que seria esta construção individual.

Para a frase 7 (o aluno constrói seu conhecimento com a mediação do professor) 90% dos estudantes de enfermagem afirmaram ser a frase importante ou muito importante, e 10% se colocaram em posição de neutralidade (tabela 2); já os estudantes de Engenharia Biomédica 82% afirmaram para mesma frase ser importante ou muito importante, e os 18% restantes se colocaram em posição de neutralidade (tabela 1). Referendando o que se trouxe da análise anterior, nova e clara divergência de conceitos aparece. Se o professor é um mediador (frase 7), não seria um transmissor do conhecimento (frase 1). Mas se não se tem claro o que seria mediar o conhecimento, transmitir informações, construir seu conhecimento, será que a ciência do que seriam diferentes técnicas é clara? Se os alunos de hoje são os docentes de amanhã, com cursos de pós-graduação voltados mais para formação de pesquisadores que de professores, será que para os atuais docentes estes conceitos também são obscuros? Segundo Bernardino Júnior (2011):

Mais séria se torna a atuação no processo ensino-aprendizagem quando, sem se saber o que está se fazendo, acredita-se estar trabalhando de forma a mediar uma construção do conhecimento ao passo que comumente se labora na transmissão de informações.

Na frase 8 (interessar-se por buscar novas informações como objetivo de refletir sobre elas e construir novos conhecimentos) 97% dos alunos de enfermagem afirmaram ser tal frase importante ou muito importante, e 3% se colocaram posição de neutralidade (tabela 2); no curso de Engenharia biomédica 94% também afirmaram ser importante ou muito importante e 6% se colocaram em posição de neutralidade (tabela 1). O termo “construir novos conhecimentos” é algo presente na vida acadêmica. O que tal significa é que parece ser pouco preciso. A divergência entre as valorações atribuídas para as frases 1 e 8 é notória. Sabe-se da importância de construir seus conhecimentos, mas não se sabe como e o que é fazê-lo. Torna aqui a importância de se abordar assuntos desta gênese no início de cada curso de graduação esclarecendo como se cresce no seu processo de autoconstrução. Segundo Caumo (1997) ensinar é aprender a aprender. Esta é a função da universidade nos dias de hoje.

Para a frase 9 (a aula expositiva é suficiente para ensinar todos os assuntos) 28% do total dos alunos de enfermagem afirmaram ser tal frase importante ou muito importante, 25% se colocaram em posição de neutralidade, 44% disseram ser nada ou pouco importante e 3% não responderam nada (tabela 2); enquanto que os alunos de engenharia biomédica 6% afirmaram ser importante, 18% se colocaram em posição de neutralidade e 76% afirmaram ser nada ou pouco importante tal frase (tabela 1). Nota-se pelas valorações aqui atribuídas que a aula expositiva não é vista como um fim em si mesmo e com a suficiência que às vezes se lhe atribui. As respostas aqui trazidas convergem com o que se observou nas frases 2 e 4. Percebe-se que, mesmo sem conhecimentos pedagógicos mínimos, os acadêmicos voluntários desta pesquisa têm a percepção da

fragilidade da abordagem puramente expositiva, não conseguindo por si só alcançar todos os objetivos almejados. Crê-se que com tais respostas surja nos docentes a inquietação por procurar novas estratégias cabíveis em sua práticas de ensino.

Para a frase 10 (o processo de aprendizagem depende da didática do professor) 92% dos alunos de enfermagem afirmaram ser tal frase importante ou muito importante e 8% se colocaram em posição de neutralidade (tabela 2); já entre os alunos de Engenharia Biomédica 64% afirmaram ser tal frase importante ou muito importante, 24% se colocaram em posição de neutralidade, 6% destacaram a frase como pouco importante e os 6% restantes não responderam nada (tabela 1). Com esta valoração atribuída a esta última frase, percebe-se o quanto a ênfase no processo ensino aprendizagem ainda vige no professor. Segundo Lazzarin, et al, (2007):

[...] para as estratégias de ensino-aprendizagem, a organização curricular voltada à formação de profissionais para o mercado de trabalho traz como consequência a ênfase na transmissão oral de conhecimentos, na maioria das vezes ilustrada com quadro negro e giz, projeção de slides e multimídia. Nessa concepção, primeiro o aluno adquire conhecimentos para depois aplicá-los na prática, o professor é o centro maior das informações a serem transmitidas e há um grande número de alunos em sala, o que promove o emprego da exposição.

Conscientes de que ensino e aprendizagem são faces de uma mesma moeda, Vasconcelos (1996) pergunta: “Existe *ensino* onde não há aprendizagem?”. Ciente de que a aprendizagem é o objetivo do processo onde o ensino participa como parte fundamental, Masetto (2003) propõe “substituir a ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem”.

Sente-se que para um melhor aproveitamento do momento

universitário, é de fundamental importância conscientizar o acadêmico do seu papel nesta atual universidade, onde os valores e as informações se multiplicam a cada dia e cuja função é orientar o aluno a entender e aprender como deve trabalhar e atuar para se construir, para se formar, para caminhar e avançar não solitário, não sozinho, mas de forma singular e individual.

Com base nas observações e avaliações dos docentes e tutores, a utilização de atividades com características interdisciplinares que antecipem assuntos a serem abordados e relacionem estes às disciplinas básicas como a Anatomia Humana, e ainda, às situações práticas profissionais, favoreceu um maior envolvimento dos alunos com reflexões e aplicações dos conteúdos.

A partir das estratégias aplicadas, notou-se também que houve um envolvimento maior com conteúdo por parte dos discentes. É importante salientar que os dois cursos que participaram da metodologia, são de áreas profissionais diferentes, ou seja, o curso de Enfermagem apresenta um perfil voltado para área da saúde, já a Engenharia biomédica apresenta um perfil voltado para área de exatas. Possivelmente esses perfis profissionais e as percepções individuais sobre ensino-aprendizagem, contribuíram e influenciaram nos resultados.

Conclusões

Após a aplicação da estratégia proposta, notou-se que:

- A ideia de construção do conhecimento existe, mas sem clareza do que seja e como se desenvolve;
- Os conceitos vinculados ao processo de ensino-aprendizagem não são claros, e por isso desfavorece o entendimento do aluno sobre seu papel na construção de seus conhecimentos e ainda sobre as noções da função dos docentes;
- Existe uma evidente necessidade de momentos elucidativos e esclarecedores para se orientar e definir os papéis de alunos e docentes no processo ensino-aprendizagem.

Apesar das constantes reclamações de alguns pela sobrecarga de atividades as quais estavam submetidos no semestre letivo, a metodologia foi válida, pois conduziu os alunos para uma maior reflexão e associação dos temas trabalhados com outras disciplinas.

Referências

BARNETTE, J. Jackson. *Effects of stem and Likert response option reversals on survey internal consistency: if you feel the need, there is a better alternative to using those negatively worded stems*. Educational and Psychological Measurement. v. 60, n. 3, p. 361-370, 2000.

BELLODI, P. L. Projeto Docente Tutores Acadêmicos e seus padrinhos. Disponível em: <<http://www.medicina.ufg.br/pages/26053>>. 2004.

BERBEL, N. A. N.; CARVALHO, M.; DE SORDI, M. R. L.; GIANNASE, M. J.; GUARIENTE, M. H. D. M.; OLIVEIRA, C. C.; SOUZA, M. I. P. O.; RODRIGUES S. C. *Avaliação da aprendizagem no ensino superior*. Um projeto integrado de investigação através da metodologia da problematização. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0405p.PDF>>. 2000.

BERBEL, N. A. N. *A problematização e a aprendizagem baseada em problemas*. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, v. 2, n.2,p. 139-154, 1998.

BERNARDINO JÚNIOR, R. *Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia*. 2011. 236 f. Tese (Doutorado)-Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

CAPRA, F. *O ponto de mutação: a ciência, a sociedade e a cultura emergente*. São Paulo: Cultrix, 2006.

CAHILL, D. R.; LEONARD, R. J. *The role of computers and dissection in teaching anatomy: a comment*. Clinical Anatomy, v. 10, n. 2, p. 140-141, 1997.

CAMPUS NETO, F. H.; MAIA, N. M. F. S.; GUERRA, E. M. D. *A experiência de ensino da anatomia humana baseada na clínica*. Fortaleza: Universidade Metropolitana de Fortaleza, Anais do XXIII Congresso Brasileiro de Anatomia, 2008.

CAUMO, T. *O que os novos tempos exigem do professor universitário*. Revista Educação, v. 20, n. 32, p. 97-116, 1997.

CHANG, L. A. *A psychometric evaluation of 4-point and 6-point Likert-type scale in relation to reliability and validity*. Appl Psychol Meas. v. 2, n. 18, p. 05-15, 1994.

CYRINO, E. G.; TORALLIES PEREIRA, M. L. *Trabalhando com estratégias de ensino-aprendizagem por descoberta na área da saúde: a problematização e a aprendizagem baseada em problemas*. Caderno de Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 3, p. 780-788, mai-jun, 2004.

DEMO, P. *Qualidade e superação do fracasso escolar*. In: SHIGUNOV NETO, A.; MACIEL, L.S.B. (Org.). *Desatando os nós da formação docente*. Porto Alegre, Mediação, 2002.

FERREIRA, P. L. (2005). *Estatística descritiva e Inferencial*. Disponível em: <<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/9961/1/AP200501.pdf>>. 2005.

FEUERWERKER, L. C. M. Por que a cooperação com o SUS é indispensável para os cursos universitários na área da saúde. *Revista Olho Mágico*, v. 13, n. 1, p. 32-38, jan/março 2006.

FORNAZIERO, C. C.; GIL, C. R. (2003). Novas Tecnologias Aplicadas ao Ensino da Anatomia Humana. *Revista Brasileira de Educação Médica*, V. 27, n. 2, p. 141-146, maio/agosto 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GARDNER, E. D.; GRAY, D. J.; O'RAHILLY, R. *Anatomia Geral: Introdução. Anatomia – Estudo Regional do Corpo Humano*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1971.

GEIB, L. T. C.; KRAHL, M.; POLETTTO, D. S.; SILVA, C. B. A tutoria acadêmica no contexto histórico da educação. *Revista Brasileira de Enfermagem*, V. 60, n. 2, p. 217-220, 2007.

GODOY, A. S. *Didática para o ensino superior*. São Paulo: Iglu, 1988.

LAZZARIN, H. C.; NAKAMA, L.; CORDONI JÚNIOR, L. O papel do professor na percepção dos alunos de odontologia. *Sociedade e saúde*, v. 16, n. 1, p. 90-101, 2007.

LIMA, V. M.; PEREIRA, K. F. Métodos de Ensino-aprendizagem em Anatomia Humana e Comparativa. *Itinerarius Reflectionis*, v. 8, n. 1, jan/jul, 2010.

LIKERT, R. A technique for the measurement of attitudes. *Archives of Psychology*. n. 140, p. 44-53, 1932.

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MENDES, V. K.; DALMORO, M. *Dilemas na Construção de Escalas Tipo Likert: o Número de Itens e a Disposição Influenciam nos Resultados?* Anais do XXXII Encontro da ANPAD. Rio de Janeiro - 2008

MITRE, S. M.; BATISTA, R. S.; MENDONÇA, J. M. G.; PINTO, N. M. M.; MEIRELLES, C. A. B.; PORTO, C. P.; MOREIRA, T.; HOFFMANN, L. M. A. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 13, n. 2, p. 2133-2144, 2008.

MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986.

Recebido em abril de 2016.

Aprovado em agosto de 2016.

A Geopolítica no Ensino Médio: uma área intimamente geográfica

Álison Riceto¹

RESUMO

Este artigo, que se baseou em um resgate bibliográfico e na análise de documentos que orientam o ensino médio no Brasil, foi motivado por entender que a geopolítica no currículo do ensino médio ocupa papel de destaque na construção do senso crítico do educando e merece algumas reflexões sobre sua abordagem. A delimitação, definição e o papel da geopolítica na formação dos estudantes do ensino médio, constituem partes do presente trabalho. Compreender a organização estratégica do espaço, a localização das estruturas produtivas, das bases e artefatos militares, o investimento no desenvolvimento tecnológico para obtenção e difusão de informações estratégicas, são aspectos inerentes à geopolítica e reforçam sua base intimamente geográfica. Além da relação de poder estabelecida entre os Estados, o sistema internacional contemporâneo tem apresentado significativas mudanças em sua agenda internacional e entre seus protagonistas. Tal cenário traduz a relevância do conteúdo da geopolítica no ensino médio.

PALAVRAS-CHAVE: Geopolítica. Espaço. Geografia. Ensino Médio.

Geopolitics in Secondary Level Education: a geography-related field

ABSTRACT

It is believed that geopolitics can play a prominent role in secondary level education when it comes to thinking critically. Therefore, it is worth reflecting upon the way it is approached. The delimitation, definition,

¹ Licenciado e Bacharel em Geografia pelo Instituto de Geografia da Universidade Federal de Uberlândia – Minas Gerais, Brasil. E-mail: geolisson@gmail.com

and role of geopolitics as found on the curriculum of secondary students are covered in this study. This motivated this article, which was based on a bibliographic rescue and analysis of documents that guide the high school in Brazil. The ability to understand the strategic organization of space, the positioning of productive structures, basic industry and military artefacts, and the development of technologies for the obtainment and spreading of strategic information are typical features of geopolitics which indicate its geography-related importance. In addition to the power relationships between States, the contemporary international system, has shown significant changes in its international agenda and among its players. This scenario makes the geopolitics of teaching in high school even more relevant.

KEYWORDS: Geopolitics. Space. Geography. Secondary level education.

* * *

É difícil imaginar o desenvolvimento desse modelo sem guerras, até porque a lógica da economia capitalista (...) implica uma lógica de guerra permanente por conquista de mercado e, depois que o capital comercial foi associado ao capital industrial e bancário (...), não só se disputam mercados para a venda de produtos, mas, sobretudo, para se obter as fontes de matéria-prima ou controlar lugares e regiões estratégicos (...). Enfim, a questão territorial e geopolítica serão decisivas!

Carlos Walter Porto-Gonçalves

Introdução

Este artigo foi motivado pelo entendimento de que a geopolítica tem função estratégica na formação do senso crítico do estudante e, por isso, merece algumas reflexões sobre sua abordagem e significância no currículo de geografia do ensino médio. O texto aqui apresentado é fruto de reflexões cotidianas, de análises bibliográficas e de documentos oficiais sobre essa área/disciplina dentro do ensino médio e sua relação com a ciência geográfica.

Inúmeros trabalhos acadêmicos dedicaram-se a delimitar a área de atuação e o(s) objeto(s) de análise(s) da geopolítica. Outros buscaram diferenciar dois ramos que em diversos momentos se confundem, geopolítica e geografia política. Nesse sentido, podemos destacar o professor Aroldo de

Azevedo, que em seu trabalho “A Geografia a Serviço da Política”, entende que a geografia política e a geopolítica possuem campos de atuação semelhantes, porém esta última sendo encarada como um ramo das Ciências Políticas e não simplesmente da Geografia (AZEVEDO, 1955).

Apesar de entendermos como importante, o objetivo desse trabalho não é retomar essa discussão, mas sim, assumindo a geopolítica como uma área também da geografia, traçar um perfil dela no currículo do ensino médio e reforçar sua importância na formação crítica do estudante.

Com base nisso, buscar-se-á ressaltar a importância de trazer para o cotidiano da sala de aula as discussões de caráter geopolítico a fim de promover a compreensão mais real das relações de força que moldam a construção do espaço vivido. Tais discussões, normalmente, ficam restritas a repartições estratégicas do Estado - como as forças armadas, serviços de inteligência, embaixadas, ministérios e secretarias. Desde o século XX, cada vez mais são desenvolvidas também dentro dos núcleos de direção de grandes corporações empresariais, e mesmo por entidades não governamentais (ONGs) - como WWF, Greenpeace, Open Society (OSI), CARE - e supranacionais como FMI, BRICS, a ONU - e suas dezenas de entidades e organismos. Poucas vezes são realizadas pelos grandes veículos abertos de comunicação, ou seja, o acesso cotidiano a essa abordagem é bastante limitado. Porém, a formação crítica de um cidadão dentro de um sistema cada vez mais global necessita de um mínimo de clareza sobre esse cenário.

Há também um esforço inicial no apontamento de uma abordagem metodológica para a aplicação da geopolítica no ensino médio. Mesmo admitindo a ampla dependência de diferentes conhecimentos das mais diversas áreas das Ciências Humanas para a análise geopolítica, em especial da História e da Filosofia, tentar-se-á mostrar como aquela está profundamente associada à ciência geográfica.

Na verdade, a organização do espaço e a apreensão de seus recursos ocorrem a partir de um complexo, profundo e nem sempre claro, jogo de

forças que orquestra tal dinâmica em suas diferentes escalas espaciais e/ou temporais. Trazer isso de modo didático para os estudantes de ensino médio é fundamental para a formação de uma consciência crítica.

A metodologia aqui utilizada circunscreve-se a reflexões sobre obras e documentos de órgãos oficiais que norteiam a estruturação e a formatação do ensino médio brasileiro. Dentre tantas obras, além da obra de Azevedo citada, também merecem destaque as de autoria de Yves Lacoste, Rogério Haesbaert, Milton Santos, José William Vesentini, Parag Khanna, Robert Kaplan e Luiz Alberto Moniz Bandeira.

Entre os documentos oficiais estão a Lei de Diretrizes e Bases (Lei Federal nº 9.394 de 1996) – LDB, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – DCNEM, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Humanas (PCN – CH) e a Matriz de Referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nesses documentos, buscou-se a expectativa institucionalizada existente com relação ao papel e objetivos do ensino médio e da Geografia, e, dentro dessa, da geopolítica.

Acredita-se que além das questões aqui colocadas, outras reflexões e indagações são pertinentes ao papel da geopolítica no ensino médio. Entretanto, não há a pretensão de se esgotar nesse trabalho todas estas, mas sim, de iniciá-lo, até por admitir que isso requer mais tempo e dedicação. Assim, ao longo do texto, serão realizados esforços na tentativa de tratar basicamente de três objetivos estabelecidos: o resgate e a delimitação do que se entende por geopolítica, sua abordagem didática e os objetivos dessa área no ensino médio.

Geopolítica: definição e algumas reflexões

A geopolítica busca, com base na associação de conhecimentos diversos, a compreensão da realidade socioespacial que sirva para a articulação de estratégias e previsões, subsidiando ações futuras. Área de profunda complexidade, essa exige grande bagagem teórica, conhecimento amplo de

processos, fatos e contextos históricos, além de análises diuturnas de acontecimentos, projetos, ações isoladas e articulações dos mais diferentes atores globais, os quais se materializam em diferentes escalas temporais e espaciais.

Pode-se entender que

A geopolítica não se satisfaz com a mera descrição física “fotografando” apenas esses acidentes geográficos. Ela preocupa-se com os “movimentos” desses elementos, e com a sua aplicação na formulação de uma política que visa a fins estratégicos. Adquire, dessa forma, um caráter essencialmente dinâmico (...). (MIYAMOTO, 1995, p. 24-25)

A complexidade dessa área das Ciências Humanas pode ser notada ao se observar a formação e a atuação profissional daquele a quem se atribui a origem da palavra geopolítica, Rudolf Johan Kjéllen (1864-1922). Sueco, Kjéllen, que muito se baseou nos estudos de Friedrich Ratzel (1844-1904), que era cientista político, formado em Direito, também atuou como professor de Ciência Política, História e Geografia nas Universidades de Uppsala e de Gotemburgo, além de ter se destacado no campo político em seu país de origem (FERNANDES, 2003, p. 2; e VESENTINI, 2000, p. 16).

De maneira objetiva, a análise geopolítica se sustenta basicamente na capacidade de compreender as causas e/ou motivações de uma dada articulação, e ainda projetar em diferentes cenários os desdobramentos dessa. Compreender a relação entre o interesse e aquilo que o desperta no interessado, e enxergar as estratégias e as ações que foram – ou que podem ser – pensadas e/ou executadas para alcançar o objeto de cobiça, sendo que este pode assumir diferentes formas, portes e funções e, ainda muitas vezes, ser obscuro e/ou estar camuflado aos olhos da maioria.

Além disso, a geopolítica se materializa a partir das relações de poder entre os mais diferentes agentes da sociedade internacional, dos acordos

firmados e das articulações elaboradas pelos atores que direcionam o sistema socioeconômico vigente.

Ainda assim, apesar da aproximação visceral com várias ciências, e da complexidade apresentada por essa área, pensar geopoliticamente é realizar uma análise geográfica. Esse exercício envolve diretamente o espaço geográfico e as relações de poder que sobre ele e/ou por ele se estabelecem. Na definição clássica de Kjéllen (apud VESENTINI, 2000, p. 15), geopolítica é “a ciência que estuda o Estado como organismo geográfico”. Ou seja, a organização estratégica da estrutura que representa a sociedade, suas articulações e interações com o espaço.

Entretanto, levando em conta o dinamismo destacado por Miyamoto na citação acima, na contemporaneidade não se pode limitar o papel de agente geopolítico aos Estados. Se na definição clássica da geopolítica, a qual nos remete ao início do século XX, o Estado aparece como o protagonista dessa área do conhecimento, é fato que desde meados daquele mesmo século, mas em especial, desde a transição para o século atual, as grandes corporações transnacionais, grupos e instituições não governamentais e entidades supranacionais, muito dependem, executam e desfrutam dessa leitura estratégica do espaço. Ou seja, dividem com os Estados o protagonismo da geopolítica internacional. Esse cenário vem ganhando força ao longo das últimas décadas, por conta do ganho de relevância do poder econômico e tecnológico dessas entidades, as quais têm se firmado como importantes entes internacionais.

Constatada essa mudança, fuge-se da clássica visão de que a geopolítica é praticada necessariamente pelas relações entre Estados e seus governantes ou representantes. As ações geopolíticas passam agora a envolver cada vez mais outras estruturas da sociedade e, claro, seus componentes, transbordando assim para outros setores e grupos que agora podem atuar (decisivamente) no campo geopolítico.

Segundo Haesbaert e Porto-Gonçalves (2006, p. 52-53), essa nova configuração de poder, que em parte é fruto da perda da significância

econômica do Estado - fato que ganhou força com o crescimento das ideias neoliberais a partir das décadas de 1970/80 –, e com isso, de sua menor capacidade de determinar os rumos da apropriação do espaço e das configurações do sistema internacional, ameaça até mesmo o tradicional sistema de Estados, campo primordial de construção do quadro diplomático e geopolítico internacional estruturado entre os séculos XVII e XX. A ideia de minimização da relevância do Estado frente a outros atores internacionais também é discutida na obra de Khanna, 2011.

Nesse sentido, merecem destaque as estratégias traçadas e as ações executadas como instrumentos de defesa dos interesses do grande capital, que, normalmente representados pelos grandes grupos empresariais/financeiros, se informam e se articulam com o intuito de controlar espaços, conhecimentos e informações. Áreas com localizações privilegiadas, favoráveis a rotas de transportes e detentoras de reservas de recursos naturais estratégicos, potenciais mercados consumidores e legislações frágeis que permitam redução de custos produtivos, dados estratégicos sobre onde e quando investir, desenvolvimento tecnológico nos mais diferentes segmentos, entre outros, estão entre os alvos de cobiça² desses novos atores/entes dentro da nova ordem mundial.

Tal fato reforça a ideia de que a análise geopolítica é intimamente associada a uma abordagem cotidianamente geográfica, uma vez que torna latente sua relação com o objeto de estudo da Geografia, o espaço geográfico. Na concepção de Yves Lacoste, o caráter complexo e estratégico da geografia ganha destaque:

A geografia é de início, um saber estratégico estritamente ligado a um conjunto de práticas políticas e militares e são tão práticas que

² Dentre os exemplos mais recentes dessas ações que visam defender interesses particulares no cenário global, tem-se o escândalo da espionagem executada pelo governo dos EUA, através de sua Agência Nacional de Segurança (NSA) e reveladas pelo ex-funcionário dessa organização Edward Snowden, sobre dados sigilosos de vários países, dirigentes e empresas estratégicas dos mesmos, dentre os quais estão o Brasil, Alemanha e outros países considerados aliados estadunidenses.

exigem o conjunto articulado de informações extremamente variadas, heteróclitas à primeira vista, se não se enquadra no bem fundamentado das abordagens do Saber pelo Saber. São tais práticas estratégicas que fazem com que a geografia se torne necessária ao Chefe Supremo, àqueles que são os donos dos aparelhos do Estado. Trata-se de uma ciência? Pouco importa, em última análise: a questão não é essencial, desde que se tome consciência de que a articulação dos conhecimentos relativos ao espaço, que é a geografia, é um saber estratégico, um poder. (LACOSTE, 2009, p. 23)

Apesar do tempo decorrido desde a primeira publicação do trabalho citado do professor Yves Lacoste, datado da década de 1980, esse caráter estratégico da articulação do espaço geográfico e sua íntima relação com a geopolítica pode ser percebido atualmente.

Na atual configuração de poder global, a importância da organização estratégica do espaço ainda pode ser vista em vários segmentos. Exemplo disso é que, mesmo em um mundo caminhando cada vez mais para uma ordem de poder multipolar, a superioridade militar dos EUA, em parte, hoje ainda é mantida pela liberdade conquistada em décadas anteriores, em especial durante a Guerra Fria, por esse país para a instalação de bases militares em locais estratégicos (KAPLAN, 2013, p. 31). Essas bases e estruturas militares são diretamente estadunidenses ou de tradicionais aliados.

Outro exemplo é o grande valor atribuído às informações sobre as características do espaço pelas corporações empresariais. Sejam tais informações sobre aspectos físicos – como a localização de reservas de recursos naturais - e/ou socioeconômicos – como o perfil demográfico, os arranjos espaciais de produção. Dessa forma,

(...) a geopolítica, surgida no início do século XX, tem como preocupação fundamental a questão da correlação de forças –

antes vista como militar, mas hoje como econômico-tecnológico, cultural e social – no âmbito territorial, com ênfase no espaço mundial. (VESENTINI, 2000, p. 10).

Vale ressaltar que tais informações se tornam ainda mais acessíveis e eficazes quando trabalhadas a partir das novas tecnologias cartográficas. Esse conjunto de técnicas que permite a representação do espaço real em pedaços relativamente pequenos de papel, e mais comumente hoje, nas telas de aparelhos eletrônicos, de forma específica e direcionada, desempenha uma função crucial na leitura do espaço e na tomada de decisões estratégicas. Afinal “a confecção de uma carta implica um certo domínio (...) do espaço representado, e é um instrumento de poder sobre esse espaço e as pessoas que ali vivem” (LACOSTE, 2009, p. 23).

Muitos dos organismos citados dispõem de grande quantidade de informações espacialmente referenciadas, representadas em mapas e cartas, obtidas por sistemas ultramodernos e excludentemente caros de sensoriamento remoto, formando verdadeiros Sistemas de Informações Geográficas (SIG)³. A variedade e a quantidade de informações, assim como suas escalas de abordagem, muitas vezes são sigilosas e têm uma só função, permitir uma leitura estratégica de um recorte territorial. Se até pouco tempo os Estados eram os maiores detentores de tais acervos, hoje se sabe que grandes corporações empresariais dependem dessas informações para a definição de suas estratégias de mercado, na organização de suas cadeias produtivas e de comercialização e, por isso, também investem nesse segmento.

Nesse sentido, o levantamento e o tratamento de informações, bem como sua transferência para a representação em cartas, não pode ser

³ Basta observar a quem pertencem os grandes sistemas de coleta e processamento de informações espacialmente referenciadas, baseados nas mais sofisticadas tecnologias de sensoriamento remoto. Sistemas de localização como o GPS, o GLONASS, o GALILEO e os grandes programas espaciais estão sob o controle de países decisivos no cenário internacional e de grandes corporações empresariais, que são geradoras e/ou detentoras de grandes inovações tecnológicas no campo da comunicação e de geoprocessamento.

tratado como algo singelo, inócuo e/ou inocente. Ao contrário, essas complexas ações se baseiam na busca por instrumentos que fomentem a elaboração de estratégias de leitura, compreensão e (principalmente) controle do espaço, e claro, das estruturas físicas (naturais e/ou artificiais) e sociais que o compõem (LACOSTE, 2009, p. 23).

Tradicionalmente a soberania dos Estados se aplica à existência de limites territoriais tridimensionais e à sua autonomia de atuação dentro de tais fronteiras. No entanto, a difusão do poder econômico e principalmente tecnológico permite a articulação de outros atores sobre esse mesmo espaço, ignorando muitas vezes tais limites territoriais dos Estados e sua legitimidade como ordenador da referida área. Essa situação, somada à crescente incapacidade do Estado em reger plenamente a construção dos espaços que estão sob sua alçada, contribuem cada vez mais para o questionamento do papel dessa estrutura burocrática e de seus representantes (HAESBAERT; PORTO-GONÇALVES, 2006, p. 41).

Dessa forma, estaríamos diante de grande mudança na composição desse grande “tabuleiro de xadrez” da geopolítica mundial, no qual novos e imponentes jogadores passam a traçar suas estratégias e a, definitivamente, dividir com os Estados e seus representantes o controle do espaço e da busca de seus interesses.

Outra área fundamental nas análises geopolíticas são os conhecimentos históricos, necessários para subsidiar análises e comparações. Na verdade, em alguns momentos, em especial no ensino médio, há até confusão quanto à disciplina que deve ministrar as aulas de geopolítica, se a Geografia ou a História. Fato é que em muitos momentos, ambas fazem isso, e uma leitura geopolítica depende de uma íntima relação entre as mesmas, assim como com outras ciências e áreas do conhecimento, dentre as quais estão o Direito e a Política internacionais, a Sociologia e a Filosofia.

Nesse sentido, Khanna fornece uma definição que ajuda a elucidar possíveis incertezas e confusões. Essa nos permite compreender a

complexidade apresentada pela geopolítica e, ao mesmo tempo, deixa clara a interação entre as diferentes áreas do conhecimento na sua composição:

Ao contrário da história, a geopolítica é uma disciplina que olha para trás com a finalidade explícita de enxergar à frente. Se as relações internacionais são a meteorologia da atualidade, a geopolítica é a climatologia, a ciência profunda da evolução do mundo; a geopolítica não pode ser posta em dia simplesmente clicando-se em atualizar no buscador da internet. (KHANNA, 2008, p. 22)

Ou seja, a análise geopolítica pode partir da conjuntura diplomática e socioeconômica do sistema internacional, mas necessita compreender a evolução histórica dos processos para que assim possa projetar eventuais caminhos e/ou mudanças à frente. Talvez essa seja a área que mais aproxima essas duas ciências tomadas por muitos como irmãs. No entanto, partindo-se do princípio de que a análise geopolítica busca compreender e explicar os acordos e as articulações de poder que acabam materializando as estruturas e os arranjos dos mais diferentes espaços, e que é sobre essa base espacial que os diferentes interesses recaem e se chocam, mais uma vez é latente a integração dessa área com os conhecimentos geográficos.

Além disso, ainda é necessário entender que informações estratégicas, derivadas do levantamento e tratamento de dados detalhados sobre aspectos físicos e socioeconômicos de uma referida área, da confecção e análise de cartas e mapas, ou mesmo as descrições estereotipadas, da criação de mitos, da difusão de informações incompletas, ou sua total ocultação, assim como de fatos e estratégias, são alguns dos exemplos de ações inerentes ao jogo de poder presente no contexto geopolítico, e que dão base à materialização, através desse, do espaço geográfico. É esse jogo que, em grande escala, define os rumos da sociedade global.

Considerando Santos (1988, p. 87-88), entende-se que não há ação humana que não se dê sobre o espaço, seja ele natural ou já alterado, e conseqüentemente essa ação tende a modificá-lo. Também não se pode negar que a transformação do espaço, fruto dessa ação, a partir de implantação de novas estruturas e objetos, espelha intencionalidade. Não há construção do espaço geográfico sem levarmos em conta a ação do homem, que busca adequar o meio aos seus interesses e supostas necessidades, e dentro desse cenário composto cada vez mais diverso de atores internacionais o conflito de interesses tem se tornado maior, aumentando a tensão no cenário internacional.

É evidente que as ações citadas acima e a conseqüente construção do espaço geográfico não ficam necessariamente restritas às mãos daqueles que controlam os meios de leitura e articulação do sistema, como a máquina do Estado ou os grandes grupos empresariais e demais organizações. Entretanto, são esses que possuem a maior capacidade de rearranjarem, ainda que sutilmente, mas de forma profundamente significativa e com grande escala de abrangência, o espaço e as estruturas que o compõe, objetivando garantir seus interesses. Com isso, acabam conduzindo os demais atores (coadjuvantes). Isso é possível justamente por terem acesso a instrumentos (dos quais se destacam o capital, a tecnologia, a grande mídia e a máquina do Estado) e a informações estratégicas espacialmente.

É curioso observar que esse domínio aparece camuflado, difícil de ser percebido pela maior parte da sociedade, a qual em seu cotidiano não é municiada de conhecimentos suficientes para a realização dessa leitura. As formas de organização e apropriação do espaço parecem ser algo já estabelecido, sem necessariamente terem sido meticulosamente orquestrados ao longo do tempo. A esmagadora maioria componente da sociedade não se dá conta de que forças profundas criam um cenário previamente limitado, onde ocorrerá sua (sobre)vivência. De fato

as condições para a manutenção de um sistema de dominação como o atual derivam não somente da concentração de meios que permitem organizar a modo a reprodução coletiva, mas sobretudo, da convicção de que esses meios são alheios e sustentam um poder inapelável, além da consequente naturalização do modo de organização social. (CECEÑA, 2005, p. 08)

Na verdade, é preciso admitir que no campo das ações geopolíticas “nada” ocorre por acaso. É evidente que a análise e as ações geopolíticas, baseadas nos interesses e estratégias que as norteiam, têm como objetivo a conquista, ampliação e/ou minimamente a manutenção do poder por parte daqueles que as realizam. Poder esse que em muito depende do conhecimento das características e do controle sobre um dado território, ou de parcelas territoriais distintas, mas que se complementam e permitem a articulação de complexas redes (re)produtivas.

Como exemplo desse jogo de interesses, pode ser tomada a necessidade do Estado, em suas diferentes escalas, de compreender as características físicas e socioeconômicas do meio para executar suas obras e projetos. Outro exemplo é a busca das grandes corporações transnacionais pela pulverização dos processos produtivos, que reduz custos, maximiza lucros, e torna cada vez mais interdependente as economias e os diferentes países do mundo, e que hoje inegavelmente orienta a produção do espaço geográfico. Esse mesmo processo acaba aprofundando a importância na definição espacial das rotas por onde passam (ou passarão) as estruturas que transportam combustíveis e matérias primas, o que determina onde serão construídas rodovias, ferrovias, portos marítimos e bases aéreas, unidades militares, por onde passarão os cabos de fibra óptica e a localização dos centros de desenvolvimento tecnológico, dentre outros. Ou seja, quando, como, e principalmente onde, se dará a instalação das estruturas (visíveis ou camufladas) que permitiram e permitem a mundialização do capital.

Com base no exposto até aqui, ainda que admitindo o caráter interdisciplinar e/ou multidisciplinar da geopolítica, como então desvincular tais estratégias, inerentes ao cotidiano, do espaço vivido? Como então pensar a geopolítica sem pensar o espaço geográfico e, por consequência, a Geografia? Partindo-se desse contexto, impossível. Como já mencionado, é fato que nas análises geopolíticas existe a necessidade do envolvimento de outros campos científicos, o que também é necessário à própria geografia, porém, não há como negar a profunda relação entre aquelas e a Ciência Geográfica.

Depois do exposto, é instigante a elaboração de uma definição para geopolítica. Não que definições não existam, ou mesmo que essa que será apresentada nas próximas linhas tenha a intenção e/ou a audácia de se sobrepor a qualquer outra, citada aqui ou não, ou mesmo de complementá-las. Definitivamente não. O esforço intelectual aqui empregado numa definição é apenas uma forma de encaminhamento, de dar a essa parte do trabalho maior objetividade. Dessa maneira, pode-se entender que a geopolítica é a área das Ciências Humanas que, valendo-se de conhecimentos amplos e variados, mas que com grande dependência dos conhecimentos geográficos, busca compreender as relações de poder entre os diversos atores do sistema internacional e as articulações desses na implantação e/ou manutenção de seus interesses, tomando como referências a (re)construção do espaço geográfico em suas diferentes escalas.

Tendo essa compreensão em mente, como abordar essa área no ensino médio? O que os documentos oficiais norteadores de tal nível de ensino trazem? Como colocar em sala teorias e análises que por vezes parecem transcender a escala de maturidade e compreensão dos estudantes? Como lidar com a necessidade de contrariar ideias já existentes? Essas são algumas das questões que instigam e nortearão as próximas reflexões.

A geopolítica no ensino médio e os documentos de referência

Admitindo-se que o ensino médio tem, entre outras, a finalidade de buscar “a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico” (LDB, art. 35), e admitindo-se a definição anteriormente atribuída à Geopolítica, fica claro que essa tem um papel de destaque nesse nível de educação, apresentando-se como um instrumento para a formação desse perfil de estudante.

Na mesma linha, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), colocam dentre os objetivos da área das Ciências Humanas, o desenvolvimento de competências e habilidades que propiciem ao estudante a capacidade de compreender

b) a sociedade, sua gênese e transformação e os múltiplos fatores que nelas intervêm, como produtos da ação humana; (...) e os processos sociais como orientadores da dinâmica dos diferentes grupos de indivíduos.

d) a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. (Brasil, DCNEM, p. 6)

Apesar de não se referir diretamente a Geografia ou a Geopolítica, tais objetivos também estão associados ao ensino dessas, pois as mesmas devem permitir ao aluno a mínima noção dos movimentos e articulações inerentes ao desenvolvimento e à manutenção do sistema socioeconômico vigente, das relações de poder e do jogo de interesses que moldam as relações políticas em diferentes escalas espaciais, as quais (re)produzem os espaços.

Na verdade, o ensino de geopolítica coloca o professor diante de grande responsabilidade, a de fornecer ao aluno a possibilidade do desenvolvimento de competências que propiciem a ele, mesmo que de

maneira inicial, a capacidade de realizar uma leitura crítica de fatos e de processos em uma escala que vai além de sua imediata vizinhança.

Tomando como referência os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) para o Ensino Médio de Ciências Humanas, a Geografia é uma das ciências componentes da grade curricular padrão, que tem parte da função descrita acima, pois, deve proporcionar ao aluno, entre outras, a capacidade de

orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço, reconhecendo-os não apenas a partir da dicotomia sociedade-natureza, mas tomando-os como produto das relações que orientam seu cotidiano, definem seu “locus espacial” e o interligam a outros conjuntos espaciais (Brasil, PCN – CH, p. 31).

Não há nos documentos até aqui analisados uma referência direta à geopolítica enquanto disciplina ou área, mas percebe-se a aproximação das funções da geografia acima citadas com a caracterização teórica e a definição a qual anteriormente chegamos para a área de geopolítica.

