



Sheila Zambello de Pinho

Maria de Lourdes Spazziani

Sueli Guadalupe de Lima Mendonça

Elisabete Aparecida Andrello Rubo

Dalva Maria de Oliveira Villarreal

SER E TORNAR-SE PROFESSOR: Práticas educativas no contexto escolar

**CULTURA
ACADÊMICA**
Editora

unesp

Pró-reitoria de Graduação / UNESP
prograd

São Paulo
2012

<i>Vice-Reitor no exercício da Reitoria</i>	Julio Cezar Durigan
<i>Pró-Reitora de Graduação</i>	Sheila Zambello de Pinho
<i>Pró-Reitora de Pós-Graduação</i>	Marilza Vieira Cunha Rudge
<i>Pró-Reitora de Pesquisa</i>	Maria José Soares Mendes Giannini
<i>Pró-Reitora de Extensão Universitária</i>	Maria Amélia Máximo de Araújo
<i>Pró-Reitor de Administração</i>	Ricardo Samih Georges Abi Rached
<i>Secretária Geral</i>	Maria Dalva Silva Pagotto
<i>Chefe de Gabinete</i>	Carlos Antonio Gamero

©Pró-Reitoria de Graduação, Universidade Estadual Paulista, 2012.

Ficha catalográfica elaborada pela Coordenadoria Geral de Bibliotecas da Unesp

S481

Ser e tornar-se professor : práticas educativas no contexto escolar / Sheila Zambello de Pinho ...[et al.]. – Dados eletrônicos (1 arquivo). – São Paulo : Cultura Acadêmica : Universidade Estadual Paulista, Pró-Reitoria de Graduação, 2012.

Requisitos do sistema: Adobe Acrobat Reader.

Modo de acesso: World Wide Web

<http://www.unesp.br/prograd>

ISBN 978-85-7983-308-3

1. Educação de crianças. 2. Ensino Fundamental. 3. Ensino Médio. Educação não Formal. 4. Prática de Ensino. I. Pinho, Sheila Zambello de. II. Spazziani, Maria de Lourdes. III. Mendonça, Sueli Guadalupe de Lima. IV. Rubo, Elisabete Aparecida Andrelo. V. Villarreal, Dalva Maria de Oliveira. VI. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação.

CDD 370

equipe 

<i>Pró-Reitora</i>	Sheila Zambello de Pinho
<i>Secretária</i>	Joana Gabriela Vasconcelos Deconto Sílvia Regina Carão
<i>Assessoria</i>	José Brás Barreto de Oliveira Laurence Duarte Colvara Maria de Lourdes Spazziani
<i>Técnica</i>	Bambina Maria Migliori Camila Gomes da Silva Cecília Specian Eduardo Luis Campos Lima Gisleide Alves Anhesim Portes Ivonette de Mattos Maria Emília Araújo Gonçalves Maria Selma Souza Santos Renata Sampaio Alves de Souza Sergio Henrique Carregari

Projeto e Diagramação Estela Mletchol

APRESENTAÇÃO

O livro “Ser e tornar-se professor: práticas educativas no contexto escolar” reúne artigos que relatam diferentes dimensões do trabalho desenvolvido pelos projetos dos Núcleos de Ensino e do Programa de Institucional de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES) realizadas em escolas públicas situadas em 14 municípios do estado de São Paulo, regiões que a Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho oferece cursos de licenciatura.

Estes trabalhos completos foram apresentados no “III Encontro Núcleos de Ensino & II Encontro PIBID da Unesp”, realizado no período de 3 a 5 de setembro de 2012, em Águas de Lindóia, e, após criteriosa análise e seleção, foram indicados para compor esta coletânea.

Os objetivos desta edição são:

- a) divulgar as atividades de ensino, pesquisa e extensão realizadas no contexto dos dois programas (Núcleos de Ensino-PROGRAD e PIBID-CAPES);
- b) apresentar as reflexões produzidas no contexto das práticas realizadas em parceria com as escolas públicas paulistas;
- c) contribuir para a discussão sobre a formação inicial e continuada dos profissionais que atuam na educação básica.

Os 54 capítulos foram organizados em seis eixos, cada qual contemplando certo nível ou modalidade de ensino. Desta forma, pretende-se evidenciar as diferentes áreas disciplinares enfocadas, como as metodologias de ensino e/ou de pesquisa que os autores se ativeram para realizar as ações pedagógicas no contexto da escola pública.

Os três artigos iniciais tratam da Educação Infantil enfocando aspectos relacionados ao processo de interação na atenção psicológica; narrativas de professores e gestores; avaliações e estratégias de mudança das concepções presentes nas instituições destinadas à infância; e Matemática com tecnologias.

Sobre o Ensino Fundamental I, que compreende os cinco primeiros anos iniciais, são apresentados 18 relatos sobre temas como: sexualidade e gênero, pedagogia histórico-crítica, SARESP, parceria entre docentes; o trabalho postural na qualidade de vida do professor; livro didático e formação docente; aula de Edu-

cação Física; tecnologias de comunicação; currículo de Geografia; oficinas de Educação Física; cultura corporal do movimento; linguagem e letramento; concepções docentes sobre transtornos invasivos; ensino de Arte; metodologia da mediação dialética; e leitura na alfabetização.

Já no Ensino Fundamental II, etapa final deste nível que envolve do 6º ao 9º anos, a coletânea apresenta seis artigos cujos temas recaem sobre: novas tecnologias e material didático; metodologia da superaula; articulação entre projetos de ensino; laboratório de Geografia e Arte; ensino de cidadania e Direito; e fundamentos em direitos humanos.

No Ensino Médio destacamos que os textos abordam aspectos relacionados à: atividades experimentais; teoria da relatividade; tecnologias no ensino de Sociologia; narrativas autobiográficas em professores de Física; oficina de Física; estudo da História por meio de música; assembleias escolares; currículo de Filosofia; e por fim, Filosofia no Ensino Médio.

Em Múltiplos Níveis de Ensino reúne trabalhos desenvolvidos concomitantemente em diferentes níveis de escolaridade da educação básica. Desta forma, neste quinto eixo destaca-se 15 artigos envolvendo: formação continuada; materiais didáticos de língua estrangeira; PIBID na prática e formação política; formação de professores em dança; educação em ciências; cartografia inclusiva; laboratório de ciências e inclusão; currículo do Ensino Fundamental; ensino de Geociências; representações sociais dos gestores; formação ética; argumentação matemática; tecnologias em língua estrangeira; grupos de estudos de professores de Física; e PIBID articulando teoria e prática em Geografia.

O último eixo apresenta um texto sobre Educação não Formal, que propõe intervenção junto a crianças deficientes não deficientes, e três trabalhos que enfocam: alfabetização de adultos; formação de professores e artes visuais na EJA.

Essa publicação se soma ao conjunto de ações realizadas pela Pró-Reitoria de Graduação da Unesp visando articulação e consolidação do programa Núcleos de Ensino e PIBID junto à rede escolar paulista, programas essenciais à melhoria da qualidade da educação básica e da formação de professores em nosso país, compromissos permanentes da universidade pública brasileira.

São Paulo/Novembro/2012

As organizadoras

SUMÁRIO

Prefácio.....	9
---------------	---

PARTE 1 Educação Infantil

1 Atenção Psicológica e Educação Infantil: Processos de Interação e Realidade Escolar.....	12
2 Narrativas das Práticas Educativas de Professores e Gestores da Educação Infantil.....	20
3 O Planejamento e as Práticas Educativas: Avaliações e Estratégias de Mudança das Concepções Presentes na Dinâmica das Instituições Educativas para Infância	32
4 Matemática com Tecnologias na Educação Infantil.....	41

PARTE 2 Ensino Fundamental I

5 Pedagogia Histórico-crítica: Orientando um Projeto de Intervenção em Escola Pública.....	56
6 Projeto Interação: Trabalhando Reflexão, Sexualidade e Gênero com Adolescentes e Profissionais de uma Escola do Interior Paulista	73
7 SARESP Melhora com PIBID: Alunos de uma Escola Pública de Araraquara/SP são Beneficiados	85
8 Parceria entre Professorandas PIBID e Professoras Parceiras: Dífceis Relações Profissionais.....	92
9 A Influência do Trabalho Postural na Qualidade de Vida do Professor....	100
10 O Livro Didático como Intervenção Pedagógica e a Necessidade da Formação do Professor para Possibilitar a Superação das Ideias Iniciais dos Alunos na Elaboração do Conceito	111
11 Tecnologias de Comunicação Alternativa na Escola.....	124
12 Políticas Públicas Curriculares para o Ensino de Geografia nas Séries Iniciais: Proposta para a Rede Municipal de Ensino em Araçatuba/SP....	136

13	Oficinas Pedagógicas no PIBID/Unesp/Rio Claro: Relato de uma Experiência Desenvolvida na Área de Educação Física.....	144
14	Educação Física no Ensino Fundamental: a Cultura Corporal de Movimento para uma Educação Libertadora	157
15	Linguagem e Letramento: Experiências e Reflexões.....	171
16	Verificação do Conhecimento de Professores sobre os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento e Intervenção no Contexto Escolar.....	180
17	Formação Contínua em Serviço: Experiência no Ensino de Arte nos Anos Iniciais.....	194
18	Ensinar e Aprender o Sentido do Tato na Perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética.....	209
19	A Escolha de Textos para Leitura em Salas de Alfabetização de Araraquara/SP	223

PARTE 3 Ensino Fundamental II

20	As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Produção de um Material Didático de Atletismo com base no <i>Youtube</i>	233
21	Superaula como Proposta de Ensino: Inventando Caminhos.....	241
22	Articulação entre Núcleo de Ensino, PIBID e Estágio Supervisionado no Curso de Licenciatura em Geografia da Unesp/Ourinhos	251
23	Eu, Eles, Nós: Laboratório de Geografia & Artes como Espaço de Aprendizagem.....	260
24	O Ensino da Cidadania e do Direito para Alunos do Ensino Fundamental: um Projeto de Inserção Social.....	267
25	Fundamentos da Cidadania e Educação em Direitos Humanos para Alunos do Ensino Fundamental	277

PARTE 4 Ensino Médio

26	Construção Coletiva de Atividades Experimentais: Vencendo o Isolamento na Form(ação) de Professores.....	288
27	As Interações Discursivas entre Professores de Física em Grupos de Estudo sobre a Temática Teoria da Relatividade	300

28	Educação e Tecnologias: Blog de Aula – Mutirão de Sociologia.....	314
29	Narrativas Autobiográficas na Formação Inicial de Professores de Física: Produzindo Sentidos e Aprendizados para Si.....	329
30	Física de Partículas para o Ensino Médio: Oficina para Alunos de Escolas Estaduais de Guaratinguetá.....	341
31	O Estudo da História através das Expressões Musicais do Período da Redemocratização no Brasil	351
32	Realização de Assembleias Escolares como Espaço de Debate e Democratização.....	360
33	As Possibilidades do Ensino de Filosofia: Análise do Material do Programa São Paulo faz Escola	371
34	Senso Comum e Filosofia no Ensino Médio: Perspectivas	381

PARTE 5 Múltiplos Níveis

35	Reflexões sobre Materiais Didáticos no Ensino de Línguas Estrangeiras na Escola Pública	391
36	PIBID como Espaço de Prática e Formação Política	405
37	Poéticas da Dança na Formação Básica – um Projeto NE Voltado à Formação Continuada em Dança para Professores da Rede Pública de São Paulo	415
38	Ciência do Sistema Terra & Química – Construindo Materiais e Práticas Interdisciplinares para a Educação em Ciências	429
39	Cartografia Inclusiva: a Experiência de Ourinhos	436
40	Apoio Educacional do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (LEPEncInE) no Processo de Ensino/Aprendizagem dos Alunos com Deficiência Visual Matriculados nas Escolas Públicas da Diretoria de Ensino da Região de Andradina	444
41	Construção do Currículo Comum para o Ensino Fundamental das Escolas Públicas Municipais de Bauru/SP	456
42	Grupo de Estudos e Investigações sobre a Prática Pedagógica: uma Proposta de Formação Continuada.....	468

43	Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos da FCT/Unesp: Complementaridade do Ensino de Geociências por meio da Interrelação Teoria e Prática	482
44	Um Estudo sobre as Representações Sociais dos Gestores Escolares da Rede Municipal de Rancharia/SP e Regente Feijó/SP	496
45	Diálogo e Escuta no Cotidiano Escolar: Caminhos para a Formação Ética	510
46	Problemas de Combinatória e o Desenvolvimento de Processos de Justificativa e Argumentação Matemática	521
47	O uso das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação na Formação Docente e suas Contribuições para o Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.....	531
48	Aspectos Relativos à Comunicação entre Professores de Física e Construção da Autonomia por meio do Grupo de Estudos e Discussão ...	543
49	O PIBID Promovendo a Articulação entre a Trajetória Formativa Docente na Universidade e a Prática de Ensino em Geografia.....	557

PARTE 6 Educação não Formal e EJA

50	Projeto Histórico-social de Intervenção junto a Crianças Deficientes e não Deficientes: Enfrentando Dificuldades de Aprendizagem Escolar e Possibilitando Inclusão Social	568
51	As Palavras Geradoras na Alfabetização de Adultos: Instrumentos para o Trabalho dos Educadores do Programa Brasil Alfabetizado em Araraquara/SP	583
52	PEJA/PIBID: Reflexões sobre a Formação de Professores	591
53	Produzindo Conhecimento em Artes Visuais na EJA: Possibilidades.....	603

PREFÁCIO

O título desta coletânea “Ser e tornar-se professor: práticas educativas no contexto escolar” expressa uma das dimensões fundamentais para a realização do ato educativo escolar, que é o de fazer-se profissional da educação.

A Unesp, no estado de São Paulo é a universidade pública que oferece o maior número de vagas, sendo 47 cursos de licenciatura com 70 possibilidades de entrada, incluindo seis de pedagogia presenciais, distribuídos em 15 câmpus universitários. Além disso, criou o curso de pedagogia semipresencial, oferecido a 1350 professores em exercício. Dessa maneira, a universidade contribui efetivamente para a formação de professores da educação básica, contribuindo significativamente com a melhoria do ensino no Estado de São Paulo.

A qualidade tão almejada das escolas públicas paulistas e brasileiras é o desafio primeiro, que se seguiu ao processo de democratização que colocou a maioria das crianças entre 6 a 14 anos no Ensino Fundamental. Este desafio com a qualidade passa com certeza por dois grandes eixos: a formação profissional dos professores e gestores e pela articulação entre universidade e escola básica.

Neste sentido, vários programas foram criados e implementados nos últimos anos com a finalidade de se alcançar a excelência dos cursos de graduação. A Unesp pela sua distribuição em todo o estado de São Paulo e pelo empenho e dedicação de seu corpo docente, discente e pessoal administrativo tem realizado intervenções de grande repercussão na área do ensino e da aprendizagem em escolas das redes públicas municipais e estaduais. Tem também promovido parcerias de grande envergadura com órgãos como a CAPES, MEC/SESu, CNPq, FAPESP, entre outros. Também tem promovido programas específicos da própria instituição como o de Melhoria do Ensino de Graduação que tem por finalidade principal melhorar as condições de trabalho do docente, investindo na melhoria da infraestrutura e em equipamentos das salas de aula e de Laboratórios Didáticos; Apoio à Produção de Material Didático, com o objetivo de incentivar a atualização de conteúdos de disciplinas e disponibilizar material didático de qualidade a baixo custo; oferecimento de oficinas aos docentes de todas as áreas visando sua capacitação pedagógica e promovendo a revalorização da atividade do profissional professor.

Em 2009 criou-se o Fórum Permanente dos Cursos de Licenciatura com a finalidade prioritária de definir diretrizes para os cursos de licenciatura, discutir e apresentar indicativos para atividades específicas desses cursos como Estágio Supervisionado, Prática como Componente Curricular e o relacionamento entre bacharelado e licenciatura. O trabalho desse grupo é fundamental na Articulação dos cursos similares que tem por objetivo analisar criticamente, de maneira ampla e democrática, o Projeto Político Pedagógico de cada grupo de cursos.

A Unesp mantém, desde 1987, o Programa Núcleo de Ensino com o objetivo de promover ações articuladas entre a Universidade, as escolas públicas de educação básica e a sociedade. Com objetivo similar, a CAPES criou o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) reconhecendo a importância do seu papel no fortalecimento de ações voltadas para a formação de professores. O programa é desenvolvido por meio da parceria entre a Universidade e a escola pública de educação básica, tendo como um de seus objetivos a inserção dos licenciandos no cotidiano das escolas, proporcionando-lhes oportunidades de criação e participação em experiências metodológicas, tecnológicas e práticas docentes. Ambos os programas buscam, também, a integração entre ensino superior e ensino básico, tornando assim as escolas e os professores da educação básica co-formadores na capacitação inicial dos futuros professores das diversas áreas de conhecimento.

Portanto, “Ser e torna-se professor” reflete e refrata os trabalhos realizados na formação inicial e continuada de professores e na parceria entre universidade e escola pública do ensino básico. Como resultado do III Encontro do Núcleo de Ensino e II Encontro PIBID da Unesp, os artigos aqui apresentados procuram traduzir todo o empenho de docentes e alunos da Unesp em cumprir seu papel social no Estado de São Paulo.

Sheila Zambello de Pinho

PARTE 1

EDUCAÇÃO INFANTIL

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

1

ATENÇÃO PSICOLÓGICA E EDUCAÇÃO INFANTIL: PROCESSOS DE INTERAÇÃO E REALIDADE ESCOLAR

Camila Duarte
Mary Y. Okamoto
Thais R. Souza

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: Esse trabalho refere-se a um projeto do Núcleo de Ensino desenvolvido por alunos do curso de Psicologia da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp, câmpus de Assis, cujo objetivo é propiciar espaços grupais de escuta a professores e pais em uma escola de Educação Infantil. Nesses encontros busca-se compreender as dificuldades encontradas por pais e professores no que diz respeito ao contato e cuidado oferecidos às crianças, na busca pelo fortalecimento dos papéis de ambos os grupos para o desenvolvimento de um ambiente e contexto mais propícios ao desenvolvimento infantil. Compreendemos que o contexto atual facilita o enfraquecimento dos papéis parentais em detrimento do fortalecimento das instituições no cuidado infantil, o que pode resultar no distanciamento e perda de papéis familiares, considerado essencial para o cuidado infantil. Com relação aos professores, verifica-se que a compreensão a respeito de características do desenvolvimento infantil facilita o entendimento do comportamento das crianças e, portanto, da relação estabelecida com as mesmas. Além disso, é preocupante o crescimento do olhar patologizante sobre a infância que em muitos casos pode relacionar-se ao desconhecimento das características e necessidades do desenvolvimento infantil e à visão e exigências sobre a infância prevalente nos dias atuais.

Palavras-chave: Educação Infantil; família; desenvolvimento infantil; instituições.

INTRODUÇÃO

Considerando o surgimento e o desenvolvimento histórico das creches e da pré-escola no Brasil, tais instituições possuíam ideias ligadas ao assistencialismo, à filantropia e à religião, que remonta às primeiras décadas do século XX, e desde a promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, passou-se a ter garantia do atendimento às crianças de 0 a 6 anos pela Educação Infantil, tida como a primeira etapa da Educação Básica. Além disso, através do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, a criança é concebida como uma pessoa

de direitos, necessidades e características específicas, devendo ser respeitada em seu desenvolvimento.

De acordo com Pacheco e Dupret (2004), com as intensas mudanças ocorridas no mundo do trabalho feminino e na organização familiar do século XIX, devido à necessidade de as mulheres saírem de suas residências para trabalhar e participar da fonte de renda familiar; seu tempo com os cuidados da casa foi reduzido e a creche tem sido utilizada como um importante recurso para a viabilização de sua dupla jornada – o cuidado e desenvolvimento dos filhos e o ganho do sustento da família.

Tal processo resultou em mudanças na estruturação e organização para a oferta de um espaço educacional cuja função passou a ser “educativa, voltada para os aspectos cognitivos, emocionais e sociais da criança, enquanto contexto de desenvolvimento para a criança pequena” (OLIVEIRA et al., 1992, p. 49).

Neste contexto, essas instituições caracterizam-se como um espaço de extrema importância para o desenvolvimento integral da criança. (Flach e Sordi, 2007; Mariotto, 2003). Desse modo, não remete apenas ao ambiente e cuidados com a saúde (rotinas de higiene, alimentação, brinquedos, jogos e salas), mas também à garantia de cuidados necessários para promover o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das crianças até seis anos. Cabe apontar a relevância de se compreender as escolas responsáveis pela Educação Infantil como espaços de subjetivação e complementação da ação familiar; mesmo que a família seja o espaço inaugural de inscrição do cultural e do social, a escola pode dar continuidade a esse processo de apresentação do mundo iniciado no ambiente familiar, dessa forma, participa ativamente da ação da família e da comunidade.

(...) para além da família, a creche ou escola de educação infantil pode ser pensada como um espaço subjetivante e que é na relação entre os cuidadores, sejam eles professores ou monitores, que as crianças poderão se organizar subjetivamente. (FLACH e SORDI, 2007, p. 90)

Além desses aspectos, existe ainda a necessidade de um olhar voltado para as famílias, ambiente essencial e inicial do processo de subjetivação infantil, principalmente levando em consideração que a instituição familiar tem sofrido diversas transformações ao longo do tempo, sobretudo no que diz respeito à função e papéis desempenhados em relação aos filhos. O contexto atual marcado princi-

palmente pelo consumo e pela intensificação da idealização da infância traz como algumas consequências o temor do fracasso e, portanto, do projeto familiar constituído para os filhos, além da busca de satisfação indiscriminada oferecida às crianças desde idades precoces (Janin, 2011). Concomitante a isso, existe a valorização da infância e da necessidade de sucesso, incentivadas socialmente, que pode resultar numa simetria ou inversão na relação estabelecida entre pais e filhos, ocasionando o enfraquecimento e o desamparo parental em detrimento da atribuição de uma excessiva autoridade à criança, que passa a ser altamente investida e impedida de viver frustrações que cumpririam um importante papel na constituição psíquica e de diferenciação nas crianças (Rojas, 2010).

Por outro lado, a oferta de fármacos fortalece e facilita a busca por soluções rápidas e mágicas, associada a um processo de patologização, principalmente do comportamento, deslocando e centralizando a causa das dificuldades apresentadas pelas crianças ao biológico, o qual exclui os processos de subjetivação para se compreender a criança em seu processo de desenvolvimento.

Assim, verifica-se, atualmente, uma demanda crescente para atendimento infantil em clínicas psicológicas e serviços de saúde mental, sobretudo relacionada a queixas de comportamento, mesmo em idades precoces (Guarido, 2007).

OBJETIVOS

Trata-se de um projeto do Núcleo de Ensino que conta com a participação de alunos do 2º, 3º e 4º anos do curso de graduação em psicologia da Unesp de Assis, e que tem como objetivos principais, desenvolver encontros grupais com professores e pais de uma escola de Educação Infantil do município de Assis/SP. Nesses encontros buscamos uma troca de experiências, no qual temos a oportunidade de ouvir seus respectivos conhecimentos práticos e também compartilhar conhecimentos sobre o desenvolvimento infantil associados à prática profissional. Para atingir tais objetivos, buscamos conhecer a rotina da escola e as crianças, através de observações participantes.

Através dos encontros grupais, buscamos identificar a compreensão e as principais dificuldades dos educadores e pais a respeito das características e necessidades das crianças, além de propiciar espaços que permitam reflexões pautadas nas contribuições da Psicologia que possam alavancar o desenvolvimento das crianças no que tange aos cuidados e a organização da rotina instituída, tanto

pela escola, como pela família, principalmente pela existência de um aparente conflito entre as maneiras do cuidar das crianças entre ambos os grupos. Por meio desses, objetivamos propiciar um olhar que valorize o desenvolvimento integral da criança e a compreensão e atendimento de suas necessidades.

METODOLOGIA

Os encontros com os pais acontecem mensalmente, com duração de cerca de duas horas e ocorrem de acordo com a idade das crianças, dividindo-se em três grupos – berçário, maternal e pré-escola. Nesses encontros, levamos temas pré-selecionados pelos próprios pais no encontro anterior e o encontro é realizado através da discussão e troca de experiência, dúvidas e conhecimentos entre todos os participantes.

As reuniões com os educadores ocorrem também mensalmente, com o mesmo período de duração, funcionando também de acordo com as idades e acontecem através da discussão e da troca de experiência e conhecimentos entre os participantes.

Os encontros com os pais e professores ocorrem separadamente, pois temos a compreensão da importância em se conhecer separadamente o funcionamento, as características e as necessidades de cada grupo e, dessa forma, contribuir de uma maneira que atenda melhor as necessidades de cada um.

Os temas discutidos até o momento relacionam-se ao desempenho das funções de pais e professores, com o olhar voltado, principalmente para o desenvolvimento da subjetividade e da importância do ambiente, levando em consideração as contribuições da teoria psicanalítica sobre o desenvolvimento infantil em seus múltiplos aspectos (social, cognitivo, afetivo), como a linguagem, simbolização, limites, importância da frustração, agressividade e o desmame.

Os alunos participantes do projeto funcionam como mediadores dos conteúdos trazidos e suscitados durante os encontros, evitando uma postura de culpabilização e/ou acusação de pais e professores, mas convidando-os a desenvolver uma postura crítica, promovendo um olhar integrado entre os conhecimentos e discussões através da prática realizada, proporcionando uma atitude participativa, ativa e reflexiva de todos os envolvidos a respeito da criança, seu contexto de desenvolvimento e suas características.

Para a realização das observações, os alunos do projeto são divididos em duplas, as quais semanalmente em dia e horários pré-estabelecidos realizam as observações no ambiente escolar. Tais observações são participantes, ou seja, os alunos integrantes do projeto interagem com alunos e crianças durante atividades realizadas na rotina da escola, principalmente em atividades lúdicas e grupais.

Semanalmente são realizados encontros entre os alunos integrantes, graduandos do curso de Psicologia, e a docente responsável pelo projeto para discussão de textos e artigos teóricos.

Além disso, são realizadas discussões para a avaliação das atividades desenvolvidas, que contribuem para a elaboração de tais atividades e de uma postura reflexiva e crítica diante da prática. Nesses encontros, busca-se também a compreensão do funcionamento dos encontros grupais realizados, dos conteúdos trabalhados e da participação de todos os envolvidos ou buscando uma compreensão do funcionamento dos encontros grupais realizados e dos conteúdos trabalhados.

Uma vez que existe o planejamento de cada tipo de atividade, é necessária a realização de leituras e discussões para a organização e execução das mesmas. Por isso, as leituras são comuns a todos os alunos, enquanto o planejamento e execução de cada atividade (com educadores, pais e crianças) são feitos em cada grupo e, posteriormente, apresentados e discutidos com todo o grupo nos encontros semanais. Sendo assim, os alunos são divididos de acordo com as atividades propostas; um grupo realiza os encontros com os professores, outro é responsável pelos encontros com os pais e, todos participam das atividades de observação participante.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O projeto encontra-se em andamento, por isso os resultados são parciais. Até o presente momento, há a demonstração de grande interesse e participação por parte dos pais e professores nos encontros. Verificou-se que o espaço oferecido funciona como um local de continência, no qual é possível compartilhar as angústias e dúvidas vividas na rotina, bem como refletir a respeito do papel e função desenvolvidos na relação com as crianças, pois de acordo com Dupret e Pacheco (2004), as famílias menos favorecidas possuem dificuldades em diferenciar o papel desempenhado pela creche em relação a criança e a sociedade, pois estas concepções dependem de noções de desenvolvimento infantil e de educação.

Devido a grande receptividade do projeto, avaliamos a importância da realização desses encontros, para o ambiente escolar e familiar das crianças envolvidas e também para a formação dos alunos de graduação em Psicologia envolvidos no projeto. A participação no projeto oportuniza a vivência prática com a instituição escolar e a familiar, além do desenvolvimento de um olhar crítico a respeito do desenvolvimento infantil e da importância do papel e funções da família e da escola nesse contexto.

Vale destacar que muitos pais apresentam-se inseguros e culposos devido à escassez do tempo de convivência com os filhos, acarretando numa relação na qual acabam por se submeter aos desejos das crianças, atribuindo-lhes poderes e responsabilidades precoces. Verificam-se dificuldades em compreender e diferenciar as necessidades dos filhos, principalmente no que diz respeito à tolerância a frustrações. Diante de tais dificuldades, o discurso patologizante surge como uma possibilidade de explicação para os comportamentos infantis, principalmente no que se refere à teimosia, à agressividade e aos choros. Comumente tais comportamentos são considerados “anormais” e causam preocupação quanto ao futuro desenvolvimento da criança.

No tocante aos professores, muitos deles demonstram-se confusos em relação à sua função de educador/cuidador e com dificuldades em diferenciar nos comportamentos das crianças características consideradas “normais” ao seu desenvolvimento.

CONCLUSÕES

Compreendemos que a insegurança, a fragilização e a indeterminação dos papéis materno e paterno podem gerar uma lacuna nos papéis familiares e dificuldades em lidar com o desenvolvimento das crianças, fortalecendo um olhar patologizante sobre a infância. O processo de intensa valorização e idealização da infância pode estar atrelado ao processo de patologização de tal modo que comportamentos como choro, raiva e teimosia são atribuídos a um desenvolvimento “anormal” ou relacionados a significados negativos como “maldade”. Dessa forma, o olhar concentra-se principalmente na criança em detrimento à postura, reação e relação estabelecida entre os adultos e as mesmas, desconsiderando-se o ambiente como integrante do modo como a criança reage e estabelece relações.

Notamos que o ambiente, além de oferecer contenção e atender às necessidades das crianças, deve realizar tais atividades baseados na reciprocidade relacional estabelecida entre a criança e seu cuidador, além de não se estabelecer uma relação mecanizada, pois é de extrema importância para o desenvolvimento das crianças se sentirem cuidadas e protegidas.

Com base no que pudemos observar até o momento, fica evidente que o enfraquecimento e fragilidade das funções parentais têm outra consequência, a atribuição de um poder às crianças, que passam a ser compreendidas como poderosas e exigentes, enquanto estes tornam-se reféns das mesmas. Em suas falas, os pais demonstram muita insegurança no que tange ao momento ideal de iniciar a frustração, e, durante os encontros, apresentavam questões particulares do assunto, pois sentiam muita dificuldade em privar seus filhos e de se manter com essa postura diante do desprazer destes.

Verificamos nos discursos dos professores a presença de ambiguidade entre uma visão de vitimização da criança (pena, tentativa de evitar qualquer sofrimento) e de desejo de uma criança perfeita: obediente, disciplinada, afetuosa. Além disso, grande parte do esforço da instituição está voltado para a organização de uma rotina de higiene, alimentação e cuidado biológico, o que corrobora as dificuldades citadas anteriormente em se compreender a creche como um espaço propício para o desenvolvimento de processos de subjetivação.

Além disso, pode-se perceber a existência de resquícios do processo histórico das creches, de caráter assistencial e filantropo verificados na dificuldade encontrada pelos professores em definir seus papéis como cuidadores ou de educadores.

No momento em que há um espaço para a reflexão, pais e professores podem compreender a experiência vivenciada tanto por eles como pelas crianças e sentir-se mais fortalecidos no exercício de suas funções e na importância que têm para o desenvolvimento infantil.

Através do fortalecimento do papel parental e dos educadores, percebemos que existe a possibilidade de um espaço de troca recíproca, com menos acusação e culpabilização tanto por parte dos pais como da escola. Assim, compreendemos a importância e a necessidade da interação entre pais, professores e instituição escolar para que todos os atores possam perceber-se e favorecer um contexto que contribua para o desenvolvimento da criança e suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

- DOLTO, F. *Os caminhos da educação*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.
- _____. *As etapas decisivas da infância*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.
- _____. *A causa das crianças*. São Paulo: Ideias & Letras, 2005.
- FLACH, F.; SORDI, R. O. A educação infantil escolar como espaço de subjetivação. *Estilos da Clínica local*, v. 22, p. 80-99, 2007.
- GUARIDO, R. A medicalização do sofrimento psíquico: considerações sobre o discurso psiquiátrico e seus efeitos sobre a educação. *Educação e Pesquisa local*, v. 33, p. 151-161, 2007.
- JANIN, B. *El sufrimiento psíquico en los niños: psicopatología infantil y constitución subjetiva*. Buenos Aires: Noveduc, 2011.
- LAJONQUIÉRE, L. de. *Figuras do infantil: a psicanálise na vida*. Petrópolis: Vozes, 2010.
- MARIOTTO, R. M. M. Atender, cuidar e prevenir: a creche, a educação e a psicanálise. *Estilos da Clínica*, v. 15, p. 34-47, 2003.
- MIZUKAMI, M. G. N.; REALI, A. M. M. R. (Org.). *Formação de professores, práticas pedagógicas e escola*. São Carlos: EdUFSCar, 2002.
- OLIVEIRA, Z. M. et. al. *Creche: crianças, faz de conta e cia*. Petrópolis: Vozes, 1992.
- PACHECO, A. L. P. B.; DUPRET, L. Creche: desenvolvimento ou sobrevivência? *Psicologia USP*, São Paulo, v. 15, n. 3, 2004.
- ROJAS, M. C. Desamparo y desmentida en la familia actual: intervenciones del analista. *Vínculo – Revista do Nesme*, v. 7, p. 2-7, 2010.
- SOIFER, R. *Psiquiatria infantil operativa: psicologia evolutiva e psicopatologia*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.
- SPITZ, R. A. *O primeiro ano de vida*. São Paulo: Martins Fontes, 1965.

2

NARRATIVAS DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE PROFESSORES E GESTORES DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Gilza Maria Zauhy Garms

Fátima Aparecida Dias Gomes Marin

Tamara Cláudia Lopes

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este texto apresenta o Projeto “Narrativas das práticas educativas de professores e gestores da Educação Infantil”. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, com ênfase na formação de profissionais e com destaque para a utilização de relatos escritos e orais de gestores e professores de instituições de Educação Infantil da rotina de um dia de trabalho, desde a recepção das crianças até o término das atividades. A finalidade é dar voz ao profissional, valorizar as suas experiências singulares e incentivar a tomada de decisão que qualifique as práticas educativas por meio do debate e de leituras teóricas. A criação deste espaço de interlocução colaborativa na universidade possibilita o desenvolvimento de atividades de pesquisa e ensino. A narrativa é utilizada como metodologia de investigação e de desenvolvimento pessoal e profissional com o propósito de qualificar o atendimento da criança pequena. Fundamentam o projeto a Política Nacional de Educação Infantil (2006); a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (2009), bem como a literatura pertinente à Educação Infantil, ao uso das narrativas nas pesquisas educacionais e a formação de professores (REIS, 2008). O Projeto é vinculado ao grupo de pesquisa Formação de Professores de Educação Infantil e conta com a participação de professores e gestores da Educação Infantil, alunos da Pedagogia e da pós-graduação e professores da universidade.

Palavras-chave: Professores de Educação Infantil; narrativas; práticas educativas.

HISTÓRICO

Segundo Barreto (1995), ainda que não existam fatos conclusivos acerca dos profissionais que trabalham em creches e pré-escolas, estudos indicam que muitos deles não têm capacitação requerida, obtém honorários muito baixos e atuam sob condições inadequadas. A situação das creches é, em geral, mais precária. Do ponto de vista da autora, mesmo na pré-escola não existem dados que possibilitem avaliar com rigor aqueles que possuem habilitação específica para

trabalhar nesta faixa etária. Em geral, as instituições de formação não estão qualificando devidamente o profissional para aprimorar a intencionalidade educativa da ação pedagógica, especificamente para cuidar e educar.

O MEC em 1996 organizou um levantamento sobre propostas pedagógicas/ curriculares nas unidades da Federação Brasileira. Desmedida escolarização do atendimento na Educação Infantil foi a ênfase detectada em diversas unidades, com estruturação de espaços, atividades e equipamentos em sua maioria inadequado à criança menor de seis anos. Com relação ao segmento específico da creche, a qualidade mostrou-se ainda mais comprometida, pela maneira como se desenvolveu historicamente, atendendo crianças de classes mais pobres, em um modelo de educação fortemente assistencialista alicerçada numa concepção pedagógica de submissão não só das famílias, mas também das crianças das classes populares. Como afirma Kuhlmann Jr. (1998, p. 182) pelo “fato de essas instituições carregarem em suas estruturas a destinação a uma parcela social, a pobreza, já representa uma concepção educacional”.

A transição para melhor condição da qualidade da Educação Infantil exige, entre outros fatores, a aplicação de investimentos na formação e valorização dos profissionais. Nesta perspectiva, este Projeto tem como meta contribuir para a formação inicial e continuada de profissionais da Educação Infantil, tendo como propósito qualificar, com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (Brasil, 2009) e demais documentos oficiais e estudos sobre a pequena infância, o atendimento às crianças de 0 a 5 anos de idade. A formação pensada e vivida é feita a partir da reflexão sobre relatos da rotina diária dos profissionais, nas instituições de Educação Infantil.

Com base nas narrativas, estão sendo realizadas investigações sobre as práticas educativas desenvolvidas pelos participantes, propondo reflexões sobre os fazeres e pressupostos epistemológicos que orientam as ações.

Galvão (2005, p. 327) concebe “três potencialidades da narrativa – como processo de investigação em educação, como processo de reflexão pedagógica e como processo de formação”. Este Projeto (GARMS e MARIN, 2011) utiliza-se das três potencialidades da narrativa reconhecidas por Galvão.

Os objetivos do trabalho são:

- Organizar ambientes para interlocução colaborativa entre profissionais da Educação Infantil em exercício, alunos da graduação e professores da universidade;

- Refletir sobre o cotidiano da Educação Infantil, mediante relatos da rotina da instituição e da prática pedagógica de profissionais (gestores e professores) que atuam neste nível da educação básica;
- Elucidar os pressupostos teóricos que orientam as práticas pedagógicas e possibilitam a formação dos profissionais que atuam diretamente com a criança pequena;
- Investigar sobre o potencial da narrativa nas pesquisas educacionais;
- Colaborar para a formação profissional (acadêmica) complementar dos alunos (Pedagogia), tendo em vista a melhoria da qualidade de ensino na Graduação, integrando a Universidade e a comunidade;
- Investir na formação continuada e inicial de profissionais da Educação Infantil tendo como propósito o atendimento de qualidade às crianças de 0 a 5 anos de idade (GARMS e MARIN, 2011, p. 3).

O Projeto “Narrativas das práticas educativas de professores e gestores da Educação Infantil” é desenvolvido desde 2010, na Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – câmpus de Presidente Prudente e é subordinado à Linha de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Educação intitulada Infância e Educação.

Estão envolvidos no Projeto professores e gestores de Redes Municipais de Ensino, alunas do Curso de Pedagogia, mestrandas em Educação e docentes da FCT/Unesp. Os professores e gestores da Educação Infantil possuem vivências diversificadas, tanto de formação acadêmica como advindas do exercício docente.

Estas diversidades são relevantes para o processo de reflexão pedagógica, pois favorecem o intercâmbio de saberes. O olhar do outro sobre as situações descritas alarga e aprofunda o entendimento das ações e a tomada de decisão na perspectiva de fundamentar a intencionalidade educativa.

São diversas as instituições de atuação e o tempo de serviço dos membros do FORPEI. Os professores e gestores trabalham em instituições municipais de cidades de pequeno e médio porte e no Centro de Convivência Infantil da FCT/Unesp. Todas as instituições estão situadas no estado de São Paulo.

As narrativas de um dia de trabalho nas instituições de educação versam sobre inúmeras situações de interesse para os profissionais. A rigor, os relatos indicam como os profissionais estruturam o tempo e o espaço; vivenciam as regras; usam os recursos materiais disponíveis; propõem atividades/conteúdos,

metodologias e conduzem o processo de ensino e aprendizagem. São salientadas as formas de relacionamento, a convivência entre crianças/crianças e crianças/adulto e as iniciativas de ação em face de situações de indisciplina, de silêncio e de preconceito.

Os estudos realizados e a estratégia do uso das narrativas ao buscar investir no profissional da Educação Infantil em exercício e nos alunos da graduação contribuem para a melhoria da realidade das instituições que atendem à criança menor de seis anos e para a formação inicial.

Vários estudos internacionais têm indicado que a capacitação específica do profissional é uma das variáveis que maior impacto causa sobre a qualidade do atendimento à criança pequena, como mostrou uma revisão de literatura citada por Barreto (1995), realizada por Scarr e Eisenberg em 1993.

Assim sendo, encontramos em Kramer (2002) a partir dos seus estudos sobre a história da formação de professores, a constatação de que cursos esporádicos e fortuitos não apresentam resultados significativos, nem do ponto de vista da progressão da carreira profissional, nem do ponto de vista pedagógico. Nessa perspectiva, compreende-se que os processos de formação devem ser entendidos como prática social de reflexão contínua e coerente e, por isso, o principal material de análise selecionado para esse estudo, é a abordagem das narrativas.

FUNDAMENTANDO O CAMINHO PERCORRIDO

Foram selecionados para fundamentar os trabalhos do FORPEI documentos oficiais elaborados pelo Ministério da Educação e Cultura, como a Política Nacional de Educação Infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos à Educação (BRASIL, 2006); a Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009a) e os Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (BRASIL, 2009b).

Além destes documentos, o Grupo tem como objeto de estudos o cotidiano das instituições de atendimento à infância; políticas para a área; institucionalização da infância, papel, função e formação das profissionais que trabalham com crianças na faixa etária de 0 a 5 anos; reflexões sobre a elaboração de um currículo para Educação Infantil, suas rotinas, a organização dos espaços e tempos das instituições; construção de uma pedagogia da infância; resignificação da qualidade do cuidar e do educar, dentre outros temas.

Quanto à metodologia de pesquisa os referenciais teóricos versam sobre a pesquisa qualitativa e a narrativa (relatos). Com relação às narrativas o projeto é fundamentado nas obras de Galvão (2005), Goodson (2008), Josso (2006) e Reis (2008). Fundamentaram também as reflexões advindas dos relatos dos profissionais os estudos os trabalhos de Angotti (2008), Barreto (1995), Barbosa (2006), Becker (2001), Corsino (2009), DEVries (1998), Frago e Escolano (1998), Forneiro (1998), Gomes (2009), Goulart (2007), Horn (2004), Kramer (2002, 2003), Kuhlmann (1998), Lima (1989), Nóvoa (1993), Piaget (1946), Ramos (1998), Rosemberg (2002), Tardif (2009) e Pimenta e Ghedin (2002).

O propósito é fundamentar a especificidade do processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança pequena a partir da formação inicial e em serviço de profissionais que trabalham com esta faixa etária problematizando as situações cotidianas. O objetivo é dar voz ao profissional, valorizar as suas experiências únicas e provocar a tomada de decisão que aperfeiçoe as práticas educativas por meio das trocas de pontos de vista com base nas leituras teóricas. A formação deste ambiente de interlocução colaborativa na universidade favorece o desenvolvimento de atividades de pesquisa e ensino.

Os autores selecionados para compor o referencial teórico contribuem com diferentes nuances para a reflexão sobre a prática pedagógica indicando caminhos para a construção de uma legítima intencionalidade educativa.

INVESTIGANDO O COTIDIANO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A metodologia norteadora do trabalho de pesquisa é a abordagem qualitativa e a utilização da narrativa como método de investigação e de formação de professores. O material de investigação se constitui em relatos de cinco professores e dois gestores, membros do grupo. Os relatos são feitos sobre a rotina de um dia na Educação Infantil, desde quando o profissional chega à instituição e recebe as crianças até o momento do término das atividades do dia.

O profissional inicia seu relato e durante sua apresentação os membros do grupo têm a oportunidade de promover um diálogo de intercâmbio sobre experiências concretas, potencialmente enriquecedoras para a formação inicial e continuada dos profissionais envolvidos. São compartilhadas vivências de sucesso, bem como, as incertezas, os desafios ou simplesmente as ações rotineiras do dia a dia.

Os relatos sinalizam indícios das bases teóricas que fundamentam as práticas e que nem sempre são evidentes. O próprio autor do relato ao estruturar a sua experiência vivencia um processo de resignificação de suas ações no sentido de desconstruir concepções e crenças que tem direcionado as maneiras como pensa e organiza as situações de aprendizagem com suas crianças. Encontrar novos caminhos implica assumir que o sujeito que aprende é ativo e que nesse processo é preciso criar espaços que favoreçam a conquista pela criança da sua autonomia intelectual e moral.

O próprio Grupo traz à tona os pressupostos que fundamentam as práticas educativas e assim se originam demandas para estudos teóricos. Com relação ao ensino, os alunos em formação na universidade, a partir das experiências narradas, refletem sobre o que fariam diferente e o que repetiriam se estivessem na mesma situação, quais estratégias utilizariam, quais fundamentos teóricos lançariam mão para embasar as suas possíveis ações. Ao integrarem o Grupo de Pesquisa os alunos complementam e aprofundam a sua formação acadêmica, têm a oportunidade de desenvolver pesquisas e participar de eventos científicos.

AS PRÁTICAS EDUCATIVAS COMO OBJETO DE REFLEXÃO

Foram apresentados até o presente momento sete relatos escritos e orais, sendo cinco de professoras da Educação Infantil e dois de gestoras. Alguns pontos comuns compareceram na maioria dos relatos o que sinalizou para a indicação de temas norteadores para a reflexão, a saber: rotinas; uso do espaço físico e dos recursos materiais; metodologias; processo de ensino e aprendizagem; critérios e formas de avaliação; posturas assumidas diante de situações de conflitos/preconceito/indisciplina/silêncio; normas de convivência e organização do trabalho.

As primeiras reflexões de um dos relatos indicam a predominância dos pressupostos epistemológicos da pedagogia diretiva, a escolha de estratégias fixas do uso do espaço e do tempo, valendo-se de rotinas rígidas, como por exemplo, a determinação do dia e do tempo de permanência no parque. Barbosa (2006, p. 205) questiona esta prática e observa que:

Mesmo mantendo o espaço de regulação social, de segurança, de estabilidade, que são centrais nas rotinas e necessários à construção dos seres humanos como sujeitos, é preciso abrir espaço para o não padronizado, para o diferente, procurando não torná-lo igual ao conhecido, ao esperado.

Outro dado a destacar refere-se à organização de situações impeditivas do contato entre crianças de idades diferentes para evitar conflitos. Esta prática pode comprometer o desenvolvimento infantil. A construção de regras coletivas e o respeito aos diferentes pontos de vista são fundamentais para a convivência solidária. As interlocuções entre os participantes do grupo se dirigiram no sentido de pensar ações que transformem as rotinas em curso e que favoreçam a autonomia, o questionamento, a análise e a reflexão.

Diálogos entre teoria e prática foram efetuados pelo grupo com o intuito de provocar reflexões de forma a permitir à professora relatora a tomada de consciência de que existem caminhos possíveis para minimizar o uso do poder na resolução de conflitos, uma vez que reduzir a pressão para a obediência, combinada com ações que estimulem à autorregulação, traz resultados favoráveis para o desenvolvimento infantil.

Nas palavras de Cunha

[...] Ao mesmo tempo em que o sujeito organiza suas idéias para o relato – quer escrito, quer oral – ele reconstrói sua experiência de forma reflexiva e, portanto, acaba fazendo uma autoanálise que lhe cria novas bases de compreensão de sua própria prática [...]. (1997, p. 2)

A valorização dos saberes da experiência tem permitido um avanço na qualificação profissional desde que haja um espaço de diálogo com as teorias educacionais no sentido de aprofundá-las, de encontrar respostas aos desafios concretos vividos em sala de aula.

Este estudo é uma entrada no “cotidiano” da Educação Infantil, pelas mãos das professoras e gestoras. É também, um bom procedimento para nos apropriarmos do trabalho na Educação Infantil: o que fazem e como fazem as professoras; quais recursos intelectuais e materiais utilizam; como relatam o que fazem. É, portanto, uma maneira elaborada de “registro” de ações pedagógicas, de práticas institucionais de socialização, de experiências vividas confrontadas à construção de conhecimentos e de saberes. Constitui uma forma de gerar produção intelectual das educadoras (Mello, 2010).

Neste sentido, os participantes do grupo têm acesso aos desafios da realidade e às iniciativas de sucesso que respeitam a criança como protagonista de seu conhecimento e sujeito de direitos. Ao qualificar o profissional da Educação Infantil por consequência promove a melhoria no atendimento das crianças.

CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Pesquisar o cotidiano da Educação Infantil, valendo-se de relatos da prática educativa de profissionais se constitui em um dos objetivos do FOPREI e é com base nele que algumas considerações preliminares estão sendo construídas. Inferências estão sendo realizadas para diagnosticar os pressupostos epistemológicos que orientam as ações didáticas descritas.

Tomando-se por base os relatos, verificou-se que a maioria das ações solicitadas pelas professoras às crianças, refere-se a: recortar e colar figuras, copiar, conforme o modelo dado, ir ao parque uma vez por semana, formar fila, pedir para ir ao banheiro, completar frases ou desenhos.

Dentre os modelos pedagógicos e seus respectivos pressupostos epistemológicos, cabe destacar que o que mais fundamenta os relatos analisados até o momento é a “pedagogia diretiva” (BECKER, 2001), cujo pressuposto é que a criança é uma tabula rasa. As ações educativas se resumem em determinar que o aluno execute atividades, cumpra ordens, fique em silêncio, preste atenção e repita ações.

A compreensão de que o conhecimento do mundo físico ou social pode ser transmitido e gravado diretamente na mente do aluno está sustentada no empirismo. As práticas pedagógicas inspiradas por tal compreensão podem cercear a criatividade da criança, contribuir para a manutenção da heteronomia e da subserviência e dificultar o desenvolvimento intelectual e emocional.

Em contrapartida, momentos em que as crianças foram protagonistas de seu fazer também foram descritos. Um dos relatos discorreu sobre a situação em que as crianças foram solicitadas a escolher dentre dois livros de história. Com relação ao registro deste momento também foi permitido a decisão do como fazer, em grupos ou individual.

Questionamentos da professora sobre as escolhas possibilitaram o processo de reflexão sobre as opções tomadas. As crianças envolvidas vivenciaram situações de conflito ao pronunciarem as suas decisões e “justificarem” suas ações para o grupo. A professora mediou estes momentos ao fazer as seguintes intervenções: “Eu vejo que vocês dois estão chateados. Podem me contar o que aconteceu?” Após ouvir as crianças, a professora pôde identificar os sentimentos singulares de cada criança.

Como afirma DeVries (1998, p. 95-96) para o professor é “... importante não tomar partido, mas ajudar cada criança a compreender o ponto de vista de outras, reconhecer os sentimentos de outra criança e sentir empatia”.

Situações no momento da roda também foram relatadas como significativas para o envolvimento das crianças na atividade proposta, explorar tipos de plantas. A professora levou vários exemplares de plantas e à medida que as apresentava, dirigia perguntas às crianças, instigando-as por meio de várias perguntas, explorando, sistematicamente, vários aspectos do objeto em estudo. Solicitou a seguir, que as crianças representassem, por meio de desenhos, pinturas, escritas, o que apreenderam sobre a diversidade de espécies de plantas existentes. A partir daí, discutiram como continuar o estudo e a decisão tomada foi aprofundar a pesquisa para descobrirem mais sobre a riqueza da flora.

Esse professor, para Becker (2001) que age de acordo com o modelo pedagógico relacional, preconiza uma epistemologia também relacional. Diferentemente da pedagogia diretiva, nos momentos em que as ações relatadas pela professora tomaram este rumo ela “... acredita – ou melhor, compreende (teoria) – que o aluno só aprenderá alguma coisa, isto é, construirá algum conhecimento novo, se ele agir e problematizar a sua ação...” (BECKER, 2001, p. 23-24).

As situações/atividades narrados sinalizam, portanto, atuações contraditórias. Concepções teóricas justapostas orientam as práticas relatadas pelas professoras. Neste contexto, é importante possibilitar ao profissional a participação em um processo de formação contínua que possibilite reflexões sobre a sua prática e, sobretudo, evidencie os pressupostos epistemológicos, com a intenção de resignificar concepções sobre como a criança aprende e se desenvolve. Concepções que por sua vez, determinam as ações didáticas pensadas e efetuadas pelos profissionais de Educação Infantil.

É preciso apontar que, a formação é necessária não apenas para aperfeiçoar a ação profissional e consequente prática, mas direito de todos os professores, condição referendada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil (BRASIL, 2009 b) quando define que os programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade.

Nessa profissão, estamos continuamente nos formando, e se possível nos transformando, desde que, os formadores de professores, tenham primeiramente consciência de seu próprio inacabamento e nessa tomada de consciência, considerem que há saberes plurais e diferentes modos de pensar a realidade. Considerar, olhar para os saberes e valores dos profissionais, a partir da ótica de sua

perspectiva social, para sua etnia, sua história de vida e trabalho efetivo, é a forma simples, espontânea que circunda uma proposta de formação e nisso está também sua força e possibilidade de sucesso.

O eixo norteador precisa ser a prática aliada à reflexão crítica, tendo a linguagem como elemento central que possibilita a reflexão, interação e transformação dos processos de formação em espaços de pluralidade de vozes e conquista da palavra. (KRAMER, 2002, p. 129)

É essencial valorizar o saber construído na prática, contudo sem deixar de realizar a análise crítica da situação vivida contextualizada, o que significa ir além do espaço do seu fazer cotidiano, mas inseri-lo no campo das políticas públicas e dos movimentos sociais que historicamente tanto têm contribuído com nossas conquistas e nos ensinado.

A educação da criança de 0 a 5 anos e 11 meses tem o papel de considerar os conhecimentos e saberes da experiência que as crianças já possuem e garantir sua ampliação, mas, para que isso ocorra, torna-se necessário um profissional que reconheça tais características, o que por sua vez requer que posturas concretas sejam assumidas, por exemplo, “sobre o que me apoio para fazer o que faço da forma como faço e/ou almejo fazer”?

Os resultados se revelam de maneira particular no cotidiano das instituições. O profissional ao incorporar a sua história pessoal a outras histórias, amplia e aprofunda o seu conhecimento, reconstrói as experiências e protagoniza no seu espaço vivido mudanças em suas práticas. Ao interferir na formação profissional e na transformação das práticas educativas várias crianças serão beneficiadas e certamente terão a sua rotina alterada. Este estudo, portanto, ao qualificar o profissional da Educação Infantil promove a melhoria na realidade das instituições que cuidam e educam a criança pequena.

REFERÊNCIAS

- ANGOTTI, M. (Org.). *Educação infantil: para que, para quem e por quê?* Campinas: Alínea, 2008.
- BARBOSA, M. C. S. *Por amor e por força: rotinas na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARRETO, A. M. R. F. Educação infantil no Brasil, desafios colocados. *Caderno Cedes*, Campinas, n. 37, 1995.

BECKER, F. *Educação e construção do conhecimento*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Política nacional de educação infantil: pelo direito das crianças de zero a seis anos de idade à educação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2006.

_____. *Indicadores de qualidade na educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009.

_____. Resolução CEB nº 5 de 17 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.

CUNHA, M. I. Conta-me agora! As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paulo, v. 23 n. 1-2, jan./dez. 1997.

CORSINO, P. (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. (Coleção Educação contemporânea).

DEVRIES, R. *A ética na educação infantil: o ambiente sociomoral na escola*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARMS, G. M. Z.; MARIN, F. D. G. (Org.). *Projeto Núcleo de Ensino: as práticas educativas como objeto de reflexão para a formação dos profissionais da Educação Infantil*. Presidente Prudente, 2011. Mimeografado.

GOODSON, I. *As políticas de currículo e de escolarização*. Petrópolis: Vozes, 2008.

GOULART DE FARIA, A. L. Para uma pedagogia da infância. *Pátio Educação Infantil*, Porto Alegre, v. 5, p. 6-9, jul./out. 2007.

HORN, M. G. S. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

JOSSO, M. C. *Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si*. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS; Salvador: Eduneb, 2006.

KRAMER, S. Formação de profissionais de educação infantil: questões e tensões. In: MACHADO, M. L. de A. (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 117-132.

KRAMER, S. Direitos da criança e projeto político pedagógico de educação infantil. In: BAZILO, L. C.; KRAMER, S. (Org.). *Infância, educação e direitos humanos*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 51-81.

KUHLMANN JR., M. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

LIMA, M. S. *A cidade e a criança*. São Paulo: Nobel, 1989.

MELLO, A. M. A construção da identidade na infância. In: MELLO, A. M. et al. *O dia a dia das creches e pré-escolas: crônicas brasileiras*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. Porto: Porto, 1993.

PIAGET, J. *A noção de tempo na criança*. Rio de Janeiro: Record, 1946.

PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

RAMOS, K. R. A. da. S. *Um estudo sobre a interferência da rotina da educação infantil no processo de construção da noção operatória de tempo subjetivo pela criança*. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2006.

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

ROSEMBERG, F. *Do embate para o debate: educação e assistência no campo da educação infantil*. In: MACHADO, M. L. de (Org.). *Encontros e desencontros em educação infantil*. São Paulo: Cortez, 2002.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE13/RBDE>>.

3

O PLANEJAMENTO E AS PRÁTICAS EDUCATIVAS: AVALIAÇÕES E ESTRATÉGIAS DE MUDANÇA DAS CONCEPÇÕES PRESENTES NA DINÂMICA DAS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS PARA INFÂNCIA

Eliza Maria Barbosa

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: O projeto articula as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como estratégia para produzir meios de profissionalização dos futuros professores, alunos do curso de pedagogia. Por esta estratégia e por meio de encontros semanais com os professores do Centro de Educação e Recreação (CER) Maria Pradelli Malara do município de Araraquara/SP, identificamos os fundamentos teóricos que se explicitam nos planejamentos, com vistas a favorecer, para os professores, uma compreensão crítica desses fundamentos e desenvolver estratégias de intervenções que alterem a dinâmica do trabalho pedagógico. A Teoria Histórico-Cultural, fundada na lógica dialética, fornece-nos os fundamentos para as discussões teóricas e análises realizadas. A metodologia desenvolvida compreende encontros quinzenais com os professores do referido CER onde são apresentados e discutidos os elementos teóricos presentes nos planejamentos e na proposta curricular no município de Araraquara. Esta intervenção se desdobra na sugestão de atividades a serem desenvolvidas com as crianças, tendo em vista a aprendizagem de conceitos e comportamentos ainda não presentes em seu repertório de conhecimentos. Tais atividades desenvolvem-se com a mediação das professoras que em seguida partilham a experiência vivida, sob a forma de relatório que é discutido no grupo, visando o desenvolvimento de práticas que promovam uma Educação Infantil que assegure às crianças a aquisição dos conhecimentos disponibilizados pela humanidade.

Palavras-chave: Planejamento; formação docente; Educação Infantil.

O planejamento escolar representa em muitos contextos escolares, o único registro formal das intenções e objetivos ligados ao conhecimento que seja desejado produzir, bem como materializa as estratégias educativas que conduzem o processo educativo como numa linha dorsal. Neste sentido temos como objetivo identificar por meio de encontros semanais com os professores e coordenadoras dos CER Maria Pradelli Malara, os fundamentos teóricos que se explicitam nos planejamentos, com vistas a favorecer uma compreensão crítica desses funda-

mentos, bem com estratégias de intervenções que alterem a dinâmica do trabalho pedagógico que se desdobra tendo o planejamento como fonte.

Esperamos tornar os diálogos com os professores um exercício reflexivo, elucidando outras possibilidades de atuação, com vistas a imprimir mais qualidade ao trabalho desenvolvido com as crianças de três a cinco anos de idade. A proposta reitera a articulação essencial entre as atividades de ensino, pesquisa e extensão, como estratégia para produzir os meios essenciais da profissionalização dos futuros professores, tanto no campo dos conhecimentos pertinentes à docência quanto dos saberes que deverão ensinar. Neste sentido temos como objetivo desenvolver instrumentos de reflexão que favoreçam a formação continuada dos professores da Educação Infantil por um lado e por outro, inserir os futuros professores, bolsistas alunos do Curso de Pedagogia, no contexto das escolas de Educação Infantil para pensá-las e compreendê-las como espaço de onde emergem questões práticas da escola real, bem como os problemas teóricos que por ventura ainda não tenham sido elaborados cientificamente. Trata-se não só de associar profissionais e alunos de forma colaborativa, mas também de favorecer por parte da orientadora e dos bolsistas, uma compreensão dos saberes elaborados pelos professores a partir de sua experiência.

Nessa direção, legitimam-se os saberes desses professores e ao mesmo tempo cria-se uma estrutura que lhes possibilite a reflexão/ação sobre questões diretamente ligadas ao ensino, nesta proposta especificamente, as que se relacionam com os fundamentos psicológicos e pedagógicos dos planejamentos escolares. De modo mais específico temos como objetivo, apoiar professores na construção de planejamentos coerentes com a perspectiva de assegurar às crianças níveis mais elevados de desenvolvimento cultural e acesso ao conhecimento formal. Esperamos ainda produzir cada vez mais conhecimento a cerca da relação entre a formação teórica produzida nos cursos de formação de professores, o alcance e limite das mesmas quando traduzidos em instrumentos teórico, prático e normativo no contexto escolar.

O cotidiano do trabalho docente aponta-nos um universo de questões que os acompanham, dadas as suas condições de trabalho, formação, políticas curriculares e exigências próprias do seu fazer pedagógico. Não raras vezes encontramos os professores diante de dilemas e incertezas frente a questões como o planejamento pedagógico. Na maioria das vezes, lhes parece que a dificuldade é de estruturação dos elementos que os compõem. Dúvida que na verdade é aparente,

pois o que realmente dificulta a elaboração do planejamento é a falta de clareza a respeito dos princípios educativos que sustentam sua organização, melhor dizendo, seus fundamentos.

Na presente proposta favorecemos a leitura crítica dos professores quanto aos fundamentos que subsidiam suas concepções e práticas, materializadas no planejamento escolar. Apresentamos as contribuições dos autores da Psicologia Histórico-Cultural ao trabalho educativo desenvolvido pelas professoras de Educação Infantil da rede municipal de Araraquara.

A proposta emerge de uma hipótese elaborada ao longo de mais de treze anos de experiência docente nos cursos de formação de professores. A docência em Psicologia da Educação indica-nos a predominância do paradigma psicológico evolutivo-cognitivo, de modo mais específico, a teoria Psicogenética, nas formulações educativas e pedagógicas, constituindo-se como conteúdo cada vez mais frequente nos documentos que regulam as políticas de educação para as crianças menores de seis anos e também nos planejamentos pedagógicos, que urgem em ser concebidos para além de um simples registro formal das atividades a serem desenvolvidas com as crianças nas instituições educativas.

Carvalho (2002, p. 10) afirma que há, contemporaneamente, o predomínio no campo da Psicologia, da perspectiva clássica de estudos de Claparède, Dewey e mais recentemente Piaget, cujo conjunto das ideias contribuiu para consolidar uma hegemônica concepção educativa que considera que o conteúdo básico a ser desenvolvido pela educação é o próprio processo de pensamento, devendo o professor, “[...] compreender e acompanhar a criança nas etapas de construção da inteligência, reorganizando didaticamente o material, de modo a torná-lo assimilável, de acordo com o estágio do desenvolvimento em que ela se encontra [...]”. Examinando as principais ideias dos autores anunciados acima, Carvalho (2002) indica que a necessidade de explicar cientificamente o processo de aquisição de conhecimento já preocupava cientistas como Herbart (1776-1841) ainda no século XIX. Herbart (apud CARVALHO, 2002) havia empreendido um grande esforço em explicar o funcionamento mental chegando a afirmar que a consciência era o núcleo da vida mental formado por representações do real, tendo se constituído, portanto, num dos mais expressivos críticos da teoria das faculdades mentais clássicas que postulava a existência de faculdades mentais inatas.

Sob a influência das ideias de Herbart, Dewey (1859-1952) (apud CARVALHO, 2002, p. 3) afirma que o legado daquele autor para as questões relativas ao ensino,

foram substanciais ao afirmar que este deveria ser considerado uma “atividade consciente, intencional, com método e processo definidos”. Entretanto Dewey localiza nos princípios de Herbart o que ela considerou uma omissão: o aspecto ativo da aprendizagem das crianças, perspectiva que se tornou fundamental para as demais ideias desenvolvidas por Dewey e que localizamos também na defesa da epistemologia construtivista. Neste contexto, legitimam-se as valiosas contribuições de Jean Piaget (1896-1980) dedicando-se prioritariamente as questões epistemológicas que contribuem para as reflexões de questões educacionais.

Preocupado em responder como as crianças passam de um menor a um maior conhecimento, Piaget produz uma teoria que se sustenta em alguns princípios descritos anteriormente, entre eles, o de que o desenvolvimento espontâneo da inteligência se dá através do aspecto ativo que impulsiona todo o processo de construção das estruturas cognitivas consolidadas pelo processo de equilíbrio (regulação e compensação). Em outras palavras, o desenvolvimento, que é sempre resultado das sucessivas equilibrações que vão constituindo os estágios ordenados e sucessivos do desenvolvimento, apresenta-se como pré-condição para as aprendizagens, ou seja, a criança só aprende aquilo que já pode ser incorporado por suas estruturas cognitivas (CARVALHO, 2002). Afirma Piaget (2003, p. 34):

Se se deseja, como necessariamente se faz cada vez mais sentir, formar indivíduos capazes de criar e de trazer progresso à sociedade do amanhã, é claro que uma educação ativa verdadeira é superior a uma educação consistente apenas em moldar os assuntos do querer já estabelecido e os do saber pelas verdades simplesmente aceitas. Mas mesmo caso se tenha por objetivo formar espíritos conformistas prontos a trilhar os caminhos já traçados das verdades adquiridas o problema implica determinar se a transmissão das verdades estabelecidas terá mais êxito mediante procedimento de simples repetição ou mediante uma assimilação mais ativa.

É de afirmações como esta acima que um número significativo de educadores e teóricos partem para justificar propostas pedagógicas que se isentam da atividade de ensino e concebem como prioritárias as atividades que garantam a consolidação de aspectos do desenvolvimento. Nestes casos, há uma predominância nos planejamentos dos professores de uma lógica pragmática que, apoiada basicamente na interpretação Psicogenética de que as possibilidades de aprendizagem são condicionadas pelas estruturações efetivadas a cada nível ou estágio

de desenvolvimento cognitivo, tende a eleger arbitrariamente como conteúdo de aprendizagem somente aqueles que os professores julgam ser compatível com as habilidades esperadas num certo nível do desenvolvimento.

De acordo com Ostetto (2000), o planejamento concebido nesta perspectiva acima, preocupa-se em caracterizar a criança dentro de parâmetros da Psicologia do Desenvolvimento, indicando uma preocupação primeira com as especificidades da criança. Neste caso especificamente, as escolhas curriculares objetivadas nos planejamentos escolares convertem-se em recurso ou estratégia didática que apresenta limitações claras. Ainda de acordo com Ostetto (2000), a delimitação das características do desenvolvimento humano para orientar as escolhas dos conteúdos escolares e os planejamentos, parte de uma referência geral e universal de desenvolvimento tomada como padrão de normalidade. Para a autora, ao estabelecer tal referência na universalidade, o professor toma “[...] por certo a existência de uma criança ideal e, por isso, não leva em conta a criança real, concreta, historicamente situada, com características diferenciadas, determinadas pelo seu contexto ou origem sociocultural” (OSTETTO, 2000, p. 184).

Tomar como único substrato para as escolhas dos conteúdos o princípio psicogenético de que a capacidade de aprendizagem das crianças está limitada por seu nível de competência cognitiva, significa desconsiderar que o nível do desenvolvimento cognitivo alcançado age como uma condição, porém não suficiente para a aprendizagem dos conteúdos escolares, nem tão pouco como instrumento seguro ou adequado para a escolha daqueles. Há do ponto de vista psicológico, pelo menos dois outros elementos que nos parecem essenciais para dirigir esta escolha: o reconhecimento de que as crianças apresentam variações em seu desenvolvimento ontogenético segundo seu meio sociocultural e história pessoal e nesta mesma linha, reconhecer que, mesmo admitindo a tese de universalidade das estruturas intelectuais do desenvolvimento – repete-se em todos os membros da espécie humana – as aprendizagens não possuem este mesmo caráter, pois resultam das experiências singulares de cada sujeito, no interior de processos mais amplos da história e da cultura (JOBIM E SOUZA, 1998).

Dentre os elementos presentes nos contextos educativos, consideramos que o planejamento pedagógico dos professores revela atitudes e situações do cotidiano de seu trabalho. Mais profundamente, supomos que o planejamento revela os conteúdos previstos e prescritos que lhes fornecem a base, permitindo estabelecer uma relação com seus fundamentos. O planejamento se converte assim, numa

preocupação premente para a intencionalidade do trabalho educativo. Qualquer nível de planejamento expressa-se como instrumento para ação do professor desde que, constitua-se primordialmente como um guia para tais ações na medida em que expressa as diretrizes previstas e os meios efetivos de consolidá-las.

Seguindo esta tendência interpretativa, podemos afirmar que, na origem da relação entre o que será ensinado e de que modo, evidenciam-se os fundamentos teóricos que produzem os condicionantes dessa relação, incidindo consequentemente sobre os processos de ensino e aprendizagem. Ainda que pese as inadequações teóricas ou metodológicas que a predominância do paradigma psicológico psicogenético exerceu e segundo nossa hipótese, ainda exerce sob as questões educacionais, isto não significa que ele não tenha sido determinante para descor-tinar condições psicológicas de desenvolvimento das crianças, bem como os fatores cognitivos e afetivo-sociais inerentes às situações educativas. Portanto, não se trata de negar as contribuições dadas pela área, *mas de elaborarmos junto aos professores, uma reconfiguração dos conteúdos que emergem da relação entre a Psicologia e a Educação e demais campos de conhecimento científicos que tenham algo a dizer sobre as práticas educativas e seus fundamentos*. O objetivo que se evidencia, ao tomarmos os planejamentos pedagógicos como objeto de investigação e intervenção, é de que se revelem os fundamentos ali presentes e com eles os indicativos de intencionalidade como condição premente ao trabalho educativo. Para tanto, a educação é por nós entendida como o processo que reproduz a experiência humana junto aos membros mais jovens através de estruturas ou instituições educativas escolares.

De acordo com Vygotsky (2004), a cultura origina formas de conduta, altera as funções psicológicas e constrói novos níveis no sistema de comportamento humano. Neste caso, Vygotsky afirma que o sistema escolar faz com que aos indivíduos conceituem e compreendam o mundo não a partir das experiências práticas ou diretamente extraídas da realidade, mas porque lidam com conceitos teóricos que produzem um processo de abstração e generalização. Nessa perspectiva, localizamos a defesa de uma “nova perspectiva para o trabalho escolar”, que é empreender esforços para garantir as aprendizagens das crianças pela intervenção dos processos culturais (apud CARVALHO, 2002, p. 10).

O conhecimento historicamente acumulado se converte, enquanto conteúdo das aprendizagens, em aquisições que vão desenvolvendo nas crianças suas características humanas não naturais. A lógica dialética que fundamenta a teoria

Histórico-Cultural nos faz conceber as contribuições psicológicas à educação pelo princípio de que as propriedades típicas das funções intelectuais psicológicas superiores, possuem origem no social e que a cultura vai se integrando à natureza de cada indivíduo. É por essa razão que a teoria educacional de Vygostsky e seus colaboradores é uma teoria de transmissão cultural, tanto quanto do desenvolvimento.

A metodologia desenvolvida compreende encontros quinzenais com os professores durante seus horários de elaboração do planejamento escolar. Os professores envolvidos no projeto são os que atuam nas salas de crianças que têm entre três e cinco anos de idade. Em todos os encontros são realizadas leitura e discussão de textos científicos da área da Psicologia ou Pedagogia, com o intuito de que se concretizem as intervenções efetivas que apoiem os professores na construção de planejamentos coerentes com uma concepção psicológica e pedagógica que tome por princípio a humanização das crianças viabilizada pelo acesso destas ao patrimônio sociocultural cuja função de transmissão está atribuída aos espaços formais de educação. Os planejamentos são realizados com o apoio da equipe do projeto, que auxiliam os professores do CER nas escolhas de conteúdo e metodologia a ser desenvolvidas com as crianças. Como resultados parciais, apresentamos as atividades a seguir. Foram desenvolvidas no CER Maria Pradelli Malara com as professoras das turmas da 3^a e 4^a¹ – etapas, duas atividades denominadas: “Quem chega mais perto” (atividade 1 – terceira etapa) e “O que tem dentro da caixa” (atividade 2 – quarta etapa). As professoras relataram as experiências vivenciadas nos encontros que seguiram e fizeram registro por escrito da atividade. Esses relatórios foram analisados pela equipe do projeto. Os quadros abaixo ilustram as referidas atividades.

Quadro 1 Atividade: “Quem chega mais perto?”

Área de conhecimento	Matemática
Conteúdo	Noções espaciais.
Objetivo	Aprendizagem de esquemas espaciais de: dentro/fora; perto/longe.
Natureza do conteúdo	Formação teórica.

1 Os agrupamentos de 3^a e 4^a etapa atendem crianças que têm respectivamente três e quatro anos de idade.

continuação

Área de conhecimento	Matemática
Procedimento	Usando pedras encapadas com papéis coloridos e dois bambolês as crianças em duas filas deverão jogar as pedras tentando acertá-las dentro dos bambolês. A cada tentativa as crianças deverão referir-se à disposição espacial da pedra em relação ao bambolê.
Resultados	<i>A atividade foi muito prazerosa, as crianças sabiam referir-se à disposição que a pedra estava em relação ao bambolê e eu percebi que elas realizavam ainda contagens, classificações, etc. (Professora A).</i>

Quadro 2 Atividade: “O que tem dentro da caixa?”

Área de conhecimento	Matemática
Conteúdo	Formas geométricas.
Objetivo	Aprendizagem de esquema de reconhecimento de formas e cor.
Natureza do conteúdo	Formação teórica.
Procedimento	Usando os blocos lógicos, a professora estabelecia quatro esquemas classificatórios para as crianças encontrarem as figuras geométricas comparando-as as dos colegas ao lado.
Resultados	<i>A atividade atingiu os objetivos iniciais superando minhas expectativas e para eles, pela participação ativa, acredito que além de contribuir para o conhecimento foi também muito prazerosa (Professora B).</i>

Estas atividades 1 e 2, embora configurem-se como um momento de aprendizagem específica de algum conceito ou conhecimento, também representam momentos de expansão, não só porque integram em si várias ações, habilidades e relações psicomotoras ou psicointelectuais, mas porque na medida em que assim se configuram, produzem desenvolvimento estrutural em todas as funções psicológicas cujo caráter é integral. Salientamos que nestas atividades 1 e 2 os conteúdos: Noções espaciais e Formas Geométricas, já inicialmente sistematizados pelas crianças, estavam sendo rerepresentados a elas, porém numa nova dinâmica que exigiu as interações das professoras, dirigindo a atividade e estabelecendo critérios ordenadores para suas ações. Portanto, embora se reconheça certo domínio do conteúdo pelas crianças, quando posto noutra dinâmica, possibilita-lhes captar novos conjuntos de relações favorecendo-lhes uma compreensão mais adequada do objeto.

Afirmamos com convicção que as interações das professoras e o conhecimento prévio das crianças reconfigurados nas atividades propostas, asseguraram-lhe o cumprimento das ações e a aprendizagem de novas relações que se produzem reiteradamente nas sucessivas aproximações com o objeto de conhecimento.

As experiências relatadas e o sucesso das crianças na realização das atividades desenvolvidas indicam a pertinência do projeto, por seu propósito de levar os professores da rede de Educação Infantil a refletirem sobre seu trabalho e indicar-lhes a necessidade de produzirem suas práticas de modo consciente, intencional e comprometida com o direito das crianças de desenvolverem-se plenamente por meio do acesso aos bens culturais, ferramentas fundamentais em seu processo de humanização.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, D. C. de. A psicologia frente à educação e ao trabalho docente. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 7, n. 1, p. 1-13, jan./jun. 2002.

JOBIM E SOUZA, S. A psicologia do desenvolvimento e as contribuições de Lev Vygotsky. In: FREITAS, M. T. A. (Org.). *Vygotsky um século depois*. Juiz de Fora: EDUFJF, 1998. p. 35-46.

OSTETTO, L. E. Planejamento na educação infantil: mais que atividade, a criança em foco. In: _____. (Org.). *Encontros e encantamentos da educação: partilhando experiência de estágio*. Campinas: Papirus, 2000. p. 175-199.

PIAGET, J. *Psicologia e pedagogia*. Tradução Dirceu Accioly Lindoso e Rosa Maria Ribeiro da Silva. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. Tradução Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

4

MATEMÁTICA COM TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Rosemara Perpetua Lopes

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Eloi Feitosa

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: Apresentamos resultados parciais de um projeto iniciado em 2012, que tem por objetivo principal promover o uso da tecnologia computacional em instituições de ensino da Educação Básica pelo professor que ensina matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental, desenvolvido pela formação de professores, seleção, produção e divulgação de material didático. Os resultados relatados consistem na realização de uma oficina pedagógica e de um curso e na manutenção de um blog. A oficina ocorreu no Centro de Convivência Infantil de uma Unidade da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Foi planejada para que, durante a mesma, as professoras conhecessem alguns *softwares* manuseando-os, o que não foi possível por falta de infraestrutura. O curso ocorreu em uma instituição mantida pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (São Paulo). No decorrer do mesmo, as participantes conheceram o blog mantido pelo projeto, no qual são postados *softwares* para ensinar matemática nos anos iniciais do período de escolarização e roteiros para aprender a ensinar utilizando tais *softwares*, estes últimos em fase inicial de produção. Na oficina e no curso, verificamos que a tecnologia computacional ainda é novidade para as professoras de Educação Infantil, assim como o seu uso pedagógico. A integração dessa à sua prática assume contornos de utopia, quando confrontada por elas próprias com a realidade escolar que vivenciam.

Palavras-chave: Ensino de matemática; tecnologia computacional; Educação Infantil.

INTRODUÇÃO

Apresentamos resultados parciais do projeto “Matemática com tecnologias na Educação Infantil”, desenvolvido em 2012, pelo Grupo FísicAnimada, no Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (IBILCE), câmpus da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp) em São José do Rio Preto (SP), com o apoio do Núcleo de Ensino (NE), da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp.

O projeto do qual tratamos tem como objetivo geral promover o uso da tecnologia computacional em instituições de ensino da Educação Básica. Seus objetivos específicos consistem em: familiarizar o professor em exercício na Educação Infantil com a tecnologia computacional; colocar esse professor em contato com *softwares* educacionais de matemática;¹ orientar tal professor para o uso pedagógico do computador; subsidiar práticas pedagógicas de uso de *softwares* de matemática na Educação Infantil.

Buscamos atingir esses objetivos adotando como metodologia a formação de professores em exercício, especificamente por meio de cursos, oficinas pedagógicas, produção e difusão de material didático que possa facilitar o uso do computador e de *softwares* educacionais. Elegemos como público-alvo professores que ensinam matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos do Ensino Fundamental na escola pública, tendo como campo de atuação a universidade à qual está vinculado o projeto e escolas públicas de São José do Rio Preto (SP).

O projeto está inserido em uma proposta mais ampla de integração das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC)² em escolas públicas, especificamente à prática pedagógica do professor que atua nessa instituição, com vistas à melhoria da educação, prioritariamente no que tange ao ensino de Física e Matemática, conteúdos curriculares nos quais os alunos apresentam dificuldades mais acentuadas de aprendizagem. Fundamenta esta iniciativa o pressuposto de que as NTIC têm potencial pedagógico a ser aproveitado no processo educativo.

Na seção que se segue, apresentamos pressupostos que sustentam as ações do projeto, especificamente no que diz respeito ao ensino e aprendizagem de Matemática para crianças pequenas,³ ao uso das tecnologias em contextos de ensino e aos *softwares*, com foco nos tipos e possíveis critérios de avaliação dos mesmos. Em seguida, no campo Metodologia, tratamos do Grupo FísicAnimada,⁴

-
- 1 Ao longo do texto, a palavra “matemática” aparece com a inicial em maiúscula (Matemática) quando tem o significado de área específica do conhecimento.
 - 2 As NTIC englobam tecnologias microeletrônicas e informáticas (TEDESCO, 2004), das quais priorizamos computador e Internet, incluindo os *softwares*, por serem estas as tecnologias existentes na maioria das escolas públicas, na Sala Ambiente de Informática (SAI), para uso dos professores.
 - 3 Crianças pequenas são concebidas aqui como aquelas que têm idade para frequentar a Educação Infantil ou o Ensino Fundamental I.
 - 4 A homepage do Grupo FísicAnimada é <<http://fisicanimada.net.br>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

no interior do qual o projeto é desenvolvido. Após, passamos aos resultados, relatando a realização de uma oficina pedagógica e de um curso com professoras de Educação Infantil e apresentando o Blog Matemática Mirim,⁵ no qual são disponibilizados materiais para um ensino com tecnologias. Encerramos com considerações finais acerca do exposto.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Esta seção é dedicada à explanação de elementos do referencial teórico que sustenta as ações do projeto, relativos aos temas ensino e aprendizagem matemática com crianças pequenas, uso pedagógico das tecnologias na escola e *softwares* educacionais.

Ensino e aprendizagem matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos escolares

Ao tratar do ensino e da aprendizagem matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I, com foco nas dificuldades de aprendizagem, partimos do pressuposto, juntamente com Teixeira (2004), de que a dimensão cognitiva do aluno, a metodologia do professor e a Matemática com sua linguagem e códigos específicos são fatores intervenientes no processo educativo. A seguir, tratamos de cada um deles.

A aprendizagem matemática é um tema amplo, de modo que nos restringimos à abordagem de alguns elementos desse processo, amparados em Lerner (1995) e na teoria piagetiana (FLAVEL, 1988). Lerner (1995) chama a atenção para as hipóteses a partir das quais a criança constrói seu conhecimento, identificadas, essas, nas “pistas” que fornece em suas produções (orais, escritas ou pictográficas) sob a forma de representações não convencionais do conteúdo matemático. Subjacente a esta perspectiva está a ideia postulada pela literatura da Educação Matemática (TEIXEIRA, 2004; PANIZZA, 2006) de que o “erro” não denota falta de conhecimento, mas um estado particular do conhecimento, no caminho para a apropriação progressiva da matemática.

5 O Blog Matemática Mirim pode ser acessado pelo endereço <<http://matematicamirim.blogspot.com>>. Acesso em: 21 ago. 2012.

Do ponto de vista cognitivo, a aprendizagem da criança tem como elemento balizador seu desenvolvimento que, segundo Piaget, ocorre por sucessivas equilíbrazões⁶ e desequilíbrazões a partir das quais a criança vai construindo esquemas mentais⁷ que lhe permitem agir sobre o mundo (sobre um objeto em particular, como o conhecimento), conforme o estágio⁸ no qual se encontra.

As implicações desta teoria para a aprendizagem escolar são variadas. Destacamos duas delas,⁹ por virem ao encontro dos pressupostos de Lerner (1995). *Primeira implicação*: o modo pelo qual o conhecimento (objeto) é aprendido (apreendido) pelo sujeito. *Segunda implicação*: os mecanismos cognitivos dos quais dispõe uma criança de determinada faixa etária para aprender.¹⁰

Assim passamos da aprendizagem ao ensino de matemática, tema que abordamos brevemente na perspectiva de Gómez-Granell (2006) e Panizza (2006), priorizando os aspectos: a) postura adotada pelo professor; b) necessidade de a matemática fazer sentido à criança.

De acordo com Gómez-Granell (2006), duas podem ser as posturas adotadas pelo professor no ensino de matemática: sintática ou semântica. Ao adotar a tendência sintática, o professor privilegia o ensino de procedimentos dissociados de contextos que confirmam sentido aos mesmos. De outro modo, pautado na tendência semântica, o professor privilegia a compreensão do conteúdo matemático. A autora propõe um equilíbrio entre essas duas tendências, de maneira a não restringir a aprendizagem matemática à aquisição de procedimentos ou à compreensão sem o domínio da linguagem, dos códigos, dos procedimentos matemáticos, caso, por exemplo, de um aluno que aprendeu a contar, compreendeu o princípio da

6 O conceito de equilíbrio embasa a teoria do desenvolvimento cognitivo de Jean Piaget. Consiste em que todo organismo vivo procura manter um estado de equilíbrio com o meio, agindo de forma a superar perturbações na relação que estabelece com o mesmo.

7 Piaget define esquema como conhecimento organizado cognitivamente pelo sujeito, que lhe permite agir diante de uma situação imposta pelo meio.

8 Quatro estágios estão previstos na teoria do desenvolvimento cognitivo de Piaget: sensório-motor, de zero aos dois anos; pré-operatório, dos dois aos sete anos; operatório concreto, dos sete aos 12 ou 13 anos; operatório formal, acima dos 12 ou 13 anos de idade.

9 Apenas destacamos as duas referidas implicações, sem aprofundamento, devido aos limites e objetivos deste trabalho.

10 Ao priorizar a teoria piagetiana, não negamos teorias como a de Vygotsky, que explica a aprendizagem com foco no social ou na ação do meio sobre o indivíduo.

correspondência biunívoca, mas não sabe representar quantidades de modo convencional, isto é, do modo convencionalmente aceito pela Matemática.

Do ponto de vista de Panizza (2006), o conteúdo matemático deve fazer sentido à criança, o que não se consegue pelo ensino convencional ou clássico ou tradicional. Fundamentada na teoria das situações didáticas de Brousseau,¹¹ a autora propõe a adoção de situações-problema, nas quais o aluno possa expor suas hipóteses e conhecer as de seus colegas, realizando em grupo a tarefa proposta pelo professor. Neste caso, o professor não dá o conhecimento ao aluno (passa a matéria na lousa ou a expõe verbalmente, para que seja reproduzida), mas cria condições para ele o construa, com a finalidade de que não somente compreenda a matemática, mas domine sua linguagem e códigos.

Não se pretende aqui criticar o ensino tradicional, mas propor a superação do mesmo, no sentido de evitar resultados como os apontados por Gómez-Granell (2006): ao final da escolaridade obrigatória, a maioria dos alunos não alcança o mínimo do conhecimento matemático necessário. Em decorrência, a matemática, um dos conhecimentos mais valorizados e necessários na sociedade contemporânea, é ao mesmo tempo um dos mais inacessíveis à maioria da população.

A Matemática tem linguagem e códigos próprios que geram implicações sobre o ensino. Fundamentados em Gómez-Granell (2006), buscamos aqui compreender o que a diferencia da linguagem do aluno. De acordo com a autora, a linguagem cotidiana¹² usada pelo aluno no dia a dia tem sentido vago e impreciso, verificado, por exemplo, em palavras como comprido, estreito, largo, pequeno, grande, muito etc. A linguagem matemática envolve a “tradução” (p. 260) da linguagem cotidiana para outra universal e formalizada. Além da linguagem, o grau de abstração dos conceitos matemáticos requer atenção. Sem nos aprofundar neste aspecto, destacamos apenas que ele tem reflexos na escolha dos recursos metodológicos do professor.

Uso pedagógico de tecnologias na escola

De acordo com Tardif (2002), “embora seja possível manter os alunos fisicamente presos numa sala de aula, não se pode forçá-los a aprender” (p. 268). Com

11 A teoria das situações didáticas é tema da obra: BROUSSEAU, G. *Introdução ao estudo das situações didáticas: conteúdos e métodos de ensino*. São Paulo: Ática, 2008.

12 Chamamos “linguagem cotidiana” ao que Gómez-Granell (2006) nomeia “linguagem natural”.

isso pretendemos dizer que é preciso motivar o aluno para a aprendizagem. Considerando que o aluno hoje é dito nativo digital (FREITAS, 2009), uma possibilidade seria usar recursos próprios da “sociedade midiática” (PIMENTA, 1999), para ensinar matemática, pressupondo que esses recursos possam motivá-lo. Neste ponto, tratamos dos possíveis modos de uso das tecnologias.

O uso do computador na escola é discutido por Valente (1993, 1999). Segundo o autor, pode ocorrer de duas maneiras: o computador assume função de “máquina de ensinar”, semelhante à atribuída ao retroprojetor, ou de “máquina a ser ensinada”, na qual é usado como ferramenta para a construção de conhecimento pelo aluno.

A necessidade de uso pedagógico das NTIC é apontada por Bastos (2010) e por Karsenti, Villeneuve e Raby (2008). O termo “pedagógico” indica que se trata de um uso particular, com finalidade e contexto específicos. Para fazer uso pedagógico de uma tecnologia computacional na escola,¹³ na SAI, por exemplo, o professor necessita de conhecimentos variados, dos quais, geralmente, não dispõe.

Não pretendemos aqui discutir a formação de professores para o uso das tecnologias,¹⁴ temática densa que extrapolaria os limites deste trabalho, mas tão somente enfatizar que o uso das tecnologias na escola pode não representar mudança nas práticas antes existentes, concebidas como aquelas que, sob vários aspectos, assemelham-se ainda às da escola do século XVIII (Valente, 1993).

Do mesmo modo, a simples presença das mesmas na referida instituição não implica avanço ou modernização ou novas formas de ensinar, mas tão somente infraestrutura favorável, que é essencial, mas não suficiente. Enfatizamos, assim, que não é a tecnologia em si mesma, mas o seu uso que pode fazer a diferença, não qualquer uso, mas um uso pedagógico, que não as subutilize e potencialize a aprendizagem.

Cientes de que a discussão sobre o uso de tecnologias na escola é mais ampla, abarcando temas como inclusão digital, optamos por manter o foco na contri-

13 Fagundes (2008) aponta a diferença entre o uso das tecnologias pelo professor, para ensinar, e o uso das mesmas pelo aluno, para aprender, discutindo se elas estão mais para o ensino ou para a aprendizagem.

14 A formação de professores para o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) é pesquisada por Lopes (2010).

buição das mesmas para superar dificuldades de aprendizagem de conteúdos escolares como a matemática, que desafia professores e alunos, justificando assim a adoção da expressão “uso pedagógico”.

Tipos de *softwares* educacionais e critérios de avaliação

Havendo explanado alguns pressupostos sobre o uso pedagógico das tecnologias, passamos àquelas que priorizamos no projeto: computador e *softwares*, detendo-nos, aqui, nestes últimos, no que diz respeito aos tipos e critérios de avaliação. No Quadro 1, apresentamos tipos de *softwares*.

Quadro 1 Tipos de *software* educacional.

<i>Software</i>	Principal característica
Tutoriais	O usuário avança clicando na tecla ENTER
Applets	Visualização / Interação limitada
Simulação virtual	Inserir parâmetros / Visualizar fenômenos
Jogos virtuais	Interação variável
Modelagem	Editar objeto
Programação	Criar um programa / Fornece <i>feedback</i>

Fonte: Adaptado de Valente (1999).

De acordo com Valente (1999), existem *softwares* que podem ser classificados em um nível intermediário, entre um e outro visualizado no Quadro 1.¹⁵

A escolha de um software pelo professor requer não somente conhecimento que permita identificá-lo, mas critérios de avaliação do mesmo, a exemplo dos visualizados no Quadro 2, no qual apresentamos uma versão simplificada dos critérios apontados por Hernández (1998), priorizando alguns dentre os indicados pela autora.

15 A classificação observada no Quadro 1 deve ser vista como interpretação da apresentada por Valente (1999). A categoria “applets”, por exemplo, é de elaboração própria, criada com base na experiência de uso de *softwares* educacionais em escolas públicas. Não está inclusa na classificação do autor.

Quadro 2 Possíveis critérios de avaliação de um *software* educacional.

Critério	O que observar
Conceitual	Conteúdo de ensino adequado
Pedagógico	Abordagem pedagógica veiculada ao <i>software</i>
Ético	Ausência de propagandas
Estético	Layout (cores, formas, imagens etc.)
Linguístico	Adequação às normas da Língua Portuguesa
Interação aluno- <i>software</i>	O que o <i>software</i> permite ao aluno fazer

Fonte: Adaptado de Hernández (1998).

Avaliar um *software* e seu potencial para o ensino é uma tarefa que requer conhecimento. A escolha de um *software* pelo professor deve estar balizada pelo objetivo de sua atividade e pelas condições para exequibilidade do mesmo, ou seja, pelo contexto.

Acima, limitamo-nos a expor tipos de *softwares* e critérios de avaliação, ressaltando, contudo, que este assunto é mais denso do que o exposto, conforme evidencia o artigo “Análise de um *software* educacional de Ciências para crianças de seis a dez anos”, atualmente em revisão, para publicação.¹⁶

METODOLOGIA

Os pressupostos acima orientam as ações do projeto, sendo o mesmo desenvolvido no interior de uma proposta mais ampla de inclusão de NTIC em escolas públicas, desenvolvida pelo Grupo FísicAnimada, apresentado a seguir. A metodologia desse grupo e a do projeto são coincidentes, no que diz respeito à adoção da formação de professores, seleção, produção e divulgação de material didático como *modus operandi*.

16 Artigo produzido em 2010, pela autora deste trabalho, como requisito para conclusão da Disciplina Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Escolar, ministrada pelas professoras Monica Fürkotter e Cláudia Maria de Lima, no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Ciências e Tecnologia, Unesp, câmpus de Presidente Prudente (SP).

Grupo FísicAnimada

O Grupo FísicAnimada é composto por alunos de cursos de graduação e colaboradores.¹⁷ Interdisciplinar, está vinculado ao Departamento de Física do IBILCE. Desenvolvido nas áreas de Física, Matemática e Língua Estrangeira (Inglês), tem as tecnologias como eixo e traço definidor. No início era a Física, depois veio a Matemática e, finalmente, o Inglês, necessário aos professores para uso de *softwares*.

As ações desenvolvidas pelo grupo abrangem os ambientes presencial e virtual. No presencial, promove cursos e oficinas pedagógicas para professores da rede pública e minicursos para estudantes de cursos de licenciatura. No virtual, mantém e atualiza blogs sobre Física, Matemática e Inglês, nos quais disponibiliza material didático que pode ser acessado por qualquer usuário da Internet. Nos blogs, são disponibilizadas ferramentas¹⁸ que podem ser usadas para ensinar e aprender conteúdos escolares.

Os resultados desse trabalho iniciado em 2007 vêm sendo divulgados na mídia impressa e digital.

RESULTADOS

Explicitados os fundamentos e a metodologia que sustentam o projeto “Matemática com tecnologias na Educação Infantil”, passamos à explanação de alguns resultados, obtidos no primeiro semestre de 2012.

Oficina pedagógica no CCI “Bagunça Feliz”

No mês de maio, realizamos uma oficina pedagógica no Centro de Convivência Infantil (CCI) “Bagunça Feliz”, escola de Educação Infantil do IBILCE, com as professoras e a supervisora do local, conforme mostra a Figura 1, tirada no início da oficina, no momento da abertura da mesma.

17 Em 2012, o Grupo FísicAnimada é formado por alunos dos cursos de Física, Ciência da Computação, Licenciatura em Matemática e Licenciatura em Letras, tendo como colaboradores uma aluna de pós-graduação e dois servidores técnico-administrativos do Instituto, além do coordenador, docente do Departamento de Física.

18 Atribuímos ao termo “ferramenta” o sentido de recurso mediador em processos educativos, mediação que consideramos na perspectiva de Coll, Mauri e Onrubia (2010).

Figura 1 Oficina pedagógica no CCI “Bagunça Feliz” (abertura do evento à esquerda e entrada do local à direita).



O tema da oficina foi “tecnologias digitais como possibilidade pedagógica na Educação Infantil”. Durante a mesma, as professoras manusearam obras que tratam de ensino e aprendizagem de Matemática na Educação Infantil e no Ensino Fundamental I,¹⁹ conheceram blogs do Grupo FísicAnimada, nos quais são indicados *softwares*, vídeos, *e-books*, *áudio-books* etc., para abordagem de temas das Ciências Naturais, de Inglês e de Matemática com crianças pequenas.

Voltando o foco para a Matemática, conheceram um applet e um jogo virtual, como amostra (Figura 2).

Figura 2 Applet Quantos há sob a concha (à esquerda) e Jogo da memória (à direita).



Os recursos e o funcionamento desses *softwares* foram detidamente exibidos. Como complemento, as professoras receberam roteiros de uso dos mes-

¹⁹ Das obras manuseadas durante a oficina pedagógica realizada no CCI “Bagunça Feliz”, destacam-se Lerner (1996), Panizza (2006), Gómez-Granell (2006), Carvalho (2010) e Bairral (2009).

mos, produzidos no interior do projeto, para que, futuramente, ao usá-los, disponham de um referencial que lhes permita ousar com alguma segurança, e um CD-ROM, com o applet e o jogo para uso offline. A produção de roteiros para uso dos *softwares* do Blog Matemática Mirim é uma atividade recente, motivo pelo qual estes ainda não se encontram disponíveis na Internet.

Planejamos uma oficina na qual as professoras aprendessem sobre os *softwares* manuseando-os. Entretanto, a infraestrutura do CCI não permitiu realizá-la dessa maneira. Segundo informou a supervisora, o local não dispõe de uma única sala com computadores.

Curso no Centro de Referência e Memória da Infância

No período de abril a junho, ministramos o curso “Alfabetização matemática mediada por tecnologias digitais”, no Centro de Referência e Memória da Infância, implantado pela Secretaria Municipal de Educação de São José do Rio Preto (SP).

Figura 3 Curso no Centro de Referência e Memória da Infância.



O curso visou a dar condições às participantes de adquirir conhecimentos e refletir sobre o ensino e a aprendizagem de matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos, incluindo, nesse universo, as tecnologias como ferramentas de apoio ao ensino presencial. Teve carga horária de trinta horas, distribuídas entre horas-aula, leitura, atividades extraclasse, tais como análise de filme e relato de experiência com reflexão, e a produção de um trabalho final, que consistiu em elaborar um plano de aula para ensino de um determinado conteúdo matemático da Educação Infantil usando tecnologia.

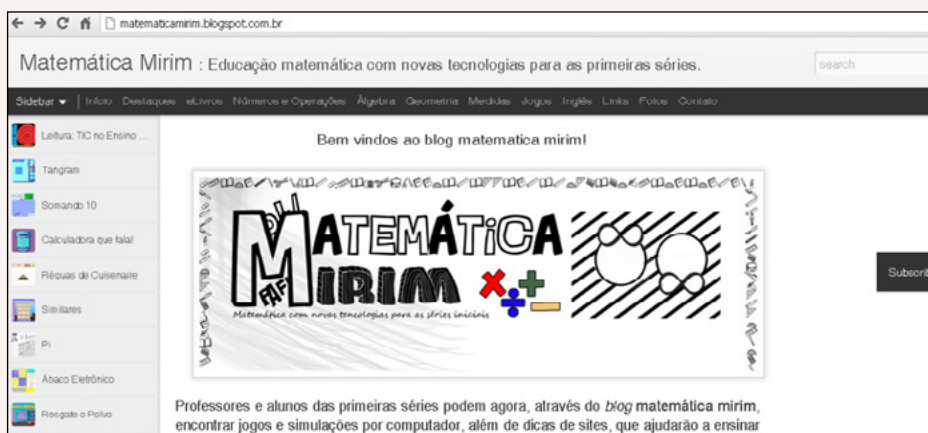
O conteúdo programático do curso contemplou os temas: A Matemática como área de conhecimento; Alfabetização matemática: tendências sintática e semântica no ensino; Ensino de matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos; Números e operações matemáticas; Resolução de problemas em Matemática; Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Matemática.

Durante o curso e a oficina, as professoras demonstraram interesse pelas tecnologias, mas apontaram dificuldades para integrá-la à sua prática.

Blog Matemática Mirim

No Grupo FísicAnimada e no projeto, a Internet tem dupla função: fonte de material e meio de divulgação. No Blog Matemática Mirim (Figura 4), são indicados *softwares* educacionais gratuitos, especificamente *applets* e jogos virtuais, disponibilizados também em CD-ROM, para uso offline, a escolas nas quais o acesso à Internet é inexistente ou instável.

Figura 4 Página inicial do Blog Matemática Mirim.



Como dito, recentemente vêm sendo produzidos roteiros para uso dos *applets* e jogos virtuais disponibilizados no Blog Matemática Mirim. As primeiras versões em *Portable Document Format* (PDF) cederam lugar ao formato livro eletrônico, tal como verificado no blog, em “Jogo da Memória 2”.²⁰

20 O roteiro para uso do Jogo da Memória está disponível em: <<http://matematicamirim.blogspot.com.br/2012/08/jogo-da-memoria-2-formas-geometricas.html>>. Acesso em: 22 ago. 2012.

Além de estar disponível a todo usuário da Internet, podendo ser acessado de qualquer lugar, a qualquer momento, o conteúdo do blog é utilizado nos cursos e oficinas pedagógicas que ministramos, tornando-se uma referência para as professoras que ensinam matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, relatamos realizações do projeto “Matemática com tecnologias na Educação Infantil”, que tem por objetivo geral promover o uso da tecnologia computacional em instituições de ensino da Educação Básica, realizado na Unesp, câmpus de São José do Rio Preto (SP), com o apoio do Núcleo de Ensino, da Pró-Reitoria de Graduação.

O relato comporta inicialmente a explanação de elementos do referencial teórico que dá sustentação às ações do projeto, especificamente sobre ensino e aprendizagem de matemática na Educação Infantil e nos primeiros anos escolares, uso pedagógico de tecnologias na escola e *softwares* educacionais.

Após, passamos à metodologia, apresentando o Grupo FísicAnimada no interior do qual o projeto é desenvolvido.

Concluimos expondo como resultados uma oficina pedagógica e um curso, realizados com professoras que atuam na Educação Infantil, e o Blog Matemática Mirim, no qual são disponibilizados *softwares* e outras tecnologias que podem ser usadas para ensinar matemática a crianças pequenas. Deste destacamos os roteiros para uso dos applets e jogos virtuais, em fase inicial de produção, com formato livro eletrônico.

O projeto não tem como objetivo medir o alcance de suas ações junto aos professores, entretanto, a experiência de realização do mesmo permite avaliar como positiva a sua intervenção no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

BASTOS, M. I. *O desenvolvimento de competências em “TIC para a educação” na formação de docentes na América Latina*. Brasília: MEC, 2010.

FLAVELL, J. H. *A psicologia do desenvolvimento de Jean Piaget*. 3. ed. São Paulo: Pioneira, 1988.

FREITAS, M. T. A. Janela sobre a utopia: computador e internet a partir do olhar da abordagem histórico-cultural. In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 32., 2009, Caxambu. *Anais...* Caxambu: Anped, 2009. p. 1-14.

GÓMEZ-GRANELL, C. A aquisição da linguagem matemática: símbolo e significado. In: TEBEROSKY, A.; TOLCHINSKY, L. *Além da alfabetização: a aprendizagem fonológica, ortográfica, textual e matemática*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 257-282.

HERNÁNDEZ, V. K. *Analisando e avaliando os softwares educacionais*. São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 1998.

KARSENTI, T.; VILLENEUVE, S.; RABY, C. O uso pedagógico das Tecnologias da Informação e da Comunicação na formação dos futuros docentes no Quebec. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 29, n. 104, p. 865-889, out. 2008.

LERNER, D. *A matemática na escola: aqui e agora*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

PANIZZA, M. *Ensinar matemática na educação infantil e nas séries iniciais: análise e propostas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

PIMENTA, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999.

TEIXEIRA, L. R. M. A natureza dos conceitos matemáticos. In: ENCONTRO PAULISTA DE EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, 7., 2004, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Sbem, 2004.

VALENTE, J. A. Por que o computador na educação? In: _____. (Org.). *Computadores e conhecimento: repensando a educação*. Campinas: Unicamp, 1993. p. 24-44.

_____. (Org.). *O computador na sociedade do conhecimento*. Campinas: Unicamp, 1999.

Agradecimento

O professor Eloi Feitosa e sua equipe agradecem ao apoio do Núcleo de Ensino da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, sem o qual o projeto “Matemática com tecnologias na Educação Infantil” não seria possível.

PARTE 2

ENSINO FUNDAMENTAL I

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

5

PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: ORIENTANDO UM PROJETO DE INTERVENÇÃO EM ESCOLA PÚBLICA

Rosiane de Fátima Ponce
Irineu A Tuim Viotto Filho
Juliana Machado Nascimento
Marilda Deolina Pereira
Thais Lima Fracon
Luciano Noronha De Oliveira
Tatiane da Silva Pires Felix

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Esse trabalho é uma produção dos membros do Grupo GEIPEE-Thc,¹ a partir de um Projeto de Intervenção e Pesquisa realizado numa Escola Municipal de Ensino Fundamental (Ciclo I) de Presidente Prudente. Objetivamos construir possibilidades diferenciadas no interior da escola, a partir de atividades coletivas de caráter ludo-cooperativo para a efetivação de relações sociais voltadas à humanização dos estudantes em contrapartida às situações de violência na escola. Procuramos compreender a realidade dos estudantes respeitando-os na sua totalidade histórico-social, analisando suas falas e atitudes consideradas por gestores da escola como sendo “violentas”. No geral, as atitudes dos estudantes tornam-se um meio diferenciado de manifestar suas dificuldades em se relacionar com os demais sujeitos. É fundamental criar e fortalecer condições prático-teóricas para a construção de novas relações sociais na escola, nas quais o diálogo, o resgate de valores como o respeito, o compromisso e o reconhecimento do outro estejam presentes. Enfatizar o trabalho coletivo como condição à superação das dificuldades vividas na escola, sobretudo na relação aluno-aluno e professor-aluno. A Pedagogia Histórico-crítica e a Psicologia Histórico-cultural fundamentam as ações teórico-metodológicas do GEIPEE-Thc, visando engendrar reflexões críticas no processo de formação continuada dos professores sobre a realidade social e escolar, no sentido de se construir uma práxis educativa no interior da escola.

Palavras-chave: Violência Escolar; Pedagogia Histórico-crítica; Humanização.

1 GEIPEE-Thc – Grupo Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial – Teoria Histórico Cultural.

PROJETO DE INTERVENÇÃO E PESQUISA: UM PROCESSO DE CONSTRUÇÃO COLETIVA

Nos propomos a apresentar neste texto parte do processo de Intervenção e Pesquisa realizado em uma Escola pública municipal de Presidente Prudente. O Projeto nesta escola é realizado desde 2008 por membros do GEIPEE-Thc. Contudo, abordaremos questões das intervenções realizadas em 2011. Ressaltamos que o Projeto conta com o apoio da PROGRAD (Pró-Reitoria de Graduação) por meio de bolsas de estudo proporcionadas pelo Programa Núcleo de Ensino da Unesp.

O Projeto de Intervenção e Pesquisa intitulado *A atividade coletiva, lúdica e consciente nas aulas de educação física como mediadora na transformação da subjetividade humana: possibilidades práticas de superação da exclusão e da violência na escola*, cujo objetivo é criar condições educativas diferenciadas aos estudantes tendo as atividades ludo-pedagógicas como principal instrumento da prática educativa. Buscamos contribuir no processo de enfrentamento e superação da violência via processo de humanização e de desenvolvimento dos indivíduos em ambientes e espaços educativos.

Os professores da escola são participantes do Projeto enquanto sujeitos principais no processo de intervenção, pois visamos proporcionar e implementar reflexões e ações voltadas à transformação da prática pedagógica no interior da escola. Assim, enfatizamos no Projeto de intervenção, além do trabalho com os estudantes, a formação continuada dos professores da escola. Ao longo das atividades de intervenções na escola percebemos a necessidade de um trabalho contínuo de formação dos professores, tendo em vista engendrar condições de reflexão-ação-reflexão para a transformação da prática pedagógica em direção à construção de uma práxis educativa.

Buscando contribuir na construção de um trabalho coletivo na escola, bem como apresentar e refletir sobre a execução deste Projeto efetivado durante as aulas de educação física, ao longo do processo de intervenção dialogamos com os alunos em sala de aula, acompanhamos as atividades nos intervalos e participamos das reuniões com os professores durante a HTPC (Horário de trabalho Pedagógico Coletivo) na escola.

Com a pretensão de criar condições práticas para a transformação qualitativa das relações humanas e apontar possibilidades postas na ação do professor no enfrentamento das situações caracterizadas como violentas e desumanizadoras,

são efetivadas atividades coletivas e lúdicas com os alunos para engendrar novas relações sociais educativas e de caráter humanizador. Nas intervenções são proporcionadas situações prático-teóricas de interação humana, socialização de conhecimentos e experiências, edificação de pensamentos, sentimentos e valores essenciais à convivência respeitosa. Ou seja, buscamos criar condições de reflexão com os alunos e seus professores a partir do resgate de valores ético-universais essenciais, como o respeito, a justiça, a liberdade de expressão, dentre outros que valorizem o diálogo e a compreensão do outro como um igual e sujeito do processo educativo. Valorizamos as relações sociais coletivas e significativas, sobretudo em momentos conflituosos e de forma a reconhecer que algumas atitudes ocorrem como reação, no caso dos estudantes ao agirem indisciplinada e violentamente a um sistema educacional que é opressor e alienante e gerador de pensamentos e ações desumanizadoras no interior da escola.

Como apontado, este Projeto de Intervenção e Pesquisa foi iniciado em 2008 a partir de um processo de observação coletiva realizada por membros do GEIPEE-Thc. Das observações iniciais, planejamos o processo de Intervenção e Pesquisa visando superar condições que engendram atitudes de desrespeito, indisciplina e violência no grupo de estudantes da escola. Vale ressaltar que desde o início do Projeto contamos com o apoio dos gestores da escola oferecendo-nos total liberdade de ação e de participação, um fato significativo. O diálogo junto aos professores e gestores da escola se faz presente e contribui para o desenvolvimento do Projeto de Intervenção.

As observações gerais na escola foram realizadas em seis turmas. Sendo 02 (dois) quartos anos, 02 (dois) terceiros anos, 01 (um) segundo ano e 01 (um) primeiro ano, do Ensino Fundamental (Ciclo I). As salas foram objeto de observações sistemáticas e os registros foram feitos em diários de campo por membros do GEIPEE-Thc – dentre eles, temos acadêmicos de graduação bolsistas do Núcleo de Ensino e acadêmicos mestrandos que desenvolvem suas pesquisas nesta. Tais observações ocorreram em salas de aulas, na quadra, nos intervalos e em outras situações de interação entre professor-aluno e aluno-aluno no interior da escola, isso durante os meses iniciais do Projeto. Após esse período de observações, tivemos reuniões nos momentos de HTPC com o corpo docente, direção e coordenação pedagógica para partilhar, refletir, organizar e planejar a execução do Projeto de Intervenção.

Retomamos que em nenhum momento de nossa Intervenção tivemos resistência por parte do corpo docente, coordenação e direção da escola no que se refere à realização das nossas ações. Enquanto grupo, visamos estabelecer uma relação de parceria com a escola e não apenas desenvolver nossas intervenções e pesquisas, mas, principalmente, contribuir com o processo de transformação do cotidiano escolar e superar as dificuldades encontradas no coletivo da escola.

Compreendemos que toda atividade é orientada a um determinado fim, uma vez que as práticas humanas encontram-se agregadas de valores. Desta forma, defendemos que quando uma atividade reforça o individualismo em detrimento do trabalho solidário e coletivo, a fragmentação em detrimento da totalidade, a coerção em detrimento do diálogo, compreendemos que estão sendo construídos valores que favorecem a manutenção das relações sociais de dominação. Relações essas que estão dentro da lógica própria de uma sociedade capitalista.

A educação, por si só, não fará a transformação radical da sociedade capitalista, mas o trabalho intencional do professor pode contribuir para a construção de atividades educativas de caráter emancipador. E isto é possível hoje nos espaços educativos, mesmo sabendo que não contamos com um Sistema Educacional que favoreça essa atividade, posto que tal sistema encontra-se a serviço do atendimento dos interesses da classe dominante. No entanto, considerando as condições desse Sistema, acreditamos ser possível construir atividades educativas de caráter emancipador e temos procurado efetivar tais ações no dia a dia escolar.

Acreditando nesta possibilidade de transformação de elementos importantes do cotidiano escolar e da prática pedagógica dos professores, a partir da construção de atividades pontuais de caráter emancipador, analisamos os dados de 20 (vinte) intervenções realizadas com duas turmas de estudantes. Das 20 (vinte) intervenções, destacamos que 10 (dez) foram efetivadas com uma turma de segundo ano, antiga 1ª série; e 10 (dez) com um terceiro ano, que é a antiga 2ª série do Ensino Fundamental (Ciclo I).

Em geral, nossas atividades de Intervenção durante as aulas de Educação Física Escolar se pautam em levantamento de necessidades dos estudantes e planejamento de ações ludo-pedagógicas com jogos e brincadeiras de caráter cooperativo para garantir uma participação efetiva dos estudantes no processo de intervenção.

Quanto ao fenômeno “violência na escola” compreendemos que a mesma só é possível de ser compreendida no contexto onde se produz e se manifesta. Esse

é um elemento importante a ser considerado, ou seja, o de que a violência é uma manifestação que se transmuta de acordo com os contextos sociais no qual a mesma ocorre, se manifesta. Nesse sentido, buscamos tomar cuidado quanto as nossas análises das atividades de Intervenção para não incidirmos em elucubrações e abstrações acerca da questão e/ou sobre as características subjetivas (sentimentos, pensamentos, personalidade) dos indivíduos que realizam os atos chamados de “violentos”.

Esta preocupação esteve presente durante o processo de Intervenção realizado na escola. Um exemplo disso aconteceu quando uma criança manifestava comportamentos que poderiam enquadrar-se numa definição “tradicional” de ato de violência, sendo que em outros momentos, a mesma criança se comportava de maneira distinta à manifestação de qualquer ato de caráter violento. Concluímos, assim, que analisar as situações de violência em sua superficialidade nos leva a compreender o fenômeno na sua pseudoconcreticidade, distanciando-o das verdadeiras razões e motivos sociais de sua manifestação na escola.

No entanto, durante as Intervenções realizadas em 2011 identificamos tanto situações de violência física quanto de violência simbólica na realidade concreta da escola. Como apontamos, é importante salientar que no espaço escolar a violência simbólica pode se apresentar em determinados momentos de forma mais cruel e veemente que a própria violência física, tendo em vista que proporciona sofrimento psíquico intenso.

Ao discutirmos a violência simbólica como agressiva no plano psicológico, não temos a intenção de negar as manifestações objetivas da violência, pelo contrário, queremos chegar numa compreensão ampliada acerca dos determinantes que atuam de forma objetiva no desenvolvimento humano. Nesse sentido, queremos explicitar a opressão social que culmina num processo de desumanização e total coisificação dos seres humanos, fenômeno que se apresenta na escola conforme as observações realizadas durante as intervenções.

A violência simbólica pode ser manifestada de várias maneiras no ambiente escolar. Uma destas formas é a violência (re)produzida através de exposição ou ridicularização, sendo esta uma das maneiras de intimidar que mais se faz presente tanto na relação dos professores com os alunos quanto na relação aluno-aluno. O sujeito que vivencia essas situações pode se sentir envergonhado ou constrangido ao expressar suas opiniões, pensamentos, sentimentos. A vergonha

e a culpabilização do indivíduo, imposta através das relações de poder, é um mecanismo que pode ser utilizado para excluir, dominar e manter a ordem que se apresenta em nossa sociedade de maneira injusta e desigual.

Verificamos na escola situações em que atitudes de ridicularização e de exposição se efetivavam entre os alunos, bem como entre os professores e alunos. Este tipo de violência ocorreu, por exemplo, em uma atividade de *pega-pega*. Um estudante, o David,² disse para sua colega Luana que havia sido “pega” e isso pelo fato da mesma não conseguir correr por ser “gorda”. Observamos que Luana aparentou sentir-se mal com o comentário do colega. Este caso, não raro, se repete quando os estudantes cometem algum tipo de erro ou não alcançam o objetivo da atividade proposta na intervenção, sendo que, frequentemente, chamam uns aos outros de “burros” quando cometem falhas.

Em outros momentos das intervenções notamos que a manifestação de violência simbólica, a qual culpabiliza, constrange e ridiculariza os estudantes, se fizeram presentes. Junto a uma turma de 4º ano tivemos que interromper a brincadeira proposta pelo fato dos estudantes trocarem “palavrões” entre si em decorrência de situações de erro (do outro) na realização de uma ação no grupo. Assim, intervimos no sentido de conversar com a sala e explicar que este tipo de comportamento pode gerar sofrimento aos colegas e que o erro do outro deveria ser respeitado, pois não seria por meio da violência que chegaríamos a uma solução de determinado conflito entre dois ou mais colegas da classe.

A partir de falas e comportamentos dos estudantes durante as atividades ludo-pedagógicas identificamos que o “medo de errar” pode se relacionar ao processo de manifestação da violência simbólica e intimidação, estabelecido nas relações sociais na escola entre aluno-aluno e/ou professor-aluno. No entanto, precisamos considerar que uma situação de violência não é necessariamente causada por alguém, mas, muitas vezes, decorrente de um processo ideológico presente na própria sociedade.

O erro, por sua vez, deveria ser considerado como parte do processo ensino-aprendizagem e não motivo de “punição” do estudante, como identificamos em

2 Evidenciamos que todos os nomes dos participantes da Intervenção serão fictícios, preservando assim a identidade dos sujeitos. Apresentaremos, quando for necessária, a identificação da série do estudante, mas não a sua identidade.

várias situações na escola. Assim, se a escola considerasse a dialética erro-acerto no processo de ensino-aprendizagem acreditamos que o sujeito não teria medo de cometer erros, pois não seria objeto de violência simbólica e situações de constrangimento, ridicularização e humilhação na escola.

Percebemos que as crianças estabelecem relações entre si na escola, as quais não são mediadas pelo professor. Nesse movimento, podem ocorrer entre as mesmas situações de estranhamento do outro, dificuldade de compreensão mútua, discriminações e preconceitos, dentre outras situações conflitantes. Isso é preocupante porque, em nossa sociedade, a visão de padronização é tida como “normal”. Porém, quando as crianças se deparam com o “diferente”, sobretudo no encontro com sujeitos que se comportam “fora do padrão”, tal situação pode tornar-se conflituosa e engendrada de violência na escola.

As manifestações de violência simbólica, não raro, acabavam por resultar em violência física entre os alunos na escola. Percebemos este fato quando o estudante Ismael aperta a mão de uma aluna e os demais alunos começam a correr atrás dele chamando-o de “demônio”, de “diabo”. Nessa situação, o Ismael reagiu através de violência física para com os outros e, em seguida, chorou muito e afirmou que ninguém gostava dele. Ou seja, a violência física de Ismael se manifesta em reação à violência simbólica por ele sofrida.

No que se refere à violência física, acompanhamos o caso do estudante Caíque que em quase todas as aulas envolvia-se em “brigas” e situações de conflito. Em certa ocasião, tentou até mesmo agredir um aluno com uma carteira, mas foi impedido por um membro do GEIPEE-Thc. Ao longo de 2011 nos preocupamos com o Caíque e efetivamos algumas conversas visando discutir sobre o quanto à violência não é a melhor forma de se resolver os problemas encontrados na escola.

No plano da violência simbólica, que é manifesta através de situações de discriminação, de preconceito e de negação do outro, identificamos situações nas quais o preconceito é o gerador da discriminação e da desigualdade. Em algumas ocasiões, os estudantes reproduzem, de forma alienada, situações violentas vivenciadas simbolicamente nas suas relações em sociedade.

Assumir a tarefa de transformação da escola, com vistas à emancipação dos estudantes, implica, simultaneamente, um compromisso dos educadores com o processo de transformação da própria sociedade capitalista na direção de uma nova organização social. Para isso, há que se construir no interior da própria

escola tais possibilidades, pois do contrário permanece-se relutando em ações reformistas que camuflam as contradições sociais e a manutenção de uma escola que está a serviço dos interesses hegemônicos do capital.

FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES: EM BUSCA DE UMA PRÁXIS TRANSFORMADORA

Diante das reflexões realizadas sobre nossas ações e observações durante nossas intervenções na escola, passamos a dialogar sobre condições efetivas para a transformação das relações engendradas neste espaço educativo. Ressaltamos que nossa intenção não é culpabilizar os agentes educacionais, estudantes e suas famílias, assim, selecionamos algumas leituras para auxiliar na formação continuada dos professores dessa escola.

Salientamos que estamos no processo de elaboração de um instrumento de pesquisa, a ser aplicado junto aos gestores e professores da escola para levantarmos suas concepções sobre o processo de desenvolvimento humano sobre formação de conceitos científicos por parte dos estudantes e metodologias de ensino e aprendizagem. Objetivamos levantar as concepções dos professores e gestores para prosseguirmos com o processo de formação continuada dos mesmos.

A metodologia adotada nessa formação continuada de professores se pauta em atividades coletivas e com o auxílio de textos originais de autores da Psicologia Histórico-cultural e da Pedagogia Histórico-crítica, filmes, dinâmicas, produção de texto, dentre outras atividades de caráter crítico e reflexivo.

Trazemos neste texto algumas das ideias presentes na Pedagogia Histórico-crítica, especificamente sobre o conceito de educação e formação humana que, de certa forma, já fazem parte das discussões do grupo GEIPEE-Thc em nossas reuniões e ações de Intervenção e Pesquisa. Defendemos uma escola pública de qualidade, laica e na qual as classes trabalhadoras tenham efetiva participação e apropriação dos bens materiais e culturais que a humanidade já construiu, como defende Dermeval Saviani idealizador da Pedagogia Histórico-crítica.

A Pedagogia Histórico-crítica busca superar a ideologia presente no discurso da classe dominante, que apregoa a força própria da educação como responsável pela transformação social. E, nesse movimento de superação, Saviani (2000a, p. 3) enfatiza que é de fundamental importância retomar as bases do discurso

crítico “[...] que se empenha em explicitar as relações entre a educação e seus condicionantes sociais, evidenciando a determinação recíproca entre a prática social e a prática educativa, entendida, ela própria, como uma modalidade específica da prática social”.

À educação, portanto, interessa o saber, que é decorrência de um processo de aprendizagem, o produto do trabalho educativo. Saviani (2000a, p. 11) enfatiza o papel do trabalho educativo na formação do homem quando reconhece essa tarefa como o sendo o:

[...] ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens [...] o homem não se faz homem naturalmente; ele não nasce sabendo ser homem, vale dizer, ele não nasce sabendo sentir, pensar, avaliar, agir. Para saber pensar e sentir, para saber querer, agir ou avaliar é preciso aprender, o que implica o trabalho educativo.

Oliveira (1996, p. 13), ao discutir o trabalho educativo, defende que para educar indivíduos concretos é imprescindível compreendê-los como síntese das relações sociais em que estão envolvidos, porque “[...] não existe o desenvolvimento do homem em geral à parte da história real das relações sociais concretas entre os indivíduos. [...] o indivíduo, isto é, cada indivíduo concreto, é resultado de um conjunto de determinadas relações sociais, nas quais ele está inserido”.

Uma questão fundamental é saber como as relações sociais se concretizam na vida e nos atos de cada indivíduo e, ainda, como o próprio homem, a partir da apropriação consciente dessas relações, pode transformar-se, pois o homem

[...] é uma síntese dessas relações, na medida em que atua enquanto um agente, mas não enquanto um mero ser singular que concretiza uma atividade puramente individual. Essa atividade não é uma atividade de um sujeito isolado, mas uma atividade social de um determinado sujeito que vive, que atua dentro de determinadas relações sociais. (OLIVEIRA, 1996, p. 14)

A natureza de toda atividade social não tem um caráter absoluto, mas se configura como uma forma concreta por ser histórica, vivida em uma determinada sociedade, isto é, se desenvolve baseada em condições históricas. Para Oliveira (1996, p. 14), a “[...] atividade vital do homem singular – o trabalho – portanto, não é uma atividade isolada, mesmo quando um indivíduo singular determinado

está desenvolvendo uma atividade solitária”. A atividade do sujeito singular é sempre social, porque cumpre determinada função dentro de um sistema social histórico e concreto.

Para educar indivíduos concretos, passa a ser indispensável ao educador compreender seus educandos a partir das complexas relações recíprocas estabelecidas na sociedade, sem considerá-los “[...] como mero resultado direto e passivo das relações sociais”, afirma Oliveira (1996, p. 15).

O indivíduo, uma vez compreendido como síntese de múltiplas determinações, precisa ser visto como uma possibilidade, ou seja, não devemos reduzi-lo à compreensão do “ser” apenas. É preciso compreendê-lo em relação ao “dever-ser”. Compreender o indivíduo nessa perspectiva implica entendê-lo inserido no movimento da história, parte integrante do processo de produção e reprodução dos meios de sua existência, o qual, nesse processo, constrói uma realidade objetiva e, simultaneamente, uma realidade subjetiva, tornando-se humano.

Oliveira (1996, p. 17) explica que, no processo de se tornar mais humano, o homem “[...] vai se apropriando cada vez mais das objetivações do gênero humano, tornando-as ‘órgãos de sua individualidade’. Sua socialização, através do processo de apropriação-objetivação, é também a condição por excelência da construção de sua individualidade”. A autora alerta, no entanto, para o cultivo da alienação pela sociedade, do qual decorre que a socialização do indivíduo singular acaba sendo bastante comprometida, pois “[...] através da alienação, a socialização do indivíduo singular surge aos seus olhos não como um processo de construção do seu ‘corpo inorgânico’, mas se lhe apresenta como uma barreira, como forças estranhas e hostis que estariam impedindo o seu desenvolvimento enquanto ser humano” (Oliveira, 1996, p. 17).

A alienação é a separação entre a essência humana histórica e socialmente construída e a existência humana real, concreta. Ou seja, há uma clara cisão entre a humanidade (o gênero humano), que tem se desenvolvido de maneira única e universal, e os indivíduos, que não conseguem acompanhar esse desenvolvimento nem dele se apropriar. Oliveira (1996, p. 19) explica que o “[...] desenvolvimento cada vez mais ilimitado das capacidades humanas, da essência humana, seja objetiva ou subjetivamente está aí – é real –, mas a maioria dos indivíduos não pode concretizá-la na sua existência, o que também é real”.

Oliveira (1996, p. 19) afirma que é preciso desenvolver uma visão crítica da realidade e de como “[...] essa forma contraditória do desenvolvimento do gênero

humano gera, ao mesmo tempo a reprodução dessas relações de alienação e a exploração do homem pelo homem, as próprias condições de sua superação”. Compreender a dinâmica desse processo contraditório torna-se fundamental identificarmos, na própria realidade, as possibilidades de sua superação. Como, por exemplo, a superação de situações que engendram a violência na escola e a perpetuam.

Nesse sentido, compreendemos que na própria realidade, que é alienada e contraditória, existem possibilidades e condições para sua superação. Tais condições precisam ser conhecidas pelos sujeitos, para que, de forma consciente, eles possam utilizá-las em direção à transformação das relações alienadas produzidas e reproduzidas em nossa sociedade.

O trabalho educativo, portanto, precisa voltar-se para o *vir-a-ser* e para a superação das condições de alienação, consolidando-se como um trabalho que vise à construção de um indivíduo consciente de suas condições histórico-sociais. A construção desse trabalho educativo, dirigido ao *vir-a-ser* (um ser histórico reconhecido como possibilidades), requer efetivamente um posicionamento, uma escolha ética-política em favor dos sujeitos da escola e das classes oprimidas e desprivilegiadas (Oliveira, 1996).

Salientando a questão das escolhas valorativas, Saviani (2000b) explicita que um trabalho educativo, efetivamente crítico, é aquele que pressupõe um posicionamento do educador. Não sendo uma ação neutra, portanto, implica o compromisso com a formação de um indivíduo que se reconheça como um *ser* histórico-social consciente. Nesse sentido, a educação deve ser percebida como uma mediação valorativa, dirigida por valores.

O trabalho educativo pressupõe, em sua efetivação, a assunção de um determinado posicionamento ético-político por parte do educador. Para o autor, essa tarefa deve conceber a educação como uma atividade mediadora no seio de uma prática social global, servindo ao homem como possibilidade de acesso às condições para tornar-se um sujeito consciente de sua realidade e das situações objetivas de sua vida, assim como aos instrumentos para a transformação dessa realidade.

Oliveira (1996) esclarece que uma prática torna-se crítica à medida que se estrutura com base no conhecimento da realidade alienada, pois somente a partir da consciência crítica da realidade é que se podem criar condições para a sua transformação. Simultaneamente ao conhecimento, deve surgir o posicionamento

valorativo relacionado à consolidação de uma prática transformadora, identificando as condições presentes na sociedade que possibilitem a efetivação das transformações necessárias. Isso implica, portanto, por parte dos sujeitos sociais, uma escolha crítica e histórica de possibilidades dentre as existentes no bojo da própria sociedade alienada. Para a autora, uma teoria crítica da educação deverá servir, com base em fatos objetivos, para a construção de uma prática conscientemente estruturada que contribua para a superação das relações de dominação.

Assim, refletindo sobre nossas Intervenções na escola, o grande desafio que se impõe ao trabalho educativo sob a perspectiva da Pedagogia Histórico-crítica é, tendo como base às condições históricas existentes, delinear condições para a construção de uma prática que se estruture no interior das relações sociais alienadas, presentes na escola e na sociedade, e que, mesmo dentro desses limites, esteja voltada à transformação da realidade.

A Pedagogia Histórico-crítica empenha-se na defesa da especificidade da educação escolar e em sua função pedagógica, ligada necessariamente ao conhecimento científico e cultural e à transmissão e democratização desse conhecimento. Tornam-se imprescindíveis o resgate e a reorganização das instituições escolares, da universidade em especial, e do trabalho educativo, com vistas à valorização dos conteúdos a serem transmitidos, mas longe de um ensino conteudista, consolidando assim um processo de aprendizagem significativo e transformador.

Saviani (1996, p. 59) enfatiza que os “[...] conteúdos são fundamentais e, sem conteúdos relevantes, conteúdos significativos, a aprendizagem deixa de existir, ela se transforma num arremedo, ela se transforma numa farsa”. Referindo-se aos conteúdos escolares, o autor os concebe como conhecimentos clássicos e necessários para que os educandos, ao se apropriarem daquilo que a humanidade construiu de significativo, desenvolvam uma consciência crítico-filosófica, constituindo-se plenamente como cidadãos.

Em suma, no processo de valorização da educação numa perspectiva crítica é importante avançarmos em direção a uma Pedagogia que valorize os conteúdos científicos significativos de forma que possibilitem uma reflexão crítico-filosófica sobre a realidade. À medida que os educandos tiverem acesso aos conteúdos históricos, científicos, artísticos e culturais acumulados pela humanidade, eles terão condições de se apropriarem desses instrumentos, podendo implementar uma luta política em direção à superação das desigualdades presentes na sociedade (Saviani, 1996; 2000a).

Gramsci (1968), ao discutir a organização da escola e da cultura, afirma que é necessário pensar na transformação social a partir das próprias contradições existentes no sistema capitalista, para que a instituição escolar, nele inserida, não mais reproduza sua ideologia, mas possibilite a elevação da consciência das massas oprimidas, avançando do senso comum à consciência filosófica, pois sendo a

[...] escola unitária ou de formação humanista (entendido o termo “humanismo”, em sentido amplo e não apenas em sentido tradicional) ou de cultura geral deveria se propor a tarefa de inserir os jovens na atividade social, depois de tê-los levado a um certo grau de maturidade e capacidade, à criação intelectual e prática e a uma certa autonomia na orientação e na iniciativa [...]. A escola criadora é o coroamento da escola ativa [...]. Na fase criadora, sobre a base já atingida de “coletivização” do tipo social, tende-se a expandir a personalidade, tornada autônoma e responsável, com uma consciência moral e social sólida e homogênea. (GRAMSCI, 1968, p. 122-3)

O autor salienta que, além da tarefa de inserção do jovem na atividade social, a escola deve propiciar condições de expansão da personalidade desses indivíduos, criando espaços para desenvolverem plenamente a consciência crítica, isso porque

[...] dois elementos participavam na educação e na formação das crianças: as primeiras noções de ciências naturais e as noções de direitos e deveres dos cidadãos. As noções científicas deviam servir para introduzir o menino na “societas rerum”, ao passo que os direitos e deveres, para introduzi-lo na vida estatal e na sociedade civil. As noções científicas entravam em luta com a concepção mágica do mundo e da natureza [...] do mesmo modo como as noções de direitos e deveres entram em luta com as tendências à barbárie individualista e localista [...]. A escola, mediante o que ensina, luta contra o folclore, contra todas as sedimentações tradicionais de concepções de mundo. (GRAMSCI, 1968, p. 136)

A apropriação dos conhecimentos científicos pelos educandos é fator preponderante no próprio processo de constituição da *individualidade para-si*, pois as

[...] características do gênero humano não são, porém, transmitidas pela herança genética [...]. As características do gênero humano foram criadas e desenvolvidas ao longo do processo histórico, através do processo de objetivação, gerado a partir da

apropriação da natureza pelo homem. A atividade humana, ao longo da história, vai construindo as objetivações, desde os objetos *stricto sensu*, bem como a linguagem e as relações entre os homens, até as formas mais elevadas de objetivações genéricas, como a arte, a filosofia e a ciência. Cada indivíduo tem que se apropriar de um mínimo desses resultados da atividade social, exigido pela sua vida no contexto social do qual faz parte. Quais componentes da genericidade farão parte desse mínimo indispensável à própria sobrevivência do indivíduo, dependerá das circunstâncias concretas de sua vida, especialmente aquelas de seu meio social imediato. (DUARTE, 1993, p. 41)

Entendemos que criar condições adequadas na universidade e nos espaços escolares é necessário para que os indivíduos se apropriem das objetivações genéricas, sobretudo, das *objetivações genéricas para-si*, as quais serão garantidas apenas pela mediação do outro, sendo o professor imprescindível na realização dessa tarefa.

Cabe-nos esclarecer, conforme enfatiza Saviani (1986), que a escola – a universidade – não pode ser entendida como “redentora da humanidade”, uma vez que se sabe não ser possível modificar tanto o homem quanto a sociedade somente pela educação, pois também a escola é determinada pela estrutura social.

É indispensável ao professor a compreensão do processo de formação do indivíduo a partir de sua historicidade, pois essa visão, ao avançar em relação às propostas biologicistas que impregnam a pedagogia escolar, oferece um novo paradigma para se compreender a formação do sujeito por meio das apropriações proporcionadas pela educação em geral e pela educação escolar em particular.

Duarte (1993), ao refletir sobre o processo de formação da individualidade humana, posiciona-se favoravelmente à Pedagogia Histórico-crítica e à Psicologia Histórico-cultural. Para o autor, essa Pedagogia tem condições de oferecer contribuições efetivas partindo da especificidade da prática pedagógica para a superação das relações sociais de dominação. A educação precisa ser vista como mediação no interior da prática social, assumindo importância, ainda que limitada, para a transformação social. Sendo que, a Psicologia histórico-cultural, por sua vez, vem oferecer subsídios teóricos para uma compreensão materialista e dialética do psiquismo humano.

Na tentativa de compreensão dos indivíduos em sua concreticidade, os educadores precisam da mediação de abstrações. Essa concreticidade não se apresenta

de forma imediata, explícita e decorrente do fato de se estar em contato direto com o aluno. Nesse sentido, Kosik afirma que o

[...] pensamento que quer conhecer adequadamente a realidade, que não se contenta com os esquemas abstratos da própria realidade, nem com suas simples e também abstratas representações, tem de destruir a aparente independência do mundo dos contactos imediatos de cada dia. O pensamento que destrói a pseudoconcreticidade para atingir a concreticidade é ao mesmo tempo um processo no curso do qual sob o mundo da aparência se desvenda o mundo real. (2002, p. 20)

Nesse processo de valorização e garantia da vida genérica do homem, de busca da liberdade do gênero humano, há que se atingir o estágio de relações em que o processo de alienação possa ser superado, para que o homem possa desenvolver sua individualidade de forma livre e universal, a qual deve ser reconhecida como produto do processo histórico. Conforme Duarte (2004, p. 47), o conceito marxiano de liberdade reconhece que o gênero humano será livre, na medida em que

[...] os processos sociais sejam fruto de decisões coletivas e conscientes, diferenciando-se dos processos naturais espontâneos e superando os processos sociais alienados nos quais aquilo que é social, e, portanto, criado pelos próprios seres humanos, domina estes como se fossem forças naturais.

É necessário, então, criarmos condições objetivas para que os indivíduos atinjam a universalidade. Somente a partir da superação das relações sociais alienadas é que a universalidade e a liberdade do gênero humano poderão ser construídas, não mais à custa da vida dos indivíduos, pois os homens terão assumido o controle coletivo e consciente dessas relações para que elas se tornem construídas e controladas pelos sujeitos sociais (DUARTE, 1993, 2000; OLIVEIRA, 1996).

A partir de nossas intervenções na escola, considerando dados oriundos dos estudantes e relatos que temos dos gestores e professores da escola, temos indicativos de que nossas atividades têm surtido resultados significativos. Observamos que os estudantes têm se transformado, sobretudo quando nas intervenções proporcionadas pelo GEIPEE-Thc e, segundo relato da direção, os índices de casos de “briga” e violência diminuíram, fato que ocorreu a partir da implantação do Projeto de Intervenção na escola.

Defendemos ao longo desse texto e em nossas ações na escola que somente através da prática pedagógica, fundamentada teórica e filosoficamente numa concepção crítica de homem e sociedade, será possível oferecer possibilidades no interior da escola, para que os alunos superem a condição de indivíduos alienados e avancem na construção de sua humanização, contando com o outro como um companheiro em seu processo de formação humana.

O desenvolvimento das máximas potencialidades da personalidade humana não pode ser analisado, senão pelo reconhecimento da mediação nele exercida pelas relações sociais. Fato que se traduz no pleno desenvolvimento da personalidade humana e implica, assim, na transformação radical da sociedade alienada. Ou seja, o desenvolvimento da personalidade humana não pode ser compreendido de forma natural e espontânea, pois existem múltiplas determinações implicadas nesse processo. Tais determinações são as diversas mediações existentes no cerne das relações sociais e de reprodução da vida humana.

Decorrente dessa compreensão, o processo educativo possui um papel central no desenvolvimento dos indivíduos, desde que realize a mediação entre o indivíduo e as objetivações genéricas, ou seja, desde que possibilite a apropriação dos mais diversos objetos culturais essenciais ao desenvolvimento multilateral dos indivíduos (MARTINS, 2004).

Ao propormos como uma das atividades essências do Projeto de Intervenção e Pesquisa a compreensão por parte dos professores da importância do conhecimento científico no processo de desenvolvimento de seus alunos, sobretudo numa escola pública, temos a intenção de fomentar uma discussão crítica no interior da escola. Uma vez que, no geral, os conhecimentos científicos sistematizados têm sido negligenciados nas propostas pedagógicas atuais (DUARTE, 2004), fato que tem implicado numa desconfiguração da escola como agência socializadora de saber (OLIVEIRA, 1996; OLIVEIRA & DUARTE, 1987).

Por fim, ressaltamos que temos consciência dos limites postos pela condição humana vivida na sociedade capitalista. Mesmo assim, acreditamos e defendemos a criação de espaços de diálogos e de enfrentamento na escola das situações que engendram a violência, que desumaniza os seres humanos. Reafirmamos nosso objetivo de contribuir para a construção de uma escola e de uma educação de caráter emancipador, uma escola e uma educação que possibilite a cada um, e a todos, as máximas possibilidades de desenvolvimento, de conscientização e de humanização.

REFERÊNCIAS

DUARTE, N. *A individualidade para-si* (contribuições a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo). Campinas: Autores Associados, 1993.

_____. *Vigotski e o “aprender a aprender”* – crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2000.

_____. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. *Cadernos Cedes*, São Paulo, v. 24, n. 62, p. 44-63, abr. 2004.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9. ed. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. Paz e Terra: São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, B. *O trabalho educativo*. Campinas: Autores Associados, 1996.

OLIVEIRA, B.; DUARTE, N. *Socialização do saber escolar*. Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1996.

_____. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2000a.

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Autores Associados, 2000b.

VÁSQUEZ, A. S. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

6

PROJETO INTERAÇÃO: TRABALHANDO REFLEXÃO, SEXUALIDADE E GÊNERO COM ADOLESCENTES E PROFISSIONAIS DE UMA ESCOLA DO INTERIOR PAULISTA

Antonio Carlos Barbosa da Silva

Andrew O. Soares

Juliane A. da Costa

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: O projeto InterAção desenvolve com alunos e professores do Ensino Médio, vivências grupais referenciadas por reflexões críticas acerca das problemáticas sociais que permeiam o cotidiano de adolescentes. Com esse projeto procurou-se problematizar estigmas e estereótipos socialmente construídos e institucionalizados a partir das normatividades de gênero e sexualidade, exercidos sobre homens e mulheres, independentes de orientação sexual e identidade de gênero. A proposta de trabalho articula-se em duas frentes de atuação: oficinas semanais com adolescentes, trabalhando o referido tema com abordagens distintas e; encontros bimestrais com professores do Ensino Fundamental a fim de orientar e instrumentalizar os educadores para que estejam aptos a abordar, inter e transdisciplinarmente, as temáticas sexuais trabalhadas com os adolescentes nas oficinas. Até o momento o trabalho desenvolvido permitiu potencializar o grupo de adolescentes em relação ao nível de consciência sobre os cuidados de si e a prevenção de comportamentos de risco frente à gravidez não planejada, às infecções sexualmente transmissíveis e a minimização dos preconceitos em relação às questões de gênero. Diante do exposto, pode-se afirmar que os objetivos do projeto estão sendo alcançados, pois a ampliação do espaço destinado à multiplicação de conhecimentos e à formação de cidadãos mais conscientes do cuidado com seu próprio corpo e do respeito às outras pessoas foram evidenciados. De um modo geral, a promoção de cidadania e direitos humanos tangenciais a questões de gênero e sexualidade estão sendo construídas com esse projeto, e com a continuidade do trabalho novas reflexões estão surgindo.

Palavras-chave: Psicologia, Gênero, Sexualidade, Teatro do Oprimido.

INTRODUÇÃO

O artigo abaixo apresenta o trabalho do Núcleo de Ensino em Educação – Unesp/Assis – PROGRAD desenvolvido no primeiro semestre do ano de 2012

junto aos adolescentes do Ensino Médio de uma escola pública. Para o segundo semestre estamos efetuando a análise dos encontros bimestrais com os professores. Portanto, nosso relato evidencia de forma mais clara nossas ações voltadas para os estudantes do Ensino Médio e nossa revisão teórica em relação ao tema da sexualidade.

Atualmente, diversos autores discutem a respeito de como a educação formal está em crise, principalmente pelo aumento da violência dentro das escolas, pelo desinteresse dos alunos em relação aos conteúdos ministrados, pelos baixos salários dos professores e, ao mesmo tempo, pelo alto desgaste físico e emocional no qual os professores estão submetidos. Tais considerações podem ser observadas mais como sintomas gerados pela relação desarmônica entre o modelo de ensino oferecido e os processos de subjetivação contemporâneos. Enquanto as instituições escolares trabalham há tempos com um modelo pouco flexível de educação – o que culmina no atual sistema de apostilamento dos conteúdos programáticos dos cursos, no qual os professores recebem as aulas praticamente prontas e pouco podem desviar do conteúdo programático – as crianças e adolescentes se deparam com um mundo extremamente veloz, flexível, líquido, e, principalmente, que vende a ilusão de que tudo é possível e o sofrimento pode ser evitado sempre por meio de algum produto ou serviço milagroso.

O aparente excesso de possibilidades do mundo contemporâneo interfere na subjetivação de todos nós e, portanto, não é raro ficarmos sem compreender os novos acontecimentos sociais, uma vez que, necessitaríamos de raro tempo para deglutir e nos aprofundar nessas possibilidades. Para lidar com esses excessos preferimos aceitar as normatizações que são postuladas pelo sistema vigente, preferimos nos submeter aos discursos hegemônicos de um sistema conservador, preconceituoso, alienado e tendencioso, que pouco cede espaço para discussões democráticas a respeito de diversa temáticas sociais, como a sexualidade.

Uma das poucas instituições sociais da contemporaneidade que, ainda, se mostra mais democrática, reflexiva para lidar com tais questões, destoando de outras conservadoras, tais como a família, a igreja e a política, é a escola.

A escola, apesar de reproduzir o discurso social ideológico dominante, contraditoriamente, pode se colocar como o lugar da promoção das reflexões mais críticas sobre temas sociais, tais como ecologia, consumo, saúde, sexualidade e outros mais, portanto, tal instituição ainda é o lugar do debate, do respeito, da dialética, das possibilidades, dos devires. Na escola o aluno é instigado não só a

reproduzir, mas a pensar e a debater. Para Freire (1987), as ações educativas podem representar possibilidades de transformação das relações sociais dominantes, quando práticas libertárias, reflexivas e emancipatórias são efetivadas.

Portanto, apontamos a escola como um lugar social capaz de pensar a sexualidade de forma mais crítica, democrática e menos preconceituosa, opondo-se ao discurso conservador e hegemônico da sociedade dominante.

Por mais que a ciência pedagógica e a sociedade tenham evoluído nas últimas décadas, a sexualidade continua sendo uma temática ligada à voluptuosidade, por isso ainda é vista como um tabu difícil de ser trabalhado no âmbito educacional.

Até poucos anos atrás a temática sexualidade não era nem incluída na grade curricular de formação dos professores, geralmente sendo evocada por seu conteúdo biológico em aulas sobre anatomia e funcionamento do sistema reprodutivo. Por outro lado, crianças e adolescentes manifestavam cotidianamente a sua vontade de saber mais sobre o tema, fossem em suas brincadeiras, conversas informais, nas provocações pejorativas aos colegas e até mesmo na violência subjugada sobre outrem. Nesse contexto, sempre foi comum ouvir os adultos afirmarem que os adolescentes já sabem tudo sobre sexualidade e que nos tempos passados as coisas eram diferentes. Entretanto, entre adolescentes, os índices de gravidez não planejada, de infecções sexualmente transmissíveis e ataques homofóbicos aumentam constantemente. Desta forma, cabe indagar se os adolescentes de fato têm informações concretas sobre a sexualidade ou se apenas internalizam os apelos sensuais de uma sociedade supostamente “educada/alienada” pela mídia, pelo consumismo exagerado e pelo hedonismo.

Considerando-se que depois da família a escola é o ambiente de socialização mais significativo na vida das pessoas é necessário que os professores e demais agentes da educação tenham condições de discutir junto aos estudantes as várias facetas da sexualidade, tais como afetividades, os cuidados com o corpo, a noção histórica e social de masculinidade e feminilidade, diversidades sexuais, etc. Com informações aprofundadas e com ações psicológicas sobre a sexualidade incluída no planejamento didático-pedagógico da instituição escolar, os educadores poderão colaborar para a formação de sujeitos mais críticos e conscientes acerca da sociedade na qual estão incluídos.

Assim, este trabalho, desenvolvido em uma escola do interior paulista, enfatiza a utilização de modelos de Educação não Formal para discutir de forma crítica

questões relacionadas à sexualidade. Com base nas reflexões de autores que evocam discussões sobre subjetividades contemporâneas tais como Bauman (2006), Foucault (1998), Freire (1987), Boal (2000,2005), problematizamos estigmas e estereótipos socialmente construídos e institucionalizados a partir das normatividades de gênero e sexualidade. Metodologicamente estas problemáticas foram postuladas através de vivências grupais referenciadas por reflexões críticas acerca das questões sociais que permeiam o cotidiano dos alunos em relação à sexualidade em que vivenciamos na sociedade contemporânea.

A proposta de trabalho articula-se de forma a trabalhar a temática sexualidade dos adolescentes a partir de intervenções psicológicas (oficinas semanais) abrangendo assuntos diversos, mas que tem como pano de fundo o tema da sexualidade. As oficinas tiveram por finalidade instruir os adolescentes a partir de atividades que envolvam de forma efetiva a plena participação do grupo através de dinâmicas, discussões e produções coletivas de materiais gráficos referentes aos conteúdos internalizados. Através delas a sexualidade é debatida de forma transversal: com base na metodologia intervencionista do Teatro do Oprimido – proposta de Augusto Boal (2000, 2005). Praticamente, em nossa ação estimulamos nos adolescentes o cuidado de si e do outro, a partir de sua relação com o próprio corpo e da reflexão sobre a vivência cênica. Paralelo ao trabalho com os alunos, propusemos encontros bimestrais com professores do Ensino Fundamental a fim de orientar e instrumentalizar os educadores para que estejam aptos a abordar, inter e transdisciplinarmente, as temáticas trabalhadas com os adolescentes nas oficinas.

Desta forma, nossa ação incentivou atividades com o referido tema, dando mais espaço para a multiplicação de conhecimentos e à formação de cidadãos mais conscientes do cuidado com seu próprio corpo e do respeito às outras pessoas, contribuindo assim diretamente com a promoção de cidadania e direitos humanos tangenciais a questões de gênero, gerando uma diminuição da violência resultante dessas questões.

QUESTÕES METODOLÓGICAS – EXPLICITANDO NOSSA PRÁTICA

Uma intervenção que busca o compromisso social de transformar os saberes, que normalmente são naturalizados por uma estrutura socioeconômica, e que visa capacitar o sujeito para lidar com a vulnerabilidade social que o assola, deve,

necessariamente, criar estratégias que reveja e reflita sobre a influência do mundo externo sobre os processos subjetivos de regulação das manifestações humanas, tal como a sexualidade.

A criação destas estratégias teve como objetivos estabelecer em um espaço uma práxis de ação/reflexão/ação sobre a realidade social vivenciada por um grupo de jovens estudantes. Através da encenação e reflexão em cima de temáticas vinculadas à manifestação sexual possibilitamos aos jovens a reconstrução de seus processos subjetivos e elucubração de novas respostas frente à sexualidade, que na maioria das vezes é compreendida de forma enviesada, orientada por posturas conservadoras baseadas num sistema científico positivista.

Para evitar isso assumimos de antemão à rejeição da concepção de que as orientações sexuais não heterossexuais fossem sinônimas de qualquer tipo de desajuste ou perturbação psicológica. Isso serviu para potencializar nossas práticas de apoio psicológico a partir de um prisma positivo em relação à diversidade das orientações sexuais.

A utilização do teatro do oprimido, na modalidade teatro-fórum, nos pareceu o melhor instrumento para viabilizar a construção de um sujeito crítico e com capacidade de criar novas subjetividades para rearticular sua realidade frente a uma temática extremamente subjetiva como é a sexualidade. Portanto, a montagem de peças de teatro-fórum (modalidade mais praticada entre as técnicas do teatro do oprimido) para lidar com adolescentes que enfrentam problemas sociais pareceu ser uma estratégia crítica e eficaz, além de enfatizar uma práxis vinculada à transformação social dos sujeitos envolvidos neste trabalho.

O teatro do oprimido é um método teatral que reúne exercícios, jogos e técnicas elaboradas pelo teatrólogo Augusto Boal (2000, 2005). Os seus principais objetivos são a democratização dos meios de produção teatrais, o acesso das camadas sociais menos favorecidas e a transformação da realidade através da ação dialógica.¹ É, também, uma técnica que trabalha o sujeito no sentido de resolver

1 Podemos entender a dialógica como um ato da educação em comunhão, efetivado através do diálogo que o educador (problematizador) entre seu ato cognoscente e a cognoscibilidade dos educandos. A dialógica se dá a partir da noção de recepção/compreensão de uma enunciação o qual constitui um território comum entre o locutor e o locutário. Pode se dizer que os interlocutores ao colocarem a linguagem em relação frente um a outro produzem um movimento dialógico.

suas problemáticas psicossociais. Através da prática de jogos e exercícios teatrais estimula a discussão e problematiza questões do dia a dia do sujeito, com o objetivo de fornecer uma maior reflexão das relações de poder, através da exploração de histórias entre opressor e oprimido. Tem sido utilizado como um instrumento de Educação não Formal ao estabelecer temáticas sociais para a discussão coletiva, estimulando a criatividade e a capacidade crítica do sujeito ao propor alternativas para lidar com as questões do cotidiano.

Ele pode ser visto como uma estratégia da Educação não Formal que evidencia o desenvolvimento, a criação artística e o acesso cultural aos sujeitos. Não se trata de uma peça teatral comum, na qual o artista interpreta um papel de alguém que ele não é; é o teatro no qual cada um representa seu próprio papel, organizando e reorganizando sua vida.

Os pressupostos conceituais do teatro do oprimido giram em torno de cultura, cidadania e opressão em uma sociedade dividida em classes sociais, podendo ser considerado um movimento teatral e modelo de prática cênico-pedagógica que possui características de militância e destina-se à mobilização do público, vinculando-se ao teatro de resistência. O oprimido seria aquele indivíduo despossuído do direito de fala, do direito de ter a sua identidade, do direito de ter uma individualidade e, conseqüentemente, de vivenciar sua sexualidade sem tanta opressão – questões que foram resgatadas nas encenações.

Com a preocupação básica atentar e lutar contra os mecanismos de opressão que atingem boa parte da população, encena-se uma dramaturgia como se fosse uma espécie de tradução feita por artistas sobre os problemas vividos pelas pessoas em suas relações sociais. Essa tradução merece ser debatida, analisada, refutada ou reinterpretada. Daí nasce o módulo desse teatro chamado teatro-fórum, onde a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo implementado. No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo coringa (o facilitador do teatro-fórum), a entrar em cena, substituir o protagonista (o oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado.

Segundo Boal (2005), o teatro-fórum consiste na montagem e apresentação de uma peça teatral baseada nos problemas vivenciados pelos participantes e levada à discussão pública. A plateia participa diretamente em cena, substituindo a personagem oprimida e propondo alternativas de ação. As intervenções da plateia são analisadas em suas estratégias de mudança das relações de poder e

opressões apresentadas. A intervenção é pedagógica e caminha no sentido de desenvolver um aprendizado coletivo e construir o teatro como instrumento de participação e transformação social.

No teatro-fórum uma questão é levantada pelo elenco aos espectadores. É apresentado um problema objetivo, através de personagens opressores, que entram em conflito por causa de seus desejos e vontades contraditórias. Nesta luta por seu objetivo, o oprimido fracassa e os atores devem ao representar suas alternativas para os problemas encenados, através da intervenção direta no espetáculo, substituindo o personagem oprimido. O teatro-fórum constitui-se em instrumento facilitador da discussão dos problemas sociais.

Não basta produzir idéias: necessário é transformá-las em atos sociais, concretos e continuados. (...) Arte e Estética são instrumentos de libertação. (BOAL, 2000, p. 19)

No teatro-fórum o coringa é personagem primordial. É ele que coordena o grupo, narra à cena e provoca os espectadores e atores a se envolverem na encenação. Ele evita todo o tipo de manipulação e de indução do espectador, não decide nada por conta própria, enuncia as regras do jogo e incentiva a participação da plateia na reflexão conjunta com os atores do espetáculo do teatro-fórum. Exercendo uma função pedagógica assume o papel de conciliador, mediador, podendo interromper uma ação do ator e do espectador quando verificar que as soluções propostas para o jogo são fantasiosas. Nesses casos, estimula os espectadores a encontrar a soluções mais ativas na luta contra as formas de opressão social.

O espectador é incentivado a interromper a ficção observada, sempre que julgar incoerentes ou irrealis, ou mistificadoras ou ineficientes ou idealistas as soluções vistas em cena, situando-se este teatro, portanto, nos limites entre ficção e realidade, e o espectador entre pessoa e personagem. Nesse teatro, o indivíduo representa o seu próprio papel, analisa suas próprias ações, questiona e reorganiza a sua vida dentro de uma nova visão de mundo.

Há nesta proposta uma estreita cumplicidade com a plateia. É esta relação que possibilita um rico debate sobre a situação de opressão e as possibilidades de mudança desta situação. Neste jogo teatral, o objetivo não é ganhar ou perder, mas sim proporcionar aos jogadores a aprendizagem no e com grupo. É importante destacar também que, neste jogo, os participantes conhecerão o arsenal

dos opressores e as possíveis táticas e estratégias dos oprimidos. O fórum retrata uma maneira de aprendermos uns com os outros. Enfim, este jogo impulsiona todos a refletirem e agirem em relação às situações de opressão que se fazem presentes no cotidiano.

Esses jogos, juntamente com metodologias propostas por Paulo Freire (1987) (pedagogia libertadora), são ferramentas educacionais poderosas na discussão transversal das questões de gênero. Boal (2000) ao propor uma ação que efetivamente devolva uma linguagem crítica à população propõe sua atuação como um “ensaio cênico para a revolução” nas questões relacionadas à sexualidade e de gênero. Nestas propostas há um norte teórico importante para a realização de um processo educacional efetivo e emancipatório. O conhecimento passa a ser visto como uma construção individual que se dá na relação dos homens entre si para com o mundo, e não como algo já dado, pronto, e, portanto, passível de ser um produto acumulativo aos moldes do sistema capitalista. Dentro dessas perspectivas, a horizontalidade e a consciência de que tanto educador como educando estão passando por um processo de aprendizado ao se debruçarem sobre as inevitáveis perguntas que o mundo nos coloca tornam-se claras.

DESENVOLVIMENTO DAS OFICINAS

Na experiência com a escola, observamos que assuntos relacionados com sexualidade, questões de gênero e de heteronormatividade surgem facilmente, ainda mais em atividades que envolvem o corpo.

O corpo é, em primeira análise, quase encarado como espaço sagrado que não deve ser profanado pelo toque de pessoas desconhecidas, ao mesmo tempo em que o toque do outro também tem, em muitos casos, um desejo de profanação desse sagrado instituído. Portanto, tocar ou não tocar o corpo por aqueles que não fazem parte do nosso convívio já se demonstram elementos notáveis a serem trabalhos neste tipo de ação.

A corporeidade, por nós trabalhada, buscou abrir caminhos para novas aprendizagens no exercício reflexivo corpóreo. Esse processo de aprendizagem reflexiva e vivência corporal oportunizou ao adolescentes uma nova consciência existencial. Neste contexto, a questão corporal em nossa cultura, que está ligada ao fator estético, na qual a beleza física deve ser perseguida a qualquer custo,

desprovida de qualquer valoração humana, foi questionada, reinterpretada e encenada de forma a mostrar que esta valorização corporal indica muito mais uma imposição social do que um desejo do sujeito. A intenção de refletir o saber-fazer da corporeidade significou produzir o presente, apoderar-se dos modos de produção de si mesmo, despertar desejos, sentir emoções e repressões, satisfazer necessidades, ter intuições que sustentem a evolução e a qualidade de vida da própria vida corporal. (Montagnoli, 2001).

As questões de gênero foram sendo trabalhadas a partir da inversão dos papéis, ou seja, alunos do sexo masculino interpretaram mulheres e alunas do sexo feminino interpretaram homens. Tais interpretações foram estimuladas e aprofundadas corporalmente através de exercícios que proporcionaram outros registros de sensação corporal e de interação coletiva. Além disso, o fato de se colocar no papel do outro foi essencial para desenvolver o respeito pela diferença.

Os alunos, em geral, apresentam boa predisposição em realizar as oficinas, no entanto, as relações entre os estudantes dificultam a conclusão das propostas. Isso provavelmente se deve às relações já estabelecidas por estes durante o percurso escolar e já bem sedimentadas, o que dificulta relações diferentes da ordem pré-estabelecida. Os alunos, com exceção das atividades em grupo e das aulas de educação física, não estão acostumados a realizar atividades interpessoais guiadas por um educador (coringa), como no caso das intervenções psicossociais configuradas a partir do teatro do fórum. A proposta se apresenta como nova e desafiadora para estes, principalmente porque a vigilância institucional, o controle dos corpos, o puritanismo estão sempre presentes no desenvolvimento dessas tarefas. Em suma, as vivências propostas são prejudicadas, dentro dessa leitura, principalmente, pelo receio que alunos sentem ao realizar algo que, aos olhos da sociedade, do outro, é visto como nebuloso, vergonhoso, pecaminoso, incompreensível ao coletivo.

Isso ocorre porque a escola é vista como o lugar da informação e da transmissão de conhecimento. Dessa forma, a escola é um espaço institucional privilegiado para o controle e exercício do poder, do biopoder, através de práticas de gerenciamento da vida sexual das crianças e dos jovens e da regulação das populações.

Entretanto, é sabido que a escola não está preparada e não possui elementos suficientemente científicos, filosóficos e éticos embasados para orientar o sujeito em sua sexualidade. Quando ela é chamada a intervir nesta questão ela atua

moralmente. A escola faz o trabalho de orientação sexual baseado apenas na perspectiva higienista, próximo ao discurso médico (o biopoder), restrito a conhecimentos anatômicos dos corpos e aos livros didáticos de ciências, desconsiderando o desenvolvimento psíquico dos sujeitos que é engendrado nas relações sociais.

Em nossas ações procuramos romper com este tipo de orientação. O debate em torno da sexualidade foi potencializado a partir de informações atualizadas do ponto de vista científico e dos valores morais e sociais atribuídos a determinados comportamentos. O debate gira em torno das dúvidas levantadas durante as intervenções. Temas como doenças sexualmente transmissíveis, virgindade, homossexualidade, preconceito, questões de gênero, gravidez indesejada na adolescência e HIV foram postuladas pelos alunos e refletidas a partir de encenações teatrais. Os processos de subjetivação da contemporaneidade em relação a esses temas foram amplamente abordados.

Os sujeitos evidenciaram a dificuldade em ser orientados de forma mais ampla e dialética a respeito das questões ligadas a sexualidade. Com isso percebe-se que a sociedade atual não oferece instruções e orientações sólidas para o sujeito lidar com as questões subjetivas que permeiam sua vida, tal como a sexualidade. A celeridade e a efemeridade, componentes básicos dessa sociedade líquida, não permitem ao sujeito “perder tempo” ou “parar” para resignificar as subjetividades que o perpassa. Os processos de subjetivação que envolve a sexualidade são por nós incorporados segundo as resoluções institucionais que atualmente são valorizadas, tais como aquelas que são veiculadas pela mídia, pelas redes sociais e pelos discursos conservadores, normativos e preconceituosos das novas religiosidades e das famílias contemporâneas.

Desse modo, em nosso trabalho, procuramos realizar a mediação entre as experiências dos alunos no que diz respeito à sexualidade, o fornecimento crítico do conhecimento científico e da diversidade social e cultural que permeia tal temática.

O trabalho de Educação não Formal até o momento significou problematizar a sexualidade, não no sentido de encará-la como problema a ser resolvido, mas de questionar e desconstruir os discursos normativos que regem as construções de nossas imagens do masculino e do feminino e de como podemos obter prazer com o próprio corpo ou com o corpo do outro. Em suma, nosso trabalho permitiu o surgimento de novos processos de subjetivação frente à sexualidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto até o momento de seu desenvolvimento contribuiu significativamente para verificarmos a possibilidade de discutir um tema, ainda tão polemico, de forma mais crítica e interdisciplinar. A sexualidade pôde ser abordada a partir de uma configuração histórica, pensada como um constructo social e cultural, respeitando sua diversidade e especificidade histórica.

Os saberes da psicologia, da educação e da arte puderam ser disponibilizados sobriamente na compreensão da temática da sexualidade e estão servindo como elementos constituidores da formação identitária dos estudantes. Nossa atuação procura congrega os jovens a compreender a sexualidade de forma aberta e não impositiva, sempre reconhecendo os valores que regem seus próprios comportamentos e orientam sua visão de mundo.

Convém ressaltar que esse projeto continua e planejamos para o segundo semestre intervir mais efetivamente na equipe pedagógica (professores do Ensino Médio), na sua escuta e na capacitação da mesma para lidar de forma crítica e compreensiva em relação às proposições que envolvem a sexualidade. Esperamos que com os novos elementos, possamos ampliar nossa leitura desse projeto e oferecer a comunidade acadêmica e escolar, novas formas de orientar os sujeitos quanto às questões subjetivas que envolvem a sexualidade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M.; CASTRO, M. G.; SILVA, L. B. *Juventudes e sexualidade*. Brasília: Unesco Brasil, 2004.
- AQUINO, J. *Sexualidade na escola alternativas teóricas e práticas*. São Paulo: Summus, 1997.
- AUAD, D. *Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola*. São Paulo: Contexto, 2006.
- BAUMAN, Z. *Tempos líquidos*. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.
- BOAL, A. *Jogos para atores e não atores*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2000.
- _____. *Teatro do oprimido e outras poéticas políticas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- CAMARGO, A.; RIBEIRO, C. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. Campinas: Editora Unicamp, 1999.