Ao fazer referência ao espaço “como produto das relações que orientam o cotidiano”, se deve entender como uma relação de forças, um jogo de interesses dos grandes atores do sistema internacional. Dessa forma, reforça-se não só a importância da Geografia no currículo, mas também sua responsabilidade sobre a área da geopolítica.

Inegável, a partir desse ponto de vista, o papel estratégico desempenhado pelo ensino da geopolítica na educação básica. Permitir aos alunos a possibilidade de chegar à vida adulta e ao ensino superior com uma mínima capacidade de compreender a lógica das ações que constroem e reconstroem as estruturas e a dinâmica dos espaços em que eles se inserem é algo imprescindível para a formação crítica do cidadão.

O pensamento crítico pode ser entendido como aquele que “não se submete a poderes de Estado ou a injunções para cerrar fileiras com os que

marcham contra este ou aquele inimigo sacramentado” (SAID, 2007, p. 25). Entende-se assim, que tal formação deve buscar maior liberdade e autonomia em suas proposições, não se restringindo ou se contentando com aquilo que é posto por aqueles que, a princípio, possuem grande gama de informações e podem, com base em seus interesses, direcioná-las.

Ainda, concordando com Giroto & Santos (2011, p. 145), acredita-se que a geopolítica deve ser valorizada e tomada como uma das frentes mais importantes da Geografia dentro do ensino médio. Apesar do atual perfil globalizado da sociedade contemporânea, não se deve esquecer que o global é formado por recortes espaciais menores, e que grande parte das ações estratégicas se manifesta em escala local, ainda que apenas como consequência. É nesse nível de análise que a compreensão dessas articulações talvez se torne mais palpável para o estudante.

Outro documento de grande relevância e que nos últimos anos passou também a nortear a estruturação do ensino médio brasileiro é a Matriz de Referência do ENEM. Nesse estão contidos os eixos cognitivos, as competências e as habilidades que dão base à formulação do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

Entre os eixos cognitivos que são abordados pelo referido documento, os quais são comuns a todas as áreas, é citada a capacidade do estudante de compreender processos histórico-geográficos (Brasil, Matriz de Referência do ENEM, p. 1). Ou seja, sua capacidade de avaliar cronologicamente e espacialmente as alterações vividas pela sociedade, e claro suas motivações e desdobramentos. Para tal, a análise geopolítica certamente pode ser utilizada.

Na área de Ciências Humanas da Matriz de Referência do ENEM, novamente os aspectos inerentes à geopolítica ganham destaque. Na Competência de Área 2 é posto como perspectiva avaliativa a capacidade do aluno de “compreender as transformações dos espaços geográficos como produto das relações socioeconômicas e culturais de poder”. Dentro dessa competência, três habilidades que são esperadas chamam a atenção:

- Identificar os significados histórico-geográficos das relações de poder entre as nações.
- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial.
- Comparar o significado histórico-geográfico das organizações políticas e socioeconômicas em escala local, regional ou mundial. (Brasil, Matriz de Referência do ENEM, p. 11)

Tais habilidades reforçam a importância do desenvolvimento da capacidade de executar uma leitura crítica e ao mesmo tempo ampla e estratégica do espaço, e assim, novamente leva à reflexão sobre o papel da geopolítica na formação do estudante do ensino médio.

Outro documento que ainda não é tomado oficialmente como uma referência, pois ainda está em construção, mas que pela sua abrangência e pelos seus objetivos merece nossa atenção é a Base Nacional Curricular Comum (BNCC).

Esse documento teve sua segunda versão preliminar publicada em abril de 2016 e tem sido elaborado com a participação de uma grande gama de profissionais, pesquisadores, professores e instituições, e servirá para homogeneizar a estrutura da educação básica no país, indicando o conjunto essencial de habilidades e conhecimentos que todo aluno de desenvolver. A ideia é que essa base funcione como uma estrutura comum para os currículos e seja a referência na elaboração de exames de seleção para o ensino superior, buscando assim, em certa medida, uma maior igualdade de oportunidades.

De acordo com a BNCC, dentre os objetivos de aprendizagem do ensino de Geografia está a compreensão: do Estado como uma organização sociopolítica e a organização do território a partir desse; do sistema capitalista como a ordem socioeconômica global que induz a organização dos

territórios e o uso/apropriação dos espaços; de como as forças hegemônicas da sociedade capitalista buscam a partir do uso de diferentes formas de linguagens a uniformização do comportamento, das formas de ver e entender o mundo, como fins de manutenção do status quo (BNCC, 2016, p. 160 – 162).

Na verdade, na atual fase do sistema socioeconômico vigente, onde o Estado, seus líderes (em maior ou menor escala) e as estruturas que o constituem - com destaque para a sociedade e o povo que o representa - estão subjulgados aos interesses econômicos e estratégicos de grandes corporações empresariais, é cada vez mais difícil e ao mesmo tempo imprescindível, que se busque a ampliação de uma leitura mais panorâmica e crítica sobre os fatos que marcam o cotidiano.

Além disso, a compreensão dos acontecimentos que marcam a organização humana sobre o espaço na contemporaneidade, requer a busca de causas históricas, mas também toma como referência informações e notícias divulgadas pelos mais diferentes meios de comunicação. Esses, por sua vez, despejam informações em volumes cada vez maiores, sobre os mais diferentes processos e regiões, através das mais diferentes mídias, sobre um número cada vez maior de pessoas, muitas vezes de modo perigosamente resumido e recortado.

A modernização e a pulverização dos meios de comunicação tornam as ações geopolíticas e seus desdobramentos realmente globais. Permite que movimentos e processos antes circunscritos a determinadas áreas ganhem maior abrangência espacial e social, o que os tornam mais complexos, mas também aumenta as chances de distorções e compreensões indevidas ou mesmo direcionadas. Um exemplo claro é o atual quadro de “Guerra ao Terror”, que vivenciado desde o início desse século, tem ganhado novas roupagens com o fortalecimento de grupos fundamentalistas e com a indevida generalização de um perfil radical associado aos povos islâmicos⁴.

⁴ Referente ao quadro recente de fortalecimento do Estado Islâmico e a ações islamofóbicas registradas em diversos países em função disso.

Esse cenário torna a realização de análises geopolíticas e principalmente o ensino da geopolítica um campo dinâmico, complexo e, ao mesmo tempo, sujeito a lidar com apresentações, compreensões e análises tendenciosas, maniqueístas. Lidar com essas questões em sala de aula é um desafio constante.

Além disso, a BNCC traz uma estruturação das habilidades e competências que a Geografia deve proporcionar ao aluno do ensino médio. Dentre essas, na Unidade Curricular 5, são listadas a capacidade de

- Analisar as relações geopolíticas e econômicas mundiais, entendendo o papel dos Estados nação, das instituições supranacionais e das organizações de diferentes naturezas e finalidades nessas relações.
- Examinar conflitos e tensões territoriais nacionais e internacionais na contemporaneidade, identificando suas causas e consequências. (BNCC, 2016, p. 640)

Assim, diferente dos outros documentos até então mencionados, a BNCC traz uma referência direta à abordagem geopolítica e reforça o caráter estratégico dessa na formação de um estudante mais crítico, capaz de compreender a lógica existente na dinâmica socioeconômica e espacial.

Esses pontos reforçam a ideia de que na abordagem em sala é também fundamental ter em mente que o jogo de poder e as suas implicações geopolíticas têm se tornado cada vez mais complexos, em especial desde a última década do século passado. A diplomacia, tomada de maneira clássica como a relação entre os Estados e/ou seus representantes, sofreu profunda transformação (KHANNA, 2011, p. 14). Novos centros de decisão e influência têm emergido em todo o mundo e não se tratam apenas de Estados - que galgaram maiores índices de crescimento econômico, social e/ou tecnológico - mas de grupos empresariais, ONGs e figuras influentes.

Conclusão

Não há como negar, a geopolítica é um campo interdisciplinar. Talvez a área das Ciências Humanas que melhor direciona para essa abordagem, tão almejada nos últimos tempos dentro da educação nacional.

O esforço aqui empregado na aproximação entre as análises geopolíticas e a Geografia não deve ser tomada como uma minimização da relevância de outros conhecimentos e ciências para a formulação das mesmas, mas sim como uma forma de entendimento desse campo tão amplo, complexo e, às vezes, ainda obscuro, do qual nos propomos a tratar nesse trabalho.

Entende-se que não há como jogar uma partida de xadrez sem um tabuleiro. A lógica do jogo e as estratégias só podem ser pensadas a partir do posicionamento das peças sobre aquele. Isso reforça a crença de que a geopolítica é uma área intimamente geográfica. Não há disputa de poder pelo espaço que ocorra a visualização e leitura das suas variáveis físicas e socioeconômicas, e para isso é imprescindível a leitura geográfica. Afinal “a geografia não discute, simplesmente é” (SPYKMAN, 1942, apud KAPLAN, 2013, p. 31).

Fato é que a “alfabetização geopolítica” é imprescindível para a formação de jovens mais críticos e capazes de compreender melhor o sistema que os envolve e suas manifestações no espaço cotidiano. Formação essa destacada pelos documentos norteadores da estruturação do ensino médio brasileiro como um dos seus objetivos.

Ao retomarmos os documentos e as citações aqui citados, de forma mais explícita ou tácita, todos eles apontam para a formação crítica do estudante. Uma formação que proporcione ao aluno a capacidade de compreender a lógica da construção do espaço e da sociedade que o rodeia, do jogo de forças que move tal dinâmica.

O ensino de geopolítica não se resume a fornecer informações e expor cenários de conflitos e/ou tensões entre Estados. Diante dessa nova

estrutura do cenário internacional, trata-se de instrumentalizar os estudantes da capacidade de ler e de interpretar criticamente os fatos associados ao seu cotidiano.

Municar os cidadãos com a capacidade de compreender a lógica posta sobre a articulação do espaço é permitir-lhes terem maior possibilidade de sair da condição de meros coadjuvantes. Ter a possibilidade de avaliar a conjuntura posta, essa que é fruto de uma estrutura de poder já estabelecida, e com isso posicionar-se de maneira um pouco mais autônoma. Ou seja, permitir que o estudante, ao longo de sua formação, adquira e desenvolva a capacidade de questionar a “verdade (im)posta” pelos meios formadores de opinião, de correlacionar fatos, de fugir de uma leitura fragmentada ou mesmo limitada da realidade que o cerca.

Assim, outro aspecto que fica claro nos documentos aqui analisados, é que o objetivo do ensino básico, e mais especificamente do ensino médio, não se restringe à preparação para exames de ingresso no ensino superior, onde seu senso crítico teoricamente seria então desenvolvido. A base, que certamente será aprofundada ao longo do amadurecimento intelectual do estudante, deve ser construída ainda nesse nível de ensino.

Referências

AZEVEDO, A. de. A geografia a serviço da política. *Boletim Paulista de Geografia*, São Paulo, nº 21, pág. 42-68, outubro de 1955.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Matriz de Referência do ENEM*. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/downloads/2012/matriz_referencia_enem.pdf. Acesso em: 12. Set. 2013.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais para Ensino Médio – Ciências Humanas*. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12598%3Apublicacoes&Itemid=859. Acesso em: 19 dez. 2012.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 6. ed. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011. Disponível em:

<http://bd.camara.gov.br/bd/bitstream/handle/bdcamara/2762/ldb_6ed.pdf?sequence=7>. Acesso em: 20 dez. 2012.

_____. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução n. 3, de 26 de junho de 1998*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/res0398.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. *Base Nacional Curricular Comum – BNCC. 2ª versão revista (proposta preliminar)*, abril 2016. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>>. Acesso: 10 set. 2016.

CECEÑA, E. A. Estratégias de construção de uma hegemonia sem limites. In: CECEÑA, E. A. (Org.). *Hegemonia e emancipações no século XXI*. Buenos Aires: Conselho Latino Americano de Ciências Sociais – CLACSO, 2005.

FERNANDES, J. P. T. A geopolítica clássica revisitada. *Nação e Defesa*, nº 105, pág. 222 - 244, 2003. Disponível em: <<http://www.idn.gov.pt/index.php?mod=1321&cod=106#sthash.p1EMwrbb.dpbs.>> Acesso: 10 ago. 2014.

GIROTTI, E. D.; SANTOS, D. A. A geopolítica e o ensino de geografia: estratégias didáticas para a retomada do diálogo. *Geografia, ensino & pesquisa*, v. 15, nº 3, pág. 139 - 153, 2011. Disponível em: <<http://cascavel.ufsm.br/revistas/ojs2.2.2/index.php/geografia/article/download/7351/4390>>. Acesso: 25 set. 2013.

HAESBAERT, R.; PORTO-GONÇALVES, C. W. *A nova des-ordem mundial*. São Paulo: UNESP, 2006.

KAPLAN, R. D. *A vingança da geografia: a construção do mundo geopolítico a partir da perspectiva geográfica*. Rio de Janeiro: Campus, 2013.

KHANNA, P. *Como governar o mundo: um roteiro para o próximo renascimento*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2011.

_____. *O segundo mundo: impérios e influência na nova ordem mundial*. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2008.

LACOSTE, Y. *A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. 15ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

MARTINS, R. F. Geopolítica e Geoestratégia: para que são e para que servem? *Nação e Defesa*, n.º 76, pág. 22 - 78, 1996. Disponível em: <http://comun.rcaap.pt/bitstream/123456789/1585/1/NeD78_RaulFrancoisMartins.pdf>. Acesso: 06 jul. 2014.

MIYAMOTO, S. *Geopolítica e poder no Brasil*. São Paulo: Ed. Papirus, 1995.

PORTO-GONÇALVES, C. W. *A Globalização da Natureza e a Natureza da Globalização*. 6ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

RAFFESTIN, C. *Por uma Geografia do Poder*. São Paulo: Ed. Ática, 1993.

SAID, E. W. *Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTOS, M. *Metamorfoses do Espaço Habitado*. São Paulo: Hucitec, 1988.

VESENTINI, J. W. *Novas Geopolíticas*. São Paulo: Contexto, 2000.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em novembro de 2016.

Formação e desenvolvimento profissional de professoras da Educação Básica

*Vera Lúcia Lacerda*¹

*Geovana Ferreira Melo*²

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo analisar aspectos da formação continuada de professoras que atuam na Educação Básica, em escolas públicas do Governo do Distrito Federal, que tenham participado de ações formativas promovidas pela Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação – EAPE. A investigação foi orientada pelo seguinte questionamento: quais as contribuições das ações de formação continuada de professores, promovidas pela EAPE, para o desenvolvimento profissional docente? A pesquisa, de abordagem qualitativa, teve como ponto de partida a análise da literatura da área, tendo sido embasada, principalmente, pelos seguintes autores: Gatti (2009); Imbernón (2009); Marcelo Garcia (2009); Marcelo Garcia e Vaillant (2012); Melo (2007; 2009); Nóvoa (2000); Pimenta (2002). Os dados foram obtidos por meio de questionário e grupo focal dos quais participaram as professoras de duas escolas do Governo do Distrito Federal. A partir da análise de conteúdo dos dados são apresentadas as seguintes considerações: a formação continuada promovida pela EAPE é entendida como campo fértil para o aprimoramento profissional, desde que seja planejada e realizada conforme as demandas específicas de cada realidade e com o envolvimento direto das professoras. A escola é um dos espaços privilegiados de formação, de construção da identidade profissional e dos saberes docentes, a serem associados com as experiências individuais e coletivas, que apontam para o desenvolvimento profissional das

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia. Atua como Professora da Secretaria de Educação do Governo do Distrito Federal. E-mail: verall@netsite.com.br

² Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/MG/Brasil. Líder do GEPDEBS – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Docência na Educação Básica e Superior. Apoio FAPEMIG. E-mail: geovana.melo@ufu.br

professoras.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Continuada. Saberes Docentes. EAPE. Educação Básica. Desenvolvimento Profissional Docente.

Formation and professional development of teachers of basic education

ABSTRACT

This study has objective to analyze the contributions of the School of Education Professionals Enhancement - EAPE for the professional development of teachers.

The research was guided by the following question: what are the contributions of continuing education activities for teachers, promoted by EAPE for the professional development of teachers? The research, qualitative approach, had as its starting point the analysis of the literature of the area, having been grounded primarily by the following authors: Dubar (1997); Pepper (2000); Melo (2007); Nóvoa (2008); Gatti (2009); Marcelo García (2009); Imbernon (2010); Marcelo García and Vaillant (2012); Tardif (2014). The dates were collected through questionnaires and focus group which participated teachers of two schools in the Federal District. From the following considerations of data content analysis are presented: the continuing education promoted by EAPE is seen as fertile ground for the professional development provided it is planned and carried out according to the specific demands of each situation and with the direct involvement of the teachers. Designing teaching experiences as a starting point for the construction of new knowledges, while in constant flux and sedimentation, allows reframing the preparation training processes. The school is one of the privileged spaces for training, construction of professional identity and teaching knowledge, to be associated with the individual and collective experiences, related to the professional development of teachers.

KEYWORDS: Continuing Education. Teaching Knowledge. EAPE. Basic Education. Professional Development.

* * *

*Renova-te.
Renasce em ti mesmo.
Multiplica os teus olhos, para verem mais.
Multiplica-se os teus braços para semeares tudo.
Destrói os olhos que tiverem visto.
Cria outros, para as visões novas.*

*Destrói os braços que tiverem semeado,
Para se esquecerem de colher.
Sê sempre o mesmo.
Sempre outro. Mas sempre alto.
Sempre longe.
E dentro de tudo*

Cecília Meireles

Para iniciar...

É a partir da crença no ser humano, na capacidade de nos recriar e no desejo de buscar um maior entendimento das questões, que muitas vezes nos parecem habituais e quase sempre naturalizadas, que ousamos realizar este processo investigativo. O desenvolvimento da atividade docente não se pauta somente no conhecimento técnico e reprodutor, pelo contrário, requer a compreensão das questões envolvidas no trabalho do professor, sua identificação e a busca de resolução de problemas inerentes ao cotidiano escolar. O objetivo desse tópico é apresentar como o processo de formação vem se delineando nas discussões e o que a literatura aponta sobre o tema. De acordo com André,

A constatação de que, nos anos mais recentes, os pesquisadores buscam vincular as experiências de formação com as práticas do professor em sala de aula, o que constitui um avanço em relação ao que era feito na década anterior, pois mostra uma concepção da formação docente como um continuum, ou um processo de desenvolvimento profissional, o que condiz com a literatura recente da área (ANDRÉ, 2010, p. 179).

O avanço pode ser percebido na alteração do foco privilegiado das pesquisas que passa a ser a formação permanente, as concepções, os saberes, a identidade e as práticas do professor em uma perspectiva de desenvolvimento profissional.

A vinculação da prática do professor em sala de aula na formação é demonstrada por diversos autores: Imbernón (2009), Nóvoa (2008), Pimenta

(2002), Flores (2014), Marcelo García; Vaillant (2009), Canário (2008), dentre outros.

Imbernón (2009) fundamenta que ganha terreno a opção que não deseja apenas analisar a formação como o domínio das disciplinas científicas ou acadêmicas, mas sim que propõe a necessidade de estabelecer novos modelos relacionais e participativos na prática da formação. As ações formativas, pautadas no neoconservadorismo, implicam em desencadear constante desânimo nos professores, em função do distanciamento em relação às suas próprias necessidades cotidianas impostas pela prática pedagógica, tendo como consequências:

O desconforto de práticas baseadas em processos de um expert infalível ou acadêmico (em que o professorado é tido como um ignorante que assiste a sessões que pretendem “culturizá-lo” profissionalmente) que tenta solucionar os problemas do professorado, muitas vezes sem experiência prática de formador, demandando metodologias diferentes na formação (IMBERNÓN, 2009, p. 21).

Tais deficiências nos programas de formação continuada, muitas vezes, têm levado ao desinteresse e reações de indiferença por parte dos professores, por perceberem que certas atividades que prometem ser de formação, quase sempre, em nada contribuem para seu desenvolvimento profissional. Consequentemente, sua realidade do dia-a-dia em sala de aula também permanece inalterada. Esta sensação de ineficácia dos processos de formação continuada é o sentimento que tem acompanhado muitos professores e acaba promovendo o descrédito em programas e processos formativos, principalmente da educação básica.

Nesse sentido, Nóvoa (2008) afirma que não conseguiremos evitar a “pobreza das práticas” (p. 17) se não tivermos políticas que reforcem os professores, os seus saberes e os seus campos de atuação, que valorizem as culturas docentes, que não transformem a docência numa profissão dominada pelos universitários, pelos peritos ou pela “indústria do ensino” (p.

16). Para este autor produziu-se uma inflação discursiva sobre os professores, mas que pouco reverbera em suas concepções e práticas pedagógicas. Entretanto, os professores não foram os principais autores destes discursos e, num certo sentido, viram seu território ocupado por outros grupos (NÓVOA, 2008). Dito de outra forma, não se trata mais de saber o que é necessário fazer para melhorar as práticas pedagógicas, mas sim fazer a partir dos professores, para e *com* os professores.

Flores (2011) enfatiza que, “a participação e a agência dos professores e os seus propósitos morais assumem uma importância vital” (p. 182), pois “o modo como entendem os seus papéis e as suas tarefas e a natureza do próprio ensino nos contextos em que trabalham – o seu profissionalismo – é vital para o sucesso da mudança e para melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem nas escolas”. A autora reafirma assim a urgência de se dar voz aos professores, a importância de ouvir o que pensam, sentem e a forma como realizam seu trabalho e como aprendem com ele, em uma perspectiva crítico-reflexiva-colaborativa.

Para Candau (1996), a formação continuada dos professores configura-se como aspecto especialmente crítico e importante para a implantação de qualquer proposta que se proponha a uma renovação das práticas pedagógicas e das escolas. A renovação e a melhoria da qualidade na atuação dos professores e, conseqüentemente, nas aprendizagens, implicam considerar segundo Gatti (2009), a formação dos professores, sua carreira e perspectivas profissionais. Marcelo García e Vaillant (2009) defendem que os professores são a chave para se entender a dinâmica da mudança e de pensar os cenários educativos futuros.

Dessa forma, é oportuno lembrar as expressivas mudanças que a sociedade vem sofrendo ao longo do tempo. Dentre essas mudanças está a quantidade de informações que disponibilizadas diariamente e a velocidade de sua propagação. A informação e o conhecimento são requisitos indispensáveis para a vida profissional, mas, embora semanticamente afins, esses termos não são sinônimos. Informação refere-se a tudo aquilo que é

disponibilizado às pessoas. No entanto, a informação só se torna conhecimento quando o indivíduo lhe atribui sentido, quando a interpreta.

Pimenta (2002) exemplifica esta diferenciação quando diz que conhecimento não se reduz a informação. Este é um primeiro estágio daquele. Conhecer implica um segundo estágio, o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. Assim, a informação só poderá se transformar em conhecimento se houver atribuição de significado pelos professores no contexto da formação, caso contrário, se perderá rapidamente e não terá nenhuma influência nas práticas pedagógicas. Segundo este raciocínio, a escola continua tendo um papel fundamental para o desenvolvimento humano, pois tem como principal função possibilitar a construção do conhecimento, por meio de estratégias que viabilizem o processo de ensino-aprendizagem. No entanto, a escola tem apresentado escassas mudanças do ponto de vista de sua estrutura organizacional, curricular e pedagógica. A educação reprodutivista, isto é, pautada na simples transmissão de informações, ainda se faz fortemente presente nas escolas, mas já não faz sentido no mundo atual, pois pouco contribui para a formação de crianças, jovens e adultos.

Conforme ressalta Alarcão (2001), urge que a escola mude, que rompa com velhos paradigmas e que responda às necessidades formativas de estudantes, conforme suas demandas. E, para que isso seja possível, é necessária uma mudança de pensamento sobre a escola, é necessário que acreditemos na possibilidade de encontrar caminhos melhores e mais adequados para os problemas vivenciados. O envolvimento de todos aqueles que fazem parte da escola é imprescindível, pois a escola se constitui a partir da interação entre alunos, professores, equipe pedagógica, pais e colaboradores. Todos, sem exceção, precisam reavaliar seus conceitos, suas crenças e sua prática (incluindo seus sucessos e fracassos) para irem em busca de renovação. Nesse sentido, mais do que nunca, professores e equipe pedagógica devem buscar possibilidades de apreensão do real, que está em movimento, que é marcado por contradições, não apenas em relação aos

fatos e acontecimentos do mundo, mas, principalmente, em relação aos conhecimentos curriculares, pedagógicos e aos paradigmas educacionais inovadores, sobretudo, como possibilidade de compreender a realidade escolar em que atuam, inserida em um contexto social, econômico e cultural mais amplo.

Ouvir os professores para conhecer o que dizem, pensam, sentem e fazem tem sido uma das perspectivas teórico-metodológicas das investigações realizadas não mais *sobre* esses profissionais, mas sim, pesquisas *com* os professores, o que muda completamente o objeto de estudo e sua abordagem. Conforme as contribuições de Nóvoa (2000), os caminhos mais efetivos para promover mudanças na educação básica demandam o consentimento e o engajamento dos professores, portanto, eles precisam ser ouvidos e considerados.

Formação de Professores: relevância de um conceito

A formação de professores e suas especificidades têm provocado muitas discussões no campo da educação. Na formação continuada nota-se o que Imbernón (2009) chama de formação padrão baseada em um modelo de treinamento, tratada como um problema genérico. Nessa ótica, a formação ocorre com a fragmentação do conhecimento em diversos “temas” avulsos e indiferentes às práticas exercidas no dia a dia de sala de aula, ministrada por experts acadêmicos em cursos e seminários. Esses modelos de formação continuada atendem o discurso único que advoga a lógica de mercado. Neles o ser humano não é concebido como sujeito histórico singular e simultaneamente coletivo, ou seja, não é considerado como um ser de cultura, dotado de consciência capaz de produzir sentidos e significados a respeito de sua realidade profissional (LACERDA, 2016).

Ao contrário, partimos do pressuposto de que, em sua trajetória formativa e profissional, o professor constrói e reconstrói seus saberes, conforme as necessidades que a prática lhe impõe. No entanto, para que as

mudanças que ocorrem na sociedade atual possam ser acompanhadas, é preciso investir na formação profissional docente com foco na valorização da pesquisa como estratégia formativa, o que irá reverberar no desenvolvimento da reflexão crítica da prática docente, em que a formação continuada seja considerada como prioridade.

Um ponto de destaque na formação docente é a necessidade desse novo perfil profissional para enfrentar os desafios da docência, para que os processos de ensino-aprendizagem sejam efetivados e seus objetivos, de fato, alcançados. Isso demanda que os professores elaborem diferentes saberes profissionais, mas também que seja construída uma cultura institucional pautada na importância do trabalho coletivo (MELO, 2007). Nesse sentido, compreender a necessidade dos processos formativos de docentes é relevante para a melhoria e o aprimoramento das políticas educacionais, especialmente aquelas que têm como foco os processos de desenvolvimento profissional dos professores.

As mudanças e incertezas advindas da sociedade influenciam as rotinas escolares e sobrecarregam os professores em suas funções diárias, provocando insegurança, desalento e a sensação de impotência frente aos desafios que comumente são enfrentados de forma isolada e solitária. Assim, os processos formativos necessitam constituir-se como espaços de convivência, de troca de experiências e, principalmente, de autorreflexão. De acordo com Imbernón:

A formação assume um papel que transcende o ensino, que pretende uma mera atualização científica, pedagógica e didática e se transforma na possibilidade de criar espaços de participação, reflexão e formação para que as pessoas aprendam e se adaptem para poder conviver com a mudança e a incerteza. Enfatiza-se mais a aprendizagem das pessoas e as maneiras de torná-la possível que o ensino e o fato de alguém (supondo-se a ignorância do outro) esclarecer e servir de formador ou formadora (IMBERNÓN, 2002, p.15).

O professor deverá pensar em si mesmo e no outro, no que acredita, no que faz e como faz, em seus valores e atitudes inseridos em movimentos coletivos diários com os objetivos de ensino-aprendizagem. Movimentos que se produzem em todas as direções de sua vida e de seus convívios. Movimentos que o constrói no dia a dia e tecem seu desenvolvimento profissional e humano no transcorrer de sua vida. Canário (2008) enfatiza que o professor não ensina apenas o que sabe, ensina também o que ele é.

Nessa perspectiva, a formação continuada constitui-se como alicerce para as alterações nas práticas pedagógicas dos professores, pois, ao terem oportunidade de investigar e refletir sobre sua docência, por meio da pesquisa e de outras experiências formativas, poderão rever suas opções teórico-metodológicas. A chance de compartilhar dúvidas, de dialogar com seus pares, o contato com pesquisas recentes, ou seja, ver e pensar a escola a partir de diferentes prismas contribui, sobremaneira, para que os professores alterem suas crenças, concepções e práticas pedagógicas.

A formação continuada de professores tem sido entendida como um processo permanente de aperfeiçoamento dos saberes necessários à atividade docente, realizado após a formação inicial, com o objetivo de munir os docentes de ferramentas que essenciais para o exercício profissional. É necessário, no entanto, que a formação inicial seja articulada à formação continuada, na perspectiva do desenvolvimento profissional docente, acessível a todos que atuam na carreira do magistério, uma vez que são inúmeras as transformações do conhecimento na era tecnológica, portanto, as exigências para esse profissional são muitas e constantes.

Mas, para que realmente a formação continuada atinja seu objetivo, precisa ser significativa para o professor. Segundo Nascimento (2000), as propostas de formação dos docentes têm apresentado baixa eficácia e, algumas das razões apontadas são: a desvinculação entre teoria e prática; a ênfase excessiva em aspectos normativos; a falta de projetos coletivos e/ou institucionais; entre outros. Essa constatação foi publicada há quase duas décadas, sendo que os dilemas e dificuldades constituem-se praticamente os

mesmos, no que tange à formação docente.

Conforme Marcelo García e Vaillant (2012), o papel do docente se transformou porque o professor se vê obrigado a assumir um maior acúmulo de responsabilidades, assim como pelo aumento das exigências às quais se encontra submetido. Para os autores, é por meio da formação mútua que os sujeitos podem encontrar contextos de aprendizagem que favoreçam a busca de metas de aperfeiçoamento pessoal e profissional. Formar-se supõe troca de experiências, interações sociais, aprendizagens.

Moita (1992) indica que ter acesso ao modo como cada pessoa se forma é ter em conta a singularidade da sua história e, sobretudo, o modo singular como age, reage e interage em seus contextos. Um percurso de vida é assim um percurso de formação, no sentido em que é um processo formativo. Nessa direção Pimentel (1993) assevera que:

É ali, na concretude do real, no cotidiano de muitas facetas que o homem encarnado, não o abstrato homem da especulação, está inteiro – emoção, afeto, pensamento, comportamentos... Ali, na realidade pré-reflexiva da cotidianidade, estão seu passado e seu presente, articulados na pessoa. Mais do que isso, o cotidiano é o *locus* da intersecção dos processos sociais e da subjetividade individual. Portanto, ali, nas “banalidades” do dia-a-dia, nos atos “à toa”, estão presentes a biografia social do homem, da cultura, das ideologias e dos fenômenos sociais em geral. Será possível captar essa complexidade toda? (PIMENTEL, 1993, p. 23).

A reflexão sobre as práticas pedagógicas dos professores, seus saberes e sua identidade deve pautar-se no entendimento de que eles são protagonistas de sua formação, compartilham seus conhecimentos e significados “com a consciência de que todos somos sujeitos quando nos diferenciamos trabalhando juntos, e desenvolvendo uma identidade profissional, sem ser um mero instrumento nas mãos de outros” (IMBERNÓN, 2009, p. 32). Isso significa a possibilidade de compartilhar e gerir a sua vida individual e em grupo, como profissional e como pessoa no

mundo.

Sendo assim, pensar no conceito de formação docente nos remete a um conceito formal e outro informal. Marcelo García e Vaillant (2012) reafirmam essa ideia ao destacarem que os conhecimentos profissionais são gerados em espaços formais e, em muitas outras ocasiões, surgem em contextos informais. Os autores diferenciam, na formação docente, essas duas situações:

O aprendizado formal combina um alto *status*, conhecimento proposicional, assim como processos de aprendizagem centrados no ensino e localizados em instituições de educação especializadas como as universidades. O aprendizado informal, por sua vez, diz respeito às práticas sociais do dia a dia e do conhecimento cotidiano e tem lugar fora das instituições educativas (MARCELO GARCÍA e VAILLANT, 2012, p. 70).

Os professores têm o entendimento claro que há formação continuada na sua modalidade formal, que engloba cursos de qualificação – extensão e pós-graduação – e, ocorre também, a formação de modo informal, que se dá, entre outras formas, pelo convívio com seus pares.

Candau (1997) apresenta três aspectos basilares para o processo de formação continuada de professores: a escola, como locus privilegiado de formação; a valorização do saber docente; e o ciclo de vida dos professores. A partir dessas premissas apresentadas pela referida autora, consideramos que a formação continuada deve ter como ponto de partida a compreensão das necessidades concretas do cotidiano escolar; em segundo lugar, que considere os saberes docentes e suas especificidades, como plurais, compósitos e em constante construção; por fim, que a prática pedagógica seja objeto de constantes reflexões coletivas, em que os professores possam desenvolver suas identidades profissionais.

Embora a formação continuada deva atender às necessidades do professor no seu cotidiano, ela não pode ser entendida como um receituário, ou seja, um conjunto de modelos metodológicos ou lista de conteúdos que, se

seguidos, serão a solução para os problemas. Pelo contrário, as propostas para formação profissional docente são construídas com eles, e não para eles (BEHRENS, 2007).

Nesse sentido, torna-se necessária a aproximação dos pressupostos teóricos e da prática pedagógica, bem como sua articulação, como salienta Pimenta (2002). Não podemos cometer o engano de pensar que apenas a reflexão na prática e sobre a prática serão suficientes para o encaminhamento adequado de todos os problemas enfrentados no fazer pedagógico.

A formação continuada deve ser capaz de conscientizar o professor de que teoria e prática estão face a face, que a teoria o ajuda a compreender melhor a sua prática e a lhe dar sentido e, conseqüentemente, que a prática proporciona melhor entendimento da teoria ou, ainda, revela a necessidade de nela fundamentar-se.

Diante do exposto, a formação continuada será significativa e ajudará a provocar mudanças nas atitudes dos professores quando contribuir para formar profissionais que compreendam a relevância de sua prática pedagógica e invistam na profissão, por meio de práticas ancoradas em referenciais teóricos que possam respaldar suas opções metodológicas. Sobretudo, professores conscientes de que a educação, não se resume à sala de aula ou à escola, mas encontra-se inserida em um contexto mais amplo, em constante movimento, marcado por contradições e constantes desafios.

Contornos da Pesquisa

Nossa intenção foi desenvolver uma investigação de abordagem qualitativa, pois esta permite uma diversidade de enfoques para compreender o objeto de estudo. Segundo Bogdan e Biklen, 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" (1994, p. 49).

O estudo focalizou duas escolas classe (anos iniciais do Ensino Fundamental), sendo uma do Plano Piloto, localizada na região central de Brasília e outra de uma das Regiões Administrativas do DF³ com localização mais periférica. Essa opção por duas escolas situadas em regiões com peculiaridades próprias e com realidades distintas justificou-se pela necessidade de compreendermos o alcance da EAPE no atendimento às necessidades formativas dos professores que atuam em diferentes espaços escolares, marcados por diferenças econômicas, culturais, sociais e de localização geográfica.

As escolas foram denominadas “Escola Plantar Educação I” e “Escola Plantar Educação II”. A “Escola Plantar Educação I” se localiza em área mais periférica de uma das Regiões Administrativas do DF, situada à 31 km do Plano Piloto e a “Escola Plantar Educação II” está situada na região central de Brasília.

Formação: pelas vozes das Professoras

A formação continuada tem se constituído como estratégia para o aprimoramento dos processos de ensino-aprendizagem, principalmente, porque, conforme Gatti e Barreto (2009), a formação inicial tem se mostrado pouco eficaz frente às demandas postas ao trabalho docente nas escolas de educação básica. No entanto, essa perspectiva de formação continuada, como uma política compensatória da formação inicial, também não responde aos desafios da prática pedagógica, uma vez que os problemas são complexos e derivam das necessidades formativas próprias de cada contexto.

As fragilidades da formação inicial são percebidas pelas professoras e constituem-se como fatores que as movem em busca de oportunidades de formação continuada. Ao serem questionadas a respeito da importância da formação continuada, ficou evidente sua necessidade, principalmente em

³Diferentemente dos estados do país, Brasília não é dividida em cidades e bairros, portanto não há prefeituras. A capital é composta por 31 Regiões Administrativas (RA's) oficialmente constituídas como dependentes do Governo de Brasília.

função do abismo que há entre a formação inicial e a prática pedagógica. Tal característica foi marcante nos depoimentos das professoras, especialmente as que estão em início de carreira, conforme podemos ler⁴ a seguir:

Fizemos faculdade juntas e até já falamos que o que você aprende na faculdade, praticamente, não serve para nada na aula, porque quando você chega aqui... você estuda tanta teoria lá: filósofos, psicólogos e quando você chega aqui não é isso. Você tem que saber musiquinha para começar o dia, a música do lanche, como que você vai dar determinada matéria...são coisas que você não aprende na faculdade, pelo menos assim... nós que fizemos Pedagogia... (Copo de Leite – Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

É impossível, em quatro anos, você sair um professor de todo.... Que leciona todas as áreas, alfabetização, do pré ao 5º Ano [...] Coisas que você já teve a sua fundamentação no curso de formação inicial e na formação continuada vai sanando essas dificuldades que vão aparecendo na sua prática. Defendendo um pouco o curso de Pedagogia, eu acho que não é uma coisa que se joga fora, acho que quando temos uma prática, a tiramos de algum lugar, senão, repetiríamos o trabalho da mãe, do tio, de casa que é ensinar o que você sabe (Gardênia – Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

Porque querendo ou não é um caminhar e muitas coisas que aprendemos lá na formação inicial, hoje estão ultrapassadas (Glicínia – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Os depoimentos denunciam a distância entre a formação inicial, no curso de Pedagogia, que é a instância formativa para a docência na educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, conforme a Resolução CNE/CP Nº 1, de 15 de maio de 2006, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura. A

⁴ Os depoimentos apresentados foram obtidos no Grupo Focal, tendo sido gravados e, posteriormente transcritos e textualizados, conforme padrões da norma culta, respeitado seu pleno sentido. As professoras foram identificadas por nomes de flores, para resguardar suas identidades. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa – Parecer consubstanciado nº 1.688.261.

professora ao apresentar a percepção de que o “que você aprende na faculdade, praticamente, não serve para nada na aula” explicita a histórica dicotomia entre teoria e prática, entre instituições formadoras e escola básica. Embora a Resolução CNE/CP Nº 02/2002 exija que a prática pedagógica tenha carga horária de 400 horas e deva ocorrer desde o ingresso no curso, o que se observa nos projetos pedagógicos dos Cursos de Pedagogia é o distanciamento da formação com as realidades escolares (GATTI e BARRETO, 2009).