FOUCAULT, M. *História da sexualidade. A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MONTAGNOLI, D. *Corporeidade: a linguagem que constroi e produz cultura corporal na profissionalização continuada dos docentes da Unerj*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Havana, Havana, 2001.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Revista Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 5-22, 1990.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

7

SARESP MELHORA COM PIBID: ALUNOS DE UMA ESCOLA PÚBLICA DE ARARAQUARA/SP SÃO BENEFICIADOS

Carolina Casari, Maria Isabela Zanoni

Maria Regina Guarnieri

Marilda da Silva

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: O projeto em desenvolvimento, na cidade de Araraquara, possibilita duas oportunidades de aprendizagem simultaneamente: uma para alunos da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras – câmpus de Araraquara e outra para os professores que lecionam no Ensino Fundamental Ciclo I na escola parceira. Este artigo tem como objetivo mostrar as contribuições que o projeto PIBID tem proporcionado. Mostra-se aqui que as contribuições do PIBID estão relacionadas aos modos de conduzir o processo de ensino e o de aprendizagem tendo em vista uma escolarização de boa qualidade. A metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto e na reflexão que ora apresentamos foi baseada no texto Como usar o jornal na sala de aula de autoria de Maria Alice Faria que compõe a coleção da Editora Contexto intitulada Como usar na sala de aula. Essa metodologia foi organizada com os professores nas ATPC's e aplicada na sala de aula com os alunos de quartos e quintos anos. Realizou-se esse trabalho durante um semestre e assim foi possível observar resultados que caracterizam os avanços que os alunos dessa escola obtiveram. No que diz respeito a esses avanços destaca-se o aumento no rendimento do SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) no ano 2011 pelos alunos da Escola Estadual Deputado Leonardo Barbieri em relação aos resultados alcançados nos anos anteriores 2007, 2008, 2009 e 2010.

Palavras-chave: Escola pública, SARESP, PIBID.

INTRODUÇÃO

O projeto, no grupo em questão, é desenvolvido na cidade de Araraquara/SP. A Educação no município está assim distribuída: no que se refere ao Governo Estadual há em Araraquara 12 escolas de Ensino Fundamental ciclo I, 18 de Ensino Fundamental ciclo II e 16 escolas de Ensino Médio. Desse total de escolas duas, uma do Ensino Fundamental – ciclo I e uma do Ensino Médio são de tempo

integral. As instituições de responsabilidade do município são 35 CERs (Centro de Educação e Recreação) com funcionamento integral e parcial, 13 escolas de Ensino Fundamental (séries iniciais) que atende aproximadamente 7.500 alunos e 9 Centros de Educação Complementar. A iniciativa da implantação desses Centros é de 1994 e eles tem por objetivo atender os alunos do ensino fundamental – rede municipal, estadual ou privada –, no período inverso em que o aluno vai à escola regular. Contudo, a grande maioria do alunado dos centros pertence às frações populares.

Atualmente há aproximadamente um total de 1.600 professores funcionários públicos estaduais distribuídos da seguinte maneira: 325 professores atuantes no Ensino Fundamental – ciclo I, 680¹ no Ensino Fundamental – ciclo II e 600² no Ensino Médio. O quadro de servidores do município tem aproximadamente 1200 profissionais distribuídos entre: 501 professores dos CERs e 699 das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Ciclo I.

Nosso projeto é desenvolvido na Escola Estadual Deputado Leonardo Barbieri,³ situada no bairro Yolanda Ópice, região periférica da cidade. Ela está inserida em uma comunidade que se originou com a construção de um conjunto habitacional em 1982, portanto há 29 anos. O bairro é completamente urbanizado e pavimentado, com saneamento básico e acesso aos principais pontos da cidade. Contudo, no que se refere aos equipamentos sociais não há no bairro Yolanda Ópice lazer gratuito como praça, parques, clubes, centros esportivos e culturais. Há somente o CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) no qual são proporcionadas atividades de Karatê abrigando também um projeto de música denominado Projeto Guri.

A escola atende atualmente 705 alunos oriundos de frações de classes populares, cuja renda familiar média é inferior a 5 (cinco) salários mínimos. Nesse grupo estão 62% do alunado da escola. Vale dizer que a grande maioria do alunado não tem acesso a meios de comunicação como internet banda larga. A única

1 A relação do número de professores apresenta uma margem de erro de 50 para mais ou para menos.

2 A relação do número de professores apresenta uma margem de erro de 50 para mais ou para menos.

3 As informações sobre o bairro e a escola foram extraídas do Projeto Pedagógico da referida escola.

forma de lazer dos mesmos é a televisão. A escola assume nesse bairro um dos poucos meios de acesso a informações sistematizadas. Esta também foi uma das razões da opção por essa escola.

Na fonte na qual se extraiu as informações pedagógicas sobre a escola, Projeto Pedagógico, registra-se que a proposta pedagógica da escola é inclusiva. No que se refere ao espaço físico observamos que os alunos portadores de NEE possuem acesso a todos os ambientes. A propósito do espaço físico a escola possui: pátio, cozinha, salas de aula, biblioteca com sala de leitura, sala de multimídia e informática, sala da direção, sala da coordenação, secretaria, banheiros femininos e masculinos e quadra poliesportiva. Há em média 35 alunos por sala de aula, sendo adequada acomodação para o número de alunos por turma no que tange à mobilidade física.

O corpo docente da Yolanda Ópice é composto por 74 professores. Mas as bolsistas convivem apenas com 12 professoras regentes, dentre as quais 10 possuem Graduação em Pedagogia e 2 Normal Superior. Há ainda nesse grupo 3 professoras com pós-graduação e 1 com duas graduações, Pedagogia e Letras. Esse corpo docente distribui-se em três categorias funcionais:

- a) efetivo⁴ na sede de origem (1 professora);
- b) efetivo fora da sede de origem⁵ (3 professoras); e
- c) OFA⁶ (Ocupante de Função de Atividade) 8 professoras.

A gestão da escola é operacionalizada por meio de uma equipe composta por um diretor, uma vice-diretora e duas coordenadoras.

Nosso projeto abriga todas as professoras do Ensino Fundamental Ciclo I e II da escola. Contudo, diretamente abriga somente alunos do Ensino Fundamental Ciclo I. Assim, as bolsistas tem convivência com todas as professoras da escola que atuam no Ensino Fundamental e com alunos dos anos iniciais de 1^o ao 5^o ano

4 A categoria efetiva diz respeito ao professor lecionar na sede de origem.

5 A categoria efetiva fora da sede de origem diz respeito ao professor lecionar fora da sua sede de origem conforme prevê o Art. 22 do Estatuto do Magistério Paulista 1985 que dispõe em resumo, a permissão ao professor transferir suas aulas para outra sede de acordo com a disponibilidade.

6 A categoria OFA compreende os professores temporários, aqueles sem vínculo com a escola, podendo ou não renovar o seu contrato.

do ciclo do referido nível. E possibilita duas oportunidades de aprendizagem simultaneamente: uma para alunos da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras – câmpus de Araraquara que certifica para a Educação Infantil, Ensino Fundamental séries iniciais e Gestão –, e outra para os professores que ensinam no Ensino Fundamental Ciclo I na escola parceira, possibilitando formação específica ao licenciando da Unesp e ao mesmo tempo contribuindo para a melhoria da escola pública. É da melhoria da escola parceira que se trata esta reflexão/descrição.

METODOLOGIA

O objetivo geral desse projeto está diretamente relacionado com a possibilidade de várias aprendizagens, tanto para as alunas universitárias participantes desse tipo de projeto, quanto para a instituição parceira. Especificamente o que se busca com esse projeto é:

- a) Possibilitar a futuras professoras experimentarem objetivamente a prática docente, tendo em vista adquirir aprendizagem de saberes práticos do ofício docente que são aprendidos somente no efetivo exercício da docência;
- b) Socializar técnicas de ensino que na maioria das vezes são mal utilizadas pelos professores que atuam em nossas escolas e, outras vezes, totalmente desconhecidas;
- c) Contribuir para a qualificação das ATPCs, de um lado, e, de outro, colocar as alunas da Licenciatura em Pedagogia em contato com os professores fora da sala de aula e especialmente no momento das ATPCs, para que essas alunas possam apreender, por dentro, o cotidiano escolar para o qual estão sendo preparadas na universidade.

As atividades realizadas ao longo do período de Agosto à Dezembro de 2011 foram baseadas no texto Como usar o jornal na sala de aula de autoria de Maria Alice Faria. Esse livro compõe a coleção da Editora Contexto intitulada Como usar na sala de aula. Essa fonte metodológica é composta por inúmeras atividades pedagógicas que foram adaptadas para a realidade da referida instituição. Essas adaptações foram elaboradas em dois lugares: na FCL pelas bolsistas e na Unidade parceira – durante a realização das ATPC's –, pelas professoras do Ensino Fundamental Ciclos I e II e bolsistas.

Para todas as atividades que foram desenvolvidas foi preparado um roteiro que detalhadamente explicava os passos didáticos das atividades pedagógicas que seriam aplicadas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano. Nessa medida os professores “aprendiam” a fazer e aplicar as atividades simultaneamente. Essa dinâmica favoreceu convivência intelectual/acadêmica entre bolsistas, professoras e alunos. Ressalta-se que as bolsistas trabalharam com todas as docentes que atuam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, mas as atividades só foram aplicadas aos alunos dos quartos e quintos anos.

A aplicação das atividades aos alunos possibilitou que as bolsistas percebessem que os alunos de tais turmas apresentavam enormes dificuldades no que diz respeito ao quesito básico desse nível de escolarização: leitura e escrita. Essas deficiências eram conhecidas e, de certo modo, aceitas pela equipe escolar, aceitas no sentido de que os alunos possuíam mesmo muitos problemas. Por tais razões as bolsistas ampliaram o tipo de atividades didáticas aplicadas aos alunos para além da fonte da metodologia. Trabalharam com jogos de interpretações, quebra-cabeças, exercícios com recorte e colagem. O conjunto dessas atividades resultou na melhoria a que se refere este texto.

Assim, houve mudança de comportamento dos alunos, sobretudo, no que diz respeito ao envolvimento deles em todas as atividades propostas e aplicadas pelas bolsistas. Esses alunos mostravam por meio de gestos e palavras satisfação com o trabalho que estava sendo desenvolvido. Inclusive buscavam ajuda para participarem adequadamente das atividades. Obviamente que inúmeras vezes durante a aplicação das atividades didáticas os alunos não responderam exatamente o que estava sendo proposto pelas bolsistas, mas a proposta era cumprida na sua íntegra, às vezes com mais dificuldades outras vezes com menos.

Especificamente, os benefícios para os alunos que frequentam o Ensino Fundamental Ciclos I e II na Yolanda Ópice estão distribuídos de formas diferentes e do seguinte modo:

- a) benefícios advindos da participação direta dos alunos com o projeto; e
- b) benefícios da participação indireta dos alunos com o projeto.

No que se refere à participação direta diz respeito aos alunos dos quartos e quintos anos para os quais as bolsistas aplicam as atividades didáticas. Já a participação indireta ocorre por meio da participação dos professores das turmas para as quais as bolsistas não aplicam atividades. Neste caso, os benefícios para

os alunos vem exclusivamente da participação de seus professores no projeto, e não de sua participação direta no projeto como é o caso dos alunos dos quartos e quintos anos.

Em relação ao benefício as bolsistas o projeto contribui exponencialmente para a inserção ao meio escolar, simultaneamente, à formação teórica. Segundo Tardif (1992) há especificidade/diferença na formação profissional e na formação docente que conjuntamente compõem a formação para o ofício docente. A primeira é alcançada no âmbito da universidade que certifica o profissional professor. Já a segunda é desenvolvida no exercício da prática docente propriamente dita. Portanto, nosso projeto PIBID tem possibilitado as bolsistas o aprendizado da docência concomitantemente à formação profissional. Essa é a situação desejável nos últimos estudos sobre formação inicial e inserção na carreira profissional.

RESULTADOS

Neste texto como anuncia o título focalizamos o benefício do projeto PIBID aos alunos do Ensino Fundamental ciclo I e II da Escola Estadual Deputado Leonardo Barbieri. No final do ano de 2011 os alunos seriam examinados pela prova SARESP (Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo) aplicada anualmente pela Secretária do Estado de São Paulo para alunos da rede estadual que estão no 3º, 5º, 7º e 9º ano do Ensino Fundamental e 3º ano do Ensino Médio. Levando em conta que os alunos estavam mostrando mudanças positivas com o desenvolvimento de nosso projeto e considerando que iam passar por uma nova avaliação entendemos ser importante obter informações sobre os resultados dos processos de avaliação pelos quais aqueles alunos vinham passando nos últimos 5 anos.

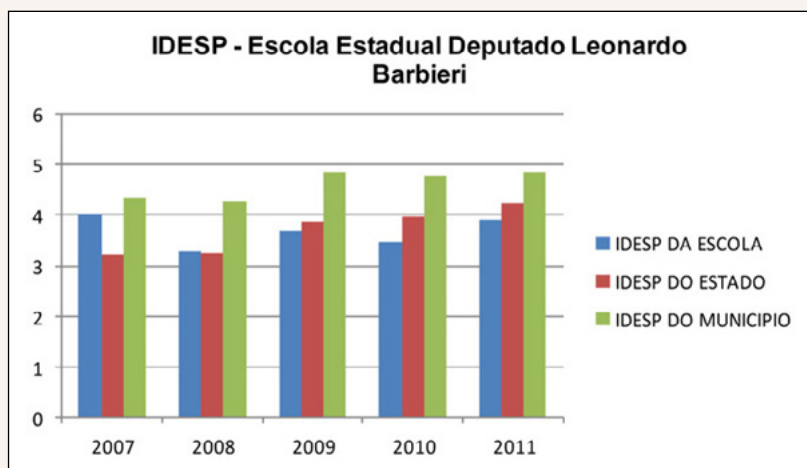
Para isso utilizou-se os dados do IDESP⁷ (nota de rodapé: a fonte utilizada foi o site) (Índice de Desenvolvimento Escolar do Estado de São Paulo) dos últimos 4 anos. Esse é um indicativo que avalia a qualidade das escolas estaduais paulista, considerando dois critérios: o indicador de desempenho dos alunos nos exames do SARESP e o indicador de fluxo escolar em cada nível de ensino. Assim, no ano de no ano de 2007 a escola Deputado Leonardo Barbieri atingiu 4,02 no IDESP. Já em 2008 essa nota diminui aproximadamente 18%, caindo para 3,29.

7 A fonte utilizada foi o site: <idesp.edunet.sp.gov.br/>.

Nos anos seguintes, 2009 e 2010, a instituição apresentou recuperação e queda novamente, com 3,70 e 3,46 respectivamente.

A partir dos resultados mencionados obtidos de 2007 – 2010 em 2011, os alunos da Escola Estadual Deputado Leonardo Barbieri obtiveram uma recuperação de aproximadamente 12,5% com 3,89 pontos, apenas 0,13 pontos abaixo da maior nota dos últimos 5 anos. Como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 IDESP – Escola Estadual Deputado Leonardo Barbieri.



Fonte: <<http://idesp.edunet.sp.gov.br/>>.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esses resultados objetivam o sucesso da parceria universidade escola pública por meio do PIBID, pois embora o aumento da média no SARESP da escola possa parecer modesto a um olhar meramente numérico, tratando-se de escola pública esses resultados apontam que os alunos foram altamente beneficiados. Outrossim, as bolsistas que atuaram diretamente para que esses resultados fossem alcançados foram igualmente beneficiadas.

REFERÊNCIAS

- FARIA, M. A. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. Tradução Francisco Pereira. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

8

PARCERIA ENTRE PROFESSORANDAS PIBID E PROFESSORAS PARCEIRAS: DIFÍCEIS RELAÇÕES PROFISSIONAIS

Edilaine Fernandes

Maira Ricci

Sofia Helena Monteiro Coelho

Maria Regina Guarnieri

Marilda da Silva

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: O projeto em desenvolvimento na cidade de Araraquara possibilita duas oportunidades de aprendizagem simultaneamente: uma para alunos da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras – câmpus de Araraquara e outra para os professores que lecionam no Ensino Fundamental Ciclo I na escola parceira. A metodologia utilizada no desenvolvimento do projeto e na reflexão que ora apresentamos foi baseada no texto Como usar o jornal na sala de aula de autoria de Maria Alice Faria (2006) que compõe a coleção da Editora Contexto intitulada Como usar na sala de aula. Essa fonte metodológica é composta por inúmeras atividades pedagógicas que foram adaptadas para a realidade da instituição parceira. Essas adaptações foram elaboradas em dois lugares: na FCL pelas bolsistas e na Unidade parceira pelas bolsistas e as professoras do Ensino Fundamental Ciclos I e II. Nessa medida as professoras tinham contato com uma nova forma de preparar atividades didáticas na sala de aula e as bolsistas aprendiam com as professoras formas de aplicação fruto da experiência docente das mesmas. Essa dinâmica favoreceu convivência intelectual/acadêmica. O enfoque desta reflexão são as características dessa convivência entre professoras parceiras e bolsistas PIBID.

Palavras-chave: Parceria, universidade, rede estadual.

INTRODUÇÃO

O projeto no grupo em questão é desenvolvido na cidade de Araraquara/SP. A Educação nesse município está assim distribuída: no que se refere ao Governo Estadual há em Araraquara 12 escolas de Ensino Fundamental – Ciclo I, 18 de Ensino Fundamental – Ciclo II e 16 escolas de Ensino Médio. Desse total de escolas duas, uma do Ensino Fundamental – Ciclo I e uma do Ensino Médio –, são de

tempo integral. As instituições de responsabilidade do município são 35 CERs (Centro de Educação e Recreação) com funcionamento integral e parcial, 13 escolas de Ensino Fundamental (séries iniciais) que atendem aproximadamente 7.500 alunos e 9 Centros de Educação Complementar. A iniciativa da implantação desses últimos é de 1994 e eles tem por objetivo atender alunos do Ensino Fundamental – rede municipal, estadual ou privada –, no período inverso em que o aluno vai à escola regular. Contudo, a grande maioria do alunado dos centros pertence a frações de classes populares.

Atualmente, há aproximadamente um total de 1.600 professores – funcionários públicos estaduais –, distribuídos da seguinte maneira: 325 professores atuantes no Ensino Fundamental – Ciclo I, 680¹ no Ensino Fundamental – Ciclo II e 600² no Ensino Médio. O quadro de servidores do município tem aproximadamente 1200 profissionais distribuídos entre: 501 professores dos CERs e 699 das Escolas Municipais de Ensino Fundamental do Ciclo I.

Nosso projeto é desenvolvido na Escola Estadual Deputado Leonardo Barbieri³ situada no bairro Yolanda Ópice, região periférica da cidade. Ela está inserida em uma comunidade que se originou da construção de um conjunto habitacional em 1982, portanto há 29 anos. O bairro é completamente urbanizado e pavimentado, com saneamento básico e acesso aos principais pontos da cidade. Contudo, no que se refere aos equipamentos sociais não há no bairro Yolanda Ópice lazer gratuito como praça, parques, clubes, centros esportivos e culturais. Há somente o CRAS (Centro de Referência e Assistência Social) no qual são proporcionadas atividades de Karatê, abrigando também um projeto de música denominado Projeto Guri.

A escola atende atualmente 705 alunos oriundos de frações de classes populares, cuja renda familiar média é inferior a 5 (cinco) salários mínimos. Nesse grupo estão 62% do alunado da escola. Vale dizer que a grande maioria do alunado não tem acesso a meios de comunicação como internet banda larga. O único

1 A relação do número de professores apresenta uma margem de erro de 50 para mais ou para menos.

2 A relação do número de professores apresenta uma margem de erro de 50 para mais ou para menos.

3 As informações sobre o bairro e a escola foram extraídas do Projeto Pedagógico da referida escola.

meio de lazer dos mesmos é a televisão. A escola assume nesse bairro um dos poucos meios de acesso a informações sistematizadas. Esta também foi uma das razões da opção por essa escola.

Na fonte na qual se extraiu as informações pedagógicas sobre a escola, Projeto Pedagógico, registra-se que a proposta pedagógica da escola é inclusiva. No que se refere ao espaço físico observamos que os alunos portadores de NEE possuem acesso a todos os ambientes. A propósito do espaço físico a escola possui pátio, cozinha, salas de aula, biblioteca com sala de leitura, sala de multimídia e informática, sala da direção, sala da coordenação, secretaria, banheiros femininos e masculinos e quadra poliesportiva. Há em média 35 alunos por sala de aula, sendo adequada a acomodação para o número de alunos por turma no que tange à mobilidade física.

O corpo docente da Yolanda Ópice é composto por 74 professores. Mas as bolsistas convivem apenas com 12 professoras regentes, dentre as quais 10 possuem Graduação em Pedagogia e 2 Normal Superior. Há ainda nesse grupo 3 professoras com pós-graduação e 1 com duas graduações, Pedagogia e Letras. Esse corpo docente distribui-se em três categorias funcionais:

- a) efetivo⁴ na sede de origem (1 professora);
- b) efetivo fora da sede de origem⁵ (3 professoras); e
- c) OFA⁶ (Ocupante de Função de Atividade) 8 professoras.

A gestão da escola é operacionalizada por meio de uma equipe composta por um diretor, uma vice-diretora e duas coordenadoras.

Nosso projeto abriga todas as professoras do Ensino Fundamental Ciclo I e II da escola. Contudo, diretamente abriga somente alunos do Ensino Fundamental Ciclo I. Assim, as bolsistas tem convivência com todas as professoras da escola que atuam no Ensino Fundamental e somente com os alunos dos anos iniciais de

4 A categoria efetiva diz respeito ao professor lecionar na sede de origem.

5 A categoria efetiva fora da sede de origem diz respeito ao professor lecionar fora da sua sede de origem conforme prevê o Art. 22 do Estatuto do Magistério Paulista 1985 que dispõe em resumo, a permissão ao professor transferir suas aulas para outra sede de acordo com a disponibilidade.

6 A categoria OFA compreende os professores temporários, aqueles sem vínculo com a escola, podendo ou não renovar o seu contrato.

1º ao 5º ano do Ciclo I do referido nível. O tipo de metodologia adotada possibilita duas oportunidades de aprendizagem simultaneamente: uma para alunos da Licenciatura em Pedagogia da Faculdade de Ciências e Letras – câmpus de Araraquara que certifica para a Educação Infantil, Ensino Fundamental Séries Inicias e Gestão –, e outra para os professores que ensinam no Ensino Fundamental Ciclo I na escola parceira, possibilitando formação específica ao licenciando da Unesp e ao mesmo tempo contribuindo para a melhoria da escola pública. Neste artigo, a questão que se mostra diz respeito às relações pessoais/profissionais entre bolsistas PIBID e professoras parceiras. A opção pela descrição dessas relações está diretamente relacionada às questões que se referem à formação inicial de professores e à inserção na docência.

METODOLOGIA

O objetivo geral desse projeto está diretamente relacionado com a possibilidade de várias aprendizagens, tanto para as alunas universitárias participantes desse tipo de projeto, quanto para a instituição parceira. Especificamente o que se busca com esse projeto é:

- a) Possibilitar a futuras professoras experimentarem objetivamente a prática docente, tendo em vista adquirir aprendizagem de saberes práticos do ofício docente que são aprendidos somente no efetivo exercício da docência;
- b) Socializar técnicas de ensino que na maioria das vezes são mal utilizadas pelos professores que atuam em nossas escolas e, outras vezes, totalmente desconhecidas;
- c) Contribuir para a qualificação das ATPCs, de um lado, e, de outro, colocar as alunas da Licenciatura em Pedagogia em contato com os professores fora da sala de aula e especialmente no momento das ATPCs, para que essas alunas possam apreender, por dentro, o cotidiano escolar para o qual estão sendo preparadas na universidade.

As atividades realizadas ao longo do período de agosto à dezembro de 2011 foram baseadas no texto Como usar o jornal na sala de aula de autoria de Maria Alice Faria (2006). Esse livro compõe a coleção da Editora Contexto intitulada Como usar na sala de aula. Essa fonte metodológica é composta por inúmeras atividades pedagógicas que foram adaptadas para a realidade da referida insti-

tuição. Essas adaptações foram elaboradas em dois lugares: na FCL pelas bolsistas e na Unidade parceira – durante a realização dos ATPC's –, pelas professoras do Ensino Fundamental Ciclos I e II e as bolsistas.

Para todas as atividades que foram desenvolvidas foi preparado um roteiro que detalhadamente explicava os passos didáticos das atividades pedagógicas que seriam aplicadas aos alunos dos anos iniciais do Ensino Fundamental 1º ao 5º ano pelas bolsistas, que expunham o roteiro para as professoras parceiras, tendo em vista ajustes que elas entendiam ser necessário para aplicar a seus alunos as respectivas atividades. Nessa medida as professoras parceiras e bolsistas participavam objetivamente do projeto em questão. Essa dinâmica favoreceu convivência intelectual/acadêmica entre bolsistas, professoras e alunos. Ressalta-se que as bolsistas trabalharam com todas as docentes que atuam do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, mas as atividades só foram desenvolvidas com os alunos dos quartos e quintos anos. É exatamente durante o trabalho das bolsistas juntamente com as professoras parceiras é que o problema era constituído.

Durante as ATPCs momento em que as bolsistas apresentavam as atividades didáticas às professoras que seriam desenvolvidas com os alunos dos quartos e quintos anos – na integra da fonte Como usar o jornal na sala de aula ou adaptadas de acordo com as necessidades dos respectivos alunos –, em princípio a maioria delas mostrava-se vários comportamentos cujo conteúdo era de desinteresse. Inclusive elas faziam outras atividades que não as que estavam sendo propostas pelas bolsistas ou até mesmo se ausentavam da reunião/sala onde a apresentação das atividades estava ocorrendo. Muitas professoras relatavam que já sabiam o que estava sendo proposto e que já ensinavam segundo aquela metodologia. Isto porque, de fato, professores desse nível de ensino orientados pelos parâmetros curriculares trabalham com o jornal em sala de aula.

Embora as professoras afirmassem que sabiam e faziam o que estava sendo proposto como já mencionamos quando, de fato, realizavam as atividades juntamente com as bolsistas elas não sabiam fazer as atividades como estavam sendo propostas e realizadas pelas bolsistas. Isto é, as professoras diziam que sabiam fazer algo que não sabiam fazer.

Também se observou que as professoras não tinham os domínios exigidos pelas atividades propostas quando as atividades eram aplicadas na sala de aula

para os quartos e quintos anos. Se por um lado isso mostrava as dificuldades metodológicas das professoras, por outro, as bolsistas tiveram oportunidade experiencial, propriamente dizendo, ao se responsabilizarem pela aplicação das atividades metodológicas, trazendo a elas um bom aprendizado de saberes práticos.

Essa convivência das bolsistas com as professoras nas ATPC's e em sala de aula mediada pelo desenvolvimento e aplicação das atividades didáticas foi se mostrando ao longo do período bastante conflituosa. Desse conflito priorizamos quatro situações:

- a) o não reconhecimento das alunas como futuras professoras por parte das professoras;
- b) o não reconhecimento das mesmas professoras do desconhecimento que tem de procedimentos didáticos adequados na forma e no conteúdo;
- c) o reconhecimento por parte delas do envolvimento de seus alunos no projeto; e
- d) o reconhecimento dos resultados positivos na aprendizagem de seus alunos que sucederam com a chegada do projeto na escola.

Observe que nessa relação há dois grupos de situações distintas e, talvez, paradoxais. O primeiro compõe as situações: (a) e (b) e diz respeito a um comportamento negativo por parte das professoras parceiras para com as bolsistas PIBID. O segundo grupo, (c) e (d), pode se dizer que se trata da aceitação, por parte das professoras, das bolsistas PIBID como pessoas que tem domínios que são imprescindíveis para o sucesso do processo ensino – aprendizagem.

A nosso juízo a paradoxilidade dos dois grupos de situações que acabamos de mencionar está diretamente relacionada ao fato de que as professoras **não podem** aceitar, de princípio, que não sabem e não fazem as atividades com jornal na sala de aula como propostas pelas bolsistas, porque teriam que aceitar que as alunas do curso de Pedagogia – que ainda não são professoras –, já possuem domínios que são imprescindíveis ao ofício docente tendo em vista o sucesso da aprendizagem dos alunos. Domínios esses que as professoras, embora já tenham em média dez anos de ofício, não possuem.

A paradoxilidade a que nos referimos ganha maior dimensão quando ao final do semestre, agosto a dezembro de 2011, as professoras mostravam-se satisfeitas porque perceberam que seus alunos aprenderam muito sobre o jornal. Vale

dizer que durante a aplicação das atividades as bolsistas notaram que os alunos estavam envolvidos e dispostos a aprender sobre o referido meio de comunicação. Além disso, as professoras relataram que aprenderam saberes teóricos/práticos sobre como usar o jornal em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pergunta que fica é: por que as professoras comportam-se de maneira tão hostil com as futuras professoras/iniciantes? Os últimos estudos sobre formação inicial e inserção na carreira mostram a tendência de que é necessário que haja dois espaços de formação para os profissionais que atuam na educação escolarizada: um é a universidade e o outro a escola propriamente dita na qual esses profissionais vão atuar. Essas reflexões, e apenas para citar duas delas, apontam que esses dois espaços são necessários porque a natureza dos saberes teóricos e dos saberes práticos é distinta entre si, exigindo, de acordo com a especificidade de cada uma, espaços também específicos para ensiná-los e aprendê-los (SILVA, 2009). A outra explicação (TARDIF, 1992) menciona que a formação de professores tem duas formações embricadamente: a formação profissional e a formação da docência. Portanto a formação profissional é adquirida na universidade e objetivada pela certificação. A formação da docência propriamente dita se dá no exercício da ação docente.

Nesse sentido, as duas reflexões mencionadas reconhecem epistemologicamente que a escola é um espaço formativo da mesma importância da universidade mudando apenas o tipo de saberes que se aprende em uma e em outra instituição quando se trata da formação de professores. Exatamente por isso é que abrimos essas considerações com a pergunta: por que as professoras comportam-se de maneira tão hostil com as futuras professoras/iniciantes? O que devemos perguntar ainda é como e quem poderá reconhecer institucionalmente que as professoras em serviço são também formadoras das professoras iniciantes? Levando em conta os resultados de nosso projeto no que diz respeito ao desconhecimento que as professoras parceiras mostraram sobre as atividades pedagógicas que levaram seus alunos a melhorar seu rendimento e considerando que elas podem ser parceiras na formação dos futuros profissionais perguntamos: como resolver o impasse da precária formação daqueles que serão também formadores? Estaria nesse impasse a constituição da reprodução da baixa quali-

dade da formação prática do professor? Outrossim, não podemos deixar de dizer que o projeto PIBID auxilia muitíssimo o reconhecimento de problemas enfrentados pela Educação cuja resolução são fundamentais para se alcançar a boa qualidade do ensino escolarizado que desejamos.

REFERÊNCIAS

FARIA, M. A. *Como usar o jornal na sala de aula*. São Paulo: Contexto, 2006.

SILVA, M. da. *Complexidade da formação de professores: saberes teóricos e saberes práticos*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

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

9

A INFLUÊNCIA DO TRABALHO POSTURAL NA QUALIDADE DE VIDA DO PROFESSOR

Carolina Orsi
Maria Rita Masselli

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: No atual modelo da escola pública, muitas são as atribuições impostas ao professor. Além de sua jornada, o mesmo tem trabalhos administrativos, planejamento, formação continuada e atendimento aos pais. Emerge dessa situação um cenário com efeitos adversos, proporcionando aos docentes um conjunto de mal-estares, que influenciam fortemente na qualidade de vida destes profissionais. **Objetivos:** Nosso estudo tem por objetivo avaliar e promover um método de intervenção na qualidade de vida de professores em uma escola da rede pública de ensino. **Metodologia:** Participaram do estudo oito professoras efetivas desta escola, que lecionam no Ensino Fundamental. Para análise da qualidade de vida foi utilizada a versão abreviada em português do Instrumento de Avaliação de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde, o WHOQOL-Bref. Foram coletadas por um único avaliador, medidas antropométricas (peso e estatura) para o cálculo de índice de massa corporal (IMC). Após a aplicação dos questionários, iniciou-se o trabalho postural na escola. **Resultados:** Os resultados da avaliação prévia à intervenção evidenciam uma diminuição na qualidade de vida dos professores na rede pública de ensino, principalmente nos aspectos físico e meio ambiente. **Conclusão:** Estes resultados mostraram que a categoria de professores encontra-se prejudicada nas áreas analisadas, portanto, espera-se que o trabalho postural interfira de forma positiva na qualidade de vida das participantes.

Palavras-chave: Qualidade de vida; postura; professor.

INTRODUÇÃO

No contexto atual de globalização, a rede pública de ensino vem sofrendo com os impactos das mudanças políticas, tecnológicas e econômicas decorrentes de um modelo capitalista, que cada vez mais, exige novas demandas no processo de formação de crianças e jovens (ROCHA; FERNANDES, 2008).

No Brasil, as jornadas de trabalho do professor são extensas, sendo raros os casos em que parte deste longo período é dedicado às atividades extraclasse.

Diante disso, muitas destas atividades inerentes ao ensino são realizadas durante o horário de descanso do docente. No atual modelo da escola pública, muitas são as atribuições impostas ao professor. Além de sua jornada, o mesmo tem trabalhos administrativos, planejamento, formação continuada, orientação aos alunos e atendimento aos pais. Também deve organizar atividades extraescolares, participar de reuniões de coordenação, seminários, conselhos de classe, efetuar processos de recuperação, preenchimento de relatórios periódicos e individuais e, muitas vezes, cuidar do patrimônio material (CARLOTTO; PALAZZO, 2006).

Somado à problemática citada anteriormente vem o excesso de tarefas burocráticas, inadequada infraestrutura do ambiente escolar, as relações com os familiares de alunos e a baixa remuneração, tornando evidente o quadro crônico de depreciação e desqualificação social, psicológica e biológica dos professores. Emerge dessa situação um cenário com efeitos adversos, proporcionando aos docentes um conjunto de mal-estares, em muitos casos desestabilizando a psicossomática e gerando doenças diversas, que influenciam fortemente na qualidade de vida destes profissionais (ROCHA; FERNANDES, 2008). Nos dias atuais, problemas posturais têm sido considerados um sério problema de saúde pública, pois atingem uma alta incidência na população economicamente ativa, incapacitando-a temporária ou definitivamente para atividades profissionais (BRACCIALLI, 2001).

A Academia Americana de Ortopedia define a postura como o estado de equilíbrio entre músculos e ossos com capacidade para proteger as demais estruturas do corpo humano de traumatismos, seja na posição em pé, sentado ou deitado (ADAMS et al., 1985). Além de outras várias definições deve-se ressaltar que postura envolve uma relação dinâmica na qual as partes do corpo, principalmente os músculos esqueléticos, se adaptam em resposta a estímulos recebidos. Mas para que tenhamos uma postura correta é necessária uma integridade do sistema neuromusculoesquelético. No cotidiano do professor, a musculatura estática é bastante exigida, pois é necessário que redijam no quadro negro e que permaneçam por muito tempo na posição ortostática.

Estudos já demonstraram que movimentos repetitivos e elevação dos braços acima dos ombros por tempo prolongado causam dor e fadiga muscular e em alguns casos, tendinites. O excesso da carga horária priva o professor de atividades físicas, culturais e sociais, causando impacto de forma negativa na sua qualidade de vida.

Um estudo amplo sobre trabalho e saúde mental dos professores foi realizado no Brasil, mais especificamente sobre *burnout*, uma síndrome bem conhecida entre os educadores do mundo todo. Esta síndrome é definida como uma reação à tensão emocional crônica gerada a partir do contato direto e excessivo com outros seres humanos, particularmente quando estes estão preocupados ou com problemas. Cuidar exige tensão emocional constante, atenção perene e grandes responsabilidades espreitam o profissional a cada gesto do seu trabalho. A síndrome é entendida como um conceito multidimensional que envolve três componentes; exaustão emocional, despersonalização e falta de envolvimento pessoal no trabalho. O trabalhador se envolve afetivamente com as pessoas, se desgasta e, num extremo, desiste, não aguenta mais e entra em *burnout* (CODO, 1999). As pessoas reagem diferentemente ao estresse, inclusive em termos eventuais as doenças psicossomáticas. Ao estudar o afeto, vê-se uma espécie de filtro através do qual os fatos e eventos são percebidos e valorizados pela pessoa. Isso faria a diferença entre as situações que são percebidas como estressantes por alguns e não por outros (BALLONE; ORTOLANI; NETO, 2007).

Para enfrentar este esgotamento é preciso estar bem fisicamente, com ânimo e disposição para o trabalho. Caso contrário este contexto pode trazer consequências negativas na qualidade de vida do indivíduo. Entendemos então, que a saúde não é apenas um processo de intervenção na doença, mas um processo para que o indivíduo e a coletividade disponham de meios para a manutenção ou recuperação do seu estado de saúde.

A saúde e a qualidade de vida são termos que estão estritamente relacionados no nosso cotidiano. Ao longo dos tempos, os seres humanos vêm buscando o desejo de uma vida melhor e mais saudável, lutando por isso da melhor forma possível a fim de satisfazer suas necessidades. A Organização Mundial da Saúde define a qualidade de vida como a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistema de valores, nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações (ROCHA; FERNANDES, 2008). Uma melhor qualidade de vida, entre outras atitudes, envolve cuidados com o corpo. O trabalho postural consiste de um programa de exercícios voltados para o aumento da flexibilidade e relaxamento muscular. A flexibilidade adequada é uma característica importante de aptidão física. Para que o nosso corpo fique em condições de equilíbrio, qualquer desequilíbrio deverá ser compensado por um desequilíbrio inverso, de mesmo valor e no mesmo plano.

Essas alterações e diminuições de flexibilidade podem acarretar em dor e alteração postural, influenciando na qualidade de vida da população (BIENFAIT, 1995).

Segundo O'Donnell (2001), ações de promoção da saúde dirigidas à intervenção sobre as condições de exposição a riscos, resultam em aspectos positivos para os trabalhadores, favorecendo a prevenção e o controle das doenças, especialmente as crônico-degenerativas, também estimulam o desejo de participar e trabalhar na produção de bens e serviços. De acordo com Battié et al. (1990), por meio de programas de alongamentos, em que a flexibilidade da coluna vertebral é priorizada, consegue-se um melhor desempenho e um menor risco de lesão.

Uma vez que o profissional fisioterapeuta pode elaborar e aplicar programas que visem melhorar a flexibilidade, a força muscular e a consciência corporal, entre outros objetivos, acreditamos que se aplicado regularmente, estes programas podem contribuir para melhorar a qualidade de vida do professor da rede pública de ensino.

OBJETIVOS

O objetivo deste trabalho é avaliar e promover um método de intervenção com atividade física que possa melhorar a qualidade de vida de professores em uma escola de tempo integral da rede pública de ensino na cidade de Presidente Prudente.

METODOLOGIA

Participaram do estudo oito professoras da rede pública estadual, distribuídas no Ensino Fundamental.

Para análise da qualidade de vida foi utilizada a versão abreviada em português do Instrumento de Avaliação de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde, o WHOQOL-Bref. Esse instrumento contém 26 questões, duas gerais de qualidade de vida e as demais distribuídas em quatro domínios: relações sociais, psicológico, físico e meio ambiente. O domínio físico avalia dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso; o domínio psicológico, os sentimentos positivos, pensar, aprender, memória e concentração, autoestima, imagem corporal (aparência), sentimentos negativos; o domínio relações sociais questiona as relações pessoais, suporte (apoio) social e atividade sexual; enquanto o domínio

meio ambiente, a segurança física e proteção, ambiente no lar, recursos financeiros, cuidados de saúde e sociais, oportunidade de adquirir informações e habilidades, oportunidades de recreação e lazer, ambiente físico e locomoção. Cada domínio é composto por questões cujas pontuações das respostas variam entre 1 e 5. Cada questão do WHOQOL-bref possui uma escala, ranqueada com alternativas que variam de um a cinco (de “muito insatisfeito” a “muito satisfeito”, de “nada” a “completamente” e de “nada” a “extremamente”). Os pontos obtidos são transformados em uma escala de zero a cem, a fim de estabelecer comparações entre os domínios e quanto mais próximo de 100 for o valor para cada domínio, melhor é a qualidade de vida. Para tanto os participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, explicitando os objetivos e procedimentos da pesquisa e cuidados éticos para sua realização. O projeto de pesquisa foi aprovado pelo Comitê de Ética da FCT/Unesp de Presidente Prudente (protocolo 108/2011).

O pesquisador e a diretora da unidade, em consenso, entenderam que o melhor dia e horário para a abordagem dos professores para apresentação do projeto era o da reunião de ATPC (aula de trabalho pedagógico coletivo). As HTPC são reuniões semanais obrigatórias, determinadas pela Secretaria da Educação, com duração de duas horas/aula, que fazem parte da carga horária de trabalho de todos os professores.

Foram coletadas por um único avaliador, medidas antropométricas (peso e estatura) para o cálculo de índice de massa corporal (IMC). Atualmente, o índice mais utilizado para identificar pessoas obesas é o Índice de Massa Corporal (IMC), calculado pela fórmula peso (em kg) dividido pelo quadrado da altura (em metros).

A pesquisa também apresentou um método de intervenção a fim de promover o alívio da dor e conseqüente melhoria na qualidade de vida desses professores. Após a aplicação dos questionários, iniciou-se o trabalho postural na escola, durante meia hora do HTPC, quinzenalmente. As atividades foram constituídas de exercícios respiratórios, técnicas de relaxamento, alongamento de cadeias musculares e conscientização corporal.

RESULTADOS

Os resultados foram apresentados pela média encontrada entre as professoras no período de pré-intervenção (Tabela 1).

Tabela 1 Médias dos escores dos domínios da qualidade de vida (WHOQOL-Bref) pré-intervenção.

Relações Sociais	76,2
Psicológico	65,4
Físico	55,6
Meio Ambiente	59,8

A média encontrada para o peso corporal foi de 84,21 kg. Com relação ao IMC, a média foi de 30 kg/m², considerando-as como Obesas Grau I.

DISCUSSÃO

A saúde dos trabalhadores é consequência da relação complexa e dinâmica entre o trabalhador e a sua atividade de trabalho. Os problemas de saúde dos docentes têm sido estudados a partir dos anos 1960, na Europa e no Brasil, a partir da década de 1970. Na década de 1980, vários autores centraram suas reflexões sobre a educação chamando a atenção para a figura do docente e buscaram decifrar os efeitos que podiam estar sofrendo pela racionalização de seus trabalhos (ROCHA; FERNANDES, 2008).

No presente estudo, as participantes foram classificadas em Obesidade Grau I por atingirem uma média de valores de IMC de 30kg/m². Atualmente, o índice mais utilizado para identificar pessoas obesas é o índice de massa corporal (IMC), calculado pela fórmula peso (em kg) dividido pelo quadrado da altura (em metros). Este índice tem seu uso praticamente consensual na avaliação nutricional de adultos cujos limites inferior e superior da normalidade são baseados em critérios estatísticos que correlacionam uma maior morbi-mortalidade em pessoas com IMC acima ou abaixo deste intervalo (BRANTES; LAMOUNIER; COLOSIMO, 2003). Segundo a WHO, o excesso de peso em adultos pode ser classificado como sobrepeso (IMC entre 25 e 29.9 kg/m²), obesidade grau I (IMC entre 30.0 e 34.9 kg/m²), obesidade grau II (IMC entre 35.0 e 39.9 kg/m²) e obesidade grau III (IMC > 40.0 kg/m²) (ALMEIDA et al., 2005).

A obesidade pode ser definida, de forma simplificada, como uma doença caracterizada pelo acúmulo excessivo de gordura corporal, sendo consequência de balanço energético positivo e que acarreta repercussões à saúde com perda

importante não só na qualidade como na quantidade de vida. Diversos autores têm apontado motivos diferentes para o surgimento e a manutenção da obesidade em inúmeras populações. O exercício físico é uma forma de lazer e de restaurar a saúde dos efeitos nocivos que a rotina estressante do trabalho e do estudo traz. O exercício, depois de superado o período inicial, é uma atividade usualmente agradável e que traz inúmeros benefícios ao praticante, que vão desde a melhora do perfil lipídico até a melhora da autoestima (SILVA, 2010).

As participantes deste estudo foram esclarecidas quanto ao objetivo da atividade proposta que era de melhorar a flexibilidade e promover uma manutenção da boa postura e que não tinha finalidade de reduzir o peso corporal. Portanto, foi enfatizado que além de realizar as atividades do projeto, as mesmas deveriam realizar outras atividades físicas um pouco mais vigorosas e controlar a alimentação.

O estudo realizado por Gomes (2002) evidenciou que o aumento da carga de trabalho gera danos à saúde, como: mal-estar geral, falta de ar, alterações de pressão arterial, tonturas, cansaço, labirintite, esgotamento físico e mental, problemas nas cordas vocais, problemas respiratórios, alergias, rinite, perturbações do sono, formas de alimentação inadequadas (podendo implicar a médio e em longo prazo em deficiências nutritivas), estresse, aumento nos níveis de ansiedade, frustração, depressão e irritabilidade.

Com relação aos resultados obtidos a partir do WHOQOL-Bref, os domínios que refletiram os piores escores de avaliação (em escala 0-100) estavam relacionados à saúde física e ao meio ambiente (55,6 e 59,8 respectivamente). O domínio social apresentou a pontuação de 76,2 e o domínio psicológico 65,4; sendo os domínios de maiores pontuações. A menor pontuação encontrada na qualidade de vida no domínio físico pode estar relacionada às características das atribuições profissionais do professor, pois a execução de suas atividades exige que se fique em pé durante toda a aula e está intimamente relacionado ao peso corporal elevado. Todo o trabalho é gerador de fatores desgastantes e potencializadores, que são determinantes dos processos saúde-doença vivenciados pelos trabalhadores e da qualidade de vida no trabalho. De acordo com Fernandes, Rocha, Oliveira (2009), tal dado pode ser explicado pela sobrecarga física decorrente da dupla jornada de trabalho dessas profissionais, caracterizada pelo desenvolvimento de atividades nas escolas, em dois turnos, e com as obrigações

dos afazeres domésticos. Dados da literatura indicam o impacto negativo de condições precárias no ambiente de trabalho em diversos aspectos do domínio físico, como a capacidade para o trabalho e atividades cotidianas, energia para a vida diária, necessidade de tratamento médico, dores no corpo e alterações no sono (PENTEADO; PEREIRA, 2007). A saúde física prejudicada pode incidir na prática da docência, acarretando maior número de faltas ao trabalho, assim como maior desinteresse na realização e inovação da prática educacional (ROCHA; FERNANDES, 2008).

Já a baixa pontuação no domínio meio ambiente pode estar relacionada às condições, muitas vezes, precárias do ambiente de trabalho. Estudos concluíram que em relação às questões de condição e organização do trabalho, 54,7% dos professores consideraram o local de trabalho nada ou pouco saudável, confirmando dados da literatura sobre as condições negativas de trabalho. Entre essas, citam-se: salas quentes, mal ventiladas, com presença de poeira, sujeira, pó de giz, ruído interno e externo, além de problemas na organização do trabalho, com relações sociais estressantes, permeadas por sentimentos negativos como agressividade, indisciplina, desrespeito e violência. Tais condições, adversas à saúde geral e vocal, predisõem o sujeito a irritações laríngeas, competição sonora e uso abusivo ou inadequado da voz, que ocasionam alterações vocais (MESTRE; FERREIRA, 2011).

Assim, concordando com alguns autores entende-se que as ações de promoção da saúde poderiam se configurar como espaços sociais para a tomada de consciência, reflexão, discussão e ação transformadora da realidade referindo-se às condições e organização do trabalho, à escola como um ambiente saudável e à qualidade de vida. A maioria dos estudos nacionais que utilizaram o WHOQOL tem demonstrado que o domínio meio ambiente é a pior faceta da qualidade de vida da população brasileira (GORDIA; QUADROS; CAMPOS, 2009). Penteado e Pereira (2007) avaliaram a qualidade de vida de 128 professores de Ensino Médio de quatro escolas estaduais de Rio Claro (SP) e observaram que o domínio meio ambiente foi a faceta mais preocupante da qualidade de vida dessa amostra.

O escore obtido no aspecto relações sociais foi de 76,2. Quando se trata de aumento do número de períodos de trabalho, pode-se pensar em sobrecarga de trabalho e nas implicações negativas desta na organização da vida privada e na qualidade das interações familiares, afetivas e sociais do professor, gerando

sentimentos como culpa, descontentamento e frustração. Em alguns casos, desconfortos vocais como fadiga, cansaço, desgaste e perda da voz decorrentes do seu uso excessivo e inadequado na atividade docente podem levar o professor a diminuir esse uso em seu cotidiano, chegando a evitar eventos sociais ou preferir o silêncio em situações de interação familiar. Por outro lado, Neves (2008) argumentou em seu trabalho, que na medida em que diminui a posição do docente na classificação econômica, piora sua qualidade de vida nos domínios físico e psicológico, mas que nas relações sociais não foi observada nenhuma diferença.

No aspecto psicológico as professoras obtiveram escore de 65,4 evidenciando certo grau de sofrimento, pois a pontuação é baixa. Entretanto, a questão emocional é complexa e muito variável, se considerarmos o contexto familiar e social. De acordo com Goulart e Lipp (2008), em 27,3% das professoras predominam os sintomas físicos e em 13,1% foi constatada presença acentuada de ambos os sintomas, indicando que essa população está mais vulnerável a problemas relacionados a sintomas psicológicos (59,6% das participantes). Várias pesquisas apontam distúrbios psíquicos associados às características do conteúdo do trabalho na classe de professores. As características mais estressantes do trabalho docente são: trabalho repetitivo, intensa concentração em uma mesma tarefa por um longo período, volume excessivo de trabalho, ritmo acelerado, interrupção das tarefas antes de serem concluídas, tempo insuficiente para realização das tarefas, falta de interesse dos alunos e dos colegas de trabalho, exposição a hostilidades, conflitos com os colegas de trabalho (ROCHA; FERNANDES, 2008).

Os professores estudados expressaram frustrações diante da precariedade de recursos materiais que dificulta o cumprimento de objetivos planejados. O cenário da escola deixa pouca margem para a criatividade e autonomia do professor face às normas educacionais vigentes, assim como a obrigatoriedade de formação específica em cursos estipulados pelo seu gestor.

CONCLUSÕES

De forma geral, foi observado que todos os domínios investigados pelo WHOQOL-Bref com as professoras do Ensino Fundamental de uma escola de tempo integral do município de Presidente Prudente encontram-se prejudicados, destacando-se os aspectos físico e meio ambiente, os quais apresentaram menor escore. Este resultado chama a atenção para a necessidade da realização

de intervenções com tal população, tanto em nível de políticas públicas que possibilitem o desenvolvimento de um trabalho docente adequado, que objetive a promoção de saúde destes trabalhadores, quanto em nível de ações de profissionais de saúde que possam minimizar os danos à saúde, advindos de tal prática profissional. Portanto, espera-se que o trabalho postural interfira de forma positiva na qualidade de vida das participantes.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, R. C. et al. *Jogos, esportes e exercícios para o deficiente físico*. Barueri: Manole, 1985.
- ALMEIDA, G. A. N. et al. Percepção de tamanho e forma corporal de mulheres: estudo exploratório. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 10, n. 1, abr. 2005.
- BALLONE, G. J.; ORTOLANI, I. V.; NETO, E. P. *Da emoção à lesão – um guia de medicina psicossomática*. Barueri: Manole, 2007.
- BATTIÉ, M. C. et al. The role of spinal flexibility in back pain complaints within industry, a prospective study. *Spine*, v. 15, n. 8, p. 768-73, 1990.
- BIENFAIT, M. *Os desequilíbrios estáticos*. São Paulo: Summus, 1995.
- BRACCIALLI, L. M. P. Monografia: aspectos a serem considerados na elaboração de programas de prevenção e orientação de problemas posturais. *Revista Paulista de Educação Física*, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 16-28, jan./jun. 2000.
- BRANTES, M. M.; LAMOUNIER, J. A.; COLOSIMO, E. A. Prevalência de sobrepeso e obesidade nas regiões Nordeste e Sudeste do Brasil. *Revista da Associação Médica Brasileira*, São Paulo, v. 49, n. 2, jun. 2003.
- CARLOTTO, M. S.; PALAZZO, L. S. Síndrome de bournout e fatores associados: um estudo epidemiológico com professores. *Cadernos de Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 22, n. 5, p. 1017-1026, maio 2006.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. Petrópolis: Vozes, 1999.
- FERNANDES, M. H.; ROCHA, V. M.; OLIVEIRA, A. G. R. C. Fatores associados à prevalência de sintomas osteomusculares em professores. *Revista de Saúde Pública*, v. 11, n. 2, p. 256-267, 2009.
- GOMES, L. *Trabalho multifacetado de professores/as: a saúde entre limites*. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências na área de Saúde Pública) – Centro de Estudos de Saúde do Trabalhador e Ecologia Humana, Escola Nacional de Saúde Pública, Rio de Janeiro, 2002.

GORDIA, A. P.; QUADROS, T. M. B.; CAMPOS, W. Variáveis sociodemográficas como determinantes do domínio meio ambiente da qualidade de vida de adolescentes. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 6, dez. 2009.

GOULART, E. J.; LIPP, M. E. N. Estresse entre professoras do ensino fundamental de escolas públicas estaduais. *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 13, n. 4, p. 847-857, out./dez. 2008.

MESTRE, L. R.; FERREIRA, L. P. O impacto da disfonia em professores: queixas vocais, procura por tratamento, comportamento, conhecimento sobre cuidados com a voz, e absenteísmo. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, São Paulo, v. 16, n. 2, jun. 2011.

NEVES, S. F. *Trabalho docente e qualidade de vida na rede pública de ensino de Pelotas*. 2008. 104 f. Dissertação (Mestrado em Política Social) – Centro de Ciências Jurídicas, Econômicas e Sociais, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2008.

O'DONNELL, M. P. *Health promotion in the workplace*. Albany, NY: Delmar, 2001.

PENTEADO, R. Z; PEREIRA, I. M. T. B. Qualidade de vida e saúde vocal de professores. *Revista de Saúde Pública*, v. 41, n. 2, p. 236-243, 2007.

ROCHA, V. M.; FERNANDES, M. H. Qualidade de vida de professores do ensino fundamental: uma perspectiva para a promoção da saúde do trabalhador. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, v. 57, n. 1, p. 23-27, 2008.

SILVA, R. S. et al. Atividade física e qualidade de vida. *Ciência & Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, jan. 2010.

10

O LIVRO DIDÁTICO COMO INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA E A NECESSIDADE DA FORMAÇÃO DO PROFESSOR PARA POSSIBILITAR A SUPERAÇÃO DAS IDEIAS INICIAIS DOS ALUNOS NA ELABORAÇÃO DO CONCEITO

Edilson Moreira de Oliveira
 Maria Eliza Brefere Arnoni
 Talita Cristina Leal Nogueira

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: A necessidade de se utilizar o que os alunos sabem sobre determinado conceito é recorrente na literatura educacional e conseqüentemente proclamada pelos Livros Didáticos. Porém, o que tais manuais não informam é “como” utilizar estas ideias; “para que” o professor solicita o conhecimento do aluno: apenas como registro ou esse conhecimento faz parte do planejamento do professor no processo de ensino e aprendizagem? Considerando que a aula obedece ao modelo imposto pelos manuais didáticos, este contexto gerou a necessidade de analisarmos como o autor do Livro Didático se posiciona sobre esta questão fundamental da educação escolar ao propor o conteúdo curricular e a forma de ensiná-lo, ou melhor, como ele apresenta “a relação entre as ideias iniciais dos alunos e o conceito a ser ensinado”. O presente trabalho informa a proposição metodológica de desenvolvimento do conceito junto ao aluno, de forma a permitir-lhe que, ao utilizar suas ideias iniciais no processo de aprendizagem, possa superá-las na elaboração do conceito desenvolvido. Apresentamos como resultado uma aula aplicada em um dos projetos do Núcleo de Ensino da Unesp que foi organizada por um Planejamento Processual e evidenciamos a utilização das ideias iniciais do aluno no processo de elaboração do conceito através dos momentos de contradição, superação e síntese, ressaltando a importância de o professor reconhecer-se como o responsável pela organização do ensino.

Palavras-chave: Ideias iniciais; livro didático; ensino de ciências.

A UTILIZAÇÃO DAS IDEIAS INICIAIS PELOS LIVROS DIDÁTICOS

Na literatura educacional temos constatado diversas pesquisas que afirmam a importância de se utilizar as ideias iniciais dos alunos no processo educativo. Na bibliografia consultada encontramos diversos termos que se remetem às ideias

iniciais dos alunos, dentre os quais citamos: “comportamento inicial” (BODERNAVE e PEREIRA, 2001); “conhecimento prévio” (GOWIN, 1981, apud MOREIRA, 2011); “conhecimento tácito”, (SCHÖN, 1972 apud DUARTE, 2003); “conhecimento cotidiano”, (HELLER, 1977 apud DUARTE, 2001; VIGOSTSKI, 1987, apud TUNES, 2000; LOPES, 1999) e “idéias prévias” (MORTIMER, 2000), tais termos apontam para a necessidade da relação entre o saber inicial do aluno e o conceito a ser desenvolvido no processo educativo e se faz uma discussão recorrente na área educacional que independe da posição teórica dos autores que a proclamam.

Este aspecto vem sendo determinado pelo Livro Didático que, ao vincular-se ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), assume caráter oficial na escolarização e traz a prescrição da atividade educativa. No entanto, ao apresentar-se como possibilidade de intervenção pedagógica na sala de aula, o Livro Didático, na verdade, mascara a finalidade social que organismos multilaterais lhe conferem – determinantes históricos que atuam na educação escolar segundo os princípios da sociedade atual – dentre eles, a de atingir as metas nacionais e estaduais impostas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), no que se refere à obtenção de índices desejáveis de escolaridade e, a de suprir as deficiências da formação inicial do professor.

Estes materiais trazem em suas observações/orientações ao professor a necessidade de se avaliar, ativar ou coletar os conhecimentos prévios (que aqui chamamos de ideias iniciais) que seus alunos trazem, antes de se apresentar o conceito. Ora, mas o porquê de se ouvir o que os alunos trazem em suas ideias iniciais e o que fazer com estes dados não estão explicitados nas propostas dos autores de Livros Didáticos, especialmente nos de Ciências do Ensino Fundamental I os quais centramos nossa análise.

O fato de a produção do Livro Didático não exigir a participação efetiva dos professores que se relacionam diretamente com os alunos, reforça a diferença das classes sociais envolvidas neste processo (entre os que produzem o conhecimento e os que consomem), como impede o professor de realizar a função primordial da docência, a de optar conscientemente pela direção e sentido de sua aula, alienando-o. Isto gera a reprodução do pensamento hegemônico e torna o professor um mero aplicador de manual didático pronto, acabado e descontextualizado que expressa o modelo vigente, o que caracteriza a prática reproducionista. Esta situação explica a fala corriqueira dos professores de que “na teoria é

uma coisa e, na prática, é outra”, pois, ele se encontra “massacrado” pelas imposições oficiais, o que dificulta a análise de sua prática, a luz de uma teoria de compreensão de mundo.

O Livro Didático é feito para alunos idealizados, tornando-se um produto fechado e descontextualizado da realidade que se encontram professor e aluno. E, por considerar alunos que não existem, eles não dão conta de utilizar os conhecimentos/ideias que os alunos reais trazem e nem das relações que eles fazem em seu cotidiano, distanciando-o, portanto, de seus interesses. Arnoni (2004, p. 5) justifica esse desinteresse na medida em que

O ensino encontra-se distante da realidade dos alunos e, ainda, por basear-se demasiadamente na transmissão do saber científico, é organizado pelo princípio da lógica formal, um modelo de ensino que obriga o aluno a receber informações prontas, que nem sempre fazem parte do seu dia a dia, levando-o, assim, a desinteressar-se pelo conteúdo de ensino.

Essas informações prontas e acabadas trazem também conteúdos simplificados, reduzindo a capacidade de compreensão por parte dos alunos. Rosa; Rosetto; Terrazzan (2003) entendem que

(...) simplificar a linguagem da explicação fornecida sobre um determinado fenômeno natural para as crianças não significa proporcionar explicações fantasiosas interpretando-as como algo “mágico” / “sobrenatural”. E, sim, utilizar-se de termos que estejam de acordo com a linguagem e a capacidade de compreensão das crianças pequenas, sem deixar de ser uma explicação, ao menos, mais próxima possível do cientificamente aceito, na atualidade, como correto.

Neste aspecto, Arnoni (2007, p. 145) assevera que o conceito deve passar por um processo de transformação, que também não se resume a mera simplificação do mesmo. Para a autora,

O conteúdo científico, para ser ensinado, precisa de um processo que o transforme em conteúdo de ensino, algo que não se resume em uma simplificação ou resumo do saber científico e nem em um recorte “ipsis literis” do mesmo. É necessário, portanto, transformar/converter o conteúdo científico em conteúdo de ensino, conferindo-lhe as propriedades de ensinável, compreensível e preservador do saber científico que lhe deu origem.

Além de trazerem o conteúdo simplificado,

As coleções enfatizam sempre o produto final da atividade científica, apresentando-o como dogmático, imutável e desprovido de suas determinações históricas, político-econômicas, ideológicas e socioculturais. Realçam sempre um único processo de produção científica – o método empírico-indutivo –, em detrimento da apresentação da diversidade de métodos e ocorrências na construção histórica do conhecimento científico. (MEGID NETO; FRACALANZA, 2003, p. 8) (grifos nossos)

Como o Livro está na realidade do professor, com interesses que se sobrepõem aos educacionais, as avaliações externas cobram dos alunos os conteúdos destes e os professores são estimulados a usarem esse material.

Este contexto permite-nos considerar o Livro Didático como um mecanismo político que atua na sala de aula e direciona o processo educativo, interferindo no ensino do professor e na aprendizagem do aluno, apontando-o como uma questão social, pois como parte da educação escolar explicita as esferas sociais que o envolvem, da sala de aula aos organismos multilaterais, como o Banco Mundial. Por outro lado, ele permite às esferas locais, municipais, estaduais, nacionais e multilaterais, a apropriação da prática educativa da escola brasileira, via Livro Didático.

Assim, sem desconsiderar os demais determinantes que atuam na prática educativa, o Livro Didático exerce influência direta nas ações do professor e, por meio do professor, atua nas ações do aluno. Esta dupla intervenção do Material Didático explicita sua função, a de impor, intencionalmente, a direção e o sentido da aula, atendendo às necessidades do desenvolvimento histórico do sistema vigente que, segundo Saviani (2004, p. 73), “(...) gera-se nas relações entre os planos que sustentam a sociedade, o econômico, o político, o social e o cultural”.

Considerando o exposto, é possível afirmar que a compreensão do “como” estes determinantes políticos atuam na aula pode ser obtida pela análise da organização pedagógica dos Livros Didáticos que trazem a rubrica do PNLD, pois, a organização explicita a proposta política e pedagógica do autor. Diante desta situação, entendemos que um dos caminhos para se conhecer a ingerência do Livro Didático na aprendizagem do aluno, é investigar o tratamento que ele confere às ideias iniciais dos alunos.

As coleções de Livros Didáticos proclamam a importância de se utilizar as ideias iniciais dos alunos e retomá-las para que, a partir delas, o aluno possa

entrar em contradição e formular seus conceitos. Entretanto, as questões trazidas pelos Livros para esse fim muitas vezes não trazem as características de tal função, por não se articularem com a realidade dos alunos.

Considerando que a aula obedece ao modelo imposto pelos manuais didáticos, este contexto gerou a necessidade de analisarmos como o autor do Livro Didático se posiciona sobre esta questão fundamental da educação escolar ao propor o conteúdo curricular e a forma de ensiná-lo, ou melhor, como ele apresenta “a relação entre as ideias iniciais dos alunos e o conceito a ser ensinado”.

A seguir, trataremos das especificidades de cada coleção ao que se refere a proposta de utilização das ideias iniciais dos alunos que são trazidas pelos seguintes termos:

1ª) As Unidades iniciam-se com uma seção que tem como principais objetivos resgatar os *conhecimentos prévios* dos alunos e apresentar informações sobre o conteúdo a ser estudado na Unidade. [Manual do Professor – Coleção A Escola é Nossa] (PESSOA; FAVALLI; ANDRADE, 2008, p. 17) (grifos nossos)

2ª) As Unidades iniciam a abordagem do tema por meio de questões que levantam os *conhecimentos prévios* dos alunos, sensibilizando-os para os assuntos tratados. Essas questões devem ser propostas oralmente e promover uma interação entre o grupo, de modo que todos possam falar e ouvir seus colegas. A cada novo assunto explorado pela Unidade, outras questões exploratórias serão apresentadas, e as mesmas estratégias deverão ser utilizadas. Ao professor cabem as tarefas de registrar – durante ou após a aula – *os comentários realizados pelos alunos para que sejam retomados posteriormente, após o estudo da Unidade, e comparados com os conhecimentos adquiridos*, e organizar a discussão, proporcionando a todos o direito de expressão. [Manual do Professor – Coleção Porta Aberta] (GIL; FANIZZI, 2008, p. 19) (grifos nossos)

3ª) O levantamento de hipóteses, a observação e a experimentação são os principais aspectos desenvolvidos na coleção, que possibilitam ao aluno confrontar seu *saber prévio* com o saber científico, conduzindo-o a elaborar novos conhecimentos. [Manual do Professor – Coleção Porta Aberta] (GIL; FANIZZI, 2008, p. 8) (grifos nossos)

4ª) Sabemos da importância de ensinar com base no que os alunos já sabem. As crianças observam, perguntam, fazem relações e formulam suas próprias respostas para os fenômenos que observam. É fundamental, no processo de aprendizagem,

comparar idéias, reforçar e ampliar os conhecimentos que os alunos já tem a respeito de um assunto, bem como reformular conceitos errôneos que eles trazem. A seção Explore apresenta imagens, esquemas, demonstrações, atividades práticas e textos que visam detectar e ativar os conhecimentos e as *idéias prévias* dos alunos, auxiliando-os na tarefa progressiva de se familiarizar com os conhecimentos produzidos pela Ciência; a seção O que você sabe? (que aparece apenas nos volumes 3 e 4 da coleção) apresenta questões com o mesmo propósito. [Manual do Professor – Coleção Projeto Pitangá] (CRUZ, 2008, p. 18-9) (grifos nossos)

As quatro coleções analisadas trazem em seus respectivos “Manual do Professor” a necessidade de se apropriar dos conhecimentos prévios dos alunos e utilizá-los para que estes reformulem suas ideias iniciais e elaborem, então, o conceito. Porém, ao analisarmos a parte do referido Manual que é comum a professor e ao aluno, observamos que esta necessidade não é destacada no decorrer da unidade e que não há atividades que solicitam que o aluno retome o seu conhecimento inicial e o contraponha com o saber elaborado durante as aulas.

A fim de contribuir para superação do modelo de aula oficialmente imposto que impõe limites à ação pedagógica do professor, apresentamos a proposição teórica e metodológica da aula elaborada por Arnoni (2007, 2009, 2012) que orienta o professor na organização metodológica do conceito a ser desenvolvido com os alunos, na perspectiva da emancipação humana. Esta proposição metodológica centra-se na aplicação das categorias do método dialético na prática educativa e pauta-se no planejamento processual, na Metodologia da Mediação Dialética e, em especial, na categoria da mediação dialético-pedagógica, a relação de contradição que se estabelece entre o professor e o aluno pela linguagem que veicula o conhecimento. A efetividade desta proposição de aula deve-se ao fato de o professor, na prática educativa, partir das ideias iniciais dos alunos sobre o conceito e metodologicamente permitir-lhe a elaboração do conceito pela superação de suas próprias ideias, como relatamos a seguir.

PLANEJAMENTO PROCESSUAL – ATIVIDADE DESENVOLVIDA NO NÚCLEO DE ENSINO

Segundo Arnoni (2011), na *1ª Fase do Planejamento Processual*, o professor elabora as respostas às três questões básicas: **Por que ensinar?** Onde o profes-

sor deve ter compreendido os fundamentos do desenvolvimento histórico da sociedade – (a) entender as relações entre os planos [econômico, político, cultural e social que sustentam a práxis social, o mundo humano-social criado pelo homem para organizar a sociedade]; (b) Investigar sobre a função social da escola e a importância do ato de ensinar o conhecimento sistematizado; **Como ensinar?** Dominar os fundamentos pedagógicos de cunho filosófico: – conceitos filosóficos de totalidade; Ontologia do ser social; mediação dialética e pedagógica; “Metodologia da Mediação Dialética (M.M.D.)” e planejamento processual; e **O que ensinar?** Possuir os fundamentos específicos do conceito a ser ensinado – (a) Selecionar um conceito da disciplina, pesquisá-lo; (b) Analisar o conceito selecionado na perspectiva da totalidade e identificar seus nexos [relações/articulações] internos e externos, anotando-os; Partindo da necessidade de o professor ter domínio do conceito a ser ensinado e da metodologia de ensino para transformar o conceito disciplinar em conceito de ensino, como informa o Planejamento Processual, o professor realiza o estudo mais detalhado sobre o conceito disciplinar escolhido para ser ensinado.

A intencionalidade definida na *1ª Fase* subsidia o planejamento da *2ª Fase da práxis educativa*, que se constitui na prática educativa caracterizada pelo desenvolvimento do conceito junto aos alunos, por intermédio da aplicação das Etapas da M.M.D. – Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo. O desenvolvimento sequencial destas Etapas tem como Ponto de partida as ideias iniciais do aluno sobre o conceito a ser ensinado (Resgatando), as quais devem ser superadas no processo de elaboração do conceito (Problematizando, Sistematizando) e sua efetividade verificada pelas produções dos alunos (Produzindo). Esta proposição teórico-metodológica é pautada na mediação dialético-pedagógica que se estabelece entre professor e aluno, em situação de aula, uma relação pedagógica centrada na contradição.

A planificação da MMD (Arnoni, 2007) apresenta setas que indicam a direção e o sentido da prática em sala de aula quando o professor desenvolve o conceito junto aos alunos, ao segui-la é possível depreender o movimento gerado pela mediação dialética e pedagógica. Este movimento é explicado pela categoria Momento Predominante, pois as etapas da MMD se relacionam por contradição, permitindo a alternância de predomínio das etapas, o que resulta na direção do movimento da prática educativa.

Arnoni (2012)

É de fundamental importância entender que a permanência da mediação entre professor e aluno no decorrer da operacionalização da MMD é assegurada pela forma diferenciada do desenvolvimento da contradição presente na Atividade de mediação dialético-pedagógica, cujo objetivo é o de organizar metodologicamente o conceito, por diferentes linguagens. A categoria contradição desenvolve-se, simultaneamente, em duas dimensões distintas e articuladas, pela categoria superação e pela categoria momento predominante. Em relação ao processo de aprendizagem, a contradição presente na Atividade de mediação dialético-pedagógica desenvolve-se ao longo das etapas da MMD pela superação, permitindo ao aluno a elaboração do conceito ensinado, por meio da superação de suas ideias iniciais. E, em relação ao processo de ensino, a contradição presente na Atividade de mediação dialético-pedagógica desenvolve-se ao longo das etapas da MMD pelo momento predominante, sem superação, pois, os dois polos distintos – professor e aluno – que nela se relacionam por intermédio da Atividade de mediação dialético-pedagógica, alternam-se, ora é o professor que predomina na atividade e, ora, o aluno, para em seguida predominar novamente o professor e assim por diante, até finalizar o processo.

Segundo a autora, em cada etapa da Metodologia (Resgatando, Problematizando, Sistematizando e Produzindo) temos, ora o Momento Predominante do Professor e, ora o Momento Predominante do Aluno, apresentando o movimento dialético que permanece em todo o desenvolvimento da metodologia, conferindo dinamicidade a direção e ao sentido da prática educativa. Em ambos vemos o movimento de prévia-ideação, objetivação e exteriorização do pensamento por meio da linguagem que se expressam durante as atividades apresentadas abaixo.

A M.M.D. informa que nesta 1ª etapa da aplicação da atividade da mediação dialético-pedagógica na Prática Educativa, *Resgatando*, a partir dos estudos anteriores (conceitos específicos da disciplina e da área pedagógica), realizados na 1ª Fase da Práxis Educativa, o professor elabora o instrumento de coleta de dados (observações, atividades, questionário, entrevista etc.) para investigar o conhecimento (ideias iniciais) dos alunos, em relação ao conceito a ser desenvolvido.

Atividade investigativa: “Além dos seres com vida e dos que nunca tiveram vida, o que mais há no ambiente?” “E de onde vêm essas coisas?”

Com a finalidade de conhecer o que os alunos sabem sobre os seres modificados pelo homem, planejamos as questões acima de acordo com os elementos que

citaram na aula anterior (seres orgânicos e inorgânicos, através da observação do espaço escolar) e para estas obtivemos as seguintes respostas:

Respostas dos alunos: “Caderno, boneca, bola, sapato, janela!” “O papel é da árvore”. “A boneca, a bola e a janela é da fábrica”. “O sapato é do couro do boi”.

Neste momento, o professor “busca” em seu pensamento o que estudou sobre os referidos conceitos e os contrapõe com o que quer ensinar. Isso vai se objetivar na atividade elaborada para o aluno e ao ser aplicada refletirá a exteriorização do planejamento do professor para esta etapa. O aluno, por sua vez deve idear, contrapor e organizar suas ideias iniciais sobre o referido conceito para que então possa expressar suas ideias para o professor; que por sua vez, analisará as respostas dos alunos para então planejar a etapa seguinte.

Com as respostas elaboradas pelos alunos, o professor elabora uma questão ou atividade que possibilite que o aluno perceba a contradição entre suas ideias iniciais e o conceito que o professor deseja ensinar.

A 2ª etapa da M.M.D. *Problematizando*, nos orienta que a partir da coleta de dados no Resgatando, devemos elaborar a questão-problema capaz de gerar tensão dialética (contradição) entre as ideias iniciais dos alunos e o conceito em desenvolvimento; para então, aplicarmos a atividade educativa/questionamento junto aos alunos (Prática Educativa); e possamos verificar a reação/indagação dos alunos, se e como eles perceberam a referida contradição.

Atividade Problematizadora: Ao assistirem aos vídeos “De onde vem o papel?” “De onde vem o plástico?” “De onde vem o sapato de couro?” “De onde vem o vidro?” os alunos confrontaram os seus saberes iniciais (da fábrica) com o conceito que estávamos ensinando (exploração e modificação da natureza pela ação humana).

Ao passarmos cada vídeo as expressões dos alunos nos mostravam a contradição do pensamento. As ideias que tinham sobre a origem de determinados elementos já não eram suficientes durante a comparação com o vídeo. Ao assistirem os vídeos os alunos foram elaborando suas sínteses.

Resposta dos alunos: “Antes de ir para a fábrica teve que pegar na natureza”. “Olha, o homem foi lá natureza, pegou o petróleo pra fazer o plástico.”

A partir das dúvidas/indagações/questions causadas pelo Problematizando, o professor deve planejar a atividade educativa sobre o conceito, em estudo,

para que os alunos encontrem/percebam/depreendam respostas referentes à questão-problema, para então, aplicar a atividade educativa e discutir junto aos alunos, por intermédio do conceito, a “resolução” da questão-problema, *Sistematizando*, ou melhor, escrevendo-o de forma organizada (Prática Educativa); Depois de aplicada, o professor deve verificar se os alunos compreenderam o referido conceito, superando as ideias iniciais, anotando as reações/formas que demonstram a compreensão conceitual.

Atividade Sistematizadora: Oralmente, pedimos para que os alunos expressassem suas sínteses e nos falassem qual a origem de cada elemento (vegetal, animal ou inorgânica) com a intencionalidade de superarem suas ideias iniciais e sistematizassem o conceito.

Resposta dos alunos: “Antes de ir para a fábrica teve que pegar na natureza”. “O homem foi lá natureza, pegou o petróleo e fez o plástico.”

Constatando que os alunos haviam superado suas ideias iniciais, planejamos uma atividade em que os alunos pudessem expressar as suas sínteses.

Na 4ª etapa da MMD, *Produzindo*, o professor deve elaborar e aplicar atividades da mediação dialético-pedagógica que permitam aos alunos a expressão de suas sínteses conceituais relativas ao conceito desenvolvido; Analisar as produções dos alunos contrapondo o Produzindo [Ponto de Chegada] com o Resgatando [Ponto de Partida] e verificar as diferenças, quanto ao conceito desenvolvido.

Atividade do produzindo: Pedimos para que os alunos organizassem as figuras de acordo com o processo de produção de cada elemento e os classificassem em orgânico ou inorgânico.

“Façam o percurso da origem de cada elemento até o seu produto final”

Para expressar a síntese que os alunos obtiveram dos novos conceitos ensinados propusemos a atividade destacada acima. Nela, cada grupo deveria montar o processo de produção dos elementos modificados pelo homem.

Resposta dos Alunos: “Primeiro o homem tira da natureza, leva para fabrica, molda e depois vai para as lojas para gente comprar. Apesar do caderno não ter vida, ele é orgânico porque um dia sua matéria-prima teve vida.”

Tal atividade mostrou que os alunos compreenderam a relação que o produto não vem a partir da fábrica, mas que este tem um processo anterior de exploração da natureza pelo homem que é um dos seus agentes modificador.

Diante das análises, o professor tem duas ações possíveis: – Planejar novamente o desenvolvimento do conceito, a partir do Resgatando, ou, – Considerar o Produzindo um novo Resgatando para a próxima atividade

O planejamento da *3ª Fase da práxis educativa* é subsidiado pelos dados oriundos das Fases anteriormente desenvolvidas. Nela é possível que o os seres sociais, professor e alunos, identifiquem: – Os novos nexos causais [causalidade posta] no mundo objetivo; – Os novos conhecimentos, as novas necessidades subjetivas geradas no professor e nos alunos, as novas possibilidades e as novas tecnologias; – A modificações na participação do aluno; – Enfim, no que a aula impulsionou para além dela (ARNONI, 2010, p. 13).

Desta forma, avaliamos a aula em sua totalidade, verificando os pontos/aspectos e analisando as transformações promovidas:

- a) nos seres sociais, professor e aluno (conhecimento/ valores/ concepções/ afetividade etc.);
- b) na classe, na escola como um todo (objetivamente: participação/ questionamentos/ interesse, amizade etc.);
- c) na ausência de elementos necessários à efetividade da práxis educativa (subjetivamente: referentes ao conceito e sobre as questões pedagógicas) e objetivamente (local, recursos etc.). Os dados obtidos nesta análise (*3ª Fase da aula*) informam a conclusão deste artigo.

CONCLUSÃO

Esta proposta de organização da aula traz tanto para o professor, como para o aluno, possibilidades de mudanças no cotidiano da sala de aula, justamente por colocar o professor como um ser capaz de planejar a sua aula e o aluno capaz de compreender o conteúdo em sua totalidade.

Destacamos a importância de o professor ter o estudo do conceito para que possa apreender a contradição entre o conceito estudado a ser ensinado e as ideias iniciais trazidas pelos alunos para que estes as utilizem na elaboração do conceito. Cabe ao professor, por meio da mediação dialética e pedagógica promover atividades para que a superação possa acontecer. Tal mediação é assegurada pela Metodologia da Mediação Dialética a qual exige que o professor parta das ideias iniciais dos alunos na elaboração de atividades da 1ª etapa e, a partir

das respostas dos alunos numa etapa, elabore as atividades das etapas seguintes, o que permite a superação do saber inicial pela elaboração dos conceitos.

Esta proposição é diferenciada, pois apresenta o “como” o professor deve intervir para que se estabeleça a relação entre as ideias iniciais dos alunos e a superação na elaboração do conceito. O desenvolvimento desta exige também a realização das três fases do planejamento processual: (1ª) Prévia-interação antes da sala de aula, a intencionalidade visando a emancipação humana; (2ª) Prévia-ideação na aplicação sequencial das etapas da M.M.D, junto aos alunos (objetivação); (3ª) Prévia-ideação da análise das consequências promovidas pelo desenvolvimento da práxis educativa (exteriorização), articuladas aos fundamentos teóricos e pedagógicos do conceito.

Este trabalho teve como organização metodológica a Metodologia da Mediação Dialética, apresentado na tentativa de colaborar na elaboração de um corpo teórico e metodológico que possibilite uma análise efetiva dos Livros Didáticos, em geral, e de Ciências Naturais, em especial, no sentido de identificar para além de seus limites conceituais e metodológicos, o papel social que desempenham na organização da sociedade atual, agindo como mecanismos que impedem o professor de optar conscientemente pela organização teórica e metodológica da aula.

Assim, entendendo a aula como práxis educativa, o professor contribuirá significativamente, e não de forma alienante, à formação do ser social, preparando-o para que possa se apropriar o mais *consciente* possível do patrimônio das riquezas do gênero humano em busca da emancipação humana.

REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B. Metodologia da mediação dialética e o ensino de conceitos científicos. In: ENDIPE – CONHECIMENTO LOCAL E MOTIVAÇÃO PARA APRENDIZAGEM CONHECIMENTO UNIVERSAL, 12., Curitiba, 2004. CD-ROM.

_____. *Planejamento processual, na perspectiva da metodologia da mediação dialética*. 2009. Pós-graduação em Educação Escolar. Universidade Estadual de São Paulo, São José do Rio Preto, 2009.