As professoras da Escola Plantar Educação I, por estarem em média no início de carreira, apresentaram mais fortemente a compreensão do distanciamento entre a formação inicial e o contexto concreto em que atuam. Ainda, ficou evidenciado que elas se ressentem de conhecimentos mais específicos dessa formação, por exemplo, a respeito da dimensão lúdica, de produção de materiais didáticos para alfabetização e letramento em português e matemática, educação especial e problemas de aprendizagem.

Diferentemente, na Escola Plantar Educação II, as professoras, por terem mais experiência profissional (entre 5 e 25 anos de trabalho na docência), demonstram uma outra perspectiva quanto a importância da formação continuada, mais relacionada com a necessidade de se atualizarem e de acompanharem as rápidas e intensas mudanças do conhecimento, conforme podemos observar:

Temos que estar abertas às novas aprendizagens. O mundo mudou, então é outro contexto. Nós vivemos de outro jeito, as famílias estão de outro jeito, na verdade nós temos que estar sempre adaptando a essa revolução de que as coisas estão mudando, evoluindo (Glicínia – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

No início, fazíamos (formação continuada) até porque era obrigatório, agora não, já procuramos o curso que queremos fazer, naquilo que se quer melhorar, nas habilidades [...]é fundamental mesmo, porque quando se busca conhecimento, o conhecimento

transforma, transforma você. Você adquire aquela habilidade e o seu trabalho também vai melhorar, porque você começa a praticar e isso também vai transformar a vida de alguém. (Alfazema – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

[...]a quantidade de coisas novas, síndromes novas, transtornos e necessidades, muitas coisas que estão aparecendo nas crianças e nós não sabemos lidar com isso. Então na minha época, alguns anos atrás, quando você tinha um aluno com necessidade especial, em uma turma, era uma coisa raríssima. Hoje todas as turmas têm um tipo de aluno com necessidade especial e o importante dessa nossa preparação é nos armarmos de técnicas, de condições para abordar esse aluno, para alcançar esse aluno (Flor-de-Liz – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

A necessidade e a importância da formação continuada para as professoras da Escola Plantar Educação II estão diretamente vinculadas às novas demandas postas pela realidade, especialmente, os desafios relacionados à inclusão escolar. A professora Flor-de-Liz ao afirmar que “o importante dessa nossa preparação é nos armarmos de técnicas, de condições para abordar esse aluno, para alcançar esse aluno” demonstra o entendimento de que a formação continuada pode se constituir em estratégias de enfrentamento às situações de diversidade. Diante dessa compreensão, é que reafirmamos a importância dos programas de formação continuada serem planejados e desenvolvidos a partir das realidades concretas e dos problemas inerentes a ela. Conforme explicita Imbernón:

A instituição educacional é vista como “nicho ecológico para o desenvolvimento e a formação”. O professor é sujeito e não objeto de formação. Parte da premissa de que o profissional de educação também possui uma epistemologia prática, possui um conhecimento e um quadro teórico construído a partir de sua prática. Por isso é necessário um modelo de aprendizagem cujas metas sejam dirigir-se a si mesmo e orientar-se para a capacitação da autonomia e cujas características principais sejam: criação de

atitudes de valorização e respeito; presença de um currículo de formação articulado em torno das necessidades e aspirações dos participantes; estabelecimento de relações de estímulo e questionamento mútuo (IMBERNÓN, 2002, p. 81).

Essa premissa da formação continuada, articulada às demandas reais, está vinculada ao processo de autorreflexão dos professores com base em suas motivações, oriundas dos desafios enfrentados. Portanto, a formação assume relevância ao articular-se com as experiências, pois nela o professor encontra a possibilidade de construir novos conhecimentos e de ressignificar suas práticas pedagógicas. Para a Professora Alfazema:

[...] o conhecimento quando vem com experiência, tem mais força, porque aquela coisa certinha, você não sabe onde vai dar errado, mas quando é uma coisa assim... hoje mesmo eu já estou saindo daqui maior em conhecimento (Alfazema – Escola Plantar Educação II - Grupo Focal).

Ao reconhecer que está “saindo maior em conhecimento” a professora nos mostra que a atividade desenvolvida no grupo focal foi significativa, pois proporcionou espaço coletivo para troca de experiências, que se constituíram em aprendizados profícuos. Outras professoras participantes dos grupos focais, nas duas escolas, também destacaram a importância de serem ouvidas em suas necessidades, angústias, anseios e aspirações, sobretudo, porque puderam apresentar esses sentimentos livremente.

Dar voz aos professores, conforme nos ensina Nóvoa (1992), torna-se essencial para compreendermos como se constituem profissionais, como constroem suas identidades e seus saberes, como enfrentam os desafios da prática, ou seja, quais concepções e crenças orientam sua docência. As vozes docentes são, portanto, ponto de partida para a efetivação da formação continuada, pois requer o consentimento, a intencionalidade e o comprometimento, conforme podemos ler no depoimento:

[...] Ir atrás, procurar uma coisa que a faculdade não me ensinou, mas ela me ensinou autonomia da pesquisa, procurar, procurar em

várias fontes, me deu as ferramentas para eu poder seguir essa formação. Acho que a formação continuada é isso e também, além de tudo, é ter comprometimento e resolver os meus problemas, se você aceita as alternativas que ajudam a executar bem o seu trabalho, assim é essa a intencionalidade da educação [...] acho que depois do curso inicial, tudo isso entra um pouco na formação continuada. A disposição de ir atrás e também os cursos, as especializações, o mestrado [...] (Gardênia – Escola Plantar Educação I - Grupo Focal).

Diante do exposto, evidenciamos a pertinente relação entre a formação inicial e continuada, em que a primeira se assemelha a um gatilho que dispara em direção ao desenvolvimento profissional docente. No entanto, a formação continuada somente poderá se efetivar e produzir efeitos, caso contemple as necessidades das professoras, se considerar e estender-se ao “terreno das capacidades, habilidades, atitudes e questionar permanentemente os valores e as concepções de cada professor e professora e da equipe como um todo” (IMBERNÓN, 2002, p. 55). Nesse entendimento, os processos formativos devem ser organizados de modo a possibilitar que as professoras desenvolvam suas habilidades, seus saberes e destrezas, tendo em vista sua autonomia e adesão profissional.

Algumas Considerações...

O conceito de formação implica compreender que se trata de um processo permanente, contextualizado e que requer o consentimento das professoras, pois sem a sua adesão, os processos formativos são inviabilizados. Portanto, a formação deve ser planejada a partir das demandas reais de cada contexto, no sentido de possibilitar experiências significativas, tendo como finalidade promover o desenvolvimento pessoal e coletivo dos professores.

A análise dos dados revela a distância entre a formação inicial e continuada, além de explicitar as dificuldades enfrentadas pelas professoras, principalmente no início da carreira. Diante dessa constatação,

torna-se fundamental criar oportunidades para as professoras vivenciarem processos formativos que tenham suas realidades como ponto de partida, que a formação seja planejada e desenvolvida tendo como pressupostos as necessidades concretas impostas pela prática pedagógica. Nesse entendimento, os processos formativos devem ser organizados de modo a possibilitar que as professoras desenvolvam suas habilidades, seus saberes e destrezas, tendo em vista sua autonomia profissional e seu desenvolvimento docente.

Diante do exposto, apresentamos as seguintes conclusões: a formação continuada promovida pela EAPE é entendida como campo fértil para a elaboração e reelaboração dos saberes docentes, para a constituição da identidade profissional, para reflexão das práticas pedagógicas e, por conseguinte, para o aprimoramento profissional, desde que seja planejada e realizada conforme as demandas específicas de cada realidade e com o envolvimento direto das professoras. A escola é um dos espaços privilegiados de formação, de construção da identidade profissional e dos saberes docentes, a serem associados com as experiências individuais e coletivas, que apontam para o desenvolvimento profissional das professoras.

Referências

ALARCÃO, Isabel (Org.). *Escola Reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: ArtMed, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. *Educação*, v. 33, p. 6-18, 2010.

BARDIN, Laurence. *Análise de Conteúdo*. Trad. Luís Antero e Augusto Pinheiro. Lisboa: Edições 70, 1977.

BEHRENS, M. O Paradigma da complexidade na formação e no desenvolvimento profissional de professores universitários. In: *Educação*. Porto Alegre. N.3. 2007 p. 439-455.

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

CANDAUI, V. M. F. Formação de professores: tendências atuais. In: REALI, A. M. M.R. et al. *Formação de professores - tendências atuais*. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. p. 139–152.

CANÁRIO, R. Formação e Desenvolvimento profissional dos professores. Conferência Desenvolvimento Profissional de Professores para a Qualidade e para a Equidade da Aprendizagem ao longo da Vida. 2008. *Anais*. p. 133-148.

FLORES, Maria Assunção. *Tendências e tensões no trabalho docente: reflexões a partir da voz dos professores*. PERSPECTIVA, 2011. pp. 161-191.

GATTI, Bernadete A. *A Construção da Pesquisa em Educação no Brasil*. Brasília: Plano, 2002.

_____. *Grupo Focal nas Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro, 2005.

_____ e BARRETO, Elba Siqueira Sá. *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO, 2009.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

_____. *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez, 2009.

LACERDA, Vera Lúcia Resende. *Formação Continuada de Professores: Contribuições da Escola de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação (EAPE) no desenvolvimento profissional docente*. 2016. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia/MG. 164 f.

MARCELO, Carlos García. Estrutura Conceptual da Formação de Professores. In: *Formação de Professores: para uma mudança educativa*. 1999. P. 17-30.

_____. *Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro*. Sísifo. N.08. 2009.p.7-22.

MELO, Geovana Ferreira. *Tornar-se Professor: a formação desenvolvida nos cursos de Física, Matemática e Química da Universidade Federal de Uberlândia* 2007. 229 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2007.

NÓVOA, Antonio. *Vidas de professores*. 2a ed. Porto: Porto Editora, 2000.

PIMENTA, S. G. Docência no Ensino Superior: construindo caminhos. In:

PIMENTEL, Maria da Glória. O professor em construção. Campinas, SP: Papyrus, 1993.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em fevereiro de 2017.

Reflexões sobre a escolarização de um aluno ouvinte filho de pais surdos: uma discussão inicial sobre Codas

Giovani Ferreira Bezerra¹

Joyce Hellen Mateus²

RESUMO

Este trabalho aborda a temática dos sujeitos ouvintes e filhos de pais surdos, os quais têm sido denominados como *Children of Deaf Adults* (Codas). Objetivou-se analisar o processo de escolarização e interação comunicativa de uma criança Coda, matriculada em uma creche municipal. Adotou-se abordagem qualitativa e recorreu-se à metodologia do estudo de caso. Para coleta de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com as professoras e a coordenadora que trabalhavam ou já tinham trabalhado com essa criança, nos anos de 2014 e 2015. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas, recorrendo-se, também, a observações coparticipantes na turma onde estudava a criança e a registros em diário de campo. Concluiu-se que a criança enfrenta dificuldades comunicativas e de interação social no contexto da instituição de ensino, sendo, às vezes, confundida com uma criança com deficiência, além de sofrer as consequências negativas da incapacidade da instituição para estabelecer comunicação com seus pais surdos.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade linguística. Codas. Educação Inclusiva.

¹Doutorando em Educação pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). Professor Assistente na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail:* gfbzerra@gmail.com

²Licenciada em Pedagogia. Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Naviraí, Mato Grosso do Sul, Brasil. *E-mail:* joyce.mateus.95@hotmail.com

*Reflections about the schooling of a student listener fathers son
deaf - an initial discussion of Codas*

ABSTRACT

This work deals with the theme of the hearing subjects and children of deaf parents, who have been denominated as Children of Deaf Adults (Codas). The objective was to analyze the process of schooling and communicative interaction of a Coda child, enrolled in a municipal day care center. A qualitative approach was adopted and the methodology of the case study was used. For data collection, semi-structured interviews were carried out with the teachers and the coordinator who worked or had already worked with this child, in the years 2014 and 2015. The interviews were recorded, transcribed and analyzed, using also collaborative observations In the group where he studied the child and in the records in the field diary. It was concluded that the child faces communicative difficulties and social interaction in the context of the educational institution, being sometimes confused with a child with disabilities, in addition to suffering the negative consequences of the institution's inability to establish communication with their deaf parents.

KEYWORDS: Linguistic Diversity. Codas. Inclusive education.

* * *

O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos CODAs.
Ronice Müller de Quadros e Mara Massutti

Introdução

Este trabalho tem como objetivo precípua problematizar o processo de escolarização e interação comunicativa de um aluno ouvinte, filho de pais surdos, no contexto da Educação Infantil de uma cidade pequena, localizada no sul do estado de Mato Grosso do Sul. Crianças nessa condição têm sido denominadas, pela literatura especializada, como *Children of Deaf Adults*³

³ Literalmente, em português, “crianças de surdos adultos”, essa expressão tem sido traduzida, mais precisamente, com o sentido de “filhos de pais surdos” ou “filhos de surdos adultos”.

(Codas). A fim de melhor compreender a particularidade desses sujeitos, buscou-se analisar como o aluno em questão era incluído no contexto educacional, haja vista sua singularidade linguística e as consequentes necessidades educacionais apresentadas por ele.

De início, houve dificuldade de encontrar materiais conceituados e pesquisas relacionadas especificamente aos Codas, por ser um tema ainda pouco discutido e pesquisado até o momento. Segundo Oliveira (2014, p. 277, grifo da autora), “As pesquisas e reflexões em torno dos Codas – *Children of Deaf Adults* – Filhos de Pais Surdos ainda são incipientes no Brasil. As questões que permeiam essas reflexões e pesquisas orbitam a esfera da cultura e língua”. Depreende-se, portanto, a relevância e originalidade da pesquisa ora relatada, que surgiu da realização de um trabalho de conclusão de curso (TCC) na graduação em Pedagogia. Os resultados obtidos com esse trabalho são ora socializados com toda a comunidade acadêmica.

Codas: primeiras aproximações conceituais

Partindo-se do pressuposto de que a interação social e comunicativa faz parte do desenvolvimento humano, verifica-se a importância da aquisição da linguagem pelos indivíduos desde os primeiros meses de vida. Entende-se que a criança desenvolve a linguagem verbal por meio do contato com o adulto ou parceiros mais experientes inseridos na cultura, podendo estes serem os pais, professores ou até mesmo crianças que já possuem uma fala mais elaborada (VIGOTSKI, 2001).

Assim, no cotidiano das crianças crescidas em uma família em que todos falam e são ouvintes, elas têm contato com barulhos, ruídos, sons de conversas, entre outros estímulos sonoros e vocais. Mas, e se uma criança for ouvinte e tiver pais surdos e não oralizados? Como fica seu processo de desenvolvimento linguístico-cognitivo, inserção cultural e escolarização? Antes de apresentar possíveis pistas para entender e/ou problematizar essas

questões, é preciso apresentar alguns esclarecimentos iniciais sobre o caso. Para melhor compreensão, Quadros e Massutti (2007, p. 246) explicam que::

A experiência de nascer, viver e crescer em meio a uma família de pais surdos faz com que a percepção das representações culturais, sociais, políticas e linguísticas sejam atravessadas por substratos filosóficos, éticos e estéticos marcados por tensões em zonas fronteiriças de contato. O universo surdo e o ouvinte marcam as fronteiras dos CODAs.

Destarte, uma característica apresentada pelo Coda é, em muitas situações, o caráter bilíngue, pois esse sujeito está inserido em ambientes de convivência onde as pessoas se comunicam de diferentes maneiras: em casa, pela Língua Brasileira de Sinais (Libras)⁴, quando esta é dominada fluentemente pelos familiares da criança; e, na escola, pela língua falada. Em decorrência disso, outra característica marcante no desenvolvimento da pessoa Coda é seu pertencimento tanto à cultura surda, como à cultura ouvinte, o que gera uma espécie de hibridismo cultural, marcado por tensões e estranhamentos sociais, sobretudo por parte daqueles que, sendo ouvintes e membros de famílias ouvintes, não partilham do universo surdo.

No caso dos Codas, é, pois, muito comum que vivenciem, desde cedo, a cultura surda, mesmo não sendo surdos, pois estão em constante contato com a família e a comunidade surda (OLIVEIRA, 2014). Segundo Quadros e Massutti (2007, p. 245):

⁴ Essa situação do sujeito Coda torna-se mais complexa quando os pais não dominam a Língua de Sinais ou quando não a utilizam de forma preponderante para se comunicar com os filhos, o que carece de pesquisas e análises mais detidas. Por isso, nem todos os Codas podem ser considerados, a rigor, bilíngues. Oliveira (2014), a partir de entrevistas com esses sujeitos, indicou dados sobre autopercepção dos Codas, apontando que alguns se comunicam com os pais surdos por meio da língua portuguesa escrita e falada, de modo que “[...] não se consideram bilíngues e vivem em um único universo partilhando uma única cultura” (OLIVEIRA, 2014, p. 284); outros, podem ser filhos de surdos oralizados, tendo aprendido a língua de sinais na fase adulta apenas e, por fim, há os Codas, cujos pais se comunicam por língua de sinais propriamente dita.

A grande maioria desses surdos tiveram contato com a língua de sinais e a utilizaram em associações de surdos e outras organizações. Dentro desses espaços, os CODAs, que são trazidos geralmente, pelos pais e familiares, crescem juntos com outras crianças e até adultos surdos, exercitando, assim, a língua e sua cultura.

Desse modo, quando a criança Coda começa a ter os primeiros contatos com a língua dos pais, adquire um modelo de espaço visual muito mais aguçado, buscando detalhes pequenos em todos os objetos e, com isso, adquire características dos surdos no seu desenvolvimento psicossocial e perceptivo. Como relata Oliveira (2014, p. 284-285) sobre o universo dos Coda, “Nascemos em uma piscina que tem uma água que nos encanta os olhos e, com o tempo, o outro ouvinte nos apresenta outra piscina com uma água que nos encanta os ouvidos. Vivemos lá e cá”. Por outro lado, quando chega ao contexto escolar, muitas vezes, há implicações contraditórias por esse fato e se cria uma barreira ou resistência linguística entre os agentes escolares e os pais dos alunos Coda, com impactos negativos para os últimos. Para Quadros e Massutti (2007, p. 256-257, grifos nossos):

A perspectiva bilíngue de um Coda em escola de ouvintes é negligenciada. O reconhecimento dessas características culturais, sociais e linguísticas, que deveriam ser tomadas como elementos relevantes para o seu processo interativo escolar, é neutralizado. Na maioria das vezes, a escola recebe essa criança ouvinte, filha de pais surdos, e estabelece um muro que a separa de seus pais.

Nessas condições, a criança Coda é inserida no contexto escolar, com características culturais diferentes de sua casa e família, principalmente pela diferença da língua utilizada em um e outro espaço. Pela falta de conhecimento da instituição, essa criança acaba sendo negligenciada, em vez de a escola valorizar essa situação para trabalhar com e pela diversidade.

Não é raro que, nesse cenário, o aluno Coda acabe caracterizado como “deficiente”, indesejável ou problemático. A falta de comunicação dos profissionais da escola com os pais surdos acaba por prejudicá-lo ainda mais no seu desenvolvimento e aprendizagem, reforçando uma suposta “deficiência” herdada pela criança, o que leva a muitos equívocos na prática pedagógica.

Procedimentos metodológicos

A abordagem utilizada para o desenvolvimento deste trabalho é qualitativa. O tipo de pesquisa é estudo de caso e, como procedimentos técnicos para coleta de dados, foram feitas entrevistas semiestruturadas e sessões de observação na classe onde estava matriculado o aluno Coda. Segundo Rivero (2004, p. 2):

A pesquisa qualitativa envolve a descrição de dados obtidos pelo pesquisador através do contato direto com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes diante dos fatos que envolvem o contexto social [...].

Optou-se por um estudo de caso para se ter uma visão de todo o processo de escolarização do aluno Coda. Torna-se interessante mencionar que, para Carvalho (2012), o estudo de caso tem como objetivo promover uma investigação empírica de um fenômeno social que se deseja compreender em sua complexidade, conhecendo mais profundamente suas características e o contexto no qual se manifesta.

O sujeito-alvo da pesquisa e a instituição

No momento de realização do estudo, o sujeito-alvo da pesquisa, do sexo masculino, tinha 4 anos de idade e estava matriculado, no período matutino, em uma turma de maternal II de um Centro Integrado de

Educação Infantil (CIEI) da rede municipal de ensino da cidade. Ele tem a mãe e o pai surdos, que foram alfabetizados na Língua Brasileira de Sinais e não são oralizados. Vale ressaltar que a criança era atendida na mesma instituição desde o berçário, onde permanecia em período integral, tendo essa situação sido alterada após o menino completar os 3 anos de idade e ingressar no maternal II, quando passou a ficar apenas meio período no CIEI. A partir de então, no restante do dia, ficava em casa, com os pais.

Atualmente, essa instituição oferta Educação Infantil, da creche à pré-escola, para cerca de 450 alunos. Localizada em um bairro periférico da cidade, tem recebido crianças cujos pais e/ou responsáveis são trabalhadores que atuam, sobretudo, no comércio local, em indústrias do município, em serviços domésticos e/ou profissões braçais, o que caracteriza uma população relativamente vulnerável e de baixa renda. O alto número de crianças por turma, considerando que seus pais e/ou responsáveis dependem do CIEI para exercer suas atividades laborais, compromete a qualidade do trabalho docente, que, assim, nem sempre consegue articular satisfatoriamente as dimensões de cuidar e educar na instituição. Esse cenário, aqui descrito em linhas gerais, fica refletido no caso ora discutido.

Processo de observação

A criança foi observada durante 30 dias, nas aulas da professora regente, no período matutino, realizando-se em todos esses dias de observação um diário de bordo, em que eram anotados os principais acontecimentos.

Apesar de a escolha ter sido, de início, a observação não participante, a professora regente solicitou, em vários momentos, que a pesquisadora a auxiliasse nas atividades que pretendia aplicar para a turma, porque a sala era muito agitada e numerosa. Assim, a professora encontrou na pesquisadora um apoio para sua prática pedagógica.

Tais solicitações foram atendidas, de modo a se viabilizar a continuidade da pesquisa e ofertar algum suporte à professora, o que acabou

por se caracterizar em uma prática de observação participante ou colaborativa. Mesmo que a pesquisadora não tivesse planejado, foi válido coparticipar nas atividades realizadas, de modo a se compreender melhor a interação do aluno Coda na realização dessas atividades, bem como sua comunicação com os colegas da turma.

Sujeitos entrevistados

Para o desenvolvimento da pesquisa, no mês de abril de 2015, foram realizadas entrevistas semiestruturadas, gravadas e transcritas, autorizadas pelas entrevistadas, que assinaram Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). As pessoas entrevistadas foram: I) duas professoras, sendo uma que trabalhara com o aluno no ano anterior ao da pesquisa, portanto, em 2014, e sua professora no ano de realização do estudo, em 2015, e II) duas coordenadoras pedagógicas (a coordenadora anterior, de 2014, e a coordenadora que assumira o cargo na instituição pouco antes do início da pesquisa, em 2015). Os sujeitos são identificados, arbitrariamente, pelas designações indicadas no quadro abaixo, para preservar suas identidades reais:

QUADRO 1: Identificação dos sujeitos entrevistados para a pesquisa

Nome fictício dos sujeitos	Função dos Sujeitos entrevistados
Anne	Coordenadora pedagógica (2014)
Hellen	Coordenadora pedagógica (2015)
Paula	Professora (2014)
Aparecida	Professora (2015)

Fonte: Os autores.

A coordenadora que assumira suas funções em 2015 assinou o TCLE; porém, antes de começar a entrevista, questionou sobre quais eram as questões e, por fim, disse não entender sobre o assunto, pois não havia conhecimento de ter uma criança Coda matriculada na instituição, alegando

ser recém-chegada nesse cargo. Assim, acabou desistindo de conceder o relato, o que foi acatado e interpretado como mais um indício da invisibilidade dos Coda no espaço das instituições escolares.

Resultados e discussões

A análise de dados foi proposta a partir das questões norteadoras das entrevistas, as quais geraram alguns tópicos temáticos, conforme explorado nos subitens a seguir.

A instituição de ensino e o aluno Coda

De início, as participantes da pesquisa foram questionadas se a instituição de ensino as avisara sobre a presença ou chegada de um aluno ouvinte filho de pais surdos, cujas respostas podem ser conferidas abaixo:

Não, não fui informada. (Aparecida)

Informada pela direção, não. Eu tinha conhecimento por conta dele [o aluno Coda] já ter ficado um ano aqui, em outra sala, mas pela direção eu não fui informada não. (Paula)

Primeiro, eu nem sabia que ia receber uma criança, que nem, com os pais com deficiência, deficiência auditiva. Era uma tortura! Era traumático receber essa criança [Coda] e tentar passar um recado para os pais. Ficava até constrangedor pra mim e para os pais também, e para os pais do lado esperando receber a criança deles. (Anne)

Por meio dos relatos apresentados, é notável que a escola não informara, formalmente, aos professores que receberiam uma criança cujos pais são surdos, o que pôs em xeque a importância e efetividade da comunicação entre pais e professores, bem como a interação dos pais com a direção e coordenação e desta com os docentes. A perspectiva de educação inclusiva ficou comprometida no processo de inclusão escolar da criança Coda, pois, conforme as falas de Anne, instaurou-se uma situação

“traumática”, “constrangedora” e até “torturante” para a escola, para o aluno e seus familiares, haja vista a ausência de diálogo entre as partes. Quadros e Massutti (2007, p. 257) denunciam essa realidade, afirmando que:

Dentro dessas escolas, os pais se tornam figuras alienígenas, não recebem o feedback em relação aos seus filhos, porque a maioria delas não está preparada nem para compreender a cultura surda e muito menos a língua de sinais. Isso cria uma cisão entre o mundo escolar e o universo íntimo, espaços que concorrem de maneira distinta na forma de colocar relevância aos assuntos e construir um olhar para a realidade.

[...] A escola não consegue atribuir a esses pais o status de pais, por que [sic] eles são surdos. Eles não são vistos como pais, mas vistos como surdos. A eles não é outorgado o direito de serem pais.

As instituições de ensino esperam receber alunos ouvintes, filhos de pais ouvintes, e que utilizam a língua oral. Destarte, encontram muitas dificuldades/barreiras para assumir uma responsabilidade maior de inclusão quando essa expectativa é frustrada. Diante da complexidade desse cenário, a criança Coda, que não possui, por princípio, nenhuma deficiência, passa a ser vista como uma criança surda pela escola. Ainda utilizando Quadros e Masutti (2007, p. 257), estas afirmam que:

O espaço [escolar] privilegia as línguas faladas e costuma não reconhecer as línguas que não estão em seu currículo. A escola desconhece os surdos e sua língua. Então, quando esta criança precisa ir à escola, ela se sente fora de seu mundo, ela não tem uma relação de pertencimento com aquele espaço.

Assim, o aluno Coda, quando não invisível em suas peculiaridades linguísticas, fica prejudicado por estar em um ambiente que não atende suas necessidades culturais e não reconhece seu pertencimento bilíngue. Por outro lado, se não se organizar para o recebimento desta criança, a escola

pode, ainda, conformá-la aos parâmetros ouvintistas, cerceando-lhe a comunicação com os pais surdos, ao tratar, inadvertidamente, a língua de sinais como língua inferior e subjugada.

A reação das profissionais sobre o ingresso da criança Coda na instituição de ensino

As profissionais que acompanhavam ou tinham acompanhado o percurso escolar da criança Coda foram questionadas sobre sua reação ao saber que trabalhariam com ela. As respostas tiveram algumas variações, que passam a ser problematizadas a seguir. Para Aparecida:

A minha reação foi normal, porque...eu já conhecia os pais, não conhecia a criança ainda, mas os pais eu já conhecia... E... saberia assim... como eu já tenho curso de Libras... Assim o básico...eu.. ia ter uma boa relação com os pais e com o filho [...]. (Aparecida).

Em relação à professora do aluno no momento da pesquisa, pode-se perceber a importância de ela estabelecer a comunicação com os pais da criança. Porém, conforme registrado no diário de bordo, muitas vezes que os pais procuravam se comunicar com tal professora, tentando avisar que a criança, por exemplo, não poderia tomar água gelada, ou que ela precisaria faltar no outro dia para ir ao médico, a professora regente não entendia o que a mãe ou o pai queriam dizer.

Em outro momento, a criança deixou de participar de uma apresentação da creche, porque os pais não entenderam o bilhete enviado. Na reunião realizada pela instituição, não havia intérpretes para que os pais entendessem do que se tratava. Não obstante, cabe ressaltar que, conforme rege o parágrafo único do artigo 53 do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), “É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como participar da definição das propostas educacionais” (BRASIL, 1990, n. p.).

Logo, os pais, independentemente de qual necessidade especial ou deficiência tenham, devem estar a par de todo o processo pedagógico da instituição, bem como do progresso educacional de seu filho, devendo a escola se organizar para viabilizar tal participação, promovendo a inclusão da família na vida escolar do filho. Outro relato sobre a reação inicial das professoras quanto ao ingresso do aluno Coda na creche desenrolou-se assim:

Foi preocupante, mas assim.... ao mesmo tempo... eu não fiquei muuuito assim.... preocupada, porque é uma...é uma... uma coisa que eu gosto. Educação Especial, eu gosto muito, mas assim a dificuldade foi grande em relação aos pais, por... ter que se comunicar e a gente 'num' tem qualificação adequada. (Paula).

Em um primeiro momento, a professora relata que havia ficado um pouco apreensiva quando soube que haveria uma criança ouvinte e filha de pais surdos na sala, mas se contradisse logo em seguida, dizendo que, ao mesmo tempo, não se preocupara muito, pois gostava da Educação Especial. Ora, ao dizer isso, torna contraditório seu discurso, pois o aluno em questão não possuía qualquer deficiência para ser considerado público-alvo da Educação Especial. Antes, tratava-se de uma questão de diversidade cultural. Ademais, a professora explicita sua dificuldade na comunicação com os pais, haja vista ela não saber a língua de sinais, um problema a ser enfrentado pelos docentes e instituições escolares, que poderia ser ao menos contornado com a presença de um tradutor- intérprete de língua de sinais. Na mesma direção, deve-se, ainda, destacar este outro relato:

Ficou a desejar, ficou a desejar porque eu não tinha qualificação, não tinha orientação, então, assim ... No ano seguinte, foi melhor porque eu recebi uma estagiária que já tinha esses dons, de falar com 'surdo-mudo', mas aí foi melhor. Recebi também um estagiário com essa deficiência, que também foi bacana, é ... aprendi muito, até o olhar, o respeito foi maior em relação a pessoas assim. (Anne).

Mediante essa fala, deve-se, inicialmente, ressaltar que o termo surdo-mudo não é considerado adequado para se referir a pessoas nessa condição. Afinal, os surdos não são necessariamente mudos e não falam porque não ouvem, experienciando a apropriação linguística de outro modo. Eles possuem uma língua visual-espacial, a língua de sinais. Não obstante, têm muitos surdos que utilizam aparelhos auditivos e que oralizam algumas palavras. Além disso, não existe na surdez qualquer característica fisiológica que impeça, por princípio, a expressão oral ou a emissão de sons. Tal impedimento só ocorre se houver problemas nas cordas vocais, o que, praticamente, não acontece com pessoas surdas. Por isso, a incorreção do termo.

Outra fala equivocada de Anne é quando diz ter recebido uma estagiária que “tinha esses dons de falar com surdo-mudo”. Ora, a fluência em Libras, pelos ouvintes, não é algo inato ou divino, relacionado à esfera do metafísico. Ninguém nasce sinalizando, mas adquire essa língua a partir do treinamento, estudo e aprendizagem, fato que ocorre não somente nas línguas de sinais, mas com qualquer língua que se pretenda aprender. Vê-se, pois, a permanência de representações místicas em torno dos surdos e das pessoas que conseguem interagir com eles.

Sobre o relato acima, vale considerar também que, quando havia uma pessoa apta a estabelecer comunicação ativa com os pais da criança, conseguindo entendê-los e lhes transmitir os recados, conforme as necessidades do contexto institucional, percebeu-se que a própria coordenadora Anne notara diferença no desenvolvimento dos trabalhos educacionais. Mediante o exposto, ressalta-se a importância de um tradutor-intérprete de Libras na instituição de ensino. Os pais surdos necessitam dessa mediação especializada para que sua criança esteja inserida nas atividades escolares, de maneira que tomem conhecimento de todas as atividades da instituição na qual esta foi matriculada. Afinal, esse é um direito inalienável dos pais e seus filhos.

A prática pedagógica e a comunicação com a criança Coda

As professoras foram perguntadas sobre como conduziam sua prática pedagógica, diante da presença de um aluno Coda. No relato de Aparecida:

Como eu te falei, não...não tenho feito atividades diferentes pra ele, até porque é ouvinte, mas como ele é uma criança que fala pouco...é ... de difícil diálogo. Eu tenho procurado assim, conversar com ele, chegar perto dele, tentar ouvir, porque ele fala muito baixinho...e ... com certeza é porque em casa...ele não tem esse contato com a fala. Então, aqui, eu acho, que ele tem um pouco de dificuldade, de falar frases assim inteiras, mais é som, gritos. E gritos altos, gritos finos. Teve um dia que parei, pra saber de onde vinha, porque ele grita muito. (Aparecida).

Apesar de a professora relatar que estava sempre tentando contato verbal com o aluno, foi observado que, devido ao fato da turma na qual o aluno estava inserido ser muito agitada, a criança ficava de lado, principalmente porque estava sempre quieta. Quando necessitava de algo, tentava a comunicação com a professora, e ela não o compreendia. Então, gritava e apontava os objetos e/ou tentava fazer gestos para que a professora pudesse entender. No mais, o aluno não conversava com os outros colegas. O que acontecia, às vezes, era a repetição de algumas palavras por ele, porém notava-se que sem significado algum para a criança e sem efeito dialógico. Em muitas ocasiões, a criança tentava mesmo se comunicar em língua de sinais, a qual estava muito mais evidente em seu contexto familiar.

Ainda de acordo com as palavras da professora Aparecida, pode-se compreender as dificuldades iniciais que os Coda experimentam, em seu desenvolvimento, para se comunicar com pessoas ouvintes, resultantes do duplo desafio de conciliar duas línguas, dois mundos tão distintos, sobretudo para uma criança ainda tão pequena, que, de repente, se depara com duas realidades diferentes, ficando confusa sobre qual modalidade linguística

utilizar e sobre como ser compreendida. Como pontua Oliveira (2014, p. 284), que entrevistou sujeitos Codas, de fato,

[...] existe na subjetividade desses Codas um lado surdo e um lado ouvinte. Há necessidade de estar imerso na cultura surda, com os surdos familiares e amigos surdos, no silêncio visual. E há a necessidade de estar imerso na cultura ouvinte, no som.

Ainda sobre o trabalho pedagógico que fora desenvolvido com a criança Coda, a professora Paula deixa perceber contradições em seu relato, quando descreve a interação desse aluno com os colegas:

Não, não era diferenciada não [a estratégia de trabalho pedagógico], era igual aos outros, até porque ele...ele interagiu muito bem, então, assim, não era nada diferente não. [Intervenção da pesquisadora] Ele interagiu pela fala? Paula: Ele tentava, não adequadamente, mas ele tentava sim, só com os pais que ele usava a língua de sinais. (Paula).

Constatou-se que, mesmo a criança tentando interagir com os colegas de turma, ela não conseguia se comunicar oralmente de modo eficaz, ficando em defasagem em relação a seus pares de turma e outras crianças da mesma idade. Em observações feitas durante a realização da pesquisa, a criança repetia muitas palavras que outros diziam a ela, comportamento que pode sinalizar, basicamente, uma fala ecológica⁵. Dessa forma, chamou atenção, também, nas observações, o fato de que a criança Coda buscava interagir com outras repetindo não só palavras, mas alguns gestos que alguma criança fazia, mesmo sem entender o porquê da ação imitativa.

Todavia, ao considerar esse aluno, em sua comunicação e interação tanto com o professor quanto em relação aos demais colegas, Aparecida, por

⁵ “A ecolalia é comumente definida como ‘uma repetição em eco da fala’” (SAAD; GOLDFELD, 2009, p. 256).

sua vez, que já mencionara as dificuldades comunicativas do aluno, também se contradisse, ao explicitar que:

Olha, dentro da sala, ele...ele interage bem com as crianças. Brinca, faz as atividades, no parquinho também ele é uma criança assim ... que demonstra tá bem 'interagido' com as outras, e ... normal. (Aparecida).

O relato supra pode indicar a invisibilidade das necessidades educacionais especiais manifestadas pelos alunos Cotas na educação infantil, que, nessa etapa, precisam de mais estímulos e referências verbais orais para se comunicar com os outros, substituindo o grito pelas palavras e frases conscientemente articuladas e reconhecendo no outro um parceiro para o diálogo. Já em relação a essa diversidade cultural que a criança Coda convive, Quadros e Massutti (2007, p. 247) relatam que esta se depara com variações linguísticas e culturais que impactam em seu desenvolvimento, pois estabelece o contato com a língua de sinais e a língua verbal, situação que muito exige dela:

Os CODAs, desde a tenra idade, aprendem que nem sempre o princípio de equivalência linguística é possível, trata-se de mundos diferentes e que tornam abissais as diferenças. Sem saber, as crianças CODAs já se deparam com o território da intradutibilidade dos idiomas com os quais convive.

Perante essa diversidade linguística e cultural, a criança pode sentir-se confusa na interação com os demais. Isso porque, no âmbito escolar, são professores e crianças ouvintes exigindo que a criança se comunique oralmente; já no âmbito familiar, a criança não vê a necessidade de praticar a oralidade, pois seus pais não se comunicam por meio de sons, o que pode tornar difícil sua adequação a contextos diferentes, com demandas linguísticas diversas. Justamente por isso, a escola é chamada a ser uma

instância de mediação entre esses dois mundos, sem considerar um ou outro melhor, mas partes de um mesmo caleidoscópio cultural.

A organização da instituição de ensino para receber a criança Coda

Por fim, as participantes da pesquisa foram indagadas sobre como a instituição de ensino se organizara para receber a criança Coda, ao que responderam:

Não, na realidade eles [os alunos com deficiência, na concepção da entrevistada] eram matriculados como uma criança comum, tanto que nós só percebemos a deficiência alguns dias depois ou quando ia perguntar, porque não vinha nenhuma orientação falando: ‘Olha essa criança tem, a família tem dificuldades, tem deficiências’. Nós não tínhamos orientação nenhuma. (Anne).

Na verdade, não se organizava, né? Era...deixava a desejar sim, humm.... ela [a escola] não, não tinha um organização especial (Paula).

Na verdade, a escola não se organizou pra receber esse aluno. (Aparecida).

Nota-se, pela fala de Anne, a transferência da deficiência dos pais à própria criança, o que pode levar a uma projeção negativa sobre suas possibilidades de desenvolvimento cognitivo e psicossocial no contexto escolar, responsabilizando-se a criança e/ou sua família por suas eventuais dificuldades e limitações. Além disso, é verbalizado, pelas entrevistadas, que a instituição escolar investigada não conhecia, de forma mais detalhada, a comunidade que atendia; logo, não se encontrava preparada para trabalhar na e com a diversidade de alunos e seus familiares.

Considerações finais

Pode-se depreender que, a partir das referências pesquisadas, das observações feitas na instituição de ensino, bem como pelas análises dos discursos das entrevistadas que a pessoa Coda pode ser vista, no início de seu processo de desenvolvimento, como uma pessoa surda. Tal fato ocorreu, no caso pesquisado, porque os pais do aluno, como integrantes da cultura surda, se comunicam pela Libras, uma língua diferente daquela em que a criança precisa de comunicar na instituição de ensino, que utiliza a língua oral.

Desse choque interlinguístico, resultou que a criança apresentava dificuldades iniciais para estruturar a comunicação oral. E, diante disso, equivocadamente, as professoras e demais membros da instituição de ensino acabavam por tachar a criança Coda como uma daquelas que necessitava de apoio educacional especializado por ser, como os pais, “deficiente”, sem atentarem-se para as peculiaridades culturais que a acompanhavam desde o nascimento e que marcarão, para sempre, sua trajetória de vida. Como bem define Oliveira (2014, p. 285), “Ser Coda não é melhor nem pior que ser filho de pais ouvintes. Ser Coda é ter um olhar diferente sobre a diferença. Nascermos nela, na diversidade. Fomos constituídos assim”.

Assim sendo, notou-se, também, certo desinteresse da instituição - possivelmente motivado por desconhecimento de caso - em criar estratégias/mecanismos para que os pais da criança pudessem fazer parte da comunidade escolar, na perspectiva de uma educação multicultural, aberta à diversidade. Nessas condições, a criança deixava até mesmo de participar de atividades pedagógicas pelo fato dos professores, coordenação e direção não estabelecerem comunicação efetiva com os pais, inexistindo, nessa instituição pesquisada, um profissional tradutor-intérprete de Libras para mediar a comunicação entre os envolvidos.

Tais apontamentos são emblemáticos na medida em que revelam o quanto a instituição escolar tem se descuidado do fato de que precisa incluir não apenas os alunos com deficiência ou outras necessidades educacionais especiais, mas também as famílias dos estudantes, nas quais alguns de seus

membros podem ter alguma deficiência, e não o aluno. Considerar essa possibilidade é essencial para o trabalho pedagógico na perspectiva da educação inclusiva, tendo em vista os esforços empreendidos hodiernamente pela construção de uma escola para todos/as, capaz de reconhecer as diferenças interindividuais e torná-las a base ético-política-filosófica da ação educativa (UNESCO, 1990,1994).

Cabe salientar, por fim, que os agentes escolares não conseguiam, às vezes, sequer dialogar com a criança, que estava confusa com a intersecção das duas línguas com as quais passara a conviver após a entrada na instituição de ensino, e, em vez de fomentar práticas mediadoras para seu desenvolvimento linguístico-cognitivo, com vistas ao domínio do discurso elaborado, preferiam deixá-la se comunicando de forma elementar, aos gritos, por sons ecolálicos, por gestos primitivos ou repetidos sem significado.

Essa situação pode sugerir, por sua vez, a invisibilidade, pela instituição de ensino, das particularidades de uma criança ouvinte filha de pais surdos. Por isso, torna-se tão necessário divulgar o assunto, ainda pouco discutido no Brasil, a fim de que se possa investir em uma mediação pedagógica mais atenta às demandas da condição cultural e linguística do Coda, um sujeito que, por definição, vive em um entrelugar, isto é, nos espaços marginais existentes entre o mundo surdo e o mundo ouvinte. Nessas condições, é tarefa da atual proposta de educação inclusiva discutir e promover condições para que os Coda participem de ambos os mundos, constituindo sua própria identidade, sem que essa diferença seja uma barreira em suas vidas.

Referências

BRASIL. *Lei nº 8.69, de 13 julho de 1990*. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Não paginado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069Compilado.htm. Acesso em: 26 abr. 2016.

CARVALHO, R. E. Metodologia de estudo de caso e inclusão educacional escolar. In: _____. *Escola Inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 5. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 127-146.

OLIVEIRA, S. M. de. Coda: um mundo, duas culturas? Dois mundos, duas culturas? In: Quadros, R. M. de; Weininger, M. J. *Estudos da Língua Brasileira de Sinais*. Florianópolis: Insular, 2014. p. 277-286. (v. 3).

QUADROS, R. M. de; MASSUTTI, M. CODAs brasileiros: Libras e Português em zonas de contato. In: QUADROS, R. M. de.; PERLIN, Gl. (Org.). *Estudos Surdos II*. Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 238-266.

RIVERO, C. M. L. A etnometodologia na pesquisa qualitativa em educação - caminhos para uma síntese. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, São Paulo; Bauru. *Anais...* São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <http://www.sepq.org.br/IIsepeq/anais/pdf/mr2/mr2_5.pdf>. Acesso em: 16 out. 2015.

SAAD, A. G. de F.; GOLDFELD, M. A ecolalia no desenvolvimento da linguagem de pessoas autistas: uma revisão bibliográfica. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, Barueri, v. 21, n. 3, p. 255-260, jul. - set. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pfono/v21n3/13.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2016.

UNESCO. *Declaração mundial sobre educação para todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990. Não paginado. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso 2 de dez. 2011.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais e estrutura de ação em educação especial*. Salamanca, 1994. Não paginado. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2011.

VIGOTSKI, L. S. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Recebido em agosto de 2016.

Aprovado em janeiro de 2017.

Escola de Tempo Integral no Estado de São Paulo e a questão curricular

Maria Izaura Cação¹

RESUMO

Este ensaio relaciona currículo escolar aos atuais debates sobre educação integral no Brasil, referenciando-se à pesquisa em realização em escola da rede pública estadual paulista, cujo objetivo é contribuir para o processo de formação continuada de professores e gestores de Escola de Tempo Integral (ETI), mediante o Núcleo de Ensino de Marília. Questiona como o currículo do Ensino Fundamental torna-se ação no cotidiano escolar e como a prática pedagógica nas salas regulares, 1º a 5º ano, e nas Oficinas Curriculares converge para finalidades apontadas no projeto educativo. Constata o distanciamento entre a dinâmica das aulas ministradas em salas de Ensino Fundamental I, a cargo de professores em sua maioria vinculados à escola (PEB I), e oficinas oferecidas no contraturno, realizadas por professores PEB II sem vínculo e diferentes a cada ano: fator, dentre outros advindos da estruturação da ETI, apontado pelos trabalhadores como dificultador à construção da identidade escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Currículo prescrito; Escola de Tempo Integral (ETI); Núcleo de Ensino de Marília.

Full Time School In The State Of São Paulo And The Curricular Question

ABSTRACT

This essay relates curriculum to current debates on comprehensive education in Brazil, referring to the research achievement in school São Paulo state public, whose objective is to contribute to the process of continuing education teachers and managers of Full Time School (ETI) by the Marília Education Center. Questions how the elementary school curriculum becomes action in everyday school life and as pedagogical

Doutora em Educação. Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, São Paulo, Brasil.
E-mail: izauracao@gmail.com.

practice in regular rooms, 1 to 5 years, and the Curriculum Workshops converges for purposes outlined in the educational project. Notes the gap between the dynamics of classes taught in elementary school rooms I, in charge of teachers mostly linked to school (PEB I), and workshops offered in counter-shift performed by PEB II teachers without bond and different each year: factor, among others arising from the structuring of the ETI, appointed by the workers as a problem to the construction of school identity.

KEYWORDS: Curriculum; Curriculum prescribed; Full Time School (ETD); Marília Education Center.

* * *

Introdução

O texto discute os princípios e pressupostos que norteiam o projeto da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo denominado “Escola de Tempo Integral”, com ênfase na questão curricular e no projeto político-pedagógico / projeto educativo, tendo como pano de fundo pesquisa em desenvolvimento em escola pública da rede estadual de ensino paulista que oferece *Ensino Fundamental I: Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano e Ciclo Intermediário – 4º e 5º anos* (Resolução SE n. 53/2014) e Oficinas Curriculares, em regime de Progressão Continuada. A investigação “Currículo no Ensino Fundamental I: do currículo prescrito à ação” dá continuidade a ações na escola parceira, ETI – Escola de Tempo Integral, no intuito de aprofundar aspectos da formação e do trabalho docente nessa escola da rede estadual paulista com jornada ampliada. Como as ações de formação continuada, iniciadas em 2015, apresentaram resultados promissores, dá-se continuidade ao processo de trabalho.

Os dados de questionários e entrevistas realizadas com alunos, docentes, funcionários e gestores servirão como subsídios para aprofundar e ampliar diagnóstico da escola parceira. Em fase de interpretação, esses

dados apontam as expectativas dos agentes escolares com relação ao seu trabalho; aspectos e fatores positivos e negativos da instituição; possibilidades de ação para este ano; entraves e dificuldades enfrentados no cotidiano de sua prática; além de levantamento do aproveitamento discente nas diferentes disciplinas e Oficinas. A análise das condições de trabalho e da prática pedagógica desenvolvida no cotidiano escolar será o norteador das atividades, por meio de sessões de estudo e trabalho, acompanhamento e participação colaborativa nas reuniões de planejamento, replanejamento e em ATPC – Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo.

O projeto em desenvolvimento prevê a continuidade de ações que buscam contribuir para a análise do diagnóstico e elaborar estratégias de ação, com vistas ao processo de construção da identidade da instituição parceira.

As atividades realizadas objetivam subsidiar a elaboração coletiva do projeto político-pedagógico - PPP; acompanhar, dar suporte e apoio à sua implementação; aprofundar análise do material de apoio didático disponível aos docentes, visando assessorar sua utilização em sala de aula. Com base nas sugestões e dificuldades apresentadas por docentes e gestores, serão propiciados novos estudos de cunho teórico e metodológico sobre o currículo prescrito no Estado de São Paulo, sua construção e realização no cotidiano escolar, em suas alternativas metodológicas e processos de avaliação. Nesse sentido, acompanhar-se-á a atuação dos professores nas classes regulares - salas de 1º ao 5º ano (período da manhã), e nos Componentes Curriculares (Resolução 6/2016), antigas Oficinas Pedagógicas (período da tarde), verificando em que medida a prática pedagógica desenvolvida converge para as finalidades e objetivos buscados pelo coletivo escolar e nomeados no projeto educativo da escola parceira. Realizar-se-á assessoria à prática pedagógica dos docentes, com base nos dados obtidos e atividades realizadas, propiciando a docentes e gestores espaços/momentos de reflexão sobre a organização e realização do seu trabalho.

O processo colaborativo busca contribuir para a formação continuada

dos agentes escolares: professores, gestores e funcionários, proporcionando a quatro alunas bolsistas do curso de Pedagogia da FFC/UNESP Marília uma formação mais consistente e próxima do chão da escola, mediante a experiência adquirida durante a realização das ações do projeto, o que deve possibilitar-lhes aproximar teoria e prática.

Configuração curricular na escola pública paulista: entre a prescrição e a prática

A escola pública, por não ser algo pronto e acabado, constitui-se ponto de partida e conteúdo real de novas alternativas. Trama em permanente construção e fruto de relações sociais, da prática social de grupos e de classes em constante construção e reconstrução, das relações individuais e coletivas de seus agentes educacionais, pode, então, ser transformada. E, nesse processo de construção/reconstrução da escola concretamente considerada, o currículo e o projeto educativo/projeto político-pedagógico, construções coletivas a emergirem das prioridades, necessidades e expectativas do conjunto dos atores educacionais: gestores, docentes, alunos, funcionários e comunidade assumem papel primordial.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (Parecer CNE/CEB n. 7/2010), a escola de qualidade social tem por centralidade o diálogo, a colaboração, os sujeitos e as aprendizagens, pressupondo o atendimento aos seguintes requisitos, dentre outros:

III – foco no projeto político-pedagógico, no gosto pela aprendizagem, e na avaliação das aprendizagens como instrumento de contínua progressão dos estudantes;

IV – inter-relação entre organização do currículo, do trabalho pedagógico e da jornada de trabalho do professor, tendo como foco a aprendizagem do estudante;

V – preparação dos profissionais da educação, gestores,

professores, especialistas, técnicos, monitores e outros;

VI – compatibilidade entre a proposta curricular e a infraestrutura entendida como espaço formativo dotado de efetiva disponibilidade de tempos para a sua utilização e acessibilidade;

VII – integração dos profissionais da educação, os estudantes, as famílias, os agentes da comunidade interessados na educação;

VIII – valorização dos profissionais da educação, com programa de formação continuada, critérios de acesso, permanência, remuneração compatível com a jornada de trabalho definida no projeto político-pedagógico. (BRASIL, 2013, p. 22)

Entre intenção e efetivação do processo educativo, entretanto, a escola tem-se constituído, historicamente, como uma das formas de materialização da divisão do acesso ao saber teórico, divorciado da práxis. Para reverter essa situação, é necessário que o coletivo escolar se mobilize na construção e consecução de um projeto político-pedagógico que confira identidade a esta determinada escola e seja, ele próprio, um exercício de trabalho coletivo comprometido com a comunidade a que serve. Nesse sentido, o projeto político-pedagógico exige reflexão sobre as finalidades da escola e configura-se como elemento articulador e organizador do trabalho que se desenvolve no seu interior. É ele que lhe confere identidade e constrói a sua autonomia.

Elaborar um projeto político-pedagógico que possa atender às expectativas e necessidades de seus agentes / atores, requer construção coletiva e contínua, demanda tempo, paciência e compromisso pessoal e profissional, pois o conhecimento da identidade da comunidade onde e para qual ele se dirige é fundamental. Dessa forma, é necessário resgatar a historicidade da escola, elaborar concepções e idéias articuladas e articuladoras para a realização do currículo, captando sistematicamente a realidade na qual se insere: estes são alguns princípios que norteiam o projeto. É a ação articulada de todos os agentes educacionais da escola, aí incluída a comunidade, que lhes permite ler a realidade, interpretando-a a partir de um referencial teórico e metodológico. Assim, é imprescindível que

tenha relação com a organização do trabalho pedagógico da escola na sua totalidade.

Registro da intencionalidade do ato político e pedagógico de educar, o projeto da escola, elaborado coletivamente por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, transpõe os 'muros invisíveis' da escola e elimina as distâncias entre o espaço-tempo escolar e o espaço tempo-social, político e cultural, para transformá-los em um único espaço-tempo de viver. (MOREIRA, 1998, p. 168)

A escola, em última instância, é responsável pela construção, execução e avaliação do trabalho, docente ou não, que se desenvolve em seu interior, pois toda e qualquer ação desenvolvida na e pela escola tem caráter pedagógico, ainda que seus agentes disso possam não ter consciência. Por agregar profissionais com diversas formações e diferentes atribuições, configura-se como uma organização social complexa, cumpre tarefas também complexas, multifacetadas e diversificadas, exigindo modificações para atender aos anseios e necessidades da população por ela servida. Para construir o novo, a escola deve rever sua visão de mundo e de sociedade; sua concepção de educação e de sua função no sistema público de ensino; sua organização e posturas diante do processo educacional; suas relações com o poder, o conhecimento, a sociedade, com alunos, pais e comunidade, bem como a sua forma de organizar o trabalho. Esta sua nova maneira de ser necessita ser construída pelos *sujeitos da escola*: profissionais da educação, funcionários, alunos, famílias e comunidade, a partir do já existente, das condições dadas. Envolve as formas de gestão, os controles normativo-burocráticos, a racionalidade interna da escola, a administração de pessoal e de material, o controle de natureza social, os espaços de negociação. Assim, é imprescindível que tenha relação com a organização do trabalho pedagógico da escola na sua totalidade. À Universidade, de posse de seu arcabouço teórico e por sua função político-social, cabe contribuir para que tais

resultados sejam alcançados.

Nesse processo tem-se trabalhado, na escola-parceira, questões teóricas sobre a concepção e construção curricular no Ensino Fundamental I, Ciclo de Alfabetização – 1º ao 3º ano e Ciclo Intermediário – 4º e 5º anos, tendo em vista as orientações curriculares emanadas da Secretaria da Educação do estado. A equipe do projeto, coordenadora e bolsistas, e os docentes da ETI têm estudado e discutido o material didático enviado à escola: *Programa Ler e Escrever* e *Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais*, EMAI, nas ATPCs, Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo, espaço privilegiado para estudo e debate com docentes e gestores.

Considerações acerca do currículo

O currículo não é um conceito, mas uma construção social. Isto é, não se trata de um conceito abstrato que tenha algum tipo de existência fora e previamente à experiência humana. [...] um modo de organizar uma série de práticas educativas.
Shirley Grundy, 1987, p.5.

Para entender o contexto da produção do currículo é preciso desvendar as políticas e embates do seu entorno, o que subjaz implicitamente em suas justificativas, uma vez não ser o currículo um conceito ou artefato burocrático prescrito, mas construção social, prática complexa na qual se estabelece um diálogo entre agentes educacionais, elementos técnicos, estudantes que reagem à prática da função socializadora e cultural da escola, num dado período e que se consubstancia no projeto educativo da escola, de duração quadrienal. (SACRISTÁN, 2000)

Pensar propostas curriculares, então, é remeter-se à concepção de currículo em suas implicações e tessituras. Zona de intersecção e de convergência de práticas sociais, culturais, políticas, econômicas e ideológicas, torna-o um campo complexo; “terreno prático, socialmente construído, historicamente formado” (KEMMIS, 1988, p.14), “complexo cultural tecido por relações ideologicamente organizadas e orientadas.”

(MACEDO, 2007, p.26)

Nunca, pois, será neutro. Carrega em seu bojo uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de educação, de aprendizagem e de conhecimento, o que impossibilita a construção de um currículo universal, único, atemporal. Nesse sentido, o conhecimento corporificado no currículo resulta de embates e de encontros entre diferentes fatores sociais, negando-lhe o status de prática técnica. É campo prático complexo, *práxis*, não objeto estático a emanar de um modelo coerente de pensar a educação ou de um currículo prescrito, modela-se num sistema de ensino concreto. Para isso, utiliza-se de determinados meios e cristaliza-se em um contexto que confere o seu significado real: o currículo não existe em abstrato. (SACRISTÁN, 2000)

A concepção de currículo ganha corpo como ordenamento de saberes educativos no contexto da Segunda Guerra Mundial e, segundo Abrahão (2011), seu significado foi-se diversificando, trazendo uma ampliação do sentido e do significado do vocábulo: este passa a ser usada para nomear desde os objetivos até os resultados pretendidos por um currículo. Na mesma direção, Silva (2002) aponta que a “definição de currículo não nos revela, essencialmente, o que é o currículo: uma definição nos revela o que uma determinada teoria pensa o que o currículo é.” (p. 14)

Moreira e Candau (2008) visualizam o currículo como conjunto de práticas que proporcionam a produção, a circulação e o consumo de significados no espaço social a contribuírem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais. Afigura-se como dispositivo de grande efeito no processo de construção da identidade do (a) estudante, ao ser fruto “de uma seleção e produção de saberes, campo conflituoso de produção de cultura, de embate entre pessoas concretas, concepções de conhecimento e aprendizagem, formas de imaginar e perceber o mundo”. (BRASIL, 2013, p. 24).

Assim, as políticas curriculares não se resumem a propostas e práticas enquanto documentos escritos, mas incluem “processos de

planejamento, vivenciados e reconstruídos em múltiplos espaços e por múltiplas singularidades no corpo social da educação”. (BRASIL, 2013, p. 24)

Para conferir clareza aos diversos níveis de objetivação do significado do currículo, utilizar-se-á do modelo explicativo apresentado por Sacristán (2000, p. 104-5), mencionando-se os que mais de perto se referem ao cerne da investigação em foco. *Currículo prescrito*: prescrição, orientação do que deve ser o conteúdo da escolaridade básica obrigatória. No Brasil, colocam-se neste nível os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) e em São Paulo, a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) e demais orientações emanadas da Secretaria da Educação. *Currículo moldado pelos professores*: como agente ativo, o professor é fundamental na concretização dos conteúdos e significados do currículo, que ele molda a partir do seu conhecimento e cultura profissional, planejando a prática e traduzindo o significado das propostas curriculares. *Currículo em ação*: prática real, guiada pelos esquemas teóricos e práticos dos professores, concretiza-se nas ações pedagógicas cotidianas, sustentando-as.

Construção social, o currículo é compreendido, neste trabalho, como um modo de orientar e organizar as práticas educativas corporificadas no projeto educativo ou projeto político-pedagógico da escola. Itinerário formativo, organização e articulação interna de um de um curso de estudos no seu conjunto confere organicidade, sentido e o horizonte a ser atingido pela totalidade dos agentes educacionais, ao considerar as finalidades da educação, a filosofia e objetivos da escola. (PONTECORVO, 1993; SACRISTÁN, 2000)

Diante das considerações efetuadas, pode-se afirmar que o currículo é elemento essencial para falar e discutir sobre o que se acredita ser a realidade educacional, uma vez que a implementação curricular tem condicionado e dado forma à educação. “Contudo as práticas dominantes em determinado momento também condicionam o currículo: ou seja, ele é simultaneamente instituído por meio da realização das práticas.”

(SACRISTÁN, 2013, p. 9) Para Felício (2011), é preciso ter em mente que a construção cotidiana do currículo supõe e resulta de inúmeras ações e intervenções, “teorias e concepções colaboram para sua configuração e conferem-lhe significado real no momento histórico de sua materialização efetivada no cotidiano educacional.” (FELÍCIO, 2011, p. 5)

Portanto, debater e estudar currículo vai além da seleção e organização de conteúdos ou métodos utilizados, do programa de ensino, mas, sobretudo, deve levar à reflexão sobre qual formação se objetiva para os estudantes da escola pública. Implica discutir quais valores, habilidades, visão de presente, passado, futuro embasam essa formação, ou ainda que tipo de sociedade e ideologias se espera construir a partir de determinados processos. Corporifica-se, desse modo, no projeto político-pedagógico da escola em sua realização.

Registro da intencionalidade do ato político e pedagógico de educar, o projeto da escola, elaborado coletivamente por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar, transpõe os ‘muros invisíveis’ da escola e elimina as distâncias entre o espaço-tempo escolar e o espaço tempo-social, político e cultural, para transformá-los em um único espaço-tempo de viver. (MOREIRA, 1998, p. 168)

Se a intencionalidade é marca constitutiva da ação educativa e do processo pedagógico, isso significa que ambos devem embasar-se em uma ação planejada tendo em vista o contexto social, econômico, político e cultural dos atores educacionais: docentes, discentes, profissionais diversos engajados na ação escolar, pais e comunidade circundante. É a escola o lócus privilegiado da concepção, realização e avaliação de seu projeto educativo.

Assim, a construção, a realização curricular e o projeto político-pedagógico existem intrínseca e umbilicalmente ligados numa relação de interdependência. No mesmo sentido de que esse projeto deve ser uma construção coletiva, igualmente o currículo não pode ser pensado, a não ser

em termos indicativos, apenas de *cima para baixo*, uma vez que pressupõe sempre uma prática pedagógica. São as atividades práticas que conferem concretude e materialidade ao currículo e é do caráter dessas práticas a multicontextualização.

Sendo a condensação ou expressão da função social e cultural da instituição escolar, é lógico que, por sua vez, impregne todo tipo de prática escolar. O currículo é o cruzamento práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas. (SACRISTÁN, 2000, p.26).

Partindo dos referenciais enfocados, a pedra de toque do trabalho colaborativo com a escola real leva em conta tanto a complexidade como a fluidez que envolve a concepção e realização do currículo pelos professores e professoras da rede estadual paulista, tendo em vista a configuração da Escola de Tempo Integral – ETI, bem como a política educacional e curricular do Estado de São Paulo para a Educação Básica, mediante o currículo oficial determinado pelo nível hierárquico superior e, portanto, fora da escola. A própria ampliação da jornada de permanência de estudantes em dois “tempos”, o turno, período da manhã, com as chamadas aulas em Classes Regulares de 1º ao 5º anos, e o contraturno, período da tarde, as Oficinas Curriculares (até 2015 denominadas Oficinas Pedagógicas), parece não conferir aos trabalhadores da escola a visão de totalidade do processo educativo que ali acontece. A cisão entre a formação e a própria situação funcional dos PEB I, professores de Ensino Fundamental I, que ministram aulas no chamado ensino regular, e dos PEB II, professores de Ensino Fundamental II, responsáveis pelas oficinas, leva os docentes da escola parceira a certo estranhamento e dificuldade de trabalhar coletivamente.

O currículo, então, por tudo o que implica quanto aos conteúdos e suas formas de desenvolvimento na ação pedagógica cotidiana, é referência para a melhoria da qualidade do ensino ministrado, as práticas e suas condições,

para o aperfeiçoamento dos professores e, conseqüentemente, para as mudanças que se fazem necessárias no interior da escola. Assim, abordar a trama envolvida na construção de um projeto educativo de qualidade, comprometido com a comunidade servida pela escola pública, implica discutir o currículo hoje, na e da escola pública estadual. Com esse foco se desenvolve o projeto na Escola de Tempo Integral, em município do interior do estado.

Orientações curriculares e materiais pedagógicos de apoio

O professor, pela própria natureza do trabalho com o conhecimento, desfruta de certa autonomia para realizar seu trabalho, contudo, aponta Sacristán (2000, p. 147), que “razões de ordem diversa farão com que, de forma inevitável, o professor dependa, no desenvolvimento de seu trabalho, de elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos realizados fora de sua prática.”

Para o autor, a prescrição curricular determinada pelo "nível político administrativo [...] tem impacto importante para estabelecer e definir as grandes opções pedagógicas" (p. 147). O professor possui importantes margens de autonomia para dar forma ao currículo real e, para estimular essas margens de liberdade, é necessário o desenvolvimento profissional dos docentes e uma filosofia pedagógica.

[...] a) O fato de que a instituição escolar tenha que responder com o currículo a uma série de necessidades de ordem social e cultural fazem da prática pedagógica um trabalho complexo, no qual é preciso tratar com os mais diversos conteúdos e atividades. [...] b) O conteúdo da competência profissional dos docentes abrange a posse de conhecimentos e habilidades profissionais muito diversas. O domínio da prática de desenvolver o currículo nas aulas com os alunos de determinadas peculiaridades psicossociológicas e culturais e fazê-lo sendo coerente com o modelo educativo aceitável

implica conectar conhecimentos de tipo muito diverso na hora de atuar. [...] O professor, quando planeja sua prática, por condicionamentos pessoais e de formação, assim como pelas limitações dentro das quais trabalha, não pode partir em todos os momentos da consideração de todos esses princípios e saberes dispersos que derivam de variados âmbitos de criação cultural e de pesquisa elaborando ele mesmo o currículo desde zero. (SACRISTÁN, 2000, p. 147-8)

Nesse sentido, apesar e por causa da complexidade da prática pedagógica desenvolvida pelo docente, ele precisa apoiar-se em pré-elaborações, em planejamentos concebidos fora do seu âmbito de atuação, Ou seja, para concretizar a sua prática há necessidade de apoiar-se em referenciais curriculares e no currículo prescrito pelos órgãos normativos e deliberativos do sistema educacional - MEC; Secretarias de Educação estaduais e municipais.

Ainda que sejam produções para além das instâncias governamentais, segundo Lopes (2004, p. 112), não se pode desconsiderar o poder privilegiado que a esfera governamental possui na produção de sentidos nas políticas, pois as práticas e propostas desenvolvidas nas escolas também são produtoras de sentidos para as políticas curriculares.

Os efeitos das políticas curriculares, no contexto da prática, são condicionados por questões institucionais e disciplinares que, por sua vez, têm diferentes histórias, concepções pedagógicas e formas de organização, expressas em diferentes publicações. As políticas estão sempre em processo de vir-a-ser, sendo múltiplas as leituras possíveis de serem realizadas por múltiplos leitores, em um constante processo de interpretação das interpretações. (BRASIL, 2013, p. 24)

Considerando, ainda, as múltiplas exigências que se colocam aos docentes, como é possível que construam currículos que possam ser

trabalhados e distribuídos por professores atualizados e que reflitam os princípios de diversas áreas de pesquisa?

Dessa questão advém mais uma razão para a necessidade de o professor apoiar-se em elaborações mais concretas e precisas dos currículos prescritos: a *formação inicial de professores*. Nem sempre de qualidade, ou de qualidade insatisfatória ou inadequada às exigências da docência, a formação inicial, na maioria das vezes, obstrui a possibilidade da elaboração autônoma, por parte dos professores, da prática pedagógica e, portanto, da concepção e desenvolvimento curricular.

É preciso considerar, também, que as condições nas quais se realiza o trabalho docente na escola pública não são, em geral, as mais favoráveis e propícias para a iniciativa profissional.

Assim, no enfoque de Sacristán (2000, p. 149),

[...] não está ao alcance das possibilidades de todos os professores planejar sua prática curricular partindo de orientações muito gerais. As condições atuais da realidade impõem aos professores acudir a pré-elaborações do currículo para seu ensino, que se podem achar na tradição profissional acumulada e nos agentes externos que lhes ofereçam o currículo elaborado. A debilidade da profissionalização dos professores e as condições nas quais desenvolvem seu trabalho fazem com que os meios elaboradores do currículo sejam como dispositivos intermediários, essenciais e indispensáveis no atual sistema escolar.

Da escola parceira em sua concretude

Com base na concepção de Moreira (2008, p. 6) de que é o currículo: “o conjunto de experiências pedagógicas organizadas e oferecidas aos alunos pela escola, experiências essas que se desdobram em torno do conhecimento” e considerações tecidas acerca da importância fulcral do currículo para se estudar e intervir na instituição escolar, como analisar a materialização do

currículo no cerne do projeto educativo (PPP), tendo em vista as determinações do contexto em que se insere a escola parceira e de sua própria configuração no sistema educacional paulista?

Participe do Projeto Escola de Tempo Integral - ETI – (instituído pela Resolução SE n. 89/2005), a escola parceira oferece Ensino Fundamental I em Regime de Progressão Continuada (Resolução n. 53/2014) e seu currículo foi reorganizado pela Resolução SE Nº 85/2013 e, mais recentemente, pela Resolução SE 6/2016, de 19/01/2016, publicada no DOE de 20/01. Ou seja, o que não lhe falta é regulamentação. Mas como funciona, na prática?

A meta central da ETI é prolongar a permanência dos alunos de ensino fundamental na escola pública estadual, de 5 para 9 horas, “de modo a ampliar as possibilidades de aprendizagem, com o enriquecimento do currículo básico, a exploração de temas transversais e a vivência de situações que favoreçam o aprimoramento pessoal, social e cultural.” (SÃO PAULO, 2005, Art. 1º)

Nessa direção, propiciar a permanência do educando na escola, “assistindo-o integralmente em suas necessidades básicas e educacionais, reforçando o aproveitamento escolar, a auto estima e o sentimento de pertencimento”, constituem seu objetivo primordial, ao visar:

- II - intensificar as oportunidades de socialização na escola;
- III - proporcionar aos alunos alternativas de ação no campo social, cultural, esportivo e tecnológico;
- IV - incentivar a participação da comunidade por meio do engajamento no processo educacional implementando a construção da cidadania;
- V - adequar as atividades educacionais à realidade de cada região, desenvolvendo o espírito empreendedor. (SÃO PAULO, 2005, Art. 2º)

Em 2006, a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas da SE (CENP) postula que a função social da escola é servir de "alavanca de um

processo que visa a formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania" (p. 14). E isso se daria pela "ampliação do tempo físico com a intensidade das ações educacionais" (p. 15). A nova organização curricular manteve o currículo básico do Ensino Fundamental enriquecido com "procedimentos metodológicos inovadores" (SÃO PAULO, 2006, p. 11).

No entanto, como alertavam Paro, Ferreti, Viana e Souza (1988), o processo de socialização é contraditório e não se limita à ampliação dos contextos sociais propiciados pela escola.

Gallian e Sampaio (2012) consideram que os programas encontrados atualmente em educação integral no Brasil procedem a uma inversão de ordem de importância sobre o que deve se refletir em primeiro: os métodos e jornadas escolares ou qual o tipo de formação e suas intencionalidades são propiciadas com a educação escolar integral oferecida. Demonstram, ainda, "estranhamento" diante de uma ampliação do tempo escolar,

sem que, previamente, se enfrente a reflexão sobre o currículo nestas condições e qual o impacto das novas configurações de tempos sobre todo o trabalho da escola, afirmando que se busca formar pessoas aptas a exercerem a cidadania e buscando a mudança tão somente por meio da adoção de 'procedimentos metodológicos inovadores' [...] Uma vez que novas expectativas em torno da formação dos alunos sempre geram novas exigências curriculares, qual currículo se propõe e se defende para formação de pessoas aptas a exercerem sua plena cidadania, justificando a ampliação de tempos e diversificação do uso dos espaços? (GALLIAN, SAMPAIO, 2012, p. 405)

Parece que indo em direção à abordagem da literatura sobre a educação integral, em 2011 ocorre alteração da matriz curricular da ETI e flexibilização do número de oficinas: de 8 obrigatórias para 5 obrigatórias e 3 optativas, "com o propósito de melhor adequá-las à realidade das escolas e preferência dos alunos." (SÃO PAULO, 2011, p. 6) A Secretaria da Educação

reconhecia que o Projeto Escola de Tempo Integral vivia um “momento delicado”, precisando passar por uma reorganização que permitisse outras formas “de se conjugar tempos-espacos de aprendizagem. O que se observa, ainda, é que há duas escolas: a regular (currículo básico) e a de jornada ampliada (oficinas curriculares)”. (SÃO PAULO, 2011, p. 7). E essa dicotomia ainda permeia a realidade da ETI, atualmente.

Nova regulamentação da SE alteraria a configuração do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada no Estado de São Paulo nas escolas da rede pública em 2014, mediante a Resolução SE n. 53/2014.

Esta visa garantir condições de aprendizagem, “segundo o critério de flexibilização do tempo necessário ao aprendizado, no desenvolvimento gradativo e articulado dos diferentes conteúdos” (Inciso I, Art. 3º). Dentre outras premissas desta advindas, propõe novos Ciclos de Aprendizagem “compreendidos como espaços temporais interdependentes e articulados entre si” (Art. 4º) - ainda que estejam distribuídos por escolas e espaços diversos: I – Ciclo de Alfabetização, do 1º ao 3º ano; II – Ciclo Intermediário, do 4º ao 6º anos; III – Ciclo Final, do 7º ao 9º ano. (SÃO PAULO, Res. SE n. 53, 2014)

Aqui se faz um parêntese para pensar as possíveis consequências dessa nova configuração dos ciclos, tendo em vista sua efetiva adoção neste ano letivo e para focar apenas um aspecto, o teórico, questiona-se: como formular um currículo pensado para um curso de estudos, com organicidade e visão de totalidade, sem considerar o transtorno pessoal à criança em formação e aqueles advindos à família, diante dessa precoce mudança de escola?

Diante dessa configuração da escola pública paulista de Ensino Fundamental, com objetivos, expectativas, estrutura e atribuições tão amplas e ambiciosas, como a escola real e concretamente situada, consegue êxito na oferta e consecução de uma educação e de um ensino de qualidade socialmente referenciados? Como e em que medida contribui para a cidadania? Houve readequação e/ou reformas, ampliações dos prédios

escolares para dar conta dessas finalidades? Houve um processo prévio de formação continuada de especialistas e docentes que atuam nessa modalidade de escola? O quadro de gestores, docentes capacitados para essa nova postura a ser adotada e de funcionários é condizente com o esperado pela Secretaria da Educação e almejado por pais e comunidade escolar?

Ao lado dessas indagações, inquieta, sobretudo, a constatação de que não é pelo fato de se propor um currículo integrado ou jornada ampliada que se constrói, de fato, um currículo que propicie uma educação integral, uma formação multidimensional, considerando a totalidade dos aspectos relacionados ao desenvolvimento do educando para a sociedade.

Diante das considerações tecidas, desenvolvem-se as ações em escola pública de tempo integral da rede estadual paulista, mediante o Núcleo de Ensino de Marília.

Relação universidade-escola pública: o papel do Núcleo de Ensino – NE

Programa único dentre as universidades públicas paulistas, o Núcleo de Ensino de Marília, Universidade Estadual Paulista, visa socializar conhecimentos produzidos pela universidade e defender o ensino público e gratuito, contribuindo para sua melhoria. Expressa a preocupação da universidade em relação à escola pública em todos os seus níveis, Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, propiciando intercâmbio sistemático entre universidade e redes de ensino. Ao conceber como interlocutores os docentes de ambas as instituições, sistematiza ações conjuntas que expressam o esforço coletivo entre os diferentes graus de ensino.

Mediante financiamento a projetos, pressupõe oferta de bolsas a graduandos e condições para sua realização. Dentre seus objetivos atuais estão: ampliar e contribuir para a competência do profissional a ser formado e dos docentes, quanto às suas tarefas de educadores; desenvolver

programas, cursos, oficinas pedagógicas e atividades relevantes, contemplando temas significativos para a educação e política educacional; estimular e desenvolver trabalhos em equipe, possibilitando estudos teóricos e práticos.

No início do programa do NE da UNESP, na década de 1980, sua fecundidade acadêmica não foi vislumbrada, mas esta “o tornou capaz de resistir a diferentes projetos de gestão da Unesp.” (BARROS et al., 2010, p. 186) O objetivo de estabelecer uma relação horizontal entre a UNESP e a escola pública consolidou-se e conferiu credibilidade ao trabalho do NE, expressando uma relação de confiança entre os agentes do processo.

Neste contexto de intercâmbios e trocas é que se insere a investigação enfocada neste artigo. Baseando a atuação da equipe do projeto como observação participante, o trabalho tem-se configurado como intervenção na realidade e ação cotidiana na escola pública, desenvolvido por meio da metodologia de pesquisa-ação, buscando dar conta da realidade microssocial no bojo do processo histórico e político do contexto social, considerando a prática pedagógica como fenômeno concreto, voltando-se para a resolução dos problemas vivenciados pela escola, bem como contribuir para a disseminação de atitudes que “motivam a co-produção de conhecimentos voltados para a mudança da cultura escolar e para o desenvolvimento profissional dos professores.” (IBIAPINA, 2008, p. 23).

A parceria universidade-escola pública busca novas perspectivas para a relação teoria e prática, bem como para a formação continuada de professores em exercício na escola pública paulista, submetidos às diretrizes e objetivos do currículo oficial. Mesmo com a centralização e o intuito homogeneizador das determinações curriculares e gestionárias da SE sobre as escolas da rede estadual, há um espaço de autonomia, de decisão e ação para o professor atuar, dada à própria natureza do trabalho pedagógico.

Nessa direção e com essa perspectiva considera-se que o Núcleo de Ensino constitui importante espaço de intercâmbio e troca entre universidade e escola pública, ao possibilitar a atuação de professores da

Educação Básica como protagonistas de projetos colaborativos, sujeitos do conhecimento e co-autores. Busca-se atuar junto à escola parceira no aprofundamento do diagnóstico, elaboração e implementação coletiva de estratégias de ação; subsidiar o processo de construção coletiva, acompanhamento e avaliação do projeto educativo; estudar e buscar alternativas de ação para entraves detectados pelo coletivo escolar.