_____. Questões teóricas e metodológicas da aula no contexto atual: enfrentamentos da práxis educativa. In: VIII SEMINÁRIO DA REDE ESTRADO EDUCAÇÃO E TRABALHO DO-CENTE NO NOVO CENÁRIO LATINO-AMERICANO: ENTRE A MERCANTILIZAÇÃO E A DEMOCRATIZAÇÃO DO CONHECIMENTO, 8., Peru, 2010. Peru: Universidade de Ciências e Humanidades, Agencia Nacional de Promocion Científica y Tecnológica, 2010.

ARNONI, M. E. B. *O aspecto ontológico das práticas educativas na educação escolar: a metodologia da mediação dialética* (M.M.D). Didática e os fundamentos teóricos e metodológicos da práxis educativa. São José do Rio Preto: Departamento de Educação, IBILCE/Unesp, 2011.

_____. Análise histórico-ontológica da aula: uma introdução à práxis educativa. *Revista Ser Social*, 2012.

ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

BODERNAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. *Estratégias de ensino-aprendizagem*. 22. ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

CIÊNCIAS – 2º e 3º anos do ensino fundamental. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2008. (Coleção Projeto Pitangá).

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601-625, ago. 2003.

GIL, A. B. A.; FANIZZI, S. *Porta aberta – ciências – 2º e 3º anos do ensino fundamental*. São Paulo: FTD, 2008.

LOPES, A. R. C. *Conhecimento escolar: ciência e cotidiano*. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1999.

MEGID NETO, J.; FRACALANZA, H. O livro didático de ciências: problemas e soluções. *Revista Ciência & Educação*, Bauru, v. 9, n. 2. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v9n2/01.pdf>>. Acesso em: 14 fev. 2011.

MORTIMER, E. F. *Linguagem e formação de conceitos no ensino de ciências*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

NIGRO, R. G.; CAMPOS, M. C. *Coleção Aprendendo Sempre: Ciências – 2º e 3º anos do ensino fundamental*. São Paulo: Ática, 2008.

PESSOÃ, K. A.; FAVALLI, L. D.; ANGELO, E. L. *A escola é nossa: ciências*. São Paulo: Scipione, 2008.

ROSA, D. C. da; ROSSETTO, G. A. R. da S.; TERRAZZAN, E. A. Educação em ciências na pré-escola: implicações para a formação de professores. *Revista de Educação da Universidade Federal de Santa Maria*, Rio Grande do Sul, v. 28, n. 1, 2003. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2003/01/a6.htm>>. Acesso em: 13 fev. 2011.

SAVIANI, D. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. 15. ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

TUNES, E. Os conceitos científicos e o desenvolvimento do pensamento verbal. In: *Implicações pedagógicas do modelo histórico-cultural*. Campinas: Cedes, 2000. p. 36-49.

11

TECNOLOGIAS DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA ESCOLA

Débora Deliberato
 Glauciene Pinheiro da Silva
 Bianca Sampaio Fiorini
 Francine Pereira de Souza
 Beatriz Carneiro Navarro
 Marcia Rodrigues Borba

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: A tecnologia assistiva ou ajudas técnicas tem favorecido as pessoas com deficiências a oportunidade de demonstrar suas reais potencialidades e ampliar as situações de ensino e aprendizagem. Buscando favorecer a aquisição da comunicação e linguagem em pessoas com deficiência não falantes, surgiu uma nova área de conhecimento denominada *comunicação suplementar e alternativa* (CSA). Os objetivos desta pesquisa foram analisar a contribuição do uso das tecnologias de comunicação alternativa nas habilidades comunicativas de alunos com deficiência e analisar o uso das tecnologias de comunicação alternativa para o desenvolvimento da linguagem. Foram selecionados 10 alunos com deficiência e severa complexidade de comunicação. Os procedimentos foram realizados em três etapas: avaliação dos alunos; intervenção por meio de recursos e procedimentos com tecnologias de comunicação alternativa e reavaliação das habilidades adquiridas por meio de instrumentos utilizados com os professores/cuidadores participantes. As atividades realizadas por meio do uso dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação permitiram: capacitar o professor no contexto da comunicação alternativa; inserir os alunos com deficiência na rotina das atividades escolares; ampliar o vocabulário dos alunos com deficiência; ampliar a estrutura frasal nas atividades de produção de texto e inserir os alunos com deficiência nas atividades de leitura e escrita.

Palavras-chave: Educação Especial; Inclusão; Comunicação Alternativa.

INTRODUÇÃO

A tecnologia assistiva ou ajudas técnicas tem favorecido as pessoas com deficiências a oportunidade de demonstrar suas reais potencialidades e ampliar as situações de ensino e aprendizagem. A literatura tem discutido a importância da acessibilidade aos diferentes recursos e procedimentos de baixa e/ou alta tecnologia que poderiam favorecer o processo de inclusão social e escolar (SORO-CAMATS, 2003).

BASIL (2003) discutiu o avanço no reconhecimento das diferenças individuais e a aceitação de novas formas de comunicação concebendo as pessoas com deficiência o lugar que lhes corresponde em todos os espaços, como no caso do ambiente familiar, educacional, profissional, recreativo e comunicativo.

No que diz respeito às habilidades comunicativas das pessoas com deficiência, há um esforço por parte dos profissionais em investir nas diferentes formas de comunicação já utilizadas pelas pessoas com deficiência e ampliar outras modalidades de comunicação para que possam favorecer a aquisição da linguagem e propiciar novos conhecimentos.

A área da comunicação suplementar e alternativa vem contribuindo com os diferentes profissionais da saúde e da educação na organização e planejamento de ações inclusivas para o aluno com deficiência sem linguagem falada (von TETZCHNER; GROVE, 2003; von TETZCHNER et al., 2005; DELIBERATO, 2005, 2007, 2008; PAURA; DELIBERATO, 2007; DELIBERATO; MANZINI, 2006).

Os pesquisadores da área tem tido a preocupação a respeito de como selecionar e implementar os recursos e procedimentos de comunicação suplementar e alternativa em diferentes ambientes naturais de forma a garantir a participação efetiva das crianças, jovens e adultos com deficiência nas diferentes situações de rotina de vida diária (PAURA; DELIBERATO, 2007; DELIBERATO, 2007, 2008; 2009; NUNES, 2001, 2003).

O uso funcional dos diferentes materiais pode estar vinculado não só às necessidades e interesses das crianças e jovens com deficiência sem linguagem falada, mas também, em função das necessidades dos interlocutores falantes, do ambiente em que o aluno com deficiência está inserido e qual a tarefa a ser realizada pelo aluno deficiente (NUNES, 2003; MANZINI; DELIBERATO, 2004; DELIBERATO, 2005; SAMESHIMA, 2006; DELIBERATO; ALVES, 2009; SAMESHIMA; DELIBERATO, 2009).

Embora os sistemas de comunicação suplementar e alternativa já tenham uma inserção mundial entre os diferentes profissionais da saúde e da educação, em muitas realidades tais sistemas ainda estão vinculados ao uso terapêutico. Desta forma, a acessibilidade aos recursos comunicativos disponíveis pode estar comprometida não só para o aluno com deficiência sem a linguagem falada, mas para a sociedade.

Capovilla (2001) também discutiu e salientou que não só o aluno com distúrbios motor e da fala deve ser instrumentalizado, mas os professores precisam

também ser capacitados e receber os recursos adequados para ensinar e avaliar os alunos com severos distúrbios motores e da fala. Isto significa dar oportunidades aos alunos com deficiência a demonstrar suas reais capacidades.

Discutir a respeito da acessibilidade comunicativa é dar possibilidades ao desenvolvimento da linguagem e ao aprendizado escolar a uma diversidade de alunos quer da educação especial ou alunos com deficiência que estão no ensino regular. Von Tetzchner e Martisen (1996, 2000) indicaram que uma parcela da população de crianças, jovens e adultos que são incapazes de comunicar-se com outras pessoas por meio da fala.

Os mesmos autores incluíram nesta população crianças, jovens e adultos com comprometimentos motores, pessoas com deficiências mentais, crianças e adultos com autismo, crianças com atrasos no desenvolvimento da linguagem e pessoas com transtornos do sistema nervoso central congênito ou adquirido. Seria importante ressaltar que o nível de compreensão da linguagem e o próprio prognóstico para a aquisição e desenvolvimento da linguagem oral podem ser os indicadores para o planejamento e organização dos recursos de comunicação suplementar e alternativa (von TEZTCHNER; MARTISEN, 1993; von TETCZCHENER; MARTINSEN, 2000; SCHLOSSER; ROTHSCCHILD, 2001; von TETCZCHENER et al., 2005).

A preocupação de profissionais da saúde e educação em garantir a permanência de alunos com deficiência no ensino regular vem ampliando ações teóricas e práticas quer na formação de professores quer na implementação de programas envolvendo profissionais de diferentes áreas (DELIBERATO, 2006, 2007, 2008). No que se refere à área de comunicação suplementar e alternativa, há pesquisas demonstrando o uso de recursos e estratégias envolvendo os sistemas de comunicação suplementar e alternativa favorecendo não só as habilidades comunicativas, mas também viabilizando a participação do aluno com deficiência sem a linguagem falada nas atividades pedagógicas (MANZINI; DELIBERATO, 2004, 2007; SAMESHIMA, 2006; GUARDA, 2007).

Von Tetzchner e Grove (2003) fizeram uma discussão a respeito da interferência dos ambientes segregados e inclusivos frente aos modelos linguísticos oferecidos as crianças usuárias de sistemas de comunicação suplementar e alternativo. Os autores alegaram não haver dados científicos que comprovem a interferência na aquisição e desenvolvimento da linguagem destas crianças perante os dois

ambientes. Segundo Brekke e Von Tetzchner (2003) e Soto e Von Tetzchner (2003) pensar a respeito da inclusão plena implica não só os alunos com deficiência sem linguagem falada terem competência em utilizar a comunicação suplementar e alternativa, mas os recursos e instrumentos deveriam ser utilizados além da função comunicativa, ou seja, deveria fazer parte da rotina de atividades da sala de aula dos alunos (DELIBERATO, 2007; SAMESHIMA, DELIBERATO, 2009).

Von Tetzchner et al. (2005) discutiram a importância dos meios acessíveis ou disponíveis para que as crianças possam perceber a linguagem como alvo de ações comunicativas de que elas sejam capazes de realizar, ou seja, elas devem perceber que a linguagem é algo possível de conquistar. Além desta questão, os autores descreveram a importância do apoio ou suporte dos adultos para que as crianças com deficiência possam desenvolver a linguagem e a aprendizagem acadêmica.

O aprendizado das linguagens alternativas implica um processo de planejamento e construção ampla e extensa uma vez que não há usuários competentes na comunidade que possam oferecer modelos de expressão e assim garantir um input adequado (von TEZTCHNER; GROVE, 2003; von TEZTCHNER et al., 2005).

Von Tetzchner et al. (2005) discutiram que o desenvolvimento de meios alternativos de comunicação não constitui apenas a aprendizagem de um modo diferente de comunicação; mas implica um caminho alternativo de constituição cultural do indivíduo, uma vez que a comunicação faz parte das funções sociais e culturais cotidianas.

DESCRIÇÃO DETALHADA DA PROPOSTA

Dando cumprimento às recomendações da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, o projeto de pesquisa faz parte de um projeto *Implementação de recursos de comunicação suplementar e/ou alternativa no contexto acadêmico e familiar* já aprovado pelo comitê de ética com o parecer n. 1202/2006.

PRIMEIRA ETAPA

Identificação de novos alunos com deficiência nas escolas além dos alunos já acompanhados anteriormente. Nesse momento estão participando 10 alunos

com deficiência que frequentam o ensino regular do Fundamental I e oito alunos com deficiência que frequentam uma classe especial da Educação Infantil.

SEGUNDA ETAPA

Os procedimentos nas escolas com os alunos participantes estão seguindo os seguintes passos:

1. Acompanhar a rotina da sala de aula: seleção do conteúdo, recursos e estratégias a serem utilizadas pelo professor na sala de aula durante o ano letivo. Neste momento foi analisado o planejamento proposto pelo professor para a sala de aula. No caso dos novos alunos foi realizada a identificação do planejamento e rotina.
2. Adaptar os recursos, estratégias selecionadas por meio das tecnologias da comunicação alternativa para os alunos com deficiência em conjunto com o professor.
3. Inserir os recursos e estratégias adaptadas por meio das tecnologias de comunicação alternativa no contexto da sala de aula durante 1 (um) ano letivo.

Durante esta etapa estão sendo realizados encontros quinzenais com os professores para o estabelecimento das atividades selecionadas para serem adaptadas, ou seja, os recursos e as estratégias da comunicação suplementar e alternativa a serem utilizados com os alunos com deficiência. As reuniões dos os professores estão sendo realizadas nas escolas e no centro de atendimento especializado no atendimento de crianças, jovens e adultos com deficiências.

PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DAS ATIVIDADES

As atividades estão sendo registradas por meio de registros de áudio e diário de campo a respeito dos aspectos comunicativos e comportamentais dos alunos no contexto escolar.

As fitas das filmagens estão sendo transcritas e selecionadas as unidades de análise para os objetivos propostos em conjunto com os registros do diário de informações (BARDIN, 2004).

Nesse trabalho serão apresentados os resultados relacionados à elaboração e adaptação de textos selecionados na rotina das escolas acompanhadas.

RESULTADOS

Durante os três primeiros meses foram elaborados e adaptados: cinco livros de histórias (A família Brás, A cigarra e a formiga, O patinho feio, A feira do seu Lobato, O leão e o ratinho) 4 adaptações de texto (A intertextualidade, Catita é uma cachorra, Uso do computador, Um passeio à serra da Estrela).

A seguir estão descritas as etapas das adequações do texto da A família Brás:

UM PASSEIO A SERRA DA ESTRELA

A família Brás foi passear até à serra da estrela

O dia estava bonito e alegre!

Sentia-se a primavera nessa madrugada.

— Que calor! Disse o Bruno à mãe.

— Que sede! Vamos beber um suco fresco.

— Rosa, este cravo é mesmo bonito! — Disse o pai.

Adaptação para a tarefa de leitura e produção de texto.

Aluno 3: criança com paralisia cerebral

Escola: 2ª série do Ensino Fundamental

The image displays two panels of an adapted text for 'UM PASSEIO A SERRA DA ESTRELA'. The left panel shows the text with large letters and pictographs for each word. The right panel shows the text with smaller letters and pictographs for each word.

Left Panel:

UM PASSEIO A SERRA DA ESTRELA

UM S

A FAMÍLIA BRÁS FOI PASSEAR ATÉ A SERRA DA ESTRELA

A FAMILIA BRÁS FOI PASSEAR ATÉ A SERRA DA ESTRELA

O DIA ESTAVA BONITO E ALEGRE!

O DIA ESTAVA BONITO E ALEGRE!

SENTIA-SE A PRIMAVERA NESTA MADRUGADA.

SENTIA-SE A PRIMAVERA NESTA MADRUGADA.

— QUE CALOR! DISSE O BRUNO À MÃE.

— QUE CALOR! DISSE O BRUNO À MÃE.

Right Panel:

— QUE SEDE! VAMOS BEBER UM SUCO FRESCO.

— QUE SEDE! VAMOS BEBER UM SUCO FRESCO.

— ROSA, ESTE CRAVO É MESMO BONITO! — DISSE O PAI.

— ROSA, ESTE CRAVO É MESMO BONITO! — DISSE O PAI.

TEXTO 2

Notícia do jornal:

Cadela salva criança	
<p>Uma cadela vira-lata, Catita, salvou a vida de duas crianças atacadas pelo cão Holls, da raça pit bull, em Campos, no Estado do Rio. Os irmãos Lucas Martins, de 4 anos, e Leandro, de 10, brincavam na rua, quando</p>	<p>o cachorro surgiu e passou a mordê-los. A cadela, atraída pelo choro dos meninos, avançou contra Holls. Após muita briga o cão fugiu. Os garotos foram hospitalizados, mas já receberam alta.</p>
<p><i>O Estado de S. Paulo.</i></p>	

Adaptação 2: tarefa de leitura e produção de texto.

Aluno 5: criança com paralisia cerebral

Escola: 4ª série do Ensino Fundamental

Primeira versão do texto:

Catita é uma cadela.

Catita ajudou duas crianças.

Duas crianças brincavam na rua.

Lucas e Leandro brincavam na rua.

Lucas e Leandro foram atacados e mordidos por um cachorro bravo.

Catita ouviu o barulho das crianças chorando.

Catita brigou com o cachorro bravo.

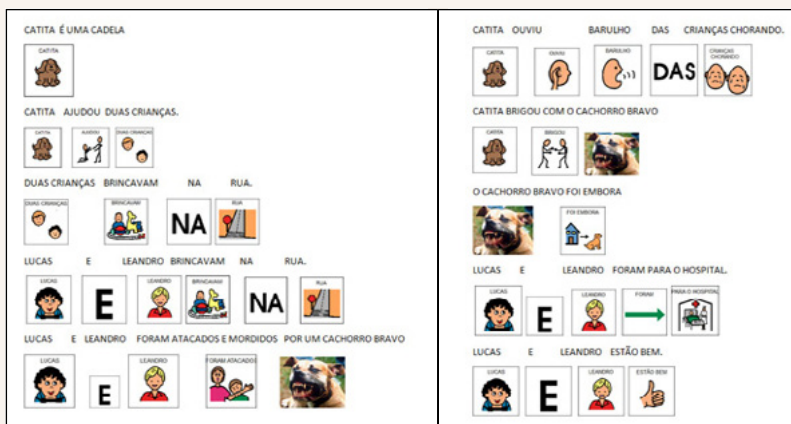
O cachorro bravo foi embora.

Lucas e Leandro foram para o hospital.

Lucas e Leandro estão bem.

Catita ajudou os dois irmãos.

Texto por meio do sistema suplementar e alternativo de comunicação



CONCLUSÕES

As atividades realizadas por meio do uso dos sistemas suplementares e alternativos de comunicação estão possibilitando:

1. Capacitar o professor no contexto da comunicação alternativa.
2. Inserir os alunos com deficiência na rotina das atividades escolares.
3. Ampliar o vocabulário dos alunos com deficiência.
4. Ampliar a estrutura frasal nas atividades de produção de texto.
5. Inserir os alunos com deficiência nas atividades de leitura e escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho tem permitido identificar a necessidade do trabalho em conjunto da escola e de profissionais da saúde para que as atividades sejam elaboradas segundo as especificidades de cada aluno com deficiência.

REFERÊNCIAS

ALVES, V. A. *Análise das modalidades expressivas de um aluno não falante frente a diferentes interlocutores durante a situação de jogo*. 2006. 169 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

ALVES, V.; DELIBERATO, D. Interação do aluno com deficiência sem oralidade frente a diferentes interlocutores. *Educação em Questão*, v. 34, p. 102-126, 2009.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *Acessibilidade a edificações, mobiliário, espaços e equipamentos urbanos*. NBR 9050. ABNT, 2004.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Tradução Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. 3. ed. São Paulo: Edições 70, 2004.

BASIL, C. Introdução. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita*. Princípios teóricos e aplicações. São Paulo: Santos, 2003. p. 1-7.

BLAU, A. The development of literacy skills for severely speech and writing impaired children. In: BLACKSTONE, S.; BRUSKIN, D. (Ed.). *Augmentative communication: an introduction*. Rockville, MD: American Speech, Hearing and Language Association, 1986. p. 293-299.

BREKKE, K. M.; VON TETZCHNER, S. Co-construction in graphic language development. In: VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. (Ed.). *Augmentative and alternative communication: developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 176-210.

CAPOVILLA, F. C. Comunicação alternativa: modelos teóricos e tecnológicos, filosofia educacional e prática clínica. In: CARRARA, K. *Universidade, sociedade e educação*. Marília: Unesp, 2001. p. 179-208.

CARVALHO, A. M. P. O uso do vídeo na tomada de dados: pesquisando o desenvolvimento do ensino em sala de aula. *Pro-posições*, v. 7, n. 1, p. 5-13, 1996.

DELAGRACIA, J. D. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativa para alunos não falantes em situação familiar*. 2007. 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

DELIBERATO, D. Speech and language therapy in the school: resources and procedures for augmentative and alternative communication. In: VON TETZCHNER, S.; GONÇALVES, M. J. (Ed.). *Theoretical and methodological issues in research on augmentative and alternative communication*. Canada: Isaac, 2005. p. 116-125.

_____. Acessibilidade comunicativa no contexto acadêmico. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Inclusão do aluno com deficiência na escola: os desafios continuam*. Marília: Abpee, 2007. p. 25-36.

_____. Comunicação alternativa: informações básicas para o professor. In: OLIVEIRA, A. A. S.; OMOTE, S.; GIROTO, C. R. M. (Org.). *Inclusão escolar: as contribuições da educação especial*. São Paulo: Cultura Acadêmica Editora; Marília: Fundepe, 2008. p. 233-250.

_____. Comunicação alternativa na escola: habilidades comunicativas e o ensino da leitura e escrita. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). *Comunicação*

alternativa: teoria, prática, tecnologias e pesquisa. São Paulo: Memnon Edições Científicas, 2009. v. 1, p. 235-243.

DELIBERATO, D.; MANZINI, E. J. Comunicação alternativa: delineamento inicial para a implementação do Picture Communication System (P.C.S). *Boletim do C.O.E.*, Marília, n. 2, p. 29-39, 1997.

_____. Análise dos processos comunicativos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E. J. (Org.). *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp, Marília Publicações, 2000. p. 35-45.

_____. Fundamentos introdutórios em comunicação suplementar e/ou alternativa. In: GENARO, K. F.; LAMÔNICA, D. A. C.; BEVILACQUA, M. C. (Org.). *O processo de comunicação: contribuição para a formação de professores na inclusão de indivíduos com necessidades educacionais especiais*. São José dos Campos: Pulso, 2006. p. 243-254.

DIAS; T. R.; OMOTE, S. A entrevista em educação especial: natureza dos problemas investigados. In: DIAS, T. R. S. et al. (Org.). *Temas em educação especial 1*. São Carlos: UFSCar, 1990. p. 67-80.

DIAS; T. R.; OMOTE, S. Entrevista em educação especial: aspectos metodológicos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 2, n. 3, p. 93-100, 1995.

FAGUNDES, A. J. F. M. Técnicas de observação direta e registro de comportamento. In: _____. *Descrição, definição e registro de comportamento*. São Paulo: Edicon, 1983. p. 55-65.

GUARDA, N. S. *Caracterização dos enunciados de um aluno não falante com paralisia cerebral durante o relato de histórias com e sem tabuleiro de comunicação suplementar*. 2007. 158 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2007.

JOHNSON, R. M. *Boardmaker: the picture communications symbols libraries on disk*. Solana Beach: Mayer-Johnson, 2004.

KREPPNER, K. Sobre a maneira de produzir dados no estudo de interação social. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 17, n. 2, p. 97-107, 2001.

MANZINI, E. J. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semiestruturada. In: MARQUEZINE, M. C.; ALMEIDA, M. A.; OMOTE, S. (Org.). *Colóquios sobre pesquisa em educação especial*. Londrina: Eduel, 2003. p. 11-25. (Coleção Perspectivas multidisciplinares em educação especial).

_____. Entrevista semiestruturada: análise de objetivos e de roteiros. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. Bauru: Sipeq, 2004. 1 CD.

MANZINI, E. J. Inclusão e acessibilidade. *Revista da Sobama*, v. 10, n. 1, p. 31-36, dez. 2005.

MANZINI, E. J.; DELIBERATO, D. Avaliação da aprendizagem de símbolos utilizados por uma criança com paralisia cerebral espástica. In: MANZINI, E. J. *Educação especial: temas atuais*. Marília: Unesp, 2000. p. 47-55.

_____. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos para a comunicação alternativa*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2004. fasc. 2.

_____. *Portal de ajudas técnicas para a educação: equipamento e material pedagógico para educação, capacitação e recreação da pessoa com deficiência física – recursos pedagógicos II*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2007. fasc. 4.

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

MUNIZ, F. B. *Narrativa de um aluno com paralisia cerebral por meio do uso de recursos e estratégias de comunicação suplementar*, 2004. 111 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2004.

NUNES, L., R. d’O. de P. A comunicação alternativa para portadores de distúrbios da fala e da comunicação. In: MARQUEZINE; M. C.; ALMEIDA, M. A.; TANAKA, E. D. O. (Org.). *Perspectivas multidisciplinares em Educação Especial II*. Londrina: Eduel, 2001.

_____. Modelos teóricos na comunicação alternativa e ampliada. In: _____. (Org.). *Comunicação alternativa – favorecendo o desenvolvimento da comunicação em crianças e jovens com necessidades educativas especiais*. Rio de Janeiro: Dunya, 2003. p. 15-48.

PAULA, R. *Desenvolvimento de um protocolo para avaliação de habilidades comunicativas de alunos não falantes em ambiente escolar*. 2007. 175 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2007.

PAURA, A. C. *Estudo de vocábulos para proposta de instrumento de avaliação do vocabulário de crianças não oralizadas*. 2009. 136 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2009.

PAURA, A. C.; DELIBERATO, D. Comunicação alternativa e/ou suplementar como recurso de apoio no ensino do conteúdo pedagógico de criança deficiente incluída. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA, 2., 2007, Campinas. *Anais...* Campinas: Unicamp, 2007. p. 1-8.

SAMESHIMA, F. S. *Habilidades expressivas de um grupo de alunos não falantes durante as atividades de jogos*. 2006. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, 2006.

SAMESHIMA, F. S.; DELIBERATO, D. Habilidades expressivas de um grupo de alunos com paralisia cerebral na atividade de jogo. *Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia*, v. 14, p. 219-224, 2009.

SCHLOSSER, R.; ROTHSCHILD, N. Augmentative and alternative communication for persons with developmental disorders. *Temas sobre Desenvolvimento*, v. 10, n. 58-59, p. 6CE-17CE, 2001.

SMITH, M. *Literacy and augmentative and alternative communication*. Boston: Elsevier Academic Press, 2005.

SORO-CAMATS, E. Uso de ajudas técnicas para a comunicação, o jogo, a mobilidade e o controle do meio: uma abordagem habilitadora. In: ALMIRALL, C. B.; SORO-CAMATS, E.; BULTÓ, C. R. (Org.). *Sistemas de sinais e ajudas técnicas para a comunicação alternativa e a escrita: princípios teóricos e aplicações*. São Paulo: Livraria Santos, 2003. p. 23-41.

SOTO, G.; VON TETZCHNER, S. Augmentative and alternative communication development through participation in sociocultural activities in shared educational settings. In: VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. (Ed.). *Augmentative and alternative communication: developmental issues*. London, UK: Whurr, 2003. p. 287-299.

VON TETZCHNER, S. *Augmentative and alternative communication: assessment and intervention – a functional approach*. 1997. 52 p. Mimeografado.

_____. Suporte ao desenvolvimento da comunicação suplementar e alternativa. In: DELIBERATO, D.; GONÇALVES, M. J.; MACEDO, E. C. (Org.). São Paulo: Memnon, 2009. p. 14-27.

VON TETZCHNER, S.; GROVE, N. The development of alternative languages forms. In: _____. (Ed.). *Augmentative and alternative communication developmental*. Issues. London: Whurr, 2003. p. 1-27.

VON TETZCHNER, S. V.; MARTINSEN, H. Words and strategies: Communicating with young children who use aided language. In: VON TETZCHNER, S. V.; JENSEN, M. H. *Augmentative and alternative communication: European perspectives*, London: Whurr, p. 65-88, 1996.

_____. *Introdução à comunicação alternativa*. Porto: Porto, 2000.

VON TEZTCHNER, S. V. et al. Inclusão de crianças em educação pré-escolar regular utilizando comunicação suplementar e alternativa. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 11, n. 2, p. 151-184, maio/ago. 2005.

12

POLÍTICAS PÚBLICAS CURRICULARES PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS: PROPOSTA PARA A REDE MUNICIPAL DE ENSINO EM ARAÇATUBA/SP

Beatriz Moreto de Campos

Nelson Rodrigo Pedon

Câmpus Experimental/Unesp/Ourinhos

Resumo: No Brasil, há uma carência de estudos acerca do ensino de Geografia nas séries iniciais, tal fato pode ser explicado, em parte, pelo pouco espaço que lhe é dado neste nível de ensino. Esta escassez reflete no trabalho dos pedagogos que atuam nas séries iniciais, uma vez que acabam tendo uma fraca formação e pouco acesso às formulações teóricas e didáticas em ensino de Geografia. Os primeiros anos do Ensino Fundamental são muito importantes no processo de construção de conceitos que serão utilizados na disciplina ao longo de toda a Educação Básica; é comum que os alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental encontrem dificuldades devido às informações distorcidas originadas daquela fase. Este trabalho visa promover a articulação entre a Universidade e a escola pública de Educação Básica, favorecendo a instauração de um diálogo que contribua para o aprimoramento das Políticas Públicas voltadas para a educação, sobretudo, no que se refere ao currículo das séries iniciais. Neste trabalho, defendemos uma abordagem que amplie as possibilidades do aluno em ler a paisagem local estabelecendo comparações e interpretando as múltiplas relações entre a sociedade e a natureza de um determinado lugar, essa perspectiva valoriza a totalidade.

Palavras-chave: Geografia; Ensino; Séries Iniciais.

A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

O ensino de Geografia nas séries iniciais é o ponto de partida para que a criança possa começar a analisar o mundo que está a sua volta em toda sua dinamicidade. Compreender as relações socioespaciais e os reflexos da ação do homem sobre a natureza é fundamental para criar no aluno, desde cedo, uma visão crítica sobre o mundo, aprendendo, desde a infância, a diferenciar o natural do antrópico.

O renomado geógrafo francês Paul Vidal De La Blache, no final do século XIX, já afirmava que ensino de Geografia deveria servir para “desenvolver e aclarar” as ideias na mente das crianças, despertando nelas o espírito de observação e

ajudando-as a associar suas primeiras impressões. O autor acreditava que para a utilização de conceitos não bastava decorá-los, era preciso que determinadas palavras despertassem ideais, unidas a fatos e, caso possível, também a imagens, sendo que essas deveriam ser explicadas e interpretadas. Ao ouvirem o nome de uma localidade o aluno deveria sentir a necessidade e o desejo de saber onde esta se encontra, seja em relação a eles ou ao globo. Para ele, também é necessário “arrancar-lhes o preconceito”, tido como algo “natural”, de que os acontecimentos climáticos, físicos e biológicos acontecem de mesmo modo que está acostumado a presenciar nas outras regiões do mundo.

Para Straforini (2002a; 2002b), as ações do aluno sobre o bairro no qual mora, pouco conseguem explicá-lo, pois jamais é levado a considerar as características e influências localizadas em outros bairros, estados e países, agindo somente sobre o imediato concreto e privilegiando a forma em detrimento do seu conteúdo, ou seja, a realidade acaba por se tornar o ponto de partida e o de chegada. Seguindo esse pensamento sobre o local em que a criança está inserida, Callai (2005) afirma que quando se parte do “eu”, da família, há a criação de uma proposição antropocêntrica, ou mesmo egocêntrica ao redor do indivíduo. O problema não está em partir do “eu”, mas em fragmentar os espaços que se sucedem e passam a ser considerados isoladamente uns dos outros, de modo que tudo se explica naquele e por aquele lugar, excluindo a presença da dinamicidade, sendo que, essa mesma dinamicidade engloba o “eu” em sua complexidade.

DIRETRIZES DO ENSINO DE GEOGRAFIA NAS SÉRIES INICIAIS

Até meados da década de 1940, o ensino de Geografia fazia parte dos níveis de escolaridade primário e normal de forma indireta, seu conteúdo era tratado de forma descritiva nos textos e livros didáticos utilizados pelos professores. O ensino de Geografia passou a fazer parte do currículo oficial do ensino primário do país no ano de 1946, com a promulgação da Lei Orgânica do Ensino Primário e a Lei Orgânica do Ensino Normal. Desde o início, fora dada prioridade aos estudos de aspectos físicos do espaço e da localização em detrimento dos aspectos sociais; além do tratamento isolado dos elementos do espaço, ou seja, separação dos elementos da Terra em “gavetas”, desarticulando o conteúdo com a vida dos alunos e gerando um ensino do espaço como se este tivesse apenas uma ordenação natural para ser explicado (BRAGA, 2007). Uma das características que marcou o

ensino da disciplina no Brasil é seu caráter fragmentador da realidade, bastante criticada por Straforini (2002a; 2002b). A esta Geografia escolar o autor dá a denominação de *ensino tradicional*.

Em 1961 o governo de Jânio Quadros instituiu a Educação Moral e Cívica (EMC) para todos os graus da rede de ensino; naquela época acreditava-se que a Geografia não colaborava para a realização dos objetivos políticos e ideológicos do momento. Segundo Marques (2008), quando hoje analisamos o ensino de Geografia nas séries iniciais, podemos detectar problemas que foram herdados ou mesmo reforçados pelo período militar no Brasil com a implantação da Educação Moral e Cívica. Um deles é basear o ensino de Geografia a partir da Teoria dos Círculos Concêntricos (TCC), ou seja, o estabelecimento de uma ordem escalar do espaço e do ensino. Nessa época já se trabalhava também com discussões sobre as teorias piagetianas, fato que possivelmente reforçou a ideia de que as crianças situadas nas séries iniciais deveriam aprender a partir do concreto por não ter, ainda, condições de abstrair-se, tese que sustentava a ideia dos círculos concêntricos (MARQUES, 2008).

Na década de 1980 não houve grandes modificações no ensino de Geografia nas séries iniciais; apenas na década de 1990 com a revogação do decreto – lei n. 869/69, em 1993, que incluía a Educação Moral e Cívica nas escolas, com a aprovação da nova Lei de Diretrizes de Bases (Lei n. 9394) em dezembro de 1996 e a publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) em 1997, é que de fato a Geografia nas Séries Iniciais do Ensino Fundamental passou a ter espaço legal no currículo escolar. Segundo os PCNs, adquirir conhecimentos básicos de Geografia é algo importante para a vida em sociedade, principalmente para o desenvolvimento da cidadania. Todavia, Marques (2008, p. 210) aponta que:

[...] o documento vem reforçar outros (problemas) já mencionados neste trabalho e antigos, como o Círculo Concêntrico e a separação enfática de sociedade e natureza, ou da Geografia física e humana [...]. (PCN, 1997, p. 127)

Contudo, podemos constatar que houve uma preocupação na elaboração dos PCNs com a questão levantada pela autora. O documento aponta que:

A paisagem local, o espaço vivido pelos alunos deve ser o objeto de estudo ao longo dos dois primeiros ciclos. Entretanto, não se deve trabalhar do nível local

ao mundial hierarquicamente: o espaço vivido pode não ser o real imediato, pois são muitos e variados os lugares com os quais os alunos têm contato e, sobretudo, que são capazes de pensar sobre. A compreensão de como a realidade local relaciona-se com o contexto global é um trabalho que deve ser desenvolvido durante toda a escolaridade, de modo cada vez mais abrangente, desde os ciclos iniciais. (PCNs, 1997, p. 77)

O estudo da Geografia deve abordar principalmente questões relativas à presença e ao papel da natureza e sua relação com a ação dos indivíduos, dos grupos sociais e, de forma geral, da sociedade na construção do espaço geográfico. Para tanto, a paisagem local e o espaço vivido são as referências para o professor organizar seu trabalho.

O ENSINO DE GEOGRAFIA EM UMA PERSPECTIVA GLOBALIZADORA/ PERSPECTIVA CRÍTICA

Brito & Ghisolffi (2007), apontam que o parcelamento do conhecimento que fora instituído nas escolas nos ensinou a separar e isolar as coisas, ou seja, passamos a segregar os objetos de seus contextos, a realidade em disciplinas, como se dessa forma pudéssemos compreender o todo, sendo que desconhecemos o espaço no qual estamos inseridos e este é feito de interações que não conseguimos perceber. Há também o fato de que as disciplinas que fazem parte das grades curriculares no Ensino Fundamental tornam-se “fragmentos desarticulados” e “fechados em si mesmos”, sem que possa ocorrer o diálogo entre as matérias.

Muitos livros didáticos trazem o ensino de Geografia com um olhar hierárquico sobre as relações entre os lugares (casa, bairro, cidade, estado, país, etc.) e, dessa forma, faz com que a criança se distancie da realidade, pois não estão estabelecendo uma conexão entre esses locais para que ela perceba que há relações de dependência entre eles. Outra questão muito presente no ensino de Geografia nas séries iniciais é a memorização. Em geral, os alunos são induzidos apenas a memorizar os conceitos, as localizações, as condições climáticas dos locais, mas sem que eles realmente entendam o porquê daquela situação. A Geografia nas séries iniciais não deve ser enumerativa, descritiva e enciclopédica, mas sim, uma disciplina que trabalhe com a realidade vivida pelo aluno, uma realidade que deve ser apresentada com diversas relações, sendo entendida como algo em processo e constante movimento, uma dinamicidade constante.

No momento da aprendizagem em sala de aula (ou fora dela) o aluno precisa aprender a relacionar o que está sendo passado para ele e a realidade na qual vive. Tendo um conhecimento prévio sobre assuntos correlatos aos que está absorvendo ele passa a construir significados pessoais para a informação que é dada; trata-se então de uma percepção subjetiva do material, configurando uma aprendizagem significativa. Caso contrário, se o aluno apenas absorver o conteúdo de maneira literal sua aprendizagem será mecânica, pois somente reproduzirá o conteúdo de maneira idêntica à que lhe foi apresentada. Dessa forma, não há o entendimento da estrutura da informação que lhe foi apresentada e ele não vai conseguir transmitir esse conhecimento para o momento de solucionar problemas equivalentes situados em outros contextos.

O ensino nas salas de aula deve acompanhar não somente o dia a dia e o contexto socioespacial no qual a criança se encontra, mas também o contexto global e as modificações geográficas, espaciais e históricas que ocorrem no mundo concomitantemente ao momento do ensino e da aprendizagem. A criança precisa ser aproximada da realidade como um todo, ou seja, precisa compreender que as ações que são realizadas em seu bairro, cidade, país, também ocorrem em outros países, com outras crianças, mas, muitas vezes, em situações climáticas, por exemplo, diferentes. Essa contextualização global colabora com a diminuição da hierarquização dos espaços e também com as noções de que os espaços estão interligados mesmo distantes fisicamente uns dos outros.

ALFABETIZAÇÃO ESPACIAL/GEOGRÁFICA NUMA PERSPECTIVA GLOBALIZADORA

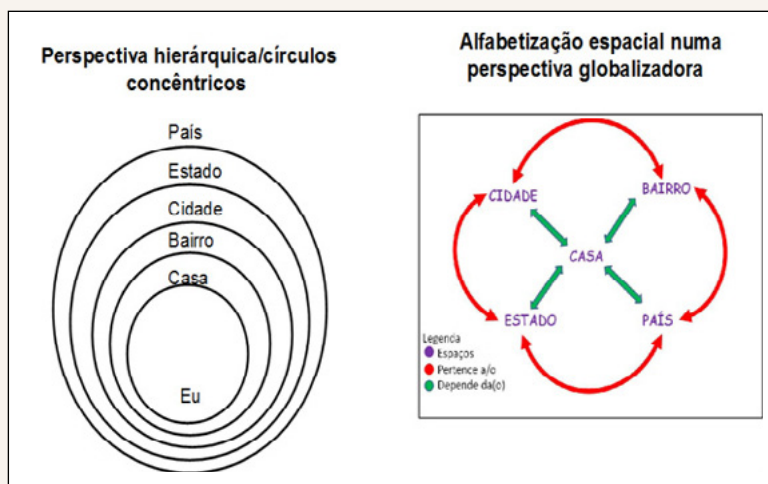
A alfabetização espacial consiste em ensinar à criança a maneira correta de observar, analisar, comparar e localizar-se; é de fundamental importância que haja esse ensino nas séries iniciais para que a criança logo comece a desenvolver sua noção de espaço, de localização e de distância. O problema é que, atualmente, muitos livros didáticos e professores, com a intenção de dar início a essa percepção de lugar partem do “eu”, da família, o que, segundo Callai (2005) gera uma proposição antropocêntrica, ou mesmo egocêntrica. O problema não é exatamente de onde se parte, mas sim a fragmentação dos espaços que se sucedem e passam a ser considerados isoladamente, como se determinado lugar pudesse ser explicado por ele mesmo, tal como buscamos ilustrar com a figura 1.

A contribuição da Geografia nas séries iniciais, etapa que a criança passa pelo processo de alfabetização, tem uma papel significativo, pois constrói no aluno a prática da observação e da análise dos espaços construídos, abrindo caminho para entender como a concretização das relações sociais configura um lugar e impõe limitações ou possibilidades para a sociedade.

Conforme Callai (2005):

O espaço não é neutro, e a noção de espaço que a criança desenvolve não é um processo natural e aleatório. A noção de espaço é construída socialmente e a criança vai ampliando e complexificando o seu espaço vivido concretamente. (CALLAI, 2005, p. 233)

Figura 1 Comparação entre as tendências de ensino de Geografia nas séries iniciais.



Elaborado por Campos & Pedon, 2012.

Para tanto, é preciso que a criança aprenda a ler esse espaço, que ela saiba ler e interpretar as paisagens e os conceitos que lhe serão apresentados; simultaneamente ao aprendizado da leitura do espaço, ela aprende também a ler as palavras e o mundo. A partir desse momento a geografia passa a poder trabalhar os conceitos próprios de seu conteúdo. A alfabetização geográfica amplia a visão que o aluno tem do espaço no qual está, seja ele familiar ou não, ele aprende a pensar o espaço e desenvolve raciocínios geográficos, construindo seus próprios conceitos, ou seja, abstrações da realidade.

Com a presença da Geografia nas Séries Iniciais, além da alfabetização geográfica, também se faz presente o desenvolvimento do olhar espacial, que consiste em, segundo Callai (2005) *estudar, analisar, compreender o mundo*, assim como as dinâmicas sociais nele inseridas, as relações entre os homens e as *limitações/condições/possibilidades econômicas e políticas que interferem* na configuração de um local e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Geografia, tomada como disciplina escolar voltada para as séries iniciais, tem como propósito analisar e interpretar o espaço geográfico e as relações do homem com o meio circundante. A educação espacial/geográfica baseia-se nos conceitos de referência espacial, tais como conceitos de localização, organização, distribuição, orientação e representação do espaço construído socialmente. Uma alfabetização geográfica deve buscar desenvolver habilidades que amplie as possibilidades do aluno consciente realizar uma leitura crítica dos acontecimentos e perceber o espaço geográfico na sua totalidade.

REFERÊNCIAS

- BRAGA, M. C. B. O ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental: uma análise dos descompassos entre a formação docente e as orientações das políticas públicas *Terra Livre*, Presidente Prudente, ano 23, v. I, n. 28, p. 129-148, jan./ jun. 2007.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: história e geografia 1º e 2º ciclos*. Brasília: MEC, SEF, 1997. 166 p.
- BRITO, F. R.; GHISOLFFI, R. M. O ensino de ciências e geografia nas séries iniciais: interligação dos saberes sob enfoque globalizador. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO – EDUCAÇÃO: VISÃO CRÍTICA E PERSPECTIVAS DE MUDANÇA, 4., 2007, Concordia. *Anais...* Concordia, 2007.
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cadernos Cedes*, Campinas, v. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005.
- CAMPOS, B. M.; PEDON, N. R. O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: CASTROGIOVANNI, A. C. *Geografia em sala de aula: práticas e reflexões*. Porto Alegre: UFRGS, Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2003. 195 p.
- _____. Políticas curriculares para o ensino de Geografia nas séries iniciais. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA, 24., 2012, Ourinhos. *Anais...* Ourinhos: Unesp, 2012.

LA BLACHE, P. V. de. A geografia fora da sala de aula. *Boletim Geográfico*, São Paulo, p. 11-22, 2008.

MARQUES, V. Reflexões sobre o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental. In: SIMPGEIO, 1., 2008, Rio Claro, 2008.

_____. *Alfabetização geográfica: o ensino de Geografia nas séries iniciais do ensino fundamental*. 2009. 136 p. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

STRAFORINI, R. A totalidade mundo nas primeiras séries do ensino fundamental: um desafio a ser enfrentado. *Terra Livre*, São Paulo, ano 18, v. I, n. 18, p. 95-114, 2002a.

_____. Ensinar Geografia nas séries iniciais: da realidade à totalidade. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 13., 2002b, João Pessoa.

13

OFICINAS PEDAGÓGICAS NO PIBID/UNESP/RIO CLARO: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DESENVOLVIDA NA ÁREA DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Taynara F. de Carvalho

Raquel B. Ferreira

Giovana Z. M. Roqui

Bruno C. N. Domingos

Adriano L. Reis

Felipe G. S. Canciglieri

Marina Cyrino

Samuel de Souza Neto

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: O presente trabalho expõe uma das ações realizadas no PIBID (subgrupo – Educação Física, Biologia e Física, Unesp/Rio Claro), por bolsistas da Educação Física. O estudo objetivou: identificar e analisar o papel da Oficina Pedagógica (OP) no tocante à reflexão sobre a própria prática por parte dos docentes da escola e; visualizar como estes compreendem os saberes docentes na realidade profissional. As OP foram realizadas em: 2011 (apresentamos os Estilos de Ensino de Mosston, 1992); e 2012 (expusemos os Saberes Docentes de Tardif, 2002). A pesquisa é qualitativa, exploratória. Técnicas: observação, registros, gravações em vídeo e anotações, e a análise de conteúdo como apreciação dos dados. Participaram 20 docentes, duas coordenadoras, diretora, oito bolsistas, professor coordenador e supervisor. Resultados: 2011 – apresentamos os estilos de ensino aos docentes que reconheceram seu “saber sobre o saber fazer”. 2012 – expusemos dois saberes: o *Saber Profissional* (visto pelos docentes como um conhecimento externo à realidade prática) e; o *Saber Experiencial* (os docentes relacionaram algumas experiências de vida com sua prática). As OP se concretizaram como uma troca de experiências: os bolsistas tiveram contato com conhecimentos relacionados ao cotidiano da escola e os professores relacionaram os conhecimentos apresentados à sua prática. O grupo acredita que as OP contribuem para um enriquecimento profissional dos docentes da escola, bem como para a formação dos bolsistas do projeto.

Palavras-chave: Formação de Professores; Oficinas pedagógicas; Iniciação à docência.

INTRODUÇÃO

A educação é um assunto que está na agenda das questões político-econômicas e sociais em diferentes países do mundo, tendo como foco a melhoria da qualidade do ensino nos diversos níveis de escolarização.

Na literatura, frequentemente os professores são colocados à frente como grandes responsáveis pela mudança pretendida na educação. Eles são chamados a assumir o compromisso de construir a “sociedade do futuro” (NÓVOA, 1999) e dessa forma, colocam-se todas as expectativas na formação de um professor ideal, ou seja, aquele que

deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos. (TARDIF, 2002, p. 39)

Nesta perspectiva é possível observar que a atividade docente é exercida por meio das relações pessoais estabelecidas com seus alunos e pares, “num contexto onde o elemento humano é determinante e dominante, e onde estão presentes símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão [...]” (TARDIF, 2002, p. 50).

Deparamo-nos, desta forma, com a opinião de que se formarmos bem os professores, se eles estiverem mais próximos da escola durante a formação, a maioria dos problemas do ensino estará resolvida. A partir deste cenário, observamos iniciativas que vão em direção à uma aproximação da universidade com a escola, na tentativa de se oferecer ao futuro professor uma formação mais adequada a da realidade escolar.

O governo Federal brasileiro tem criado programas de formação docente com objetivos de oferecer essa formação mais próxima da realidade escolar. Dentre estes programas está o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) que tem como objetivo principal “antecipar o vínculo entre os futuros mestres e as salas de aula da rede pública”, pretendendo com ação fazer uma “articulação entre a educação superior (por meio das licenciaturas), a escola e os sistemas estaduais e municipais” (*on-line* – <http://portal.mec.gov.br>). Dentre outras propostas o PIBID possibilita, além de um apoio na formação inicial, uma formação continuada aos professores em exercício nas escolas participantes do programa.

Este tipo de parceria visa beneficiar ambos os lados responsáveis pelo ensino. Neste sentido, o PIBID atua intervindo diretamente na prática docente, na qual os universitários e professores aprendem coletivamente por meio da prática pedagógica e do contexto social em que estão inseridos, já que o diálogo entre ambos é uma fonte riquíssima de conhecimento.

O presente estudo é um recorte de um projeto maior ligado ao PIBID (Unesp/Rio Claro, 2009 – subprojeto Ciências Biológicas, Educação Física e Física), no qual um grupo de alunos de licenciatura e professores de Educação Física participam. Parte deste projeto é realizado em uma escola municipal da cidade de Rio Claro, a qual nomeamos de escola-campo.

Dentre os objetivos específicos deste projeto para o ano de 2011 e 2012 encontram-se a implementação de metodologias inovadoras, trabalhos interdisciplinares e oficinas pedagógicas. Dessa forma, o estudo que aqui apresentamos versa sobre oficinas pedagógicas realizadas em uma escola municipal de Ensino Fundamental I, localizada no interior do estado de São Paulo.

Estas oficinas surgiram a partir da necessidade dos professores da escola-campo de um maior contato com as reflexões teóricas. Dessa forma, essas necessidades foram diagnosticadas através da realização de uma série de observações na instituição a fim de acompanhar as aulas dos professores, bem como o espaço escolar.

Neste contexto, em 2011 tivemos como objetivo principal: identificar nas práticas dos professores os modos do fazer pedagógico, analisados sob perspectiva os Estilos de Ensino proposto por Muska Mosston (1992). A partir dessa identificação, objetivou-se identificar e analisar o papel da oficina pedagógica no tocante à reflexão sobre a própria prática por parte dos professores da escola e; visualizar como os professores compreendem os saberes docentes na sua realidade profissional.

Para apoiar a prática das oficinas, buscamos na teoria, quais são os aspectos significativos face à construção de oficinas pedagógicas. Assim, observamos em Paviani e Fontana (2009), que oficina pedagógica

é, pois, uma oportunidade de vivenciar situações concretas e significativas, baseada no tripé: sentir-pensar-agir, com objetivos pedagógicos (...) numa oficina ocorrem apropriação, construção e produção de conhecimentos teóricos e práticos, de forma ativa e reflexiva. (p. 78)

A oficina pedagógica é “como uma metodologia de trabalho em grupo” e caracteriza-se por um trabalho coletivo de um saber, no qual existe um confronto e uma troca de experiências, “em que o saber não se constitui apenas no resultado final do processo de aprendizagem, mas também no processo de construção do conhecimento” (MOITA; ANDRADE, 2006, p. 5).

Por meio desta metodologia podemos observar a “construção coletiva de um saber, de análise da realidade, de confrontação e intercâmbio de experiências (CANDAU; ZENAIDE, 1999, p. 23). É, pois, uma forma de os professores envolvidos reconhecerem suas práticas, seu saber fazer, ou como ressalta Houssaye (2004 apud FRANCO, 2008) conhecer o saber fazer, saber sobre o saber fazer.

Com esta compreensão, as oficinas pedagógicas ministradas na escola-campo visaram colocar os professores diante da própria prática docente, mostrando outras possibilidades de ensinar. Para esta ação, em 2011 baseamo-nos nos estilos de ensino propostos por Muska Mosston (1992) e em 2012 o tema abordado relacionou-se aos Saberes Docentes (TARDIF, 2002).

No Espectro apresentado por Mosston em 1990, encontramos 11 estilos de ensino, a saber: Comando, Tarefa ou Prático, Recíproco, Autocontrole, Inclusão, Descoberta Orientada, Descoberta Convergente, Produção Divergente, Programa planejado individualmente para o aluno, Iniciado pelo aluno e Autoensino. Estes podem ser utilizados para amparar as metodologias utilizadas durante as diferentes realidades das práticas pedagógicas.

Nesta perspectiva vimos como imprescindível que estes estilos fossem apresentados aos professores para utilizá-los da melhor maneira, sendo mais importante, neste sentido, descobrir qual o estilo mais adequado para alcançar os objetivos de um determinado contexto e não eleger o melhor estilo (MOSSTON, 1992).

Com este conhecimento o professor encontra uma maneira de lidar com a enorme diversidade entre os alunos, abarcando suas individualidades, variedade de objetivos educacionais e necessidade de uma estrutura de integração entre teoria e prática, assim como propõe o autor enquanto possibilidades e modos de utilizar os estilos.

Dando continuidade as oficinas pedagógicas em 2012, os Saberes Docentes descritos por Maurice Tardif (2002), foram apresentados aos professores, tendo como finalidade a compreensão de reconhecer que o seu saber ensinar é composto por diversas fontes.

Tardif (2002, p. 36) define o saber docente como plural, “formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional e de saberes disciplinares, curriculares e experienciais”.

Assim, o autor os classifica e caracteriza: Saberes Profissionais (oriundos das ciências da educação); Saberes Experienciais (advindos da história de vida e de

sua experiência enquanto docente); Saberes Curriculares (originários dos discursos, objetivos, conteúdos e métodos); e Saberes Disciplinares (provenientes dos diversos campos do conhecimento – português, matemática, etc.).

Com esta compreensão, as oficinas que abarcam os saberes docentes permitem mostrar aos professores a diversidade de seus saberes, bem como levá-los a reflexão de como estes foram incorporados e são utilizados na prática pedagógica.

Desta maneira, a realização das oficinas vinculadas aos estilos de ensino e aos saberes docente prevê uma maior relação do professor com seu saber, bem como abrir caminhos para outras possibilidades de ensino através de uma metodologia inovadora – como prevê o PIBID – a fim de que ele (o professor) se sinta mais preparado e motivado a ministrar suas aulas, com vistas ao cumprimento de seu papel no desenvolvimento de suas ações.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Nosso estudo caracteriza-se como uma pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, tendo a observação, os registros e as descrições como possibilidades de coleta e análise de dados.

Participaram das oficinas 20 professores, sendo 1 de Educação Física (professor supervisor do PIBID), 8 bolsistas do projeto, professor supervisor, esporadicamente a diretora e 2 coordenadoras pedagógicas da escola-campo (escola municipal de Rio Claro/SP). As oficinas foram realizadas durante as reuniões de HTPC, com início em 2011 e seu término previsto para outubro de 2012.

Inicialmente os bolsistas elaboraram um roteiro de observação e foram a campo observar a prática de ensinar, procurando identificar as técnicas ou métodos utilizados em aulas pelos professores do Ensino Fundamental I e de Educação Física. Foram observadas oito aulas de quatro professores do Ensino Fundamental I e quatro aulas do professor de educação física.

Posteriormente as oficinas foram elaboradas pelos bolsistas, nas quais utilizaram dinâmicas, vídeos e atividades para melhor ilustrar o conteúdo apresentado aos professores.

Para a coleta de dados, utilizamos uma filmadora e anotações dos bolsistas para encontrar nos depoimentos dos participantes os objetivos propostos pelo grupo.

Como forma de analisar os dados encontrados, utilizamos a análise de conteúdo proposta por Bardin (1979) na qual, dentro de sua complexidade, visa

compreender a comunicação tanto na forma escrita como na forma oral, buscando compreender e conhecer o que está implícito nas palavras.

RESULTADOS PRELIMINARES

A partir do contexto apresentado, bem como o caminho metodológico e desenvolvimento do nosso estudo, apresentamos resultados preliminares que dizem respeito à observação e aos relatos das oficinas realizadas na escola participante nos anos de 2011 e 2012.

Com o intuito de demonstrar o caminho percorrido para se chegar à elaboração e apresentação das oficinas, a seguir descrevemos desde as observações realizadas, o primeiro encontro com os professores e posteriormente os motivos que nos levaram a criar oficinas, bem como a maneira que as oficinas relacionadas aos Saberes Docentes tem se desenvolvido.

Nas observações iniciais realizadas em 2011, percebemos que os professores seguem um modo específico e semelhante de ensinar os alunos. Assim, pautamo-nos nos estilos de ensino de Mosston (1992) para uma análise mais aprofundada. Identificamos que os docentes utilizam estilos de ensino que se aproximam dos estilos “comando” e “tarefa”.

O estilo comando está pautado em um aluno passivo a quem compete somente executar, obedecendo e seguindo decisões tomadas pelo professor. De acordo com Mosston (1992) o professor tem papel preponderante, pois é ele quem determina os objetivos da aula, escolhe as atividades, fornece as informações precisas do que executar, avalia quase sempre de forma subjetiva e corrige.

Segundo Gozzi e Ruete (2006), no estilo tarefa, o professor ainda determina as formas de organização, no entanto, essas são menos rigorosas em relação ao estilo comando, pois o aluno pode definir a ordem das tarefas, o tempo de início, velocidade e ritmo para a execução, término da tarefa, intervalo, postura, local, vestimenta, questões para esclarecimento, entre outras decisões que o aluno poderá interferir, diferindo assim do estilo comando.

Diante do encontrado na realidade, o professor da universidade responsável pela área da Educação Física do PIBID (Professor Coordenador) entrou em contato com a escola por meio do professor supervisor da educação física (professor da escola vinculado ao PIBID que supervisiona os bolsistas) e marcou uma reunião para esclarecimento do PIBID com os professores, bem como para uma

introdução aos estilos de ensino. Esta reunião foi marcada em um momento de planejamento pedagógico no início do ano letivo de 2011.

Assim, o professor coordenador do PIBID iniciou a apresentação contextualizando quais eram os objetivos do programa, quais as expectativas com relação ao projeto, bem como esclarecendo o motivo de os alunos bolsistas permanecerem na escola.

Posteriormente apresentou aos docentes as observações realizadas pelos bolsistas e o que foi encontrado relacionando com os estilos de ensino, integrando-os nas situações colocadas por Mosston (1992).

Na dinâmica da reunião, os professores se reconheceram em vários estilos, mas os que predominavam eram realmente os estilos “comando” e “tarefa”, como já observado pelos bolsistas.

Nessa reunião inicial surgiu a proposta das oficinas a partir do relato de uma das professoras que disse que seria interessante ter uma vez por mês reuniões com esta finalidade, pois possibilita *“descobrir na verdade o que você faz, você faz tão automático que você não consegue visualizar”* (Participante 1).

Neste sentido, observamos que o reconhecimento da própria prática veio à tona, deixando os professores mais próximos daquilo que fazem. Observamos que o “saber fazer” não era suficiente, aflorando, neste momento um “saber do saber fazer”, que pressupõe, segundo Houssaye (2004 apud FRANCO, 2008), um professor com papel ativo, crítico e reflexivo sobre o conhecimento disponível no que tange aos fundamentos da prática.

Entretanto, na contramão do exposto por Houssaye, os professores têm sido, “expropriados de seus saberes e deslegitimados como produtores de conhecimentos” (SARTI, 2008, p. 54), ocorrendo com isso uma desvalorização daquilo que conhecem. Os docentes não são considerados atores do processo de ensino, nem possuidores de um papel ativo no cotidiano escolar, que produzem conhecimento e se produzem enquanto profissionais durante seus trabalhos como professores.

Porém, reconhecemos que o professor é um sujeito do conhecimento, alguém que produz e possui teorias, conhecimentos e saberes da ação que produz ao ensinar (TARDIF, 2002).

Outros professores relataram sobre a importância da oficina e a valorização da teoria enquanto fundamentação da prática, com a ressalva de que estas devem caminhar juntas e não distantes:

(...) o mais interessante, é que ta falando de uma coisa prática né, porque o que acontece é que muitas vezes que a gente da escola tem resistência à universidade, porque vem impor uma teoria, que (...) na prática tem diferenças, né, então quando a gente vem lidar com a questão prática, contribui bastante com o trabalho que a gente realiza aqui na escola, que é prático, embora a gente tem que ter sempre uma teoria pra refletir sobre o trabalho que a gente realiza na prática, mas aqui o nosso trabalho ele é, ele se define nisso, uma prática (...). (Participante 2)

Com isso podemos nos reportar ao que a teoria pode oferecer aos professores enquanto reflexão profissional com vistas à transformação de suas práticas:

O papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. (PIMENTA, 2000, p. 92)

Na continuidade do encontro, outros professores emitiram suas opiniões com relação à escola, formação inicial, estágio, clientela que se atende, modo de aceitação das crianças perante às aulas, de maneira geral sobre a relação teoria e prática. Entretanto, o foco maior foi na questão da teoria e da prática e como ocorre o aprendizado de ambas.

Eu acho que existem alguns conhecimentos que é como você falou, não se aprende na universidade, né, a gente só vai aprendendo ali na prática, (...) no dia a dia. Agora eu acho que falha um pouco nesta questão da formação do professor, é justamente na universidade se aproxima mais da prática (...). Porque, por exemplo, vou falar da minha formação, que embora, por ser uma universidade renomada e tudo mais, acredita-se que o professor que sai formado da Universidade Y,¹ é um excelente professor porque é uma excelente universidade. Mas é uma formação bastante teórica, né, então quando eu me vi numa primeira série, com 29 alunos (...) quando eu iniciei minha carreira (...) a clientela lá era bastante complicada, porque atendia alunos de (...) uma favela, eu me vi assim, né, parecia que aquela teoria era tão completa, tão, que né... ai eu me vi diante daqueles alunos com vivências assim totalmente diferentes da que eu tive, e tive que lidar com aquilo né, e nem sempre a teoria podia

1 Universidade Federal do Interior paulista. Omitimos o nome como forma de preservar a identidade da participante.

nos ajudar. Então eu acho que essa relação entre teoria e prática ficou muito distante da universidade durante um tempo que eu acho que agora esta sendo retomado essa questão da prática mesmo, da teoria enquanto reflexão em cima da prática, né, não distante mais (...). (Participante 2)

A distância entre universidade e escola, entre o universo discursivo e o universo pragmático (PERRENOUD, 2001) respectivamente, é sempre muito relatada e fundamentada por pesquisadores no assunto. Neste sentido, Pimenta (1994) afirma, que os cursos de formação de professores, “(...) nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem toma a prática como referência para a fundamentação teórica. Ou seja, carece de teoria e prática”. (p. 52).

Entretanto, não descartamos a importância de ambas no processo de formação, assim, Borges (2008), ao citar Perrenoud (1998), diz que mesmo admitindo que

toda prática comporta teoria e que toda teoria comporta uma prática, a aprendizagem da profissão docente não se faz por simples absorção, apenas por estar submerso no “banho da prática”. Isso porque se faz necessário um trabalho de reflexão e de questionamento das ações realizadas em contexto escolar, com a ajuda das teorias que passam a ser ferramentas de interpretação e de reinvestimento na ação. (p. 172)

Por meio desses relatos observamos que mesmo que o professor realize um trabalho de cunho prático, há a necessidade de se ter um respaldo teórico, pois, “a teoria adquire significado no confronto com os problemas da prática” (FRANCO, 2008, p. 114).

Ao final da reunião percebemos o quanto foi positivo o encontro e o estabelecimento deste diálogo, visto que os professores propuseram a realização de oficinas uma vez por mês. Esta primeira reunião teve duração de 2h30 min., sendo que era previsto o tempo de uma hora.

Dando continuidade à proposta e à necessidade dos professores, organizamos oficinas com o objetivo de aprofundar os estilos de ensino apresentados em um primeiro momento, bem como a apresentação dos Saberes Docentes.

Dessa forma, realizamos a primeira oficina e preparamos as próximas seguintes tendo como objetivo aprofundar cada estilo de ensino. Como planejado, uma vez por mês apresentamos, nos horários de HTPC, dois estilos diferentes com início a partir do mês de Abril de 2011.

Assim, as oficinas foram desenvolvidas apresentando os seguintes estilos de ensino de forma conjunta ou individual: “Comando” e “Tarefa”; “Recíproco” e “Autocontrole”; “Inclusão”; “Descoberta dirigida” e “Descoberta convergente”; “Descoberta divergente”; “Individual” e “Iniciado pelo aluno”.

Em cada oficina os bolsistas elaboraram uma dinâmica que pudesse, de alguma forma, abarcar a proposta do estilo. Estas dinâmicas foram compostas por vídeos, jogos e dinâmicas de grupo, envolvendo todos os participantes.

Quanto às oficinas dos saberes docentes, tiveram início em maio de 2012, com término previsto para outubro. Até o presente momento foram realizadas duas oficinas que apresentaram o Saber Profissional e o Saber Experiencial.

A primeira oficina foi sobre o saber profissional, que está ligado aos saberes da formação profissional (ciências da educação, ideologia pedagógica). Para Tar-dif (2002, p. 37)

Esses conhecimentos se transformam em saberes destinados à formação científica ou erudita dos professores, e, caso sejam incorporados à prática docente, esta pode transformar-se em prática científica, em tecnologia da aprendizagem, por exemplo. (...) Com efeito, é sobretudo no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação.

Com isso percebemos que é durante a sua graduação que esses saberes são transmitidos aos professores. A oficina foi guiada pela seguinte dinâmica: foram feitas algumas considerações sobre o saber profissional e em seguida os professores realizaram uma atividade em pequenos grupos, visando a reflexão sobre sua prática pedagógica, identificando a utilização desse saber no ambiente escolar.

Com o objetivo de auxiliar os docentes na reflexão, a atividade foi baseada em quatro ações propostas por Smyth (1992, apud ORTIZ, 2003), que incluem *descrever*, *informar*, *confrontar* e *reconstruir* aquilo que se realiza na prática. Por meio desta proposta a intenção era a de que os professores, ao fazer tal exercício, descrevessem suas ações refletindo sobre os seguintes pontos: *Descrever: O que faço?; Informar: O que significa isto?; Confrontar: Como me tornei assim?; Reconstruir: Como posso fazer diferente?*

Entretanto quando cada grupo relatou o que tinha sido discutido sobre esse saber e a presença do mesmo na prática pedagógica cotidiana, o que pudemos observar é que a maioria dos professores o identificaram como um conhecimento

externo à realidade prática. A importância do saber profissional foi reconhecida apenas por uma professora que estabeleceu uma relação do seu cotidiano escolar.

Tal resultado pode ser explicado pelo fato de que

Até agora, a formação de professores para o magistério esteve dominada sobretudo pelos conhecimentos disciplinares, conhecimentos esses produzidos numa redoma de vidro, sem nenhuma conexão com a ação profissional, devendo em seguida, serem aplicados na prática por meio de estagiários ou de outras atividades do gênero. (TARDIF, 2002, p. 23)

Sendo assim, é possível associar a desvalorização de tal saber com o modo como este é passado aos professores durante a formação inicial, evidenciando também a distância presente entre a escola e a universidade.

A segunda oficina foi sobre o Saber Experiencial, sendo aquele que brota da experiência e é por ela validado. Ele incorpora-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser (TARDIF, 2002, p. 39).

Inicialmente foi apresentado aos professores o conceito de saber experiencial, e após a exposição, propusemos que relatassem experiências que marcaram suas vidas, as quais contribuíram para constituir suas identidades como professores.

Durante o desenvolvimento da oficina sobre o Saber Experiencial, percebemos a participação e valorização do conteúdo por parte dos docentes, os quais retomaram suas experiências de vida e relacionaram à sua prática. Este saber teve grande repercussão, com discussões calorosas entre os próprios docentes.

Para o segundo semestre de 2012, daremos continuidade às oficinas apresentando os Saberes Curriculares e Saberes Disciplinares. Compreendemos que esta tem sido uma prática aceita positivamente pelos docentes da escola-campo, pois é um espaço no qual há troca de experiências, e ao mesmo tempo, a compreensão de que a teoria não deve ser aplicada à prática, mas que ambas são complementares e necessárias para a reflexão e ressignificação das práticas cotidianas.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Os objetivos deste trabalho foram identificar e analisar o papel da oficina pedagógica no tocante à reflexão sobre a própria prática por parte dos professores

da escola e averiguar como os professores compreendem os saberes docentes na sua realidade profissional.

Com relação ao primeiro objetivo observamos que a oficina pedagógica contribui para a formação continuada dos professores da escola-campo, mas contribuem também para os bolsistas do PIBID, pois exige que eles preparem as oficinas tomando a realidade dos professores como ponto de partida, com o auxílio do professor supervisor, os licenciandos elaboram, refletem e discutem aspectos que podem ou não ser aceitos pelos docentes no momento da oficina. Além desta preparação, no momento da oficina, os bolsistas também recebem grande contribuição, pois é possibilitado o diálogo com professores experientes, que trazem a realidade da profissão, desafios, dilemas.

Com relação ao segundo objetivo, acreditamos que as oficinas pedagógicas possibilitam a redescoberta dos saberes dos professores da escola-campo, pois estes demonstraram em seus depoimentos como os conhecimentos apresentados são incorporados à sua prática. Porém, essa redescoberta dos saberes também teve repercussão no grupo de bolsistas, que puderam ressignificar suas concepções acerca da escola, dos professores e prática escolar.

O grupo acredita que as oficinas contribuem significativamente para o enriquecimento profissional dos docentes da escola, bem como para a formação dos futuros professores, bolsistas do projeto.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BORGES, C. A formação docente em Educação Física em Quebec: saberes espaços, culturas e agentes. XIV ENDIPE – TRAJETÓRIA E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: PRÁTICAS E DIDÁTICAS, 14., 2008, Porto Alegre. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.
- CANAU, V. M.; ZENAIDE, M. N. T. *Oficinas aprendendo e ensinando direitos humanos*. João Pessoa: Programa Nacional de Direitos Humanos, Secretaria da Segurança Pública do Estado da Paraíba, Conselho Estadual da Defesa dos Direitos Homem e do Cidadão, 1999.
- FRANCO, M. A. S. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *Educação e Pesquisa*, v. 34, p. 109-126, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 30 mar. 2011.
- GOZZI, M. C. T.; RUETE, H. M. Identificando estilos de ensino em aulas de educação física em segmentos não escolares. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 117-134, 2006.

MOITA, F. M. G. S. C.; ANDRADE, F. C. B. O saber de mão em mão: a oficina pedagógica como dispositivo para a formação docente e a construção do conhecimento na escola pública. Anais 29ª In: REUNIÃO ANUAL ANPED, 29., 2006. *Anais...*

MOSSTON, M. Tug-O-War: No More: Meeting teaching-learning objectives using the spectrum of teaching styles. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, p. 27-31, 1992.

NÓVOA, A. Os professores na virada do milênio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 25, n. 1, jun. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>.

ORTIZ, H. M. O professor reflexivo: (re) construindo o “ser” professor. In: IV CONGRESSO DE EDUCAÇÃO DO MOVIMENTO HUMANIDADE NOVA – EDUCAÇÃO A FRATERNIDADE: UM CAMINHO POSSÍVEL?, 4. 2003, Vargem Grande Paulista.

PAVIANI, N. M. S.; FONTANA, N. M. Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura: Filosofia e Educação (UCB)*, v. 14, p. 77-88, 2009.

PERRENOUD, P. *Ensinar: agir na urgência, decidir na incerteza*. Saberes e competências em uma profissão complexa. Porto Alegre: Artmed, 2001.

PIMENTA, S. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* São Paulo: Cortez, 1994.

_____. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 2000.

SARTI, F. O professor e as mil maneiras de fazer no cotidiano escolar. *Educação: Teoria e Prática*, v. 18, n. 30, p. 47, 2008.

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

14

EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO FUNDAMENTAL: A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO PARA UMA EDUCAÇÃO LIBERTADORA

Márcia Regina Canhoto de Lima

José Milton de Lima

Alice Abade do Nascimento

Geise Mara Souza da Silva

Janaina Hellen Lima Santos

Julia Tarsila Miranda de Carli

Vitoria Leite Domingues

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Esta pesquisa foi desenvolvida em uma Escola Municipal do Ensino Fundamental, Ciclo I, no município de Presidente Prudente. Teve como objetivos investigar como a Educação Física escolar, embasada na perspectiva freireana, pode contribuir para uma reflexão crítica a respeito dos limites e das possibilidades, que se manifestam no âmbito das diversas práticas da cultura corporal de movimento e como uma educação amparada nesta abordagem pode auxiliar na formação de sujeitos mais conscientes de si, do mundo e da sua ação na sociedade. A metodologia foi de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-intervenção. Apesar dos resultados neste tipo de pesquisa ser colhidos em longo prazo, foi possível observar que o trabalho realizado promoveu várias mudanças em relação aos alunos da instituição parceira. As aulas de Educação Física contribuíram para promover uma aprendizagem mais conscientizadora, que permitiu ao aluno pensar, questionar, debater, argumentar, intervir de maneira a despertar a consciência crítica para a realidade e para o exercício da cidadania ativa.

Palavras-chave: Educação Física; Cultura Corporal de Movimento; Conscientização; Humanização.

INTRODUÇÃO

Este artigo é fruto de uma pesquisa de caráter interventivo e colaborativo, que foi realizada durante o ano de 2011 em uma Escola de Educação Fundamental, Ciclo I, da rede municipal de Ensino de Presidente Prudente. Contou com a participação de docentes e discentes do curso de Educação Física e Pedagogia da Faculdade de Ciências e Tecnologia – Unesp – câmpus de Presidente Prudente, todos

membros do CEPELIJ – Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Ludicidade, Infância e Juventude e foi financiada pelo Programa Núcleo de Ensino da Unesp.

Teve como objetivo investigar como a Educação Física escolar, embasada na perspectiva freireana, contribui para uma reflexão crítica a respeito dos limites e das possibilidades, que se manifestam no âmbito das diversas práticas da cultura corporal de movimento e como uma educação amparada nos pressupostos freireanos pode auxiliar na formação de sujeitos mais conscientes de si, do mundo e da sua ação na sociedade. A metodologia foi de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-intervenção.

Buscou-se nesta pesquisa estabelecer um diálogo da teoria libertadora de Paulo Freire com a Educação Física escolar, que apontasse caminhos possíveis para romper com a visão tecnicista, seletiva e excludente que permeia a prática educativa na área. O desafio não foi a construção de uma nova proposta, mas a busca de um caminho alternativo para a organização de uma educação formal, crítica e sensível que fosse dinâmica, viva e produtora de culturas.

A Educação Física no Brasil por muito tempo assumiu, no seu processo histórico, posturas biologizantes e acríticas que não almejam a busca pela emancipação humana. Ghiraldelli (1989) aponta várias tendências que atravessaram o século XX, destaque para a Educação Física Higienista, Militarista, Pedagogicista, Competitivista e a Popular.

A partir da década de 1980, a Educação Física ganha novos enfoques. Inicia-se então um amplo movimento de questionamentos e reflexões sobre a Educação Física, numa tentativa de reconduzir sua compreensão, enquanto prática articulada às questões da organização social, econômica, e política do país, buscando a superação das concepções predominantes até então.

Nesse contexto histórico, surgiram abordagens críticas da Educação Física Escolar, pautadas na Antropologia e na Sociologia, que passaram a considerar a dimensão política e as questões relacionadas à luta de classes, produzindo conhecimentos e reflexões críticas sobre temas como: discriminação, justiça social, gênero, sexualidade, etnia, religião, preconceitos, entre outros. Partia de uma perspectiva multicultural e buscava resistir e se opor às tendências de mercadorização, exacerbação da competição e do consumo que se instalou mundialmente, cujos interesses de uma minoria privilegiada se sobrepõem aos interesses da maioria.

A Educação Física atual ainda se mantém valorizando o corpo estereotipado, o “corpo sarado”, atlético, domado e, na maioria das vezes, o corpo alienado. A ideia da imagem corporal aliada à ascensão social através do esporte ainda está muito presente e com isso os conteúdos da Educação Física não têm colaborado para a formação da consciência crítica das pessoas. Não é difícil presenciar práticas de professores de Educação Física que transformam suas aulas num espaço de reprodução de competições de alto rendimento, nas quais, os alunos “fracos” são eliminados, e os fortes são valorizados, recompensados e privilegiados e como consequência influencia a autoestima do aluno de uma maneira negativa. Nesta perspectiva, dentro das escolas, a Educação Física vem sendo caracterizada por práticas corporais acríticas, sem reflexões, cujo principal objetivo é “cuidar” do físico, enquanto as outras disciplinas se responsabilizam pelo desenvolvimento das aptidões intelectuais, reproduzindo uma dicotomia histórica e que promove a ruptura entre corpo-mente. Esse modelo traz como consequência o desenvolvimento de uma cultura do silêncio,¹ como revela Paulo Freire ou de uma consciência coisificada² como aponta Adorno (1995).

Em relação à abordagem de Educação Física assumida pelo Projeto, o conceito de cultura é compreendido como um conjunto de práticas que abarca diversas culturas relacionadas à expressão do movimento humano que integra o biológico, o social e o cultural.

Esse conceito de cultura apareceu por volta dos anos de 1980 – 1990, devido a crise de identidade pela qual a disciplina passou neste período. Momento, no qual pensadores comprometidos com um projeto de Educação Física, numa vertente progressista e envolvidos com outras áreas do conhecimento entre elas: Sociologia, Filosofia, Antropologia, Psicologia, Educação, fizeram a crítica às visões reducionistas da área centrada nos modelos das Ciências Naturais, com bases empíricas e quantificáveis.

1 Para Paulo Freire, *cultura do silêncio* significa o impedimento de homens e mulheres poderem pronunciar sua palavra, ou seja, “é aquela onde só as elites do poder exercem o direito de eleger, de atuar, de mandar, sem a maioria da participação popular” (FREIRE, 1969, p. 39. apud GADOTTI, 1996, p. 719).

2 “Se fosse obrigado a resumir em uma fórmula esse tipo de caráter manipulador – o que talvez seja equivocado embora útil à compreensão – eu o denominaria de o tipo da consciência coisificada. No começo as pessoas deste tipo se tornam por assim dizer iguais a coisas. Em seguida, na medida em que o conseguem, tornam os outros iguais a coisas” (ADORNO, 1995, p. 130).

Sob a perspectiva da Educação Física como prática social, várias terminologias apareceram entre elas destaque para: “cultura corporal de movimento”, “cultura de movimento”, “cultura corporal”. Elas têm em comum a representação corporal de diversas manifestações humanas, do qual a cultura do movimento, ou, corporal, está presente no comportamento humano e é resignificada.

Nesta pesquisa adotamos o conceito “cultura corporal de movimento”, por entender que a Educação Física é tratada como uma área que lida com as expressões corporais que o homem produziu socialmente e foram historicamente acumuladas pela humanidade. Necessitam ser transmitidas, difundidas, vivenciadas e resignificadas entre gerações para que se alcance o processo de humanização. Destaca-se como elementos da cultura corporal de movimento: os jogos, os esportes, as danças, as lutas, a ginástica, o teatro, o malabarismo, as mímicas, as brincadeiras, entre outros.

Neste sentido, esse projeto tem como ponto de partida o princípio da ação-reflexão, que visa à participação ativa e consciente das pessoas, para que estas possam se tornar cidadãos emancipados.

A ação pedagógica precisa ser processada numa perspectiva dialógica, conforme defendida por Paulo Freire, pois assim ela representa uma atitude de humildade, de amor e de compromisso político, que contribui para práticas democráticas, conscientizadoras, emancipadoras, libertadoras, favorecendo a ampliação da visão de mundo dos educandos.

A sua proposta refletia-se num projeto educativo que pressupunha a emancipação dos oprimidos, no qual o trabalho pedagógico seria significativo e relevante, na formação do aluno, e a prática da pedagogia bancária³ seria abolida de vez, reafirmando e incorporando os princípios de uma educação problematizadora.⁴

Nesta educação bancária apenas o professor tem um papel ativo no processo ensino-aprendizagem, a comunicação é unilateral não havendo diálogo. O que se propõe nesta pesquisa é o oposto a essa concepção, ou seja, é trabalhar o conceito

3 Na concepção bancária, a educação manifesta-se por relações (burguesas), onde o educador tudo sabe e os educandos nada sabem. A educação é vista como um ato de depositar (como nas instituições bancárias); o saber fica restrito apenas a uma doação dos que se julgam mais sábios. Nessa concepção, a dialogicidade é negada (GADOTTI, 1989).

4 Educação problematizadora (método da problematização) consolida-se na relação dialógico-dialética entre educador e educando; nesse processo, ambos aprendem juntos (Ibid.).

de educação problematizadora. É imprescindível que a escola valorize os conhecimentos trazidos pelos alunos, procurando sempre ouvir o que eles têm para dizer, estimulando a participação efetiva em todos os níveis.

Para que tal escola, feita de pessoas e não apenas de concreto, seja possível, o ponto de partida é a elaboração de propostas e projetos que estimulem a seleção de conteúdos significativos, capazes de fazer os alunos notarem a “boniteza”⁵ do ato educativo, aprendendo naturalmente a arte de participar, criticar, questionar e debater, e incorporando atitudes para agregar o saber popular ao saber científico, “molhado, ensopado” pela experiência social. Para isso, Paulo Freire propõe “a priorização da “relação dialógica” no ensino que permite o respeito à cultura do aluno e à valorização do conhecimento que o aluno traz” (FREIRE, 2000, p. 82, 83).

Para que se estabeleça uma relação horizontal perante a ação-reflexão deve haver o diálogo professor/aluno. Na pedagogia freireana, o diálogo é fundamental e ele é compreendido sob uma concepção da teoria da ação cultural, do qual fazem parte as matrizes antidialógica e dialógica.

Na matriz antidialógica, estão presentes a domesticação, a alienação, a reprodução, a invasão e a imposição. As pessoas que atuam sob essa concepção não conseguem enxergar o ser humano na sua totalidade visto que, para elas, o indivíduo é como uma lata vazia que precisa ser preenchida de informações e conhecimentos. Para Paulo Freire, o profissional que desenvolve sua ação pautada no conceito do “homem lata”⁶ não possui compromisso com a construção da verdadeira humanização (FREIRE, 1983, p. 23).

A teoria antidialógica precisa ser combatida, pois em qualquer situação tem implicações na formação dos educandos. Partindo deste princípio defendemos uma educação comprometida sendo uma via de mão dupla, do qual o diálogo é o ponto de partida. A atitude dialógica e a abertura à reflexão são pontos de partida para a promoção de transformações e ações, no interior da escola, que podem levar os seus atores ao compromisso político e à formação numa perspectiva humanizadora.

5 Conceito utilizado por Freire em vários escritos, entre eles sua obra *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*, 1998, p. 67.