Como procedimentos metodológicos, realizam-se estudo da escola; levantamento bibliográfico; dinâmicas; coleta de dados; questionário e entrevistas com os atores escolares. Ações coletivamente planejadas buscam contribuir para a re-construção de uma nova identidade para a escola parceira, localizada em cidade do interior do Estado de São Paulo, e a melhoria da sua qualidade, mediante participação em reuniões com professores e gestores; levantamento de dados sócio-econômico-culturais; observação do cotidiano escolar; estudo conjunto; elaboração coletiva de referenciais e critérios de análise e de intervenção nas atividades educacionais.

Considerações à guisa de conclusão

A educação integral aparece constantemente, nos discursos das políticas públicas, como mecanismo capaz de reverter os baixos índices dos indicadores de qualidade da educação pública e das escolas, como forma de tornar exitosa a caminhada educacional de crianças e jovens atendidos pelo sistema público de ensino. Configura-se, até, como panacéia para os males da escola pública.

Ora, essa recorrência atual ao tema leva ao questionamento de quais são as concepções de educação integral difundidas nesses modelos. Nessas políticas, a questão do currículo integrado, Parte Diversificada e aumento do tempo de permanência de educandos, professores e gestores no espaço escolar são enfatizados e propostos como meio para uma formação integral do sujeito, tendo em vista formar o cidadão para a sociedade atual.

Educação integral em si ou o comprometimento com uma formação multidimensional e omnilateral do indivíduo já remetem a um avanço no processo de escolarização da educação pública brasileira tão precarizada. Portanto, tanto as reflexões sobre educação integral, como a possibilidade de aumento da jornada ampliada na educação brasileira constituem ganhos para os educandos.

Tendo em vista as discussões empreendidas, é fundamental considerar a escola parceira em sua complexidade e trama *sui generis*, com sua organização curricular específica e diversa das outras escolas estaduais de Ensino Fundamental I – Ciclo Alfabetização e Intermediário, até o 5º ano. A ETI oferece no período diurno o chamado “ensino regular”, com classes de 1º ao 5º ano, integralizando 25 aulas semanais por ano/série ministradas por professores regentes (PEB I), e à tarde os Componentes Curriculares da Parte Diversificada, total semanal de 15 aulas por ano/série: Leitura e Produção de Texto; Experiências Matemáticas; Educação Socioemocional; Linguagens Artísticas; Cultura do Movimento; Orientação de Estudos; Língua Estrangeira – Inglês, a cargo de professores especialistas (PEB II).

Com base, então, no contexto apontado, a continuidade das ações na e com a escola parceira considera os saberes da prática construídos no cotidiano do trabalho docente. Desse modo, para o planejamento e execução das ações previstas leva-se em conta: a complexidade da escola; a alternância de gestores/equipe pedagógica durante o mesmo ano letivo (o diretor efetivo encontra-se afastado e as regras do sistema estadual de ensino não possibilitaram, em 2015, a permanência de um mesmo gestor); o mesmo pode ser apontado com relação ao professor coordenador, visto a coordenação não constituir cargo, mas função; a dicotomia existente entre os períodos de aula: turmas “regulares” a cargo de professores do Ensino Básico I (PEB I), e os Componentes Curriculares da Parte Diversificada, ministrados por professores do Ensino Básico II (PEB II), com formações, visões, experiências e concepções diversas sobre a educação escolar pública e a função social da escola, bem como a rotatividade dos professores num

mesmo ano letivo, sobretudo PEB II.

Pode-se, diante do quadro descrito, apontar que, no cotidiano da escola, coexistem improvisos, descontinuidade e não comprometimento com as finalidades e objetivos da ETI, apesar do empenho e compromisso dos gestores e a maioria dos docentes com a escola.

Ainda que a escola parceira ofereça apenas um nível de ensino, o Ensino Fundamental I, o que, teoricamente, poderia se constituir em dado facilitador para a efetivação das ações conjuntas projeto/escola, os fatores mencionados constituíram-se em variáveis importantes para a realização do trabalho, ao dificultarem à escola construir sua identidade e um projeto educativo que de fato seja um norte, um orientador para as ações coletivamente desenvolvidas no seu interior em busca de finalidades compartilhadas, com a necessidade de considerar, no cotidiano, as orientações das Propostas e Orientações Curriculares propostas pela SE, além das determinações do nível administrativo-burocrático do sistema de ensino.

Os dados e avaliações realizadas pelo coletivo escolar, durante as atividades do projeto, apontam para a necessidade e a relevância de se aprofundar as ações em curso, tendo em vista a formação continuada de professores e gestores e a melhoria da prática pedagógica.

Pelo cronograma previsto, procede-se ao aprofundamento da pesquisa bibliográfica e documental, por meio de levantamento de bibliografia sobre a temática e de documentos oficiais relativos à elaboração e realização curricular no âmbito do Ensino Fundamental I – Ciclos Inicial e Intermediário (1º ao 5º ano), sobretudo a Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008), Currículo Oficial do Estado de São Paulo (2013), Orientações Curriculares do Estado de São Paulo (2014; 2015 e 2016); bem como do material didático recebido pela escola parceira por meio dos: *Programa Ler e Escrever* (SE, 2012; 2014; 2015) e do *Projeto Educação Matemática nos Anos Iniciais* – EMAI (SE, 2013; 2014; 2015).

Como essas diretrizes/recomendações/orientações do currículo

prescrito tem-se materializado na prática pedagógica em sala de aula? Como se convertem no currículo na ação? Como se colocam docentes e gestores diante de incumbências tão diversas e complexas? Eis o fio condutor das atividades em curso.

Ainda que a escola parceira ofereça apenas um nível de ensino, o que, teoricamente, poderia ser um dado facilitador para a efetivação das ações conjuntas projeto/escola, os fatores mencionados constituem-se em variáveis importantes para a realização do trabalho, ao dificultarem à escola construir sua identidade e um projeto educativo que de fato seja um norte, um orientador para as ações coletivamente desenvolvidas no seu interior em busca de finalidades compartilhadas, com a necessidade de considerar, no cotidiano, as orientações das Propostas e Orientações Curriculares propostas pela SE, além das determinações do nível administrativo-burocrático do sistema de ensino.

Os dados e avaliações realizadas pelo coletivo escolar durante as atividades do projeto apontam para a necessidade e a relevância de se aprofundar as ações iniciadas em 2015, tendo em vista a formação continuada de professores e gestores e a melhoria da prática pedagógica. Tem-se aprofundado a pesquisa bibliográfica e documental sobre a temática, bem como sobre o material didático recebido pela escola-parceira.

A equipe do projeto, coordenadora e quatro alunas do curso de Pedagogia bolsistas, têm-se dedicado ao estudo, em reuniões conjuntas semanais, com a professora coordenadora da escola e os docentes, sobre o EMAI e o Ler e Escrever; bem como nas ATPCs com direção, docentes e professora coordenadora sobre outros documentos e textos sugeridos pela escola, Diretoria Regional de Ensino ou pela SE. Uma vez por mês tem se realizado sessão de estudo com a totalidade dos agentes educacionais sobre temas que se mostram necessários e escolhidos em conjunto com os gestores. As atividades de observação e acompanhamento semanais das classes realizadas pelas graduandas têm-se mostrado frutíferas para sua formação inicial ao possibilitarem reflexões, questionamentos e discussões com as

professoras das salas e oficinas, gestores e a coordenadora do projeto, ensejando a vinculação teoria e prática.

É possível apontar que o interesse e a colaboração entre universidade e escola têm-se intensificado e já se podem vislumbrar resultados das ações realizadas, o que demonstra a riqueza do intercâmbio entre a universidade e a escola pública propiciada pelo Núcleo de Ensino. Nesse sentido, o processo de investigação e ação empenha-se em levantar e analisar como diretrizes, recomendações e orientações do currículo prescrito se materializam na prática pedagógica em sala de aula. Como se convertem no currículo na ação? Como se colocam docentes e gestores diante de incumbências tão diversas e complexas? Eis o fio condutor das atividades em curso.

Referências

ABRAÃO, R. C. R. *A Nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) - vivências nas escolas públicas paulistas: desafios para a ação gestora*. 2011. 161f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC, São Paulo, 2011.

BARROS, H. F. et al. (2010). Trajetória do Núcleo de Ensino de Marília: caminho de integração entre ensino, pesquisa e extensão. In: MENDONÇA, S. G. L.; Barbosa, R. L. L.; Vieira, N.R. (Orgs.). *Núcleos de Ensino da Unesp: memórias e trajetórias*. São Paulo: Cultura Acadêmica: Universidade Estadual Paulista, PROGRAD, p. 180-208.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.562p.

FELÍCIO, H. M. S. Análise curricular da escola de tempo integral na perspectiva da educação integral. *Revista e-curriculum*, São Paulo, v.8 n.1, 2012.

GALIAN, V. A; SAMPAIO, M. M. F. Educação em tempo integral: implicações para o currículo da escola básica. *Currículo sem fronteiras*, v. 12, n. 2, p. 403-422, maio/ago. 2012. Disponível em:

<www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss2articles/galian-sampaio.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2015.

GRUNDY, S. *Producto o práxis del curriculum*. Madrid: Morata, 1991.

IBIAPINA, I. M. L. M. *Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos*. Brasília: Líber Livros, 2008.

KEMMIS, S. *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Madrid: Morata, 1988.

MACEDO, R. S. *Currículo: campo, conceito e pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2007.

MOREIRA, A. F. B. Sobre a qualidade na Educação Básica. In: BRASIL: Ministério da Educação: Secretaria de Educação a Distância. *Currículo: questões contemporâneas*. Salto Para o Futuro, Ano XVIII, Boletim 22, 2008. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/182618Currículo.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Organização do documento BEAUCHAMP, J.; PAGEL, S.D.; NASCIMENTO, A.R. Brasília: Ministério da Educação: Secretaria de Educação Básica, 2007.

PARO, V. H.; FERRETI, C.J.; VIANA, C. P.; SOUZA, D. T. R. A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, n. 65, p. 11-20, mai. 1988. Disponível em: <www.al.rs.gov.br/FileRepository/repdcp_m505/.../Bibliografia.pdf>. Acesso em 05 jan. 2015.

PONTECORVO, C. Teoria do currículo e sistema italiano de ensino. In: MARAGLIANO, R. et al. *Teoria da didática*. São Paulo: Cortez, 1986, p. 37-71.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

_____. A função aberta da obra e seu conteúdo. In: _____. (Org.). *Saberes e incertezas sobre o currículo*. Porto Alegre: Penso, 2013, p. 9-14.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. *Resolução SE n. 89, de 09 de dezembro de 2005*. Disponível em: <[www.mpsp.mp.br/.../Resolucao%20SE%20n%2089-05%20-%20Projeto...>](http://www.mpsp.mp.br/.../Resolucao%20SE%20n%2089-05%20-%20Projeto...).

_____. *Resolução SE n. 85, de 19 de dezembro de 2013*. Dispõe sobre a reorganização curricular do Ensino Fundamental, na Escola de Tempo Integral – ETI, e dá providências correlatas. Disponível em: <http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/85_13%20.HTM?Time=15/01/2015%2016:55:06>. Acesso em 12 dez. 2014.

_____. *Resolução SE n. 53, de 03 de outubro de 2014*. Dispõe sobre a organização do Ensino Fundamental em Regime de Progressão Continuada e sobre Mecanismos de Apoio Escolar aos alunos dos Ensinos Fundamental e Médio das escolas estaduais. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/53_14.HTM?Time=15/01/2015%2016:37:38. Acesso em 12 jan. 2015.

_____. Coordenadoria e Estudos e Normas Pedagógicas. *Diretrizes Curriculares da Escola de Tempo Integral – tempo e qualidade*. São Paulo: CENP, 2006.

_____. *Educação Integral*. Escola de Tempo Integral / Aluno em Tempo Integral. São Paulo: CENP, 2011. Disponível em: <http://www.google.com.br/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAA&url=http%3A%2F%2Fwww.educacaoassis.com.br%2Fupl>. Acesso em 10 jan. 2015.

SILVA, T.T. *Documentos de identidade – uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

Recebido em junho de 2016.

Aprovado em março de 2017.

O trabalho docente e os rumos da profissão: um olhar para o exercício da docência na UFU

*Noádia Munhoz Pereira*¹

RESUMO

A pesquisa está em fase de desenvolvimento e têm como objetivo de análise a profissionalização da docência na universidade pública brasileira e em específico nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Uberlândia. Pressupõe-se que as mudanças de paradigmas educacionais estabeleceram novas palavras de ordem para as condições de trabalho docente e influenciaram sobremaneira a prática docente. Sendo assim, a metodologia da pesquisa conta com análise documental e revisão de literatura dos principais clássicos da sociologia da educação e com a participação dos professores em exercício por meio de depoimento em questionário semi-estruturado reportando-se sobre questões cotidianas de seu trabalho em sala de aula. Os principais resultados obtidos evidenciaram o esforço em estabelecer espaços de reuniões em grupo para o planejamento do ensino; desejo de ampliação de autonomia didático-pedagógica; e flexibilização da jornada de trabalho a serem distribuídas em planejamento, orientação do aluno, pesquisa, reuniões administrativas e avaliação.

PALAVRAS CHAVES: Metodologia de ensino, docência universitária, identidade docente e licenciaturas.

The teaching work and the direction of the profession: a look at the exercise of teaching in the UFU

ABSTRACT

The research is in the development stage and have as objective to analyze the professionalization of teaching in public Brazilian university and in particular in degree courses at Universidade Federal de Uberlândia. It is assumed that changes in

¹Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia e membro do grupo de pesquisa trabalho, educação e sociedade (GPTES). E-mail: noadia.pereira@ufu.br

paradigms of education established new slogans for the conditions of teaching work and influenced greatly the teaching practice. Thus, the research methodology relies on documentary analysis and review of the literature of the major classics of sociology of education and with the participation of teachers in the exercise by means of testimony in a semi-structured questionnaire reporting on issues of daily living from their work in the classroom. The main results showed the effort to establish spaces for group meetings for the planning of teaching; desire for expansion of autonomy didactic-pedagogical; and easing the work day to be distributed in planning, orientation of the student, research, administrative meetings and evaluation.

KEYWORDS: teaching methodology, teaching, University teaching and undergraduate identity.

* * *

“Sou professor a favor da boniteza de minha própria prática, boniteza que dela some se não cuida do saber que devo ensinar, se não brigo por este saber, se não luto pelas condições materiais sem as quais meu corpo, descuidado, corre o risco de se amofinar e de já não se testemunho que deve ser lutador pertinaz, que cansa mas não desiste”.

(Paulo Freire, 1996)

Introdução

Este estudo parte do pressuposto que as relações de trabalho no ensino superior confrontam com uma realidade em evolução e intensas mudanças que alteram significativamente a valorização, as funções sociais e os papéis dos profissionais imbuídos com os dilemas atuais da profissão docente. Interessa-nos sublinhar os aspectos que apontam para a necessidade da implementação de políticas públicas educacionais que se apoiam em práticas de auto formação e autogestão das aprendizagens e principalmente para a defesa da tecnologização do ensino. A evolução tecnológica tem conduzido o trabalho docente por meio da instrumentalização da inovação com vistas à elaboração do discurso da qualidade da educação. Neste caso abre margem para inserção de critérios de eficácia na especificidade do trabalho pedagógico. (HARGREAVES; 2004, p.21)

Neste sentido, em conjunto com as transformações didático-

pedagógicas para a docência universitária, o movimento histórico de reestruturação produtiva do capital aprofunda a instabilidade dos planos de governo e altera o modo de produção capitalista estabelecendo novas relações de controle perante o processo de produção do trabalho docente. O despertar de profundas crises no sistema capitalista introduz novos mecanismos de racionalização e intensificação do trabalho já que o sistema não consegue mais responder ao antigo modelo taylorista-fordista de acumulação produtiva do capital. (MÉSZAROS; 2008,p 89)

A gestão do trabalho docente e a formação dos professores nos cursos de licenciatura acompanham o movimento reformador herdado pelas reformas educacionais pós Bresser Pereira, o que por sua vez, curiosamente, introduz novas palavras de ordem e novas prioridades para a agenda política, tais como, privatização, terceirização, proletarização, professores-funcionários, alunos-clientes, competência, expansão, reestruturação, qualificação, empreendedorismo, dentre outras ambiguidades conceituais no âmbito educacional das Instituições federais de ensino superior (IFES) e que serão elementos de problematização.

A ênfase para a elaboração de um conjunto de saberes próprios da docência constitui-se o fio condutor das análises, pois a consolidação de um ideário coletivo é fundamental para que a profissão docente seja mais valorizada e esteja presente na agenda dos debates político-educacionais em torno de novas propostas com relação a natureza do saber pedagógico e o lugar da profissão docente. Portanto, a sistematização coincide com a reivindicação de um processo de construção da função docente.

É preciso romper com a lógica estatal da educação e com a imagem profissionalizada das escolas: o papel do Estado na área do ensino encontra-se esgotado, a vários títulos, sendo urgente legitimar novas instâncias e grupos de referencia no domínio educativo, simultaneamente, impõe-se questionar o papel exclusivo dos professores na organização e direção do trabalho escolar, e a sua

subordinação às autoridades estatais. (NÓVOA a, 1999, p.23)

As condições concretas do trabalho docente apresentam a necessidade de revisão e reelaboração, o que implica analisar os determinantes externos que limitam a produção do conhecimento e o desempenho na profissão. Porém, a definição social da profissão docente influencia a sistematização do conjunto de critérios formativos. O papel do estado é de influenciador das práticas de ensino, pois como bem afirmou em tempos de reformas educacionais, o educador Antônio Nóvoa, ressalta que é preciso legitimar novas instâncias de reflexão, debate e discussão em torno da organização do trabalho docente que vá de encontro efetivamente com as necessidades de quem vivencia o espaço educativo.

O fenômeno da racionalização e a intensificação do trabalho docente

Os principais fatores responsáveis pela existência de algumas teses da proletarianização residem nas consequências do processo de reestruturação produtiva, da introdução de conceitos como globalização, flexibilização e competências, isto é, de racionalização do trabalho no âmbito educativo. Também, historicamente, a deterioração das condições de vida e de trabalho dos professores especialmente do setor público por meio da perda do poder aquisitivo dos salários acelerou o processo da proletarianização, fenômeno esse, extensivo até a década de 1980, sendo fator amplo de mobilização de muitas greves neste século. (ALVES; 2016, p. 121)

A acelerada transição para uma sociedade urbano-industrial promoveu o aparecimento de uma nova categoria docente pertencente às camadas da burguesia e das altas classes médias, que foram proletarianizados socialmente, devido ao monopólio das relações sociais de produção capitalista do século passado. (BITTAR & JUNIOR 2010, p. 2). O reflexo dessa transição produziu a precarização estrutural do trabalho e acentuou a desqualificação da força de trabalho, a intensificação da jornada e do ritmo

do trabalho e a adoção do desenvolvimento de diferentes tarefas com o intuito de aumentar a qualificação e proporcionar a valorização do capital.

Na perspectiva educacional as mudanças ocorridas no mundo do trabalho incorporaram à educação um padrão flexível materializados em propostas de reformas curriculares e em políticas de formação de professores. Os processos de organização e gestão do trabalho taylorista/fordista com seus métodos flexíveis acabaram por acentuar os espaços de contradição existentes no âmbito da pedagogia ao exigir um novo tipo de disciplinamento, “mudam as capacidades, agora chamadas de competências no âmbito da pedagogia toyotista, que se deslocam das habilidades psicofísicas para o desenvolvimento de competências cognitivas complexas”. (KUENZER, 2002, p.3)

Assim, as especificidades decorrentes da reestruturação produtiva reproduzem esta fragmentação através de seus conteúdos, métodos e formas de organização e gestão do trabalho pedagógico. A constante sujeição à desqualificação e precarização demonstram as marcas da condição ‘proletária’ que afetam o trabalho docente. Os debates em torno da proletarianização do trabalho docente levam a primeira análise sobre o sentido da desqualificação do próprio trabalho pedagógico desenvolvido enquanto tarefa que enriquece e que qualifica para o trabalho em si. Situam-se nas condições de organização e gestão de novos processos de trabalho mediante a invenção dos incrementos de conteúdos e métodos e os debates fazem jus às demandas de base tecnológicas flexíveis decorrentes da reestruturação produtiva ao elencar interpretações que explicam o trabalho docente como característica do capitalismo. (ALVES; 2016, p.124).

É importante considerar os discursos veiculados e os posicionamentos sobre a situação da profissionalização na produção da identidade docente em seu contexto laboral, de modo que, é fruto das relações de trabalho empreendidas pelo sistema, pela categoria e pelas políticas de formação, “a identidade docente é negociada entre essas múltiplas representações, entre a quais, e de modo relevante, as políticas de identidade estabelecidas pelo

discurso educacional oficial”. (GARCIA & HYPOLITO & VIEIRA, 2005, p.47).

Em destaque as possibilidades de investigação das identidades docentes estão na maneira como o profissional concebe seus processos de trabalho, privilegiando suas narrativas acerca de si mesmos e de seu contexto de trabalho, pois são certamente as questões das condições do trabalho concreto que disponibilizam a problematização da identidade desse profissional. Nesse sentido, é necessário enriquecer as tarefas, pois “*não adianta qualificar o trabalhador para o trabalho desqualificador, o que qualifica ou desqualifica é o próprio trabalho. Qual é então, a nossa pedagogia? É a de enriquecer a tarefa, qualificar o próprio trabalho*”. (ARROYO 1997, p. 63) Sendo assim, a tendência é eliminar as tarefas embrutecedoras e desqualificadas chamando a atenção para a pedagogia das relações de trabalho que institui a nova cultura institucional no local de trabalho ao enfatizar a produção coletiva, a criatividade e a autoestima.

O discurso produzido em torno da profissionalização docente de maneira geral tem induzido comportamentos e prescrevendo atitudes não muito coerentes, mas ambíguas quanto ao excesso da retórica no intuito de esconder a pobreza das políticas ao mostrar o excesso das linguagens dos especialistas internacionais à pobreza dos programas de formação de professores, do excesso do discurso científico-educacional à pobreza das práticas pedagógicas, chamando a atenção de que a educação tem sido considerada “o grande mercado do século XXI”. (NOVOA 1999, p. 5).

A pesquisa desenvolvida por Oliveira (2004) afirma que as reformas educacionais têm repercutido sobre a organização escolar provocando uma reestruturação do trabalho pedagógico, bem como, sobre a proletarização do trabalho docente. As exigências da acumulação fordista/taylorista aos imperativos da globalização trouxe adequação da educação a essas demandas como mecanismo de redução da desigualdade social. Sua pesquisa discute no âmbito da sociologia das profissões sobre as consequências da proletarização técnica que significa a perda do controle sobre o processo e o

produto do seu trabalho, e/ou a proletarização ideológica que significa a expropriação dos valores a partir da perda do controle sobre o produto do trabalho e da relação com o seu entorno.

A identificação da proletarização a luz da presença de um amplo processo de desqualificação e de precarização também faz parte do que Ricardo Antunes designa como o novo proletariado inserido na nova morfologia do trabalho. O conceito a seguir:

A constatação parece inevitável: em plena *era da informatização* do trabalho, do mundo *maquinal e digital*, estamos conhecendo a *época da informalização* do trabalho, dos terceirizados, precarizados, subcontratados, flexibilizados, trabalhadores em tempo parcial, do *subproletariado*. (ANTUNES 2008, p. 26)

O trabalho aparece com a formação de uma nova classe operária formada pela expansão de outras categorias intermediárias e pela inserção de novos agentes, ou seja, a nova classe operária é decorrente do desenvolvimento das diferentes formas que a divisão do trabalho² adota. O conjunto dessas inovações representa o ensejo de novas formas de controle do trabalho sob um discurso ideológico que enfatiza a qualificação e a escolarização para a realização de um trabalho mais intelectual e menos manual, fundado na tecnologia informacional. Assim, “a construção do novo trabalhador implica em ter controle sobre ele e aumentar a produtividade numa crescente desqualificação das relações laborais”. (PREVITALI; FAGIANI 2014, p.764)

As discussões em torno do conceito de proletarização abrange toda a composição das relações sociais de produção e entre os agentes da produção e seus meios de trabalho, pois quem detém o controle dos meios de produção dominam o processo de trabalho como um todo, assim como as varias formas

²A divisão do trabalho permaneceu o princípio fundamental da organização industrial “nenhuma sociedade antes do capitalismo subdividiu sistematicamente o trabalho de cada especialidade produtiva em operações limitadas. Esta forma de divisão do trabalho torna-se generalizada apenas com o capitalismo”. (BRAVERMAN 1981, p.70)

de exploração desse mesmo trabalho. Com a evolução das forças produtivas³ outra dimensão é ressaltada provocada, pelo desenvolvimento da divisão do trabalho e pelas diferentes formas de intercâmbio com a natureza. É justamente na divisão do trabalho social que a sociedade se fragmenta em classes entre os que detêm os meios de produção e a classe explorada, isto é, o proletariado. Portanto, a definição dos lugares ocupados pelos docentes na divisão social do trabalho corresponde aos seus lugares de dominação, subordinação e resistência.

A definição do trabalho docente destituído dos seus meios de produção convoca suas forças de trabalho para serem vendidas no mercado de trabalho, na medida em que não decidem sobre os benefícios de seu trabalho e das diversas formas de organização que assume pelas demandas do capital, está esse trabalho, sendo proletarizado. Neste interim as teses da proletarização, buscam de certa forma compreender essa relação com o mundo do trabalho e seus impactos no trabalho docente.

Considera-se proletária a classe que é explorada no modo de produção capitalista, tanto nas relações técnicas de produção como nas relações de classe de produção. Nas diversas formas que a organização do trabalho assumiu desde a manufatura, formas de cooperação e de interação no trabalho sempre estiveram presentes, demarcando um caráter de subordinação e de resistência do homem no trabalho, a exemplo das práticas que dividiram as formas artesanais de produção, evidenciadas na evolução do processo de histórico de expropriação gradativa do trabalhador dos seus instrumentos de trabalho. As razões que levam *o trabalho docente a ser rotulado de proletariado* podem ser compreendidas a luz dessas explicações. Ainda que consideremos o quanto o trabalho docente não é desenvolvido nas mesmas condições dos trabalhadores das indústrias, ele está submetido aos mesmos

³ Segundo Braverman (1981) o trabalho é uma atividade que altera o estado natural das coisas em favor da melhoria de sua utilidade e pressupõe-se que ele é exclusivamente humano, assim todo o ser humano é portador de uma porção de força de trabalho que emprega em seu favor.

processos estruturais da maioria dos trabalhadores assalariados.
(ALVES, 2009, p.35 grifos meus)

A ênfase ao trabalho docente proletarizado vem assumindo maior centralidade devido as recentes transformações decorrentes do processo de reestruturação produtiva⁴. Por isso que os efeitos amplos e consistentes da proletarização segundo Apple (1987) traz as mulheres em específico (americanas) uma sujeição maior ao processo de proletarização do que os homens, haja vista, que esse padrão é naturalmente reproduzido dentro da realidade educacional, que por sua vez, com a integração dos sistemas de gerenciamento, no âmbito educacional desenvolve-se a adesão a planos curriculares reducionistas com conotação comportamental de procedimentos avaliativos automatizantes e excludentes, levando a uma separação total, entre a concepção e a execução do trabalho pedagógico.

As características fundantes aqui retratadas enfatizam tanto o aspecto histórico de modificações do trabalho em si quanto às questões relativas ao que levou a proletarização do trabalhador, prefiro me aproximar mais das questões que levam a defesa da existência de uma *classe subproletariada*, mas que nem sempre podem ser cogitadas com tão veemência entre os professores, entre os docentes pesquisadores, pois é essa categoria que tem o dever de impulsionar um olhar mais crítico-reflexivo sobre o projeto de educação para uma sociedade mais humana.

Questões de classe permeiam toda a caracterização das teses de proletarização, no entanto, ressalto aquelas que trazem um recorte teórico mais clássico do que descaracterizou o trabalho docente ao longo dos tempos.

⁴“(…)o que antes era chamado de setor informal no idioma oficial das instituições internacionais foi redefinido como um mundo de microempresas. O destino dessas empresas é então ligado ao do capital pela ampliação do micro crédito e das micro finanças. Esses esquemas estendem pequenas quantidades de crédito a coletivos dentre os dois bilhões de pessoas que vivem com menos de dois dólares por dia. O objetivo alegado é permitir à população sair da pobreza e participar do alegre, negócio da acumulação do capital. (HARVEY 2011, p.121) A geografia da acumulação do capital contextualiza os envolvidos na sua produção e expande diversificadamente as esferas de atividades de consumo e sociabilidades desse capital rentável. A classe trabalhadora reduz seu status ao de uma “subclasse descartável”. (p.125).

Se a sociedade capitalista inaugurou um novo modo de produção excludente, com certeza as pessoas vão excluir o que está ao seu redor, se a divisão do trabalho trouxe a fragmentação, logo o trabalhador também encontrar-se parcelarizado em suas questões pessoais, portanto, a força de trabalho é o que move o seu trabalho, a ontogênese da natureza do seu trabalho é a peça fundamental para descobrir o que pode modificar nessa realidade amorfa, alienada e sem sentido, no qual os trabalhadores em geral têm se percebido no interior das instituições educativas e, portanto pertencentes a uma massa de trabalhadores que precisam pensar em um projeto de sociedade, trazendo em primeira instância um *projeto de educação*.

São as relações de trabalho estabelecidas entre as classes que possibilitarão a qualificação com uma olhar mais humanístico e emancipatório e não meramente técnico e instrumental.

Um pouco sobre o exercício da docência

A apresentação de uma aprendizagem profissional docente que valorize a aprendizagem da profissão em exercício, os encontros constantes dos seus pares sempre presente nas práticas investigativas apontando os indicadores de um trabalho menos restrito e mais necessário para aquele que está construindo um novo saber é de suma importância. Os níveis de construção do conhecimento sobre a profissão no início de carreira parte do pressuposto básico de que a dicotomia existente entre o saber versus o fazer devem possibilitar o alinhamento de propostas auxiliares para a reflexão pedagógico-curricular/teórico-prática acadêmica, eliminando assim, os reducionismos para a formação dos professores universitários. (PIMENTA; 2002, p.39).

As condições objetivas de o trabalho docente a seguir desenvolvem concepções de reflexão crítica que supere o modelo de racionalidade técnica e adote uma atitude menos pragmática e revela que o professor necessita de

aprender ensinando a realidade vivida a partir exclusivamente da adesão de um caso particular, de seu estudo de caso exploratório, que no nosso caso, é o contexto brasileiro e a codificação de seus resultados de aprendizagem a partir da inserção desse profissional no mercado de trabalho. O quadro de referencia revela a perspectiva de intervenção no movimento constante de ação-reflexão-ação que intenciona a transformação contínua e dialética da prática docente quando o planejamento do professor direciona-se para a formação de professores comprometidos o suficiente com a possibilidade pedagógica de transposições dos padrões de formação.

Guarnieri (2005) nos alerta para a necessidade de repensar o papel do profissional em educação e na necessidade de revelar o que na cultura escolar, em seus, valores, crenças e normas organizacionais devem ser aceitos ou não como determinantes na condução de objetivos teórico-práticos no exercício da docência. Identificar os espaços de autonomia para o trabalho é importante para a consolidação da articulação entre *saber e poder* e é também pré-requisito para a reflexão da competência docente. Essa percepção é resultado inevitável para detectar a intenção, o sentido e a libertação para a formação dos professores.

Nessa mesma direção, Silva (2005) compreende que o professor é um ser social dentro de sua cotidianidade por isso sugere que se mude o paradigma da formação de professores para não termos uma fragmentação da profissão rumo à superação do pragmatismo e do pensamento alienado. Sendo assim, a concepção de professor aqui é a de um profissional intelectual, consideramos que ele é capaz de refletir sobre o seu trabalho e é capaz de transcender a alienação, não é como um mero executor de tarefas. Esses profissionais começam por transformar as tradições e condições quando questionam a sociedade dominante, seus valores e conhecimento em suas várias representações, as controversas são os elementos mais sublimes de legitimação e contestação da autoridade e expressão das contradições ora presentes e cristalizadas no fazer pedagógico e na sala de aula. Os intelectuais que transformam a realidade assumem seriamente essa tarefa

de argumentar nessa direção.

Ao encarar os professores como intelectuais, podemos elucidar a importante ideia de que toda a atividade humana envolve alguma forma de pensamento. Nenhuma atividade, independente do quão rotinizada possa se tornar, pode ser abstraída do funcionamento da mente em algum nível. Este ponto é crucial, pois ao argumentarmos que o uso da mente é uma parte geral de toda a atividade humana, nós dignificamos a capacidade humana de integrar o pensamento e a prática, e assim, destacamos a essência do que significa encarar os professores como profissionais reflexivos. Dentro deste discurso, os professores podem ser vistos não simplesmente como

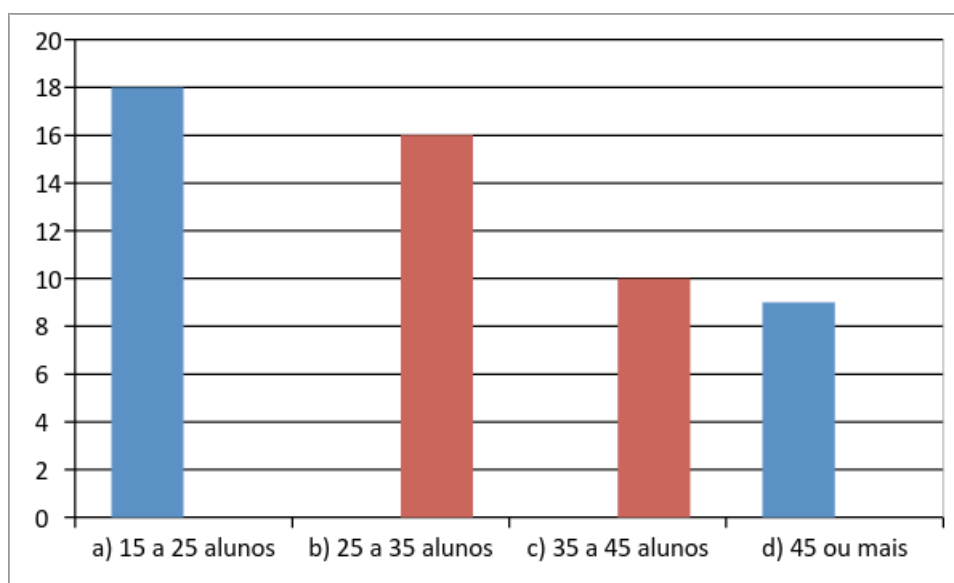
operadores profissionalmente preparados para efetivamente atingirem quaisquer metas a eles apresentadas. Em vez disso, eles deveriam ser vistos como homens e mulheres livres, com uma dedicação especial aos valores do intelecto e ao fomento da capacidade crítica dos jovens. (GIROUX, 1997, p. 161).

Para tanto, o papel do docente é de transformação, integração e construção da pessoa humana em sua singularidade. Estamos traçando os rumos para a construção do pensamento humano e de concepções desenraizadas da superficialidade do cotidiano. Embora, os professores intelectuais tenham a responsabilidade primeira de desmistificar as contradições existentes na sociedade capitalista o seu envolvimento depende de como é realizada a abstração da realidade, seu pensamento, a elaboração da crítica do pensamento e posteriormente sua ação em apresentar essa crítica científica ao outro. Essa atividade em toda a sua complexidade é que explicita a natureza do trabalho político-pedagógico do fomento a criticidade e da formação humana.

Neste sentido, a pesquisa ao investigar cada realidade em sua especificidade em cada departamento, apreendeu e contextualizaram pontos de análise do exercício da docência universitária, quais sejam: planejamento, jornada de trabalho, números de alunos por sala, métodos, recursos

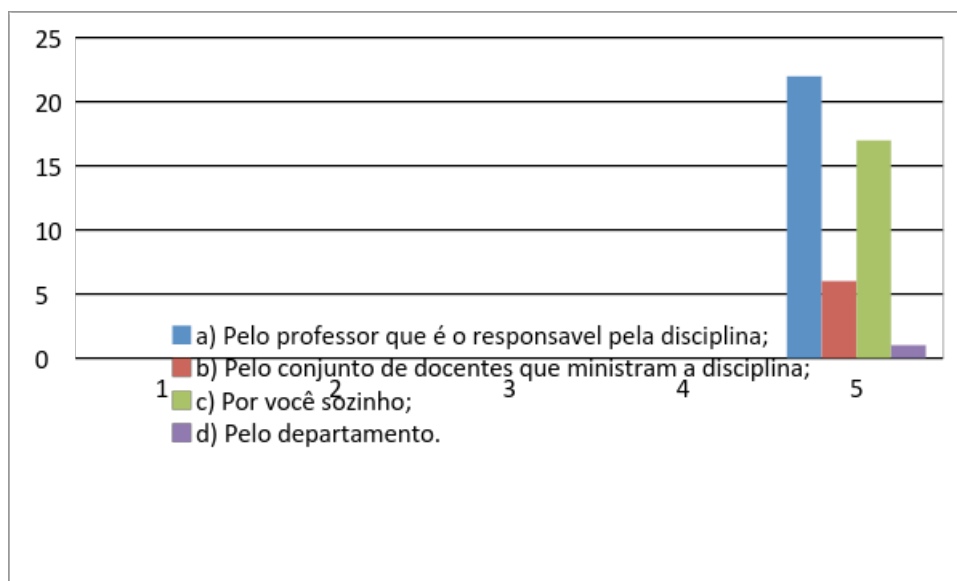
didáticos e concepção de avaliação. Cada eixo aqui elencado corresponde a um conjunto de questões que cada professor respondeu reportando-se a sua prática como docente. Em destaque os métodos e recursos didáticos deixaram marcas profundas nas práticas veiculadas e construídas em cada realidade, de modo que, predominam a inclusão de uma abordagem menos técnica na explanação do conteúdo em sala de aula.

As questões foram dirigidas apenas aos professores do quadro permanente que lecionam nos cursos de licenciatura, portanto, foi possível abranger os cursos de Licenciatura em Pedagogia, Matemática, História, Geografia, Artes Visuais, Ciências Sociais, Música, Ciências Biológicas e Educação Física da Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Sendo assim, sobre o número de alunos por sala temos:



Fonte: (Instrumentais de pesquisa: questionários semi-estruturados)

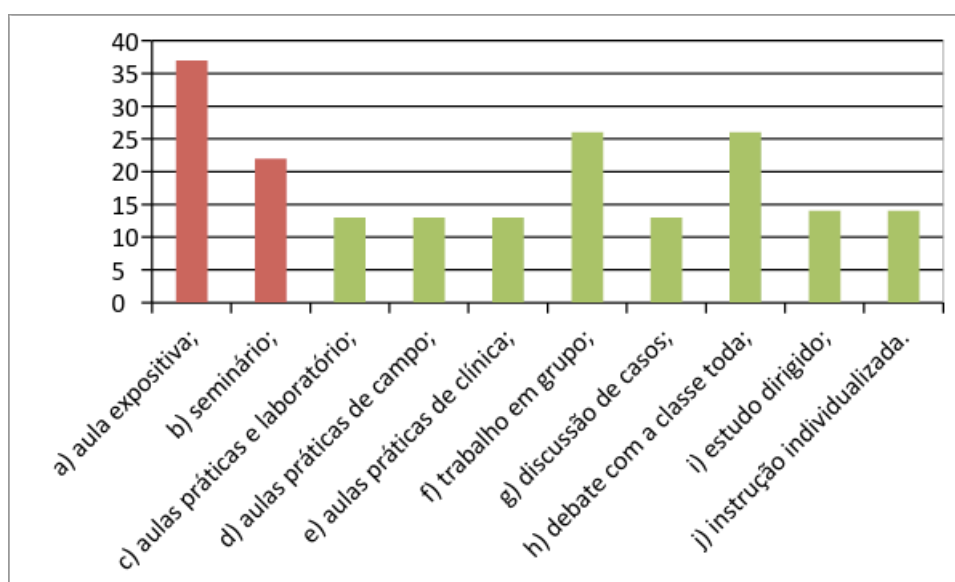
Sobre o planejamento do ensino temos a seguinte variação estatística:



Fonte: Dados questionários instrumentais da pesquisa: questão 3 : planejamento

Na medida em que, cada professor, problematizou sobre a sua realidade, foi possível apreender que muitos em sua maioria, sentem-se sozinhos nessa tarefa de planejar, 70% dos docentes demonstram que a realização é feita pelo professor que é o responsável pela disciplina e outros 50% por ele mesmo sozinho conforme sinaliza o gráfico no item a) e c), aproximadamente 40 respondentes optaram pelo item a) e c). Foram apenas 6 respondentes que explicitaram a prática de planejar em conjunto por meio dos docentes que ministram a disciplina, haja vista a importância dessa prática para o exercício da docência, no entanto, existe a autonomia desse professor para escolher os conteúdos mais adequados para o semestre. Por outro lado, denota-se, por sua vez, a carência de envolvimento do docente em comunicar seus anseios didático-pedagógicos antes mesmo de inserir o conteúdo aos alunos com mais cautela e aplicabilidade ao interesse da profissão docente. Quando inquiridos sobre quando e como é realizado o planejamento de sua disciplina bem como, as seleções do conteúdo programático a serem direcionadas aos alunos as concepções variam desde ao que é fixo para todos no departamento até ao conjunto de professores que constroem em reunião de grupo em seu departamento o plano da disciplina para o semestre.

Segundo manual do planejamento e organização do ensino universitário com SALDANHA (1978) os esquemas de comunicação da aprendizagem apresentam retórica que definem meios de persuasão que implica grande dificuldade de assimilação dos conteúdos por não haver a solicitação do professor como mediador na aplicação da informação nova que é em si formulação prévia apenas do professor e individualizada. As consequências desse planejamento são sensivelmente sentidos na informação da aprendizagem, pois os alunos nem sempre se sentem capazes de estabelecer aplicação dos princípios no processo ensino-aprendizagem.

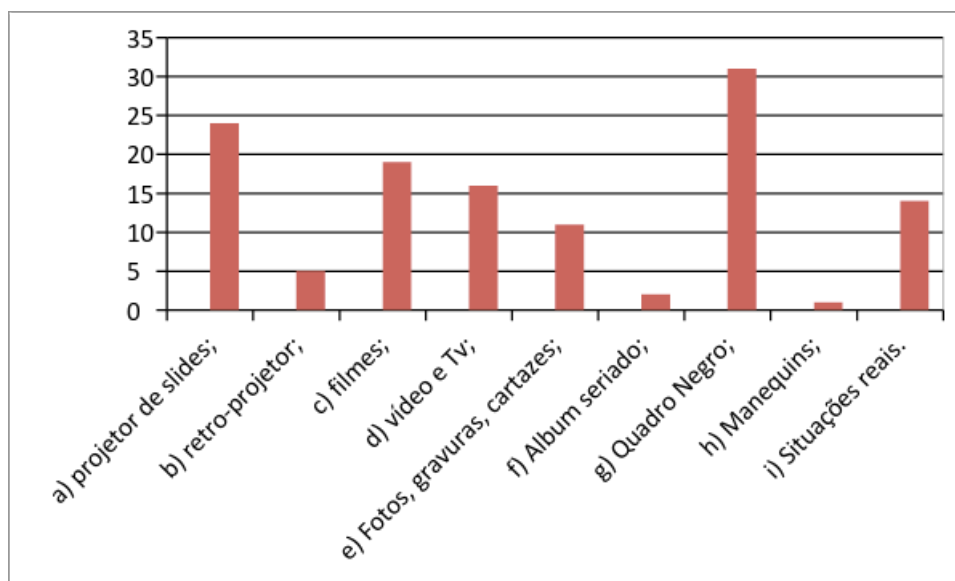


Fonte: Dados dos questionários semi-estruturados aplicados individualmente: questão 16: método

É frequente nos dados coletados a preocupação da maioria dos professores questionados a ênfase em trazer o máximo do conteúdo explorado em sala de aula, independente da concentração da área de estudo, mediante aula expositiva. A esse respeito temos a reflexão de Dias e Veiga (2011) que reforçam a necessidade de se estabelecer uma rede de produções científicas coletivas que questionem os métodos tradicionais e o saber técnico a ser ensinado e readaptado de sua cientificidade e transposto de

fato para o saber de sala de aula. As autoras elaboram novas competências profissionais para ensinar, quais sejam: organizar e dirigir situações de aprendizagem; administrar a progressão das aprendizagens; envolver os alunos em suas aprendizagens, por sua vez, culmina na leitura pedagógica de propor a autoformação entrelaçada com o ato de transformação didática começando pelo professor.

O trabalho em grupo e o debate com a classe toda se revelou presente e superou a perspectivas de que as teorias da reprodução dos anos 70-80 colaboraram por explicar o fracasso escolar demonstrando a reprodução das desigualdades sociais que não são suficientes para a compressão das mediações que se processam as práticas pedagógicas e a ação do trabalho docente. Em colaboração com as afirmações de Pimenta (2002) os saberes da docência se resumem em três: a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos, por isso, que a reorientação possibilita esse nexo de situação e amparo didático. A documentação das escolhas mais frequentemente optadas pelos professores na instituição possui certa intencionalidade no sentido de trazer elementos para o enfrentamento de situação de ensino mais complexas.



Fonte: Instrumental de pesquisa questão 17: recurso didático

Identificamos a predominância de metodologia de aulas expositivas

no exercício da docência universitária nos cursos de licenciatura da UFU, de um lado, os dados demonstram o esforço dos docentes em diversificar os métodos de ensino através da adesão aos seminários e o trabalho em grupo, por outro lado, o uso dos recursos didáticos tradicionais evidenciados pelo 'quadro negro' é o mais utilizado depois do projetor de slides, filmes, situações reais, fotos e gravuras. Os professores em sua maioria têm demonstrado abertura para a inovação em seus recursos didáticos em sala de aula, no entanto, ainda reproduzem antigas práticas no exercício do magistério superior. (PIMENTA, 2002, p.31)

Sem dúvida, foi possível reconhecer a necessidade de estabelecer uma relação de aprendizagem de estudo e reflexão de maneira interdependente e inseparável, sobretudo das situações cotidianas do aluno e de suas relações sociais, o que possibilita, por sua vez, a construção de conceitos-chaves relacionadas ao exercício da indagação no decorrer da aprendizagem.

Embora, tenhamos ressaltado a natureza do trabalho pedagógico de construção da consciência política, a relevância de tal prática em nossas vivências da prática docente cotidiana muito ainda deve ser reelaborado e repensado no interior da sala de aula e sobre o saber ensinado nela. Conforme os dados demonstraram em parte, o trabalho de ensinar sobre formar professores deve partir de situações reais e, além disso, pressupõe perseverança, intersubjetividade, apoio coletivo e cooperação. Em síntese, implica a busca cada vez mais rigorosa de possibilidades de realização,

implica um esforço de coerência e lucidez em relação à ação, num esforço de investigação em busca da melhoria na própria prática, expectativa essa que move o profissional no sentido de escolher mudar ou superar um estado de coisas que não lhe satisfaz. (GIOVANNI 2005, p.51)

Considerações finais

A docência universitária consiste em trazer a possibilidade de contextualização da conjuntura social o que proporciona ao aluno a capacidade de reflexão crítica de sua identidade profissional. O debate teórico em torno da profissionalização da docência necessita dessa ênfase entre: 1) Até que ponto o trabalho docente está sendo desprofissionalizado?, Isso é até que ponto ocorre à desqualificação de suas atividades laborais? e 2) Até que ponto o trabalho docente está sendo proletarizado e/ou precarizado?. São essas reflexões problematizadoras que permeiam o desenvolvimento dessa pesquisa aliados a atividade docente e seus condicionantes internos.

A desprofissionalização da docência consiste em não disponibilizar no exercício da atividade docente o aprofundamento das questões crítico-reflexivas do que é o mercado de trabalho. Não há o incentivo no exercício da sua profissão, evita-se a qualquer momento a implementação de reformas mediante uma ação orientada e educativa de ampla responsabilidade com ao amparo da gestão do ensino em problematizar a qualidade do trabalho em si, na execução da tarefa, na aplicação do método, na atividade de pensamento, na ação-reflexão-ação e na capacidade de ordenação do conteúdo e no planejamento do ensino.

A proletarização da docência consiste em reconhecer a permanente alienação do e no trabalho e após detectar a contradição existente no modo capitalista de produção e caracterizar os seus impactos no interior das instituições educativas e no exercício da atividade docente. Neste contexto, a implementação de reformas educativas advindas da reflexão político-social transforma-se em argumento, justificativa e plano de ação teórico-prático para a implementação de reformas do ensino com ampla divulgação dos resultados qualitativos evitando-se assim os reducionismos pedagógicos e esclarecendo para o futuro professor os percalços da profissão no âmbito da sua formação.

São dois enfoques que possibilitam para o exercício da docência a instrumentalização e o desenvolvimento de uma nova postura analítica para

a pesquisa em educação e que concede a possibilidade de cogitar melhorias para as condições de trabalho docente devido à relevância conceitual e posteriormente devido à elucidação de um panorama educacional brasileiro distante de preconceitos e de práticas investigativas isoladas. No bojo das considerações destaco a importância da reflexão do fenômeno político-econômico da reestruturação do capitalismo que introduziu para o modo de produção do capitalismo, para a força de produção, para as bases materiais do capital, novas relações de trabalho, nova divisão do trabalho, nova fragmentação do trabalho, nova racionalização do trabalho, de parcelarização do trabalho, nova rotinização do trabalho, ou seja, um novo projeto educacional e uma nova gestão de/para o trabalho docente.

O permanente e constante retorno ao papel da docência universitária teve a intenção de funcionalizar o exercício da docência e disponibilizar de elementos de problematização para uma nova identidade docente, que pode ser de sistematização conceitual do que é trabalho. A ênfase prioriza um trabalho mais integrado, humanizado, criativo, significativo e produtivo para o docente. A importância de conceituar o significado do trabalho possibilita a reflexão dos meios de produção, pois fora dessa reflexão ele torna-se totalmente sem significado para o trabalhador (professor) que começa a não se reconhecer no exercício do seu ofício. A atividade laboral sem significado intelectual de capacitação de reflexão crítica é em si embrutecedora. O exercício da docência aqui delineado aponta para a grande necessidade de se repensar a postura e a prática do ser docente no que tange ao planejar em conjunto, avaliar no decorrer do processo de ensino-aprendizagem e no viabilizar melhores condições didático-pedagógicas de interlocução com o meio ambiente e seus limites de flexibilização e autonomia.

Assim, a experiência acumulada, refletida e submetida a confrontos com as teorias e práticas próprias constroem um jeito de ser professor que encontra o referencial teórico, científico e cultural que garantem a apropriação adequada ao desenvolvimento do intelecto. O trabalho docente

em sua práxis necessita hoje da reinvenção dos saberes da docência segundo a aplicabilidade de seus principais pressupostos.

Referências

ALVES, Ana E. S. Trabalho docente e proletarização. In: *Revista histedbr online*. Campinas, n. 36, p.25-37, dez, 2009.

ALVES, GIOVANNI. O valor heurístico do conceito de precariado (prefácio). In: VALENCIA, Adrian Sotelo. *Precariado ou proletariado?* Tradução de Diógenes Moura Breda. Bauru: Canal 6, 2016.

ANTUNES, Ricardo. Desenhando a nova morfologia do trabalho: As múltiplas formas de degradação do trabalho, In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 83, p. 19-34, 2008.

APPLE, Michael W. Relações de trabalho e gênero e modificações no processo de trabalho. In: *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo (60), p.3-14, fev, 1987.

ARROYO, Miguel. Pedagogia das relações de trabalho. In: *Revista Trabalho e educação*, Belo Horizonte, n. 2, ago./dez. 1997 (p.61-67).

BITTAR, M; JUNIOR, A.F. Proletarização de professores. In: OLIVEIRA, D. A; DUARTE, A.M. C; VIEIRA, L.M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente*. BH: UFMG/FE, 2010. (cd rom)

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no século XX*. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

DIAS, Ana Maria Iorio & VEIGA, Ilma Passos A. Leitura e (auto) formação na educação superior. In: DIAS, Ana Maria Iorio, et al (Orgs). *Docência Universitária: saberes e práticas em construção*. Belém: IFPA/Unama, 2011. (p.245-258)

GARCIA, Maria M. A. & HYPOLITO, Alvaro M. & VIEIRA, Jarbas S. As identidades docentes como fabricação da docência. In: *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 31, n. 1, p. 45-56, jan./abr. 2005.

GIOVANNI, Luciana Maria. Indagação e reflexão como marcas da profissão docente. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75) (p.45-59)

GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica*

da aprendizagem. Tradução: Daniel Bueno. Apresentação de Paulo Freire, prefácio de Peter McLaren. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GUARNIERI, Maria Regina. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75).

HARGREAVES, Andy. *O ensino na sociedade do conhecimento: educação na era da insegurança*. Tradução Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004

HARVEY, David. A geografia disso tudo (cap. 6). In: HARVEY, David. *O enigma do capital: e as crises do capitalismo*. São Paulo, SP: Boitempo, 2011.

MÉSZAROS, István. *A educação para além do capital*. Tradução Isa Tavares. 2ª edição. São Paulo: Boitempo, 2008. Coleção Mundo do Trabalho).

NOVOA, Antônio. O passado e o presente dos professores. In: NOVOA, Antônio.(Org) *Profissão professor*. 2ª edição. Porto Editora. Portugal, 1999, (p.13-34)

NOVOA, António. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. In: *Revista Cuadernos de Pedagogia*. N. 286, p.1-15, dez.1999.

OLIVEIRA, Dalila A. A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. In: *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, vol.25, n. 89, P. 1127-1144, set/dez, 2004.

PIMENTA, Selma Garrido. Professor: formação, identidade e trabalho docente. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2002 (Coleção saberes da docência)

PREVITALI, Fabiane S; FAGIANI, Cilson C. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. In: In: *Cadernos EBAPÉ.BR*, v.12, n.4, artigo 1, Rio de Janeiro, out./dez, p. 756-769, 2014.

KUENZER, Acácia Zeneida. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: *Capitalismo, trabalho e educação*. (17p), 2002. (impresso)

SALDANHA, Louremi Ercolani. *Planejamento e organização do ensino: um manual programado para o treinamento do professor universitário*. Porto Alegre, Globo, 1978.

SILVA, Rita de Cassia. O professor, seus saberes e suas crenças. In: GUARNIERI, Maria Regina (Org.). *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2ªed. Campinas, SP: Autores Associados; Araraquara, SP: Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP, 2005. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 75)

SACRISTAN, J. Gimeno. Consciência e acção sobre a prática como libertação profissional dos professores. . In: NOVOA, António. (Org.). *Profissão professor*. 2ª edição. Porto Editor. Portugal, 1999, (p.63-92)

Recebido em setembro de 2016.

Aprovado em janeiro de 2017.

Ser princesa e ser herói: verdades sobre o corpo que atravessam a imaginação das crianças

*Circe Mara Marques*¹

*Josaine Machado*²

*Marialva Linda Moog Pinto*³

RESUMO

Este artigo resultou de uma pesquisa que teve por objetivo investigar as verdades sobre o corpo que atravessam a imaginação e as brincadeiras das crianças. Buscamos conhecer aquilo que as próprias crianças dizem sobre o corpo de princesa e sobre o corpo de herói. Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa ‘com’ crianças de seis anos que frequentam o primeiro ano de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre. Esta transcorreu a partir de conversas realizadas com dois grupos, estando um deles constituído por oito meninas e o outro por sete meninos. Durante o estudo foi possível compreender as influências da mídia e das produções culturais para a infância na constituição da imaginação. Embora as crianças não sejam sujeitos passivos diante dos conteúdos midiáticos, sua imaginação é tocada por tais conteúdos, produzindo a ideia de corpo branco, magro e saudável como sendo uma verdade quando se trata de uma princesa ou de um herói.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Imaginação. Infância. Mídia.

¹Pós-doutora em Educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: circemaramarques@gmail.com

²Pedagoga. Escola Luterana Comunitária São Mateus, Canoas, Rio grande do Sul, E-mail: josaine.machado@hotmail.com

³Doutora em Educação. Universidade Alto Vale do Rio do Peixe, Caçador, Santa Catarina, Brasil. E-mail: marialvamoog@hotmail.com

Being a princess or a hero: truth about body crossing children's imagination

ABSTRACT

This article has come from a piece of research aiming to investigate truths about body crossing children's imagination and playing. It was sought to know what children say about the body of a princess and a hero. To develop this study was interviewed six-year-old children in their first year in a public school at the great Porto Alegre. This interview took place from conversations with two groups of eight girls and seven boys. During this study was possible understand media and cultural production effects on childhood in the constitution of the imagination. While children are not passive subjects towards media content, their imagination is affected by this content, producing the notion of a White thin and healthy body as a truth for body of a princess or hero.

KEYWORDS: Body. Imagination. Childhood. Media.

* * *

*[...] 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
Chico Buarque*

Introdução

Sob signo da letra da canção *João e Maria*, de Chico Buarque, cujo um trecho da letra trazemos em epígrafe, anunciamos que este artigo trata da infância, da mídia e da imaginação.

Vivemos em tempos de TV aberta, TV a cabo, cinemas, vídeos, internet, DVDs, CDs, celulares... Antes mesmo de aprender a andar, falar, desenhar,

ler e escrever, as crianças já são seduzidas por sons, brilhos, luzes, cores das imagens que aparecem, se movimentam, se transformam, se repetem ou desaparecem em ritmos alucinantes nas telas dos computadores, dos *tablets*, dos celulares, dos cinemas e, em especial, da TV – digo especial não porque seja a mais importante, mas porque é a mais acessível a todas as classes sociais e faixas etárias, em diferentes contextos, por um período de tempo significativo.

Desde bebês, as crianças já estão lendo o mundo e se constituindo cidadãos a partir, também, das mídias. O tempo de imaginar e de inventar brincadeiras de princesas e de heróis vem sendo dividido pelo de observar imagens que transitam o tempo todo de tela em tela. A partir dessas imagens, determinadas verdades sobre os modos de ser princesa e de ser herói são apresentadas e repetidas para as crianças.

A onipresença das mídias (BEVORT e BELLONI, 2009, p. 1.081) leva-nos a considerar sua importância na vida social das crianças pequenas. Vemos, então, a necessidade de ampliar a discussão sobre os efeitos da mídia na constituição do sujeito infantil, embora tal preocupação não represente uma novidade, considerando que atravessa os estudos de diversos pesquisadores, entre eles Pougy (2005), Cunha (2008), Belloni (2001 e 2009).

Este artigo resultou de uma investigação cujo propósito foi conhecer determinadas verdades sobre o corpo que atravessam a imaginação de um grupo de meninos e meninas de seis anos de idade, mais especificamente acerca do corpo de princesa e do corpo de herói. Valemo-nos de uma metodologia de pesquisa com crianças com o objetivo de buscar conhecer aquilo que as próprias crianças têm a nos dizer sobre o corpo de princesa e sobre o corpo de herói, para, então, analisar os impactos das imagens divulgadas nas mídias na imaginação infantil. Na primeira parte, faremos uma breve discussão acerca da infância, da mídia e da imaginação. Depois, discutiremos as possibilidades de uma pesquisa com crianças para, então,

apresentar os dados coletados e as análises daquilo que as crianças pesquisadas têm a dizer sobre o corpo de princesa e o corpo de herói.

Infância, imaginação e mídia

Estudos advindos da Filosofia, da Sociologia e da Pedagogia têm contribuído substancialmente no sentido de problematizar discursos históricos sobre a infância que resultam de produções científicas amparadas nas grandes teorias do desenvolvimento. Esses últimos, produzidos e disseminados na modernidade, caricaturam as crianças como sujeitos frágeis, inocentes e universais. Segundo Pinto (1997, p. 33):

Quem quer que se ocupe com a análise das concepções de criança que subjazem quer ao discurso comum, quer à produção científica centrada no mundo infantil, rapidamente se dará conta de uma grande disparidade de posições. Uns valorizam aquilo que a criança já é e que a faz ser, de facto, uma criança; outros, pelo contrário, enfatizam o que lhe falta e o que ela poderá (ou deverá) vir a ser. Uns insistem na importância da iniciação ao mundo adulto; outros defendem a necessidade da proteção em face desse mundo. Uns encaram a criança como um agente de competências e capacidades; outros realçam aquilo de que ela carece.

Também Dornelles (2005) nos provoca a pensar sobre como lidar com as tantas infâncias que estão por aí. De uma categoria subalterna, constituída por ‘sujeitos em potencial’, a infância agora emerge como uma categoria constituída por sujeitos múltiplos, históricos, sociais, culturais e de direitos. As crianças são, portanto, “produto de uma trama histórica e social” (DORNELLES, 2005, p.12). Contudo, mesmo nessa trama e nessa multiplicidade elas têm um traço em comum: a imaginação (SARMENTO, 2002).

A imaginação é temática bastante estudada e debatida no campo da

educação infantil, sendo que a maioria desses estudos advém do campo da Psicologia do Desenvolvimento, em especial dos estudos de Jean Piaget (1896-1980), ao tratar dos estágios do desenvolvimento cognitivo e do desenvolvimento do jogo na criança. A partir da linearidade estrutural desses estágios, a capacidade de imaginar foi colocada como sendo uma especificidade do pensamento daquelas pessoas que ainda não alcançaram o mais elevado nível de pensamento: a razão. Os estudos de Sarmiento (2002) apontam para o modo como a imaginação foi categorizada como imaturidade da criança e hierarquizada em um nível qualitativo inferior em relação à razão. Esse pesquisador explica que as perspectivas psicanalíticas e construtivistas apresentam uma definição de imaginário infantil como um *déficit*. Sobre essa expressão, Sarmiento (2002, p. 2) diz:

Esta ideia do déficit é inerente à negatividade na definição da criança, que constitui um pressuposto epistêmico na construção social da infância pela modernidade: criança é o que não fala (in/ans), o que não tem luz (o a-lunó), o que não trabalha, o que não tem direitos políticos, o que não é imputável, o que não tem responsabilidade parental e judicial, o que carece de razão, etc.

Contestando tais afirmações cognitivistas, Sarmiento considera que o imaginário infantil não corresponde à imaturidade da criança, mas a uma diferença entre o pensamento da criança em relação ao pensamento racional, típico das pessoas adultas.

Historicamente as crianças, por conta dessa tal ‘incapacidade de racionalizar’, ocuparam um *status* de inferioridade em relação aos adultos. Sobre esse modo de compreender a infância, Kohan (2007, p. 101) nos desafia a

[...] pensar a infância a partir do que ela tem, não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como

negação; como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.

Embora reconhecendo as inúmeras contribuições dos estudos advindos da Psicologia do Desenvolvimento em dado momento histórico para repensar os processos educacionais, estamos, na escrita deste texto, fazendo uma escolha diferente. Ou seja, corroborando Sarmiento (2002), estamos nos propondo a discutir a imaginação a partir do viés da sociologia da infância. Entendemos a imaginação não como uma deficiência do pensamento, mas como uma potência, sendo que essa é tão importante quanto a razão. Essa potência não é exclusiva das crianças, embora intensamente vivida por elas. Cabe ainda pontuar que a imaginação não está imune às diferentes produções culturais direcionadas à infância. Ou seja, as crianças não são sujeitos passivos que assimilam as informações tais como lhes foram apresentadas nas diferentes mídias e/ou nas diferentes instâncias da sociedade. Elas “são competentes e têm capacidade de formular interpretações da sociedade, dos outros e de si próprios, da natureza, dos pensamentos e dos sentimentos, de o fazerem de modo distinto e de o usarem para lidar com tudo o que as rodeia” (SARMENTO, 2007, p. 26). A partir de suas próprias interpretações, produzem formas peculiares de pensar e perceber o mundo (CORSARO, 2002). Nesse sentido, entendemos que as crianças, que andam por aqui e/ou por ali usando roupas de personagem infantis, têm suas próprias interpretações sobre o que é ser princesa ou super-herói, e essas interpretações são tão múltiplas como elas.

Pougy (2005) nos diz que a criança relaciona-se com a TV do mesmo modo que se relaciona com o que está à sua volta. Os entretenimentos televisivos e cinematográficos, assim como as brincadeiras, se constituem em um jogo simbólico para as crianças. Os conteúdos que permeiam a sua imaginação estão, em parte, relacionados às reproduções interpretativas que

elas fazem daquilo que veem e escutam em diversos segmentos sociais, incluindo os programas de entretenimento voltados ao público infantil.

Conforme Cunha (2008, p. 107), as imagens “sempre contam histórias a partir de determinados pontos de vista, sendo que muitas vezes há intencionalidade por parte dos produtores de imagens em produzir determinadas narrativas sobre o mundo”. Entre essas verdades, estão aquelas que se referem a um determinado tipo de corpo, o considerado belo e normal.

As princesas e super-heróis, personagens da imaginação, têm importância considerável na vida das crianças, pois podem ser ferramentas para construir um ‘mundo outro’, ou seja, uma realidade alternativa que lhes permite superar as adversidades da vida (SARMENTO, 2002).

Atravessadas por todos esses discursos recorrentes em suas vidas cotidianas, como as crianças lidam com a possibilidade de ‘outros’ corpos de princesas e de super-heróis? É necessário que sejam inventadas, a partir da Sociologia da Infância, abordagens que permitam “compreender a complexidade desse processo de construção do indivíduo jovem no contexto de uma sociedade globalizada, mas diversa e desigual, profundamente marcada pela presença massiva de novos objetos técnicos de comunicação e informação que produzem cultura e educação” (BELLONI, 2007, p. 75).

A pesquisa com as crianças

Para dar conta da pesquisa, optamos por uma metodologia que colocasse as crianças como protagonistas, e não como objetos de estudo, como historicamente acontece no campo da educação. Segundo Ramos (2011, p. 40), é preciso “valorizar as crianças por elas mesmas, afastando-se gradualmente de uma perspectiva adultocêntrica de infância para aproximar-se de uma perspectiva cada vez mais centrada nas próprias crianças, nos seus saberes e nas suas culturas”.

Essa escolha metodológica implica sair da zona de conforto para conhecer/reconhecer os desafios que a pesquisa ‘com’ crianças lança aos pesquisadores. Com relação a esses desafios, o investigador precisa não só se deixar levar no tempo e no espaço delas e ‘com’ elas, como também reaprender o uso das múltiplas linguagens.

Adentrar no tempo e no espaço das crianças exige um ‘acolhimento mútuo’ – ou seja, tanto as crianças como o/a pesquisador/a precisam sentir-se confortáveis na presença uns dos outros. Isso requer que se vá ao encontro das crianças sem invadir seus tempos e seus espaços com observações, perguntas, anotações, fotografias ou filmagens sem o consentimento delas: afinal, as crianças aceitaram a presença dos pesquisadores?; elas foram informadas sobre o que os investigadores estão buscando ali?; desejam participar de tal pesquisa?. Além disso, os modos de investigação também precisam adequar-se às especificidades do grupo, pois as crianças têm seus próprios jeitos de dizer, e isso exige que os pesquisadores façam uma escuta curiosa delas. Para Sarmiento (2011, p. 28),

[...] o paradoxo maior da expressão "ouvir a voz das crianças" reside não apenas no fato de que ouvir não significa necessariamente escutar, mas no fato de que essa "voz" se exprime frequentemente no silêncio, encontra canais e meios de comunicação que se colocam fora da expressão verbal, sendo, aliás, frequentemente infrutíferos os esforços por configurar no interior das palavras infantis aquilo que é o sentido das vontades e das ideias das crianças. Mas essas ideias e vontades fazem-se "ouvir" nas múltiplas outras linguagens com que as crianças comunicam. Ouvir a voz é, assim, mais do que a expressão literal de um ato de auscultação verbal [...].

Ouvir de modo ‘curioso’ talvez seja o maior desafio que emana nessa relação com as crianças, porque elas não se restringem a dizer

objetivamente aquilo que os pesquisadores querem saber, pois ainda não pensam de modo fragmentado e tampouco sistematizam a sua oralidade numa estrutura gramatical convencional. Elas pensam e falam em rede! Tudo está conectado em seus pensamentos, e essa conexão vira pelo avesso a lógica estruturada dos pensamentos lineares dos adultos. Elas também não se sujeitam a nos falar no tempo dos adultos – ou seja, nem sempre dizem quando são formalmente indagadas, mas inventam seus próprios tempos – ora se calam, ora nos falam. E ainda fazem isso com o corpo inteiro, e de um jeito que não estamos muito acostumados! Falam através dos olhos, das mãos, dos risos, dos choros, das brincadeiras, das dramatizações, das danças, das correrias, das brigas, das birras, dos silêncios, etc. A maioria dos adultos já se fixou na linguagem oral e escrita e desaprendeu essas outras tantas linguagens que as crianças conhecem tão bem. Nesse sentido, a pesquisa com crianças consiste em metodologia que confie em suas falas, em seus conhecimentos e saberes.

Para compreender a partir das próprias crianças a interferência da mídia e das animações no imaginário delas, a pesquisa foi realizada em uma escola pública localizada na região metropolitana de Porto Alegre. As indagações que mobilizaram este estudo emergiram em uma turma de primeiro ano do ensino fundamental na qual um grupo de meninas e de meninos costumava trazer em suas mochilas roupas de princesas e de super-heróis para brincarem durante o recreio. Por conta disso, o grupo era reconhecido na escola como sendo a “Turminha das Princesas e dos Super-heróis”. Tal situação, inúmeras vezes, gerou conflito entre as crianças que comumente integravam tal grupo e outras que também queriam entrar nessa brincadeira, mas eram barradas por não se adequarem às normas inventadas pela “Turminha das Princesas e dos Super-heróis”, como, por exemplo: “Ela é gorda!” “Ele é negro” ou “Não tem a roupa de...”.

Em tal contexto, surgiram as seguintes questões: que representações de corpo de princesa e de super-herói atravessam a imaginação das

crianças?; e como se constituíram tais representações que funcionam como verdade nas brincadeiras delas?.

Foram realizadas conversas com quinze crianças de seis anos de idade, sendo sete meninos e oito meninas que frequentam o primeiro ano do Ensino Fundamental. Escolhemos conversar com as crianças em vez de entrevistá-las, “porque se alguém pode discutir ou dialogar ou debater com qualquer um, é claro que não se pode conversar com qualquer um [...]” (LARROSA, 2003, p. 212). Conversar com as crianças do primeiro ano implicou nos olharmos e nos escutarmos mutuamente numa relação de confiança, de curiosidade e desprovida de qualquer tipo de hierarquia. Essas conversas foram realizadas na sala da turma durante os momentos das brincadeiras. Embora nossa intenção fosse constituir dois grupos mistos para conversar, as crianças se organizaram em um grupo de meninos e outro de meninas, de modo que optamos por respeitar essa escolha.

Antes de iniciarmos a investigação propriamente dita, realizamos dois encontros anteriores com as crianças para iniciar um vínculo com elas. No primeiro encontro, que durou toda a manhã, pedimos licença para entrar na sala e fomos apresentadas a elas pela professora. Participamos de todos os momentos da rotina sem fazer perguntas e sem impor nossa presença em suas atividades. Elas, pelo contrário, nos encheram de perguntas: queriam saber o que estávamos a fazer ali e disputavam a nossa presença entre elas: queriam mostrar seus trabalhos e solicitavam para que brincássemos com elas. No segundo encontro, contamos sobre a pesquisa que pretendíamos fazer e as convidamos para participar. Aceito o convite, entregamos-lhes as cartas de consentimento para ser lida e assinada por seus pais. Combinamos que em três dias viríamos buscar as cartas e conversar com elas sobre princesas e sobre heróis. No terceiro encontro, recebemos as cartas de consentimento e realizamos a investigação propriamente dita.

Para produzir os dados da pesquisa, foi apresentada às crianças uma caixa contendo uma coleção de 14 imagens de pessoas com diferentes

características de corpo. Essas figuras estão descritas no quadro abaixo:

QUADRO 1: Descrição das figuras

CARACTERÍSTICAS CORPORAIS E ESTÉTICAS	FIGURAS
Moça branca, magra, alta, cabelos compridos e pretos, usando prótese na perna direita. Vestida com short e camiseta branca.	Figura 1:
Moça negra, obesa, alta, cabelos pretos e curtos. Vestida com bermuda, blusa estampada e sandália.	Figura 2:
Moça branca, estatura média, cabelos na altura dos ombros e com síndrome de <i>Down</i> . Veste um vestido curto e vermelho.	Figura 3:
Moça branca, magra, alta, cabelos compridos e loiros, olhos azuis. Veste um vestido longo, de cor clara.	Figura 4:
Moça branca, magra, alta, sem cabelos e olhos castanhos. Veste camiseta preta e calça jeans.	Figura 5:
Moça branca, magra, alta, cabelos compridos e pretos, olhos castanhos. Veste blusa rendada e saia preta curta.	Figura 6:
Rapaz branco, magro, alto, cabelos pretos e cadeirante. Veste abrigo e tênis.	Figura 7:
Rapaz negro, magro, alto, cabelos pretos. Veste trajes de cultura africana.	Figura 8:
Rapaz branco, magro, altura média, com síndrome de <i>Down</i> . Veste terno e gravata.	Figura 9:
Rapaz negro, obeso e alto. Veste camisa e bermuda.	Figura 10:
Rapaz branco, magro, baixo e sem cabelos. Veste camiseta e bermuda.	Figura 11:
Rapaz branco, magro, alto, cabelos médios e pretos, olhos claros. Veste terno e gravata.	Figura 12:
Moça negra, alta, magra, com cabelos médios e trançados. Veste vestido cor-de-rosa, curto e com babados.	Figura 13:
Rapaz negro, magro, alto, cabelos curtos e olhos verdes. Veste camisa e terno.	Figura 14:

Fonte: a pesquisadora

Antes de apresentarmos as figuras, explicamos às crianças que elas

foram escolhidas por integrarem a “Turma das Princesas e dos Heróis”⁴, então, queríamos saber um pouco mais sobre o que elas pensam e sabem sobre esses personagens. Deixamos que falassem um pouco sobre as princesas e os heróis de que gostavam e que conheciam e, depois, explicamos sobre o que havia dentro da caixa, lançando a questão: Quais dessas pessoas podem ser princesas e/ou super-heróis? Por quê?. Como a ideia era coletar os dados por meio de um conversa, e não de uma entrevista, recusamo-nos a listar de antemão os caminhos da conversa, mas deixamos que os rumos da mesma fossem se dando na própria conversa.

Os dois momentos dessa investigação, ou seja, as conversas com as meninas e com os meninos foram filmados com a autorização da escola e dos pais. Tal recurso possibilitou que as pesquisadoras, ao reverem as imagens, tivessem acesso a detalhes que ficaram despercebidos durante a interação com as crianças.

Antes de apresentar os dados da pesquisa, cabe destacar que não tivemos intenção de fazer um levantamento e muito menos uma análise das princesas e dos heróis, tanto como dos programas de entretenimento infantil que exploram esses personagens no cinema ou na TV, pois estaríamos correndo o risco de o estudo ficar desatualizado antes mesmo de ser concluído, considerando a rapidez com que surgem novas versões de princesas e super-heróis nas mídias direcionadas às crianças.

A produção da imaginação: reflexão sobre os discursos das crianças

Desde o início da conversa, as crianças mostraram que eram familiarizadas com esse assunto. Fizeram questão de listar os nomes de seus heróis e de suas princesas favoritas e de contar sobre as cores e os detalhes

⁴Ao iniciar o ano letivo, cada turma de educação infantil da escola pesquisada escolhe um nome para seu grupo. Turma das Princesas e dos Heróis foi o nome escolhido pela turma que está participando desta pesquisa.

de suas roupas – também listavam aqueles personagens que já possuíam e os que ainda iriam ganhar em seus aniversários. Ana (6 anos) contou que, quando fizer quinze anos, irá viajar a *Disney* com o seu pai. Ao ser questionada pelos demais colegas sobre o motivo de não realizar a viagem quando fizesse seis anos, ela explicou: “É muito caro, e o meu pai só vai ter dinheiro quando eu tiver quinze anos. Vamos de avião⁵!”. Logo todos os demais também passaram a planejar tal passeio, os castelos que pretendiam visitar, os heróis e as princesas que iriam conhecer. Ana (6 anos) ainda considerou que a *Disney* “É o lugar mais bonito do mundo. É lá que estão as princesas de verdade!”. Indagaram as pesquisadoras se elas já haviam viajado de avião e se foram à Disney. Causou-lhes certo estranhamento o fato de as mesmas relatarem já ter viajado de avião, mas ainda não terem ido à *Disney*: “Mas por quê?”, perguntaram elas quase sem entender o motivo de alguém não escolher esse destino.

Ao serem provocados a falar sobre como são as princesas e os heróis, elas apontaram as seguintes características: as princesas são bonitas, usam vestidos brilhosos, têm cabelos compridos e sabem dançar. Os heróis são bonitos, têm força, músculos grandões e poderes. Ao falarem sobre esses personagens, as crianças usavam o corpo por inteiro. As meninas se espalharam pela sala rodopiando como princesas, enquanto alguns meninos apontavam e riam do que elas estavam fazendo. Ao serem desafiados a mostrar como são os heróis, eles imediatamente começaram a simular lutas entre eles, a reproduzir sons de armas, de modo que se derrubavam pelo chão e simulavam matar uns aos outros.

Ao analisar as respostas dos meninos e das meninas entrevistados, constatamos que suas posições foram unânimes ao selecionarem imagens de pessoas com determinadas características físicas que se assemelham àquelas das princesas e heróis recorrentes nas representações disseminadas

⁵Nenhuma das crianças da turma havia viajado de avião até aquele momento.

nos filmes e programas televisivos. Foi possível perceber o quanto nossas crianças e até mesmo a sociedade em geral constroem “[...] a homogeneização dos gostos e dos hábitos; as práticas miméticas alcançaram então um caráter de padronização que as afastaram das estratégias de sociabilidade e as aproximaram da seriação comportamental” (MORIN, 1987, p.59).