6 Homem Lata: conceito utilizado por Paulo Freire em sua obra *Educação e Mudança* (1983, p. 23).

As aulas de Educação Física devem possibilitar a abertura de novos espaços de diálogo, para que os alunos possam se desenvolver integralmente e viver melhor. As aulas precisam se transformar num espaço de vivências significativas, de descobertas, de criações, de debates, de produção de conhecimento e, principalmente, de reflexão crítica sobre a experiência. A defesa aqui é para que ao incorporarem tais práticas nas suas aulas, eles os façam de maneira significativa, prazerosa, inclusiva, acolhedora e que se relacione com o mundo e a vida dos sujeitos envolvidos no processo.

Kunz (2004, p. 165), pautado na fenomenologia existencial, defende que o movimento humano é uma linguagem de comunicação e relacionamento com o mundo. Para ele, a libertação das referências externas são “experiências significativas e individuais, onde pelo *Se-movimentar* o indivíduo realiza sempre um contato e um confronto com o mundo material e social, bem como consigo mesmo”. Para o autor, é necessário instrumentalizar os alunos com conhecimentos significativos para que seja possível não somente realizar a prática, mas principalmente fazer um diálogo sobre a complexidade do fenômeno esportivo a nível social, econômico, cultural e político.

Segundo o autor, por meio de um processo de reflexão-ação, os alunos passam a recriar os movimentos. O esporte, conteúdo abordado pelo autor, aqui é desmistificado passando a ser encarado como uma invenção social e não um fenômeno natural. O diálogo usado nesta perspectiva favorece ações comprometidas com a transformação social, através de uma teoria do conhecimento que prioriza o aluno como sujeito da sua aprendizagem.

Nesta perspectiva, a Educação Física através da ação-reflexão, problematizando as práticas da cultura corporal de movimento, pode colaborar para que os alunos se tornem mais conscientes, sentindo-se mais fortes e seguros em relação ao seu destino e ao das outras pessoas, desencadeando assim uma atuação social mais efetiva, porque, para que mudanças sociais ocorram, é necessário primeiramente que haja mudanças internas, o que pode ser possível através de uma educação dialógica, problematizadora, crítica e humanizadora.

DESENVOLVIMENTO

Esta pesquisa foi desenvolvida em uma escola de um Distrito da cidade de Presidente Prudente e contou com a participação de docentes e com aproxima-

damente 180 alunos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental. Esse Distrito se caracteriza por abrigar uma população considerada de classe média baixa, com atividade profissional bastante diversificada.

A instituição parceira é localizada na parte mais afastada do bairro e os alunos são provenientes do próprio bairro, das chácaras próximas e dos sítios adjacentes. Nesta escola não tem professores de Educação Física, o que torna o projeto de pesquisa-intervenção ainda mais necessário, pois as educadoras das salas relataram que não sabiam trabalhar com a cultura corporal de movimento, necessitando de orientação, formação continuada e estudos nesta área do conhecimento. Em todas as intervenções as docentes responsáveis pela sala estiveram presentes, com o plano de aula em mãos, participando, intervindo, questionando e avaliando as atividades realizadas. Durante a semana assumiam o compromisso de desenvolver as aulas de Educação Física com as suas crianças.

No diagnóstico realizado, ficou constatado que o tempo para brincar e jogar da maioria dos alunos dessa instituição é muito escasso, pois as mesmas ajudam nos afazeres domésticos e também quase não contam com amigos, como vizinhos, pois as casas encontram-se distantes uma das outras. A escola, então, torna-se um dos únicos espaços de socialização e expressão da cultura corporal de movimento, por isso, a necessidade de um trabalho intencional e comprometido com a realidade dos educandos desta comunidade escolar.

A metodologia foi de natureza qualitativa, caracterizando-se como pesquisa-intervenção. Esta metodologia amplia as possibilidades de um trabalho compartilhado, que tem como preocupação central a indissociabilidade entre produção de conhecimento e transformação da realidade investigada. Para Portugal (2008, p. 18) a pesquisa intervenção,

[...] não se constitui como uma tecnologia derivada de um conhecimento purificado a ser aplicado sobre um objeto que se quer aprimorar ou que sofreu algum desvio de sua forma padrão mas como uma opção política diante das formas de dominação em que há participação de práticas acadêmicas.

Uma metodologia que nos obriga a refletir sobre o conhecimento científico, considerando os determinantes éticos e políticos e buscando caminhos para resolver os problemas de maneira interativa com a participação de todos os envolvidos.

Aqui o pesquisador não se coloca “fora, como um ator que não “contamina” o processo de pesquisa, mas um ator de quem depende a continuação do processo que é marcado por sua presença e por sua ação” (CASTRO, 2008, p. 27).

Esta opção metodológica possibilita uma experimentação em situação real, na qual os participantes estão intervindo de maneira consciente e preocupados com as mudanças e avanços na realidade estudada. A pesquisa-intervenção é sempre participativa e numa relação próxima, dialógica, interativa entre pesquisadores e o grupo de participantes.

Em relação aos procedimentos metodológicos, foram realizadas várias ações como: análises bibliográficas sobre a temática, investigações a respeito dos alunos e da escola, intervenções na EMEF parceira, observações com o uso de diário de campo, entrevistas, questionários, fotos e filmagens. Quanto ao grupo da FCT/Unesp, uma vez por semana, juntamente com a professora coordenadora do projeto e colaboradores, reuniam-se para estudar textos e autores, avaliar e sistematizar os dados coletados da semana anterior e preparar as aulas, que eram passadas por *e-mail* para a escola com uma semana de antecedência. Quinzenalmente, participaram do grupo de pesquisa: *Cultura Corporal: saberes e fazeres*.

Inspirados no “Método Paulo Freire”, desenvolvido no Círculo de Cultura do Movimento de Cultura Popular do Recife (MCP),⁷ o trabalho realizado contou com cinco eixos estruturadores que foram: mapeamento temático, escolha temática, vivência, problematização e conscientização, que estão sendo incorporados em todas as aulas que são ministradas na EMEF investigada.

O primeiro eixo designado de mapeamento temático teve como enfoque o estudo sobre a realidade a ser investigada. Foram colhidas informações sobre o contexto sociocultural vivido pelos alunos, buscando uma relação mais informal que inclui a dimensão subjetiva e afetiva. Neste eixo, foram realizados junto às crianças, desenhos e questionários para saber sobre o modo de vida, os gostos, as preferências e tudo o que permeia a vida deles.

Essas informações contidas no mapeamento temático são fundamentais, pois, é preciso que os educadores e educadoras estejam atentos ao contexto geográfico, econômico, social, cultural dos educandos. Para ilustrar essa necessidade de

⁷ Esse método foi estruturado num primeiro momento em três etapas, que são: etapa da investigação, de tematização e de problematização.

entender e valorizar o contexto vivido pelas crianças, reporto-me à experiência vivenciada por Paulo Freire, quando foi Secretário Municipal de Educação.⁸

Certa vez, numa escola da rede municipal de São Paulo que realizava uma reunião de quatro dias com professores e professoras de dez escolas da área para planejar em comum suas atividades pedagógicas, visitei uma sala em que se expunham fotografias das redondezas da escola. Fotografias de recantos feios que sugeriam tristezas e dificuldades. Fotografias de corpos andando com dificuldade, lentamente, alquebrados, de caras desfeitas, de olhar vago. Um pouco atrás de mim dois professores faziam comentários em torno do que lhes tocava mais de perto. De repente, um deles afirmou: “Há dez anos ensino nesta escola. Jamais conheci nada de sua redondeza além das ruas que lhe dão acesso. Agora, ao ver essa exposição de fotografias que nos revelam um pouco de seu contexto, me convenço de quão precária deve ter sido a minha tarefa formadora durante todos estes anos. Como ensinar, como formar sem estar aberto ao contorno geográfico, social, dos educandos? (FREIRE, 1998, p. 154)

Para o autor, é preciso abrir-se para a realidade do mundo, da cidade, da comunidade escolar, diminuindo a distância que nos separa das condições subumanas em que vivem as pessoas oprimidas e excluídas.

Depois então, do trabalho realizado nesse primeiro eixo, partimos para o segundo que foi a escolha temática. Através do diagnóstico realizado elegemos então, os jogos como conteúdo selecionado. Os alunos bolsistas e colaboradores, semanalmente, as quartas feiras, desenvolveram por um período de 50 minutos em cada sala, esse conteúdo em parceria com as professoras da sala que a cada intervenção já tinham em mãos o plano de aula.

Desenvolvemos primeiramente os jogos já conhecidos e destacados pelos alunos e gradativamente fomos incorporando outros que eles ainda não conheciam, num itinerário que vai da cultura popular à cultura erudita. Para isso, Paulo Freire propõe “a priorização da relação dialógica no ensino que permite o respeito à cultura do aluno, à valorização do conhecimento que o aluno traz” (FREIRE, 2000, p. 82-83). Também destaca o autor, que a cultura popular é essencial como ponto de partida, mas precisa ser superada, pois a apropriação da norma culta, além de

8 Paulo Freire foi Secretário de Educação do Município de São Paulo pelo Partido dos Trabalhadores (PT), na gestão de Luiza Erundina do dia 1 de janeiro de 1989 a 27 de maio de 1991.

ser um direito das classes populares, também representa um instrumento importante de luta na transformação social.

Quando começamos a trabalhar com os jogos, observamos que o jogo de competição era o preferido das crianças, entretanto, a competição exacerbada praticada por elas, gerava entraves que prejudicava as aulas, pois dificultava o relacionamento entre os alunos, gerando um clima de agressividade, hostilidade e rivalidade muito grande. Fomos aos poucos, diversificando as formas de jogar, introduzindo estratégias que permitiam a participação de todos e os jogos cooperativos tornaram-se importantes aliados, pois neutralizavam a exacerbção da competição.

Não pretendemos ser sectários⁹ em relação à cooperação e à competição, mas a partir das suas possibilidades e limitações, compreender que ambas não se excluem, mas complementam-se. O importante é saber que a:

Competição e Cooperação são processos sociais e valores humanos presentes no Jogo, no Esporte e na Vida. São características que se manifestam no contexto da existência humana e da vida em geral. Porém, não representam, nem definem e muito menos substituem, a natureza do Jogo, do Esporte e da Vida. Somente o melhor conhecimento desse processo, pode oferecer condições para dosar Competição e Cooperação, nos diferentes contextos nos quais se manifestam. Particularmente, interessa saber como balancear o grau de Competição e Cooperação no Jogo e no Esporte. (BROTTO, 1999, p. 44 e 45)

O terceiro eixo foi a vivência. Neste eixo os alunos tiveram oportunidades de experimentar os jogos de maneira criativa, ampliando a sua cultura lúdica e a autonomia em relação ao seu fazer corporal. Adotamos a categorização proposta por Orlick (1989) e trabalhamos o *Jogo cooperativo sem perdedores, jogos cooperativos de resultado coletivo, jogos de inversão, jogos semicooperativos*. Nestes jogos, independente da habilidade individual, todos têm as mesmas oportunidades.

Oferecemos alternativas de vivências, nas quais a preocupação não era a adaptação às regras e ao resultado final, mas a ludicidade, a criatividade, a cooperação, a diversão, o prazer de se movimentar e jogar com o outro e não contra

9 A sectarização é negativa, reacionária e castradora, pelo fanatismo que a sustenta, pois, ao assumir posições fechadas, é emocional, acrítica e antidialógica, representando assim um obstáculo à emancipação das pessoas.

o outro. Os educandos fizeram muitos jogos, de futpar, nó humano, golfinhos e sardinhas, pessoa para pessoa, queimada escudo, queima inverte queimado, pega-corrente e pega abraço, rela-vela, pula-corda, balança-caixão, o gato e o rato, elefante colorido, história da serpente, piaba, macaco pula, também brincaram de futebol, de voleibol, de basquetebol, de esgrima, dançaram, interpretaram, cantaram, pularam, se divertiram, ou seja, como se diz no ditado popular, “pintaram e bordaram”. Puderam desenvolver os jogos que mais gostavam e perceber a importância de aprender atividades novas, que proporcionaram um maior conhecimento sobre as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento.

A partir da vivência, os alunos souberam distinguir competição de cooperação, sendo a segunda a mais solicitada por eles. Nesta categoria de jogo, os alunos sentem-se mais a vontade para expressar seus sentimentos e não sentem medo ao praticar esta ou aquela atividade.

As situações de experimentação e de vivência tiveram como objetivo principal o princípio da inclusão, pois é preciso ter respeito com as necessidades, histórias de vida, experiências e conhecimentos diversos dos alunos. As diferenças étnicas, corporais, cognitivas, sociais, culturais, religiosas e de gênero, entre outras, precisam ser reconhecidas, valorizadas e trabalhadas, pois, deverão ser consideradas como ponto de partida para a construção do conhecimento, representam soluções e não problemas.

No quarto eixo tivemos a problematização, que foi realizada sem seguir formas rígidas de execução. Todas as atividades foram comentadas e debatidas pelas crianças e vários instrumentos foram utilizados entre eles: o debate, o questionamento, o desenho, questionários, entrevistas, campeonatos (gincana), pesquisas individuais e coletivas, observações realizadas pelas crianças, entre outras.

Através da ação-reflexão, problematizando as atividades desenvolvidas, foi fomentado o debate, instigando o pensamento reflexivo que foi realizado em diversos momentos, ou seja, antes, durante ou depois das atividades propostas. Neste sentido, não basta somente pensar e refletir, mas problematizar, conduzir o processo para que os alunos possam ter uma visão crítica levando-os a uma ação transformadora.

Na reflexão, no diálogo, os educadores vão se desenvolvendo como pessoas e como profissionais, adotando uma postura crítica em relação ao saber técnico, científico e humano. Esse diálogo é aspecto essencial para a problematização de

situações reais vivenciadas pelos alunos. Neste sentido, segundo Freire (1983), problematizar é exercer uma análise crítica sobre a realidade, para que os alunos possam reconhecer a necessidade de mudança, cuja ênfase será dada neste próximo eixo.

O quinto e último eixo foi a conscientização, do qual, a partir da vivência significativa e da problematização foram observados mudanças em relação aos alunos. Apesar dos resultados neste tipo de pesquisa ser colhidos em longo prazo, foi possível observar através das intervenções, depoimentos e entrevistas realizados junto as docentes das salas e gestoras da escola, que o trabalho realizado promoveu várias mudanças em relação às crianças. Vários depoimentos ilustram essa afirmação, como: “eu ainda não consigo jogar muito bem, mas vou jogar, é direito meu participar”, “pare Roberto, você não vê que a Michele está precisando de ajuda, você não pode agir assim”, “prô, essa regra não deu certo, acho melhor a gente pensar em outra forma de jogar”, “não precisa acabar primeiro, o importante é fazer bem feito e aprender de verdade”, “vamos ajudar a Lúcia, assim ela termina a lição mais rápido e pode brincar com a gente na quadra”, “prô, se a gente não tenta, não consegue nunca, tem que tentar até conseguir”.

Para Paulo Freire (2000), os alunos necessitam ser desafiados constantemente a refletir sobre o seu papel na sociedade, partindo da realidade que os cercam, para que eles possam compreender o contexto vivido e tomar suas próprias decisões com autonomia, pois:

Não basta saber ler que “Eva viu a uva” [...]. É preciso compreender qual a posição que Eva ocupa no seu contexto social, quem trabalha para produzir a uva e quem lucra com esse trabalho. (FREIRE, *in*, GADOTTI, 1996, p. 2)

Desta forma, partindo dos pressupostos freireanos, podemos inferir que esta pesquisa-intervenção, atingiu alguns resultados que contribuíram para promover uma aprendizagem mais conscientizadora, que permitiu ao aluno pensar, questionar, debater, argumentar, intervir de maneira a despertar a consciência crítica para a realidade e para a necessidade da transformação.

Uma transformação que apontou como ponto de partida a elaboração de propostas e projetos que estimulem a seleção de conteúdos significativos, capazes de fazer os alunos sentirem, como dizia Paulo Freire, a “boniteza” do ato educativo, aprendendo naturalmente a arte de participar, criticar, questionar e debater.

Incorporando atitudes para agregar o saber popular ao saber científico, “molhado, ensopado” pela experiência social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O educador não deve olhar o aluno como uma possibilidade no futuro, mas sim como um sujeito do presente para que as mudanças feitas neste primeiro momento sejam relevantes para os educandos, visando transformações no seu entorno e até mesmo na sociedade, de maneira mais geral. Essa luta não está descartada, ela existe, mas, para que ela ocorra, é preciso começar por transformações menores, pela incorporação de novas atitudes, hábitos e posturas. Neste sentido, é necessário que cada disciplina na escola possa contribuir nessa direção e a Educação Física, através da cultura corporal de movimento precisa pensar as práticas corporais, não no campo da reprodução, da automação, da mecanização e padronização, mas no campo das linguagens, repletas de códigos e representações que foram construídas culturalmente e socialmente. Desta forma são cheias de intencionalidade e por isso devem ser analisadas, vividas e resignificadas de maneira crítica e comprometida, respeitando as diferenças individuais de cada aluno.

Neste sentido, é preciso romper com a Educação Física elitista, classificatória, excludente e opressora, dando a oportunidade para que todos os alunos vivam a sua corporeidade de maneira completa, harmônica e solidária, desenvolvendo intensamente todas as dimensões humanas em todas as situações disponibilizadas. Enfim é preciso atualmente em nossa sociedade possibilitar a todos a vivência de um corpo crítico, lúdico, solidário, que brinca, que sente, que ama, que vive a própria história e que busca ser feliz, numa sociedade mais humana e igualitária.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. Educação após Auschwitz. In: _____. *Educação e emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

BROTTO, F. O. Jogos cooperativos: o jogo e o esporte como um exercício de convivência. Campinas: [s. n.], 1999.

BROUGÈRE, G. *Jogo e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

CASTRO L. R. de; BESSET V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983. 220 p.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. 165 p.

_____. *A educação na cidade*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Extensão ou comunicação?* 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. 93 p.

GADOTTI, M. *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. A voz do biógrafo brasileiro. A prática à altura do sonho. In: _____. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996. p. 69-115.

_____. *Pedagogia da práxis*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001.

GHIRALDELLI, P. J. *Educação física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação brasileira*. 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

KUNZ, E. *Educação física: ensino e mudanças*. 3. ed. Ijuí: Unijui, 2004.

LIMA, J. M. *O jogo como recurso pedagógico no contexto educacional*. São Paulo: Universidade Paulista, 2008.

ORLICK, T. *Vencendo a competição*. São Paulo: Círculo do Livro, 1989.

PORTUGAL, F. T. A pesquisa-intervenção e o diálogo com os agentes sociais. In: CASTRO L. R. de; BESSET V. L. (Org.). *Pesquisa-intervenção na infância e juventude*. Rio de Janeiro: Nau, 2008.

15

LINGUAGEM E LETRAMENTO: EXPERIÊNCIAS E REFLEXÕES

Angelina Batista

Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: No desenvolvimento da leitura e escrita, optamos por trabalhar com alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental que estavam apresentando dificuldades em seu processo de alfabetização. Seguindo metodologia que privilegia a dupla articulação da linguagem, ou seja, o processo básico de toda língua natural que articula tanto fonemas quanto sinais gráficos em duas direções: horizontalmente, por meio de combinações e, verticalmente, por substituições e escolhas, propusemos atividades diversas tanto de escrita quanto de leitura. Nosso objetivo era possibilitar ao aluno a compreensão de um processo que ele, enquanto falante da língua portuguesa, já conhecia e utilizava, mesmo que implicitamente. Como resultado, temos visto que os alunos participam mais das aulas, expressam suas ideias, buscam encontrar novas combinações e construções para palavras e frases. Quando os alunos aprendem que as palavras que começam a ler podem expressar as coisas que os cercam, o mundo em que vivem, e que esta expressão é fruto de arranjos e rearranjos de alguns poucos sinais gráficos, eles deslançam em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. Assim, o universo dos sinais e letras passa a fazer sentido e a despertar interesse. Leitura e escrita supõe um processo de escolhas e combinações de sinais fônicos e gráficos. Perceber isto leva-nos a liberar nossa imaginação para que nossos pensamentos e palavras encontrem expressão.

Palavras-chave: Letramento; leitura e escrita; Ensino Fundamental.

INTRODUÇÃO

Quando falamos de escolarização, parece-nos fundamental o ensino da leitura e escrita. Base para qualquer desenvolvimento posterior, ler e escrever não é, e não deve mesmo ser, de domínio de poucos. Todos os indivíduos, por direito, devem ter acesso ao saber e, na sociedade contemporânea, precisam dominar bem a linguagem em seu código escrito. A preocupação com a aprendizagem da escrita ocupa assim, o primeiro lugar no processo de escolarização. Devemos entender que ensinar a ler e escrever vai além do trabalho inicial da alfabetização e precisa se estender ao longo de toda a Educação Básica. Reconhecer os sinais gráficos e descodificá-los é o primeiro passo. Quando falamos de “analfabetos

funcionais”, referimo-nos àqueles que, alfabetizados e capazes de ler o código escrito, não têm domínio pleno nem da leitura nem da escrita. Pensando neste e em outros problemas decorrentes desta não competência linguística, propomos examinar a língua natural (o Português, no nosso caso) do ponto de vista de sua estrutura mais básica: a dupla articulação da linguagem.

Os conhecimentos linguísticos estão cada vez mais presentes na sala de aula, auxiliando no entendimento do contexto e no bom uso da linguagem na produção dos diferentes textos utilizados na comunicação. Isto representa um avanço em relação ao ensino que, antes, tinha, predominantemente preocupação com a boa correção gramatical. No entanto, devido a nossa experiência de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental, parece-nos que ainda não houve ênfase suficiente no ensinar a escrever, principalmente tomando-se como eixo norteador do ensino o modo como a língua se articula, ou seja, por meio de combinações e escolhas de sinais quer fônicos quer gráficos.

Para o desenvolvimento das ideias presentes neste texto optamos por retomar noções linguísticas básicas relativas à organização estrutural da língua no que diz respeito aos eixos sintagmáticos e paradigmáticos, como bem desenvolvem Émile Genouvrier e Jean Peytard (1974), sem nos esquecermos da característica da linguagem humana de ser duplamente articulada, como bem define André Martinet (1972). Não temos a pretensão de abordarmos todos os aspectos conceituais envolvidos nessas noções. Desejamos tão somente dar fundamento teórico a uma prática desenvolvida num projeto do Núcleo de Ensino cuja preocupação central foi auxiliar crianças com fraco desempenho escolar a compreenderem melhor o processo de alfabetização.

Este texto apresentará as seguintes etapas: trataremos dos fundamentos teóricos que fundamentaram nossa prática; descreveremos e analisaremos alguns resultados e apresentaremos algumas conclusões. Esperamos com isso poder contribuir para a reflexão sobre os fundamentos linguísticos, muitas vezes implícitos, presentes no processo de aquisição da leitura e escrita.

DESENVOLVIMENTO

A linguagem humana é articulada e manifesta-se em dois planos diferentes (MARTINET, 1972). A primeira articulação é responsável por encadear os elementos linguísticos (fonemas e sinais gráficos) numa ordem que privilegia a

combinação dos elementos. Ao dizer a palavra “lobo” combinamos quatro fonemas (unidades sonoras) numa dada ordem: /l/ + /o/ + /b/ + /o/. Esses fonemas são representados, na escrita, pelas letras l, o, b, o. Podemos mudar essa combinação e obter a palavra “bolo”, como brilhantemente fez Chico Buarque no poema “Chapeuzinho Amarelo”.

Quando as crianças estão em processo de alfabetização, trabalhar essas combinações pode ser muito proveitoso. De forma lúdica, vamos construindo novas palavras. Como exercício, podemos dispor sílabas, escritas em papel cartão, e solicitar que os alunos as combinem, formando palavras. Muitas vezes eles podem formar palavras não existentes no léxico. Não tem problema: eles estão aprendendo a ler os sinais gráficos. Aos poucos, começam a combinar as sílabas de modo que as palavras formadas tenham um significado. Isto pode ser feito de modo lúdico, como na conversão de lobo em bolo, pela simples inversão das sílabas. Desta maneira, brincando, podemos “quebrar” a rigidez da forma e tornar os sinais gráficos maleáveis, disponíveis para as possíveis combinações. Muitas palavras, desde o início da alfabetização, prestam-se a isso. Vejamos algumas: mala/lama; vela/lave; toma/mato; capa/paca.

Outra possibilidade de combinação dos sinais gráficos consiste em, dada uma palavra, “quebrá-la” para formar palavras diferentes. A palavra “sapato” presta-se a formar “pato” e “sapa”. Outro exemplo: “macaco”, pode formar “maca” e “caco”.

Estamos trabalhando a primeira articulação da linguagem, a articulação sintagmática, no seu primeiro momento, ou seja, quando começamos a formar as palavras. No entanto, a primeira articulação continua presente em todos os encadeamentos linguísticos. Antes de apresentarmos essa ampliação da articulação sintagmática, falemos da segunda articulação da linguagem, a articulação paradigmática.

A segunda articulação da linguagem é responsável pelas possibilidades de substituição oferecidas pela língua natural. Isto ocorre tanto no nível do fonema (ou sinal gráfico) quanto da palavra na frase. Vejamos alguns exemplos. Tomemos a palavra **bala** e substituamos o primeiro sinal por todos os outros que podem ocupar a mesma posição nessa palavra. O “b” pode ser substituído por “c”, “f”, “g”, “m”, “p”, “r”, “s”, “t”, “v”, formando as palavras cala, fala, gala, mala, pala, rala, sala, tala, vala. Se substituíssemos o “a” da sílaba “ba”, por e, o, u, teremos: bela, bola, bula. A substituição pode ocorrer em qualquer ponto da palavra e com qualquer palavra. É só deixar a imaginação fluir.

Pelo que vimos até aqui, podemos afirmar que a língua natural, no caso a língua portuguesa, permite muitíssimas combinações e substituições e que perceber essa mobilidade torna-se fundamental para um bom domínio da linguagem. Todas as línguas têm suas limitações: não podemos fazer qualquer combinação ou substituição, mas podemos fazer muito mais combinações e substituições que poderíamos imaginar. A criança conhece essa liberdade de escolhas e combinações na linguagem oral que produz. A dupla articulação está implícita na língua que a criança tão bem fala quando chega à escola para aprender a ler e escrever. A aprendizagem da escrita, no entanto, parece “engessar” a língua. Não nos espanta, pois, que alunos já na universidade, tenham tanta dificuldade para escrever.

Vamos, pois, dar mais um passo na compreensão deste processo de combinações (primeira articulação) e escolhas (segunda articulação). Combinemos, agora, palavras. Tomemos a frase: “O menino come bolo”. A primeira coisa a se notar é que esta frase pode ser dividida em dois núcleos, o núcleo do sujeito (nome) e o núcleo do predicado (verbo). As combinações e escolhas ocorrerão em torno das palavras “menino” e “come”, pois, como sabemos, para se construir uma frase, via de regra, precisamos de um agente (sujeito) e de uma ação (verbo).

“O menino come bolo” já representa um conjunto de combinações possíveis, que expressa uma ideia completa, embora simples. Que substituições são viáveis? Substituamos o “o”. Nesta posição podemos ter: um, aquele, este. Esta simples mudança realiza uma transformação no significado da frase muito interessante. As substituições não são ao acaso. Elas representam uma opção do falante. Em “Um menino come bolo”, o sujeito está indeterminado. Nas suas outras substituições, temos uma relação de proximidade e distância e também de determinação. São nuances de significação que precisam ser trabalhadas para que haja uma expressão clara do pensamento. Como podemos querer que uma pessoa escreva bem se ela não se sente “autorizada” a “manipular” sua expressão linguística?

Para a função de “menino” há uma gama maior de possibilidades. Podemos substituí-lo por: homem, garoto, moço, cachorro, gato, avô, tio, pai, padrinho, o cozinheiro, etc. As únicas condições para essa substituição é que seja uma palavra masculina e que a nova opção tenha significado. Se substituíssemos por uma palavra feminina, seria possível, mas acarretaria outras substituições no conjunto da frase. O mesmo ocorreria se substituíssemos por uma palavra no plural. Olhem, as regras gramaticais de concordância começam a aparecer e ser notadas na expressão linguística sem que falemos delas formalmente!

Se a substituição não fizer sentido, as crianças perceberão logo. Ninguém dirá: “O computador come bolo”. Esta nova frase é gramaticalmente correta e possível, mas não é aceita porque não corresponde a uma experiência de vida, de conhecimento da realidade.

Continuando nossas substituições, podemos dizer: “O menino faz bolo”/ “O menino dá bolo”, etc. Também podemos substituir bolo por feijão, pão, arroz, bolacha, queijo, mortadela, carne, ovo, etc. Parece uma brincadeira, mas, com essas substituições, além de treinar a leitura, permitimos que haja grande ampliação do emprego de palavras, criando possibilidades para uma escrita mais consciente e mais criativa. A liberdade na escolha dos termos de uma frase só faz enriquecer o vocabulário e gerar a compreensão do potencial linguístico que cada aluno já traz consigo desde os primeiros anos de sua vida escolar. Aprender a ler não é uma relação estática com uma língua morta. É algo vivo, que diz respeito a mim mesmo, às expressões que desejo dar às minhas experiências e vivências. Há regras para a escrita, mas elas devem vir como consequência de uma significação ativa, posta pela própria lógica da linguagem e não como um conjunto de normas que devemos seguir sem mesmo entender o que significam. Tendo o domínio da lógica das escolhas, o falante entenderá porque sua expressão pode estar incorreta, como vimos acima.

Examinemos, agora, as possibilidades de combinações na frase “O menino come bolo”. Lembrando-nos dos dois núcleos, tomemos o núcleo do sujeito e façamos algumas ampliações: “O menino faminto come bolo”, “O esperto menino alegre e faminto come bolo”. Ampliando o núcleo do verbo, teríamos: “O menino come bolo de laranja”. “O menino come bolo com um garfo”. “O menino come bolo de pé”. “O menino come bolo diante da televisão”. Essas possibilidades de ampliação são muito vastas e sempre poderemos acrescentar algo a uma frase já dada. Num exercício escolar, se cada aluno propuser uma frase diferente, teremos uma quantidade enorme de texto produzido. Será uma grande riqueza para todos, principalmente se houver espaço para apreciação das produções individuais. Além disso, os mais inibidos e com menos facilidade de escrita terão diante de si uma variedade de expressões que não encontrariam em outro material escolar.

As possíveis combinações de termos numa frase ou num período também preparam os alunos para conhecimentos futuros. Quando eles aprendem que há dois núcleos fundamentais numa frase (sujeito e predicado, os também chamados termos integrantes da oração) e descobrem que há modificadores desses termos

e que esses modificadores podem ser essências (indispensáveis, porque completam o significado daquilo que está sendo dito) ou acessórios (dispensáveis, ou seja, modificam os termos da oração, mas sua ausência não impede a compreensão da significação), os alunos passam a expressar suas ideias de forma mais adequada além de entenderem melhor as explicações gramaticais.

Podemos, ainda, produzir variações nesse exercício. Em vez de ampliarmos a oração, já a damos ampliada e o exercício consiste em reduzi-la a seus termos essenciais. Por exemplo, dada uma frase como “O menino descuidado caiu da bicicleta em frente de sua casa ontem à tarde”, em que temos um sujeito “menino” e um núcleo do predicado “caiu”, pedimos aos alunos que comecem a reduzi-la até chegarmos ao mínimo necessário “menino caiu” ou “O menino caiu da bicicleta”, um mínimo um pouco ampliado acrescido de “o” e “da bicicleta”. Todos os outros modificadores dão-nos circunstâncias de tempo e espaço e de qualificação, importantes para nos mostrar o contexto em que a ação de cair aconteceu e como é o sujeito que praticou a ação de cair.

Ampliar frases e reduzi-las prepara os alunos para várias habilidades de leitura como a de dar detalhes de um acontecimento, resumir textos, localizar ideias principais, perceber circunstâncias espaciais, temporais e outros modificadores.

As combinações também nos fornecem noções de sentidos, significados, que são alterados pelo simples deslocamento dos termos na frase. Dizer: “a bicicleta velha” não tem o mesmo significado de “a velha bicicleta”. Na primeira expressão, damos uma qualidade para a bicicleta. Na segunda, o ser “velha” é menos importante do que a relação afetiva que se estabelece com a bicicleta. É aquela nossa velha bicicleta, de tantas lembranças boas, por exemplo. Este simples exercício auxilia o aluno a construir sua competência linguística e o torna mais proficiente tanto na leitura quanto na escrita de textos. Ele passa a saber que, na linguagem, a ordem dos fatores altera o produto.

As combinações não são ao acaso. Quando perguntamos o que significa a nova palavra formada com o “no” da palavra menino e o “ta” da palavra bota, os alunos respondem bem. Nota quer dizer nota escolar, nota de dinheiro, nota fiscal, nota promissória, nota musical, tomar nota, nota a expressão do rosto (verbo notar no presente do indicativo). Neste caso, a escolha da expressão a ser usada está intimamente relacionada com o contexto a que o texto se refere. A substituição de uma expressão por outra se faz guiada por um sentido que queremos comunicar. Perceber isso leva o falante a compreender que as palavras têm um determinado

peso de significação que precisa ser respeitado para que o pensamento se expresse com adequação. Como afirma Martinet (1972, p. 12): “qualquer signo linguístico comporta um SIGNIFICADO, que constitui o seu sentido ou valor”.

Devemos lembrar que a dupla articulação da linguagem aparece naturalmente no próprio processo de aquisição da língua falada. Por esta razão, os alunos, ao chegarem à escola, já a dominam. Falta-lhes apropriarem-se desse processo quando da aprendizagem da leitura e escrita. Infelizmente, alguns alunos demoram mais para se alfabetizar e acabam pensando que não têm nenhum domínio da língua.

Uma segunda preocupação é fazer com que os alunos percebam que a língua que falam é objeto de comunicação e de significação. Ou seja: a língua escrita comunica e também constrói sentidos, significados, e que cada palavra dita quer comunicar algo e traz um significado, um sentido, que precisa ser conhecido para ser bem utilizado. Descobrir este duplo movimento – comunicar e significar – é fundamental para a apropriação e desenvolvimento da leitura e escrita. Se o aluno não sabe o que dizer, como dizer e o que o dito significa, ele não se apropria adequadamente da língua escrita.

Quando o aluno ingressa no Ensino Fundamental, para iniciar a alfabetização, ele domina o processo de combinação dos termos sintagmáticos. Qualquer criança de seis anos coloca corretamente o sujeito, o verbo e seus respectivos complementos nas frases que elabora. Ou seja, ela articula as palavras seguindo a ordem de construção própria da língua portuguesa. Em algumas frases como “O lobo comeu o bolo”, ela sabe que está correta sua construção porque reconhece, neste enunciado, um sentido possível, um significado. Se invertêssemos e apresentássemos a frase: “o bolo comeu o lobo”, as crianças dariam muitas risadas e diriam que esta frase não tem sentido porque sabem que bolo é um sujeito que não pratica a ação de comer, mas pode sofrer essa ação, ou seja, ser comido. Quando falamos ou escrevemos, encadeamos uma série de termos (fonemas, letras, sílabas, palavras, frases) que, no seu conjunto, formam um todo de sentido. Algumas combinações não são possíveis, como na frase invertida acima, outras levam a construir palavras (ou frases) com sentidos diferentes, como já foi visto.

A metodologia básica subjacente a esta teoria consiste no trabalhar as sílabas e palavras articulando-as nos eixos paradigmáticos e sintagmáticos (GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J., 1974).

Tendo como base essa teoria, procuramos desenvolver no Projeto do Núcleo de Ensino, em uma escola pública da cidade de Botucatu, atividades de alfabe-

tização que respeitasse este modo natural de construção da linguagem, aplicando-o a exercícios de leitura e escrita. Convém, entretanto, ressaltar que, neste texto, nosso principal objetivo foi apresentar uma fundamentação teórica para um possível trabalho de alfabetização. O que apresentamos a seguir é menos um relato de pesquisa e mais um relato de experiência.

Durante este ano de 2012, trabalhamos com alunos terceiro ano do Ensino Fundamental que apresentavam dificuldades na aprendizagem da leitura e escrita. Para eles, buscamos um modo de ensinar que fosse ao mesmo tempo lúdico e que exercitasse o processo de construção das sílabas, palavras e frases, de modo de os alunos percebessem que tinham liberdade para combinar as letras do alfabeto e que, a partir de tão poucos sinais gráficos (26 letras) eles poderiam dizer e escrever o que quisessem.

Assim, trabalhamos diversos exercícios de construção de palavras, com sílabas simples. Fizemos isso de forma lúdica, com fichas de sílabas que podiam ser manuseadas. A partir das sílabas escritas nas fichas, os alunos produziam palavras. Líamos e escrevíamos essas palavras. Os alunos ficavam muito motivados e interessados em perceber as possíveis combinações que conseguiam construir e com isso iam aprendendo a dominar a leitura e escrita. Além da combinação, também buscávamos os significados que as palavras podiam ter, num esforço de percepção dos sentidos e de busca de ampliação do vocabulário.

Num desses exercícios, uma menina formou a palavra “lago”. Após elogiar seu desempenho, propusemos que ela trocasse de lugar as sílabas e lesse a nova palavra “gola”. Ela leu perfeitamente e espantou-se com a transformação. “Você está brincando!”, disse-me ela. A partir desse dia, ela sempre procurava ver se poderia encontrar novas combinações nas palavras apresentadas.

Quanto ao eixo paradigmático (das escolhas ou das substituições), temos trabalhado exercícios como o seguinte: dada uma palavra, por exemplo, bola, substituir, uma a uma, cada letra da palavra. Substituindo o b, por m, c, t, g, teremos mola, cola, tola, gola. Outras substituições, agora na frase, podem mostrar as inúmeras possibilidades de construção linguísticas. Numa simples frases como “O pato nada”, podemos substituir o sujeito pato por inúmeros outros sujeitos, como já foi visto acima. Igualmente, se substituíssemos o verbo, também teríamos todas as possibilidades de ação do sujeito pato. Essas substituições, trabalhadas com as possibilidades de combinações, produzem frases bem mais complexas. Por exemplo: O pato nada no lago durante o dia/O menino nada no lago depois das aulas.

Temos notado que os alunos participam bastante de nossas aulas, expressam suas ideias, falam bastante, buscam encontrar novas combinações e construções para palavras e frases e gostam muito de vir para as atividades que são desenvolvidas.

Nosso principal objetivo, no projeto do Núcleo de Ensino, foi possibilitar aos alunos o uso da língua materna em seu processo mais básico, de desenvolvimento da linguagem e do pensamento, para além e/ou aquém da gramática. A gramática, neste processo, aparece implícita visto que, ao trabalhar a dupla articulação da linguagem, estamos fazendo com que os alunos percebam que eles têm domínio da língua que falam, embora não estejam escrevendo ou lendo adequadamente. Oralmente, eles utilizam, convenientemente, sua língua materna.

CONCLUSÃO

Como conclusão, podemos dizer que o problema de nossos alunos que não sabem ler e escrever ou o fazem precariamente não é o de não conhecerem a estrutura de sua língua materna, mas o de não terem sido habilitados para escrever o que pensam, o que desejam expressar. Sobre este problema deveríamos nos deter. Quando os alunos aprendem que as palavras que começam a ler podem expressar as coisas que os cercam, o mundo em que vivem, e que esta expressão é fruto de arranjos e rearranjos de alguns poucos sinais gráficos, eles deslancham em seu processo de aprendizagem da leitura e escrita. Assim, o universo dos sinais e letras passa a fazer sentido e a despertar interesse. Leitura e escrita é um processo de escolhas e combinações de sinais fônicos e gráficos. Perceber isto leva-nos a liberar nossa imaginação para que nossos pensamentos e palavras encontrem liberdade de expressão. Trabalhar deste modo, além do mais, enriquece a compreensão da gramática e das inúmeras regras gramaticais. Para além das regras, há uma língua viva, falada por pessoas vivas que têm muito a dizer, basta que se lhes dê oportunidade.

REFERÊNCIAS

GENOUVRIER, E.; PEYTARD, J. *Linguística e ensino do português*. Coimbra: Almedina, [1974].

MARTINET, A. *Elementos de linguística geral*. Lisboa: Sá da Costa, 1972.

16

VERIFICAÇÃO DO CONHECIMENTO DE PROFESSORES SOBRE OS TRANSTORNOS INVASIVOS DO DESENVOLVIMENTO E INTERVENÇÃO NO CONTEXTO ESCOLAR

Andréa Regina Nunes Misquiatti

Ana Gabriela Olivati

Priscila Piassi Carboni

Jéssica dos Santos Ceron

Maria Cláudia Brito

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: **Introdução:** O professor tem papel fundamental no desenvolvimento da criança com TID, visto que esse é o profissional que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto educacional em que está inserida. **Objetivo:** Investigar o conhecimento de professores do Ensino Fundamental sobre os TID e proporcionar um treinamento por meio de palestras sobre o tema. **Método:** Participaram 60 professores de escolas municipais, com idades entre 26 e 65 anos. Foi elaborado e aplicado um questionário, dividido em três partes: conhecimento acerca de pessoas com TID; formas de atuação na inclusão e; identificação pessoal e profissional. Esse questionário foi aplicado antes e após treinamento oferecido, para verificar a efetividade das orientações. **Resultados:** Os dados obtidos com a primeira aplicação dos questionários referentes à parte 1 e 2 foram de 37% e 39% de acertos, respectivamente. Com a segunda aplicação, os valores de acertos passaram para 53% e 66%. Com relação à parte 3, dos 60 professores participantes, 57% trabalharam com algum tipo de deficiência e 13% relatou ter trabalhado com crianças com TID. **Conclusão:** Foi possível observar que a intervenção oferecida aos professores propiciou melhora do conhecimento desses profissionais sobre os TID.

Palavras-chave: Transtornos Invasivos do Desenvolvimento; Conhecimento de professores; Intervenção.

INTRODUÇÃO

Os Transtornos Invasivos do Desenvolvimento (TID), segundo definição do DSM-IV, são caracterizados por prejuízos severos e invasivos em diversas áreas do desenvolvimento: habilidades de interação social recíproca, habilidades de comunicação, ou presença de comportamento, interesses e atividades estereo-

tipados. Fazem parte desse quadro: o Transtorno Autista, Transtorno de Rett, Transtorno Desintegrativo da Infância, Transtorno de Asperger e Transtorno Invasivo do Desenvolvimento Sem Outra Especificação. Geralmente se manifestam nos primeiros anos de vida e frequentemente estão associados com algum grau de Retardo Mental (APA, 2002).

São transtornos do neurodesenvolvimento que afetam mecanismos cerebrais de sociabilidade básicos e precoces, que resultam na interrupção dos processos normais de desenvolvimento social, cognitivo e da comunicação. Estão entre os transtornos de desenvolvimento mais comuns e apresentam ampla variabilidade de características, tanto em relação ao perfil da sintomatologia quanto ao grau de comprometimento (KLIN, 2006).

Schwartz, Sandall, McBRIDE e Boulware (2004) relataram que o número de crianças com TID está se expandindo. Alguns estudos sugerem, entretanto, que esse aumento associa-se à maior disponibilidade de recursos, conduzindo a melhores condições para reconhecimento dos quadros.

A importância da interação social para o comportamento humano já é conhecida há tempos. Acredita-se que está ligada diretamente à construção do Eu, principalmente pela mediação dos outros e suas respostas, e também, ao sucesso da constituição psíquica da criança (CAMARGO; BOSA, 2009). Segundo estudo, a interação entre professor-aluno é passível de expectativas e isto tem um peso muito grande no desempenho do aluno ao longo de sua vida (FREIRE, 2000).

Farias, Maranhão e Cunha (2008) ressaltam a importância do papel do professor no desenvolvimento da criança, em especial as com TID, visto que esse é o profissional que pode facilitar a apreensão por ela dos diferentes aspectos do contexto em que está inserida. Reafirma-se, portanto, a importância da atuação do professor e seu preparo como mediador e agente de inclusão, assim como o papel da escola, oferecendo o espaço propício para receber e manter os alunos de inclusão. Sendo assim, a inclusão deve ser instituída como uma forma de inserção radical, completa e sistemática, em que as escolas devem se propor a adequar seus sistemas educacionais às necessidades especiais de todos os alunos, não se restringido somente aos alunos com deficiência (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Kupfer (2004) afirma que se deve promover uma mudança na representação social sobre a criança com TID, sendo importante que a escola e o professor baseiem suas práticas através da compreensão dos diferentes aspectos relacionados

a este tipo de transtorno, bem como suas características e consequências para o desenvolvimento infantil.

A educação especial, segundo art. 58 da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é definida como “modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais” (BRASIL, 1996). Segundo a Resolução do Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica (CNE/CNB) n. 2, de 11 de setembro de 2001, consideram-se como educandos de necessidades especiais aqueles que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos ou, então, altas habilidades/superdotação (art. 5º, incisos I, II e III).

A política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, objetiva assegurar a inclusão escolar de alunos com TID por meio de orientação dos sistemas de ensino a fim de garantir acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados do ensino; transversalidade da modalidade de educação especial desde a Educação Infantil até a educação superior; oferta do atendimento educacional especializado; formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; participação da família e da comunidade (MEC, 2008).

Para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área. Essa formação possibilita a sua atuação no atendimento educacional especializado e deve aprofundar o caráter interativo e interdisciplinar da atuação nas salas comuns do ensino regular, nas salas de recursos, nos centros de atendimento educacional especializado, para a oferta dos serviços e recursos de educação especial (MEC, 2008).

Reafirma-se em estudo, que a escola inclusiva deve estar preparada para adaptar seu currículo e ambiente físico às necessidades de todos os alunos, dispondo-se a mudar o paradigma dentro do próprio contexto educacional visando atingir a sociedade como um todo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Segundo a literatura, crianças com desenvolvimento típico fornecem, entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com TID, ainda que a com-

preensão social dessas últimas seja difícil. A oportunidade de interagir com pares é a base para seu desenvolvimento, assim como para qualquer outra criança. Acredita-se que a partir da inclusão no ensino comum, a convivência compartilhada da criança com TID na escola, possa oportunizar os contatos sociais e favorecer não apenas o seu desenvolvimento, mas também o das outras crianças, através da convivência e do aprendizado com as diferenças (CAMARGO; BOSA, 2009).

Segundo Camargo e Bosa (2009), muitos educadores resistem ao trabalho com crianças com TID por temores em não saber lidar com a agressividade delas (um aspecto que nem sempre se faz presente). Assim ideias preconcebidas sobre o transtorno, principalmente obtidas através da mídia, influenciam as expectativas do professor sobre o desempenho de seus alunos e, afetam a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades.

Gadow, Devincent, Pomeroy e Azizian (2004) observaram que os professores que trabalham com crianças com TID apresentam sintomas mais severos de ansiedade e depressão em relação a essas crianças, que seus próprios pais. Este dado justifica a necessidade de treinamento adequado para professores de estudantes com TID.

Ainda existem grandes obstáculos referentes à inclusão educacional de crianças com TID, devido ao fato de muitos professores experimentarem um certo “medo” em lidar com essas crianças, seja pelo desconhecimento sobre a condição do transtorno em si, ou por se depararem diariamente com a possibilidade de não obterem respostas diante da intervenção pedagógica com esse aluno (BRIDI; FORTES; BRIDI FILHO, 2006). Essas informações ressaltam a importância da formação continuada dos professores, para que estejam mais bem preparados ao trabalhar com crianças com TID.

Wing (1992) ressalta que embora compartilhem muitas características específicas, alunos com TID são muito diferentes entre si, de outros grupos de deficientes e dos não deficientes, dificultando ainda mais a busca por recursos e metodologias educativas a serem aplicadas na mediação de seu desenvolvimento. Assim, deve ser usada uma variedade de oportunidades de aprendizagem para ensinar metas e habilidades pertinentes a crianças com TID (KRASNY; WILLIAMS; PROVENCAL; OZONOFF, 2003).

Quando não há ambiente apropriado e condições inadequadas à inclusão, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar ao prejuízo para todas as

crianças. Isso aponta para a necessidade de reestruturação geral do sistema social e escolar para que a inclusão se efetive. Mesmo que uma criança apresente deficiências cognitivas importantes e apresente dificuldades em relação aos conteúdos do currículo da educação comum, como pode ser o caso do TID, ela pode beneficiar-se das experiências sociais (CAMARGO; BOSA, 2009).

Kristen, Brandt e Connie (2003) examinaram o relacionamento entre professores de escola comum e alunos com autismo e puderam observar que, nos casos em que os professores percebiam de forma positiva seu relacionamento com os alunos com autismo, os problemas de comportamento dessas crianças foram menores, e além disso, elas foram mais socialmente incluídas na sala de aula.

A existência de poucos estudos sobre inclusão de crianças com autismo na escola comum parece refletir a realidade de que existem poucas crianças incluídas, se comparadas àquelas com outras deficiências. A literatura tem demonstrado que isso se deve, em grande parte, à falta de preparo de escolas e professores para atender à demanda da inclusão (CAMARGO; BOSA, 2009).

Diante das informações apresentadas, o objetivo desse estudo foi Investigar o conhecimento de professores do Ensino Fundamental sobre os TID e proporcionar um treinamento por meio de palestras sobre o tema.

MÉTODO

Participantes

Participaram desta pesquisa 60 professores de escolas municipais do Ensino Fundamental de uma cidade no interior do estado de São Paulo, com idades entre 26 e 65 anos, dos gêneros feminino e masculino, sendo 3 professores do gênero masculino e 57 do gênero feminino, respectivamente 7% e 93% dos participantes.

Procedimento

a) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Primeiramente, a pesquisa foi apresentada, em dia previamente marcado, para a diretora de cada escola participante. Diante da aceitação da mesma, a pesquisa foi apresentada para os professores e todos que aceitaram participar assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido, só assim a

pesquisa pode ser realizada, segundo a resolução do Conselho Nacional de Saúde CNS 196/96.

b) Instrumento

Para a realização desta pesquisa foi elaborado um questionário especificamente para este fim, este foi dividido em três partes:

- Parte 1: contém 32 questões referentes ao conhecimento geral dos professores acerca de pessoas com TID.
- Parte 2: contém 8 questões referentes ao conhecimento de como o professor atua na inclusão de alunos com TID.
- Parte 3: refere-se a identificação pessoal e profissional dos professores, foi composta por 12 questões, além da identificação pelo nome ou RG do participante.

No total, o questionário é composto por 52 questões, 40 de conhecimento na área do TID e 12 questões pessoais. O questionário foi elaborado com base em pesquisas sobre o assunto (VOLDEN; COOLICAN; GARON; WHITE; BRYSON, 2009; LANDA, 2007; KLIN, 2007).

Em relação às 40 questões sobre o transtorno, as alternativas de resposta são de múltipla escolha e, o professor deveria assinalar apenas uma dentre as seguintes opções: concordo; concordo parcialmente; não concordo; não tenho opinião formada sobre o assunto. Todas as vezes que a última opção (não tenho opinião formada sobre o assunto) foi assinalada, a questão foi considerada como errada.

A fim de garantir a fidedignidade e gerar os dados necessários para se atingir o objetivo deste estudo, solicitou-se a colaboração de dois juízes, por meio da leitura do roteiro inicial de questões e sugestões para a elaboração e organização do questionário definitivo.

Procedimento de coleta de dados

Esta pesquisa foi, inicialmente, submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista – câmpus de Marília, protocolo n. 0286/2010 e só foi realizada após a aprovação do mesmo.

Para realização da seleção dos professores, foram estabelecidos contatos com as direções das escolas e explicada a pesquisa e seus objetivos. A partir desses

contatos, foram realizados convites aos professores para participação no estudo. Estes receberam explicação expositiva com multimídia com as informações necessárias sobre o desenvolvimento da pesquisa.

Após a exposição da pesquisa, os professores que aceitaram participar assinaram o termo de Consentimento Livre e Esclarecido elaborado especificamente para tal estudo e em seguida foi entregue para os mesmos o questionário juntamente com as instruções sobre como respondê-lo.

Foi realizado, após a aplicação do questionário, um encontro em cada escola participante para o treinamento dos professores acerca da temática “Transtornos invasivos do desenvolvimento na educação inclusiva: programa de treinamento para professores”, enfatizando aspectos da comunicação, interação social e propondo novas alternativas de trabalho na sala de aula com as crianças portadoras desse transtorno. Posteriormente foi aplicado, novamente, o mesmo questionário para os mesmos professores, para analisar a efetividade das orientações e as possíveis diferenças nas respostas.

Procedimento de análise de dados

Os dados obtidos foram analisados estatisticamente de acordo com os seguintes critérios: Parte 1 e 2: porcentagem de acertos e erros para cada questão. Parte 3: porcentagem referente ao total de participantes para as seguintes variáveis: formação do professor; tempo de experiência como professor; experiência com algum tipo de deficiência; experiência de ensino com alunos com TID e formação especializada na área de TID/autismo.

RESULTADOS

Os dados obtidos por meio da avaliação dos questionários foram analisados estatisticamente e classificados de acordo com a frequência absoluta e relativa de acertos e erros para cada questão. As porcentagens foram arredondadas para melhor visualização dos resultados.

A Tabela 1 permite visualizar os resultados da variável “acertos” da parte 1 (conhecimento dos professores sobre pessoas com TID), correspondentes à primeira e segunda aplicação dos questionários, antes e após o treinamento instrutivo aos professores.

Tabela 1 Comparação de acertos da parte 1 na aplicação dos dois questionários.

Questões	1ª Aplicação		2ª Aplicação	
	Acertos		Acertos	
	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
1	50	83%	44	73%
2	19	32%	29	48%
3	49	82%	52	87%
4	37	62%	49	82%
5	47	78%	48	80%
6	49	82%	51	85%
7	9	15%	10	17%
8	26	43%	44	73%
9	17	28%	31	52%
10	13	22%	36	60%
11	30	50%	47	78%
12	37	62%	52	87%
13	13	22%	26	43%
14	25	42%	26	43%
15	5	8%	22	37%
16	9	15%	23	39%
17	33	55%	46	77%
18	26	43%	47	78%
19	30	50%	43	72%
20	6	10%	28	47%
21	28	47%	39	65%
22	3	5%	11	18%
23	14	23%	13	22%
24	22	37%	40	67%
25	24	40%	30	50%
26	14	23%	14	23%
27	8	13%	14	23%
28	12	20%	35	58%

continuação

Questões	1ª Aplicação		2ª Aplicação	
	Acertos		Acertos	
	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. relativa
29	23	38%	30	50%
30	17	28%	20	33%
31	7	12%	21	35%
32	3	5%	2	3%

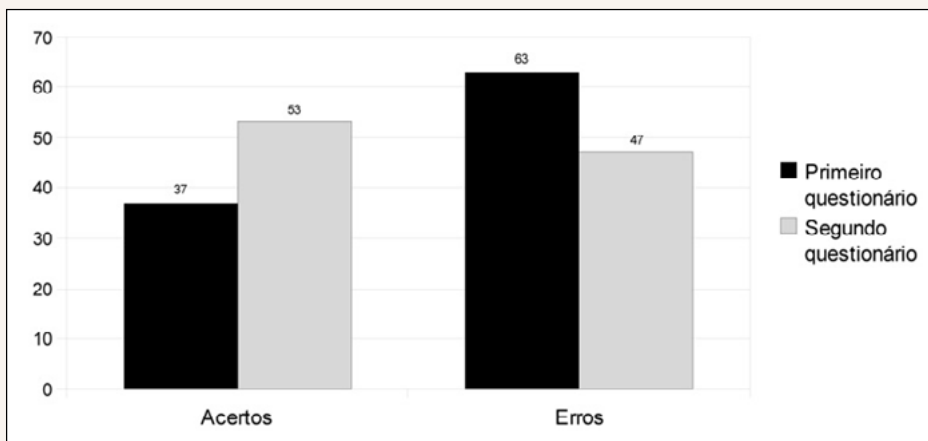
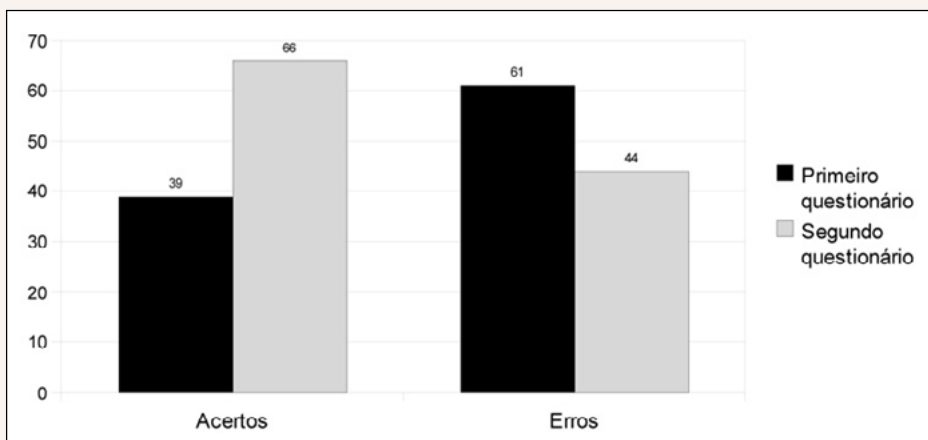
A Tabela 2 traz os dados da variável “acertos” referentes à parte 2 dos questionários (formas de atuação na inclusão).

Tabela 2 Comparação de acertos da parte 2 na aplicação dos dois questionários.

Questões	1ª Aplicação		2ª Aplicação	
	Acertos		Acertos	
	Freq. absoluta	Freq. relativa	Freq. absoluta	Freq. Relativa
1	27	45%	46	77%
2	26	43%	52	87%
3	41	68%	50	50%
4	21	35%	37	62%
5	46	77%	57	95%
6	11	18%	26	43%
7	4	7%	20	33%
8	11	18%	30	50%

Como pode ser observado, houve melhora na quantidade de acertos das questões após o treinamento oferecido, na maioria das questões. Porém, apesar dessa melhora, o conhecimento dos professores ainda se encontra aquém do ideal para atender esta população, o que demonstra a necessidade de preparação e formação continuada sobre o assunto.

Os gráficos 1 e 2 permitem visualizar melhor a porcentagem total das variáveis acertos e erros referentes à primeira e segunda aplicação dos questionários.

Gráfico 1 Porcentagem de acertos e erros contidos na parte 1 dos questionários.**Gráfico 2** Porcentagem de acertos e erros contidos na parte 2 dos questionários.

No que se refere aos dados obtidos na Parte 3 dos questionários (identificação pessoal e profissional), os resultados obtidos foram analisados para cada variável. Em relação à formação dos professores, 72% possuem formação em pedagogia, 18% possuem magistério, 2%, ou seja, um professor, possui formação em administração, 2% com formação em matemática, 2% com formação em gestão de negócios, 5% possuem formação em letras e 5% possuem formação em educação física e, 7% possuem mais de uma formação.

O tempo de experiência relatado pelos professores foi: 18% possui experiência entre 1 e 5 anos, 37% possui entre 5 e 10 anos de experiência, 42% possui entre 10 e 20 anos de experiência e 3% possui mais de 20 anos de experiência.

Durante os anos de experiência 57% dos professores relataram ter trabalhado com algum tipo de deficiência e apenas 13% relatou ter trabalhado com crianças com TID e a mesma porcentagem relatou ter alguma formação complementar sobre o assunto.

DISCUSSÃO

O objetivo desse estudo foi investigar o conhecimento de professores do Ensino Fundamental sobre os TID e proporcionar um treinamento por meio de palestras sobre o tema, a fim de fornecer melhores condições para a adaptação e inclusão de estudantes que apresentam tal quadro clínico.

Como afirma a literatura, a escola inclusiva deve estar preparada para adaptar seu currículo e ambiente físico às necessidades de todos os alunos, dispondo-se a mudar o paradigma dentro do próprio contexto educacional visando atingir a sociedade como um todo (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

Em relação aos achados deste trabalho, outros autores afirmam à relevância da atuação do profissional (professor) ligado a preparação dele como intercessor e agente da inclusão, além do espaço favorável e do papel da escola em si, para que isso ocorra (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008). Além de afirmar também que crianças com desenvolvimento típico fornecem entre outros aspectos, modelos de interação para as crianças com TID, ainda que a compreensão social dessas últimas seja difícil (CAMARGO; BOSA, 2009).

No estudo aqui apresentado, pôde-se observar a importância da preparação desses profissionais para que eles façam seu papel como educadores, estando então capacitados para exercer tal função de acordo com a dificuldade apresentada por cada estudante que necessite de atenção diferenciada. De acordo com os dados obtidos por meio da aplicação dos questionários, podemos observar que apenas 57% dos professores relataram ter trabalhado com algum tipo de deficiência, e apenas 13% relatou ter trabalhado com crianças que apresentam Transtorno Invasivo do Desenvolvimento, assim sendo, uma porcentagem relevante e muito importante, não tem o conhecimento adequado para lidar e saber trabalhar com tais alunos, devido à falta de formação e instrução diferenciada (palestras, orientações, congressos, aulas, dentre outros).

De acordo com Kristen, Brandt e Connie (2003), nos casos em que os professores concebiam de forma positiva seu relacionamento com os alunos com autismo,

os problemas de comportamento dessas crianças foram menores, e além disso, elas foram mais socialmente incluídas na sala de aula.

Na presente pesquisa, podemos observar também, que a ocorrência do treinamento dos professores, acerca da temática “Transtornos invasivos do desenvolvimento na educação”, contribuiu para o conhecimento dos mesmos. Tais dados foram obtidos através de porcentagens de acertos e erros, em relação a cada questão apresentada no questionário que foi respondido por eles, antes e depois do treinamento. O número de acertos apresentados pelos professores na primeira aplicação do questionário, em relação às perguntas que envolvem como tema TID, foi de 37; já na segunda aplicação, após o treinamento, o número de acertos foi de 61, apresentando maior quantidade de acertos do que na primeira aplicação.

A literatura também afirma que para atuar na educação especial, o professor deve ter como base da sua formação, inicial e continuada, conhecimentos gerais para o exercício da docência e conhecimentos específicos da área, o que confirma os achados da seguinte pesquisa, a cerca de que é necessária uma complementação na formação, para que se possa trabalhar com a educação especial. Assim sendo, as escolas devem se propor a adequar seus sistemas educacionais às necessidades especiais de todos os alunos, não se restringido somente aos alunos com deficiência (FARIAS; MARANHÃO; CUNHA, 2008).

De acordo com Camargo e Bosa (2009), ideias formadas sobre o transtorno influenciam as pessoas e as expectativas dos professores e profissionais da educação sobre o desempenho de seus alunos, afetando então, a eficácia de suas ações quanto à promoção de habilidades. Quando o ambiente não está apropriado e não há condições que assegurem uma inclusão adequada, a possibilidade de ganhos no desenvolvimento cede lugar a prejuízos para as crianças.

A amostra de poucos estudos que abordam o tema “inclusão de crianças autistas e ou com transtornos” comprovam que na realidade existem poucas crianças incluídas. O que se deve à falta de preparo das escolas e professores para atender tal demanda (CAMARGO; BOSA, 2009).

CONCLUSÃO

Na presente pesquisa pudemos observar que a ocorrência do treinamento de professores acerca dos TID na educação inclusiva contribuiu de forma significa-

tiva para ampliar o conhecimento dos mesmos. Tais achados indicam a importância da preparação desses profissionais, para que estejam capacitados a exercer sua função, de acordo com as características e necessidades de cada criança.

No entanto, os resultados aqui obtidos evidenciam também a necessidade de novos estudos acerca da inclusão e dos parâmetros que a cercam, a fim de contribuir para a elaboração de melhores propostas e formas de aplicação da inclusão para atender às necessidades dessa população.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRY ASSOCIATION. *Manual diagnóstico estatístico de transtornos mentais* (DSM-IV-TR). Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

BRIDI, F. R. S.; FORTES, C. C.; BRIDI FILHO, C. A. Educação e autismo: as sutilezas e as possibilidades do processo inclusivo. In: ROTH, B. W. (Org.). *Experiências educacionais inclusivas: programa de educação inclusiva: direito à diversidade*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2006. <Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/experiencias%20inclusivas.pdf>>. Acesso em: 10 set. 2008.

CAMARGO, S. P. H.; BOSA, C. A. Competência social, inclusão escolar e autismo: revisão crítica da literatura. *Psicologia & Sociedade*, v. 21, n. 1, p. 65-74, 2009.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2/2001. *Diário Oficial da União*, Brasília, 14 set, 2001.

FARIAS, I. M.; MARANHÃO, R. V. A.; CUNHA, A. C. B. Interação professor-aluno com autismo no contexto da educação inclusiva: análise do padrão de mediação do professor com base na teoria da experiência de aprendizagem mediada. *Revista Brasileira de Educação Especial*, v. 14, n. 3, p. 365-384, 2008.

FREIRE, F. The teacher-student interactions and its pedagogical implication. *Unopar Científica, Ciências Humanas e Educação*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 115-121, 2000.

GADOW, K. D. et al. Psychiatric symptoms in preschool children with PDD and clinic and comparison samples. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 34, n. 4, p. 379-393, 2004.

KLIN, A. et al. Social and communication abilities and disabilities in higher functioning individuals with autism spectrum disorders: the vineland and the ADOS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 37, p. 748-759, 2007.

KRASNY, L. et al. Social skills interventions for the autism spectrum: essential ingredients and a model curriculum. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, v. 12, n. 1, p. 107-122, 2003.

KUPFER, M. Pré-escola terapêutica Lugar de Vida: um dispositivo para o tratamento de crianças com distúrbios globais do desenvolvimento. In: MACHADO, A.; SOUZA, M. (Org.). *Psicologia escolar: em busca de novos rumos*. 4. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

LANDA, R. Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research Reviews*, v. 13, p. 16-25, 2007.

MEC. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007. Brasília: MEC, 2008.

SCHWARTZ, I. S. et al. Project DATA (Developmentally Appropriate Treatment for Autism): an inclusive school-based approach to educating young children with autism. *Topics in Early Childhood Special Education*, v. 24, n. 3, p. 156-168, 2004.

VOLDEN, J. et al. Brief report: pragmatic language in autism spectrum disorder: relationships to measures of ability and disability. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, v. 39, n. 2, p. 388-393, 2009.

WING, L. *Princípios de educação terapêutica para ninõs autistas*. Santillana: Madrid, 1992. p. 256-262.

17

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO: EXPERIÊNCIA NO ENSINO DE ARTE NOS ANOS INICIAIS

Vanda Moreira Machado Lima

Sabrina Gonçalves do Prado Sá

Jaqueline Santos Silveira

Marli Rodrigues Cavalheiro

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este texto visa socializar a experiência da parceria entre universidade e rede municipal de educação no desenvolvimento de ações de formação contínua em serviço aos professores dos anos iniciais, enfatizando o ensino de Arte a partir de suas necessidades formativas. A abordagem metodológica foi qualitativa, usando como instrumentos o questionário, a entrevista, o registro escrito dos docentes sobre o ensino de Arte e a análise de conteúdo subsidiou a tabulação dos dados. Os sujeitos da pesquisa são 36 professores de três escolas públicas de Tupi Paulista, SP. Constatamos que os cursos de formação contínua devem articular teoria e prática, considerar a realidade e as necessidades formativas. A parceria entre rede municipal e universidade para ações de formação contínua possibilita um processo de desenvolvimento profissional aos professores. Vivenciamos o processo de avaliar, conhecer, refletir, selecionar e organizar coletivamente propostas para o ensino de Arte articulando embasamento teórico e reflexão das próprias práticas docentes. Na formação contínua em serviço foi possível definir algumas diretrizes para o ensino de Arte nos anos iniciais para a rede municipal pesquisada. A formação contínua em serviço pode ser pensada em modelos semelhantes ao seminário reflexivo descrito nesta pesquisa.

Palavras-chave: Escola Pública; Formação Contínua em serviço de professores; Anos iniciais; Ensino de Arte.

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa enfatiza a formação contínua como essencial, visto que a profissão de professor “exige que se continue a estudar durante toda a vida profissional, até mesmo em âmbitos que, nesta etapa de sua formação, nem sequer suspeitam” (IMBERNÓM, 2000, p. 65). Entendemos a formação contínua como possibilidade de proporcionar aos professores espaços de vivenciar um processo constante do

aprender a profissão, não como resultado do acúmulo de informação, mas como um momento de repensar suas práticas e construir novos conhecimentos. Não como a solução para uma formação inicial insuficiente, mas como imprescindível para seu desenvolvimento profissional docente. Ser professor significa estar sempre se construindo, num processo que tem início, mas não tem fim.

A escola não é apenas o lugar em que os professores ensinam, mas o espaço em que aprendem “aquilo que é verdadeiramente essencial: aprendem sua profissão” (CANÁRIO, 1997, p. 1), constroem seus saberes docentes, visto que se defrontam diariamente com situações contraditórias, conflituosas e desafiantes que exigem decisões. Assim ao longo de seu percurso profissional, aprendem, desaprendem, reestruturam o aprendido, fazem descobertas, testam hipóteses, elaboram novas práticas e reconstróem seus saberes. Conforme Libâneo (2001, p. 23)

[...] é imprescindível ter-se clareza hoje de que os professores aprendem muito compartilhando sua profissão, seus problemas, no contexto de trabalho. É no exercício do trabalho que, de fato, o professor produz sua profissionalidade. Esta é hoje a ideia-chave do conceito de formação continuada. (LIBÂNEO, 2001, p. 23)

No entanto, se houve exageros em ações de formação contínua fora da escola, é fundamental “cuidado de não correr o risco contrário, pois dependendo dos objetivos, o ideal é que a *formação contínua* ocorra num processo articulado *fora e dentro da escola*” (FUSARI, 1997, p. 168). Afinal priorizar a escola como espaço de formação contínua não significa afirmar que o professor só aprender sua profissão na escola.

Subsidiados por essas considerações este artigo visa socializar a experiência da parceria entre universidade e rede municipal de educação no desenvolvimento de ações de formação contínua em serviço aos professores dos anos iniciais, enfatizando o ensino de Arte a partir de suas necessidades formativas. Esta pesquisa é resultado do projeto Núcleo de Ensino “Formação Contínua de Professores nas Escolas Municipais dos anos Iniciais” iniciado em 2011.

A abordagem metodológica foi qualitativa, usando como instrumentos o questionário, a entrevista e o registro escrito dos docentes sobre o ensino de Arte. Os sujeitos da pesquisa foram 36 professores de três escolas públicas de Tupi Paulista localizado no interior do Estado de São Paulo, a aproximadamente 680 km da capital, com uma população de 14.262 habitantes. Desenvolvemos dois ques-

tionários, um em 2009 e outro, em 2011, ambos aplicados no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo (HTPC). A entrevista semiestruturada foi desenvolvida com sete professores em 2011. O registro escrito foi realizado com os 33 participantes do seminário reflexivo e a análise de conteúdo (FRANCO, 2008) subsidiou a tabulação dos dados.

NECESSIDADES FORMATIVAS DOS PROFESSORES

Com base nos dados do questionário de 2009 verificamos que a maioria dos professores (94,4%) manifestou interesse por cursos de formação contínua, o que pode demonstrar um compromisso dos docentes com o seu desenvolvimento profissional. Indagados sobre o que um curso de formação contínua deveria contemplar, eles apontaram, como conteúdo a ser trabalhado, especialmente a “prática pedagógica na sala de aula, articulação teoria e prática, debates, reflexões” (69,4%) e as “necessidades do professor e da escola” (11,1%). Quanto às modalidades de formação, identificaram a necessidade de os cursos serem “dinâmicos” (2,8%) e “propiciar troca de experiências” (2,8%).

Constatamos que 73,7% das respostas dos professores enfatizam que um curso de formação contínua não deveria contemplar apenas teoria ou pouca prática. Essa ideia é reforçada pelo fato de que 7,9% dos apontamentos docentes revelam o descontentamento com cursos que tratam de assuntos descontextualizados de sua realidade.

Em relação às maiores necessidades formativas, os docentes registraram: a ausência de tempo para estudo (15,1%), a valorização profissional (15,1%), a orientação da equipe pedagógica (15,1%) e a participação em cursos para adquirir novos conhecimentos (11,3%). Dos professores pesquisados, 17% deixaram essa questão em branco.

Quando questionados sobre os conteúdos considerados mais difíceis e mais fáceis em relação às disciplinas que compõem a base comum nacional dos anos iniciais, várias categorias foram mencionadas. Fizemos um recorte nos dados da pesquisa e apresentamos na Tabela 1 o material empírico referente à disciplina de Arte.

Vale ressaltar que anteriormente, na primeira metade do século XX o currículo das escolas primárias e secundárias tinham as disciplinas de Desenho, Trabalhos

Manuais, Música e Canto Orfeônico, que se focavam na “transmissão de padrões e modelos das culturas predominantes” (BRASIL, 1997, p. 25).

Em 1971 a Educação Artística é incluída no currículo escolar como “atividade educativa” e não disciplina, através da lei 5692/71 que também criou as “licenciaturas curtas e plenas polivalentes para suprir a necessidade implantada” (COUTINHO, 2003, p. 154). Isso foi um avanço, mas contraditoriamente, muitos “professores não estavam habilitados e, menos ainda, preparados para o domínio de várias linguagens, que deveriam ser incluídas no conjunto das atividades artísticas (Artes Plásticas, Educação Musical, Artes Cênicas)” (BRASIL, 1997, p. 28).

A nomenclatura Arte tornou-se mais comum a partir de 1989, quando foi realizado no ECA-USP o 3º Simpósio Internacional sobre o ensino de arte e sua história. Houve a participação de vários professores e pesquisadores internacionais, como Edward Lucie-Smith, David Thistlewood, Brent Wilson, Annie Smith, Robert Saunders, Rufus Boboye Fatuyi que expressaram as suas experiências sobre a arte (FRANGE, 2003). No entanto, a nomenclatura Arte para a disciplina passa a ser considerada obrigatória no currículo da educação básica com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 (LDB/96). “O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos” (LDB/96, art. 26, 2º).

Tabela 1 Conteúdos considerados difíceis e fáceis de serem trabalhados nos anos iniciais na disciplina de Arte.

Disciplinas	Categorias	Freq.	%
Arte DIFÍCIL	Resposta em branco	18	37,5%
	Teatro	9	18,7%
	Artes visuais	6	12,5%
	Pintura	5	10,4%
	Tudo/vários	4	8,3%
	Leitura de obras de arte	2	4,2%
	Música	2	4,2%
	Dança	2	4,2%

continuação

Disciplinas	Categorias	Freq.	%
Arte FÁCIL	Resposta em branco	29	72,5%
	Música	2	5%
	Teatro	2	5%
	Dança	2	5%
	Artes Visuais	2	5%
	Nenhum	2	5%
	Pintura	1	2,5%

Fonte: Questionário, 2º semestre, 2009.

Observa-se a presença significativa de respostas em branco, principalmente em relação aos conteúdos mais fáceis com 72,5%. Esse dado pode revelar que as necessidades formativas nem sempre são conscientes, ou que os professores não quisessem identificar suas dificuldades e facilidades em relação aos conteúdos.

Nota-se que as dificuldades na disciplina, além das respostas em branco, focam-se no teatro (18,7%) e nas artes visuais (27,1%). Nos conteúdos mais fáceis verifica-se o grande percentual de respostas em branco 72,5%.

Alguns conteúdos apontados são, ao mesmo tempo, considerados como mais difíceis e fáceis. Fato que inicialmente seria interpretado como incoerente, mas verificamos que as necessidades formativas dos professores se divergem. Enquanto, para alguns professores a facilidade é o teatro, para outros o teatro é o conteúdo mais difícil de ser trabalhado.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Arte (PCN) para os anos iniciais do Ensino Fundamental a proposta foca como conteúdos as quatro linguagens da Arte, artes visuais, dança, música e teatro (BRASIL, 1997). Tais conteúdos são citados na tabela 1 como difíceis e fáceis de serem trabalhados nos anos iniciais. O que demonstra conhecimento dos docentes dessa nova nomenclatura dos conteúdos da proposta do PCN de Arte, mas isso não assegura a compreensão do significado da disciplina de Arte e de suas linguagens. Por exemplo, as categorias “pintura” e “leituras de obras de arte” referem-se ao conteúdo artes visuais.

Verificamos que os docentes pesquisados apresentam inúmeros questionamentos quanto ao ensino de Arte, semelhantes as questões citadas pelo PCN.

Que tipo de conhecimento caracteriza a arte? Qual a função da arte na sociedade? Qual a contribuição específica que a arte traz para a educação do ser humano? Como as contribuições da arte podem ser significativas e vivas dentro da escola? e Como se aprende a criar, experimentar e entender a arte e qual a função do professor nesse processo? (BRASIL, 1997, p. 24)

FORMAÇÃO CONTÍNUA EM SERVIÇO NOS SEMINÁRIOS REFLEXIVOS

Priorizando as características apontadas pelos professores pesquisados em 2009, estabelecemos uma parceria entre a rede municipal e a universidade com o intuito de concretizar ações de formação contínua em serviço que priorizassem reflexões coletivas de aprofundamento das disciplinas, ou seja, uma reelaboração curricular da rede municipal. Denominamos essa formação como Seminário Reflexivo, que consiste em encontros mensais, iniciados em 2010 que visam promover a aprendizagem ativa, o debate, a estruturação de conceitos, enfim, proporcionar a “todos os participantes uma reflexão aprofundada de determinado problema, a partir de textos e em equipe” (SEVERINO, 2002, p. 63), num clima de colaboração recíproca e trabalho coletivo. Os seminários reflexivos priorizam entender e definir “o quando, o como, o onde e também o quê e o para que as crianças e jovens aprendem nas escolas” (COLL, 2006, p. 1). Neste artigo priorizamos a experiência na disciplina de Arte que ocorreu no 1º semestre de 2012.

Organizamos uma equipe que participa dos seminários reflexivos desde 2010 que sofre alterações a cada ano letivo, composta por uma diversidade de profissionais: além dos professores dos anos iniciais participam também professores dos anos finais, membros da secretária municipal, diretor, coordenador pedagógico, psicóloga, psicopedagoga, pesquisadora, alunos de graduação e professores universitários convidados. A diversidade de profissionais tem assegurada uma experiência inovadora na formação de professores, pois acreditamos que todos são responsáveis pela melhoria da qualidade da educação do município. A participação da equipe é assegurada pela rede municipal, visto que são dispensados das atribuições regulares e tem como tarefa socializar as atividades com seus colegas de trabalho. Vale ressaltar a participação ativa da rede municipal de educação, apoiando e concretizando as decisões coletivas tomadas nos seminários e a enorme contribuição financeira, em virtude dos recursos com o transporte e alimentação da equipe de pesquisadores, além dos recursos para pagamentos

dos professores substitutos para que os professores efetivos possam participar da formação contínua *em serviço*.

Em 2012 o grupo do seminário reflexivo foi composto por 33 pessoas, sendo 57,5% professores, priorizando os efetivos e 42,5% os outros profissionais.

Acreditamos que só é possível obter êxito em reformas educacionais considerando o professor como um parceiro ativo, levando em conta suas necessidades formativas. A relevância do papel do professor no sucesso ou no fracasso de uma reforma educativa não pode ser minimizada, visto que dele depende o alcance das mudanças, pois é, em última instância, quem decide se quer mudar ou não (ALMEIDA, 1999). O professor dos anos iniciais participa ativamente dos seminários reflexivos, visto ser ele

[...] o profissional que atua mais próximo do aluno e, ao mesmo tempo, detém os conhecimentos específicos das diversas áreas do saber envolvidas na produção dos conhecimentos presentes no ensino, o que o coloca em posição privilegiada para pensar a seleção dos conteúdos. (FERNANDES, 2010, p. 15-16)

Mediante o questionário os docentes pesquisados afirmam que elaboram seus planos de ensino e selecionam os conteúdos através de reuniões coletivas com todos os professores da rede municipal por série/ano (16,7%), mediante pesquisa, estudo e tendo embasamento teórico (12,2%) e nas trocas de experiências com professores dos anos anteriores e com mais experiência (4,4%). Quanto ao que consideram na elaboração dos planos destacam: o aluno (17,8%), a realidade do aluno, escola e município (7,8%), os PCN (7,8%), os planos de ensino anteriores (6,7%) e as avaliações externas (3,3%), dentre outros.

Nas entrevistas os professores afirmaram considera: o aluno (26,6%), o programa Ler e Escrever do governo de São Paulo (13,3%), os PCN (13,3%), os objetivos da escola (13,3%), os planos de ensino utilizados em anos anteriores (6,7%), os livros didáticos (6,7%) e os problemas detectados nos anos anteriores (6,7%) dentre outros.

Verificamos uma ênfase no aluno, que é centro de todo o processo ensino e aprendizagem, mencionando seus interesses, dificuldades, aprendizagens, necessidades, faixa etária e desenvolvimento. Eles valorizam, além da realidade local, os documentos nacionais e estaduais. A rede municipal tem enfatizado a coletividade, pois os planos de ensino são elaborados em reuniões envolvendo todos os professores municipais.

A seguir abordamos quais disciplinas eram consideradas mais fáceis (tabela 2) e mais difíceis (tabela 3) de serem trabalhadas nos anos iniciais.

Tabela 2 Disciplinas consideradas mais fáceis pelos professores para trabalhar nos anos iniciais.

Categorias	Questionário	Entrevista
Língua Portuguesa	42,9%	50%
Matemática	19%	37,5%
História	7,1%	-
Geografia	7,1%	-
Ciências	7,1%	-
Arte	7,1%	-
Todas	4,8%	-
Educação Física	2,4%	-
Em branco	2,4%	-
Não existe disciplina fácil e difícil	-	12,5%
Total	99,9%	100%

Fonte: Questionário e entrevista 2011.

Em relação à disciplina de Arte os professores justificaram a facilidade de trabalhar na área devido às crianças gostarem, proporcionando o envolvimento e prazer, além de auxiliar na imaginação dos alunos. No entanto, eles enfatizam o pouco tempo para trabalhar com a disciplina, visto que têm apenas uma aula semanal. Isso ocorre visto “a hierarquia do conhecimento escolar – explícita e implícita – ainda mantém o ensino de Arte num escalão inferior da estrutura curricular; porém, felizmente, não decreta seu falecimento” (TOURINHO, 2003, p. 28).