As figuras midiáticas tornaram-se um fenômeno, a que o público assiste, imita e têm como ídolos (SOUZA, 2000, p.445). Dessa forma, é inegável que os produtos culturais divulgados na mídia também são formadores não só de opinião, mas também de imaginação.

Assim como Corsaro (2002), entendemos aqui que a imaginação é uma “reprodução interpretativa” singular que cada criança faz do mundo exterior em seu mundo interior. Seguindo esse pensamento, para efeitos de análise daquilo que as crianças expressaram, emergiram as categorias sobre as quais nos debruçamos abaixo.

“As bonitas”: essas é que são as princesas!

Os meninos Felipe e Igor (6 anos), ao serem indagados sobre quais as imagens que se pareciam com princesas, não titubearam em afirmar “temos certeza que estas se parecem com princesas!”, ao mesmo tempo que apontaram para as imagens de número 4 e 6. Os demais meninos participantes desse grupo balançaram positivamente a cabeça, concordando com a escolha dos colegas. Ao serem desafiados a justificar tal escolha, eles afirmaram duas questões: “São bonitas como as dos filmes!”. Quando provocados a pensar sobre a possibilidade de alguma das demais figuras, tais como as de pessoas com deficiência, negras, obesas, etc., eles balançavam a cabeça num gesto de negação, justificando que as eram “feias” – ou seja, essas “outras” pessoas não podem ser princesas.

O grupo constituído por meninas confirmaram as mesmas figuras

escolhidas pelos meninos, ou seja, as de número 4 e 6. Contudo, ao terem suas escolhas problematizadas pelas pesquisadoras, elas consideraram que a figura 5 poderia ser princesa, mas precisaria deixar os cabelos crescerem como os da Aurora e da Bella. “Coloca uma peruca de cabelos bem compridos” [na figura 5], conforme sugeriu Bruna (6 anos). Laura (6 anos) considerou a possibilidade de também a figura 13 ser incluída no grupo de princesas, lembrando que “A princesa Tiana também é ‘negrinha!’”. Cristina argumentou, dizendo: “Nada a ver, a princesa Tiana tem cabelos compridos e é bonita. Essa não tem cabelos compridos nem é bonita!”, apontando para a imagem de número 13. O grupo concordou com Cristina e, por fim, Luana (6 anos) selecionou novamente as figuras de n.º 4 e 6 e, afastando todas as demais que estavam sobre a mesa, afirmou: “Essas daqui temos certeza absoluta que sim!”. Depois disso, acompanhada por Cristina, dirigiu-se ao espaço onde estavam os livros de histórias e retornaram com o livro infantil *A Princesa e o Sapo* (fig. 15), dizendo para as pesquisadoras: “Assim que é a Tiana!”, apontando para a capa do livro.

Ao serem provocadas com relação às figuras 1 e 3, Vitória reagiu dizendo: “Esta aqui até que é bonita, mas tem que usar um vestido bem grande para tapar a perna machucada [apontando para a figura 1], e essa outra também é doente [apontando para a figura 3]”. “O que aconteceu com a perna dela? Coitadas!” (Ana, 6 anos). Logo a conversa entre as meninas ganhou o rumo de descobrir o motivo pela qual a moça não tinha a perna. Nessas conversas, elas consideraram a hipótese de ter sido por decorrência de um acidente de moto. Lia (6 anos), complementou, dizendo que “Se elas quiserem ser princesas, também podem!”. Contudo, Cristina reagiu afirmando: “Podem, mas não de verdade”. As serem indagadas sobre quais são as de verdade, Lia respondeu: “Aqueles dos filmes que têm na TV”.

Percebe-se que as imagens escolhidas pelas crianças como se parecendo com princesas correspondem ao padrão estético amplamente divulgado pelas mídias: brancas, jovens, magras, limpas e cabelos compridos (MARQUES,

2013).

“Os com músculos grandões”– esses é que são heróis!

As figuras de número 12 e 14 foram apontadas com unanimidade pelas meninas como aquelas que representam os heróis, embora seus argumentos tenham remetido a questões diferentes. Justificaram tal escolha argumentando que os rapazes dessas figuras “são bonitos”. Contudo, Cristina (6 anos), apontando para a figura 12, foi logo anunciando que “esse daqui vai ser o meu noivo”, sendo que, a partir de então, seguiu-se uma disputa entre elas envolvendo a escolha do noivo de cada uma. Todas elas fizeram a mesma escolha de Cristina. Ao serem indagadas sobre o motivo da escolha, afirmaram ser o “o mais bonito” (Cristina) e “e é o que mais se parece com príncipe!” (Lia, 6 anos). Laura corrigiu afirmando que estavam escolhendo os que se parecem com heróis, e não com príncipes. Cristina respondeu ser “a mesma coisa, porque os príncipes salvam suas princesas, então, eles também são heróis”. “Mas eles não têm poderes, e os heróis têm!”, contra-argumentou Lia. Considerando que Cristina visivelmente exercia certa liderança no grupo de meninas, todas as demais concordaram com ela. Lia se afastou do grupo e, então, Cristina apontou para a figura de número 10 e disse: “Esse aqui vai casar com a Lia!” e esse aqui com a Vitória⁶. Enquanto o grupo ainda ria, Vitória foi ao encontro de Lia para contar o que se passou. As duas procuraram a professora para contar que Cristina havia chamado Lia⁷ de gorda. Vimos que a discussão entre as meninas circulou muito mais em torno da beleza do que em torno da força e dos poderes.

Os meninos, por sua vez, valorizaram a força para o combate e a saúde

⁶Vitória é a única criança negra da turma.

⁷Lia é uma criança que encontra-se a cima do peso, mas não pode ser considerada obesa.

física como características necessárias aos heróis. Cláudio (6 anos) considerou que nenhuma das imagens corresponde a de um herói “porque eles não têm os músculos fortes como o Batman, o Super-Homem e os cavaleiros!”. Os demais participantes do grupo descartaram a possibilidade de o rapaz em cadeira de rodas (fig.7) integrar o tal grupo, “pois ele não pode levantar e correr pra combater os inimigos” (Sérgio, 6 anos). Também as imagens 8 e 11 foram rechaçadas pelos meninos, considerando que “esses perdem no combate porque são fraquinhos demais. São muito, muito, muito fraquinhos [risos]” (João, 6 anos) e “eles têm zero de força [risos]” (Pedro, 6 anos). Kleber (6 anos) riu bastante, apontando para a figura de número 10, dizendo “E esse que não consegue nem levantar da cadeira! Só pode ser o Capitão Gordão. Tem que fazer regime! [risos]”.

Com esse grupo de crianças foi preciso diversas vezes retomar os rumos da conversa, porque elas dispersavam-se pela sala, imitando as ações de combate e reproduzindo sons das armas dos diversos super-heróis que admiram e a que assistem na TV. Tentando retomar a atenção deles, solicitamos que juntassem as figuras em dois grupos: os que se parecem e os que não se parecem com heróis. Eles, então, selecionaram as figuras 12 e 14, com exceção de Cláudio, que, conforme apontamos anteriormente, considerou que nenhuma das imagens se parece porque lhes faltam “os músculos grandões pra vencer nos combates que a gente vê nos filmes”. Por fim, os demais também concordaram com Cláudio e consideraram que, entre as imagens apresentadas, nenhuma das pessoas se prece com um super-herói.

A roupa verdadeira: para fazer parte do grupo ou para encobrir os defeitos do corpo

“Eu gosto da Aurora e queria ser ela, só que eu não tenho o vestido dela. Mas eu vou ganhar. A minha mãe já me disse!” (Sofia, 6 anos). Se,

tempos atrás, nas brincadeiras infantis, qualquer pedaço de pano era transformado em vestido de princesa ou em capa de super-herói, agora foram inventadas ‘outras’ condições para viver a imaginação. É preciso ter a roupa e os acessórios de determinada/s princesa/s em destaque naquele momento nas mídias. Então não basta ser apenas ‘uma princesa’, tem que ser ‘a’ Elsa ou ‘a’ Anna, ‘a’ Bela, ‘a’ Ariel, ‘a’ Aurora, etc. E aqui é importante dizer que variam os nomes e as cores dos vestidos, mas o corpo da princesa segue apresentando poucas variações: magro, alto, branco, saudável e delicado. Situação muito parecida também ocorre em relação aos super-heróis, pois há variações em suas roupas, no tipo das armas, em seus poderes e nomes, contudo, assim como as princesas, seu corpo também é branco, limpo e magro, destacando músculos bem definidos que reforçam a ideia de força e de coragem.

A cada dia novos filmes e desenhos animados são lançados no cinema e na televisão e, através dessas produções culturais novas, princesas e/ou super-heróis invadem o cotidiano das crianças. Mal as crianças se apropriam de um desses personagens, outros tantos já estão entrando em cena através de novos lançamentos televisivos e cinematográficos. As representações imagéticas são muitas e recorrentes no cotidiano das crianças, pois estão estampadas nas roupas, nos calçados, nos brinquedos, nos materiais escolares, nos outdoors, nas paredes das escolas, dos quartos, nas festas de aniversário, etc. Embora estejam assustadoramente multiplicadas nos dias de hoje, tal recorrência significa que outrora tais personagens ocupavam lugar menos importante na vida das crianças.

Considerações finais

As princesas e heróis são personagens que desde há muito tempo circulam na imaginação das crianças, mas que cada vez mais vêm sendo corporificados nas representações midiáticas. A investigação aqui

apresentada pretendeu discutir o modo com as verdades sobre corpo representadas nesses personagens atravessam a imaginação de um grupo de meninos e meninas de seis anos de idade.

Ao serem provocados a associar outras imagens de corpo a suas representações de princesas e heróis, os meninos e meninas investigadas entendem que pessoas com deficiência não poderiam ser princesas e heróis por conta da impossibilidade de dançar e de lutar, respectivamente. As pessoas obesas, assim como as de aparência frágil, também não foram aceitas como possíveis personagens de imaginação. As primeiras, ou seja, as pessoas obesas tiveram sua característica física, de certo modo, zombada pelas crianças. As segundas também não foram consideradas suficientemente bonitas para serem princesas nem fortes para serem heróis. As pessoas negras e magras não foram escolhidas pelas crianças, mas tiveram suas imagens aceitas, embora fossem apontadas certas restrições com relação ao tipo e comprimento do cabelo, por exemplo.

Durante as conversas entre elas e com as pesquisadoras, as crianças fizeram diversas referências às imagens de princesas e de heróis vistas na TV, no cinema ou em livros de histórias. Nesse sentido, vimos que os jogos de imaginação das crianças não se constituem no vácuo, mas são tocados por inúmeras e diferentes produções culturais. Os critérios para ser princesa ou ser herói, expressos pelos meninos e meninas da escola pesquisada, apontam para um corpo branco, magro, limpo, forte e saudável. Tais representações estão altamente disseminadas nos programas de entretenimento direcionados ao público infantil e vêm impactando a imaginação das crianças.

Não estamos afirmando que a relação das crianças com as produções televisivas ou cinematográficas seja uma relação passiva. Contudo, há de se considerar tais influências no imaginário das crianças, impactando o modo como elas brincam e o modo como se relacionam com o seu próprio corpo e com os outros.

Por fim, destacamos como um dos desafios à educação das crianças do século XXI a produção de outras verdades sobre corpo de princesas e de heróis para que as diferenças ganhem espaço na sua imaginação e nas suas brincadeiras. Entendemos que as crianças não podem ser separadas do mundo midiático que as rodeia, mas esse mundo precisa abrir-se às diferenças, do contrário corre-se o risco de a recorrência de determinadas verdades sobre corpo limite as possibilidades da imaginação.

Referências

BELLONI, Maria Luiza. Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 25, n. 1, 57-82, jan./jun. 2007. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/1629/1370>. Acesso em: 31 ago. 2016.

BÉVORT, Evelyne e BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: *Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf>. Acesso em: 31 ago. 2016.

CORSARO, William A. A reprodução interpretativa no brincar de “faz-de-conta” das crianças. In: *Educação, Sociedade e Culturas*, n.17, 2002, p.113-134.

CUNHA, Susana Rangel V. da. Cultura Visual e Infância. 31.^a Reunião da ANPED, mesa Cultura visual, gênero, educação e arte, em outubro de 2008, em Caxambu, MG. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/faced/pesquisa/gein/artigos/Cultura%20visual%20e%20infancia.pdf> Acesso em: 19 mai. 2016.

DORNELLES, Leni Vieira. *Infâncias que nos Escapam: da criança na rua à criança cyber*. Petrópolis: Vozes, 2005.

KOHAN, Walter. *Infância, Estrangeiridade e Ignorância – Ensaios de Filosofia e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

LARROSA, Jorge. A Arte da Conversa. In: SKLIAR, Carlos. *Pedagogia (improvável) da diferença*. E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 212-216.

MAGALHÃES, Cláudio M. et al. *A criança e a produção cultural: do brinquedo à*

literatura. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2003.

MARQUES, Circe Mara. *Experiência com bonecas anormais no curso de pedagogia: construindo modos de ser professora*. Porto Alegre: UFRGS, 2013. Tese de Doutorado– Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

PINTO, Manuel. A infância como construção social. In: PINTO, Manuel; SARMENTO, Manuel Jacinto (Org.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

POUGY, Eliana G.P. *As mensagens da televisão e a reação de seus receptores*. Disponível em <www.redebrasil.tv.br/educacao/artigos/as_mensagens_da_televisao.htm> Acessado em: 30 mar. 2012.

RAMOS, Anne Carolina. *Meus avós e eu: As relações intergeracionais entre avós e netos na perspectiva das crianças*. Porto Alegre: UFRGS/ Faculdade de Educação/ Programa de Pós-graduação em Educação, 2011 [Tese de Doutorado].

SARMENTO, Manuel J. *Imaginário e culturas da infância*. Projeto POCTI/CED/2002. Disponível em: <projectos.iec.uminho.pt/promato/textos/ImaCultInfancia.pdf> Acesso em: 20 mai. 2014.

_____. Culturas infantis e interculturalidade. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). *Produzindo pedagogias interculturais na Infância*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

_____. In: MARTINS F; PRADO, P, D. (Orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. São Paulo, 2011.

SOUZA, Solange J. *Subjetividade em Questão: a infância como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

Recebido em março de 2016.
Aprovado em janeiro de 2017.

Estudo comparativo sobre o ensino de biologia nos municípios de Tabatinga e Tefé (Amazonas)

*Luciane Lopes de Souza*¹

*Silvia Regina Sampaio Freitas*²

RESUMO

Neste estudo investigaram-se as metodologias adotadas por professores para o ensino de Biologia em Tabatinga e Tefé, municípios-polo do estado do Amazonas. Informações sobre a formação docente, experiência profissional e metodologias de ensino foram obtidas através de questionários semi-estruturados. Os resultados mostraram que os professores de Biologia dos municípios investigados são graduados; 90% dos professores de Tabatinga e 57% de Tefé possuem curso de especialização. Para o ensino de Botânica, Ecologia e Citologia, os professores adotam aulas teóricas e práticas nos dois municípios. No entanto, divergências foram encontradas nas metodologias adotadas entre os professores no que diz respeito à Evolução, Genética e Zoologia. A Amazônia é um vasto e rico laboratório natural, cujos recursos podem ser utilizados na contextualização dos conceitos biológicos com o cotidiano dos alunos, levando a uma aprendizagem significativa; o que pode representar uma exitosa estratégia nas aulas de Biologia do ensino médio nesta região.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Médio. Práticas de Ensino de Biologia. Escola Pública.

¹ Doutora em Zoologia pelo convênio Museu Paraense Emílio Goeldi e Universidade do Estado do Pará. Professora Adjunta B do Centro de Estudos Superiores de Tabatinga, Universidade do Estado do Amazonas, Tabatinga, AM, Brasil, e-mail: llopes@uea.edu.br

² Doutora em Biologia Celular e Molecular pelo Instituto Oswaldo Cruz/FIOCRUZ. Professora Adjunta A do Centro de Estudos Superiores de Tefé, Universidade do Estado do Amazonas, Tefé, AM, Brasil, e-mail: silvia.sampaio.freitas@hotmail.com

Comparative study of didactic practices in Biology classes from cities of Tabatinga and Tefé (Amazon)

ABSTRACT

In this study we investigated the methodologies adopted by teachers for teaching Biology in Tabatinga and Tefé, cities of Amazonas state. Information on teacher training, professional experience and teaching methodologies were obtained through semi-structured questionnaires. The results showed that the biology teachers of the investigated municipalities are graduates. 90% of teachers in Tabatinga and 57% of teachers in Tefé have specialization course. For teaching botany, ecology and Cytology, teachers adopt theoretical and practical classes in the two counties. However, differences were found in the methodologies adopted among teachers with regard to Evolution, Genetics and Zoology. The Amazon is a vast and rich natural laboratory, whose resources can be used in the context of biological concepts to the daily lives of students, leading to a significant learning; which may represent a successful strategy in high school biology classes in this region.

KEYWORDS: High School. Biology Teaching practices. Public School.

* * *

Introdução

A Biologia é o ramo da ciência que estuda os mecanismos de regulação dos organismos e as interações dos seres vivos com o ambiente (DE ROBERTIS; HIB, 2014). Compreender estes conceitos e suas implicações, bem como as aplicabilidades tecnológicas dessa ciência faz com que o indivíduo tenha condições de se posicionar de forma crítica frente a questões variadas da sociedade moderna (LEITE *et alli.*, 2014).

Nas últimas décadas, o ensino de Biologia vem sendo pautado por uma dualidade desafiadora para os docentes. De um lado existe a necessidade de adequar o conteúdo e a metodologia de ensino para a preparação do aluno aos exames vestibulares, em detrimento das finalidades atribuídas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Nº 9394/96). Por outro lado,

os temas relativos à Biologia vêm sendo mais discutidos pelos meios de comunicação, instando o professor a apresentar esses assuntos de maneira a possibilitar que o aluno associe a realidade do desenvolvimento científico com os conceitos básicos do pensamento biológico (KRASILCHIK, 2008, p.28). Portanto, um ensino pautado pela memorização de conceitos e pela reprodução de regras contribui para a descaracterização dessa disciplina enquanto ciência que se preocupa com os diversos aspectos da vida no planeta e com a formação de uma visão do homem sobre si próprio e de seu papel no mundo (FREITAS; SILVA, 2014).

Um dos desafios no ensino da Biologia é propiciar ao aluno a participação nos debates contemporâneos que exigem conhecimento biológico. Para exemplificar esse ponto, podemos usar como exemplo a afirmativa “O Brasil possui uma das maiores biodiversidades do planeta” (FARIAS *et alli.*, 2014, p.18). Este fato nem sempre resulta em discussões de forma a possibilitar ao aluno perceber a importância da biodiversidade para a população de nosso país e o mundo, ou de forma a reconhecer como essa biodiversidade influencia a qualidade de vida humana, ou a compreensão necessária para que se faça o melhor uso de seus produtos (FARIAS *et alli.*, 2014).

Outro desafio do ensino de Biologia é a formação do indivíduo com um sólido conhecimento dos fenômenos biológicos e com raciocínio crítico (MOURA *et alli.*, 2013). Diariamente, a população é exposta a uma variedade de informações de cunho científico, e sente-se pouco confiante para opinar sobre temas polêmicos, como o uso de transgênicos, a clonagem, a reprodução assistida, entre outros assuntos. O ensino de Biologia deveria nortear o posicionamento do aluno frente a essas questões, assim como as suas ações do dia a dia: os cuidados com corpo, com a alimentação, com a sexualidade (MERÇON, 2015).

Portanto, apesar da Biologia fazer parte do cotidiano da população, o ensino dessa disciplina encontra-se tão distanciado da realidade que não permite à população perceber o vínculo estreito existente entre o que é

estudado na disciplina Biologia e o dia a dia (MERÇON, 2015). Essa visão dicotômica impossibilita ao aluno estabelecer relações entre a produção científica e o seu contexto, prejudicando o ponto de vista que deve pautar o aprendizado sobre a Biologia. O grande desafio do professor é possibilitar ao aluno desenvolver as habilidades necessárias para a compreensão do papel do homem na natureza (LEITE *et alli.*, 2014).

Para enfrentar esses desafios, o ensino de Biologia deveria estar pautado na aquisição de um vocabulário básico de conceitos científicos, a compreensão da natureza do método científico e a compreensão do impacto da ciência e da tecnologia nos indivíduos e a sociedade (FONSECA *et alli.*, 2014). Partindo desse pressuposto, o conhecimento escolar seria estruturado de maneira a viabilizar o domínio do conhecimento científico sistematizado na educação formal, reconhecendo sua relação com o cotidiano e as possibilidades do uso dos conhecimentos adquiridos em situações diferenciadas da vida. Para concretização dessa proposta é necessário que o professor se torne um mediador entre o conhecimento sistematizado e o aluno, para que este consiga transpor para o cotidiano os conteúdos apropriados em sala de aula (LEITE *et alli.*, 2014; SILVA *et alli.*, 2016).

Neste contexto, torna-se essencial identificar e refletir sobre os problemas que envolvem o ensino de Biologia nas séries do ensino médio das escolas públicas, a fim de delinear metodologias que favoreçam a formação de um indivíduo crítico frente às inovações científicas. O presente estudo visou investigar e identificar as metodologias adotadas por professores no ensino de Biologia em escolas públicas de Tabatinga e Tefé, municípios-polo do interior do estado do Amazonas.

Procedimento Metodológico

Este trabalho foi idealizado e realizado em 2015, em escolas da Rede Estadual de Educação do Amazonas, sob a jurisdição das Superintendências Regionais de Ensino de Tefé e de Tabatinga.

A cidade de Tefé é um município-polo da região do Triângulo Jutaí – Solimões - Juruá, com o maior número de instituições educacionais da região, possuindo universidade, instituto federal de ensino técnico e grande rede de escolas de ensino público e particular. A rede de ensino do município possui 108 estabelecimentos escolares, sendo 106 públicas e dois particulares. Deste total, sete estão situadas na área rural e 101 na área urbana de Tefé (IBGE, 2010).

Assim como Tefé, a cidade de Tabatinga é um município que atende a demanda das populações de cidades periféricas. Tabatinga, situada na região do alto Solimões, também possui ampla rede de instituições de ensino básico, superior e técnico. Além disso, o município conta com um importante intercâmbio sócio-cultural-educacional com os países com quem faz fronteira, como a Colômbia e Peru (IBGE, 2010).

Sujeitos da Pesquisa: Participaram desta pesquisa 17 professores que atuam no ensino de Biologia nas séries do ensino médio de escolas públicas dos municípios de Tefé e Tabatinga. No período em que este estudo foi executado, os professores participantes tinham entre 2 e 28 anos de experiência no magistado.

Crítérios de Inclusão/Exclusão: Os critérios para inclusão dos participantes foram: possuir formação acadêmica em um dos cursos das licenciaturas, e atuar no ensino de Biologia em um ou mais anos do ensino médio. Foram excluídos da pesquisa os professores que não apresentaram interesse em participar do presente estudo.

Entrevistas e Análise dos dados: A fim de investigar, identificar e caracterizar os fatores complicadores para o ensino de Biologia, coletamos informações através de questionário semi-estruturado elaborado pelos pesquisadores especificamente para este estudo (Tabela 1). Com esta abordagem metodológica foi possível obter informações sobre a formação

docente, experiência profissional e as metodologias de ensino utilizadas em sala de aula. Os dados foram organizados e tabulados de acordo com as categorias das perguntas, e de acordo com o município investigado. A análise quali-quantitativa dos dados foi feita com base em cálculos das proporções e porcentagens nas duas amostras, sendo obtidos os valores percentuais, dividindo o número de registros pelo número total de entrevistados. As porcentagens e proporções, em estatística, têm como principal finalidade estabelecer comparações relativas (SHIGUTI; SHIGUTI, 2006).

Aspectos Éticos da Pesquisa: Em atenção aos preceitos éticos da pesquisa envolvendo seres humanos, as atividades executadas foram criteriosamente planejadas e o protocolo da pesquisa foi previamente apresentado aos professores participantes. Os professores foram convidados para participar do estudo, e aqueles que concordaram assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. Não foram coletadas informações que pudessem identificar ou constranger o professor participante.

O projeto do estudo foi apresentado ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado do Amazonas (CAAE 59.793915.4.0000.5016), e conduzido em conformidade com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde nº. 466, de 12 de dezembro de 2012.

Tabela 1: Itens Averiguados pelo Questionário

Questões	Área de Investigação
Q.1: Possui licenciatura em Ciências Biológicas?	<i>Formação Docente</i>
Q.2: Possui curso de pós-graduação?	
Q.3: Caso sim, qual o tipo de Pós-graduação (<i>Lato Senso/Strito Senso</i>)?	
Q.4: Qual o seu tempo no magistério (em anos)?	<i>Experiência profissional</i>
Q.5: Qual o seu tempo de docência no ensino de Biologia (em anos)?	
Q.6: Qual o tipo de Escola Pública que você atua?	
Q.7: Em qual ano do Ensino Médio você leciona?	<i>Metodologia de Ensino</i>
Q.8: Quando é realizado o planejamento das aulas?	
Q.9: Qual(is) tipo(s) de metodologia(s) de ensino você costuma utilizar?	
Q.10: Em sua opinião, qual o melhor método para o ensino de Citologia?	
Q.11: Em sua opinião, qual o melhor método para o ensino de Zoologia?	
Q.12: Em sua opinião, qual o melhor método para o ensino de Botânica?	
Q.13: Em sua opinião, qual o melhor método para o ensino de Ecologia?	

Q.14: Em sua opinião, qual o melhor método para o ensino de Genética?

Q.15: Em sua opinião, qual o melhor método para o ensino de Evolução?

Q.16: Em sua opinião, o método de ensino utilizado por você facilita a compreensão do tema?

Resultados e Discussão

Em 2015 foram entrevistados 17 professores de Biologia, sendo 10 professores do município de Tabatinga e sete professores de Tefé. Do total dos entrevistados, 76% eram do sexo feminino e 24% do sexo masculino. Todos os professores são formados em Licenciatura em Ciências Biológicas, porém somente 76% possuem pós-graduação e dentre estes somente um possui o curso de mestrado. Quanto ao tempo de serviço, os professores relataram que possuem de 2 a 28 anos de profissão, sendo 1 a 23 anos no ensino de Biologia. De todos os entrevistados 82% dos professores atuam somente em escolas estaduais, enquanto 18% estão vinculados a escolas estaduais e municipais. A maioria atua em todas as séries do ensino médio, principalmente em Tefé (Tabela 2).

Tabela 2: Perfil Profissional dos professores de Biologia entrevistados nos municípios de Tabatinga e Tefé (interior do Amazonas).

Tefé-AM (n=7)	Tabatinga-AM (n=10)	
		Formação do docente
100%	100%	Licenciatura em Ciências Biológicas
57%	90%	Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i>
0%	10%	Pós-Graduação <i>Strito Sensu</i>
		Experiência Profissional
2-28 anos	4-20 anos	Tempo de magistério
2-23 anos	1-11 anos	Tempo no magistério de Biologia
100% escola estadual	70% estadual; 30% estadual e municipal	Tipo de escola
71% atuam em todas as séries	50% atuam em todas as séries	Séries do ensino médio

Este estudo revela que embora os professores de Biologia de Tefé sejam mais experientes, os professores de Tabatinga apresentaram melhor formação acadêmica continuada, que pode ter ligação com livre intercâmbio

com instituições de ensino de Letícia, na Colômbia. Vale ressaltar que em ambos os municípios todos os professores são formados na área de Ciências Biológicas, o que pode estar relacionado com a presença da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) nestes municípios, a qual oferece cursos de Licenciatura em todas as áreas do conhecimento há 15 anos, sendo que os professores com mais tempo de serviço (mais de 15 anos), provavelmente são aqueles não egressos da UEA.

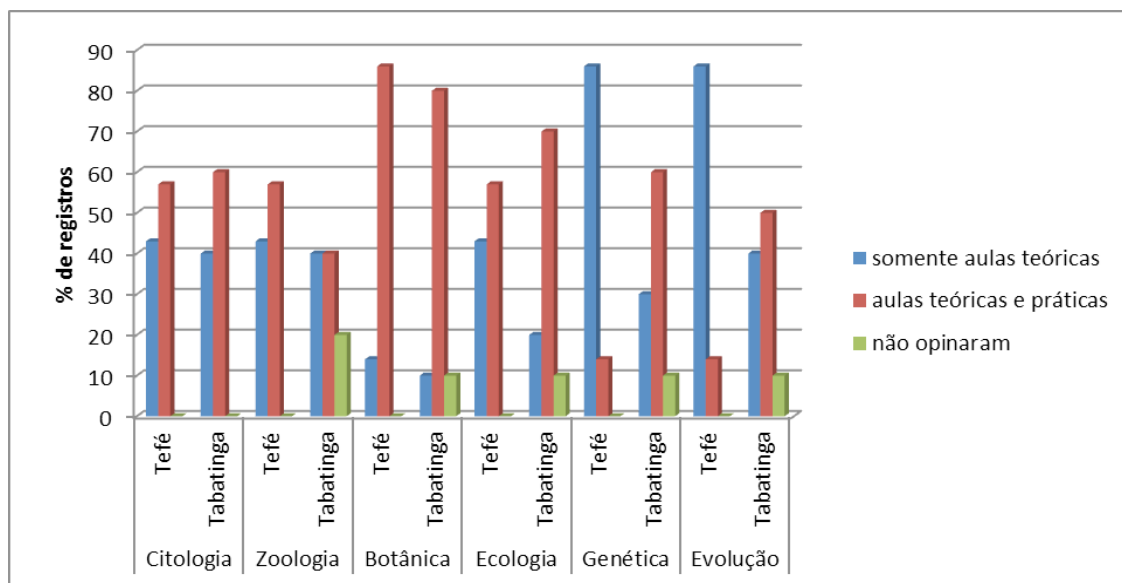
Teixeira e Neto (2006) revelaram em sua pesquisa que existe um grande gargalo na formação acadêmica de professores de Biologia, e que principalmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro Oeste, não conseguem fazer Mestrado e Doutorado. Eles observaram que a produção acadêmica em Ensino de Biologia acompanha a cadência da produção dos Programas de Pós-Graduação em Educação brasileiros, reforçando o que encontramos em nosso estudo, na maioria das vezes o professor de Biologia não consegue fazer Pós-Graduação *Stricto Sensu* no seu próprio município, o que dificulta a sua formação continuada e o aperfeiçoamento dos saberes adquiridos na graduação.

Quanto à metodologia de ensino de todos os professores entrevistados, 100% disseram que planejam suas aulas no início do ano letivo e 94% dos professores responderam que sempre associam as aulas teóricas com práticas de ensino. Apenas um professor do município de Tefé que revelou somente ministrar aulas teóricas. No entanto, quando foi perguntado ao professor qual o melhor método para o ensino de diferentes ramos da Biologia que são abordados ao longo do ensino médio, as opiniões mostraram-se relativamente diferentes. A associação entre aulas teóricas e práticas para o ensino de Botânica (80% e 86%), Ecologia (70% e 57%) e Citologia (60% e 57%), foi apresentada por professores de Tabatinga e de Tefé, respectivamente. Diferenças também foram encontradas entre os dois municípios, especialmente no que se refere ao método escolhido para ensinar Genética e Evolução, sendo que em Tabatinga os professores estão desenvolvendo aulas teóricas e práticas para explicar estes conteúdos (mais

de 50% dos professores), enquanto que 86% dos professores de Tefé utilizam somente aulas teóricas para ensinar Genética e Evolução. Houve divergência também para o método utilizado no ensino de Zoologia, sendo que 57% professores de Tefé relataram que adotam as aulas teóricas e práticas, enquanto somente 40% dos professores de Tabatinga utilizam esta associação (Figura 1). Tais métodos foram totalmente eficazes, segundo todos os entrevistados.

Os resultados das perguntas específicas sobre quais os melhores métodos de ensino para cada ramo da Biologia parecem contradizer os resultados da pergunta geral sobre que tipo de metodologia de ensino é comumente utilizado. Observa-se que quando o professor foi indagado a indicar os métodos utilizados para cada assunto, alguns admitiram não utilizar aulas práticas ou não opinaram. Os professores de Biologia de Tabatinga e Tefé ficaram restritos a abordagem dos conteúdos por meio de aulas teóricas e, em alguns casos aulas práticas, porém existe uma variedade de metodologias que podem ser exploradas para abordar diferentes conteúdos das Ciências Biológicas, visando levar a uma aprendizagem verdadeiramente significativa dos estudantes. No entanto, o professor deve ter planejamento e segurança ao utilizar novas técnicas metodológicas em suas aulas (AMORIM, 2013; MATOS, 2015).

Figura 1: Métodos de ensino utilizados por professores de Biologia dos municípios de Tefé e Tabatinga (Amazonas).



Fonte: As autoras.

Muitos autores têm reforçado a importância do uso de diferentes ferramentas para o ensino de Ciências e Biologia, tais como: atividade extraclasse, atividades práticas, jogos em sala de aula, atividades envolvendo leitura e escrita, projetos de trabalho, atividades interdisciplinares como feira de ciências, entre outras (BORGES; LIMA, 2007; HARTMANN; ZIMMERMANN, 2009; PEDROSO, 2009; AMORIM, 2013; SOUZA; FREITAS, 2016). O ensino de Biologia é recheado de uma linguagem mais científica, estruturas abstratas e processos de difícil compreensão. Por este motivo, temas como Citologia, Genética e Evolução exigem um laboratório de Biologia bem equipado e docentes formados na área, situações que nem sempre fazem parte da realidade das escolas públicas do Amazonas. Por outro lado, conteúdos de Botânica, Zoologia e Ecologia são partes da Biologia que têm um vasto laboratório natural na região, e que deste os professores podem e devem fazer uso.

A relevância das atividades experimentais no ensino das Ciências e Biologia é praticamente inquestionável (MELO, 2010; KELLER *et alli.* 2011), no entanto as aulas expositivas teóricas continuam sendo as mais utilizadas (SILVA *et alli.* 2011). Fernandes *et alli.* (2014) demonstraram que a aplicação do jogo de cartas para ensinar microbiologia foi bastante exitoso,

pois mostrou um aumento significativo no aprendizado dos alunos, indicando que a utilização desta estratégia de ensino pode ser bastante interessante. Resultado similar obtido por Amorim (2013) relata que jogos e modelos didáticos são recursos pedagógicos que oferecem subsídios para complementar a explicação do professor do ensino médio, além de preencher as lacunas encontradas por este profissional em relação ao aprendizado dos estudantes.

Da análise dos conteúdos de trabalhos apresentados no I Encontro Nacional de Ensino de Biologia, Borges e Lima (2007) relataram que dentre as experiências de 15 estados do país, as atividades relacionadas a questões ambientais e ecológicas, envolvendo principalmente atividades extraescolares e atividades práticas foram as principais estratégias de ensino. Com base neste estudo parece razoável afirmar que as escolas brasileiras precisam revisar suas antigas práticas pedagógicas, substituindo-as por práticas capazes de auxiliar a formação de um sujeito competente, apto a reconstruir conhecimentos e utilizá-los para qualificar a sua vida e para que o ensino se torne realmente significativo.

Outro ponto importante e necessário é contextualizar o ensino de Biologia, associando os conteúdos com exemplos do contexto vivido pelo educando. Para Pius *et alli.* (2016) faz-se necessário que utilizemos uma metodologia prática, interativa, na qual o aluno não tenha que aprender de forma passiva, mas sim de forma participativa. Da mesma forma Sobrinho (2009) reforça que a interação entre os conhecimentos prévios, o questionamento, a experimentação e a pesquisa em sala de aula, associadas às aulas teóricas, ajudam a promover a reformulação, a reestruturação e a formação de conceitos pelos alunos, privilegiando o saber pensar e o aprender a aprender.

É evidente que as dificuldades existentes no ensino de Biologia têm prejudicado muito a aprendizagem dos alunos. Os professores de Tabatinga e Tefé também precisam contornar as dificuldades encontradas e buscar uma aprendizagem mais significativa para os seus alunos. Entretanto,

mesmo com dificuldades de diferentes níveis, os professores de ambos os municípios têm tentado adotar aulas teórico-práticas para abordar diferentes conteúdos de Biologia, mostrando que é possível viabilizar práticas mesmo na ausência de laboratórios e recursos. Como observado por Silva *et alli.* (2011), o ideal seria que essas duas abordagens (aulas teóricas e práticas) fossem adotadas pelo professor de Biologia, para que o aluno adquirisse o conhecimento científico e entendesse melhor os conteúdos estudados. As aulas práticas facilitam a compreensão dos alunos e, conseqüentemente, melhoram a aprendizagem biológica.

Com os resultados deste estudo ficou evidente que os professores dos municípios em questão ainda encontram dificuldades em planejar e executar novas metodologias de ensino dos conteúdos de Biologia. No entanto, os professores entrevistados parecem estar conseguindo associar as aulas teóricas às práticas em suas escolas, com menos evidência para os conteúdos de Genética, Evolução e Zoologia. Rossasi e Polinarski (2016) afirmam que há fatores que contribuem para o insucesso do processo de ensino e aprendizagem de Biologia, dentre eles a falta de uma formação continuada e permanente e a carga horária excessiva dos professores. Embora todos os professores de Tabatinga e Tefé tenham confirmado que utilizam métodos de ensino com êxito, percebe-se que houve uma ligeira dificuldade em apontar os tipos específicos de métodos de ensino utilizados para cada conteúdo da Biologia, o que pode ser fruto de diferentes dificuldades, inclusive a falta de laboratórios bem equipados nas escolas. Desse modo, espera-se que os resultados deste estudo norteiem reflexões, apontem caminhos e possíveis mudanças nas práticas docentes, tornando assim as aulas de Biologia mais interessantes e atrativas para os alunos do ensino médio do interior do Amazonas.

Conclusão

Este estudo relatou que os professores do ensino médio de escolas

públicas de Tabatinga e Tefé são todos graduados em Licenciatura em Ciências Biológicas, porém no máximo possuem Pós-Graduação do tipo *Lato Sensu*. Quando comparamos a realidade dos dois municípios podemos observar algumas divergências ao aplicar os métodos de ensino para diferentes temas da Biologia. Os professores de Tabatinga conseguiram adotar aulas teóricas associadas às aulas práticas em conteúdos de Genética e Evolução, enquanto os professores de Tefé utilizam mais esta estratégia pedagógica em aulas de Zoologia. Já para assuntos de Citologia, Botânica e Ecologia o uso de aulas práticas é mais comum nos dois municípios. De um modo geral, os professores concordam que complementar as aulas teóricas com as práticas é fundamental para o êxito do processo ensino-aprendizagem na Biologia. Entretanto, muitos professores ainda precisam transformar a realidade do ensino, criando novos mecanismos práticos, contextualizados e de fácil acesso para atrair a atenção e facilitar a aprendizagem dos seus alunos, fazendo disso algo cotidiano em sua prática pedagógica. Paralelo a isto, as escolas também precisam oferecer infraestrutura adequada para um melhor desenvolvimento de práticas, o que permitirá a realização de aulas mais participativas e atraentes para os alunos do ensino médio nestes municípios amazônicos.

Referências

AMORIM, A. S. *A influência do uso de jogos e modelos didáticos no ensino de Biologia para alunos de ensino médio*. 2013. 50f. Monografia (Graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas) – Universidade Estadual do Ceará.

BORGES, R. M. R.; LIMA, V. M. R. Tendências contemporâneas do ensino de Biologia no Brasil. *Revista Electrônica de Enseñanza de las Ciencias*, v.6, n.1, p.165-175, 2007.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2016.

DE ROBERTIS, R; HIB, J. *Biologia Celular e Molecular*. 16 ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2014. 363p.

FARIAS, C.; FREIRE, S.; GALVÃO, C.; REIS, P.; FIGUEIREDO, O. “Como trabalham os cientistas?” Potencialidades de uma atividade de escrita para a discussão acerca da natureza da ciência nas aulas de ciências. *Ciência & Educação*, Bauru, v.20, n.1, p.1-22, 2014.

FONSECA, S. A. R. S; SHITSUKA, R; IVE, R; RISEMBERG, C. S; SHITSUKA, D. M. Biologia no ensino médio: os saberes e o fazer pedagógico com uso de recursos tecnológicos. *Biota Amazônia*, Amapá, v.4, n.1, p.119-125, 2014.

FREITAS, A. L. P.; SILVA, V. B. Avaliação e classificação de instituições de ensino médio: um estudo exploratório. *Educações em Pesquisa*, São Paulo, v.40, n.1, p.29-47, 2014.

HARTMANN, A. M.; ZIMMERMANN, E. *Feira de ciências: a interdisciplinaridade e a contextualização em produções de estudantes de ensino médio*. In: VII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências, 2009, Florianópolis. Anais. Santa Catarina: VII ENPEC, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. [Internet]. *Censo 2010: Cidades*. [Acesso em 2013]. Disponível em: <<http://www.cidades.ibge.gov.br/painel/populacao.php?lang=&codmun=130420&search=%7Ctefe>>.

KELLER, L.; BARBOSA, S.; BAIOTTO, C. R.; SILVA, V. M. *A importância da experimentação no ensino de Biologia*. In: XVI Seminário de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2011, Porto Alegre. Anais. Rio Grande do Sul: Universidade de Cruz Alta, 2011.

KRASILCHIK, M. *Tendências do Ensino de Biologia no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

LEITE, A. C. S.; ARCHILHA, R. L.; CARNEIRO, A. L. M. *O ensino de ciências no ensino fundamental o PCN de ciências naturais e a atuação em sala de aula uma prática possível*. In: 3º Congresso de Pesquisa do Ensino do SINPRO-SP, 2014, São Paulo. Anais. São Paulo: SINPRO-SP, 2014. Disponível em: <http://www.sinprosp.org.br/conpeb/revendo/dados/files/textos/pdf_Relatos_de_Experiencias/O%20ENSINO%20DE%20CI%C3%84NCIAS%20NO%20ENSINO%20FUNDAMENTAL%20O%20PCN%20DE%20CI%C3%84NCIAS.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MATOS, E. C. A. Ensino de ciências pautado nas relações culturais com o ambiente para a educação do campo. *Ensino em Re-Vista*, Uberlândia, v.22, n.2, p.411-422, 2015.

MELO, J. F. R. Desenvolvimento de atividades práticas experimentais no ensino de Biologia: um estudo de caso. 2010. 75f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências) - Universidade de Brasília, Brasília.

MERÇON, F. Os objetivos das ciências naturais no ensino médio. *Revista*

Eletrônica do Vestibular, Rio de Janeiro, v.22, n.8, p.38, 2015. Disponível em: <http://www.revista.vestibular.uerj.br/artigo/artigo.php?seq_artigo=38>. Acesso em: 20 ago. 2016.

MOURA, J.; DEUS, M. S. M.; GONÇALVES, N. M. N.; PERON, A. N. *Biologia/Genética: O ensino de biologia, com enfoque a genética, das escolas públicas no Brasil – breve relato e reflexão. Semina: Ciências Biológicas e da Saúde*, Londrina, v.34, n.2, p.167-174, 2013.

PEDROSO, C. V. Jogos didáticos no ensino de Biologia: uma proposta metodológica baseada em módulo didático. In: IX Congresso Nacional de Educação e III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia, 2009, Curitiba. Anais. Paraná: CONADE, 2009. p.3182-3190.

PIUS, F. R.; ROSA, E. J.; PRIMON, C. F. S. Ensino de Biologia. In: I Jornada de Iniciação Científica e Tecnológica, 2016, São Paulo. Anais. São Paulo: UNIBAN, 2016. Disponível em <http://www.uniban.br/pesquisa/iniciacao_cientifica/pdf/ciencias_humanas/educacao/ensino_biologia.pdf>. Acesso em: 27 set. 2016.

ROSSASI, L. B.; POLINARSKI, C. A. *Reflexões sobre metodologias para o ensino de biologia: Uma perspectiva a partir da prática docente*. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/491-4.pdf>>. Acesso em 28 set. 2016.

SILVA, A. A.; FILHA, R. T. S.; FREITAS, S. R. S. Utilização de modelo didático como metodologia complementar ao ensino da anatomia celular. *Biota Amazônia*, Amapá, v.6, n.3, p.17-21, 2016.

SILVA, F. S. S.; MORAIS, L. J. O.; CUNHA, I. P. R. Dificuldades dos professores de Biologia em ministrar aulas práticas em escolas públicas e privadas do município de Imperatriz (MA). *Revista UNI*, Imperatriz, v.1, n.1, p.135-149, 2011.

SHIGUTI, W. A.; SHIGUTI, V. S. C. *Apostila de Estatística*. Brasília, 2006. Disponível em: http://www.inf.ufsc.br/~paulo.s.borges/Download/Apostila5_INE5102_Quimica.pdf. Acesso em: 27 set. 2016.

SOBRINHO, R. S. *A importância do ensino da Biologia para o cotidiano*. 2009. 40f. Monografia (Licenciatura em Ciências Biológicas) - Faculdade Integrada da Grande Fortaleza.

SOUZA, L. L.; FREITAS, S. R. S. O ensino de Ciências e Biologia no Amazonas: experiências do PIBID no município de Tefé. Jundiaí, Paco Editorial, 2016. 136p.

TEIXEIRA, P. M. M.; NETO, J. M. Investigando a pesquisa educacional. Um estudo enfocando dissertações e teses sobre o ensino de Biologia no Brasil. *Investigações em Ensino de Ciências*, São Paulo, v.11, n.2, p.261-282, 2006.

Recebido em novembro de 2016.

Aprovado em março de 2017.

Métodos de la enseñanza y el desarrollo de niño: ¿juntos o aparte? Psicopedagogía histórico-cultural

*Yulia Solovieva*¹

*Luis Quintanar Rojas*²

RESUMEN

En el artículo se discuten las tres aproximaciones básicas en la escuela contemporánea: tradicional, interactiva y la pedagogía en la postura histórico-cultural. Se contrastan objetivos y métodos en estos tipos de escuelas. Se diferencian los tipos de conceptos (empíricos y científicos) que se introducen en la escuela tradicional y la postura histórico-cultural. Se presenta el ejemplo de organización sistémica de la enseñanza de acuerdo al principio de lo general a lo particular para la etapa inicial de introducción de la lectura en la escuela primaria. Se discute la necesidad de utilizar los conocimientos contemporáneos acumulados en la psicología y pedagogía para el beneficio del sistema educativo.

PALABRAS CLAVE: Teoría histórico-cultural. Conceptos científicos. Formación de conceptos. Teorías de la enseñanza. Proceso de aprendizaje. Enseñanza de la lectura.

Methods of Teaching and Child's Development: Together or Separately? Historical and cultural psycho-pedagogy

ABSTRACT

The article presents discussion about three basic approaches for teaching. These approaches are: traditional teaching, interactive

¹ Graduada y Máster en Historia. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú (2000). Docente y Investigadora de la Maestría en Diagnóstico e Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. E-mail: yulia.solovieva@correo.buap.mx

² Graduado en Psicología. Máster en Psicobiología. Doctora en Psicología por la Facultad de Psicología de la Universidad Estatal de Moscú (1992). Docente y Investigador de la Maestría en Diagnóstico e Rehabilitación Neuropsicológica de la Facultad de Psicología de la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, México. E-mail: luis.quintanar@correo.buap.mx

school and historical and cultural approach. The objectives and methods of the three approach are contrasted in the article. The differences between types of concepts (empirical and scientific) are discussed together with the ways of their formation within traditional approach and historical and cultural approach. An example of introduction of scientific concepts is presented in relation to the methods of teaching of Reading in primary school. The authors discuss the necessity of usage of modern knowledge within psychology and pedagogy for the benefit of educational system.

KEYWORDS: Historical and cultural theory. Scientific concepts. Formation of concepts. Theory of teaching. Process of learning. Teaching of reading.

* * *

“En la vida todo es posible, y es mejor decir “si” y actuar de inmediato”

D.A. Leontiev (2011)

El problema de métodos de enseñanza en la escuela y a nivel preescolar, sin duda alguna, es uno de los más importantes e inquietantes en el sistema educativo. Desgraciadamente, las decisiones que se toman al respecto no se basan en los avances contemporáneos de la ciencia psicológica, sino dependen del curso político o de una “moda”. Por esta razón, la situación actual en el ámbito educativo en muchos países latinoamericanos se puede denominar como crítica, a pesar de que la necesidad del cambio se reconoce por autoridades y especialistas. Los cambios, frecuentemente, se limitan a sustituir nombre de una teoría o autor por otro sin tocar la esencia de los en los programas ni los métodos de

la enseñanza. Como es muy claro, dichos cambios nada tienen que ver con el proceso de enseñanza y el desarrollo del niño. Las denominadas reformas en realidad cambian pocas cosas. Por su parte, los especialistas en la práctica, los maestros y educadores, no están preparados desde el punto de vista tanto teórico como motivacional para llevar a cabo cualquier tipo de cambio. Por todo lo anterior, las reformas educativas se dan solamente en el papel o no conducen a ninguna parte, en lo que refiere a la forma de organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este sentido, podemos opinar que cualquier cambio decisivo se debe llevar a cabo en base a:

- 1) una teoría sólida y contemporánea de enseñanza y aprendizaje y
- 2) la preparación de los especialistas en el área de educación de acuerdo a esta teoría.

El objetivo de este artículo es presentar las líneas generales de una teoría de la enseñanza y aprendizaje que puede ser útil para modificar el sistema educativo de acuerdo a las exigencias contemporáneas. La preparación de los especialistas de acuerdo a esta teoría, desde nuestro punto de vista, sería el punto clave de la modernización del sistema educativo en la etapa contemporánea de su desarrollo.

En la práctica de educación, a pesar de que existen muchas denominaciones de orientaciones y métodos, existen solo dos tipos de enseñanza en las escuelas.

En una de estas escuelas, a la que podemos llamar “escuela tradicional” o clásica, el protagonista del proceso educativo es el maestro como figura autoritaria y represiva y el método básico que garantiza el aprendizaje es la memorización. El profesor participa con el papel de expositor de temas de acuerdo al contenido del programa establecido desde arriba. Los métodos didácticos son logocéntricos y se basan en las explicaciones del profesor. Podemos señalar que este tipo de escuela se basa en la teoría conductista de aprendizaje, cuando el proceso de aprendizaje se describe en términos de presentación de estímulos y respuestas del

organismo hacia ellas. Los alumnos, en este proceso participan como receptores pasivos de información que se les presente desde el mundo exterior y la cual ellos deben reaccionar de acuerdo a las normas de obediencia y respeto hacia el maestro. La respuesta básica del organismo es acumular la información que llega desde el mundo exterior. En este caso, el éxito escolar del alumno se valora por su capacidad de memorizar, recordar y reproducir posiblemente mayor cantidad de información.

La relación entre el desarrollo y la enseñanza, entonces, la enseñanza se debe basar en el nivel del desarrollo madurativo del niño, es decir, solo cuando el niño este listo, seria posible enseñarle.

En otra escuela, que se puede denominar como “escuela interactiva” se admite que el aprendizaje es un proceso por su naturaleza no pasivo, sino activo y se realiza a través de la interacción del niño con el medio ambiente sobre la base de motivación personal que cada uno tiene de acuerdo a su naturaleza (posibilidades). Por lo tanto, la metodología de esta aproximación se puede decir que en la base de esta escuela se encuentran las ideas de psicoanálisis y de la psicología contemporánea de personalidad. De acuerdo al principio de autorrealización, se estima que cada niño es creativo por su naturaleza y que solo necesita de condiciones correspondientes para que estas sus potenciales se realicen. Además, todos los niños son diferentes y, entonces, manifestarán las posibilidades también diferentes. Por lo anterior, los métodos básicos, en esta escuela, es la organización de diversos tipos de juegos, solución de problemas y experimentaciones y actividades libres, de acuerdo al gusto e interés de los mismos niños, mientras que el profesor participa con el papel de animador. Los maestros respetan la personalidad e individualidad de los alumnos, el tipo de comunicación es democrático, cuya figura principal es el niño mismo. El éxito escolar del alumno se valora por su creatividad y espontaneidad, pero el tema de formación de conceptos no se considera.

En este caso, podemos decir que la enseñanza totalmente coincide con el desarrollo del niño y solo le proporciona condiciones para que él pudiera desplegar sus habilidades internas.

Se puede demostrar que ninguna de estas formas de enseñanza, que frecuentemente, discuten entre ellas, logra solucionar el problema de enseñanza y desarrollo adecuadamente.

En el primer caso, la memorización no conduce, de ninguna manera, a la adquisición de los conocimientos verdaderos. En el segundo caso, es posible llegar a la formación de sujetos “analfabetas”, debido a que ningún niño con certeza podrá elegir y comprender que es lo que le conviene aprender y qué se puede excluir del programa.

Sin embargo, lo esencial es que tanto en la escuela tradicional como la interactiva el marco teórico de la enseñanza y aprendizaje es el empirismo. En otras palabras, se trata de iniciar con ejemplos concretos o con definiciones concretas, memorizar (en la escuela clásica) o activamente observarlos (en la escuela activa). Desde allí, el profesor pasa al siguiente fenómeno o concepto y así sucesivamente. Se puede decir, que a este tipo de enseñanza lo podemos llamar como a partir de lo particular, hacia otro particular y, en algunos casos, se llega a la general. En el resultado de este tipo de enseñanza los alumnos no logran formar una visión sistémica, por lo menos, en la mayoría de los casos, acerca de la materia que se estudia.

Existe un tercer punto de vista que tiene toda una tradición e historia de psicología y pedagogía. Se trata de la postura histórico-cultural cuyo fundador es psicólogo ruso, considerado como Mozart en Psicología y psicólogo más brillante del siglo XX: L.S. Vigotsky, cuyo aniversario de 120 años de nacimiento la comunidad de psicólogos ha celebrado el año pasado.

En esta aproximación se establece una relación distinta entre los procesos enseñanza y desarrollo: este autor proclama que la enseñanza determina el desarrollo y conduce hacia él. En otras palabras, podemos decir: así como es la enseñanza, será el desarrollo del niño. Si le enseñamos de manera limitada, confusa, sin orientación, sin sistematización, basándose

en memorización pura o en el deseo del mismo niño, así será su desarrollo y así será el nivel de adquisición de los conceptos científicos (DAVIDOV, 1996, 2000).

En la escuela psicopedagógica de L.S. Vigotsky y sus seguidores contemporáneos se considera que el proceso de enseñanza y aprendizaje es un proceso único, el cual es imposible sin dos participantes igualmente válidos e importantes: maestro y alumno. Ninguno de los dos se puede considerar como primario y secundario, como esto sucede en las aproximaciones consideradas anteriormente. De acuerdo a Vigotsky, la enseñanza conduce al aprendizaje, entonces, sin la enseñanza organizada propiamente tampoco habrá aprendizaje. No es posible someter la enseñanza al aprendizaje, debido a que este surge a la par de la enseñanza y no existe en su inicio. El proceso de enseñanza-aprendizaje es un proceso único, en el cual ninguno de sus componentes puede ser sometido a otro.

Desde los trabajos experimentales de Vigotsky y sus seguidores esta claro que el niño no es Robinson Crusoe que se encuentra en la isla inhabitada y que el niño aprende todo en colaboración con el adulto. Esto quiere decir, que de adulto depende qué conceptos va a adquirir el niño y con qué grado de éxito y estabilidad.

Veamos, como se organiza este proceso de acuerdo a su objetivo y método.

Objetivo:

El objetivo del proceso educativo en la escuela, de acuerdo a la aproximación de L.S. Vigotsky y sus seguidores, es la introducción y adquisición de los conceptos científicos de las ciencias básicas: lingüística, matemáticas, ciencias sociales y naturales. Para cumplir con este objetivo, es necesario diferenciar entre conceptos cotidianos (empíricos) y científicos (teóricos).

La diferencia entre estos dos tipos de conceptos es que los conceptos cotidianos el niño conoce en su infancia preescolar durante la participación

en diversas actividades no específicas: juegos, paseos, observaciones, aseo, actividad práctica y artística (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2012; 2016a). Las características empíricas de los objetos se descubren de manera inmediata a través de contacto físico con ellos (aún así, cabe mencionar que este conocimiento puede ser rico o pobre, lo cual depende de la organización adecuada del trabajo en las instituciones preescolares, que es todo un tema aparte).

A diferencias de lo anterior, los conceptos teóricos no se adquieren a través de una simple interacción con los objetos, si así fuera, no la humanidad no hubiera necesitado ciencias. Erróneamente, se piensa hasta la fecha que los conceptos teóricos se construyen espontáneamente sobre la base de la experiencia cotidiana del niño. Este punto de vista se relaciona con la autoridad de psicólogo suizo J. Piaget, quien introdujo este punto de vista en psicología y pedagogía mundial (OBUKHOVA, 2006).

Para convencernos que esto no es así, veamos algunos ejemplos. Existe el concepto “igual” como concepto cotidiano, y el niño pequeño puede entender que significa “tú y yo tenemos dulces iguales”. Sin embargo, el concepto “iguales” en geometría, en relación con figuras geométricas (dos triángulos iguales), no se relaciona ni depende del concepto cotidiano. Lo mismo sucede con los conceptos cotidiano y científico lingüístico “sujeto”. Los maestros de las escuelas saben qué tan difícil es para un alumno identificar al sujeto gramatical en las oraciones. ¿Por qué sucede esto? El alumno conoce la palabra sujeto y en su experiencia cotidiana interactúa con diversos sujetos o personas. Sin embargo, el alumno no sabe, cuáles son las características esenciales del concepto lingüístico “sujeto”, ni tampoco puede utilizarlos correctamente, lo cual indica que el alumno no tiene este concepto.

El maestro, para la formación de estos conceptos, tiene que presentar claramente los componentes de características esenciales del concepto con el que trabaja. Las características científicas son resultado de procesos de abstracción y generalización de las características esenciales de los objetos,

por lo que la formación de este tipo de conceptos, si queremos que sea menos lenta y dolorosa, requiere de organización especial.

Es fácil imaginar, cuántos niños sufren por ausencia absoluta de la introducción adecuada de los rasgos esenciales de los conceptos, con los que ellos trabajan a lo largo de la escuela primaria, secundaria, preparatoria, etc. Se puede entender también, que cualquier falla o deficiencia de la enseñanza en el nivel anterior, se arrastra a lo largo de todo el proceso educativo, agravando, cada vez, la situación de alumno.

Método:

Si hablamos del objetivo de introducción de conceptos sistémicos, debe existir un método que le corresponde. La alternativa para los métodos tradicionales que ya existe para el día de hoy es la organización sistémica de la enseñanza-aprendizaje. Los autores que más han aportado al estudio y aplicación de estos métodos son los reconocidos mundialmente psicólogos y pedagogos rusos P.Ya. Galperin y N.F. Talizina.

A este método de organización sistémica enseñanza-aprendizaje, se le puede llamar “a partir de lo general hacia lo particular”.

De acuerdo a este, en lugar de hechos o fenómenos o solución de problemas particulares se trata de presentarle al alumno el sistema de la materia con su núcleo general. Para esto es necesario, para cada materia particular, identificar el núcleo de conceptos generales esenciales. Estos conceptos son distintos para distintas materias. Por ejemplo, un tipo de conceptos invariantes, primarios se utilizan en la gramática y en las matemáticas. Así, los conceptos nucleares para las matemáticas son el número y sistema decimal, mientras que para la gramática son categorías gramaticales. La enseñanza de cada materia particular se debe iniciar a partir de la introducción de estos conceptos invariantes a través de la orientación y la formación gradual, hasta llevarlos a nivel interno y sólido, de estos conceptos a través de las acciones correspondientes de los alumnos.

La acción conserva todas las características esenciales de la actividad y toda su estructura. La acción incluye los elementos estructurales básicos: motivo, objetivo, medios de realización, base orientadora y el resultado (LEONTIEV, 1983). Las partes funcionales de la acción son: orientación, ejecución y verificación y control (GALPERIN, 2009; TALIZINA, 2009). No puede existir la enseñanza-aprendizaje sin acciones, es decir, los alumnos siempre deben hacer algo (TALIZINA, 1984). Pero esto algo, para nosotros, es lo que construye el profesor de acuerdo al principio sistémico de la estructura de la materia y la teoría de formación de acciones mentales por etapas o el proceso de interiorización guiado y organizado por el maestro (SOLOVIEVA, 2014; SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2016).

Veamos un ejemplo de posibilidad de organización de este tipo de enseñanza-aprendizaje.

Tomaremos la etapa inicial de introducción de la lectura. Tradicionalmente, al niño se le enseña la lectura a través de métodos siguientes:

a) asociación de imagen visual de una letra con su nombre alfabético, después de lo cual se tratan de unir letras en sílabas y, más adelante, en las palabras;

b) asociación de la imagen visual de una palabra con su pronunciación y el reconocimiento posterior de la palabra sobre la base de la memoria visual.

Todos los demás métodos son variaciones o combinaciones de estos dos. A partir de la práctica de enseñanza, se sabe que los niños manifiestan grandes dificultades ante la aplicación de cualquier de estos dos métodos. En el primer caso, las dificultades básicas son: silabeo, errores ortográficos en la escritura, falta de comprensión de lo que se lee; en el segundo caso es el olvido de las palabras, errores de confusión de palabras visualmente parecidas, imposibilidad de leer palabras nuevas, anticipaciones, falta de comprensión.

Ninguno de los dos métodos mencionados forma la acción nuclear necesaria para formar la habilidad generalizada de reproducción de la estructura gráfica de la palabra en su estructura auditiva. El análisis sistémico de la acción de lectura, como lo estableció el fundador de este método para el idioma ruso, D.B. Elkonin (1999, 1989, 1995), para los idiomas alfabéticos consiste en la posibilidad de convertir un grafema (imagen visual de una letra) en un fonema o combinaciones de fonemas dentro de las palabras. Por esta razón nosotros podemos leer todas las palabras del idioma español, inclusive si desconocemos su significado.

Por esta razón, el método de enseñanza de la lectura se debe basar en el análisis fonético-fonemático de las palabras del idioma español. El niño, bajo la orientación del maestro, determina cantidad de sonidos en palabras, su estructura, lugar de cada sonido, sonidos parecidos y diferentes, inventa palabras con la misma o diversa cantidad de sonidos. Para esto se utilizan los apoyos materiales que se llaman esquemas de palabras. Dichos esquemas representan sonidos que se señalan como celdas (cuadrantes) que sirven como medios externos simbólicos que permiten valorar la estructura de sonidos en palabras.

Posteriormente, el niño aprende a realizar primera clasificación teórica de sonidos de lenguaje: reconocer sonidos vocales y consonantes. Estos sonidos se marcan en los esquemas con diversos colores. De esta forma, se introduce una primaria diferenciación de sonidos, lo cual rebaza un concepto común de conciencia fonológica.

Igualmente, el niño analiza la estructura de palabras, propone palabras con la misma cantidad de vocales y/o consonantes, propone más palabras que se inicien con el mismo sonido, etc. ¡Y todo esto sin conocer, hasta este momento, ninguna letra!

Las letras se introducen mucho más tarde, después de que el niño adquiere la posibilidad de diferenciar opciones fonemáticas finas del idioma materno ($p - b$; $k - g$, $rr - r$; $n - ñ$, etc.). Las letras se introducen gradualmente, de acuerdo al tipo de correspondencia entre fonema y

grafema del idioma español. Las letras nunca participan como nombres de sonidos, sino como sus representaciones visuales. Para el niño es fácil entender esto, debido a que ante vio que un sonido se puede representar con una ficha o con un color.

Nuestra experiencia de elaboración y aplicación de este método en México en el colegio Kepler (www.colegiokepler.edu.mx) con niños de edad escolares en el primer grado de primaria ha sido muy exitosa y permite superar muchas dificultades que el niño tener durante la adquisición de la lecto-escritura. Los niños que aprenden a leer con este método nunca silabeaban, nunca confundían, en su escritura, una palabra con otra, nunca separaban o juntaban letras en palabras de manera inadecuada. El método es propedéutico en relación con gran porcentaje de errores ortográficos (SOLOVIEVA; QUINTANAR, 2014).

Además, de la aplicación del método sistémico a la formación de la lectura, es posible aplicarlo a la adquisición de la gramática, trabajo con textos literarios y organización de la escritura independiente (SOLOVIEVA, 2016). Es importante señalar que el método sistémico de la formación de los conceptos científicos permite reducir los tiempos de la enseñanza y ampliar la profundidad del contenido de las materias. Debido a que, en el mundo contemporáneo, la cantidad de información constantemente se incrementa, nuestros niños necesitan conocimientos cada vez más sistematizados y ordenados.

Sería una pena si estos conocimientos queden solamente a nivel experimental y sean logros de una cantidad reducida de especialistas.

Nosotros, como seguidores del enfoque histórico-cultural en la psicología (VIGOTSKY, 1982, 1984) y la teoría de la actividad aplicada a la enseñanza (TALIZINA, 1984, 2000, 2009), estamos convencidos de que el conocimiento amplio de esta propuesta teórico-práctica puede ayudar a solucionar muchos problemas que existen en el sistema educativo contemporáneo.

Deseamos compartir con nuestros lectores las ideas que son fundamentales desde el enfoque histórico-cultural y permitirán modificar radicalmente la actividad de enseñanza-aprendizaje:

1) El cambio decisivo del sistema educativo se debe llevar a cabo en base a una teoría sólida y contemporánea de enseñanza y aprendizaje.

2) Los conceptos científicos son resultado de procesos de abstracción y generalización de las características esenciales de los objetos, por lo que la formación de este tipo de conceptos requiere de organización especial.

3) El método sistémico de la formación de los conceptos científicos permite reducir los tiempos de la enseñanza y ampliar la profundidad del contenido de las materias.

El artículo es dirigido a todos los especialistas del sistema educativo de todos los niveles, psicólogos, neuropsicólogos, terapeutas de lenguaje, orientadores familiares, padres de familia y todas las personas interesados en la temática de la educación.

La importancia del artículo consiste en señalar el papel de la base teórico-metodológica sólida para la organización eficaz del sistema educativo contemporáneo. Se presentan y se discuten los métodos existentes de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de la teoría histórico-cultural aplicada a la pedagogía. Se da el ejemplo de este método en relación con la enseñanza de la lectura en la etapa inicial. Los nuevos de la enseñanza ayudarán a solucionar los problemas de éxito escolar bajo en la escuela primaria y secundaria en los países de América Latina.

Referencias

DAVIDOV, V.V. (2000). *Tipos de generalización e la enseñanza*. Moscú, Sociedad Pedagógica de Rusia.

DAVIDOV, V.V. (1996). *La teoría de la enseñanza que conduce al desarrollo*. Moscú, INTER.

ELKONIN, D.B. (1989). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú, Pedagogía.

ELKONIN, D.B. (1995). *Desarrollo psicológico en las edades infantiles*. Moscú, Academia de Ciencias Pedagógicas y Sociales.

ELKONIN, D.B. (1999) *Psicología de juego*. Moscú, Vlosos.

GALPERIN, P.Ya. (2009). Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: QUINTANAR, L.; SOLOVIEVA, (Eds.) *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, p.76-79.

LEONTIEV, A.N. (1983). *Obras psicológicas escogidas*. Moscú: Universidad Estatal de Moscú.

LEONTIEV, D.A. (2011). *Potencial de personalidad: estructura y diagnóstico*. Moscú: Sentido.

OBUKHOVA, L.F. (2006) *Psicología del desarrollo*. Moscú, Educación superior.

SOLOVIEVA, Y. (2014). *La actividad intelectual en el paradigma histórico-cultural*. México: Ediciones CEIDE.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. (2012). *Actividad de juego en la edad preescolar*. México: Trillas.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. (2014). *Enseñanza de la lectura*. Un método práctico. México: Trillas.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. (2016 a). *El dibujo como actividad formativa en la edad preescolar*. México: Trillas.

SOLOVIEVA, Y. (2016). *Enseñanza del lenguaje escrito*. México: Trillas.

SOLOVIEVA, Y.; QUINTANAR, L. (2016b). The role of zone of proximate development in interactive assessment of intellectual development. *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, v.14 (1), p.1-11.

TALIZINA, N.F. (1984) *Dirección del proceso de asimilación de conocimientos*. Moscú, Universidad Estatal de Moscú.

TALIZINA, N.F. (2000) *Psicología Pedagógica*. San Luis Potosí, Ed. Universidad Autónoma de San Luis Potosí.

TALIZINA, N.F. (2009) *La teoría de la actividad aplicada a la enseñanza*. México: Universidad Autónoma de Puebla.

VIGOTSKY, L.S. (1982) *Obras escogidas*. Tomo 1. Moscú, Educación.

VIGOTSKY, L.S. (1984) *Obras escogidas*. Tomo 4. Moscú, Pedagogía.

Recebido em março de 2017.

Aprovado em abril de 2017.

DEMO, Pedro. *Aprender como autor*. São Paulo: Atlas, 2015.

Por

Diego Gerônimo Silva

UFTM – Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Programa de Pós-graduação em Educação

E-mail: diego-silva@hotmail.com.br

RESENHA

Pedro Demo é catarinense, filho de pais agricultores. Estudou em seminário franciscano, onde fez filosofia e parte da teologia. Na Alemanha fez doutorado em sociologia (1971), cuja tese recebeu nota máxima e foi publicada em 1973 (Anton Hains Verlag, Meisenheim). Fez pós-doutorado na Universidade da Califórnia em Los Angeles (UCLA) (1999-2000). Em dezembro de 2009 foi nomeado Professor Emérito da UnB. Possui publicações nas áreas de política social (educação) e metodologia científica. Dedicar-se ao desafio de formação permanente de professores.

No livro com duzentas e trinta e duas páginas, introdução, quatorze capítulos, além das referências, Pedro Demo traz a abordagem do aprendizado através da autoria, contrapondo o ensino instrucionista em escola e universidades.

Na Introdução, o autor adverte que o livro não é uma metodologia a ser usada como modismo, procura construir uma plataforma de discussão teórica e prática em torno do desafio da aprendizagem autoral, ao ilustrar o ambiente obsoleto das instituições de ensino.

O primeiro capítulo “*Aprendizagem como Autoria*” aborda o aprender através da produção do próprio conhecimento. Trata do ensino instrucionista vivido nas escolas, do aprendizado e autoria docente com incentivo às

práticas autorais discentes. Analisa a autoria em duas vertentes teóricas, o construtivismo de Piaget e o sociointeracionismo de Vygotsky. Nesse mesmo capítulo, Demo fala da “*Autoria e Autonomia*” e “*Autoria Virtuais*,” trata dos ambientes virtuais como espaços onde o conhecimento é construído através da pesquisa e colaboração entre as pessoas, dessa forma as tecnologias são aliadas ao processo de aprendizagem, e, a autoria se faz presente por meio de jogos (*videogames*) e sites de escritas colaborativas.

No segundo capítulo, “*Instrucionismo Avassalador*” é tratado o sistema de ensino brasileiro como sendo reprodutor de conhecimento, em que o aluno aprende ou não. Traz dados sobre a educação básica brasileira frente às pesquisas realizadas que possuem sistemas de análise e avaliação do ensino em comparação com outros países (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, Ong Todos pela Educação, Índice de Desenvolvimento da Educação Básica, Sistema de Avaliação da Educação Básica), além de abordar a questão da sociedade do conhecimento, do aprender ciência através do fazer ciência e, do confronto entre a pedagogia e neoliberalismo.

No capítulo três, “*Educar pela Pesquisa*” cujo título é de uma de suas obras, Demo traz o caminho da escrita do livro, influência das políticas e dos governos para a educação nacional. O autor expõe seu olhar sobre o ensino da Finlândia, onde a pesquisa científica é aprendida desde a infância, relacionando-o com a educação brasileira. Discursa sobre a pesquisa como questionamento reconstrutivo para o processo de aprendizagem do indivíduo.

“*Pesquisar e elaborar*”, título do quarto capítulo, ações são tratadas como dupla dinâmica, vinculam-se ao processo de aprendizagem, no qual o estudante passa a ser orientado pelo professor. Tem-se a mediação como o caminho para dar autonomia ao sujeito. Escreve sobre os efeitos da elaboração terapêutica, segundo uma pesquisa destacada neste capítulo. Elaborar consiste em enfrentar as situações como sujeitos para resolvê-los.

Trata do ato de escrever no processo de elaboração autoral do homem, sendo fundamental, mas sempre reconstruindo o sentido da escrita para que haja uma interpretação lógica na composição textual própria.

Em *“Discutindo chances autorais”*, quinto capítulo, o autor trata da escrita como forma de “libertação” do indivíduo. Atribui ao docente o aprender do aluno, através da reflexão de oito passos para integrar atividades de elaboração e de pensamento crítico, ao torná-lo protagonista central na sociedade do conhecimento.

O sexto capítulo intitulado *“Relação entre Elaboração e Pensamento Crítico”*, mostra o entrelaço entre métodos científicos enraizados e a elaboração de pensamentos através da contraposição e reflexão dos processos argumentativos para a construção de uma Ciência sem aportes definitivos, mas, na reconstrução e revisão do aprendido.

“Retórica e Gênero Acadêmico” é o título do sétimo capítulo do livro, que trabalha a questão da retórica em seu contexto original, mostra ainda, a influência do conhecimento de gêneros textuais acadêmicos e sua imutabilidade defendida por inúmeros docentes, fortemente os do Ensino Superior, para a elaboração de produções autorais mesmo com dogmas da academia.

Conhecer a própria língua é fundamental para se apropriar dos elementos que a compõe, portanto, a gramática é parte da estrutura linguística que torna a compreensão textual coesa e coerente, contudo, docentes a tomam como punição durante o processo de escrita para menosprezar o conhecimento discente. Sabe-se que, para a melhoria da escrita e da gramática textual, a leitura é peça fundamental nesse caminho de aprendizagem, pontos tratados em *“Elaboração formal/informal, Gramática e Aprendizagem”*, o oitavo capítulo da obra.

Em *“Argumentação em Grupo e Discussões”*, capítulo nove, Demo articula a concepção em grupo como forma de aprendizado colaborativo para escrita e reescrita textual. Pondera que o uso de mídias digitais proporciona

ambientes de discussões on-line, produzindo dessa forma, conhecimento autoral controlável publicamente, e não limitado apenas à sala de aula.

Avaliação é o ponto chave do décimo capítulo, *“Avaliação por Ensaio”*. Tema sempre questionável no meio educacional, assim Demo reflete sobre o uso de avaliações objetivas como forma de mensurar o conhecimento, aponta que ensaios traduzem uma forma de avaliar mais condizente com princípios que requerem exalar o espírito da criticidade. Os ensaios focam a produção da crítica, autocrítica e a criatividade daquele que se doa a escrever e a aprender.

No décimo primeiro capítulo, *“Pesquisa, Elaboração e Aprendizagem”*, revela questões sobre a pesquisa, processo que viabiliza a produção do conhecimento autoral, atenua dizendo que a aprendizagem deveria se basear no pesquisar desde a infância, mantendo a curiosidade com o algoz da investigação. Abeirar-se ainda à revelia acerca do plágio por docentes, além da produtividade e apropriação autoral por discentes de iniciação científica.

Em *“Educar pela Pesquisa, Aqui e Agora”*, Demo escancara a real situação do ensino brasileiro, ao verbalizar a precariedade do ensino na atualidade – instrucionista – e as mazelas do ensino universitário, mostra a situação do docente brasileiro, visto como um “auleiro”, termo utilizado pelo autor. O professor que fica atrelado a aula instrucional não produz e nem faz o discente produzir, contudo, deixa claro fatores externos que implicam sua visão sobre o professor, como os políticos e formais

A escola deve ser o espaço que propicie a investigação, desperte a curiosidade, para se adquirir conhecimento. O penúltimo capítulo intitulado, *“Educar pela Pesquisa na Escola”*, Pedro Demo aborda a alfabetização nos três primeiros anos do Ensino Fundamental como algo inglorioso. Coloca no centro das mudanças, professor, ator crucial para o desenrolar das situações caóticas do ensino, mas não o crucifica, cita ainda, que a valorização e qualificação docente é fundamental para o sistema educacional. Por fim,

articula duas ideias importantes para que haja uma aprendizagem significativa na escola básica, a Pedagogia da Problematização e a Avaliação Processual.

O último capítulo *“Educar pela Pesquisa na Universidade”* aborda o outro lado do anterior, essa instituição de ensino deveria ser o ambiente ideal para a pesquisa como norteadora da educação, mas geralmente isso não ocorre. Alude o instrucionismo no Ensino Superior, no qual “dar aula” é mais viável e inquestionável o conhecimento que de fato não se produz na academia, tanto no ensino público quanto no privado. Explana ainda sobre quatro referências incisivas – Formação Docente, Ano propedêutico, Problematização e Avaliação Processual – para que a universidade seja o foco do movimento social e econômico.

Na *Conclusão*, Pedro Demo mostra o distanciamento entre as instituições de ensino – Básicas ou Superiores – a sociedade e a economia. Orienta que somente a transmissão do conteúdo é inaproveitável, impedindo que as instituições de ensino se transformem com a evolução da sociedade através dos tempos, a escola/universidade continua a tragar o seu próprio egoísmo do conhecimento.

O livro de Pedro Demo é uma inspiração à reflexão sobre a educação no Brasil, a formação docente e os métodos de como ensinar e aprender. Através de conhecimento, de produções autorais e autonomia para o docente e discente, a pesquisa passa a fazer sentido na (re) construção dos saberes dentro dos ambientes de ensino. Aflora uma reflexão sobre o comportamento docente frente aos novos cenários de ensino, principalmente os tecnológicos, e as práticas aplicáveis em sala de aula escolar, de uma criticidade ao “dar aula” como processo de ensino-aprendizagem. Demo consegue prender o leitor ao mostrar os pontos nos quais docentes, sistema educacional e instituições escolares “pecam” por tentarem novas metodologias de ensino enraizadas ainda no famoso “cuspi e giz” da escola arcaica.

Recebido em outubro de 2016.

Aprovado em fevereiro de 2017.