Tabela 3 Disciplinas consideradas mais difíceis pelos professores para trabalhar nos anos iniciais.

Categorias	Questionário	Entrevista
Matemática	35,1%	11,1%
Arte	29,7%	33,3%
Língua Portuguesa	24,3%	11,1%

continuação

Categorias	Questionário	Entrevista
Ciências	5,4%	11,1%
História	-	11,1%
Geografia	-	11,1%
Em branco	5,4%	-
Não existe disciplina fácil e difícil	-	11,1%
Total	99,9%	99,9%

Fonte: Questionário e Entrevista 2011.

Ao analisarmos a tabela 3 constatamos que a disciplina Arte foi considerada a mais difícil de ser trabalhada nos anos iniciais pelos docentes na entrevista devido à dificuldade e ausência de formação do professor para atuar com segurança nas quatro linguagens da Arte, nas artes visuais, dança, música e teatro.

De acordo com o PCN o ensino de Arte deve trabalhar essas linguagens com três eixos norteadores: a produção, a fruição e a reflexão.

A produção refere-se ao fazer artístico e ao conjunto de questões a ele relacionadas, no âmbito do fazer do aluno e dos produtores sociais de arte.

A fruição refere-se à apreciação significativa de arte e do universo a ele relacionado, onde esta ação contempla a fruição dos alunos e da produção histórico-social em sua diversidade.

A reflexão refere-se a construção de conhecimento sobre o trabalho artístico pessoal, dos colegas e sobre a arte como produto de história e da multiplicidade das culturas humanas, com foco na formação cultivada do cidadão. (BRASIL, 1997, p. 56)

O trabalho nessa proposta exige formação qualificada dos professores. Formação que vem sendo discutida e desenvolvida ainda de modo superficial. Já que com raras exceções o ensino de Arte nas escolas tem um grau de menor importância que outras áreas de conhecimento como Português, História ou Ciências. São poucos os professores que compreendem a importância da Arte na sociedade e na formação do indivíduo.

Após a LDB 9394/96 e os PCN observa-se tentativas de adequação dos cursos de formação de professores para o ensino de Arte, entretanto segundo Coutinho (2003, p. 154) essas tentativas “tem se operado apenas na superfície e não nas

estruturas curriculares”. A formação do professor precisa “lidar com as complexas questões da produção, da apreciação, e da reflexão do próprio sujeito, o futuro professor, e das transposições das suas experiências com a Arte para a sala de aula com seus alunos” (COUTINHO, 2003, p. 157).

No Brasil percebemos que mesmo com a obrigatoriedade do ensino de Arte não há o comprimento dessa Lei. Somente o professor consciente e bem formado irá entender a necessidade desse ensino nas séries dos anos iniciais e poderá ajudar no desenvolvimento cultural do aluno. No entanto, além da preocupação em incluir o Ensino de Arte nos currículos, os poderes públicos devem se preocupar em como o professor irá passar esse conhecimento ao aluno (BARBOSA, 2003).

Nesse sentido, a experiência apresentada nesta pesquisa tem se mostrado um excelente momento de formação contínua dos professores, pois é preciso segundo Barbosa (apud MAGALHÃES, 2003, p. 166), “promover a discussão sobre as propostas curriculares, refletir sobre as especificidades do currículo, exercitar o julgamento, comparar, analisar, interpretar, e questionar” o currículo de Arte para elaboração de ações docentes que viabilizem um ensino de qualidade.

No processo de formação contínua em serviço, nos seminários reflexivos, tivemos a oportunidade de discutir e refletir coletivamente com embasamento teórico junto aos professores, considerando suas necessidades e realidade local, sem ignorar as pesquisas e orientações curriculares nacionais sobre a área. Cada membro do seminário é responsável por socializar nas escolas as discussões e leituras desenvolvidas no grupo. Depois trazem para o próximo seminário as opiniões da escola, que norteiam as decisões que constroem os novos rumos da pesquisa. Na área de Arte tivemos a coordenação da professora universitária convidada, a Profa. Dra. Kátia Kodama da FCT/Unesp.

Nessas discussões descobrimos que

A educação em arte propicia o desenvolvimento do pensamento artístico, que caracteriza um modo particular de dar sentido às experiências das pessoas: por meio dele, o aluno amplia a sensibilidade, a percepção, a reflexão e a imaginação. Aprender arte envolve, basicamente, fazer trabalhos artísticos, apreciar e refletir sobre eles. Envolve, também, conhecer, apreciar e refletir sobre as formas da natureza e sobre as produções artísticas individuais e coletivas de distintas culturas e épocas. (BRASIL, 1997, p. 15)

No seminário reflexivo foi elaborado uma avaliação em grupo da formação contínua em Arte e vale ressaltar que 18% das respostas evidenciaram que foi significativo o esclarecimento sobre os processos do ensino de Arte, a discussão e troca de experiências ricas que provocaram mudança de postura. Abaixo apresentamos alguns trechos:

Foi importante saber que os professores não têm que dar conta de todos os conteúdos de Arte devido a complexidade dos mesmos. A possibilidade de trabalhar com projetos que contemplem as quatro linguagens da Arte. (Grupo 1)

A necessidade de reflexão da atividade abordada no tripé: apreciação, reflexão e produção. (Grupo 4)

A reflexão que tivemos oportunidade de fazer sobre o ensino de arte. Com certeza, ampliamos nossos conhecimentos e passamos a compreender a arte como uma expressão da realidade inserida em um contexto histórico cultural. (Grupo 7)

Que nossa angústia em não conseguirmos trabalhar “tudo” em Arte deve ser abandonada, pois devemos selecionar o que é adequado e pertinente à faixa etária e ao nível de desenvolvimento de nossos alunos, explorando as linguagens e os elementos da Arte. (Grupo 9)

Após o seminário reflexivo envolvendo a reelaboração do currículo de Arte para os anos iniciais elegemos algumas diretrizes para a rede municipal pesquisada:

- planejar o trabalho a partir de projetos, que podem ser elaborados um por semestre buscando articular as quatro linguagens da ARTE: artes visuais, dança, música e teatro;
- envolver os três objetivos gerais da ARTE no projeto: conhecer e refletir sobre a arte; fazer/ produzir formas artísticas e apreciar a arte;
- contemplar no projeto o global e o local, utilizando sempre que possível artistas internacionais, nacionais e locais;
- trabalhar os projetos com “temas geradores” subsidiado por Paulo Freire.

A complexidade da Arte nos fascina e nos convida a um mergulho em seus múltiplos significados e manifestações com o intuito de nos capacitam a pensar

mais inteligentemente (FRANGE, 2003). A arte tem como objetivo “desenvolver a percepção e a imaginação, aprender a realidade do meio ambiente, desenvolver a capacidade crítica, permitindo ao indivíduo analisar a realidade percebida e desenvolver a criatividade de maneira a mudar a realidade que foi analisada” (BARBOSA, 2003, p. 18).

Conforme Coutinho (2003) uma dificuldade dos professores, também presente nos dados empíricos da pesquisa, refere-se a proporcionar aos alunos vivências fora da sala de aula de Arte e ter o contato constante com espaços culturais como museu, teatro, bibliotecas e outras instituições e meios de comunicação que ampliem seus conhecimentos sobre as diferentes culturas, além de aprender a apreciar, refletir e contextualizar a Arte, favorecendo o seu desenvolvimento e sua aprendizagem. O trabalho de Arte não deve ficar “isolado entre as paredes da escola. A escola precisa com urgência abrir as portas e acolher a produção cultural de sua comunidade, de outros lugares e épocas” (COUTINHO, 2003, p. 159).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa identificou aspectos essenciais para ações de formação contínua de professores de qualidade. Os cursos de formação contínua devem focar a articulação entre teoria e prática dos professores, construir espaços de estudo, pesquisa e reflexão coletiva, além de considerar a realidade e as necessidades formativas dos professores e de toda equipe da escola.

A pesquisa evidencia que a parceria entre rede municipal e universidade para o desenvolvimento de formação contínua possibilita um processo de desenvolvimento profissional aos sujeitos envolvidos.

Verificamos como uma necessidade formativa docente o aprofundamento do que ensinar nas disciplinas dos anos iniciais. Afinal para atuar na docência, o professor precisa ter muitos saberes, porém, o domínio do conhecimento da área específica de atuação é o primeiro e essencial saber. Ser professor nos anos iniciais é uma tarefa complexa e desafiante, visto que ele trabalha com as diferentes áreas do conhecimento, nem sempre sendo formado para exercer a docência com sucesso, principalmente na disciplina de Arte. A fragilidade de formação dos professores quanto ao domínio do conteúdo que lecionam é uma questão séria que deve preocupar os cursos de formação inicial docente.

Constatamos também a ausência de suporte pedagógico na área, como livros didáticos, orientações curriculares.

Sem uma consciência clara de sua função e sem uma fundamentação consistente de arte como área do conhecimento com conteúdos específicos, os professores não conseguem formular um quadro de referências conceituais e metodológicas para alicerçar sua ação pedagógica; não há material adequado para as aulas práticas, nem material didático de qualidade para dar às aulas teóricas. (BRASIL, 1997, p. 32)

A reflexão coletiva da disciplina de Arte subsidiada por leituras, reflexões, debates e análise do plano de ensino da rede sob a colaboração de um professor especialista foi um aspecto significativo na formação contínua em serviço.

A diversidade de profissionais na participação dos seminários reflexivos foi relevante, pois os diferentes olhares e experiências profissionais (professores dos anos iniciais e anos finais, coordenadores pedagógicos, diretores, membros da secretaria da educação, psicóloga, psicopedagoga, alunos de graduação, pesquisadora e professores universitários) enriqueceram as discussões do processo de reforma curricular, além do compromisso de todos em construir coletivamente o currículo dos anos iniciais para a rede municipal.

Os sistemas de ensino devem proporcionar as suas escolas momentos coletivos de reflexão sobre a proposta curricular, que discutam o que é próprio de cada série, de cada idade, de cada nível de ensino e permita a construção de uma proposta curricular centrada no interior da escola, responsável por pensar e produzir seu próprio currículo. Vale ressaltar a participação ativa da rede municipal de educação pesquisada que possibilitou uma formação contínua em serviço de qualidade, nos seminários reflexivos garantindo espaço para que os seus profissionais “se encontrem, estudem, troquem experiências, discutam sobre suas atividades e ações, reflitam juntos sobre suas práticas, sobre as questões que os afligem [...] (RIBAS e CARVALHO, 1999, p. 39) como um modo de contribuir para um ensino de qualidade. A formação contínua em serviço pode ser pensada em modelos semelhantes ao seminário reflexivo descrito nesta pesquisa.

Entretanto para Barbosa (2003, p. 14) “os poderes públicos precisam propiciar meios para que os professores desenvolvam a capacidade de compreender, conceber e fruir Arte. Sem a experiência do prazer da Arte, por parte dos professores e alunos, nenhuma teoria de Arte-Educação será reconstrutora”.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M. I. *O sindicato como instância formadora dos professores: novas contribuições ao desenvolvimento profissional*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
- CANÁRIO, R. A escola: o lugar onde os professores aprendem. In: CONGRESSO NACIONAL DE SUPERVISÃO NA FORMAÇÃO, 1997, Aveiro. *Anais...* Aveiro: Universidade de Aveiro, 1997. p. 1-17.
- COLL, C. O currículo do ensino fundamental no despertar do século XXI. *Pátio, Revista Pedagógica*, Porto Alegre, n. 37, p.1-4, fev./abr. 2006.
- COUTINHO, R. G. A formação de professores de arte. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 153-159.
- BARBOSA, A. M. As mutações do conceito e da prática. In: _____. (Org.) *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 13-25.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Arte*. Brasília: MEC, SEF, 1997.
- FERNANDES, J. A. B. *A seleção de conteúdos: o professor e a sua autonomia na construção do currículo*. São Carlos: EdUFSCar, 2010. p. 7-34.
- FRANCO, M. L. P. B. *Análise de conteúdo*. Brasília: Líber Livro, 2008. 80 p. (Série Pesquisa, v. 6).
- FRANGE, L. B. P. Arte e seu ensino, uma questão ou várias questões? In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 35-47.
- FUSARI, J. C. *Formação contínua de educadores: um estudo de representações de coordenadores pedagógicos da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo*. 1997. 224 f. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.
- IMBERNÓM, F. *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões da nossa época, v. 77).
- LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001. 260 p.
- MAGALHÃES, A. D. T. V. Ensino de arte: perspectivas com base na prática de ensino. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 161-174.
- RIBAS, M. H.; CARVALHO, M. A. O caráter emancipatório de uma prática pedagógica possível. In: QUELUZ, A. G.; ALONSO, M. (Org.). *O trabalho docente: teoria & prática*. São Paulo: Pioneira, 1999. p. 37-45.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 22. ed. Rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2002. 335 p.

TOURINHO, I. Transformações no ensino da arte: algumas questões para uma reflexão conjunta. In: BARBOSA, A. M. (Org.). *Inquietações e mudanças no ensino de arte*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003. p. 27-47.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

18

ENSINAR E APRENDER O SENTIDO DO TATO NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA

Beatriz Stefanie da Silva
 Cintia Brandemarte Poletto
 Danny Hellen Garcia Lima
 Juliane Marigo de Lima
 Karen Christina Mendonça de Lima
 Maria Eliza Brefere Arnoni

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: O artigo apresenta aspectos que caracterizam a proposição desenvolvida pelo Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID/Pedagogia/Unesp/IBILCE câmpus de São José do Rio Preto, como a organização das atividades do “Grupo PIBID”, formado pelas licenciandas, professora supervisora e coordenadora; os fundamentos teóricos e metodológicos que informam a referida proposição, gerados na investigação desenvolvida pelo GPEAMMD/CNPq – Grupo de pesquisa “Ensino e aprendizagem na Metodologia da Mediação Dialética: aspecto ontológico da mediação pedagógica” e o relato de uma aula de Ciências Naturais para o Ensino Fundamental I, desenvolvida na escola parceira “E. M. Prof^a Lydia Sanfelice” sobre o conceito – sentido do Tato, articulando-o ao sistema Sensorial. As atividades educativas desenvolvidas pelo “Grupo PIBID” pautam-se na proposição elaborada por Arnoni (2007, 2011, 2012) que tem por base o planejamento processual, a Metodologia da Mediação Dialética – M.M.D. e a mediação dialético-pedagógica, a relação de contradição que se estabelece entre o aluno e o professor pela linguagem que veicula o conhecimento. A intencionalidade desta proposição é colaborar na formação integral dos participantes deste Projeto, promover a valorização do professor e do aluno, como seres sociais, e apontar para a possibilidade de o professor conhecer uma metodologia de ensino que explicita o processo de o aluno superar suas ideias iniciais na elaboração do conceito. O relato da aula apresenta os dados que explicitam a efetividade da M.M.D. na prática educativa.

Palavras-chave: Ontologia do Ser Social; Metodologia da Mediação Dialética; Ensino de Ciências.

INTRODUÇÃO

Todo ato social, portanto, surge de uma decisão entre alternativas acerca de posições teleológicas futuras. A necessidade social só se pode afirmar por meio da

pressão que exerce sobre os indivíduos (frequentemente de maneira anônima), a fim de que as decisões deles tenham uma determinada orientação. Marx delinea corretamente essa condição, dizendo que os homens são impelidos pelas circunstâncias a agir de determinado modo “sob pena de se arruinarem”. Eles devem, em última análise, realizar por si as próprias ações, ainda que frequentemente atuem contra sua própria convicção. (LUKÁCS, 1968 p. 7)

Assumindo o desafio deste programa institucional que traz como objetivo a Iniciação à Docência, as ações do PIBID da Pedagogia do Instituto de Biociências, Letras e Ciências, Unesp de São José do Rio Preto – Práticas educativas de Ciências e de Língua Materna, sob a orientação da coordenadora, voltam-se para a formação docente do Grupo PIBID – licenciandas de Pedagogia e professora supervisora – e dos profissionais da escola parceira envolvidos no Projeto, tendo como meta a formação integral dos alunos participantes.

Para isso, são desenvolvidas ações de formação profissional – inicial e continuada, organizadas em duas etapas distintas e articuladas: (i) Encontros na Universidade do Grupo PIBID, sob a orientação da coordenadora, para estudo dos fundamentos ontológicos da aula, preparo de atividades educativas de Ciências e de Língua Materna na perspectiva da emancipação humana e análise dos resultados obtidos da aplicação das referidas atividades, cujos dados permitem a continuidade do Projeto; (ii) Vivência da docência na escola parceira pelas licenciandas do Grupo PIBID, por meio do desenvolvimento das aulas planejadas para os primeiros anos do Ciclo I do Ensino Fundamental. Esta etapa envolve também a participação do Grupo PIBID nas ações pedagógicas da escola parceira, planejamento escolar, horário de trabalho coletivo, reforço escolar e Projeto de Educação Ambiental.

Os encontros de estudos permitem ao Grupo PIBID compreender o *vínculo* da educação escolar com os princípios da sociedade capitalista colaborando para a manutenção da mesma e a *necessidade* de não se reproduzir estas relações de dominação nas atividades educativas de sala de aula. Para isto, a aula organizada na perspectiva da emancipação humana.

Neste aspecto, discute-se o manual didático como política oficial de intervenção na organização da atividade educativa da educação escolar, a qual procede das esferas nacional (livro didático), estadual/SP (cadernos do professor e dos alunos) e municipal (programa ler e escrever). O fato de eles prescreverem as

atividades para os alunos, sublinearmente determinam a ação pedagógica do professor. E, como esta política vincula-se às avaliações externas de abrangência internacional, elas mobilizam os esforços da escola na busca de índices satisfatórios.

Este contexto acaba por exigir uma adequação das propostas pibidianas ao modelo oficial, como sugestões a serem utilizadas pelos professores que se dispuserem a encaixá-las no material didático que a escola utiliza, o que dificulta e/ou impede que a escola implante uma proposição diferente e inovadora.

A professora Dalila Andrade Oliveira, presidente da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), numa entrevista concedida à Folha de São Paulo, em 15 de setembro de 2012, afirma que a liberdade de organização conferida ao sistema educacional brasileiro por meio da legislação brasileira, uma conquista do final do século 20, é o que tem possibilitado ao sistema ser mais inclusivo e justo com os que mais necessitam da escola pública. No entanto, há vozes discordantes na sociedade que defendem o velho elitismo republicano da escola pública do início do século 20, a implantação do currículo nacional único, em que “é necessário definir conteúdos padronizados para ser ensinados de norte a sul do país e que devem ser exaustivamente avaliados”. Isto se deve a setores que concebem a educação somente como fator de produção, a serviço de um modelo de desenvolvimento que ignora dimensões indispensáveis à felicidade humana.

A garantia deste currículo nacional único é assegurada pelos manuais didáticos pautados em *modelos de aluno e de professor* idealizados pelo autor, uma padronização necessária para a manutenção do currículo e a produção em larga escala pelas editoras, as quais vendem a falsa pretensão de atender a todos seus usuários, indistintamente.

Dois aspectos são relevantes nesta discussão, primeiro, a padronização dos manuais didáticos reduz a liberdade do professor e do aluno, o que os tornam uma proposta elitista. E, segundo, o processo de verificação da efetividade do manual didático não pode pautar-se nos dados emitidos pelos pareceristas do Programa Nacional do livro Didático [PNLD], em nível nacional, bem como de seus similares nas esferas estaduais e municipais.

O processo de verificação da efetividade do manual didático na prática educativa de sala de aula não deve incorrer no equívoco de avaliá-lo pelo uso que o professor faz dele, pois, neste caso, o foco da questão é a formação do professor e não a qualidade da proposta pedagógica do autor para o referido material. E,

portanto, pode-se concluir que para um melhor uso do manual seria imprescindível melhorar a qualidade dos cursos de formação profissional, pois, segundo um adágio – ditado popular – “um bom professor dispensa qualquer livro didático”. Por outro lado, uma obviedade, um “bom” manual didático permite que todos seus usuários utilizem adequadamente a proposta do autor.

Com a intencionalidade de valorizar o professor e o aluno como seres sociais participantes do processo educativo, Arnoni (2007, 2011, 2012) elaborou a proposição teórica e metodológica de aula pautada na concepção de planejamento processual e na “Metodologia da Mediação Dialética, M.M.D.”, apresentada a seguir, a qual será ilustrada pelo relato de uma aula segundo estes pressupostos, “O sentido do Tato na perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética”, desenvolvida pelo Grupo PIBIB na escola parceira, com atendimento presencial as suas necessidades reais. Estas necessidades geram pesquisas cujos resultados são efetivos na formação dos licenciandos, mas, em termos de escola, permanecem em âmbito local, visto que a pesquisa acadêmica pouco é solicitada a contribuir nas políticas públicas a serviço do bem comum.

PLANEJAMENTO PROCESSUAL, O NÚCLEO GERADOR DA AULA¹

A concepção de planejamento processual da aula como práxis social, uma atividade humana e educativa, tem como pressuposto teórico o processo de trabalho em Marx (2008) e em seus estudiosos, como Lukàcs (1989).

Para Marx (2008, p. 211-213), no ato de trabalho o homem

(...) figura na mente sua construção [a da atividade pretendida] antes de transformá-la em realidade. No fim do processo do trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira, o qual constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade. E essa subordinação não é um ato fortuito. Além do esforço dos órgãos que trabalham é mister a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho.

1 Este tópico é uma transcrição da concepção de planejamento processual elaborado pela Profa. Dra. Maria Eliza Brefere Arnoni (ARNONI, 2012a).

A expressão “figura na mente” informa que o homem é capaz de antever no pensamento uma ação pretendida, as formas de realizá-la e seus possíveis resultados, antes de realizá-la por antecipá-la mentalmente, a prévia-ideação. Este ato humano de planejar constitui-se numa atividade teórica, o processo mental de planejar é pensar o agir antes de agir. Para o autor, como o homem é capaz de prever mentalmente o resultado da ação, antes de realizá-la, o resultado final da ação pensada “já existia idealmente” em seu pensamento e, com isso, é possível afirmar que o homem “imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira”.

Lucáks (1968) enfatiza a consciência neste processo de trabalho,

A essência do trabalho consiste precisamente em ir além dessa fixação dos seres vivos na competição biológica com seu mundo ambiente. O momento essencialmente separatório [entre o homem e os demais seres vivos] é constituído não pela fabricação de produtos, mas pelo papel da consciência (...): o produto, diz Marx, é um resultado que no início do processo existia “já na representação do trabalhador”, isto é, de modo ideal. (p. 5)

É, portanto, a consciência que permite ao homem prever mentalmente a ação antes de realizá-la, traçando conscientemente o resultado almejado, o pôr teleológico [objetivo] que “constitui a lei determinante do seu modo de operar e ao qual tem de subordinar sua vontade”, portanto, uma ação intencional. E, continua Lucáks (1968)

Com justa razão se pode designar (...) o animal tornado homem através do trabalho, como um ser que dá respostas. Com efeito, é inegável que toda atividade laborativa surge como solução de resposta ao carecimento que a provoca. Todavia, o núcleo da questão se perderia caso se tomasse aqui como pressuposto uma relação imediata. Ao contrário, o homem torna-se um ser que dá respostas precisamente na medida em que (...) ele generaliza, transformando em perguntas seus próprios carecimentos e suas possibilidades de satisfazê-los; e quando, em sua resposta ao carecimento que a provoca, funda e enriquece a própria atividade com tais mediações, frequentemente bastante articuladas. De modo que não apenas a resposta, mas também a pergunta é um produto imediato da consciência que guia a atividade; todavia, isso não anula o fato de que o ato de responder é o elemento ontologicamente primário nesse complexo dinâmico. (p. 5)

A asserção de Lucáks considera o ato de responder como elemento ontologicamente primário do homem diante das necessidades que se colocam em sua existência. Outro fator importante, segundo o autor, que por possuir consciência, a resposta do homem não é fruto de uma relação imediata com a realidade, ao contrário, as respostas são dadas quando ele generaliza seus próprios carecimentos e as possibilidades de satisfazê-los, transformando-o em perguntas e, mais, quando, *em sua resposta* está presente a possibilidade de atuação frente à necessidade que a provoca, o que enriquece a própria atividade. Deste processo de trabalho Arnoni (2012a) depreendeu a concepção de planejamento processual da aula como práxis educativa, como aporte teórico dos três momentos distintos e articulados que a constituem.

Na educação escolar o planejamento processual caracteriza-se pela prévia-ideação que antecede *todas as atividades educativas desenvolvidas nas três fases da aula*, distintas e articuladas. Para planejar, o professor, a partir de carecimentos postos pela realidade escolar, generaliza-os em perguntas e elabora mentalmente as respostas que tratam simultaneamente destas necessidades e das possibilidades reais de satisfazê-las. Portanto, a ação mentalmente pensada pelo professor, como resposta, contém o resultado que ele pretende obter ao aplicá-la na prática educativa.

Reforçando, o planejamento processual é uma ação teórica do pensamento que *antecede todas as atividades educativas* que compõem as três Fases da aula:

1ª Fase da aula – a que antecede (*a priori*) a prática educativa. O professor desenvolve a prévia-ideação da intencionalidade [por teleológico] da aula como unidade da educação escolar e pautada na perspectiva da emancipação humana, por intermédio de três questões – Porque ensinar? Como ensinar? O que ensinar? – cujas respostas sustentam o desenvolvimento o planejamento das demais Fases, o preparo teórico e metodológico da prática educativa e o da avaliação do processo educativo, em sua totalidade – realizada após *a prática educativa*.

2ª Fase da aula – a da prática educativa, em que o professor desenvolve o conceito com os alunos. A partir dos estudos da Fase anterior, o professor desenvolve a *prévia-ideação* da Metodologia da Mediação Dialética, bem como, da forma de avaliá-la. Cada uma das etapas da M.M.D. [Resgatar/Problematizar/Sistematizar/Produzir] é planejada, objetivada na prática educativa e avaliada, para

que os dados obtidos da análise das respostas dos alunos constituem a base para a elaboração da etapa posterior. Nesta Fase é avaliado a produção final do aluno para verificar se ela expressa a superação de suas ideias iniciais.

3ª Fase da aula – a posterior à prática educativa. O professor, pautado nas fases anteriores, desenvolve o processo avaliatório *da aula, em sua totalidade, focalizando* as formas de transformações subjetivas e objetivas produzidas no professor, nos alunos, na classe e na escola geradas pelo desenvolvimento desta proposta de aula.

RELATO DA AULA – O SENTIDO DO TATO NA PERSPECTIVA DA METODOLOGIA DA MEDIAÇÃO DIALÉTICA – DESENVOLVIDA PELO GRUPO PIBIB NA ESCOLA PARCEIRA

O planejamento processual ancora, sustenta e informa as fases que se articulam na práxis educativa, explicitando as relações entre elas e indicando ao professor, a direção e o sentido para o desenvolvimento da mesma, segundo a transformação pretendida, neste caso, garantir ao aluno a compreensão do conhecimento histórico e socialmente produzido (...) e a linguagem é o meio de se estabelecer a mediação dialética e pedagógica entre o professor e o aluno, por eles possuírem diferentes planos de conhecimento, em relação ao conceito selecionado. (ARNONI, 2011)

No primeiro momento da aula (1ª Fase)

Para traçar a intencionalidade da aula o grupo PIBID estudou autores como Arnoni (2007, 2011, 2012), Duarte (2007), Nogueira e Arnoni (2011), dentre outros, o que possibilitou o entendimento das questões pertinentes a esta fase e o desenvolvimento das respostas:

- a) **Por que ensinar?** – promover a inserção do homem no Ambiente, entendido como totalidade dinâmica e, assim, permitir que o ser social desde os anos iniciais de escolaridade possa conscientemente conhecer-se, conhecer o ambiente e compreender-se como parte integrante desse todo.
- b) **Como ensinar?** – por meio da organização metodológica do conceito (base epistemológica) para o ensino e a aprendizagem (base ontológica) que se expressa na proposição teórico-metodológica da **Metodologia da**

Mediação Dialética, composta de quatro etapas que se articulam dialeticamente na atividade da mediação dialético-pedagógica, como apresenta ARNONI (2012a),

1ª Etapa – Resgatar: por meio de diferentes linguagens e pautado no conceito a ser desenvolvido, o professor elabora a *atividade da mediação dialético-pedagógica* para investigar as ideias iniciais dos alunos sobre o referido conceito. O professor desenvolve a atividade com os alunos e a análise das respostas por eles emitidas constitui a base para o professor planejar a Etapa seguinte;

2ª Etapa – Problematizar: por meio de diferentes linguagens e a partir dos dados obtidos na Etapa anterior, o professor elabora a *atividade da mediação dialético-pedagógica* capaz de levar o aluno a perceber a diferença/contradição entre suas ideias iniciais e o conceito em desenvolvimento, gerando-lhe motivações que o impulsiona na busca de informações. O professor desenvolve a atividade com os alunos e a análise das respostas por eles emitidas são subsídios para o professor planejar a Etapa seguinte;

3ª Etapa – Sistematizar: por meio de diferentes linguagens e a partir dos dados obtidos na Etapa anterior, o professor elabora a *atividade da mediação dialético-pedagógica* para discutir a questão-problema, segundo informações conceituais, potencializando ao aluno o desenvolvimento do processo de superação das ideias iniciais na elaboração de sínteses cognitivas sobre o conceito estudado. O professor desenvolve a atividade com os alunos e a análise das respostas por eles emitidas apresenta os elementos para o professor planejar a Etapa seguinte;

4ª Etapa – Produzir: por meio de diferentes linguagens e a partir dos dados obtidos na Etapa anterior, o professor elabora a *atividade da mediação dialético-pedagógica* que estimule o aluno a expressar as sínteses cognitivas elaboradas ao vivenciar as etapas da “M.M.D.”. O professor desenvolve a atividade com os alunos, analisa suas respostas e compara-as com a produção da 1ª Etapa para verificar se houve superação das ideias iniciais dos alunos na elaboração do conceito ensinado. Se a análise demonstrar que houve superação, o Produzir torna-se imediatamente um novo Ponto de partida, o Resgatando. Caso a análise demonstra que não houve superação, é recomendável ao professor planejar novamente a prática educativa. (p. 4)

- c) **O que ensinar?** – *selecionar* o conceito do Sentido do Tato e estudá-lo na perspectiva da totalidade, investigando seus nexos internos – as partes

que o compõe – e seus nexos externos, as relações com a realidade material e social. Resumidamente, para Nogueira, T.C.L. e Arnoni, M.E.B. (2011):

Para o controle e comando de todas as ações do corpo dos animais, voluntárias ou não, o corpo possui o Sistema Nervoso que, por sua vez, para realizar o reconhecimento dos estímulos internos e externos ao corpo, possuem células ou órgãos sensoriais. Estes estão presentes nas periferias do corpo e possuem nervos específicos que conduzem impulsos provocados por tais estímulos (internos ou externos) e os encaminham até o cérebro onde os impulsos são processados e interpretados enviando respostas a área que foi ativada. A intrínseca relação entre os órgãos sensoriais e o Sistema Nervoso mediante um processo que envolve estímulos, nervos, órgãos, é o que denominamos Sistema Sensorial. Todos os órgãos do sentido têm ligação direta com o cérebro através dos neurônios, com exceção do tato. O tato primeiro leva estímulos até a medula espinhal, onde a informação pode seguir dois caminhos distintos. O primeiro, e mais comum, é o caminho até o cérebro onde a informação será decodificada. Já o segundo caminho é o conhecido arco e reflexo, em que as informações chegam até a medula espinhal, onde o estímulo será transformado em ordem de ação, e voltará até o órgão efector. Dessa forma, em situações de perigo, o indivíduo pode reagir, tirando a mão do fogo, por exemplo, antes mesmo de o cérebro decodificar a informação de dor. O desenvolvimento dos sentidos é possível caso não haja dificuldades fisiológicas nos órgãos do sentido ou nas estruturas do sistema nervoso. Se há lesão ou anestesia de alguns neurônios de um órgão sensorial, este não responderá mais aos estímulos, deixando de conduzir os impulsos nervosos e, dessa forma, não haverá a sensação específica. Nesses casos, geralmente há a “compensação” dos sentidos: a pessoa que não enxerga pode ter seu tato mais acentuado e a que não ouve pode enxergar melhor, por exemplo. (p. 6)

Ainda nesta fase, o professor elabora as categorias de análise da aula, em sua totalidade, o processo avaliatório.

Num segundo momento da aula (2ª Fase)

O Grupo PIBID, orientado pela intencionalidade da aula, uma opção assumida conscientemente como ser social, desenvolve o conceito com os alunos na prática educativa de sala de aula. Para isso, planeja as etapas da MMD [prévia-ideação], aplica-as na prática educativa [objetivação] e analisa os resultados obtidos [exte-

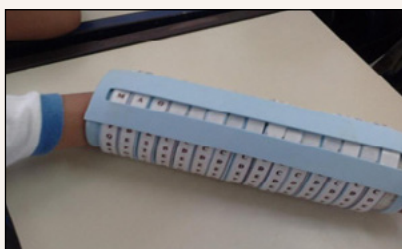
riorização] para, a partir desta análise, planejar a Etapa seguinte, como exemplifica o relato abaixo.

1ª Etapa da MMD – Resgatar: as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito Sentido do Tato.

- *Atividade da mediação dialético-pedagógica* – Como sabemos SE UM OBJETO [lousa, carteira, cadeira, lápis etc.] está quente ou frio?

Respostas dos alunos – disseram, por unanimidade, que sentiam o quente ou frio tocando com as mãos e registraram suas ideias iniciais no alfabeto giratório, um recurso didático que permite ao aluno escrever, corrigir, mudar as respostas das atividades educativas que desenvolvem, como mostra a figura abaixo:

Figura 1 Alfabeto giratório elaborado para a alfabetização (ARNONI, M.E.B.; NOGUEIRA, T.C.L.; VOLLET, F.; ZAMAT, E.M.M., 2009).



Análise das respostas dos alunos – elas indicavam que as mãos eram responsáveis pelo “Tato” e não a pele que é o órgão do sentido do Tato. Esta análise permitiu que se depreendesse a contradição entre o conceito e as ideias iniciais dos alunos sobre o conceito, a base para a elaboração da etapa seguinte.

2ª Etapa – Problematizar: as ideias iniciais dos alunos contrapondo-a como o conceito ensinado.

- *Atividade da mediação dialético-pedagógica* – apresentar uma toalha quente e outra fria, ambas idênticas, para que os alunos, sem utilizar as mãos, indicassem as diferenças de temperatura entre elas.

Respostas dos alunos – Primeiramente tentaram adivinhar a temperatura das toalhas e, em seguida, verbalizaram formas de sentir sem usar as

mãos, sugerindo e testando outras partes do corpo como: cotovelo, braço, nariz, perna etc.

Análise das respostas dos alunos – apresentaram a *primeira superação*, da mão para outras partes do corpo, identificando os nexos internos ao conceito em desenvolvimento.

- *Atividade da mediação dialético-pedagógica* – Desenhar o corpo de um aluno numa folha de papel pardo, fixá-la na lousa e solicitar que a classe identifique no desenho as partes do corpo pelas quais perceberam a temperatura das toalhas e o que estas partes tem em comum.

Respostas dos alunos – os alunos disseram “nariz”, “braço”, “perna” etc., indicando todo o corpo, ainda de forma fragmentada.

Análise das respostas dos alunos – os alunos apresentavam dúvidas sobre o que as diferentes partes do corpo têm em comum.

3ª Etapa – Sistematizar: o conceito aprendido, superando suas ideias.

- *Atividade da mediação dialético-pedagógica* – discutir a figura da lousa para que os alunos articulem a “cobertura” das partes do corpo com a pele.

Respostas dos alunos – ao verbalizarem todas as partes do corpo, indicaram a pele como algo que cobre externamente as partes do corpo.

Análise das respostas dos alunos – as respostas dos alunos indicavam que elas superaram suas ideias iniciais, uma vez que citaram as partes do corpo e a pele que tem a função de cobrir o corpo.

4ª Etapa – Produzir uma atividade que expresse suas sínteses conceituais relativas ao conceito desenvolvido.

- *Atividade da mediação dialético-pedagógica* – ler para a classe o conto “O vento e o sol” [Ler e Escrever – manual didático utilizado na escola parceira] que trata da sensação de temperatura pelo corpo humano e perguntar: — Por que o homem tirou o casaco?

Respostas dos alunos – “O homem tirou o casaco porque ficou com calor” (Aluno A), “O homem tirou o casaco porque sentiu calor através da pele” (Aluno B).

Análise das respostas – os alunos compreenderam o conceito ensinado e superaram suas ideias iniciais.²

O fato de os alunos terem superado suas ideias iniciais comprova a efetividade da MMD, diferenciada por utilizar a linguagem na elaboração da *atividade da mediação dialético-pedagógica* para veicular o conhecimento e estabelecer a mediação dialético-pedagógica – relação de contradição entre o professor e o aluno – no decorrer de todo desenvolvimento do conceito com os alunos na prática educativa.

CONCLUSÃO

Para traçar as considerações finais deste texto, descrevo a 3ª Fase da aula, referente ao processo avaliatório da *aula, em sua totalidade, focalizando* as formas de transformações subjetivas e objetivas produzidas no professor, nos alunos, na classe e na escola geradas pelo desenvolvimento desta proposta de aula.

Pela complexidade que envolve esta concepção de aula, para a efetividade desta análise, é necessário considerar a mediação dialético-pedagógica que se estabelece entre professor e aluno, por meio da linguagem que traz o conceito metodologicamente organizado no processo educativo, desde o levantamento das necessidades, a generalização destas em perguntas, o planejamento das possíveis respostas, a sua aplicação/objetivação na prática educativa por meio da MMD, o resultado desta operacionalização e os efeitos gerados e as necessidades provocadas neste processo. Como o professor já possui mentalmente o resultado da resposta, este serve de parâmetro para avaliar, na prática, a ação previamente pensada.

Esta proposição de planejamento processual, por considerar a causalidade posta pela realidade educacional, traz a tona as condições reais dos sujeitos envolvidos, professor e aluno, bem como, suas reais possibilidades. Nesse contexto, a elaboração mental da resposta pretendida pelo professor exige que ele se aproprie do conhecimento historicamente produzido e, assim, a objetivação na prática educativa de uma aula planejada sob as condições reais, provoca transformações

2 Não estão relatadas as atividades educativas que desenvolvem o Tato, quanto a textura e pressão, e a inserção deste sentido no sistema sensorial, responsável pelo percurso do estímulo externo ao cérebro e o envio da resposta deste, à parte do corpo estimulada.

na realidade e nos seres sociais envolvidos. E, como os resultados são elementos para novas intencionalidades, pode-se prever que um desenvolvimento dinâmico e crescente nas aulas que pautam-se nesta proposição.

Neste processo educativo, o professor para obter o resultado pretendido precisa subordinar-se ao objetivo proposto. E, certamente, “essa subordinação não é um ato fortuito” e imprevisto que acontece por acaso, é consciente e exige determinação, “a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o curso do trabalho”, neste caso, da práxis educativa.

É necessário ressaltar que o planejamento processual pauta-se nos fundamentos da Ontologia do Ser social (LUKÁCS, 1968) e se constitui numa das formas de garantir que a aula seja desenvolvida na perspectiva da emancipação humana, colaborando na formação integral do aluno, garantindo-lhe a aprendizagem dos conceitos, historicamente produzidos, para sua constituição de gênero humano.

Nesse processo de planejar, como o professor põe sob sua dependência a busca do resultado já conhecido desde o início, ele se expressa na objetivação da prévia-ideação e exterioriza-se no resultado obtido, o que lhe permite analisar o processo em sua totalidade, a aula como unidade da educação escolar, a síntese das múltiplas determinações postas pela sociedade capitalista cujo enfrentamento dá-se pela luta em prol da emancipação humana.

Para ressaltar, nesta concepção de aula como unidade da educação escolar, ela não deve ser estudada de forma fragmentada, em especial, sob dois aspectos fundamentais: interno, no que se refere aos seus elementos básicos – professor, aluno e conhecimento – e externo, em sua relação com o contexto histórico da sociedade que a geriu e a gerencia – planos cultural, econômico, social e político. A aula, como unidade, deve ser compreendida como totalidade dinâmica e estudada a partir das relações pedagógicas que se estabelecem entre os seres sociais diretamente envolvidos – professor e aluno –, por meio da linguagem que veicula o conhecimento/conceito, ou seja, a atividade da mediação dialético-pedagógica. E, ainda como unidade, é necessário considerar de forma concomitante os condicionantes históricos que determinam sua configuração.

Outro aspecto relevante desta proposição é o fato que as diferentes linguagens constituem o suporte da *atividade da mediação dialético-pedagógica* que expressa a *organização metodológica do conceito*, a transformação do conceito (base epistemológica) em *conceito para o ensino* e a aprendizagem (base ontológica).

REFERÊNCIAS

ARNONI, M. E. B. O aspecto ontológico da mediação pedagógica e a organização metodológica da aula: o desafio da docência. In: ENCONTRO REGIONAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), 2., 2001, Bauru. Bauru: Unesp, 2001. CD-ROM.

_____. Mediação dialético-pedagógica e práxis educativa: aula para além das paredes escolares. *Educação e Emancipação*, São Luís, v. 6, n. 1, jan./jul. 2012.

_____. Lineamentos da atividade humana educativa (texto para a disciplina Didática). São José do Rio Preto: Unesp, Ibilce, 2012a. (Xerocópia).

ARNONI, M. E. B.; OLIVEIRA, E. M. de; ALMEIDA, J. L. V. de. *Mediação dialética na educação escolar: teoria e prática*. São Paulo: Edições Loyola, 2007.

ARNONI, M. E. B. et al. *Alfabeto giratório para alfabetizar brincando*. Projeto Núcleo de Ensino/2009 “Para a criança conhecer o ambiente: aula de Ciências Naturais na perspectiva da Metodologia da Mediação Dialética”. Unesp, Ibilce, Departamento de Educação, 2009.

DUARTE, N. *Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 2007.

LUKÁCS, G. As bases ontológicas do pensamento e da atividade do homem. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 1968. (Palestra).

MARX, K. *O capital: crítica da economia política*. Tradução Reginaldo Sant Anna. 26. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 211-213.

NOGUEIRA, T. C. L.; ARNONI, M. E. B. Análise, em uma perspectiva dialética, da concepção de ambiente presente nas cinco primeiras coleções selecionadas para o Programa Nacional do Livro Didático 2009 e utilizadas pelas escolas municipais de São José do Rio Preto, para os anos iniciais do Ensino Fundamental – 2º e 3º anos (continuidade). Relatório Final de Iniciação Científica – Pibic/Unesp. São José do Rio Preto: CNPq, 2011.

OLIVEIRA, D. A. *Folha de S.Paulo*, 15 set. 2012. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/1153983-tendenciasdebates-reduzir-a-liberdade-e-proposta-elitista.shtml>>. Acesso em: 10 out. 2012.

19

A ESCOLHA DE TEXTOS PARA LEITURA EM SALAS DE ALFABETIZAÇÃO DE ARARAQUARA/SP

Juliana Ferreira

Francine Veríssimo

Veronica Leonardo

Francisco José Carvalho Mazzeu

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: Este texto procura discutir o processo de escolha de textos para uso na alfabetização infantil. O uso de textos na alfabetização tem crescido e passou a ser adotado como orientação geral pela Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, que fornece um material de apoio com coletâneas de textos e sugestões de atividades didáticas para os anos iniciais do Ensino Fundamental. O material faz parte do Programa “Ler e Escrever”, que vem sendo adotado nas escolas estaduais desde 2007. A pesquisa que vem sendo desenvolvida no âmbito do Núcleo de Ensino da FCL/Araraquara constatou que esse material exerce significativa influência sobre a escolha de textos pelas professoras, embora sua utilização não seja unânime e geralmente seja complementada com outros materiais. A importância dessa coleção colocou a necessidade de analisar esse material com o objetivo de contribuir para um uso mais crítico e intencional por parte das professoras alfabetizadoras da rede pública. O presente texto apresenta algumas reflexões iniciais e resultados preliminares dessa análise, procurando levantar os critérios de escolhas dos textos que são sugeridos, bem como os aspectos principais da forma de trabalho proposta para uso dos textos na sala de aula.

Palavras-chave: Alfabetização; Livro didático; Leitura.

INTRODUÇÃO

O uso de textos como parte do material de apoio na alfabetização requer uma reflexão aprofundada por parte dos professores para que atinja os resultados esperados. Tal reflexão precisa se iniciar já na própria seleção dos textos para serem trabalhados em sala de aula. Os critérios de seleção são fundamentais para evitar o uso de textos que reforcem estereótipos e preconceitos, gerando nas crianças uma noção distorcida da realidade. Esse é um dos temas de pesquisa que vem sendo abordado no âmbito do projeto “Sistematização dos dados do projeto Bolsa Alfabetização na Rede Pública Estadual de Araraquara”, desenvol-

vido no Núcleo de Ensino da FCL/Unesp. Esse projeto tem como objetivo principal contribuir para a melhoria da qualidade do processo de alfabetização nas escolas públicas estaduais de Araraquara. Para isso, vem promovendo o registro sistemático das atividades do projeto Bolsa Alfabetização, que atende às salas de 2º ano do Ensino Fundamental, elaborando e aplicando instrumentos de coleta de dados junto à equipe de 39 bolsistas envolvidos e sistematizando os dados e as informações levantadas.

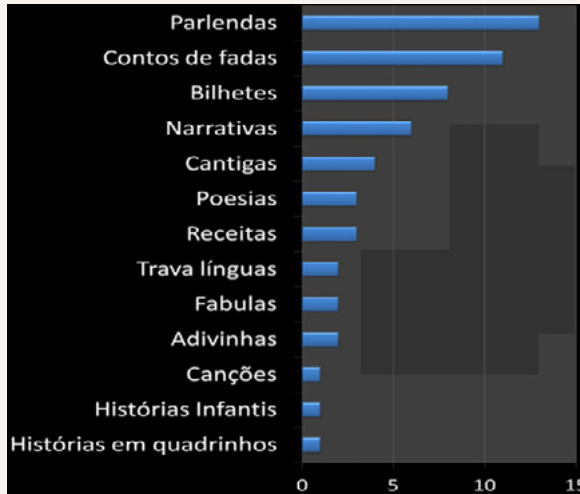
O projeto Bolsa Alfabetização, articulado ao programa Ler e Escrever, é financiado com recursos da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo – SEE, por meio da Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE e possibilita a entrada do aluno universitário, estudante dos cursos de Letras e Pedagogia, nos 2ºs anos do Ensino Fundamental, como um colaborador do professor na tarefa de ensinar todos os alunos a ler e escrever. A FCL/Araraquara atua no projeto desde 2011 e atualmente envolve 39 bolsistas e atinge 18 escolas, sendo 12 em Araraquara e 6 em Matão. O estudante universitário, denominado no projeto como aluno-pesquisador (AP), realiza uma exploração didática na sala de aula em que atua, para acompanhar o avanço dos alunos na leitura e na escrita. Para isso, efetua observação e registro das atividades desenvolvidas em sala de aula, complementando estes procedimentos com estudos teóricos e práticos sobre os temas desenvolvidos. A equipe do Núcleo de Ensino atua na sistematização e na intervenção dos dados levantados pelos estudantes bolsistas, contribuindo com o desenvolvimento de ferramentas que auxiliam a prática dos APs. Também foram realizadas entrevistas e o acompanhamento de atividades com crianças e professoras em uma das escolas atendidas no projeto. Algumas das questões levantadas referem-se à escolha de textos para leitura por parte das professoras. Que tipo de texto que a professora usa com os alunos? Onde busca esses textos? Quais os critérios que norteiam suas escolhas?

A fim de responder essas questões, foram utilizados dois procedimentos integrados: de um lado, foi feita uma coleta de dados, por meio de questionários respondidos por 10 alunos-pesquisadores objetivando identificar os tipos de textos usados pela professora e de outro lado foram feitas entrevistas com três professoras e seis alunos, para identificar os critérios e que vêm sendo adotados na escolha desses textos, analisar as principais fontes de pesquisa utilizadas pelas professoras e os interesses demonstrados pelas crianças na leitura.

A partir dos dados coletados os resultados parciais obtidos permitiram identificar os tipos de textos (ou gêneros textuais) mais utilizados nas salas pesquisadas,

durante o primeiro semestre de 2012. Os textos mais citados e respectivo número de indicações são apresentados na figura 1.

Figura 1 Tipos de textos usados na alfabetização.



Fonte: Elaborada pelos autores.

Em relação às fontes em que esses textos foram buscados, foram obtidas as seguintes referências: Ler e escrever (13), Internet (8), Livros didáticos (6), Cantinho de leitura da sala/Acervo de livros da escola (4), Livros de historias infantis (3), Livros trazidos pelos alunos (2), Revistas (2), Coleção de livros próprios (2), Livros de contos de fada (1). Na figura 2 se pode observar esses dados:

Figura 2 Fontes usadas pelas professoras para selecionar textos.



Fonte: Elaborada pelos autores.

É possível perceber, através dos dados coletados até aqui, que o material do Programa Ler e Escrever, fornecido pela Secretaria Estadual da Educação para a utilização dos professores, tem grande influência nas escolhas que estes fazem de textos para o trabalho em sala de aula. Entretanto, apesar dessa influência, existe um esforço do professor em complementar seu trabalho com outros tipos de texto, procurando manter assim sua autonomia na escolha do material utilizado. Em relação aos gêneros textuais o levantamento destaca a **parlenda** como um tipo de texto bastante utilizado, o que traz questões sobre o contato efetivo com a linguagem escrita que esse tipo de texto possibilita, tendo em vista sua estreita ligação com a oralidade. A complexidade das questões e critérios envolvidos na escolha desses textos coloca grandes desafios para a formação de professores. Um desses desafios consiste em avaliar criticamente as fontes de pesquisa utilizadas para escolha de textos, para que essa escolha aconteça de forma mais intencional e crítica. No caso do material fornecido pela SEE/SP, é necessário compreender sua natureza e estrutura, avaliando suas potencialidades e limitações. As reflexões a seguir procuram contribuir nessa direção.

O MATERIAL DO PROGRAMA LER E ESCREVER

A coleção de publicações, fornecida a todas as escolas estaduais paulistas, é composta por livros divididos por série, além de materiais específicos para as salas de PIC – Projeto Intensivo no Ciclo, de 4^a e de 5^a séries. A pesquisa do Núcleo de Ensino da FCL/Araraquara está focando nos materiais dirigidos para os dois anos iniciais do Ensino Fundamental já que é nessa etapa em que ocorre (ou deveria ocorrer) o processo de alfabetização.

O material para o 1^o ano é composto por: um Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do Professor Alfabetizador do 1^o ano e uma Coletânea de Atividades para uso dos alunos. O material procura associar essas atividades com aquelas orientações didáticas de forma que um livro complementa o outro.

Na primeira parte das orientações didáticas, o material apresenta uma visão geral do processo de aprendizagem da criança e suas especificidades, juntamente com as expectativas de aprendizagem, bem como uma proposta de organização do tempo, das ações do professor, do espaço físico, entre outros. Em termos de componentes curriculares, sugere apresentar, ainda que de modo superficial e apenas introdutório: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Naturais

(História, Geografia e Ciências), Movimento (jogar, brincar)/Cuidar de si e do outro e Artes.

O material traz também algumas situações de aprendizagem com expectativas nela abordadas, onde o professor poderá guiar-se para desenvolver as atividades previstas ao longo do ano, e encontra-se também um extenso quadro com as expectativas de aprendizagem, com condições didáticas e atividades propostas.

Outra parte do livro traz sugestões de atividades voltadas ao estudo de palavras, como por exemplo a escrita e leitura dos nomes dos colegas de sala. Essa proposta remete a um trecho da Coletânea de Atividades do mesmo material, em que as crianças podem realizar a parte prática da atividade. As folhas do livro podem ser destacadas para serem reproduzidas por fotocópia. Uma orientação que o livro traz é para que a maioria das atividades seja feita em dupla, para que haja uma troca de saberes entre crianças com diferentes níveis de aprendizagem.

No que se refere às situações de leitura pelo professor, este deverá selecionar textos para os alunos sendo indicados pelo livro: a leitura dos contos clássicos, os contos de repetição, os contos de acúmulo e os contos de enganação, os quais seriam mais interessantes para essa faixa etária.

Por fim, é proposto um projeto de brincadeiras tradicionais, o qual desenvolverá diferentes atividades, com: objetivos, planejamento e encaminhamento das ações para o professor realizar com as crianças. Entre leituras, escritas, jogos e brincadeiras, as crianças vão tomando contato com atividades de leitura e escrita de palavras e frases. Concluída essa etapa, outro projeto é iniciado, tendo como tema o conhecimento de novas etnias, focando na população indígena.

O que se pode perceber de maneira geral no material voltado ao primeiro ano é que a escolha de textos não ocupa um lugar central, sendo as atividades mais voltadas ao trabalho com palavras, frases, jogos e projetos. Essa proposta reflete a relativa ambiguidade desse 1º ano, entendido como meio termo entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental propriamente dito. No entanto, o uso de textos poderia avançar mais nessa etapa, por meio de materiais apropriados, como por exemplo as histórias em quadrinhos, de modo a criar uma base mais sólida para o domínio da linguagem escrita.

O material dirigido para o 2º ano (1ª série) é constituído por um conjunto de livros. Dentre eles pode-se destacar o Livro de Textos do Aluno, formado por uma coletânea de textos. A escolha desses textos revela um conjunto de condicio-

nantes e critérios que é importante elucidar e discutir. Um aspecto interessante é que esse livro, produzido pelo governo do Estado de São Paulo, é uma obra adaptada de “Alfabetização: livro do aluno”, publicado pela Fundescola/Secretaria de Ensino Fundamental/MEC em 2000 para o projeto Nordeste. Essa origem se revela na escolha de vários textos que abordam fatos e comidas típicas da região nordestina. Embora seja importante esse contato das crianças paulistas com outras culturas e regionalidades, há que se perguntar por que então não foram contempladas as demais regiões e o quanto a cultura local dos alunos paulistas está sendo também valorizada.

Dividido em três partes, o livro traz em seu conteúdo desde parlendas e cantigas de roda, até receitas e biografias. Com uma gama tão diversificada de textos, as opções de trabalho que dele poderão emergir são portanto variadas, e as professoras poderão se valer dessa diversidade, aproveitando ao máximo as várias opções textuais nele contidas.

A primeira parte, denominada “Textos para ler em voz alta, se emocionar ou se divertir”, compreende parlendas, trava-línguas, adivinhas, cantigas de roda, canções, poemas e quadrinhas. Podemos perceber que todos os tipos textuais dispostos nessa divisão têm em comum sua origem na oralidade. Talvez essa tenha sido justamente a proposta: partir da oralidade, de textos criados originalmente para serem falados ou cantados, para que esse primeiro contato com a leitura se aproxime de registros verbais conhecidos das crianças. É possível notar também que os textos propostos nessa primeira parte são, em sua maioria, curtos e rimados, o que em tese facilitaria a identificação da relação com os sons por parte do aluno.

Entretanto, é preciso considerar que a escrita não teve sua origem na oralidade e sim na imagem, no desenho e essa relação não é bem explorada no livro, já que as poucas ilustrações que ele apresenta são pequenas e, por vezes, sem relação com o texto apresentado. Um caso que exemplifica esse descompasso entre a imagem e o texto está no desenho que ilustra a canção “Banho de Lua”, no qual é representado um menino tomando banho na Lua. Essa tradução literal do título da música pode prejudicar a compreensão da criança do sentido figurado da canção, ou seja, atrapalha a compreensão do sentido do texto. Percebe-se também que a proposta de partir da oralidade torna-se problemática já que criança pode apreender a noção errônea de que a escrita é apenas uma transcrição da fala. Um segundo aspecto possivelmente negativo de se partir de textos tais como

cantigas e parlendas curtas e rimadas é que existe a possibilidade de ocorrer, por parte da criança, apenas uma repetição das palavras e frases já memorizadas em lugar de uma identificação e compreensão do material de leitura. Dessa forma, na medida em que a criança “recita” um trecho que ela já sabe de antemão, cria a ilusão de que está “lendo” sem que de fato esteja ocorrendo um processo de decodificação do texto, mediado pelo domínio das relações entre fonemas e letras que constituem o sistema de escrita.

A segunda parte do livro, denominada “Histórias para rir, chorar, se divertir e se assombrar”, é composta por contos, em sua maioria dos irmãos Grimm, fábulas, lendas e mitos. Percebe-se que nessa seção a brasilidade poderia ter sido incorporada de forma a levar às crianças os contos e lendas populares brasileiros, dando a elas a oportunidade de um contato com a cultura de seu país. Entretanto, das quarenta histórias selecionadas para essa seção do livro, apenas cinco são da cultura brasileira, quatro contos e uma lenda. Seria de grande proveito aos alunos se houvesse mais histórias do folclore tradicional brasileiro, como Saci-Pererê, Iara, Curupira, etc., nessa gama de textos.

A terceira e última parte do livro é denominada “Textos para estudar, conhecer a vida de pessoas interessantes, saber como jogar ou cozinhar”. Em sua primeira subseção, “Textos de divulgação científica”, são encontrados variados textos de divulgação científica (em sua maioria da área da Biologia), retirados de revistas científicas, artigos e sites de pesquisa. Os alunos terão, através da leitura dessa parte, contato com notícias da realidade ambiental do planeta em que vivem, e poderão ler sobre curiosidades do mundo animal. A segunda subseção, “Textos instrucionais”, compreende receitas de comidas doces e salgadas. É preciso ressaltar nesse ponto que algumas das receitas propostas são inapropriadas para o contexto de um livro voltado a alunos do Ensino Fundamental. Primeiramente porque sugerem etapas que contém riscos à segurança física das crianças – a exemplo da receita de batatas fritas, que indica a fritura das batatas em óleo quente (ainda que exista um aviso de que é preciso estar acompanhado de um adulto). Em segundo lugar, por propor receitas de alimentos como doces e frituras. Seria preferível que fossem apresentadas receitas que contém alimentos necessários a uma dieta infantil saudável, como frutas, legumes, verduras, cereais, etc.

Depois das receitas, é proposta a terceira subseção, contendo vinte e sete jogos e brincadeiras, alguns de cartas, e cada um apresentando os materiais neces-

sários para que a brincadeira ocorra e seu modo de jogar. Finalizando a terceira parte do livro, é apresentada a quarta subseção, contendo biografias de personalidades distintas entre si, mas que têm em comum o fato de terem sido, cada um em sua área, importantes para a história do Brasil: Dom Pedro I, Cecília Meireles, Gonçalves Dias e Santos Dumont.

Como se pode ver, o conjunto de textos selecionados para esta obra é bastante heterogêneo. O professor poderá, portanto, analisar este material e refletir sobre quais textos são adequados para o trabalho com seus alunos e quais objetivos serão propostos nesse trabalho. Desde os trava línguas, mais fáceis de compreender, até as fábulas, com suas lições de moral, os textos propostos pelo projeto Ler e Escrever são interessantes e podem ser úteis ao professor no momento da alfabetização. É preciso, entretanto, avançar na análise esboçada neste artigo uma vez que foram apontadas várias questões que necessitam ser repensadas no que se refere à escolha dos textos para o trabalho na alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O uso de textos na alfabetização coloca uma série de desafios aos professores alfabetizadores e aos pesquisadores da área. De um lado, é preciso escolher textos adequados à faixa etária, aos interesses e necessidades das crianças. Ao mesmo tempo, é preciso que os textos ampliem o universo cultural dos alunos colocando-os em contato com o saber acumulado em suas dimensões mais elaboradas e sofisticadas. O contato com textos reais, em uso na prática social, constitui um elemento importante para essa imersão da criança na cultura letrada. No entanto, pode-se questionar se os textos calcados puramente na oralidade constituem o melhor ponto de partida para o domínio da linguagem escrita. Essa questão merece ser objeto de reflexões mais aprofundadas e estudos futuros.

De outro lado, a especificidade da alfabetização, entendida como processo sistemático de aprendizado do sistema de escrita alfabético-ortográfico requer o estudo das relações entre fonemas e letras que definem esse sistema (cf. SOARES, 2003). Sendo assim, qualquer proposta para o trabalho com textos na alfabetização precisa dar conta de explicitar a forma como essas relações serão trabalhadas e apropriadas pelas crianças, sob o risco de diluir esses conteúdos e fazer da leitura um jogo de adivinhação.

O professor alfabetizador precisa estar, portanto, preparado para escolher os textos mais adequados para o processo de alfabetização de seus alunos, bem como para utilizar esses textos de forma a contribuir de forma mais efetiva para que todas as crianças tenham sucesso no processo de alfabetização. A complexidade dessa tarefa requer um amplo esforço de colaboração entre a escola de Ensino Fundamental e a universidade. Iniciativas como os projetos do Núcleo de Ensino são fundamentais para viabilizar e potencializar esse tipo de colaboração.

REFERÊNCIAS

MORAIS, J. F. S. Alfabetização no Brasil: ainda um desafio. *Revista Espaço Acadêmico*, Maringá, n. 93, 2009.

SEE; FDE. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 1ª série*. Seleção e adaptação de atividades de Claudia Rosenberg Aratangy et al. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

_____. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série*. Adaptação do material original de Claudia Rosenberg Aratangy, Ivânia Paula Almeida e Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

_____. *Ler e escrever: livro de textos do aluno*. Seleção dos textos de Claudia Rosenberg Aratangy. 3. ed. São Paulo: FDE, 2010.

_____. *Ler e escrever: coletânea de atividades – 1º ano*. Concepção e elaboração de Claudia Rosenberg Aratangy, Milou Sequeira e Marisa Garcia. São Paulo: FDE, 2011.

_____. *Ler e escrever: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1º ano*. Concepção e elaboração de Claudia Rosenberg Aratangy et al. São Paulo: FDE, 2011.

SOARES, M. A reinvenção da alfabetização. *Revista Presença Pedagógica*, Belo Horizonte, n. 52, 2003.

PARTE 3

ENSINO FUNDAMENTAL II

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund.: I

PARTE 3
Ensino
Fund.: II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

20

AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA PRODUÇÃO DE UM MATERIAL DIDÁTICO DE ATLETISMO COM BASE NO YOUTUBE

Sara Q. Matthiesen

Thiago Macedo

Tiago Silva

Patrícia Gracioli

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: Diante das dificuldades para o ensino do atletismo nas escolas brasileiras e da grande popularidade das Novas Tecnologias da Informação e Comunicação (NTICs), entre elas a *internet*, o objetivo dessa pesquisa foi investigar os vídeos do *YouTube* relacionados ao atletismo, a fim de confeccionar um material didático-pedagógico, em formato digital, visando a utilização das NTICs em aulas de Educação Física. Para tanto, essa pesquisa foi desenvolvida em 3 etapas. Na primeira etapa foi realizada uma revisão de literatura sobre o tema; na segunda etapa foram localizados e analisados os vídeos contidos na *internet* relacionados ao atletismo; na terceira e última etapa foi organizado um banco de dados referente a esses vídeos, visando à criação de um material didático-pedagógico capaz de subsidiar o trabalho do professor em relação ao ensino do atletismo na escola. Espera-se que o material produzido sirva como motivação para que professores, a partir de um contato mais estreito com as NTICs, em especial, com a *internet (YouTube)*, possam criar suas próprias ferramentas, contribuindo, sobremaneira, para a difusão e ensino do atletismo no campo escolar.

Palavras-chave: Atletismo; educação física; Youtube.

INTRODUÇÃO

Resultado parcial do Projeto do Núcleo de Ensino intitulado “*As Novas Tecnologias de Informação e Comunicação como um recurso para a produção de material didático sobre atletismo*”, desenvolvido entre 2011 e 2012 com o auxílio da PROGRAD/Unesp, este texto registra o desenvolvimento de um dos projetos desenvolvidos pelo GEPPA – Grupo de Estudos Pedagógicos e Pesquisa em Atletismo, do Departamento de Educação Física da Unesp/Rio Claro.

Com a preocupação de contribuir com a difusão do atletismo, contribuindo para que o mesmo seja ensinado em aulas de Educação Física, o GEPPA tem, nos últimos anos, se dedicado à produção de material didático capaz de subsidiar o trabalho do professor na escola, local em que enfrenta diversas dificuldades para que o ensino do atletismo ocorra de fato. Dentre os motivos comumente mencionados pelos professores e pela bibliografia da área estão a falta de: interesse dos alunos, de recursos materiais e de infraestrutura, de conhecimento específico por parte dos professores e de material de consulta – leia-se didático – capaz de orientar esse ensino no universo escolar (MATTHIESEN, 2007; SILVA, 2005; CALVO, 2004; JUSTINO & RODRIGUES, 2007).

A iniciativa do GEPPA vem, portanto, em direção a necessidade de se auxiliar os professores de Educação Física a superarem esses obstáculos quando se dispõem a ensinar o atletismo, afinal, em alguns casos: “Pôde-se notar uma grande vontade dos professores em trabalhar o atletismo em suas aulas, mas sentem a falta de um material teórico específico, como livros, vídeos, cartilhas de atividades para orientá-los no ensino desse desporto” (JUSTINO & RODRIGUES, 2007, p. 7).

Os recursos e meios para isso podem ser os mais diversos, indo desde as aulas ministradas na quadra esportiva da escola, até as salas de aula, nas quais, nos últimos tempos, ferramentas como o quadro negro e retro-projetores dão espaço às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs). Dentre elas, merece destaque a *internet*, sobretudo pelas diversas possibilidades de acesso às informações e construção de conhecimento.

Não há dúvidas do quanto a *internet* possibilita a troca de informações entre as pessoas, o desenvolvimento de pesquisas e de interação. Não por outro motivo, observamos nos últimos anos o crescimento dessa ferramenta, inclusive atrelada ao campo educacional, ganhando, cada vez mais, espaço na escola, em especial, quando se trata da *internet*.

Para Moran (1997), a *internet* consiste em um meio diferenciado para a comunicação entre professores e alunos, especialmente, por unir a escrita, a fala e a imagem a um custo barato, rápido e flexível, propiciando as mais variadas formas de pesquisas, conclui ele.

Mas, quais seriam os recursos disponíveis na *internet* que poderiam ser utilizados na Educação? Pensando na especificidade desse projeto, quais seriam os recursos disponíveis, capazes de motivar os alunos ao conhecimento de determi-

nado conteúdo na área da Educação Física? Certamente, poderiam ser vários os recursos mencionados, mas, considerando-se os limites desse texto, nos restringiremos aos vídeos da *internet*, melhor dizendo, os vídeos do *YouTube*, que se constituem em uma das mais fascinantes ferramentas disponíveis atualmente.

Hoje, são vários os *sites* de buscas de vídeos que podem ser utilizados. Entretanto, um dos mais conhecidos é o *YouTube*. Mas, há de se destacar que existam inúmeros outros *sites* para o uso de vídeos voltados ao Ensino Fundamental e Médio. Vejamos alguns deles: *AfterEd*; *Annenberg Media*; *Edutopia*; *eSchool News.tv*; *PBS Teacher Mathline*; *SchoolTube*, *TeacherTube*, entre outros.

Sendo, portanto, os vídeos um recurso disponível na *internet* e que contém um amplo benefício educacional, procuramos, nessa pesquisa, nos concentrar naqueles disponíveis no *YouTube*, já que é nesse *site* que a maioria das pessoas publicam seus vídeos, tornando-os conhecidos. Vale observar que esse *site* de busca de vídeos foi classificado em 2º lugar no *ranking* das 100 ferramentas mais utilizadas na Educação, em 2011 (C4LPT, 2011), o que, certamente, evidencia seu potencial para a Educação e, no caso específico dessa pesquisa, para a Educação Física.

Essa aproximação já existe de modo bastante estreito. Basta observar o *site YouTube for Schools* destinado a vincular o *YouTube* à Educação. De acordo com Ginciene (2012), esse *site* “contém uma série de vídeos organizados por área de conhecimento. No *site* do *YouTube*, ainda é possível ver a seguinte frase: ‘*Spend more time teaching, less time searching*’ [...], ou seja, gaste mais tempo ensinando do que procurando” (p. 139).

Mas, esse não é um caso isolado quando se pretende atrelar o *YouTube* à Educação. Weinberg (2012) menciona, por exemplo, a publicação de mais de 115 milhões de aulas na *internet* por Salman Khan. A intenção inicial era postá-los na *internet*, ou seja, no *YouTube* para ensinar Matemática para a sua prima. Hoje há um *site* contendo todas as suas aulas¹ em vídeos (WEINBERG, 2012).

Em função do exposto, consideramos ser o *YouTube* a ferramenta ideal para desenvolvermos esse projeto, de forma a promover a produção de material didático-pedagógico voltados ao ensino do atletismo na escola.

1 Sobre o assunto ver: KHAN ACADEMY. Disponível em: <<http://www.khanacademy.org/>>. Acesso em 27 fev. 2012.

OBJETIVO

Identificar os vídeos do *YouTube* relacionados ao atletismo, a fim de confeccionar um material didático-pedagógico, em formato digital, visando a utilização das Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTICs) em aulas de Educação Física.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o intuito de demonstrar uma das formas com que as NTICs, em especial, a *internet*, pode ser uma excelente aliada do professor que objetiva ensinar o atletismo em aulas de Educação Física, dedicamo-nos à identificação e análise de vídeos do *YouTube*, postados na *internet*, que possam auxiliar para que esse ensino se concretize no universo escolar. Para tanto, essa pesquisa foi desenvolvida com base nas seguintes etapas:

1ª etapa: revisão de literatura visando o aprofundamento em referências relacionadas ao tema, em especial, às Novas Tecnologias de Informação e Comunicação e ao atletismo;

2ª etapa: identificação e análise dos vídeos da *internet* (*YouTube*) relacionados ao atletismo e divisão dos itens para produção de um banco de dados;

3ª etapa: organização do banco de dados relacionados aos vídeos do *YouTube*.

Com base na *internet*, produzimos um CD-ROM contendo os vídeos e atividades para que o professor, com o auxílio das NTICs, em especial, da *internet*, possa usufruir diferentes formas de ensinar o atletismo em suas aulas de Educação Física na escola.

RESULTADOS

Se são várias as publicações da área da Educação Física que têm se dedicado, nos últimos tempos, a incentivar o ensino do atletismo na escola, a exemplo de Matthiesen (2005; 2007), Brasil, (1998) e São Paulo (2008a, 2008b, 2008c), esse ainda é um conteúdo que tem seu ensino negligenciado em aulas de Educação Física. Como vimos, são muitos os motivos para que isso aconteça. Entretanto, entre eles está a carência de materiais didáticos para auxiliar e incentivar os professores de Educação Física a ensinarem o atletismo na escola, já que, apesar dos

já existentes, ainda são relativamente poucos os materiais que existem na área da Educação Física que atendem a essa demanda e objetivos específicos.

Também são relativamente poucos os que se utilizam das NTICs no ensino escolar, especialmente, na Educação Física, o que deveria ser repensado, uma vez que as crianças e jovens estão cada vez mais em contato com os inúmeros recursos hoje disponíveis, como constatado por Orozco-Gómez (1997), Batista e Betti (2005) e Rideout, Foehr e Roberts (2010), por exemplo.

Em função disso, reforça Kenski (2003), é preciso aproximar os professores, especialmente, os em formação, desse universo tecnológico, de modo as auxiliá-los no uso das NTICs. Ou seja, mais do que uma jogada de *marketing* para se enquadrar no padrão moderno ou uma mera adaptação das formas tradicionais de ensino aos novos equipamentos ou vice e versa, é preciso provocar mudanças reais no ensino, auxiliando os professores a utilizarem as NTICs de uma forma eficaz e diferente em relação às tecnologias mais tradicionais (KENSKI, 2003; MORAN, 1997).

Nessa pesquisa, o recurso eleito foi o vídeo, em especial, àqueles que estão disponíveis no *YouTube* e relacionados ao atletismo, favorecendo ao conhecimento de sua história, de seus movimentos técnicos, de suas regras, de seus records, de seus atletas, entre outras coisas.

Para que se tenha uma ideia dos resultados dessa pesquisa, uma vez que a leitura na íntegra do capítulo, com o mesmo nome, que será publicado em livro eletrônico do Núcleo de Ensino, sintetizaremos o processo de construção do referido material didático-pedagógico.

Após ampla pesquisa no *YouTube*, em torno dos vídeos relacionados ao atletismo, definimos 6 grupos de provas para organização do material coletado. Os grupos de provas foram os seguintes: corridas, marcha atlética, saltos, provas combinadas, lançamentos e arremesso. Tal material foi organizado em um *CD-ROM*, sendo que cada um dos 6 grupos pré-definidos foi subdividido nas seguintes categorias: “corridas” – 100 metros rasos, revezamento, maratona, corrida com barreiras e corrida com obstáculos; “marcha atlética” – pista e rua; “saltos” – distância, altura, triplo e vara; “provas combinadas” – decatlo e heptatlo; “lançamentos” – disco, martelo e dardo; “arremesso” – peso.

Para cada uma dessas categorias foram inseridos três vídeos disponíveis no *YouTube* – exceto para a marcha atlética (prova de rua) que foram inseridos apenas

dois vídeos – contendo, por exemplo, os recordes olímpicos ou mundiais femininos e masculinos; curiosidades sobre a prova; principais técnicas utilizadas etc.

Tais dados foram dispostos em quadros, sendo um para cada uma das provas, contendo todas as informações necessárias para o acesso do professor de Educação Física, ou seja: nome do *site* do vídeo, endereço e data de acesso, breve descrição do conteúdo, de forma a facilitar a consulta do interessado. Para que se tenha uma ideia, vejamos um exemplo relacionado a uma das provas do atletismo, ou seja, às provas combinadas do atletismo. Para tanto, selecionamos duas delas: o decatlo masculino e o heptatlo feminino.

Quadro 1 Endereços eletrônicos de vídeos do *YouTube* relacionados às provas combinadas.

Provas Combinadas: Decatlo e Heptatlo
<p>1. Como funciona o decatlo e o heptatlo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=l1px7J0PG7U> • Acesso: 15 out. 2011 • Breve histórico: Como funcionam as provas do decatlo e do heptatlo
<p>2. Decathlon World Record – Roman Sebrle</p> <ul style="list-style-type: none"> • Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=lu15RTM_Z4c> • Acesso: 05 nov. 2011 • Breve histórico: Recordista do decatlo masculino
<p>3. Jackie Joyner Kersee</p> <ul style="list-style-type: none"> • Endereço: <http://www.youtube.com/watch?v=q-KJK6ngRpg> • Acesso: 15 nov. 2011 • Breve histórico: Recordista mundial do heptatlo – a americana Jackie Joyner Kersee

Em linhas gerais os três vídeos selecionados e acoplados ao material didático foram, no caso das provas do decatlo e do heptatlo, os seguintes: 1. Vídeo que relata como funcionam as provas do decatlo e do heptatlo; 2. Vídeo que retrata o recordista mundial do decatlo masculino, o tcheco Roman Sebrle, que conquistou 9026 pontos, nos Jogos Olímpicos de Atenas em 2004; 3. Vídeo sobre a recordista do heptatlo, a americana Jackie Joyner Kersee, que conquistou o recorde mundial de 7291 pontos nos Jogos Olímpicos de Seul, em 1988.

Se esses foram os vídeos das provas combinadas selecionados para a confecção do material didático-pedagógico produzido ao final dessa pesquisa, certamente, existem muitos outros disponíveis no *YouTube* e que podem vir a ser

consultados e utilizados pelos professores em suas aulas de Educação Física, atendendo aos seus objetivos. Bastam, entretanto, que se tenha acesso à *internet*, disposição e motivação para fazê-lo, contribuindo, com isso, para a difusão do atletismo e para a utilização das NTICs em aulas de Educação Física.

CONCLUSÕES

Ainda que esse texto seja parte de uma pesquisa em desenvolvimento como parte do Projeto do Núcleo de Ensino apoiado pela PROGRAD em 2011-2012, já são várias as constatações advindas da organização desse material didático-pedagógico. Ou seja, pudemos verificar, por exemplo, do quanto a *internet* pode auxiliar os professores de Educação Física a ensinarem o atletismo. Mesmo restringindo-nos aos vídeos do *YouTube*, verificamos o quanto o material disponível pode auxiliar o professor na elaboração de suas aulas, na construção de materiais didático-pedagógicos e na realização de pesquisas temáticas. Isso, certamente, vem reforçar a importância de projetos como esse que visem, além da pesquisa, fornecer subsídios aos professores motivando-os a ensinar o atletismo na escola, com o auxílio das NTICs.

Assim, mais do que um recurso didático-pedagógico organizado em torno do atletismo, esperamos que o material produzido sirva como motivação para que professores, a partir de um contato mais estreito com as NTICs, em especial, com a *internet* (*YouTube*), possam criar suas próprias ferramentas, contribuindo, sobremaneira, para a difusão e ensino do atletismo no campo escolar.

REFERÊNCIAS

BATISTA, S. R.; BETTI, M. A televisão e o ensino da Educação Física na escola: uma proposta de intervenção. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Campinas, v. 26, n. 2, p. 135-148, jan. 2005. Disponível em: <<http://www.rbconline.org.br/revista/index.php>>. Acesso em: 21 set. 2010.

BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: Educação Física*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

CALVO, A. P. O. *Atletismo como conteúdo programático da Educação Física escolar: pesquisa com universitários matriculados na disciplina Fundamentos do Atletismo*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2004.

C4LPT. *Top 100 Tools for Learning 2011*. Disponível em: <<http://c4lpt.co.uk/top-tools/top-100-tools-for-learning-2011/>>. Acesso em: 31 out. 2011.

FAGANELLO, F. R. *Análise dos livros de atletismo como subsídio para o seu ensino no campo escolar*. 2008. 151 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2008.

GINCIENE, G. *A utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino dos 100 metros rasos*. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2012.

JUSTINO, E. O.; RODRIGUES, W. *Atletismo na escola: é possível?* 2007. Disponível em: <http://educacaofisica.org/joomla/index.php?option=com_content&task=view&id=186&Itemid=2>.

KENSKI, V. M. *Tecnologia e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2003.

MATTHIESEN, S. Q. (Org.). *Atletismo: se aprende na escola*. Jundiaí: Fontoura, 2005.

MATTHIESEN, S. Q. *Atletismo: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2007.

MORAN, J. M. Como utilizar a internet na educação. *Revista Ciência da Informação*, v. 26, n. 2, p. 146-153, maio/ago. 1997.

OROZCO-GÓMEZ, G. Professores e meios de comunicação: desafios, estereótipos e pesquisas. *Comunicação & Educação*, n. 10, p. 57-68, set./dez. 1997.

RIDEOUT, V. J.; FOEHR, U. G.; ROBERTS, D. F. *Generaton M²: Media in the Lives of 8- to 18- Year-Olds*. California: Kaiser Family Foundation, 2010.

SILVA, A. C. L. *O atletismo em aulas de Educação Física: pesquisa com professores da rede pública de Rio Claro*. 2005. 67 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Rio Claro, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. Caderno do Professor – Ensino Fundamental, 6ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008a.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. Caderno do Professor – Ensino Fundamental, 7ª série, 1º bimestre*. São Paulo: SEE, 2008b.

_____. Secretaria Estadual de Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Educação Física. Ensino Fundamental Ciclo II e Ensino Médio*. São Paulo: SEE, 2008c.

WEINBERG, M. O mundo de um novo ângulo. *Veja*, São Paulo, 1º fev. 2012.

21

SUPERAULA COMO PROPOSTA DE ENSINO: INVENTANDO CAMINHOS

Elisabete Cardieri
 Maria de Lourdes Spazziani
 Rosana Teresa de Abreu Dellevedove Cruz
 João Arthur Pompeu Pavanelli
 Claraline Stocco de Godoy
 João Manuel Fogaça
 Nilson Carnietto Junior
 Sergio Leandro de Oliveira
 Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: As discussões sobre o meio ambiente, em 2012, estiveram em pauta no Brasil e no mundo em razão da Rio+20 e das alterações propostas ao Código Florestal. Diante da relevância das temáticas, os integrantes do grupo PIBID/Botucatu realizaram uma atividade diferenciada, chamada de “superaula”, que envolveu estudantes e professores do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof. Francisco Guedelha, de Botucatu. Como metodologia, a atividade realizou-se na perspectiva da pesquisa-ação, pois foi elaborada, discutida e realizada com a participação de professores, equipe gestora e a partir das necessidades e características da escola. Para a organização da aula, optou-se por utilizar o debate como técnica de ensino, pois o procedimento favorece a participação e envolvimento dos estudantes. Os bolsistas inicialmente discutiram e refletiram sobre as relações ecossistêmicas das florestas e das monoculturas, conceitos do Código Florestal (APP, Reserva Legal), as alterações propostas pelo novo Código e os impactos socioambientais. O debate foi realizado entre as duas classes do 9º ano, sendo que cada uma foi responsável por apresentar argumentos e defender uma posição em relação às mudanças no Código Florestal. Além da curiosidade e entrosamento dos estudantes para o debate, a atividade possibilitou o exercício de uma atividade diferenciada pelos bolsistas e docentes, bem como a valorização de práticas inovadoras e contextualizadas.

Palavras-chave: Práticas de ensino; debate; ensino de ciências.

INTRODUÇÃO

Inúmeras questões e desafios se apresentam aos professores para envolver os alunos na participação das aulas que possibilitem o acesso a um conhecimento

que seja significativo, e também promova o desenvolvimento de habilidades fundamentais para o exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Também nessa perspectiva de uma formação consistente e crítica, somos sempre mais incitados a discussão e inclusão de temáticas contemporâneas, não apenas pela presença na mídia (com suas intenções e limitações), mas, acima de tudo, por que afetam direta e/ou indiretamente nosso cotidiano e com consequências para nosso futuro. Discutir e compreender questões como Projeto Genoma, transgênicos, células tronco, superacelerador de partículas, entre outras temáticas da pesquisa científica contemporânea sempre será uma tarefa a ser assumida pelos educadores, em especial, pelos educadores de Ciências e Biologia, de modo que se supere a abordagem abreviada que circula pelos vários canais de comunicação.

Neste ano, o grupo do PIBID/Botucatu, bolsistas do curso de Ciências Biológicas, assumiu a temática sobre o Código Florestal para propor uma atividade diferenciada destinada às duas turmas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Prof. Francisco Guedelha. A escolha das turmas se fez em razão das particularidades que desafiam professores e estagiários no desenvolvimento das aulas (grupos muito distintos, aproveitamento diferenciado, dificuldades de aprendizagem dos alunos, entre outros). O tema escolhido foi o Código Florestal e a Rio +20, por duas razões: A Conferência Rio +20 se fazia cada vez mais presente nos noticiários da televisão e, por outro lado, as discussões sobre o Novo Código estavam presentes, mas sem esclarecimentos que possibilitassem maior compreensão pelos jovens.

Trazemos neste texto uma breve discussão das principais questões que sustentaram e orientaram o desenvolvimento da atividade que foi nomeada de “superaula”. Inicialmente apresentamos o Código Florestal, algumas questões e impasses e, a seguir, relatamos os passos realizado até a realização da superaula.

CÓDIGO FLORESTAL: ALGUMAS QUESTÕES E IMPASSES

O Código Florestal é o conjunto de leis brasileiras que trata da preservação das florestas, bem como dos recursos naturais (Brasil, 1965) e na tentativa de ordenar o uso desses recursos, o então presidente da República, Getúlio Vargas, decretou, junto aos Códigos de Água, Minas, Caça e Pesca o primeiro Código Florestal do Brasil, em 23 de janeiro de 1934 (SILVA et.alli, 2011). Esse Código estabeleceu o conceito de florestas protetoras, similar ao conceito de Área de

Preservação Permanente (APPs), porém sem citar as distâncias mínimas para proteção dessas áreas.

Já em 1965, o Código Florestal foi alterado, dando origem ao chamado “Novo Código Florestal”, pela Lei Federal n. 4.771, de 15 de setembro. Essa nova lei estabelecia limitações à exploração da propriedade em relação ao solo e às florestas, criando as APPs e, posteriormente, em 1986, foi introduzido o termo Reserva Legal (RL).

Segundo a lei de 1965, Área de Preservação Permanente (APP) consiste em:

Área protegida [...] coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica, a biodiversidade, o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem estar das populações humanas. (BRASIL, 1965)

E a Reserva Legal é, de acordo com a Medida Provisória n. 2.166-67, de 2001:

Área localizada no interior de uma propriedade ou posse rural, excetuada a de preservação permanente, necessária ao uso sustentável dos recursos naturais, à conservação e reabilitação dos processos ecológicos, à conservação da biodiversidade e ao abrigo e proteção de fauna e flora nativas. (BRASIL, 2001)

No entanto, o debate ambiental ganha força no Brasil após a Conferência de Estocolmo, em 1972, passando a ter maior destaque na década de 1980 por conta do desastre socioambiental provocado pelo descaso das indústrias com a qualidade de vida da população na região de Cubatão (JACOBI, 2003). Então, em 1992, aconteceu no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas conhecida por Eco-92. Nessa conferência, foi lançada a Agenda 21, um marco na construção de sociedades ditas sustentáveis (MMA – Ministério do Meio Ambiente).

A Eco-92 foi a segunda Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, que aconteceu em junho de 1992, no Rio de Janeiro, com a presença de mais de cem chefes de estado para a discussão central: conciliar o desenvolvimento econômico com a conservação e preservação do Meio Ambiente. O principal documento dessa conferência foi a Agenda 21, que representa um programa de ação que viabilizaria o novo padrão de desenvolvimento, conciliando métodos de proteção ambiental, justiça social e eficiência econômica. Com base nisso, os países, estados e municípios criaram suas Agendas locais.

Ainda assim, com estabelecimento de agendas e de grande propaganda pelos meios de comunicação sobre as temáticas ambientais, 95% da população brasileira nunca tinha ouvido falar em Agenda 21, em 1997. Além disso, 78% da população brasileira desconhecia a perda da biodiversidade, 71% nunca ouvira falar em desertificação dos solos e 54% da população não sabia o que é o efeito estufa (CRESPO, 1997).

Em 2001, o Código Florestal sofreu mudanças relacionadas à Reserva Legal, cujo tamanho passou a depender do tipo de vegetação existente e da localização da propriedade (por exemplo, mínimo de 80% na Amazônia e 20% da área da propriedade na maioria dos biomas). Já no caso das Áreas de Proteção Permanentes, o texto passou a considerar a faixa marginal dos cursos d'água cobertos ou não por vegetação.

Porém, já em 1999, houve sugestões de modificações no texto original, mas o novo projeto foi apresentado apenas em 2009. Esse projeto causou grande polêmica em meio à sociedade brasileira, principalmente a partir da votação na Câmara dos Deputados, casa dominada por parlamentares vinculados ao setor rural (GONÇALVES, 2012), os ruralistas.

Algumas das mudanças propostas ao Código Florestal são a redução das APPs, como nos exemplifica Ab'Saber (2010), no caso do rio Amazonas, a vegetação que resultaria da lei significa praticamente nada de proteção ao rio. Outro fato preocupante exposto por Ab'Saber é o de florestamento e reflorestamento de áreas degradadas poderem ser feitos com espécies de valor comercial, como pinus e eucalipto, o que mostra o interesse econômico dessa nova proposta. Além disso, exclui a proteção dos topos de morro, não protege áreas indígenas, legaliza áreas desmatadas em produção para pequenas propriedades, admite exploração econômica da Reserva Legal, computa a Reserva Legal na APP e retira a proibição de novos desmates por cinco anos após a aplicação da lei, dentre outras alterações.

A discussão se polarizou entre “ambientalistas”, que, de acordo com os ruralistas, seriam contra a agricultura brasileira, e “ruralistas”, que veem as restrições legais como prejuízos a seus negócios. Nesse caso, os chamados ambientalistas, defendem mudanças justas no Código Florestal que respeitem o pequeno agricultor e a agricultura familiar e que também respeite os limites da natureza. Já os ruralistas, camuflaram seu discurso e diziam defender a pequena agricultura e, por isso, propuseram tais mudanças, porém analisando o conjunto de propostas de mudanças, os que se beneficiariam seriam, na verdade, os grandes latifundiários.

E o fato se agravou, pois o Congresso (repetindo, dominado por ruralistas) não consultou os cientistas sobre as alterações propostas ao Código Florestal, predominando nos debates parlamentares somente os discursos político e econômico (GONÇALVES, 2011), em detrimento do científico.

Em 25 de abril de 2012, foi aprovado na Câmara dos Deputados o texto-base do projeto que modifica o Código Florestal de 1965. Esse texto causou insatisfação entre os ambientalistas e também não era a versão que o Palácio do Planalto esperava aprovar. No Senado, o governo chegou a um texto mais equilibrado, mas a Câmara incluiu novamente os pontos controversos (BELFORT, 2012).

Menos de um mês antes da Conferência das Nações Unidas para o Desenvolvimento Sustentável, a Rio+20, a presidenta Dilma Rousseff, sancionou o novo Código, porém com alguns vetos. Foram ao todo 12 vetos e 32 modificações no texto que foram encaminhadas de volta ao Senado, porém a discussão na casa foi adiada, para ser resolvida após a Rio+20. Um dos vetos mais importantes, segundo representantes de organizações ambientalistas e movimentos sociais, foi quanto à anistia aos que desmataram em certo período de tempo. Anistia essa, prevista propositalmente nas alterações do texto. Outro veto importante foi em relação a diminuição das APPs.

A Rio+20, Conferência das Nações Unidas sobre o Desenvolvimento Sustentável, foi realizada em 2012, também no Rio de Janeiro e o principal objetivo foi discutir a renovação do compromisso político com o desenvolvimento sustentável e fazer o balanço das agendas da Eco-92 que foram cumpridas ou não.

Essa proposta da Câmara (e aprovada pelo executivo, apesar dos vetos) vai ao encontro da “economia verde”, defendida pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) e apresentada na Rio+20, que representa uma economia dita ecológica e socialmente correta, mas que não discute as reais causas das crises econômicas, sociais e ambientais e propõe falsas soluções a essas crises, sempre considerando que a única saída é apelar ao financeiro.

Debates sobre as alterações no Código Florestal e sobre a nova proposta econômica capitalista, chamada de “verde”, são de extrema importância, pois são questões que afetam diretamente o cotidiano dos brasileiros, seja por meio da alimentação (grande parte contaminada por agrotóxicos), da poluição do ar e da água, assim como estão presentes e ditam as relações de trabalho e produção.

Assim, é importante que a comunidade escolar assuma esses debates e sua problematização, reflexão e promova o posicionamento crítico diante dos fatos

expostos, já que a grande mídia veicula as informações de acordo com os interesses da classe dominante (por essa classe também controlar a mídia). Nesse caso, os interesses dos ruralistas.

Nesse contexto, o grupo de bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência de Botucatu – PIBID – propôs a realização de uma atividade diferenciada, chamada de “superaula”, abordando as questões relacionadas ao Código Florestal e à Rio+20, que envolveu estudantes e professores do nono ano da Escola Estadual Francisco Guedelha. A seguir apresentamos os procedimentos e as reflexões suscitadas na preparação e realização dessa superaula.

METODOLOGIA

O desenvolvimento da superaula foi concebido como mais uma atividade que envolve a prática docente, mas também a dimensão de pesquisa (uma perspectiva que orienta o nosso Projeto Interinstitucional PIBID Bauru/Botucatu). Os procedimentos de problematização, reflexão e sistematização de informações, realizados em diálogo com a comunidade escolar, articulam-se aos princípios da pesquisa-ação e orientaram a elaboração da atividade que foi discutida e realizada contando com a participação dos bolsistas, docentes e equipe gestora.

A escolha do tema pelos bolsistas se fez em razão de sua importância, da atualidade e inserção nos debates que ocorreram no primeiro semestre de 2012, bem como sua presença na mídia. Após a escolha, a proposta foi apresentada à equipe gestora e aos professores em uma reunião de HTPC, com o convite para integrarem o projeto, articulando suas disciplinas às discussões propostas. Por sua vez, entre os bolsistas foi realizado aprofundamento das temáticas e questões a partir de leituras e vídeos, com o intuito de selecionar textos e outros elementos significativos que estivessem relacionados ao cotidiano dos estudantes.

Para a organização da superaula, optou-se por utilizar o debate como técnica de ensino (CASTANHO, 2008), pois o procedimento favorece a participação, envolvimento e a elaboração de argumentos por parte dos estudantes. No entanto, a utilização desta técnica implica a preparação cuidadosa para que a participação dos estudantes seja real e significativa. O trabalho com os conceitos fundamentais, a reflexão sobre as possibilidades de leitura e posicionamento sobre a temática, a disponibilização de textos e outros recursos que subsidiem o aprofundamento e a discussão, são elementos fundamentais para que o debate assumam um

caráter formativo e não apenas de disputa. Nesse sentido, todo o trabalho de preparação busca enfatizar a elaboração de argumentos que explicitem e sustentem as posições que serão defendidas por cada grupo.

Tais aspectos foram cuidadosamente preparados pelos bolsistas para que a atividade efetivamente assumisse um caráter significativo para todos os estudantes envolvidos. O debate foi realizado entre as duas classes do 9º ano, com a proposta de que cada uma ficasse responsável por defender uma posição em relação às mudanças no Código Florestal. O desenvolvimento da atividade será descrito posteriormente.

DESENVOLVIMENTO DA SUPERAULA

A superaula foi pensada durante reuniões entre o grupo PIBID e discussão das necessidades da sala, ou seja, temas que eram necessários de serem enfatizados, ou mais discutidos.

Durante a primeira reunião, a conclusão que o grupo chegou foi que seria necessário que os estudantes deveriam entender o conceito de floresta, contextualizado à sua realidade. Trabalhando esse conceito e as interações ecossistêmicas que ocorrem em uma floresta, ficaria mais evidente aos estudantes as consequências das alterações ao Código Florestal. Após essa discussão ecossistêmica, o conteúdo abordado seria o controle governamental sobre o território verde nacional, por meio de um conjunto de leis, chamado de Código Florestal, e assim possibilitaria a incorporação do estudo de geografia e de história. Depois, seriam expostas as propostas atuais de alterações desse Código. As salas seriam responsáveis ou por ser contrária às mudanças no Código Florestal (veto), ou defendê-las durante o debate (não veto), após a discussão e posicionamento em cada sala separada, coordenada por bolsistas do PIBID.

Num primeiro momento foi perguntado aos estudantes sobre a importância de uma floresta. A partir dessa reflexão, foi possível, por parte dos estudantes, a compreensão das importâncias e benefícios da presença de uma floresta, como a manutenção do clima e microclima – como exemplo, citamos as chuvas diárias durante o verão na região amazônica.

Além da manutenção do clima, uma floresta em pé preserva grande biodiversidade. A biodiversidade compõe toda a variedade de vida, desde micro-organismos até animais e plantas. É o conjunto de espécies que estabelece uma

inter-relação na qual cada espécie desempenha funções fundamentais na composição do ecossistema e manutenção dos ciclos biogeoquímicos.

Foi apresentada para as salas a foto de uma floresta e outra foto de uma monocultura de eucalipto. Debates aspectos econômicos da monocultura e as problemáticas que essa prática representa para o ecossistema e biodiversidade, e também foi apresentado o conceito de deserto verde, ou seja, um conjunto de árvores plantadas de uma única espécie, sem biodiversidade e, conseqüentemente, sem as interações ecológicas existentes naquele local. Essas culturas são capazes de retirar grandes quantidades de água do solo, podendo inclusive ressecar fontes hídricas, como nascentes, além de levar à desertificação do clima. Apesar disso, no atual modelo econômico, esse tipo de cultura ainda é necessário para manutenção das tarefas e rotinas dessa sociedade.

O próximo tema a ser abordado com os estudantes foi o Código Florestal, leis que buscam defender as florestas de todo o país e, para isso, foram conceituados alguns aspectos importantes sobre o Código Florestal de 1965, como APPs e RL.

Relacionando com os fatos já trabalhados, a questão mercadológica foi abordada, tendo em vista as alterações propostas ao Código Florestal pela bancada ruralista do Congresso Nacional e seus impactos e repercussões, principalmente por causa da ocorrência da Rio+20, pouco tempo depois. Foi discutido sobre as conferências da ONU sobre o Meio Ambiente (Eco 92 e Rio+20) e os impactos e rumos das decisões dessas conferências no desenvolvimento dos países e de suas economias e políticas ambientais.

CARACTERIZAÇÃO DAS SALAS

O trabalho foi realizado com duas salas de nonos anos (A e B), que são bastante distintas em relação ao aprendizado, comportamento e participação durante as aulas. Ambas as salas apresentam faixa etária entre 13 e 16 anos de idade.

O nono ano A, com 32 estudantes, apresenta um bom rendimento geral em todas as disciplinas. Os alunos realizam e participam das atividades propostas, cumprem as tarefas de casa, apesar de terem certa dificuldade em argumentar e expor suas opiniões diante de debates, atualidades e temas polêmicos.

O nono ano B, conta com 29 estudantes, e de modo geral, não tem bom rendimento médio nas diversas matérias. Muitos alunos envolvem-se em situações de indisciplina e realizam as atividades com maior dificuldade.

Considerando essas características, a metodologia utilizada buscou trabalhar algumas dificuldades apresentadas pelos estudantes, por isso as etapas procuraram estimular e facilitar a expressão e participação de todos com suas opiniões e pontos de vista.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A superaula foi realizada no dia 04 de junho de 2012, exatamente uma semana após a publicação no Diário Oficial da União dos vetos parciais da presidenta Dilma Rouseff às propostas de alterações no Código Florestal e durante a Semana do Meio Ambiente, e foi realizada em três momentos: primeiramente os bolsistas estiveram nas duas salas, discutiram e refletiram com os estudantes as relações ecossistêmicas das florestas e das monoculturas, conceitos do Código Florestal (APP, Reserva Legal), as alterações propostas pelo novo Código e os impactos socioambientais. Num segundo momento, os estudantes organizaram-se em grupos para prepararem o debate, elaborando os argumentos que seriam defendidos diante da outra turma (veto X não veto). Por fim, as duas turmas foram reunidas para o debate e foi notável o envolvimento dos estudantes na defesa das posições, apresentando e discutindo os argumentos que foram avaliados por um corpo de jurados convidados pelos bolsistas.

CONCLUSÕES

A realização da atividade possibilitou várias reflexões em duas perspectivas: dos bolsistas e dos estudantes da Escola. Na perspectiva dos Bolsistas, o processo de preparação ocorreu a partir de várias reuniões e expressou o cuidado na organização do conteúdo, na seleção do material a ser utilizado e na articulação das etapas de desenvolvimento da superaula que foram cumpridas simultaneamente nas duas turmas. Considerou-se, nesse processo, as características específicas de cada turma buscando maior envolvimento dos estudantes. Tais etapas são fundamentais no processo de formação docente.

Na perspectiva dos estudantes, reconhecemos o envolvimento, interesse e a participação nos três momentos que compuseram a atividade. A dinâmica estimulou a curiosidade diante do tema levando ao entrosamento dos estudantes para a realização do debate, que superou a dimensão de disputa e possibilitou a percepção das contradições do Novo Código e o valor da preservação ambiental.

Foi interessante também a manifestação dos estudantes ao reconhecer a integração da temática a outras disciplinas, e também de outros professores que notaram a possibilidade de uma nova metodologia de aula.

Por fim, a superaula possibilitou a discussão sobre o Código Florestal e a reflexão se prolongou por vários dias e em várias disciplinas.

REFERÊNCIAS

- AB'SABER, A. N. Do Código Florestal para o Código da Biodiversidade. *Biota Neotroica*. Campinas, v. 10, n. 4, dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1676-6032010000400037&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 28 ago. 2012.
- BELFORT, N. C. Da reforma do Código Florestal e o conflito de interesses entre ruralistas e ambientalistas. *Revista de Direito da Unigranrio*, v. 5, n. 1, 2012.
- BRASIL. Lei Federal nº 4.771/65.
- _____. Medida Provisória nº 2.166-67, de 2001.
- CASTANHO, M. E. L. M. Da discussão e do debate nasce a rebeldia. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). *Técnicas de ensino: Por que não?* 19. ed. Campinas: Papyrus, 2008.
- CRESPO, S. *O que o brasileiro pensa da ecologia*. Rio de Janeiro: Iser, Mast, 1997.
- GONÇALVES, E. M.; BONATO, J. A. A mídia e a educação científica: uma discussão sobre a cobertura da reforma do Código Florestal brasileiro pela *Folha de São Paulo*. *Educação: Teoria e Prática*, v. 22, n. 40, maio/ago.2012.
- JACOBI, P. Movimento ambientalista no Brasil. Representação social e complexidade da articulação de práticas coletivas. In: RIBEIRO, W. (Org.). *Patrimônio ambiental*. São Paulo: Edusp, 2003.
- MINISTÉRIO DO MEIO AMBIENTE. Agenda 21. Disponível em: <<http://www.mma.gov.br/responsabilidade-socioambiental/agenda-21>>. Acesso em: 28 ago. 2012.
- SILVA, J. A. A. et al. *O Código Florestal e a ciência: contribuições para o diálogo*. São Paulo: Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, Academia Brasileira de Ciências, 2011.

22

ARTICULAÇÃO ENTRE NÚCLEO DE ENSINO, PIBID E ESTÁGIO SUPERVISIONADO NO CURSO DE LICENCIATURA EM GEOGRAFIA DA UNESP/OURINHOS

Márcia Cristina de Oliveira Mello
 Danício Soarez de Lima
 Gabriel Grazzini Gabriel
 Gabriela Suzart Barbosa
 Juliana de Fátima Zanchetta
 Rodolfo Zigart Angeloni
 Sabrina Lais Basso
 Thamiris Slanzon de Carvalho
 Câmpus Experimental/Unesp/Ourinhos

Resumo: São apresentados resultados parciais de atividades desenvolvidas no âmbito do projeto intitulado “Articulação entre o Núcleo de Ensino, PIBID e Estágio Supervisionado no curso de Geografia da Unesp/Ourinhos”, em desenvolvimento no ano de 2012. O projeto tem o objetivo de promover as “Semanas de Geografia” nas escolas parceiras e dinamizar as atividades de Estágio Supervisionado do Curso de Licenciatura, por meio da articulação entre a pesquisa, ensino e extensão. Os futuros professores geógrafos levaram às escolas os grupos de pesquisa da Unesp, assim como materiais didáticos interessantes para as aulas de Geografia, promovendo a articulação entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar. Os grupos apresentaram resultados de pesquisas em linguagem adequada para os alunos durante as “Semanas de Geografia”, também foram desenvolvidas oficinas temáticas sobre os mais diversos temas da Geografia, como, por exemplo, meio ambiente, clima, consumismo, globalização, *bullying*, uso e ocupação do solo. Como resultados parciais o Núcleo de Ensino promoveu a articulação entre a universidade e as escolas, a articulação entre os grupos de pesquisa da Unesp e a comunidade escolar, entre o PIBID, os bolsistas do Núcleo de Ensino e também entre os projetos de extensão universitária (PROEX). Dezesesseis escolas públicas do município de Ourinhos e região participaram do projeto que envolveu cerca de 5.000 alunos.

Palavras-chave: Articulação universidade e escola; ensino de Geografia; Núcleo de Ensino.

INTRODUÇÃO

É importante que o Núcleo de Ensino de uma universidade seja um espaço mediador de trocas de experiências, estudos, reflexões e análises ampliando a

aproximação entre o que é produzido na academia e a prática escolar. A partir desse ponto de vista, serão apresentadas no texto a seguir, ações que enriquecem a reflexão sobre a inter-relação entre as atividades do Curso de Geografia da Unesp, câmpus de Ourinhos envolvendo o estágio supervisionado, os projetos desenvolvidos no âmbito do Núcleo de Ensino local, do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), dos projetos de extensão universitária e grupos de pesquisa, junto às escolas de educação básica, municipais e estaduais do município de Ourinhos e região.

O estágio supervisionado no curso de licenciatura em Geografia da Unesp câmpus Ourinhos, atualmente é dividido em quatro etapas, sendo a terceira destinada às “intervenções pedagógicas”. Trata-se de um importante momento da formação docente inicial em que o estágio é entendido não somente como uma imposição legal, mas como uma necessidade do início da formação docente, um momento de compromisso e colaboração entre as escolas coformadoras e a escola formadora, em que o estagiário não é apenas um observador, mas um ativo participante, ampliando as possibilidades de aprendizagem dos alunos.

Uma das ações desenvolvidas para encaminhar o estágio supervisionado são as “Semanas de Geografia nas escolas”, que envolveram grande parte da comunidade acadêmica local (grupos de pesquisa e extensão, Núcleo de Ensino, PIBID e o Programa de Educação Tutorial (PET). As considerações parciais contidas no texto visam a contribuir para o aperfeiçoamento de práticas pedagógicas significativas no ensino de Geografia, onde os resultados são creditados tanto à universidade quanto às escolas parceiras; tanto aos alunos estagiários e bolsistas, quanto aos alunos e professores em atuação.

As “Semanas de Geografia nas escolas” foram planejadas inicialmente pelos estagiários da disciplina “Estágio Supervisionado III”, pelos bolsistas do Núcleo de Ensino e pelos bolsistas PIBID. Posteriormente integrou as atividades os diferentes projetos desenvolvidos no Núcleo de Ensino do câmpus e os grupos de pesquisa e extensão.

Assim, trata-se de uma atividade coletiva e integradora que tem por objetivo aproximar a Unesp, câmpus de Ourinhos e a comunidade ourinhense, por meio de envolvimento com as escolas públicas de educação básica.

Foram envolvidas 16 escolas municipais, estaduais e técnicas de Ourinhos e região e graduandos do curso de Licenciatura em Geografia. Os futuros profes-

sores geógrafos levaram para as escolas membros dos grupos de pesquisa da Unesp, assim como materiais didáticos interessantes para as aulas de Geografia.

Os grupos apresentaram resultados de pesquisas em linguagem adequada para os alunos durante as “Semanas de Geografia”, também foram desenvolvidas oficinas temáticas envolvendo os mais diversos temas da Geografia, como, por exemplo, meio ambiente, clima, consumo, recursos naturais, globalização, *bulling*, uso e ocupação do solo, entre outros.

ESTÁGIO SUPERVISIONADO: UMA BUSCA PELA SUPERAÇÃO DE DICOTOMIAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

O estágio supervisionado pode ser considerado como um momento de grande importância para os estudantes dos cursos de licenciatura visto que oportuniza ao aluno, futuro professor, o contato, a pesquisa, o planejamento e a avaliação de uma série de atividades pedagógicas. Neste sentido, as atividades de “intervenção” são propostas que buscam a indissociação entre a teoria e a prática no ensino de Geografia, um dos principais objetivos das “Semanas de Geografia nas escolas”.

Tradicionalmente, o modelo de estágio supervisionado é baseado em levar os alunos-estagiários a participar da prática escolar da instituição na qual realiza seu estágio, observando e identificando a realidade escolar, mas sem interferir em seu cotidiano. Segundo Lázara Cristina Silva (2008), a forma como estas atividades estão organizadas não firmam um compromisso entre a instituição formadora e a instituição que irá receber o aluno-estagiário.

Assim, a experiência aqui registrada buscou superar este modelo de estágio, envolvendo diretamente o estagiário com o cotidiano escolar, contribuindo assim com uma melhoria em sua formação inicial docente, além de aprimorar a prática pedagógica. Além disso, promoveu o intercâmbio entre a universidade e a escola básica ao levar a produção acadêmica até o espaço escolar, através dos grupos de pesquisa e extensão envolvidos.

As discussões teóricas realizadas anteriormente à realização das “Semanas de Geografia” cumpriram uma das funções do estágio, que deve ser a de proporcionar ao estagiário o domínio de instrumentos teóricos e práticos necessários à sua formação docente, sendo possível internalizar, através da prática, os conhecimentos teórico-metodológicos discutidos no curso.

Sobre isto, Lázara Cristina Silva (2008, p. 43) aponta que

Há necessidade de que se invista na formação de um profissional com competência teórica e prática, um profissional da *práxis*, com conhecimentos específicos e pedagógicos que lhe possibilitem perceber a dimensão da totalidade e de movimento de ação educativa, para, numa postura crítica, assumir as novas práticas pedagógicas sólidas respaldadas teoricamente, contribuindo assim com a produção de uma ciência pedagógica.

Em uma sociedade caracterizada pelo grande acesso a tecnologia e informação, o fazer e o aprender docentes demandam ideias criativas e situações educativas planejadas, caracterizadas por uma postura crítica e que valorizem os atos de escutar, participar, construir, buscando responder às necessidades desta sociedade, incentivando a leitura de informações, a interpretação de dados, a manipulação de aparelhos eletrônicos etc. Estas preocupações foram consideradas nas atividades de “intervenção” quando do trabalho com mapas, maquetes e apresentações audiovisuais.

Em relação aos alunos das escolas envolvidas, o trabalho com os conteúdos escolares da Geografia, integrando teoria e prática, permitiu a expansão do olhar geográfico, assim como uma maior interação frente aos temas abordados, como a urbanização, a climatologia, os solos, a água etc., incentivando uma postura crítica, bem como contribuindo para a formação de cidadãos mais conscientes de sua realidade.

Para a articulação entre o que é produzido na universidade e a prática escolar deve-se ter em mente uma concepção de que teoria e prática são inseparáveis, independentemente da instância em que devem se realizar. Considerando este pressuposto teórico Cavalcanti (2008), considera que “[...] Geografia acadêmica e Geografia escolar sejam duas estruturações de um mesmo campo científico, que guardam estreita relação entre si, [apesar de que] essa relação não é de identidade.” (p. 25).

O projeto se aproxima das concepções de Cavalcanti (2008) já que como aponta a autora a Geografia precisa superar algumas dicotomias. Para isto o projeto buscou contribuir com a aproximação de alguns aspectos como teoria e prática, ensino e pesquisa, entre a Geografia física e a Geografia humana, e por fim, entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar.

No processo de superação dessas dicotomias, a autora apresenta a importância da incorporação de conceitos da Pedagogia ao ensino de Geografia, desta forma, buscamos discutir conteúdos ligados a esta ciência da educação e incorporá-los a nossa prática no projeto como, por exemplo, os conceitos da Pedagogia histórico-crítica e da Teoria Histórico-cultural. Consideramos importante para a prática docente, o diálogo entre o conhecimento de sua área e o estudo do ato de educar – que não deixa de pertencer ao que deve ser campo de conhecimento do professor já que sua prática gira em torno deste processo e para delinear o seu caminho e desenvolvê-la, o mesmo deve buscar referenciais teóricos adequados.

No nosso caso, promovendo as “Semanas de Geografia nas escolas”, buscamos aproximar o conteúdo geográfico e o pedagógico do ambiente escolar em situações que ora dentro, ora extrapolando o ambiente da sala de aula mantemos aspectos em que o processo de ensino-aprendizagem em Geografia estava presente.

AS “SEMANAS DE GEOGRAFIA NAS ESCOLAS”

A primeira etapa do projeto consistiu em reuniões agendadas com as equipes gestoras e docentes das escolas estaduais, municipais e duas escolas técnicas, momento em que a coordenadora e os bolsistas apresentaram os objetivos do projeto e as principais atividades que se constituiriam, principalmente as atividades de “intervenção” no ensino de Geografia, em sala de aula.

A próxima etapa foi a apresentação do projeto aos alunos do “Estágio Supervisionado III” para a definição dos grupos por escolas e a escolha das atividades e oficinas a serem desenvolvidas. Nos encontros semanais com a coordenadora do projeto e com os grupos de estagiários e bolsistas do Núcleo de Ensino e do PIBID, eram realizadas discussões sobre experiências nas práticas de ensino no âmbito escolar e também textos que possibilitavam a construção de múltiplos conhecimentos. Durante os encontros desenvolvemos importantes saberes teóricos e metodológicos, tais como perspectivas metodológicas; o professor reflexivo; a importância do diálogo entre os professores; parceria escola-universidade; saberes docentes; trabalho coletivo; e aspectos da autoridade e do autoritarismo. Desta forma, os encontros de estudo nos proporcionaram esta relação com um referencial teórico importante.

Essa troca de saberes ocorria durante as leituras e discussões de textos, quando alguns estagiários e cada bolsista do PIBID trazia para o grupo experiências ocorridas durante a realização das atividades de “intervenção” nas aulas de Geografia aplicadas na escola coformadora, essa fala era analisada e discutida pelo grupo, que por sua vez sugeria diferentes abordagens nas atividades realizadas nas escolas, posteriormente o aluno trazia os resultados para o grupo. Assim através desta experiência, diferentes olhares se encontravam, dialogavam e nessa troca de conhecimentos dos bolsistas e estagiários era possível construir um olhar não somente para si e para a sua escola onde realizava o estágio, mas também uma visão mais totalizadora, englobando todas as escolas e experiências vividas pelos estagiários.

O valor desta aproximação entre os alunos e professores é de fundamental importância para o desenvolvimento de ambos, Paulo Freire (2002) ao tratar sobre a importância do diálogo, considera que: “[...] o sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na história” (p. 154). Durante essa vivência foi possível produzir diversos conhecimentos coletivamente que é de grande importância para a formação docente inicial, uma vez que essa prática coletiva deve ser considerada na vida de um docente.

Após os estudos teóricos, as atividades de “intervenção” foram aplicadas nas escolas durante os meses de maio, junho e julho de 2012.

Assim, foram envolvidas quatorze escolas municipais e estaduais do município de Ourinhos e duas escolas da região, sendo uma de Assis e outra de Ribeirão do Sul, totalizando dezesseis escolas, a saber: E.M.E.F Amélia Abujanra Maron; E.E. Dr. Ary Corrêa; E.E. Domingos Carmelino Caló; E.E. Prof^a Josepha Cubas da Silva; E.E. Nicola Martins Romeira; E.E. Esmeralda Soares Ferraz; E.T.E.C Jacinto Ferreira de Sá; E.T.E.C Pedro D’Arcádia Neto; E.E. Horácio Soares; E.M.E.F Jandira Lacerda Zanoni; E.E. Professor José Augusto de Oliveira; E.E. Justina de Oliveira Gonçalves; E.E. Maria do Carmo Arruda da Silva; E.E. Prof. José Paschoalick; E.M.E.F Adelaide Pedroso Racanello; e E.E. Professor Virgínia Ramalho.

Para cada escola foram escolhidas temáticas para discussões mais sistematizadas durante as “Semanas de Geografia”, a saber: recursos hídricos; Geografia: caminhos e escolhas; a Geografia na alteração da paisagem de Ourinhos; os olhares geográficos sobre a relação e na natureza; universidade e a disciplina de

Geografia: assim transformando a aula; o caminho dos materiais recicláveis: produção, uso e descartes; o conhecimento está no mundo; semana Paulo Freire: geocotidiano; caminhos geográficos: o cotidiano e o espaço escolar; múltiplas dimensões do lugar: o espaço do aluno e suas composições numa conversa com a arte; a Geografia e suas aplicações, sociedade e meio ambiente; os horizontes da Geografia; eficiência energética; e cartografia: ciência e arte na escola.

O projeto envolveu de um lado mais de cinco mil alunos da rede pública de ensino do município de Ourinhos e região, de outro grupos de pesquisa e extensão da universidade, tais como o Centro de Estudos de Percepção e Educação Ambiental (CENPEA); Centro de Estudos e Divulgação de Informações sobre Áreas Protegidas Bacias Hidrográficas e Geoprocessamento (CEDIAP-GEO); Centro de Documentação e Memória de Ourinhos (CEDOM); Programa de Educação Tutorial (PET); Grupo de extensão de Estudos do Solo (COLOIDE); Grupo de Estudos de Música e Geografia (GEMUG); Cursinho pré-vestibular (CACUO); Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID); Climatologia; Batucada resistência; Incubadora de Cooperativas (INCOOP); ATLAS; e GEOCART.

Além dos grupos de pesquisa e de extensão, as “Semanas de Geografia” envolveram também alguns docentes da Unesp que ministraram palestras de abertura ou encerramento dos eventos nas escolas, como o Doutor Jonas Teixeira Nery, a Doutora Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena, a Doutora Márcia Cristina de Oliveira Mello e o Doutor Lucas Labigalini Fuini. Além desses o Doutor Luciano Antônio Furini, que ministrava a disciplina “Geografia urbana”, solicitou que os graduandos realizassem as atividades de prática de ensino da referida disciplina em duas escolas durante as “Semanas de Geografia”. Tal experiência foi bastante positiva, pois, ao considerar a prática de ensino como componente curricular é importante que ela seja articulada com outras atividades e ações propostas no curso de Geografia, como as de estágio supervisionado, por exemplo.

A participação do PIBID se deu através do Projeto Institucional “Ação, formação e reflexão de profissionais do magistério da Educação Básica”, e do subprojeto “Formação de professores de Geografia: ações e reflexões *no e sobre* o campo profissional”. Os bolsistas puderam socializar as boas experiências já vivenciadas na escola parceira do projeto, proporcionando uma valorização de atividades colaborativas e coletivas que contribuem para que se concretize a responsabilidade social mútua entre os geógrafos. Tais experiências foram importantes refe-

rências para as atividades de estágio supervisionado e desenvolvimento das “Semanas de Geografia”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por fim, o projeto contribuiu para a superação das dicotomias entre a teoria e a prática; entre o ensino e a pesquisa; entre a Geografia acadêmica e a Geografia escolar; entre a Geografia física e a Geografia humana, entre outras existentes. E também para que os futuros professores percebam a atividade docente como práxis, pois a práxis implica um programa de investigação que possibilite conhecer o processo ensino-aprendizagem e tomá-lo como referência. Para conhecê-lo é preciso mobilizar vários procedimentos e recursos. Envolve conhecimento do objeto (no caso o ensino de Geografia) e suas relações, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada.

A participação dos grupos de pesquisa e extensão e a articulação entre Núcleo de Ensino, PIBID e estágio supervisionado contribuíram para o propósito de apresentar aos alunos das escolas a abrangência dos temas tratados na disciplina Geografia. Além disso, esta participação possibilitou que os conteúdos escolares do currículo de Geografia fossem trabalhados de diferentes maneiras, incitando a participação dos alunos, assim como a internalização dos conceitos.

A concreta aproximação da Geografia acadêmica e da Geografia escolar aconteceu à luz de que buscamos associar a produção acadêmica de conceitos geográficos, de didática da Geografia. Para isto contribuíram os estudos de textos acadêmicos, debates teóricos, o envolvimento das unidades escolares e os professores envolvidos (tanto da universidade quanto da escola) buscando como fim a aproximação entre teoria e prática.

Assim, as “Semanas de Geografia nas escolas” colaboram para que a realidade seja transformada e a educação seja um pouco mais humanizadora.

REFERÊNCIAS

- CAVALCANTI, L. de S. *A geografia escolar e a cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana*. Campinas: Papirus, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SILVA, L. C. Prática de ensino e estágio supervisionado: o diálogo entre as discussões teóricas e a prática cotidiana. In: SILVA, L. C.; MIRANDA, M. I. (Org.). *Estágio supervisionado e prática de ensino: desafios e possibilidades*. Belo Horizonte: Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais, 2008. p. 37-83.

Bibliografia consultada

AZAMBUJA, L. D. de. Metodologias cooperativas para ensinar e aprender Geografia. In: CALLAI, H. C. (Org.). *Educação geográfica: reflexão e prática*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 185-210.

CHALUH, L. N. *Escola universidade, olhares e encontros na formação de professores*. São Carlos: Pedro e João, 2011.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

23

EU, ELES, NÓS: LABORATÓRIO DE GEOGRAFIA & ARTES COMO ESPAÇO DE APRENDIZAGEM

Márcia Cristina de Oliveira Mello
 Douglas Domiciano
 Inêz de Deus Neiva Brandão
 Juliana Andrade Spinelli
 Marilda Lopes Romera
 Mirella Almeida Grespan
 Rodrigo Rosa Cassemiro
 Vinicius Ricaro Kumazawa
 Câmpus Experimental/Unesp/Ourinhos

Resumo: Este texto resulta das atividades e discussões desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) do curso de Geografia da Unesp/Ourinhos e tem como objetivo apresentar o projeto de organização, montagem e uso do “Laboratório de Geografia & Arte” na escola coformadora, E. E. Prof^a Josepha Cubas da Silva. Esse laboratório é uma tentativa prática de diminuir a falta de interesse dos alunos sobre os conteúdos discutidos nas aulas de Geografia, pois nem sempre os discentes encontram na escola um espaço de socialização que permita terem consciência da importância de se conhecer o espaço geográfico e por meio deste conhecimento serem capazes de modificar o espaço que se inserem e melhorar um pouco o mundo que vivemos. O “Laboratório de Geografia & Arte” vem como uma tentativa de transformação (mesmo que pontual) do ambiente escolar, através de diversos processos de integração na prática pedagógica, utilização de materiais didáticos e técnicas de ensino que despertam o interesse dos alunos e deixa a escola mais feliz. Destacamos que o projeto de construção do laboratório só foi possível pela excelente relação entre a comunidade escolar e a equipe PIBID, que acreditam em uma transformação na escola.

Palavras-chave: Laboratório de Geografia; Ensino de Geografia; PIBID Geografia.

INTRODUÇÃO

Desde o século XIX tivemos diferentes concepções sobre qual deveria ser o enfoque do ensino de Geografia: Geografia tradicional (estudo descritivo e enciclopédico), Geografia teórica (ênfase nos aspectos quantitativos) ou a Geografia

crítica (com foco nas relações estabelecidas entre sociedade e natureza). Porém, para o modelo de sociedade atual, apenas essa discussão não é suficiente para conseguir uma situação de aprendizagem eficaz, afinal, com a popularização das tecnologias de entretenimento, comunicação e informação, a escola está se tornando, cada vez mais, um lugar obsoleto e desinteressante, cujo qual o aluno, além de não se identificar, não vê uma função social. Faz-se necessário então discutir e transformar as técnicas de ensino (o “como ensinar”) e o ambiente escolar, para construirmos assim, uma nova escola, que seja um lugar de aprendizagem e felicidade. É mediante essas ideias que a equipe do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência (PIBID) de Geografia da Unesp/Ourinhos criou na escola coformadora, a E. E. Profa. Josepha Cubas da Silva, o “Laboratório de Geografia & Arte”.

Assim, um espaço que outrora era um depósito de materiais antigos, foi pintado de várias cores; teve imagens artísticas e científicas coladas em suas paredes; recebeu um equipamento de projeção de multimídia; foi organizado com mesas grandes (para que os alunos sentem em grupo), e foi estruturado para receber e produzir materiais didáticos desenvolvidos e planejados pelos alunos da Unesp (bolsistas PIBID, Núcleo de Ensino, estagiários e pesquisadores). Originou-se assim, um lugar que rompe com o cotidiano escolar do aluno, que o leva para um ambiente onde o processo de ensino aprendizagem foge do tradicional. O espaço possibilita o trabalho interdisciplinar não só com as atividades relativas às Artes, como teatro, pintura e cinema, como também com outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, a disciplina de Ciências.

O ENSINO DE GEOGRAFIA NA ATUALIDADE: PONTO DE PARTIDA PARA A TRANSFORMAÇÃO

Quando o tema ensino é abordado, é comum ouvirmos inúmeras afirmações que atribuem como gênese dos problemas educacionais brasileiros, o chamado “desinteresse” por parte dos alunos. Desinteresse que é um fato inegável na sala de aula e que vem afetando todas as disciplinas, inclusive a Geografia, conforme constatamos nas aulas ministradas na escola coformadora.

A geografia que se ensina e se aprende não os motiva mais e, seguramente, está muito longe das suas reais necessidades. A geografia foi perdendo aquilo que de especial ela sempre teve – discutir a realidade presente dos povos, particularmente no que se refere ao seu contexto espacial. (OLIVEIRA, 2005, p. 138)

Mas a que se remeteria essa falta de interesse? Segundo Straforini (2008), para compreender-se essa crise no ensino, devemos levar em conta simultaneamente o contexto social, político, econômico e as questões teórico-metodológicas da disciplina. Em primeira instância deve-se saber que o problema educacional se inicia a partir do contexto político educacional brasileiro, onde existe uma ausência de infraestruturas, de recursos didáticos, de professores, de funcionários, que se somam a degradação da carreira dos educadores. Deve-se considerar também com as políticas neoliberais adotadas pelos governos, que se preocupam mais com o sistema quantitativo do que com o qualitativo. Porém, por mais que a metodologia de análise da Geografia tenha mudado ao longo da sua história como disciplina escolar (Geografia tradicional, teórica, e mais tarde crítica), ela se mantém ainda como uma disciplina estática e conteudista. Então, a questão que se faz presente é: “Será que se ensina a Geografia tradicional, da mesma maneira que se ensina a Geografia crítica?”. Ou então “será que devemos ensinar nossos alunos da mesma maneira que ensinávamos há vários anos atrás?”. Dessa forma, uma das questões mais importantes que deve ser analisada é a questão do método, que em suma seria o “como ensinar”.

A partir dessas preocupações, o PIBID – Geografia da Unesp/Ourinhos, desenvolve e aplica um projeto que tem por objetivo geral tornar o ensino de Geografia diferente do tradicional: torná-lo interessante e prazeroso. Dessa forma, montamos na escola coformadora o que denominamos “Laboratório de Geografia & Arte”.

PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DO “LABORATÓRIO GEOGRAFIA & ARTE”

Pela boa aceitação do PIBID por parte da comunidade da E. E. Prof^a Josepha Cubas da Silva, quando foi apresentado o projeto do laboratório, a comunidade escolar demonstrou interesse e rapidamente se prontificou em fornecer um espaço para o desenvolvimento do projeto: assim, uma sala que até aquele momento servia como um depósito de materiais antigos foi destinada aos bolsistas do PIBID para ser transformada no “Laboratório de Geografia & Arte”.

A ideia, desde o início, era propiciar um lugar que rompesse com o cotidiano escolar do aluno, que o levasse para um ambiente onde o processo de ensino aprendizagem não se enquadrasse no tradicional. Para tanto, tivemos que nos concentrar na afirmação de Milton Santos (2006, p. 25):

[...] devemos partir do fato de que esses diferentes sistemas técnicos formam uma situação e são uma existência num lugar dado, para tratar de entender como, a partir desse substrato, as ações humanas se realizam. a forma como se combinam sistemas técnicos de diferentes idades vai ter uma consequência sobre as formas de vida possíveis naquela área.

Portanto, como a maneira que se constrói um ambiente é um reflexo das ações e intenções humanas para com o local, percebemos que deveria haver desde mudanças estruturais no laboratório, pois, organizá-lo no modelo tradicional das estruturas escolares, nos remeteria a recriar um ambiente já determinado como desinteressante para o aluno.

Assim, aquele ambiente foi pintado pelos bolsistas com tintas de várias cores; foi decorado com imagens artísticas de filmes, obras de arte, e científicas. As representações do universo e os mapas foram colados nas paredes. O laboratório foi equipado com um computador e equipamento de projetor de multimídia emprestados do programa Núcleo de Ensino da Unesp. O espaço foi organizado com mesas e bancos grandes (para que possibilitasse o trabalho em grupo) que não estavam sendo utilizados pela escola. Nessa estrutura ficam expostos diversos materiais didáticos que foram produzidos pela comunidade acadêmica da Unesp de Ourinhos e também pelos alunos da escola durante atividades desenvolvidas em momentos que antecedem a criação do laboratório, como os confeccionados para a feira de Ciências, realizada na escola, no segundo semestre de 2011. A escola ficou mais alegre.

METODOLOGIA DE TRABALHO PEDAGÓGICO NA ESCOLA COFORMADORA E USO DO “LABORATÓRIO GEOGRAFIA & ARTE”

O “Laboratório de Geografia & Arte” é utilizado durante as aulas de Geografia, onde as classes são divididas em dois grupos, metade assiste à aula da professora supervisora e a outra metade participa das atividades que ocorrem no laboratório (organização que possibilita um número reduzido de alunos por atividade). Após o término da primeira aula, os grupos trocam de lugar. Os bolsistas que participam do programa, em duplas, assumem uma série e esse quadro fixo possibilita a aproximação entre alunos e bolsistas. As atividades desenvolvidas buscam aplicar (ou ampliar) os conteúdos geográficos utilizando técnicas

diferenciadas de ensino, conforme a perspectiva apresentada por Castellar e Vilhena (2010, p. 65):

[...] é nesse contexto que as iniciativas dos professores não devem ficar restritas a um tipo de texto ou linguagem. se o objetivo das aulas, entre outros, é aumentar a capacidade crítica do aluno, é preciso propor situações em que ele possa confrontar idéias, questionar os fatos com argumentação e, ao mesmo tempo, facilitar-lhe o acesso aos vários gêneros de textos e linguagens.

Dessa forma, procura-se trabalhar os conceitos geográficos usando recursos como animações, áudio, imagens, imagens de satélites, textos, gráficos, apresentações de *slides*, vídeos, jogos, maquetes e até mesmo a elaboração de filmes no estilo curta-metragem.

Vale destacar também que o laboratório vem sendo o palco de uma extensa produção e aplicação de materiais didáticos, visando analisar a eficiência e a adequação de certos recursos, os melhores momentos para uso e melhores materiais para confecção, e também as metodologias de ensino e a compreensão dos conteúdos quando os materiais são apenas levados a aula ou feitos em aula com a participação dos alunos.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das intervenções semanais dos bolsistas PIBID, o laboratório recebe cerca de 250 alunos das 8^a séries e de todas as séries do Ensino Médio da escola, e por meio de atividades pontuais, como “Semana de Geografia”, palestras, exposições, apresentações teatrais e oficinas, toda a comunidade escolar utiliza esse espaço.

O laboratório auxilia ainda os estagiários de regência, assim como aos professores de outras disciplinas (quando se faz necessário o uso de projetor de multimídia ou das bancadas), mostrando-se assim um espaço de uso coletivo onde, diversas atividades podem ser realizadas. Ainda, tem auxiliado no desenvolvimento de pesquisas científicas, desenvolvimento de materiais didáticos, possibilitando que hipóteses teóricas desenvolvidas na universidade, tenham sua constatação na prática. Também, o local foi palco para as gravações de vídeos para cursos de formação continuada de professores (nossos materiais serviram

como base para montagem de uma vídeo-aula sobre materiais didáticos para Geografia, por exemplo).

É válido ressaltar, que também tivemos algumas experiências negativas ou limitações, como por exemplo, materiais expostos que foram quebrados ou furtados pelos alunos; difícil organização do ambiente pelo fato de muitas pessoas circularem lá; e a questão das atividades do PIBID apenas contemplarem os alunos do período matutino.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao entrar em uma escola pública brasileira nos deparamos, normalmente, com profissionais cansados e insatisfeitos, estruturas físicas precárias, ambientes pintados no máximo em duas cores e um material didático de qualidade duvidosa. Resumindo, a escola é um lugar triste. E desse lugar triste, podemos sentir também a carência que ele exala. Carência não só financeira, sendo esta muito predominante, mas também uma carência de atenção, carência de cultura, carência de agentes participativos, carência de, acima de tudo, recuperar – ou adquirir pela primeira vez – o seu valor social: a capacidade de transformar a pessoa em um cidadão. Mas como já disse Paulo Freire, ensinar exige a convicção de que a mudança é possível:

Um dos saberes primeiros, indispensáveis a quem, chegando a favelas ou a realidades marcadas pela traição a nosso direito de ser, pretende que sua presença se vá tornando convivência, que seu estar no contexto vá virando estar com ele, é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da história como possibilidade e não como determinação. O mundo não é, o mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora a na objetividade com que dialeticamente eu me relaciono, o meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre, mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. (1996, p. 76)

É perante essa situação, que o “Laboratório de Geografia & Arte” vem como uma tentativa de transformação (mesmo que pontual) do ambiente escolar, através de diversos mecanismos, materiais e técnicas que despertem o interesse do aluno. Também, devemos sempre fazer a consideração de que só foi possível a iniciação e desenvolvimento desse projeto, graças a excelente relação entre a gestão escolar e a equipe PIBID, que acreditam em uma transformação na escola.

Assim, esse espaço de educação contribui para a atual comunidade escolar melhorar a estrutura da escola com equipamento de multimídia de fácil acesso e uma sala de ambiente agradável e limpo; auxilia na formação de futuros professores, pois possibilita a livre criação de aulas diferenciadas; levando o que é produzido na universidade para a sociedade, assim possibilita a aplicação prática do que era somente visto em teoria; e em essência, por ser um lugar diferenciado dentro da escola, que serviu como ferramenta para iniciar nos alunos um despertar para ciência e para a arte.

REFERÊNCIAS

- CASTELLAR, S.; VILHENA, J. *Ensino de Geografia*. São Paulo: Cengage Learning, 2010.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- OLIVEIRA, A. U. de. Educação e ensino de Geografia na realidade brasileira. In: _____. (Org.). *Para onde vai o ensino de Geografia?* 9. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 135-144.
- SANTOS, M. A. *Natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção*. 4. ed. e 2. reimpr. São Paulo: Edusp, 2006.
- STRAFORINI, R. *Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais*. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2008.

24

O ENSINO DA CIDADANIA E DO DIREITO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL

Vânia de Fátima Martino
 Ana Carolina de Moraes Colombaroli
 Caio Augusto Oltremar
 Jhony Breener de Oliveira

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: O presente artigo descreve o projeto de ação didático-pedagógica realizado com alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola pública do município de Franca/SP, Prof. Otávio Martins de Souza, no ano de 2012. Tomamos como referências as orientações contidas nos Temas Transversais, abordando temas e propostas pedagógicas que contemplem a realidade dos alunos, respondendo as necessidades dos jovens em formação. Desta forma, princípios básicos de direitos e democracia relacionados com a vida pública dos cidadãos foram tratados, promovendo assim a cidadania e a participação ativa e democrática de alunos da escola pública. Na construção do projeto elegemos o tema da Ética por estar diretamente relacionado às questões abordadas no decorrer do ano, tais como: o Estado, a relação entre Estado e o Direito, a divisão dos poderes e a democracia, constituição e o processo eleitoral, entre outros. Para tanto, tratamos de conhecimentos fundamentais na área do Direito que envolvam a questão da cidadania, com o intuito de lhes fazer compreender seus direitos e deveres fundamentais e, ao mesmo tempo, fomentar um espírito crítico que lhes permita discutir os problemas concernentes ao seu espaço, sua família, escola, comunidade, cidade e país. Em última instância, objetivou-se, a partir desses conhecimentos e da promoção do senso crítico, formar cidadãos conscientes e transformadores da sociedade em que vivem.

Palavras-chave: Ensino Fundamental; Cidadania; Ensino do Direito.

INTRODUÇÃO

A sociedade em que estamos inseridos incorre, de forma geral, em grande erro ao pensar os Direitos Humanos, separando-o da prática, situando esta no plano do ser, e aquele, no plano do dever-ser. Este raciocínio revela-se grande aliado de uma cultura de impotência. Utilizando-se como desculpa o abismo entre

o que é dito e o que é feito, acomoda-se, segue-se, deixando as coisas simplesmente como estão.

É de extrema importância o questionamento da concepção burguesa e ocidental de direitos humanos, de tradição individualista, excessivamente jurídico-positiva e delegativa, em busca de uma noção mais complexa dos direitos fundamentais, que são construídos a partir das relações sociais cotidianas. Os direitos humanos devem apresentar-nos instrumentos de luta, mudança contra as injustiças, opressões e exclusões existentes (HERRERA FLORES, 2009, p. 43).

A educação, então, mostra-se como expressão maior dos Direitos Humanos, de fundamental importância para a formação dos indivíduos. No entanto, para que desempenhe sua função libertadora, deve ultrapassar o plano no qual os alunos estejam na condição de agentes passivos do conhecimento ou mero depósito de saberes docentes, transformando-se em agentes ativos do saber, capazes de questionar, criar, ousar e por consequência transformar a sociedade.

A partir de uma concepção multicultural e emancipadora de direitos humanos, foi elaborado um projeto de ação didático-pedagógica, tendo por objetivo aprofundar conhecimentos que promovam a cidadania e a participação ativa e democrática de alunos da escola pública.

Tendo como objeto a formação do aluno para a cidadania em um sentido amplo, partiu-se da ideia de que a conservação da memória histórica, a compreensão dos fatos históricos e os estudos da geografia, trabalhados em sala de aula de forma interdisciplinar, com foco na realidade deste século, corroborariam no resgatar do passado no espaço e tempo, Criava-se, desta forma, múltiplas possibilidades de se compreender as ações do homem no presente, o que interferiria diretamente na compreensão de mundo por parte destes alunos.

A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos, não nos são dados pelo Estado ou construídos a partir da luta de terceiros. São construídos e representados pelo cotidiano social. Não são algo estático, determinado pelas Constituições e Tratados, mas estão em constante mutação, ampliação, posto que são fruto da luta e das tramas coletivas. Não são algo de caráter universal, não são os mesmos nos diferentes países, e nem o podem ser, posto que são provenientes de diferentes culturas, cada qual com suas particularidades. Não devem representar meros objetos de discussão acadê-

mica, ou mera utopia, deve-se buscar, incessantemente, sua aplicação prática, sem a qual esvazia-se de qualquer sentido. Direitos humanos são produto cultural.

A Educação, por sua vez, é um dos mais fundamentais Direitos Humanos. Mas não falamos aqui da educação castradora e alienante, voltada apenas para as necessidades de mercado. A Educação como direito fundamental deve buscar formar verdadeiros cidadãos, críticos, participativos, inquietos e provocadores.

É extremamente necessário que, durante a formação escolar do indivíduo esteja inserida a temática relativa aos Direitos Humanos.

É fundamental que a consolidação dos Direitos Humanos se dê, primeiramente, na órbita interna de um Estado, começando pela conscientização de cada membro da sociedade, especificamente no seio familiar, para então atingir níveis mundiais de conscientização, por mera consequência. A base se encontra, pura e simplesmente na educação. (DROPA, 2003, *on-line*)

É fundamental que um projeto de Educação em Direitos Humanos se afaste deste modelo equivocado e procure romper as barreiras entre “o que educa” e “o que é educado”. Em verdade, todos crescem juntos. O educando abandona o papel de mero depósito de conhecimento e torna-se um investigador crítico, que constrói a sua própria ciência, um verdadeiro aprendiz.

Ao tratar de direitos humanos em sala de aula, deve-se atentar à realidade dos que ali estão, aos acontecimentos que lhes dizem respeito diretamente, a cenas do seu cotidiano. Deve-se ter em conta que o conhecimento aprendido e construído necessariamente relacionar-se com o mundo e na realidade no qual o indivíduo está inserido para que assim, o saber possa fazer sentido, elaborar a crítica e transformar a sociedade.

Conforme palavras do mestre Paulo Freire (1987, p. 40),

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados; Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente, porque captam o desafio como um problema em suas conexões com os outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada.

Em se tratando de direitos fundamentais, é essencial o questionamento mesmo dos documentos oficiais garantidores, como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, de 1948 e as demais declarações que a precederam. Deve-se discutir o seu caráter eurocêntrico, sua vinculação com uma figura heroica, capaz de afastá-la do povo. É preciso contestar o abismo entre o que é teorizado e a prática. É urgente relacionar os Direitos Humanos com os direitos dos povos, com a independência, com a autonomia, com o direito ao meio ambiente e à qualidade de vida, com o direito a não ser explorado.

Importante, ainda, é construir a partir de todos os questionamentos e discussões, soluções para os problemas apresentados.

A CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA NO AMBIENTE ESCOLAR

Para a execução do presente trabalho, pensou-se em abordagens e temas amplos que contemplassem as diferentes dimensões políticas, sociais, cognitivas e éticas dos indivíduos em sociedade. Dentre estas questões surge, como eixo principal, a questão da cidadania e do Direito, levando em consideração suas diferentes configurações no contexto da educação brasileira.

A temática da cidadania, muitas vezes restrita a poucas disciplinas, deveria abarcar conteúdos e problemáticas mais amplas, trabalhado-as em todo conjunto o de conhecimentos propostos para a formação do educando.

A ideia de cidadania social que abarca os conceitos de igualdades, de justiça, de diferenças, de lutas e de conquistas, de compromissos e de rupturas, tem sido apenas esboçada em algumas poucas propostas. E, mais ainda, existe uma dificuldade em explicar a relação entre a cidadania social e a política, e entre cidadania e trabalho. Em algumas delas surgem as questões sobre as novas concepções de ação política dos movimentos sociais e seu papel na luta pela conquista da cidadania, embora não se esclareçam as dimensões de movimentos sociais mais abrangentes, como os ecológicos, feministas ou racistas, e os mais restritos, tais como os movimentos e lutas pela moradia, pela terra e atualmente o enfrentamento da luta pelo trabalho, contra o desemprego. ...O sentido político da questão da cidadania deve explicitar a relação entre o papel do indivíduo e o da coletividade. (BITENCOURT, 2002, p. 22)

Cumprе salientar, porém, que tanto os conceitos quanto os discursos voltados à construção da cidadania no contexto escolar apresentam diferentes convicções, interpretações e visões.

Os discursos que apelam para a cidadania repousam sobre a convicção de que a escola é o lugar para resolver o problema de afrouxamento dos vínculos sociais. Tal convicção remete a um processo geral: cada vez que um problema desponta, qualquer que seja ele, a opinião pública – e os jornalistas e políticos que, ao mesmo tempo, a expressam e orientam o seu olhar – volta-se para a escola, por esta ser o lugar onde se encontra a juventude e, portanto, onde possa ser resolvido o problema, a meio prazo. Contudo, esta esperança torna-se mais forte ainda quando se trata do vínculo social. Com efeito, a escola, além de ter uma missão educativa, é o primeiro espaço público e institucional onde uma criança encontra os demais membros da sociedade, sejam eles outras crianças ou adultos cumprindo funções oficiais. É um espaço onde o jovem há de conviver com seus pares, a eles iguais, pelo menos em princípio. Logo, a escola é considerada o melhor lugar para aprender a “cidadania”. (CHARLOT, 2009, p. 19-20)

É pertinente a crítica de Charlot (2009, p. 20) no tocante ao discurso da educação para a cidadania, sobretudo em escolas públicas de bairros pobres, suspeitando de a sua função seja, em verdade, “apagar as veleidades de revolta dos pobres, convidados a desistirem da violência e a se tornarem cidadãos respeitosos da pessoa e da propriedade dos demais”. Destarte, toda a execução do projeto foi marcada pela inquietação relativa a “*qual cidadania*” estávamos tratando. Ainda citando Charlot (2009, p. 33).

O que significa essa palavra, porém, em um período de recuo do Estado e em um momento da História humana em que o fundamento do viver junto já não é político-educacional, mas socioeconômico? O que significa “educação para a cidadania” quando a escola funciona na lógica da concorrência e, no Brasil, é dividida entre um setor público, em que prevalecem estratégias de sobrevivência, e um setor particular norteado pelo vestibular?

Assim, é marca de nossa atuação, a preocupação em substituir a lógica da concorrência pela democracia, considerando a variedade de formas de excelência; o armazenamento solitário pela reflexão, invenção, trabalho em equipe que pede a sociedade globalizada. Buscamos repensar a vida juvenil na sala de aula, principal lugar de socialização da juventude.

É necessário atuar significativamente em cada indivíduo na criação de uma identidade social globalizada que, resgatando da memória e da história de seu

próprio povo, transporte-o do seu espaço local para um espaço cada vez mais amplo, regional e nacional, auxiliando, assim, na formação de sua identidade. O desenvolvimento destes estudos, em uma época caracterizada pelo uso intensivo dos conhecimentos, caracteriza-se como uma valiosa forma de criação de laços com o espaço e com a memória na constituição da realidade destes alunos.

Acreditamos que o espaço da sala de aula seja capaz de incentivar a emergência do plural; capaz de conceder memória àqueles que, tradicionalmente, não têm direito à história, unindo presente e passado, construindo um processo ativo de desalienação (FONSECA, 2003, p. 35). Assim, é possível que estes alunos partam da sua realidade para compreendê-la e desenvolvam a capacidade de intervir nesta e nos seus próximos passos, além de tudo, que se percebam como agentes e atores da atual realidade que os circunda, deixando de lado o sentimento de passividade, não se portando como simples espectadores do mundo podendo e enxergando-se como cidadãos que tem o poder de transformação social através do conhecimento, pois é pelo conhecimento que se adquire uma visão crítica, essencial a mudança desejo de mudança.

O ENSINO DA CIDADANIA E DO DIREITO PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: UM PROJETO DE INSERÇÃO SOCIAL

Justificativa

Os Temas Transversais, indicados nos PCNs, são tópicos voltados para a compreensão e construção da realidade social, dos direitos e responsabilidades relacionados à vida pessoal e coletiva e, ainda, com a afirmação do princípio da participação política. (BRASIL, 1998). Dentre os assuntos elencados pelos Temas Transversais estão: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Orientação Sexual e a Pluralidade Cultural.

Na construção deste projeto elegemos o tema da Ética por estar diretamente relacionado às questões que serão abordadas no decorrer do ano, tais como: o Estado, a relação entre Estado e o Direito, a divisão dos poderes e a democracia, constituição e o processo eleitoral, entre outros.

A temática escolhida para a execução do projeto contempla as reflexões sobre as condutas humanas, o que por sua vez, envolve a construção e a consolidação da cidadania de forma ampla e irrestrita. A conquista efetiva dessa cidadania só

é possível com o conhecimento da sociedade em que vivemos, nossa relação com os direitos fundamentais, com o Estado democrático, com a Constituição do país, na busca da garantia irrestrita aos direitos dos cidadãos.

Neste caso, faz-se necessária uma compreensão dos elementos que constituem este Estado, como suas leis, suas formas de representação e de participação, de modo que o aluno sintá-se sujeito de sua história, crítico e atuante no mundo em que vive.

Sabe-se da distância entre as leis e sua aplicação, e da distância entre aquelas e a consciência e a prática dos direitos por parte dos cidadãos. O fundamento da sociedade democrática é a constituição e o reconhecimento de sujeitos de direito...

Entendida em sentido mais amplo, a democracia é uma forma de sociabilidade que penetra em todos os espaços sociais. Nessa concepção, a noção de cidadania ganha novas dimensões. A conquista de significativos direitos sociais, nas relações de trabalho, previdência social, saúde, educação e moradia, amplia a concepção restrita de cidadania. Os movimentos sociais revelam as tensões que dizem respeito à desigualdade social, tratam das questões sobre a crescente equidade na participação ou ampliação dos direitos, assim como da relação entre os direitos individuais e os coletivos e da relação entre os direitos civis, políticos, sociais e econômicos com os Direitos Humanos. (BRASIL, 1998, p. 19-20)

Convém destacar que os Temas Transversais contidos nos PCNs, ao proporem uma educação comprometida, alicerçaram seus documentos em textos constitucionais que orientariam a educação escolar quais sejam: *a dignidade da pessoa humana* (que diz respeito aos direitos humanos e ao repúdio à discriminação no âmbito público ou privado); *a igualdade de direitos* (a qual aponta para a necessidade da garantia de igualdade e dignidade a todos e à possibilidade de exercícios de cidadania, baseado no princípio da equidade); *participação* (que se baseia no princípio democrático e no direito à participação popular no espaço público); *a corresponsabilidade pela vida social* (que consiste em partilhar com os poderes públicos e diferentes grupos sociais, organizados ou não, a responsabilidade pela vida coletiva e pela construção da democracia).

Neste sentido, o projeto alicerça-se em uma concepção de educação como instrumento de transformação da sociedade, sendo o projeto pedagógico, dessa forma, também um projeto social e político que se faz em conjunto, com a participação dos gestores, professores, alunos e sociedade.

Desenvolvimento do projeto

Em desenvolvimento em duas salas do 9º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual Professor Octávio Martins de Souza de Franca/SP, o projeto tem também como meta construir conjuntamente com os alunos, por meio de atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo, uma cartilha didática que exponha, de forma didática, os conhecimentos obtidos ao longo do projeto. O tema da Cartilha será “Cidadania e Direito: saberes reflexivos para alunos do Ensino Fundamental”, que aborde as questões do Estado (origem e atualidade); a Relação entre Estado e Direito; Democracia; Divisão dos Poderes; Direitos Humanos (conceito e história); Direitos Humanos e a Constituição de 1988.

No módulo inicial, foram realizadas atividades de investigação, integração e convivência com os alunos que fazem parte do projeto. Para isto, o módulo I procurou levantar conhecimentos prévios dos alunos a respeito das temáticas que serão desenvolvidas, bem como dos interesses e do perfil das salas participantes. Foi um momento de reconhecimento de todos os agentes envolvidos.

Nos módulos seguintes, adentrou-se nos conceitos, contextos históricos e perspectivas atuais dos temas. Utilizando de material fornecido via bibliografia, livros didáticos e paradidáticos a respeito do tema, reportagens de jornal, documentos disponibilizado via internet, bem como do conhecimento teórico e científico dos alunos da graduação em Direito. Paralelamente, atividades pedagógicas e utilização de diferentes linguagens e fontes deram suporte aos saberes propostos, tais como elaboração de textos, discussões, exposição de filmes, vídeos, documentários, músicas, entre outros.

O segundo módulo, já realizado, tem como título “A Relação entre a Teoria Geral do Estado e a Ciência Jurídica: conhecendo seus direitos”, com o propósito de expor e discutir com as salas a origem do Estado em seus aspectos teóricos, conceituais e históricos, relacionando-a à ciência jurídica e aos direitos dos indivíduos. Para tanto, foram utilizados textos, filmes previamente selecionados, que propiciaram a análise dos conhecimentos apreendidos e subsidiaram a construção do material didático ao final do projeto.

O terceiro módulo, “O Estado democrático e suas implicações”, ainda em desenvolvimento, realiza uma exposição a respeito do surgimento da diferentes formas de poderes, no Estado Democrático, das incumbências de cada um deles e de como se inserem no cenário brasileiro. É também feito um resgate histórico

acerca da democracia, sua fundamentação histórica e conceitual, desde a antiguidade até os dias atuais. Ainda neste módulo, abordar-se-á o processo eleitoral no âmbito histórico e político e as diferentes formas de representações e poderes.

O módulo IV, intitulado “O Estado Democrático e os direitos fundamentais”, tem por objetivo abordar a origem dos Direitos Humanos, sua divisão em gerações, bem como sua influência nos diferentes momentos da história nacional. Para tanto, será necessário situar os direitos humanos no Brasil no decorrer do século XX, levando-se em conta a república cafeeira e os regimes ditatoriais desse período, o processo de redemocratização pós-ditadura e as garantias fundamentais trazidas pela Constituição Federal de 1988.

Já o quinto e último módulo, “O Direito de Todos”, a ser realizado no mês de dezembro pelos bolsistas, serão reunidos todos os materiais construídos no decorrer das aulas e atividades para organização e confecção da cartilha didática pelos alunos envolvidos no projeto. Na sequência, este material será oferecido aos alunos do Ciclo II do Ensino Fundamental da escola em que o projeto foi desenvolvido.

CONCLUSÃO

A temática dos direitos humanos é fundamental para a construção da cidadania dos indivíduos.

Entretanto, os direitos fundamentais ainda são vistos como algo distante da realidade da maioria das pessoas, como algo muito bonito, no papel, sem nenhuma consequência prática. É necessário, para modificar tal concepção, tratá-los como produto cultural, fruto das relações sociais, da luta do povo. É preciso mostrar que, em todos os momentos, estamos lidando com direitos humanos.

Um projeto de ação didático-pedagógica voltado para o Direito, a Cidadania e os Direitos Humanos deve buscar construir junto com os alunos uma relação de proximidade com o tema, suscitar neles o interesse pela discussão e questionamento, através de assuntos relacionados à sua realidade, para que eles possam, enfim, reconhecer-se sujeitos de direitos e deveres, e conscientizarem-se da necessidade premente de lutar por eles, de fazê-los valer.

Espera-se, desta forma, contribuir para uma significativa compreensão a respeito dos Direitos Humanos, sua relação com a sociedade e com a construção

da cidadania, não apenas no espaço escolar, mas, sobretudo, na realidade na qual o aluno se insere.

REFERÊNCIAS

BITTENCOURT, C. M. Capitalismo e cidadania nas atuais Propostas Curriculares de História. In: BITTENCOURT, C. (Org.). *O saber histórico na sala de aula*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2002. (Repensando o ensino).

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

CHARLOT, B. *Os jovens e o saber: perspectivas mundiais*. Tradução Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2001.

_____. Educação para a cidadania na época da globalização. In: NEVES, P. S. C. (Org.). *Educação e cidadania: questões contemporâneas*. São Paulo: Cortez, 2009. p. 17-36.

DROPA, R. F. *Direitos humanos no Brasil*. Disponível em: <http://www.advogado.adv.br/artigos/2003/romualdoflaviodropa/direitoshumanosbrasil.htm#_Toc7158437>. Acesso em: 27 jul. 2011.

FONSECA, S. G. *Didática e prática de ensino de história: experiências, reflexões e aprendizados*. Campinas: Papirus, 2003.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HERRERA FLORES, J. *Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Tradução e revisão Luciana Caplan et. al. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.

SÁNCHEZ RUBIO, D. *Fazendo e desfazendo direitos humanos*. Tradução Clóvis Gorczewski. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

25

FUNDAMENTOS DA CIDADANIA E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA ALUNOS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Bruna Maniglia
Laura Varella
Lucas Poianas
Maíra Costa
Mira Diniz
Paula Silva
Rhasmye Rafih

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: O projeto “Fundamentos da cidadania e educação em direitos humanos para alunos do Ensino Fundamental” é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Tutela Penal e Educação em Direitos Humanos, grupo vinculado à Unesp/Franca. O projeto consiste na realização de oficinas mensais para alunos do 6º ano da Escola Estadual Lydia Rocha Alves, nas quais se discutem os direitos humanos inseridos numa perspectiva pré violatória. Abordam-se temas tais como: racismo, homofobia, gênero, violência na escola, liberdade religiosa, entre outros, ressaltando-se, assim, uma dimensão dialógica da educação. A preparação das oficinas se dá por meio de pesquisa bibliográfica e instrução com profissionais especialistas nos eixos temáticos supramencionados. Desta forma, possibilita-se o aprimoramento do corpo discente da graduação, proporcionando a construção de um viés mais crítico a ser passado aos educandos. Os resultados obtidos são diversos, sendo, mormente, deveras frutíferos. Ressalte-se, também, que o maior desafio é a propagação dessa temática numa realidade em que os direitos fundamentais são violados diariamente. Não se almeja apenas propagar uma reflexão teórica, mas também fomentar uma verdadeira transformação de condutas, de modo a se apartar conformismos com a realidade social. Finalmente, saliente-se que o trunfo do projeto consiste na perpetuação das conclusões originárias do confronto de realidades, demonstrando, pois, que os direitos humanos são preexistentes a qualquer violação.

Palavras-chave: Cidadania; educação; direitos humanos.

INTRODUÇÃO

O projeto “Fundamentos da Cidadania e Educação em Direitos Humanos para alunos do Ensino Fundamental” compreende o primeiro e segundo semestre de

2012 e é desenvolvido pelo Núcleo de Estudos da Tutela Penal e Educação em Direitos Humanos (NETPDH), grupo de estudo, pesquisa e extensão vinculado à CNPQ e à Faculdade de Ciência Humanas e Sociais (Unesp/Franca).

O projeto é fomentado pela PROGRAD e conta com a parceria do Programa de Pós-Graduação em Direito (PPGD) da mesma faculdade, da Diretoria Regional de Ensino de Franca/SP, da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, e, por fim, da Escola Estadual Lydia Rocha Alves, que se situa na periferia da cidade de Franca.

O ensejo do projeto se deu após a realização, bem-sucedida, de um projeto análogo em uma escola periférica da cidade de Ribeirão Corrente/SP no ano de 2011.

O projeto atual conta principalmente com a participação de alunos da graduação em Direito que, por sua vez, desenvolvem oficinas sobre os mais variados temas concernentes à violação pré violatória dos Direitos Humanos para alunos do sexto ano dos turnos diurno e vespertino da E.E. Prof^a. Lydia Rocha Alves.

As diversas deficiências da rede de ensino público direcionam o projeto no sentido de se desenvolver nos educandos um viés crítico acerca de seus papéis enquanto cidadãos de direitos, complementando sua formação pessoal, de modo a romper barreiras de preconceito e promover reflexões interdisciplinares.

Nesse diapasão, aduz Paulo Freire, um dos principais referenciais teóricos do projeto:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “dodiscência” – docência-discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico.¹

Portanto, são realizadas reuniões para prévia preparação temática, nas quais se procede com levantamento bibliográfico e se convidam profissionais das diversas áreas do conhecimento para prepararem os discentes universitários para as oficinas na escola.

1 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008, 25 p.

Tais convidados são especialmente do Departamento de Educação, Ciências Sociais e Política Internacional (DECSPI) da Unesp. Cumpre salientar que se conta com a colaboração de profissionais de outras universidades, possibilitando, pois, um profícuo intercâmbio de conhecimento.

Nessa baila, discutem-se temas tais como os fundamentos da extensão universitária, pedagogia, educação e políticas públicas, psicopedagogia e estratégias pedagógicas, dentre outros.

As oficinas e reuniões de estudo são contínuas, havendo reuniões semanais de bolsistas e voluntários para a preparação do projeto. Na primeira semana do mês, faz-se a pesquisa bibliográfica e discute-se a temática. Na semana seguinte, preparam-se as dinâmicas da oficina, decidindo-se as abordagens e métodos. Na terceira semana, ocorre a oficina. E, por fim, na última semana do mês, realiza-se um *feedback*, isto é, um balanço de resultados da oficina realizada na semana anterior, com o escopo de aprimorar o trabalho.

Os eixos temáticos das oficinas são:

- a) democracia, direitos humanos e direitos civis;
- b) racismo;
- c) questões de gênero;
- d) homofobia;
- e) discriminação religiosa;
- f) discriminação à criança, ao deficiente e ao idoso;
- g) violência I: família e sociedade; e
- h) violência II: escola e *bullying*.

Ulteriormente à oficina, há interação entre os alunos da graduação e da pós-graduação, sob a supervisão de um docente convidado, no sentido de rever estratégias, expor a problemática, bem como de selecionar novos materiais.

Em suma, trata-se de um projeto que demanda comprometimento com o estudo e com a prática diária da reflexão acerca da dimensão pré violatória dos direitos humanos. Almeja-se, assim, disseminar entre os educandos a mentalidade de que um direito não passa a ser fundamental após sua violação, mas sim o é previamente a isso.

Nessa esteira, tem-se “(...) para tornar efetivos os direitos humanos as atuações humanas e a sensibilidade popular por reconhecê-las aludem a uma dimensão pré-violatória dos mesmos.”²

Não há de se olvidar as evidentes dificuldades na seara educacional brasileira, contudo se faz razoável atentar para necessidade de conscientização da população no que tange à tutela dos direitos humanos.

Destarte, alvitra-se que a conscientização de tal mérito seria mais acertada se concebida desde a tenra idade, razão pela qual o projeto em questão aloca-se entre alunos do Ensino Fundamental. Cidadãos esses que crescerão com uma concepção mais humanista, pacifista e concreta dos reais ideais da cidadania.

Se não temos claro que nossas ações diárias e cotidianas em todos os âmbitos sociais por onde nos movemos articulam espaços de reconhecimento de dignidade, sempre adotaremos uma postura demasiadamente delegatória e passiva que reproduzirá uma efetividade circunscrita, mínima e temerosa de direitos humanos.³

Isto posto, a tutela desses direitos seria, portanto, condição para se exercer a cidadania e robustecer ainda mais os pilares do Estado Democrático de Direito, não apenas sob uma dimensão formal, como também sob um aspecto material e concreto, possibilitando o limiar de uma verdadeira construção de uma sociedade menos excludente e discrepante.

A DIMENSÃO PRÉ-VIOLATÓRIA DOS DIREITOS HUMANOS ALIADA À CONCEPÇÃO DIALÓGICA DE EDUCAÇÃO

A ideia de direitos humanos, como é concebida atualmente, surge com a Revolução Francesa e com a concepção do indivíduo enquanto possuidor de dignidade humana.

Considerava-se como indivíduo o homem branco e burguês, como fica claro na “Declaração dos direitos do homem e do cidadão” de 1789, que dispõe sobre o direito à propriedade, às associações políticas e às liberdades de expressão.

2 RUBIO, David Sánchez. *Fazendo e desfazendo os direitos humanos*. Trad. Clovis Gorcevski. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, 18 p.

3 *Ibid.*, 19 p.

Com a “Declaração universal dos direitos humanos” de 1948, redigida no pós-guerra pela Organização das Nações Unidas, é reforçado o pensamento de que os direitos humanos são advindos da própria natureza humana e que, portanto, aplicam-se ao modelo ideal de homem ocidental, mas que não se aplicam a toda diversidade de homens e mulheres reais. Nesse sentido, as palavras de Joaquín Herrera Flores:

Por essa razão, nós não entendemos os direitos humanos como a manifestação histórica de uma essência humana eterna, mas como os processos e dinâmicas sociais, políticas, econômicas e culturais que se desenvolvem historicamente em estreita relação com a aparição e expansão do modo de produção e de relações sociais capitalistas.⁴

Há de se enfatizar que a percepção semântica dos Direitos Humanos é produto do Ocidente e assim é organizada pelas noções filosóficas ocidentais, que converteram os direitos humanos em lugares comuns generalizáveis a toda e qualquer maneira de resistência aos processos opressores geradores de desigualdades e injustiças. Nos dizeres de Joaquín:

Pouco a pouco, os direitos humanos foram passando de obstáculos ao mercado dominado pelo capital a serem considerados como custos sociais que deveriam ser controlados por dito mercado. (...) Ou, em outros, termos, renunciem, sem derogá-los juridicamente, à quantidade de direitos reconhecidos formalmente; os Estados retirem-se para serem meros guardiães noturnos de nova fase de expansão do capital; e os espaços públicos vão, pouco a pouco, passando a ser propriedade em mão privadas; muito mais eficientes e muito menos custosas de manter.⁵

Portanto, por meio da universalidade, reproduz-se uma lógica de inclusão e exclusão, uma vez que incluir significa que sempre há alguém excluído, de fora e, portanto, sem os direitos básicos garantidos.

É necessário iluminar a realidade, percebendo que existem meios que não perpassam as práticas institucionais que muitas vezes constituem-se da lógica inclusão/exclusão:

4 FLORES. Joaquín Herrera. *Teoria Crítica dos Direitos Humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009, 109 p.

5 *Ibid.*, 108 p.

Quer dizer, a existência de uma teoria universal dos direitos nos é proposta como um conjunto de proposições absolutamente indiferentes a suas condições de verdade – ou seja, a seus contextos de origem e aplicação –, porque sempre é verdadeira.⁶

Ainda, a teoria dos direitos humanos prioriza uma visão pós-violatória, que apenas se debruça sobre os chamados direitos humanos quando a norma foi descumprida.

É a partir da crítica dos paradigmas modeladores da teoria hegemônica dos direitos humanos que autores como David Sánchez Rubio e Joaquín Herrera Flores começaram a pensar em novos olhares para esta temática.

Todavia, isso não significa a negação total da teoria predominante, mas a mudança de perspectiva, isto é, considerar que os direitos humanos não são apenas códigos inerentes ao homem, sendo, na verdade, produtos de reações culturais perante a realidade, não sendo também universais, havendo de se considerar que cada situação necessita de um tipo de resposta e de uma maneira de empoderar homens e mulheres para que possam modificar o mundo exterior ao seu redor.

Consideram-se os direitos humanos, nas palavras de David Sánchez Rubio: “Podem ser concebidos como o conjunto de práticas sociais, simbólicas, culturais e institucionais que reagem contra os excessos de qualquer tipo de poder que impedem aos seres humanos constituírem-se como sujeitos.”⁷

Assim, a faceta institucional, englobando aqui o Estado, é apenas um dos processos que constituem o campo chamado de Direitos Humanos. Outro processo de reação, que se denota como referencial do projeto, é chamado de dimensão pré-violatória dos direitos humanos. Ou seja, a tutela dos direitos humanos não pode apenas ser mediada por sanção, decorrentes de transgressões já realizadas.

É preciso tutelar os direitos humanos em um momento anterior a esse, nos diz David: “(...) para tornar efetivos os direitos humanos as atuações humanas e a sensibilidade popular por reconhecê-las aludem a uma dimensão pré-violatória dos mesmos.”⁸

6 Ibid., 47 p.

7 RUBIO, David Sánchez. *Fazendo e desfazendo os direitos humanos*. Trad. Clovis Gorcevski. 1. ed. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010, 17 p.

8 Ibid., 18 p.

Importa dizer que a dimensão pré-violatória constitui-se das práticas mais diárias até as lutas sociais, construídas todos os dias pelos homens e mulheres que reagem culturalmente as situações de injustiça e desigualdade.

É uma constante denúncia de processos em que ocorre a naturalização e normatização das próprias produções humanas, pois nenhuma realidade humana é metafísica e os significados são produzidos pela história. É preciso, sempre, personificar o que é humano.

É a partir dessa dimensão que a ideia de educação vem à tona enquanto promotora da dimensão pré-violatória dos direitos humanos. Trata-se de considerar a educação como uma prática, uma luta social, que empodera e personifica os sujeitos em suas relações cotidianas.

Para tanto, é necessário utilizar um aporte teórico que valorize as relações educacionais de troca, dialogicamente consideradas, com a valorização do ser humano em suas particularidades. Um aporte teórico em que o espaço da educação seja visto como um caminho de luta e de transformação social.

A educação tradicional enxerga o ser humano como ser disciplinado, ou seja, trabalha com ideia central de que o educador é aquele que detém o conhecimento técnico, aproveitável, que tem valor, enquanto o educando seria um ser desprovido de conhecimento.

Uma concepção mais razoável é a de que o processo educacional só pode ocorrer quando o educador e o educando se enxergam enquanto sujeitos que se voltam conjuntamente para um objeto de conhecimento e através de suas particularidades e vivências são capazes de construir um conhecimento quanto a esse objeto:

Por isso, é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo, aquele que é capaz de aplicar o apreendido às situações existenciais concretas.⁹

Se não considerarmos a educação enquanto esse processo dialógico, estaremos promovendo o que Paulo Freire chama de “invasão cultural”, ou seja, ao educar você desqualifica todo o conhecimento e percepção de mundo do educando, colo-

9 FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983, 16 p.

cando no lugar um conhecimento técnico, que se considera neutro e superior, porém: “Isto é, quando não se percebe que a técnica bem acabada ou elaborada, tanto quanto a ciência de que é a aplicação prática, se encontra, como já afirmamos condicionada, histórico e socialmente. Não há técnica neutra, assexuada.”¹⁰

O verdadeiro humanismo é explorar a dialogicidade em suas múltiplas possibilidades. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que mediatizados pelo mundo, o “pronunciaram”, isto é o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.”¹¹

Em suma, a educação deve ser concebida como um processo de troca, em que cada sujeito pode se reconhecer enquanto protagonista de sua própria história e de seu próprio tempo.

Essa concepção vai de encontro com o conceito de dimensão pré-violatória dos direitos humanos, ao promover uma educação em que cada sujeito é empoderado para que perceba seus entornos e as formas de dominação traduzidas em preconceitos, desrespeitos e máculas sociais.

Assim, construir-se-á um caminho entre tantos para esse sujeito ser capaz de reagir culturalmente e poder criar um ambiente em que os direitos humanos são pensados e respeitados.

Pensar e agir de forma que seja reforçada a dimensão pré-violatória, é o mesmo que se propagar reciprocidade, comunicação, coparticipação, buscando um universo comum em que a educação possa realmente ser educação.

ANÁLISE DA EFETIVIDADE DO MÉTODO APLICADO

Os resultados obtidos com as oficinas foram deveras profícuos. O escopo de difundir uma cultura pré violatória em direitos humanos no ambiente escolar está sendo alcançado, com resultados profícuos e satisfatórios, criando-se perspectivas cada vez mais positivas para as próximas oficinas.

Desde a primeira oficina, o choque entre a teoria e a *práxis* restou evidente, porquanto embora tenham ocorrido oficinas pedagógicas com professores expe-

10 FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008, 22 p.

11 *Ibid.*, 28 p.

rientes em ensino público, a prática dentro da sala de aula proporciona experiências e aprendizados inesperados.

As três salas de 6º ano em que se realizam as oficinas são muito distintas entre si. Em duas há um público mais infantil, em que a linguagem e a relação com as crianças são diferentes da utilizada com a terceira sala. Nesta, as crianças são mais agitadas e é muito árduo realizar uma aula expositiva, sendo, pois, necessária a utilização de meios que mantenham a atenção de todos.

Dentre os resultados inesperados, pode-se constatar a veemente participação dos educandos. Nas atividades realizadas em sala de aula a maioria dos estudantes se propõem a participar, havendo um interesse cada vez maior.

Em uma sala de escola pública em que os alunos nunca desfrutaram de verdadeira atenção e investimento no seu aprendizado, o fato de aparecer um grupo de estudantes dispostos a ouvir a realidade vivida por eles e compartilhar conhecimentos, acaba gerando uma euforia que ao mesmo tempo em que deve ser incentivada para a concretização de nossos objetivos, acaba por gerar certo tumulto.

Portanto, a participação dos estudantes é de valor inestimável para a extensão e é também um dos maiores desafios enfrentados, pois o êxito do projeto depende da capacidade de se aproveitar o potencial existente em cada educando.

Outro fator importante para concretização dos objetivos é o estudo da realidade vivida pelos alunos. A escola em que são realizadas as oficinas fica na periferia da cidade de Franca, sendo a situação socioeconômica vivenciada pelas crianças fator de suma relevância para realização das oficinas, porquanto discutir direitos humanos com crianças que convivem diariamente com a pobreza, a violência e o preconceito, se apresenta como o grande desafio do projeto. Dialogar acerca dessas situações enseja a propagação desse conhecimento numa realidade em que direitos são violados cotidianamente.

Pode-se, portanto, concluir que os resultados obtidos com as oficinas até então foram extremamente produtivos, tendo como maior desafio a comunicação dentro da sala de aula por conta da grande participação dos alunos que experimentam um novo tipo de aprendizado, e a adequação do tema “Direitos Humanos” à realidade vivida por eles.

Espera-se que os debates se tornem ainda mais produtivos, sobretudo na medida em que se desenvolva a comunicação entre os universitários e os estudantes e que ocorra a aproximação entre os direitos que são expostos em sala de aula e a realidade conhecida por eles.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto, podemos afirmar que o projeto procura promover nos indivíduos uma reflexão acerca dos direitos humanos, mais precisamente sobre a dimensão pré-violatória desses direitos, incentivando a ruptura com conformismos e a formação de um pensamento crítico, levando em consideração que eles são sujeitos produtores de conhecimento e não apenas receptores do mesmo.

Ressalta-se a grande dificuldade de uma reflexão desse tipo, sobretudo quando consideramos o conceito de justiça e de direitos humanos na realidade social vivida por eles. É justamente nesse contexto que o projeto encontra o seu trunfo, ou seja, a transmissão de conhecimento por meio de uma troca de saberes e a confrontação dessa experiência com a realidade, gerando, dessa maneira, conclusões vivenciadas, discutidas e analisadas. Desse modo, não perseguimos apenas uma reflexão teórica, mas também transformações de substrato.

O escopo do projeto não é expor os direitos humanos depois de serem violados, mas dar ensejo a ideais críticos de justiça, demonstrando que os direitos fundamentais são preexistentes a qualquer violação.

Por meio deste projeto, pretende-se criar nos alunos uma visão crítica sobre seus papéis enquanto cidadãos de direitos, conscientizando-os desde tenra idade sobre a proteção destes.

Acreditando serem os direitos fundamentais elementos transformadores da realidade, o grupo deposita firme esperança de estar contribuindo para a formação do senso crítico destas crianças, instigando suas reflexões e as incentivando a romper as barreiras do preconceito que as cercam, incitando a consolidação de uma justiça efetiva, com o conseqüente fomento de um Estado Democrático de Direito.

REFERÊNCIAS

- FLORES, J. H. *Teoria crítica dos direitos humanos: os direitos humanos como produtos culturais*. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2009.
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 37. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- RUBIO, D. S. *Fazendo e desfazendo os direitos humanos*. Tradução Clovis Gorcevski. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2010.

PARTE 4

ENSINO MÉDIO

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

26

CONSTRUÇÃO COLETIVA DE ATIVIDADES EXPERIMENTAIS: VENCENDO O ISOLAMENTO NA FORM(AÇÃO) DE PROFESSORES

Valéria Silva Dias
 Fernando Luiz de Campos Carvalho
 Ednilson Silva Vaz
 Leandro de Oliveira Rabelo
 Danilo da Silva Monsoreo
 Jéssica Miranda e Souza de Oliveira
 Henrique Vasconcelos Dutra
 Aguinaldo Valdecir dos Santos
 Faculdade de Engenharia/Unesp/Guaratinguetá

Resumo: O objetivo desse trabalho é analisar o desenvolvimento coletivo de duas atividades, focalizando os elementos de interação entre os sujeitos participantes do subprojeto Física do PIBID/Unesp – câmpus de Guaratinguetá. Os sujeitos dessa pesquisa são dez licenciandos bolsistas, um professor de Ensino Médio (EM) de uma escola estadual parceira e dois professores da universidade. Os dados são provenientes dos registros das reuniões semanais do grupo (pautas, atas e gravações em vídeo), do banco de *e-mails* do grupo, da memória dos participantes e de avaliações escritas pelos bolsistas durante o desenvolvimento do programa (abril de 2010 a junho de 2012). Nosso interesse, ao analisar o processo de desenvolvimento das duas atividades descritas acima, foi identificar os elementos que favoreceram a interação, as trocas construtivas entre os sujeitos do grupo, pois entendemos que viver experiências de trabalho coletivo durante a formação inicial pode auxiliar a superação de uma prática docente solitária e isolada. Uma análise preliminar dos dados permitiu a construção de alguns indicadores da interação mantida no grupo, entre elas destacamos: “aprender juntos” e “acolher a ideia do outro”. Os resultados indicam uma troca frutífera, uma aprendizagem substancial na interação entre os professores em formação contínua e os professores em formação inicial, bem como uma grande valorização dos licenciandos desses momentos coletivos de reflexão e desenvolvimento de atividades didáticas.

Palavras-chave: Trabalho coletivo; PIBID; formação de professores.

INTRODUÇÃO

Há bastante tempo pesquisas na área de formação de professores no Brasil apontam o problema do distanciamento entre a universidade e a escola de Edu-

cação Básica, principais instâncias formadoras (ANDRÉ, 1999). Poucas são, contudo, as investigações sobre experiências bem sucedidas na superação dessa desarticulação.

É visando contribuir para o preenchimento dessa lacuna que esse trabalho se apresenta, propondo a análise de uma experiência de trabalho coletivo que contou com a participação de dois docentes de uma universidade (professores orientadores), um professor atuante no Ensino Médio (professor supervisor) e dez futuros professores (licenciandos bolsistas). Todos participantes de um subprojeto voltado para o curso de Licenciatura em Física do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) da Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp).

Era dinâmica já estabelecida no grupo que os licenciandos escolhessem temáticas e fizessem propostas de atividades baseadas nas demandas da escola, que eram trazidas pelo professor supervisor. Em reuniões semanais, das quais participava também um professor da universidade responsável pela coordenação do subprojeto, o grupo procurava analisar a viabilidade das propostas, sugerindo e avaliando as possibilidades de desenvolvimento das mesmas. Descreveremos a seguir o processo de desenvolvimento de duas dessas atividades, objetos de nossa análise.

PRIMEIRA ATIVIDADE

A primeira atividade analisada consistiu na elaboração de uma proposta experimental para EM envolvendo conteúdos de Física e Química que visava analisar, de modo qualitativo, a não existência de proporcionalidade entre duas propriedades dos líquidos: a densidade e a viscosidade. A proposta inicial de um dos bolsistas (aluno bolsista 1) era que os alunos utilizassem uma balança de dois pratos para determinar a densidade de três soluções: sacarose 800g/l, água e detergente e água e óleo de soja, dispostas em provetas de mesmo volume ocupado. Após a determinação da densidade, os alunos deveriam determinar o tempo de queda de uma esfera metálica em cada solução e associar os tempos de queda com a viscosidade dos líquidos.

Durante a apresentação da proposta das atividades nas reuniões coletivas, os professores orientadores do programa e futuros professores bolsistas do programa PIBID apresentaram suas sugestões que foram sendo incorporadas na apre-

sentação dos conteúdos a serem trabalhados junto aos alunos do colégio parceiro, com o intuito de propor uma situação para que os alunos pudessem diagnosticar e prever sobre a situação problema. Assim, a sugestão proposta pelo grupo para aproximar os alunos ao contexto do experimento foi utilizar a questão norteadora “Será que todo líquido denso é viscoso?”

Um esquema que foi desenvolvido a fim de relacionar os conceitos envolvidos, que muitas vezes são abordados de forma abstrata em sala de aula, como estratégia de aprendizagem e para a elaboração dos conteúdos a ser discutidos com os alunos da escola parceira relacionando as características dos estados da matéria com as relações de equilíbrio entre as forças de coesão e repulsão.

Quadro 1

1. **Professor orientador** – Então, você pode dizer que estas duas forças estão presentes e quais as características fundamentais de cada uma delas, pois quem está ouvindo entende que quando você está dizendo força de repulsão [...] todos associam com característica elétrica.
2. **Aluno bolsista 1** – Isso.
3. **Professor orientador** – E [sobre] a força de coesão, a primeira coisa que as pessoas podem pensar é que também é por atração, devido a diferentes cargas elétricas. E eu não sei se é isso que você vai discutir depois.
4. **Aluno bolsista 1** – A ideia é discutir as forças intermoleculares.
5. **Professor orientador** – O bom é você deixar [claro] quais são as características fundamentais delas, para as pessoas terem clara a ideia de que você irá discutir depois, com mais detalhes, cada uma dessas forças de modo separado.
6. **Professor orientador** – Por exemplo, eu não sei o que é força de coesão. É por isso que eu estou perguntando agora, porque essa dúvida pode aparecer no slide e as pessoas podem perguntar.
7. **Aluno bolsista 1** – Entendi, então, é assim, essas forças de coesão são forças intermoleculares e, depois que iniciar essa discussão diferenciando as forças de repulsão e coesão, irei detalhar as forças de coesão como forças intermoleculares, como ligação dipolo-dipolo, ponte de hidrogênio e dipolo induzido-dipolo induzido.

O quadro 1 acima, ilustra as reflexões e sugestões sobre a estratégia proposta pelo aluno bolsista 1. Na sequência, o professor orientador chamou a atenção para a importância de apresentar as informações de maneira objetiva para evitar que os alunos façam algumas associações equivocadas do tema a ser discutido. No momento 8, apresentado no quadro 2, o aluno bolsista expõe ao grupo o seu

objetivo de criar uma apresentação, esclarecendo os conteúdos a serem discutidos e analisados durante e após o experimento.

Quadro 2

8. **Aluno bolsista 1** – O objetivo desses slides é fornecer conceitos para que os alunos possam entender e discutir os resultados que eles encontraram. Então, esses slides foram construídos com esse objetivo de fornecer conceitos para que os alunos entendam o que eles deverão perceber e analisar durante a realização do experimento. Evitando apenas somente o manuseio do experimento e deixando o mais importante que é a discussão dos resultados.
9. **Professor orientador** – Então você irá apresentar isso antes que os alunos realizem os experimentos?
10. **Aluno bolsista 1** – Exatamente.
11. **Professor orientador** – Ok!

No entanto, após ouvir as sugestões do grupo, optou-se por esclarecer melhor as informações e aprimorar a organização do conteúdo, evitando favorecer associações equivocadas, como pode ser percebido nos quadros seguintes.

Quadro 3

12. **Aluno bolsista 2** – Tem algum jeito de jogar uma animação nessa apresentação? Porque eu não sei isso, por exemplo, se começo a ler a informação horizontalmente ou verticalmente.
13. **Aluno bolsista 1** – Quando aparecer à informação no slide será somente apresentado, por exemplo, essa primeira coluna que se refere ao estado sólido e abaixo irá aparecer a relação entre essas duas forças de coesão e repulsão, ou seja, para um material ser classificado segundo um balanço dessas forças. Depois irá ser apresentado para o estado líquido e por fim o gasoso. Assim que as informações forem aparecendo vou discutindo com eles.

Quadro 4

14. **Aluno bolsista 1** – Bom, porque eu quero discutir essas forças com os alunos. Quero mostrar para eles que à medida que eu tenho um líquido com uma força intermolecular forte [...] [e que como mostrei antes, que o estado líquido apresenta um balanço igual entre forças de coesão e repulsão]. Quero mostrar quanto maior é essa força [intermolecular], maior será a dificuldade de movimento das partículas e maior será a sua concentração por unidade de volume. Com isso, estarei apresentando um raciocínio sobre uma propriedade conhecida como viscosidade e melhorando a compreensão deles sobre o conceito de densidade.

Quadro 5

- 15. Aluno bolsista 3** – Não sei se é viagem minha, mas eu acho que seria legal se você tratasse de todas as forças, tudo que mantém a matéria unida. Se você pudesse fazer isso bem rápido assim [...] o que mantém os quarks unidos [...]
- 16. Aluno bolsista 1** – Então, isso é legal, mas você concorda que se eu abordar dessa maneira iria fugir do objetivo do experimento, que é analisar uma não relação de proporcionalidade entre viscosidade e densidade? E como eu iria discutir isso [a partir] dos resultados que eles irão determinar?
- 17. Aluno bolsista 3** – É que seria legal, por exemplo, você está abordando as forças que mantém as moléculas unidas, mas existem forças que mantêm as partículas unidas, como os elementos que acompanham os átomos. Seria interessante você fazer uma projeção disso.
- 18. Aluno bolsista 1** – Então como eu disse antes, irá fugir do foco do experimento, porque para discutir os resultados e os alunos compreenderem os seus resultados deverão ter ideia somente das forças intermoleculares e as forças que ligam os quarks não será utilizada para explicar a não relação de proporcionalidades entre densidade e viscosidade.
- 19. Aluno bolsista 4** – É que ele irá falar de forças intermoleculares e não de força atômica.
- 20. Aluno bolsista 3** – Então, acho que eles já viram isso na Química, bastante.
- 21. Aluno bolsista 1** – É para isso mesmo que foi elaborado esse experimento, vamos discutir um conhecimento que eles já viram na Química e utilizar conceitos da Física e explicar uma situação. Utilizando conceitos de Física e Química abordados interdisciplinarmente. O meu objetivo nesse experimento é associar Física e Química.
- 22. Aluno bolsista 2** – Dando uma abordagem no que o “aluno bolsista 3” quis dizer, é interessante falar como foram descobertas essas forças.
- 23. Aluno bolsista 1** – Então, como eu disse antes, eu não vou conseguir utilizar essa informação para discutir os resultados e o tempo é curto. Pode ser que em outro experimento tente abordar isso, entende?
- 24. Aluno bolsista 1** – E o foco aqui é experimental mesmo, não irei abordar história e filosofia da ciência já que o foco aqui é que os alunos entendam que não existe relação de proporcionalidade entre viscosidade e densidade.
- 25. Aluno bolsista 1** – Então, o que eu estou abordando nestes slides é para que os alunos relembrem alguns conceitos e tenham em mente alguns conceitos para entenderem o que seus resultados [mostram] e como podem ser explicado tanto pela abordagem da Física quanto da Química.

No decorrer da reunião, muitas dúvidas foram surgindo, não apenas sobre a melhor maneira de apresentar a atividade para os alunos do EM, mas também sobre os conceitos envolvidos na atividade.

Quadro 6

- 26. Aluno bolsista 1** – Bom, dando sequência aqui, no próximo slide vou começar a discutir o conceito de viscosidade e dizer que à medida que essas forças de coesão ou forças intermoleculares são preponderantes, mais próximas estão as moléculas umas das outras e, com isso, o líquido apresenta maior dificuldade de escoar, ou seja, mais difícil será uma molécula se mover sobre as outras.
- 27. Aluno bolsista 2** – O que são preponderantes?
- 28. Aluno bolsista 1** – São forças que dominam [dominantes], mais intensas.
- 29. Aluno bolsista 1** – Então, quando as forças intermoleculares são intensas, maior será a dificuldade das moléculas ou partículas se moverem, por isso que o estado sólido tem dificuldade de fluir. E a resistência ao deslocamento relativo de partícula está relacionado com uma propriedade intensiva da matéria, que é a viscosidade.
- 30. Professor orientador** – (Perguntando para professor supervisor): Eles (alunos) já viram o que é propriedade intensiva e extensiva?
- 31. Professor da escola parceira** – Não. Pelo menos na Física eles não trabalham com isso.
- 32. Professor orientador** – Em Química propriedade intensiva e extensiva já é trabalhado?
- 33. Aluno bolsista 1** – Bom, não sei se é trabalhado isso aqui no colégio, mas estudei isso no Ensino Médio.
- 32. Professor orientador** – Então, aqui no primeiro ano de Física, depois de fazer Física I e até Termodinâmica, os alunos não sabem o que é propriedade intensiva e extensiva.
- 33. Professora orientadora** – Alguém sabe?
- 34. Aluna bolsista 5** – É, eu não sei.
- 35. Aluno bolsista 3** – Também não sei.
- 36. Aluno bolsista 2** – Acho que ninguém sabe.
- 37. Professor orientador** – Precisa retirar ou enunciar de uma forma bem rápida, porque se não é uma palavra [que parece ser] vaga para os alunos e eles não percebem que por trás disso tem um conceito embutido. E para eles é um conceito importante, porque depois que eles começam a ver os conceitos de termodinâmica, [por exemplo], quando se estuda a parte de entropia e propriedades mesmo, isso vai aparecer. E o que acaba acontecendo é que, às vezes, a gente passa por cima sem discutir isso. Então é importante, pelo menos brevemente, discutir o que é uma propriedade intensiva, o que é uma propriedade extensiva. Coloca isso para eles (alunos).
- 38. Aluno bolsista 6** – Pode colocar uma propriedade intensiva e embaixo explicar: é uma propriedade que... [Não pode ser assim?]

continua

39. Professor orientador – Então, mas ele pode deixar como está escrito e apenas falar o que é uma propriedade intensiva e extensiva, não pode? É para não deixar passar em branco, caso o aluno não entenda isso, [já que] o “professor supervisor” falou que na Física não é abordado [isso não foi trabalhado na Física]. Mas se na Química isso foi trabalhado, é interessante lembrar os alunos sobre o que eles já viram e isso pode ajudar na melhor compreensão quando o “professor supervisor” for trabalhar com o ensino de termodinâmica. É só isso mesmo, já que ele está fazendo uma menção de um conceito da Química que ele está trabalhando e relembrando.

40. Professor orientador – O que é uma propriedade intensiva?

41. Aluno bolsista 1 – É uma propriedade que está ligada diretamente com a matéria.

42. Aluno bolsista 2 – A viscosidade está ligada com uma propriedade intensiva, que grupo é esse?

43. Aluno bolsista 1 – É uma característica da matéria, como por exemplo: o estado sólido tem por característica ser mais viscoso do que o estado líquido, independente da quantidade de massa que o sólido tenha, não está associado ao volume. Já as propriedades extensivas estão ligadas ou dependem da quantidade de volume que você tem.

Após um longo tempo discutindo conceitos, o assunto passou a ser a organização do trabalho experimental, como os alunos seriam divididos nos grupos, quais informações estariam ou não à disposição dos alunos e coisas do tipo, como se observa nos quadros abaixo.

Quadro 7

44. Aluno bolsista 7 – Nesse experimento da esferinha de aço, você não vai dizer para eles qual líquido é o mais viscoso?

45. Aluno bolsista 1 – Não vou dizer nada, eles que deverão concluir relacionado com o tempo de queda da esfera de aço no líquido.

46. Aluno bolsista 2 – Eles já devem ter a ideia de que o tempo de queda maior da esfera será em um líquido mais viscoso.

47. Aluno bolsista 3 – Eu fiquei pensando um pouco agora...

Quadro 8

48. Aluno bolsista 1 – Estou pensando propor para os alunos que determinem cinco medidas de tempo relacionadas com a queda da esfera de aço no líquido e depois tirar uma média dos tempos.

continua

- 49. Aluno bolsista 2** – Pode montar cinco alunos por grupo e cada aluno participa do experimento e determina o tempo de queda da esfera de aço. E quando for determinar a densidade dos líquidos pode ser apenas uma medida.
- 50. Aluno bolsista 7** – Fica legal dessa forma, cada aluno realizar o experimento.

SEGUNDA ATIVIDADE

Essa atividade começou a ser elaborada a partir de um relatório mensal feito por um aluno bolsista do PIBID sobre uma aula do professor supervisor da escola parceira, na qual se questionou a explicação usual do voo dos aviões utilizando apenas a equação de Bernoulli. O bolsista buscou suporte no trabalho de Weltner et al. (2001) para propor o desenvolvimento de uma atividade didática que mostrasse, por meio de experimentos, a importância do ângulo de ataque da asa e do Efeito Coanda para a sustentação das asas dos aviões. Com a disponibilização do relatório no *e-mail* do grupo, os professores e demais licenciandos foram propondo questões e sugerindo modificações; muitas dessas foram discutidas nas reuniões e incorporadas no planejamento. Entre outras atividades práticas propôs-se estudar o destelhamento de casas usando um ventilador para produção de corrente de ar. O professor supervisor indicou um cronograma de aulas para que o licenciando, auxiliado por outros parceiros do grupo, desenvolvesse sua proposta de atividades com os alunos do Ensino Médio. Seguem detalhes do desenvolvimento da atividade.

A aula que deu origem à atividade ocorreu no mês de junho de 2011, na qual o professor supervisor abordou os conceitos principais da fluidodinâmica. Essa aula foi objeto de um relatório apresentado por um dos bolsistas que consistiu em uma descrição da aula e um replanejamento da mesma. Nesse relatório o bolsista sugeriu o uso do exemplo do voo dos aviões para discutir aplicação dos conceitos abordados em aula, como a equação de Bernoulli e o efeito Coanda. Além disso, foi proposta uma discussão do uso inconsistente da equação de Bernoulli para a explicação da sustentação das asas dos aviões, como podemos verificar no trecho do relatório abaixo:

É interessante usar esse exemplo (do voo dos aviões) para ressaltar que as explicações usando a Física para os fenômenos tecnológicos ou naturais podem ser revistas e que os cientistas podem estar “errados”, como ocorreu com Einstein. Por isso

acho que seria interessante mostrar as duas formas de explicar a sustentação das asas de um avião, evidenciando que hoje é mais aceito a explicação que leva em consideração o efeito Coanda. (Trecho de relatório do bolsista 3)

No replanejamento da aula o bolsista utilizou algumas estratégias didáticas comumente utilizadas pelo professor supervisor, como a alternância entre teoria e exercícios. Ou seja, apesar de indicar uma diferente abordagem do conteúdo, a estrutura da aula planejada foi similar à usada pelo professor supervisor na aula.

Esse relatório foi disponibilizado no *e-mail* do grupo e um dos professores orientadores, depois de ler o relatório, sugeriu a construção de uma série de atividades experimentais sobre o tema dos voos dos aviões.

A partir desse momento o bolsista com o auxílio de um dos professores orientadores iniciou o planejamento dessas atividades experimentais de fluidodinâmica, primeiramente buscando textos sobre o assunto. O orientador sugeriu dois textos que foram bastante utilizados pelo bolsista na construção da atividade.

O primeiro plano de aula construído já se mostrou bastante diferente do replanejamento da aula. Nele o bolsista utilizou vários elementos dos dois textos indicados pelo professor orientador, como os experimentos e a discussão sobre os deslamentos, descrevendo cinco experimentos a serem utilizados em aula, bem como os materiais a serem utilizados e a estratégia para aplicação da atividade.

Desta forma, vemos que ao entrar em contato com novas metodologias por meio da leitura dos trabalhos indicados, o bolsista ganhou novas perspectivas didáticas, mas ainda continuou seguindo modelos, ou seja, não propôs algo inovador. Talvez suas ideias sobre o assunto, nesse momento, ainda fossem pouco maduras ou não se sentisse seguro para propor algo diferente do conhecido.

No início de 2012 a atividade foi apresentada brevemente em uma das reuniões. Porém, como nessa reunião foram apresentadas várias atividades pelos integrantes do grupo, o tempo foi curto para uma análise aprofundada da atividade em questão. Mesmo assim foram levantados possíveis problemas e mudanças na atividade e, em uma das reuniões seguintes, o professor supervisor definiu um mês para a aplicação da atividade no colégio parceiro. Além disso, o professor discutiu com o bolsista a adequação da atividade às características das classes.

Após esse momento o bolsista realizou várias modificações no plano de aula. O plano de aula final se mostra mais independente tanto das características da aula assistida no colégio como dos trabalhos lidos pelo bolsista. Vários experi-

mentos são deixados de lado, pela dificuldade de execução ou pela pouca contribuição na discussão do assunto, para abrir espaço para novos elementos, como a introdução da discussão dos voos dos helicópteros e uma abordagem mais dialógica, com maior interação entre professor e alunos por meio de questionamentos.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

Nosso interesse, ao analisar o processo de desenvolvimento das duas atividades descritas acima, foi identificar os elementos que favoreceram a interação, as trocas construtivas entre os sujeitos do grupo, pois entendemos que viver experiências de trabalho coletivo durante a formação inicial pode auxiliar a superação de uma prática docente solitária, isolada, sem trocas com os pares, que é uma característica marcante da profissão.

[...] a prática docente em geral ainda é marcada pela individualidade, como uma atividade solitária. Essa característica resiste, apesar de muitos avanços obtidos nas últimas décadas, de reflexões sobre formação de professores que, entre outras tendências, apontam para a importância do trabalho coletivo na escola. (DIAS e HIGA, 2008, p. 106)

Nesse contexto, Nóvoa (2009) propõe que a formação de professores para a sociedade contemporânea deve ser construída na prática, considerando que os novos modos do trabalho docente implicam em uma atenção maior às dimensões coletivas e colaborativas, ao trabalho em equipe e à intervenção conjunta nos projetos educacionais.

Uma análise preliminar dos dados permitiu a construção de alguns indicadores da interação mantida no grupo, entre elas destacamos: “aprender juntos”, “tentar se colocar no lugar do outro” e “acolher a ideia do outro” (que não significa concordar com o outro, mas levar em consideração o que esse outro diz e crescer com isso).

Os fragmentos do quadro 6, que mostram a longa discussão sobre propriedades da matéria, exemplificam bem o que consideramos no indicador “aprender juntos”. Vários membros do grupo apresentaram suas dúvidas e suas contribuições para saná-las, fazendo com que todos saíssem da reunião sabendo um pouco mais do que sabiam antes. O mesmo pode ter ocorrido com relação às trocas produzidas a partir do relatório sobre a aula de fluidodinâmica. O aluno bolsista

aprendeu várias coisas com o professor supervisor ao assistir sua aula, no que concerne a conceitos e estratégias didáticas. Posteriormente todos puderam participar desse aprendizado por meio da leitura do relatório e das novas sugestões apontadas pelo professor orientador. O aluno bolsista, então, vai aprender ainda mais com a leitura dos materiais sugeridos e disponibilizar isso ao grupo (e futuramente aos alunos de Ensino Médio), por meio das aulas planejadas.

Incluir atividades experimentais no planejamento das aulas de fluidodinâmica é também um bom exemplo, dado pelo aluno bolsista, de “acolhimento da ideia do outro”. Contudo, acreditamos que o principal exemplo desse indicador seja a postura do professor supervisor, que acolhe cada relatório sobre suas aulas como uma oportunidade de olhar para sua própria prática e aperfeiçoá-la, analisando cada sugestão dos licenciandos como possíveis contribuições e não como críticas destrutivas. Além disso, mostra aos licenciandos como planejar aulas considerando as características particulares de cada classe, dividindo com eles parte de sua experiência acumulado com os diversos anos de atividade docente.

Dos quadros 5 e 6 selecionamos duas sequências do diálogo que revelam a tentativa de licenciandos e professores de “se colocaram no lugar de outros”. Do quadro 5 destacamos os fragmentos 15 a 19. No fragmento 15 temos o licenciando bolsista 3 fazendo uma sugestão, que é acolhida (embora não acatada) pelo licenciando bolsista 1. Essa sugestão é discutida e argumentos são expostos de ambos os lados até o fragmento 18. No fragmento 19, o licenciando bolsista 4 tenta se colocar no lugar do bolsista 1: “É que ele irá falar de forças intermoleculares e não de força atômica”, para explicar porque a sugestão não foi acatada. Diferente desse caso, onde vemos um licenciando tentado se colocar no lugar de outro, presente no momento da discussão, os fragmentos 37 a 39 do quadro 6 nos apresentam um exemplo de tentativa de um professor se colocar no lugar de um aluno do Ensino Médio, imaginando possíveis dificuldades e tentando facilitar o processo de aprendizagem: “É para não deixar passar em branco, caso o aluno não entenda isso, [já que] o “professor supervisor” falou que na Física não é abordado” (Parte do fragmento 39).

Os resultados indicam que as estratégias desenvolvidas para o desenvolvimento do subprojeto têm propiciado uma troca frutífera entre os integrantes do grupo. No caso das duas atividades analisadas, vemos como o espaço das reuniões coletivas, o espaço virtual do grupo de *e-mail* e o espaço dos relatórios

mensais, têm se constituído em espaços de aprendizagem a partir da interação entre os professores em formação contínua (professor do Ensino Médio e professores da universidade) e os professores em formação inicial.

A participação ativa nos espaços de trocas é uma evidência da grande valorização dos licenciandos desses momentos coletivos, que resultam em reflexão e aperfeiçoamento contínuo do processo de desenvolvimento de atividades didáticas.

Vale destacar ainda os benefícios dessas parcerias para os professores em serviço, seja na universidade ou na escola de Educação Básica. É inegável que o contato mais estreito com alunos da licenciatura permite ao “formador de professores” (professor que atua nos cursos de licenciatura) ampliar o olhar sobre aspectos específicos do sujeito em formação inicial e, com isso, modificar/ampliar suas estratégias formativas. O professor da Educação Básica passa a exercer um papel também como “formador de novos professores” e, em contrapartida, percebe uma valorização de sua prática e de sua experiência e recebe, por meio dos relatórios e discussões das atividades do grupo, novas sugestões e possibilidades de aprimoramento de sua prática docente.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. et al. Estado da arte da formação de professores no Brasil. *Educação & Sociedade*, ano XX, n. 68, p. 301-309, dez. 1999.
- DIAS, V. S.; HIGA, I. Formação de professores e práxis coletiva: perspectivas teóricas e práticas. In: POLLI, J. R. (Org.). *Conhecimento, ética e educação: reflexões sobre a teoria e a prática educativa*. Jundiaí: In House, 2008.
- NÓVOA, A. *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: Educa, 2009.
- WELTNER, K. et al. A dinâmica dos fluidos complementada e a sustentação da asa. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, v. 23, n. 4, p. 429-443, dez. 2001.

27

AS INTERAÇÕES DISCURSIVAS ENTRE PROFESSORES DE FÍSICA EM GRUPOS DE ESTUDO SOBRE A TEMÁTICA TEORIA DA RELATIVIDADE

Osmar Pereira Silva Junior
 Ana Maria Osório Araya
 João Ricardo Neves da Silva
 Alex Lino
 Moacir Pereira de Souza Filho

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: A finalidade deste artigo é apresentar uma discussão de uma situação de interação discursiva entre professores de Física, proporcionada pelas reuniões de um grupo de estudos e discussão sobre os tópicos de Física Moderna e Contemporânea. Baseados na hipótese de que a permuta dos conhecimentos, pode subsidiar um enriquecimento cultural dos envolvidos no processo, promovemos um estudo seguido de uma sistematização de ideias sobre assuntos que abordam a Teoria da Relatividade. A inferência dos resultados parece bastante significativa, pois o diálogo entre os participantes conduzem a conclusões aceitas como plausíveis do ponto de vista aceito pela comunidade científica. Com apoio do método de Análise Textual Discursiva, identificamos regularidades interessantes na forma como as interações discursivas entre os professores acontecem, sendo possível, identificar um esquema que nos possibilita inferir sobre a eficácia na aplicação dessa forma de conduzir e mediar as discussões em grupos de formação continuada de professores para outros tópicos da Física.

Palavras-chave: Formação de professores; grupo de estudo; Física Moderna Contemporânea.

INTRODUÇÃO

Uma das vertentes atuais das pesquisas em Ensino de Física é aquela que defende e investiga a possibilidade de inserção de tópicos da chamada Física Moderna e Contemporânea (FMC) na estrutura curricular dos cursos de Ensino Médio (EM).

Esta área de pesquisa se desenvolveu principalmente após a década de 1980, no qual os pesquisadores começaram a constatar a desatualização dos currículos escolares em comparação com o progresso da Física. Esse panorama descon-

textualizado contribui para que os estudantes não conheçam a revolução que ocorreu na Física desenvolvida após o ano de 1900 e que explica os fenômenos presentes no cotidiano. Portanto, essa modalidade de pesquisa se concentra em desenvolver estratégias e metodologias para inserção desses tópicos no ensino de Física.

Sobre o desenvolvimento dessa linha de pesquisa, Sanches (2006) também apresenta um panorama histórico em que desenvolve uma pesquisa sobre a presença dos conteúdos de FMC em sala de aula:

[...] desde a década de 70, a pesquisa na área de ensino de Física vem desenvolvendo parte de sua produção voltada para as novas perspectivas curriculares. [...] Mas, foi somente a partir de meados da década de oitenta que a linha de pesquisa Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio começou a questionar, com maior intensidade, os temas de Física tradicionalmente ensinados nas escolas. (ALVETTI, 1999 apud SANCHES, 2006, p. 18)

Ao fazermos esta revisão bibliográfica, constatamos que, após cerca de 40 anos de pesquisas nesta vertente, o que mais se encontra na literatura são trabalhos que se dedicam a propor que os conteúdos de FMC sejam transpostos ao ensino numa linguagem acessível a este nível de ensino (OSTERMANN, 2002) e são encontrados relatos de aplicação de projetos de FMC em amostragens de alunos, visando o estudo de concepções alternativas e identificação de obstáculos para o aprendizado dos novos tópicos (CABRAL de PAULO, 2006 e LINO, 2010). Em contrapartida, um aspecto essencial em todo o processo de inserção de FMC no EM não tem sido suficientemente investigado, a saber: a preparação – ou formação – dos professores em exercício para a prática desses tópicos em sala de aula. Neste sentido, este trabalho visa suprir esta deficiência centrando o foco da pesquisa nos educadores da área.

Um aspecto que precisa ser considerado e que necessita de atenção especial se refere aos trabalhos acadêmicos e de pesquisa, que não consideram que a maioria dos professores que lecionam Física no Brasil não possui formação específica na área conforme aponta os dados do INEP. (INEP, 2007).

Neste contexto, trabalhos que visem a formação continuada de professores para a abordagem dos conteúdos de FMC no EM devem ser estimulados. Para sermos mais específicos, podemos dizer que os trabalhos que visem a formação

de grupos de estudo neste tema são de extrema importância para os professores, seguindo a premissa apresentada e sugerida no trabalho de Carvalho e Gil-Pérez (1993) que aponta que muitos professores consideram que basta conhecer o conteúdo a ser ensinado, e desconsideram a metodologia a ser empregada na transposição destes conceitos. Nesse caso, a produção de grupos recolhe, em geral, um grande número de conhecimentos que a pesquisa aponta como necessários, afastando-se assim de visões simplistas do ensino de ciências.” (CARVALHO e GIL-PÉREZ, 1993, p. 14).

Com intenção de subsidiar o professor a abordar os tópicos de FMC em sala de aula foi criado no ano de 2002, na Unesp de Presidente Prudente o Grupo de Professores de Física Moderna. A proposta do grupo é promover um diálogo entre pesquisadores, professores e alunos, ou seja, considerar toda essa bagagem de conhecimento onde os participantes se envolvem no processo, trazendo elementos para problematização, porém fundamentados no conhecimento científico estabelecido. Hoje o planejamento e desenvolvimento das reuniões, assim como a análise das construções conjuntas no grupo fazem parte de um projeto subsidiado pelo Programa Núcleos de Ensino da Unesp e os professores participantes do grupo são todos professores das escolas parceiras no projeto. OU seja, o trabalho de formação continuada desenvolvido como parte do projeto indiretamente afeta as aulas de física nas escolas parceiras. Parte do entendimento do grupo é descrita por Neves da Silva (2010), no trecho a seguir:

O Grupo de Professores de Física Moderna (GPFM) foi criado no ano de 2002 numa colaboração entre professores da rede estadual e particular de ensino da região de Presidente Prudente e professores universitários da FCT/Unesp, câmpus de Presidente Prudente, com o objetivo de estudar especificamente tópicos de FMC e suas formas de aplicação no EM. Os professores participantes do grupo manifestaram um interesse voluntário na formação do mesmo, pois se sentiam ainda defasados com relação aos conhecimentos teóricos de FMC. Hoje (2010) o GPFM conta com a participação de professores de EM, professores universitários, alunos de graduação em Física e de Pós-Graduação em Educação para a Ciência e alunos do EM que manifestaram interesse e foram levados pelos professores participantes. As atividades do grupo estão sendo estudadas por estes alunos de Pós-Graduação e os estudantes de graduação têm desenvolvido pesquisa em sala de aula buscando sanar os problemas postos pelos professores quando relatam suas experiências com FMC. Dentre estes trabalhos, esta atividade foi desenvolvida no intento de contribuir para

uma metodologia de trabalho com grupos voltada à discussão de conteúdos conceituais de FMC. (NEVES da SILVA, 2010, p. 33)

Dessa maneira, este trabalho trata da descrição de uma aplicação de estratégia para o ensino de um tópico da FMC com professores e formação continuada que pertencem a este grupo de estudos. O tópico trabalhado durante a investigação foi a Teoria da Relatividade Restrita (TRR), proposta no ano de 1905 pelo físico Albert Einstein. A escolha deste tópico se deu em função da pouca importância que é dada a ele nos manuais educacionais.

Uma análise da abordagem da Relatividade Especial em livros didáticos, principalmente em relação à contração de Lorentz-FitzGerald e à aparência visual de objetos relativísticos, é encontrada no artigo “*Relatividade Restrita no ensino médio: contração de Lorentz-Fitzgerald e a aparência visual de objetos relativísticos em livros didáticos de Física*” (OSTERMANN; RICCI, 2002). Os autores comprovaram a existência de muitas imprecisões conceituais em várias obras deste tipo, capazes de induzir nos estudantes concepções alternativas e errôneas sobre o assunto. Algumas sugestões são feitas, no sentido de evitar tais erros, mas nenhum material instrucional concreto é proposto. (CASTILHO, 2005)

Para proporcionar um primeiro contato dos integrantes com a TRR, foi realizado um trabalho com os participantes do GPFM, visando a discussão de aspectos teóricos dessa teoria. No entanto, a forma de desenvolver essa discussão obedeceu a regras de organização descritas na metodologia e que constituem o cerne metodológico deste trabalho.

A partir do que foi disposto anteriormente, os objetivos dessa pesquisa foram:

- Desenvolver interações discursivas sobre TRR com professores em grupo de estudo e discussão de tópicos de FMC;
- Avaliar a aplicabilidade dos trabalhos realizados na formação continuada de professores, ou seja, dialogar com o referencial adotado para analisar os resultados obtidos.

METODOLOGIA

As atividades foram desenvolvidas em um grupo de formação continuada de professores que trabalha utilizando a metodologia de estudo e discussão de

tópicos específicos. Neste caso, foi posto em discussão ao grupo os aspectos mais relevantes sobre conceitos relacionados à TRR, a saber, a noção de dilatação do tempo, contração do espaço e diferenciação da massa de repouso e relativista. A partir de “conversas” prévias sobre o tema das discussões, podemos afirmar que antes dos trabalhos desenvolvidos, os professores não tinham conhecimento algum dos aspectos trabalhados, pois afirmavam somente conhecer a figura do cientista Albert Einstein, e não suas contribuições à Física.

Dessa maneira, foi proposta com os professores uma discussão sobre esses parâmetros importantes à compreensão da TRR, de modo que eles pudessem expressar tudo que conheciam sobre os temas apresentados – espaço e tempo absoluto e a dilatação do tempo. Essa discussão foi gravada em áudio para posterior transcrição e análise das interações discursivas realizadas entre os professores. Sobre este tema, Mortimer e Scott (2002) teorizam da seguinte forma:

O que torna o discurso funcionalmente dialógico é o fato de que ele expressa mais de um ponto de vista, e não que ele seja produzido por um indivíduo solitário. Esse último aspecto está relacionado à segunda dimensão da abordagem comunicativa, que distingue entre o discurso interativo, aquele que ocorre com a participação de mais de uma pessoa, e o discurso não interativo, que ocorre com a participação de uma única pessoa.

Situando a adaptação do referencial teórico, esse trabalho citado estuda as interações discursivas entre professores e alunos em sala de aula, propondo inclusive passos para que as interações sejam classificadas. No entanto, não foram seguidos os passos propostos pelo referencial neste caso, sendo que a metodologia de análise de dados é descrita posteriormente. Aqui, por acreditarmos que, segundo a classificação de Mortimer e Scott (2002), os diálogos entre os professores se dão de modo *interativo/dialógico* e por não se tratar de uma situação de sala de aula com interação professor-aluno, apenas nos apropriamos do termo “interações discursivas” por se tratar de uma situação em que isto acontece de uma forma já defendida pelo mesmo referencial. Sendo assim, esse trabalho se atém a transpor a análise de uma interação discursiva, analisando a dinâmica de como estas acontecem em um grupo de professores em estudo e discussão de um tópico de FMC. Nesse sentido, este grupo de estudo e discussão caracteriza-se por valorizar principalmente as opiniões coletivas a fim de propiciar um ambiente estimu-

lador das interações discursivas citadas pelo referencial. Sendo assim, descrevemos as etapas pelas quais essas trocas de opiniões ocorreram de modo que os próprios professores poderiam complementar o comentário feito por um colega caminhando para uma conclusão conjunta.

Para a análise das transcrições realizadas, utilizamos a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2007), pois nos interessávamos pela dinâmica das “conversas” nas reuniões. A pertinência desta metodologia para o desenvolvimento do trabalho é principalmente seu caráter qualitativo, na medida em que os textos são reconstruídos de forma a expressar as principais ideias manifestadas pelos autores do texto em análise, que neste caso, são as manifestações dos professores durante as discussões. Nas palavras dos autores:

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de promover novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p. 7)

As primeiras falas dos professores sobre o assunto foram colocadas no quadro na sequência em que estas apareciam durante as conversas caminhando para um entendimento do assunto e como essas discussões eram complementadas por outras explicações e outros participantes em busca de uma conclusão conjunta. Acreditamos que esta forma de conduzir o trabalho de entendimento de um conceito novo deve surtir efeitos bastante significativos, uma vez que, eles podem avaliar seus erros conceituais e colocar suas conclusões para os demais elementos do grupo. Um exemplo desses registros é mostrado a seguir.

Exemplificando, no momento em que uma explicação surge no meio das discussões, todos analisam a expressão e fazem complementações, até que se chegue a uma conclusão geral do grupo e, dessa maneira, as discussões sobre um determinado assunto foram todas tabeladas para um entendimento de como essas interações entre os professores podem conduzir a conclusões bastante válidas, proporcionadas pela participação nos grupos de estudo e discussão.

Quadro 1 Exemplo das transcrições das falas dos professores sobre determinado assunto.¹

Prof1	Prof2	Prof3	Conclusão
“O que eu sei sobre relatividade é que [...] na verdade, massa pode ser transformada em energia.”	“É verdade, mas isso é assim [...] por exemplo [...] uma quantidade de massa tem uma certa energia, mas que não pode ser obtida porque não sabemos ainda como aproveitar essa energia.”	“É [...] é da equação $E=mc^2$. Toda massa também é energia. Podemos saber quanta energia tem essa massa pela equação, isso não quer dizer que podemos sair transformando massa em energia por aí [...], é um processo complicado, igual ao da bomba atômica.”	A equação de Einstein permite saber quanta energia tem um corpo de determinada massa m . Essa energia pode ser obtida mediante processos complicados que ainda são inacessíveis à população.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Seguindo o modelo apresentado anteriormente, pudemos identificar algumas conclusões válidas teoricamente, em alguns aspectos muito importantes para o entendimento da TRR. Os quadros dessas interações discursivas entre os professores são apresentadas a seguir:

Quadro 2 Interação discursiva sobre o conceito de dilatação do tempo.

Prof2	Prof6	Conclusão
“Eu acho, pelo que eu li, que a relatividade explica que é possível diminuir o passar do tempo, quando a velocidade é muito grande.”	“O que a relatividade afirma sobre isto é que, a velocidade da luz é constante, independentemente do referencial e, isto leva à consequência de que o tempo tem que passar mais devagar para que dois observadores vejam o mesmo fenômeno.”	A velocidade da luz é constante para qualquer referencial e, sendo assim, para que o espaço percorrido por um corpo seja o mesmo para os dois referenciais, o tempo deve passar mais devagar para quem estiver em uma velocidade próxima à da luz.

1 Uma explanação sucinta sobre os conceitos referentes à TRR aceitos e discutidos em cada quadro apresentado no texto pode ser encontrada nos apêndices ao final do texto.

Essa interação discursiva entre os professores Prof2 e Prof6 nos permite inferir que o grupo atingiu uma conclusão válida na interpretação da TRR na medida em que Prof6 complementa as explicações do Prof2, para então, concordarem e chegarem junto com o grupo à conclusão apresentada.

Quadro 3 Interação discursiva sobre o conceito de relativo.

Prof4	Prof3	Prof1	Conclusão
“[...] Como já diria o Einstein, tudo é relativo [...]”	“Não sei muito bem se Einstein disse que tudo é relativo [...] pelo que eu assisti uma vez em um documentário, o que tem é uma interpretação da TRR que vários observadores podem ver coisas diferentes, exatamente porque a luz tem velocidade constante; não é isso?”	“É [...] porque essas frases de Einstein [...] muitas são lendas [...] Mas o que a Prof3 disse confere, eu acho [...] Porque é bem isso mesmo, o que é relativo é a observação que vários observadores fazem do mesmo fenômeno, porque eles vão ver efeitos diferentes [...] por exemplo [...] que raio caiu primeiro [...] porque a velocidade a luz é constante [...] é só uma questão de aceitar a velocidade da luz como constante, mesmo que o trem esteja se movendo para uma direção.”	O fato de a velocidade da luz ser uma constante faz com que a interpretação dos fenômenos que envolvem a propagação da luz – como a observação da queda de dois raios por uma pessoa dentro de um trem em movimento e por uma pessoa fora do trem – sejam percebida de maneiras diferentes por pessoas em referenciais diferentes e, esse fato faz com que haja uma propagação de que a TRR afirma que tudo é relativo.

Outra interação discursiva bastante interessante no sentido de “caminhar” para uma conclusão conjunta condizente com a teoria. A conclusão do grupo sobre esse parâmetro contribui de maneira bastante efetiva para um entendimento conceitual da TRR.

Quadro 4 Interação discursiva sobre o conceito de dilatação da massa.

Prof5	Prof2	Conclusão
“Você disse: caso um corpo pudesse atingir a velocidade da luz [...].”	“Sim, porque segundo a relatividade, quanto mais próximo estamos da velocidade da luz chegamos à conclusão de que maior é a massa do corpo.”	A massa dos corpos aumenta, quanto maior a velocidade dos mesmos. É uma consequência da TRR.

Essa “conversa” nos mostra que alguns professores conseguem, baseados em seus conhecimentos cotidianos ou em estudos anteriores, explanar sobre a dilatação das massas na TRR de forma bastante próxima da conceitualmente proposta pela teoria.

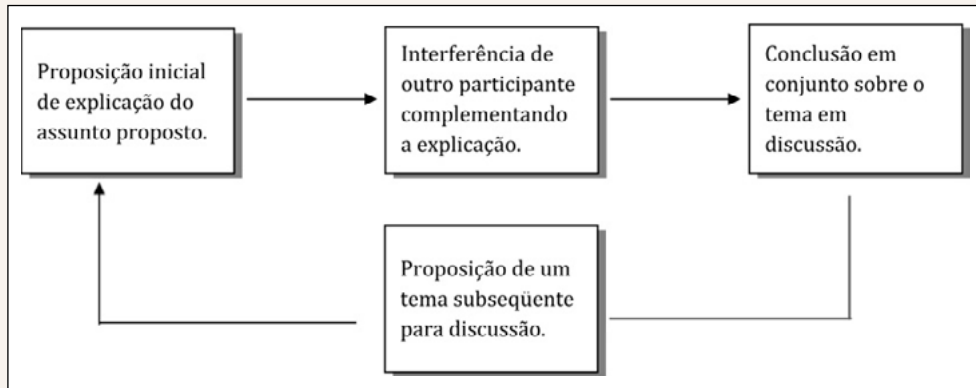
Outras interações discursivas desse tipo foram registradas analisadas dessa mesma maneira e várias conclusões foram obtidas pelos professores, de modo que as apresentaremos de forma mais sucinta para que possamos discutir os resultados de forma mais efetiva. A análise completa de todas as interações faz parte de uma segunda parte deste artigo. Dentre elas, podemos citar as seguintes conclusões válidas:

- Esclarecimento da ideia errônea de que todos os corpos têm seu comprimento diminuído quando à velocidade da luz.
- Esclarecimento do porque é impossível um corpo de massa m atingir a velocidade da luz.
- Como as leis de Newton para o movimento podem ser derivadas das ideias a TRR.

Assim sendo, essa metodologia de grupos de estudo e discussão tem sido bastante válida no sentido de permitir que os professores, de posse de seus próprios conhecimentos – mesmo que ainda sejam concepções alternativas – possam estudar e concluir explicações em conjunto.

Analisando mais profundamente a forma com que essas discussões têm acontecido em grupo e, principalmente, em que sentido essas conversas orientadas têm atingido os objetivos de sua proposição, criamos um esquema a fim de representar essa dinâmica das interações discursivas da maneira abordada nessa pesquisa, conforme mostrado a seguir.

Figura 1 Esquema estrutural das interações discursivas encontradas entre os professores em grupo de estudo e discussão.



Com este esquema, podemos representar como as discussões ocorrem nesse processo utilizado neste grupo. A partir de um tema proposto, uma explicação ou exemplo é apresentado a um professor e complementada pelos outros. Enquanto houver formas de complementar o argumento posto, há progresso nas discussões, até que haja um consenso comum entre os participantes e, outro tema subsequente ao anterior, é proposto para a discussão e o processo se reinicia.

Esta metodologia de trabalho com professores em grupos de estudo e discussão para os temas de FMC têm surtido efeitos evidentes no sentido de proporcionar as interações discursivas em favor de uma valorização da participação dos próprios professores em seu processo de formação continuada.

CONCLUSÕES

Com este trabalho, pode-se colocar sob teste, a hipótese de que a metodologia dos grupos de estudo e discussão pode surtir um efeito bastante significativo nos professores, principalmente no que concerne ao aprendizado em conjunto de tópicos de FMC, que são novos para eles e, principalmente, para aplicar esta metodologia de discussão e esclarecer ponto a ponto as dúvidas conceituais desses professores e formar uma base sólida para um aprendizado posterior mais aprofundado sobre esta teoria.

Com esta experiência, foi possível esquematizar a forma como se deram essas interações e perceber que os professores, quando em um ambiente no qual suas opiniões são valorizadas, podem, independentemente de seus conheci-

mentos estarem corretos ou não, chegarem juntos à conclusões válidas sobre determinado tema.

Estas interações observadas e estudadas foram de grande valia para os próprios professores que participam dos grupos, pois foram construídas por seus próprios conhecimentos e o esquema apresentado da situação pode se converter inclusive em um guia para todas as atividades do grupo.

Esta é apenas uma situação em que este fenômeno pôde ser observados, mas entendemos que esta forma de promover formação continuada de professores de Física, ou seja, os grupos de estudo e discussão podem se mostrar cada vez mais significativas se trabalhadas sem as clássicas diferenciações de “grau”, nas quais os professores coordenadores de grupo são considerados padrões a serem seguidos e comumente se tornam palestrantes em cursos de “reciclagem” de professores.

Acreditamos inclusive que esta metodologia possa ser utilizada com alunos em estudos específicos e, a fim de colocar sob teste esta metodologia de discussão para vários assuntos de FMC, visando propô-la como uma boa forma de promover a Formação Continuada de Professores para o tema de FMC.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PEREZ, D. *Formação de professores de ciências: tendências e inovações*. São Paulo: Cortez, 1993. v. 26.

CASTILHO, M. I. *Uma introdução conceitual à relatividade especial no ensino médio*. 2005. Dissertação (Mestrado Profissionalizante em Ensino de Física) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

EINSTEIN, A.; INFELD, L. *A evolução da física*. Tradução Giasone Rebuá. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.

LINO, A. *Inserção de física moderna e contemporânea no Ensino Médio: a ligação entre as teorias clássicas e modernas sob a perspectiva da aprendizagem significativa*. 2010. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MEC; INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Censo escolar 2007. 2007. Disponível em: <www.inep.gov.br/basica/censo/censo.asp>. Acesso em: 2 maio 2010.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. *Análise textual: discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

MORTIMER, E. F.; SCOTT, P. Atividades discursivas nas salas de aula de Ciências: uma ferramenta sociocultural para analisar e planejar o ensino. *Investigações em Ensino de Ciências*, v. 7, n. 3, 2002.

NEVES DA SILVA, J. R. *Análise da formação continuada de professores mediante participação em um grupo de estudos/discussão de física moderna e contemporânea*. 2010. 126 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

OLIVEIRA, I. S. *Física moderna: para iniciados, interessados e aficionados*. São Paulo: Livraria da Física, 2005. v. 1.

OSTERMANN, F.; RICCI, T. Construindo uma unidade didática conceitual sobre mecânica quântica: um estudo na formação de professores de Física. *Ciência & Educação*, v. 11, n. 2, p. 235-258, maio 2004.

PAULO, I. J. C. *A aprendizagem significativa crítica de conceitos de mecânica quântica segundo a interpretação de Copenhagen e o problema da diversidade de propostas de inserção de física moderna e contemporânea no Ensino Médio*. 2006. 235 f. Tese (Doutorado em Ensino das Ciências) – Universidade de Burgos, Burgos, 2006.

PEREIRA, A. P.; OSTERMANN, F. Sobre o ensino de física moderna e contemporânea: uma revisão bibliográfica da produção acadêmica recente. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, v. 14, n. 3, p. 393-420, 2009.

SANCHES, M. B. *A física moderna e contemporânea no Ensino Médio: qual sua presença em sala de aula?* 2006. 108 f. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2006.

APÊNDICES

Apêndice A

A expressão $E=mc^2$ estabelece uma equivalência entre *massa* e *energia*, e é talvez o resultado mais revolucionário da teoria da relatividade. Ela simplesmente no diz que massa pode se convertida em energia e vice-versa. [...], esta equivalência é verificada em processos de desintegração nuclear (OLIVEIRA, 2005, p. 66).

Sabemos, com base na teoria da relatividade, que matéria representa enormes reservatórios de energia e que energia representa matéria. Não podemos

desse modo, distinguir entre matéria e campo, porquanto a distinção entre massa e energia não é qualitativa. Folgadoamente, a maior parte da energia está concentrada na matéria; mas o campo que circunda a partícula também representa energia, embora em quantidade incomparavelmente menor. Poderíamos, portanto, dizer: matéria é onde a concentração de energia é grande, e campo onde a concentração de energia é pequena. Mas se esse for o caso, então a diferença entre matéria e energia é mais quantitativa do que qualitativa. Não há sentido algum em se considerar matéria e energia como duas qualidades muito diferentes uma da outra. Não podemos imaginar uma superfície definida separando distintamente campo e matéria (EINSTEIN; INFELD, 2008, p. 201).

Apêndice B

Suponha que um observador meça dois eventos, que vamos chamar de evento 1 e evento 2 (como por exemplo a passagem de um avião e o espirro de uma pessoa). O nosso senso comum nos diz que se os eventos ocorrem ao mesmo tempo para um observador sentado no banco de um jardim, ou seja, se eles são simultâneos, também o serão para alguém, por exemplo, passando em um ônibus. Acontece que simultaneidade também é um conceito relativo. Ou seja, se o observador sentado no banco observa o evento 1 e o evento 2 ocorrerem ao mesmo tempo, o observador em movimento pode chegar à conclusão, por exemplo, de que a pessoa espirrou antes de o avião passar! (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

Apêndice C

A Teoria da Relatividade é baseada sobre dois postulados fundamentais:

1. Perante as leis da física, todos os sistemas inerciais são equivalentes;
2. A velocidade da luz é a mesma em qualquer sistema inercial.

Como consequência desses postulados, as noções de espaço e tempo absolutos introduzidas na mecânica clássica tiveram que ser abandonadas. Na relatividade, intervalos de tempo e distâncias dependem do estado de movimento do observados. Quando um observador se encontra em movimento [próximo a velocidade da luz], o tempo para ele é dilatado em relação a um observador parado, e o espaço é encolhido na direção do movimento (OLIVEIRA, 2005, p. 70).

Apêndice D

Em relatividade existem duas massas: a de repouso e a relativística. Obviamente para $v \neq 0$, m e m' serão diferentes. É preciso ter cuidado nesse ponto: o fenômeno de aumento da massa relativista é um efeito dinâmico, e que não significa que a quantidade de matéria do objeto esteja aumentando. Trata-se de um aumento da inércia do objeto. Ou seja, quanto mais próxima da velocidade da luz for a velocidade de um objeto, mais difícil se torna aumentá-la (OLIVEIRA, 2005, p. 64-5).

Um corpo em repouso tem uma massa definida, chamada *massa de repouso*. Sabemos, da mecânica, que todo corpo resiste a uma alteração em seu movimento; a resistência será tanto maior quanto maior for a massa, e tanto menor quanto menor for a massa. Mas, na teoria da relatividade, temos algo mais. Não apenas um corpo resiste mais fortemente a uma alteração se a massa for maior, mas também se sua velocidade for maior. Os corpos com velocidades que se aproximem da velocidade da luz ofereceriam resistência muito grande a forças externas. Em mecânica clássica, a resistência de um determinado corpo era algo inalterável, caracterizado somente por sua massa. Em teoria da relatividade, depende ao mesmo tempo da massa de repouso e da velocidade. A resistência se torna infinitamente grande quando a velocidade se aproxima da velocidade da luz (EINSTEIN; INFELD, 2008, p. 164).

28

EDUCAÇÃO E TECNOLOGIAS: BLOG DE AULA – MUTIRÃO DE SOCIOLOGIA

Fábio Fernandes Villela

Fabiano da S. Costa

Damires A. Sousa

Valéria F. P. Souza

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: Este artigo tem por objetivo apresentar alguns resultados do projeto intitulado: Educação e Tecnologias: Blog de Aula – Mutirão de Sociologia. O projeto investiga as representações do mundo do trabalho dos alunos do Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Francisco Purita de Ipiruá (SP), através do uso de mídias virtuais, especificamente o Blog de Aula – Mutirão de Sociologia (www.mutiraodesociologia.com.br). Estudar as representações de mundo trabalho possibilita aos alunos pensar em uma profissão a qual se identifiquem, além de estimular a reflexão enquanto futuros profissionais. As mídias virtuais, especialmente os blogs, possibilitam aos alunos expressar seus modos de viver e pensar o mundo do trabalho. No contexto da cidade de Rio Preto, é especialmente relevante aquelas representações do mundo do trabalho rural, de modo que o projeto vem a colaborar na elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre o trabalho, a educação e o mundo rural.

Palavras-chave: Mundo do Trabalho; Educação do Campo; Mídias Virtuais.

INTRODUÇÃO

Este trabalho nasceu da necessidade de dar voz às crianças das escolas do meio rural e visa estudar as representações do trabalho nos alunos do campo através do uso de mídias virtuais, como o blog. Os alunos de escolas rurais vivem o dilema da “rurbanização”: existe cada vez mais uma falta de diferenciação entre o que se aprende nas instituições de ensino do campo e da cidade, para FIOD (2000),

A vida no campo não constitui mais fruto de uma especificidade denominada espaço rural. Portanto, o que a criança aprende na escola do campo não difere essencialmente daquilo que aprendem as crianças urbanas, pois o que lhe dá vida e a faz

emergir no Brasil é o trabalho coletivo, seu princípio educativo. Nenhuma sociedade pode prescindir desse atributo social, dessa condição que a diferencia de sociedades e de outras épocas. (FIOD, 2000, p. 43)

A busca por reencontrar uma identidade, se faz necessário dar aos alunos uma oportunidade de refazerem seus conceitos. No caso desse trabalho, de procurar dentre elas qual as representações do mundo do trabalho para as crianças do campo, já que o trabalho sempre teve vital importância no contexto rural, pois era uma atividade exercida entre familiares: a chamada agricultura familiar.

Já na escola rural há alguns problemas que são típicos de instituições camponesas, um deles são os graves problemas financeiros causados pelo isolamento do poder central, é que “ainda que sob uma retórica de preocupação com as questões sociais e culturais, são os fatores administrativos e financeiros” (SILVA, 2000, p. 41) que mais preocupam os administradores dessas instituições.

Grande parte desse abandono das escolas do meio rural se deve ao “isolamento geográfico, social e cultural das zonas rurais, as perdas demográficas, a ausência de perspectivas de emprego [...]” (SILVA, 2000, p. 39), tudo colabora para a “periferização do meio rural” que “não é um problema de fácil resolução, pois não se trata de um simples problema econômico ou de um simples problema pedagógico, mas sim da existência de agrupamentos humanos que tanto podem chamar-se aldeias ou bairros periféricos de uma cidade” (SILVA, 2000, p. 41).

O resultado de todos esses problemas supracitados cria alunos de meio rural sem expectativas para seu futuro, não há oportunidade de continuar seus estudos em sua região nem opções de emprego para se manter estabelecidos junto à família, essa falta de expectativas faz com que os alunos sequer cogitem ir a uma faculdade ou a um curso técnico. Discutir as representações de trabalho com esses alunos é fazê-los pensar em uma profissão em que se identifiquem criando uma alternativa para combater, ou pelo menos levá-los a reflexão sobre sua situação enquanto aluno de escola rural.

Para interagir com os alunos e recolher o *corpus* da pesquisa, o projeto utiliza a metodologia de blog, um *web site* frequentemente atualizado, por meio do qual os conteúdos aparecem em ordem cronológica inversa. Podem conter textos, imagens, áudios, vídeos e animações. Esta metodologia possibilita a disseminação do conhecimento produzido pela universidade na internet. A comunidade se relaciona através dos conteúdos possibilitando a transmissão de informação, fazendo da

web um espaço de leitura, escrita, participação e reflexão. Através do blog utilizado (Mutirão de Sociologia: <www.mutiraodesociologia.com.br>), os alunos da escola pública E. E. Prof. Francisco Purita de Ipiguá (SP), são convidados a exporem suas opiniões sobre tudo que estiver relacionado com a aula: o trabalho, a disciplina, o professor, a escola, seus interesses, suas expectativas em relação à escola e ao seu mundo, isso depois de ser realizada uma expositiva na área de Ciências Humanas e suas Tecnologias especificamente no que diz respeito à articulação com o mundo do trabalho rural, conforme a “Proposta Curricular do Estado de São Paulo” (SEE/SP, 2011). Esta instituição foi a escolhida para ser o *universo* de pesquisa, pois, trata-se de uma escola isolada de seu centro administrativo, sendo um distrito não é nem uma cidade, portanto, não tem independência, nem um bairro, pois é dependente administrativamente, mas está distante do seu centro.

Os comentários dos alunos constituem o *corpus* da pesquisa e serão submetidos à análise qualitativa. Esta análise visa descobrir os comentários acerca das expectativas e dos modelos das crianças do meio rural sobre as profissões, ou seja, qual a representação do trabalho para esse tipo de aluno.

PROBLEMATIZAÇÃO HISTÓRICO-TEÓRICA DO TEMA

A educação no campo

Historicamente, a ideia de educação do campo foi estabelecida como precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. O universo em questão, o espaço rural, era visto como inferior e arcaico. Não existia uma pedagogia diferenciada e os planos para os alunos do campo foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas como ideias prontas para eles. Segundo Baptista (2003, p. 20-21),

A educação rural nunca foi alvo de interesse dos governantes, ficando sempre relegada ao segundo ou terceiro plano, “apêndice” da educação urbana. Foi e é uma educação que se limita à transmissão dos conhecimentos já elaborados e levados aos alunos da zona rural com a mesma metodologia usada nas escolas da cidade. (BAPTISTA, 2003, p. 20-21)

Dessa forma podemos afirmar que o único objetivo da educação rural era criar mão de obra barata para os latifundiários conforme a relatora das Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo, Edla de Araújo Lira Soares:

A perspectiva salvacionista dos patronatos prestava-se muito bem ao controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante de suas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo. De fato, a tarefa educativa destas instituições unia interesses nem sempre aliados, particularmente os setores agrário e industrial, na tarefa educativa de salvar e regenerar os trabalhadores, eliminando, à luz do modelo de cidadão sintonizado com a manutenção da ordem vigente, os vícios que poluíam suas almas. Esse entendimento, como se vê, associava educação e trabalho, e encarava este como purificação e disciplina, superando a ideia original que o considerava uma atividade degradante. (SOARES, 2002, apud KOLLING et al., 2002, p. 54)

A escola rural não oferece a seus alunos um ensino em que eles se reconheçam como cidadãos do campo. É fora da realidade imaginar que todas as instituições de ensino devem ter as mesmas disciplinas, mesma carga horária e mesma visão de mundo. A realidade das crianças do campo é diferente da criança do meio urbano, é dever da escola saber quais são suas necessidades mais específicas. Em um estudo sobre a educação rural, Calazans (1993, p. 19) afirma que “é essencial destacar que as classes dominantes brasileiras, especialmente, as que vivem do campo, sempre demonstraram desconsiderar o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”.

PROBLEMATIZAÇÃO ESPECÍFICA DO TEMA

As representações do mundo do trabalho rural

O trabalho educativo, segundo Almeida (2001), potencializa transformações nas representações sociais dos alunos possibilitando-lhe alcançar outro patamar do saber mediato. Potencializar significa relativizar a ação educativa escolar, entendendo-a articulada a outras ações educativas que compõem o mundo natural e humano social, implicando a transformação de um pensamento linear.

As representações sociais dos alunos em relação a determinado saber são o ponto de partida (saber imediato) e as sínteses cognitivas, elaboradas pelos alunos, o ponto de chegada (saber mediato). Para Almeida (2001), as contradições desses termos contraditórios provocam tensões nas representações do aluno (saber imediato), que podem gerar a superação do imediato no mediato pretendido, possibilitando, assim, a elaboração de sínteses, a aprendizagem. Novas

relações pedagógicas têm como ponto de partida as representações sociais imediatas dos alunos em relação a determinado saber e, como ponto de chegada, a superação do imediato no mediato.

O conceito de representações sociais, segundo Almeida (2001, p. 151), está assentado numa visão ontológica, onde as representações se prestam à manutenção das relações sociais vigentes e são tanto mais eficientes no desempenho desta atribuição quanto maior for a sua aparente criticidade. As representações são, na verdade, ideologia dominante, apresentam ideias que não expressam o real, e sim a aparência social, uma imagem das coisas, dos homens. O autor trabalha o conceito de representação como uma distorção da realidade. Outro autor que trabalha o conceito de representação é Vala (1986). Para o autor, uma representação social compreende,

[...] um sistema de valores, de noções e de práticas relativas a objetos sociais, permitindo a estabilização do quadro de vida dos grupos, constituindo um instrumento de orientação da percepção e de elaboração das respostas, e contribuindo para a comunicação dos membros de um grupo ou de uma comunidade. (VALA, 1986, p. 5)

Retomando Silva (2006, p. 55), o autor afirma que “[...] as representações sociais incidem sobre objetos sociais relevantes e contribuem para a integração dos indivíduos na sociedade ao concorrerem para a compreensão da realidade.”. Discutir as representações de trabalho nos alunos é fazê-los pensar em uma profissão em que se identifiquem, criando uma alternativa para combater, ou pelo menos levá-los a reflexão sobre sua situação enquanto futuros profissionais. Para que compreendam a realidade, é necessário que falem da realidade: da realidade que vivem e da que gostariam de viver. Na realidade pensar sobre as profissões, para um adolescente, é refletir sobre o que gostaria de ser quando adulto, talvez oportunidade única para que possa fazer isso.

As representações são sociais, segundo Silva (2006) “estão ancoradas, a montante, nos valores sociais que lhes dão sentido”, em suma, “as representações sociais formam-se na e para a interação social” e “são influenciadas pela dispersão da informação necessária à sua constituição, pela focalização dos indivíduos e dos grupos em determinados aspectos do meio e pela pressão para a interferência ou, dito de outra forma, para a sua aplicabilidade.” (SILVA, 2006, p. 56-57).

É através da interação intergrupar que o adolescente vai formar um conceito sobre determinada profissão ou trabalho, o sentido do trabalho, segundo Silva

(2006), é puramente social. Como um ser social o adolescente vai atribuir determinado valor a uma profissão pelas pessoas que conhece que exercem aquela profissão ou que realizam certo trabalho. Seja o trabalho de seus pais, amigos ou de pessoas na qual tem admiração. Dessa forma é possível ajudar o adolescente, dizendo como ela deve proceder se quiser realmente ter a profissão escolhida, motivando-a e elevando sua autoestima.

METODOLOGIA DE PESQUISA E ESTRATÉGIAS DE DESENVOLVIMENTO DA INVESTIGAÇÃO

Este projeto utilizou como metodologia de pesquisa e estratégias de desenvolvimento da investigação: (1) O Laboratório de Informática da Escola Estadual Prof. Francisco Purita de Ipirá (SP), (Programa “Acessa São Paulo” do Governo do Estado de São Paulo) e; (2) O Blog de Aula – Mutirão de Sociologia (www.mutiraodesociologia.com.br), onde os alunos inserem comentários pertinentes ao um conteúdo exposto em uma oficina. O Blog de Aula – Mutirão de Sociologia foi elaborando a partir de diversas as questões desenvolvidas em: Villela (2003), Villela (2008) e Villela (2009), tais como as relações entre as Novas Tecnologias, a Inteligência Coletiva e a Educação.¹ Essa metodologia possibilita a disseminação do conhecimento produzido pela universidade na internet. A comunidade se relaciona através dos conteúdos possibilitando o ensino, a pesquisa e a transmissão de informação, fazendo da web um espaço de leitura, escrita, participação, pesquisa e reflexão.

Este trabalho utilizou métodos qualitativos do tipo “análise de conteúdo”, conforme Babbie (2005, p. 70) como estratégia de desenvolvimento da investigação. O material para “análise de conteúdo”, conforme Babbie (2005, p. 70), foi desenvolvido através da realização de oficinas de tópicos da área de Ciências Humanas e suas Tecnologias especificamente no que diz respeito à articulação com

1 A pesquisa em questão, contou com o apoio da chefia do Departamento de Educação, bem como da Direção do IBILCE/Unesp, onde se desenvolveu a pesquisa. No que diz respeito aos aspectos de infraestrutura, recebeu verba do programa “Primeiros Projetos” da PROPe – Pró-Reitoria de Pesquisa da Unesp, através do projeto intitulado: “A Formação de Intelectuais e a Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo” (2010-2011) e também da PROEX – Pró-Reitoria de Extensão da Unesp, através do projeto “Blog de Aula – Mutirão de Sociologia” (2011).

o mundo do trabalho rural, conforme a proposta curricular “São Paulo faz Escola” (SEE/SP, 2011). Depois da referida oficina os alunos foram convidados a postar suas opiniões sobre tudo que estiver relacionado com a aula: o trabalho, a disciplina, o professor, a escola, seus interesses, suas expectativas em relação à escola e ao seu mundo no Blog de Aula – Mutirão de Sociologia.

Estes comentários constituem o *corpus* da pesquisa e foi submetido à investigação qualitativa do tipo “análise de conteúdo”. Esta análise visa descobrir os comentários acerca das expectativas e dos modelos dos adolescentes sobre as profissões, ou seja, qual a representação do trabalho para esse tipo de aluno “e também compreender a influencia dos diferentes contextos na sua construção, apreensão e produção”. (SILVA, 2006, p. 63) Conforme as considerações de Silva (2006),

[...] a investigação com crianças não exige a utilização de métodos e/ou técnicas específicas, mas que os investigadores sejam inovadores nas suas metodologias e sensíveis aos quotidianos infantis, pois analisando as atividades desenvolvidas pelas crianças nos contextos em que interagem, os investigadores poderão traçar um perfil sociológico da infância enquanto grupo social a das crianças enquanto sujeitos. (SILVA, 2006, p. 64)

Esse trabalho utiliza-se como metodologia as novas tecnologias aplicadas à educação. A expressão “Novas Tecnologias”, segundo Holzmann da Silva (1997, p. 169), é um termo genérico que vem sendo utilizado para designar a automação de base microeletrônica introduzida na indústria, nos serviços e na educação. Alguns autores têm travado um intenso debate com relação às “Novas Tecnologias” e este debate tem girado em torno desse processo de automação e de suas implicações sobre o ser humano (Cf. Villela, 2008). Um exemplo de “Novas Tecnologias” é o advento da internet, também chamado de “ciberespaço”, alterando profundamente as relações entre os sujeitos e possibilitando o surgimento de novos “Modos de Socialização” (Cf. Villela, 2008).

Com relação à educação, segundo Kenski (2007), o termo “tecnologias” tem sido muito empregado em educação, com os mais diversos sentidos e significados. A autora, mostra que as relações sempre existiram entre esses dois campos do conhecimento: a “educação e as tecnologias”. Dessa forma, aponta as diversas possibilidades de se fazer educação mediada pelas mais novas tecnologias digi-

tais. Kenski (2007), apresenta a a longa história de relacionamentos e possibilidades entre os vários tempos da sociedade, os avanços tecnológicos sucessivos e os seus reflexos na educação.

Diversos autores têm realizado teorizações em torno da questão da “Inteligência Coletiva”, cabe destacar, por exemplo Lévy (1998). Gostaríamos de ressaltar que a questão da “Inteligência Coletiva”, no sentido apontado por Cavalcanti e Nepomuceno (2007, p. 34), não é uma novidade, pois discussões e tomadas de decisão em grupo sempre estiveram presentes na sociedade humana, por exemplo, nas reuniões na ágora ateniense, nas assembleias de sindicatos, nas reuniões de negócio, etc., e nos dias de hoje na Net.

Para Lévy (1998, p. 29), “Inteligência Coletiva” é “uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências, sendo sua base e objetivo o reconhecimento e o enriquecimento mútuos das pessoas”. Uma interessante retomada deste debate pode observada em Villela (2008). Levando em consideração essa perspectiva, qualquer proposta sobre sistemas de educação e de formação docente deve levar em consideração as relações entre as Novas Tecnologias e o Intelecto Coletivo. Neste sentido, desenvolvemos o Blog de Aula – Mutirão de Sociologia.

Os blogs são *websites*, às vezes, *web site*, um sítio virtual, um conjunto de páginas, virtualmente localizado em algum ponto da *Web*, frequentemente atualizadas, por meio do qual os conteúdos aparecem em ordem cronológica inversa. Podem conter textos, imagens, áudios, vídeos e animações. Os blogs são um fenômeno de grande difusão na internet, porque permitem, de maneira fácil e rápida, que qualquer pessoa publique em um espaço próprio suas ideias e as compartilhe com outras pessoas na rede. O fenômeno dos blogs tem influenciado usos e costumes dos internautas. O formato blog se generalizou como meio de micro publicação, espaço pessoal, profissional ou grupal.

Os blogs fazem parte das “novas mídias sociais”. As “mídias sociais” precedem a Net e as ferramentas tecnológicas. Trata-se da produção de conteúdos de forma descentralizada e sem o controle de grandes grupos. As “ferramentas de mídias sociais” são sistemas online projetados para permitir a interação social a partir do compartilhamento e da criação colaborativa de informação nos mais diversos formatos. Eles possibilitaram a publicação de conteúdos por qualquer pessoa,

antes esta atividade se restringia a grandes grupos econômicos. Elas abrangem diversas atividades que integram tecnologia, interação social, a escrita, fotos, vídeos, áudios, etc.

O trabalho docente não fica a margem da influência dos blogs como ferramenta de ensino e pesquisa. Sua flexibilidade os faz adaptáveis a qualquer matéria, disciplina e nível educativo. Suas relações com outros formatos e aplicações na rede, o faz parte integrante do que se denomina “ecossistema da rede”. Os professores se encontram hoje diante de uma nova geração que nasceu e cresceu com a internet, e que requer novos enfoques educativos (Cf. EDUCASTUR, 2010).

Fundamentalmente, um blog serve para expor e trocar ideias. É uma ferramenta de publicação e comunicação, que está especialmente preparada para organizar e armazenar toda essa informação. O Mutirão de Sociologia é um blog de aula utilizado como complemento às aulas presenciais, de ajuda mútua, com informação adicional e propostas de atividades complementares, utilizando os recursos que oferecem os blogs (escritura hiper-textual, suporte multimídia, comentários, proposições de links relacionados, etc.), e aproveitando a interatividade do meio.

O Mutirão de Sociologia, na sua vertente acadêmica, tem como objetivos complementar as aulas presenciais dos alunos de pedagogia do curso de pedagogia do IBILCE/Unesp de SJRP/SP e, na vertente que visa à integração academia-comunidade, se propõe a estudar as representações do mundo do trabalho dos alunos do Ensino Médio, especificamente da Escola Estadual Prof. Francisco Purita de Ipiguá (SP). O blog possibilita armazenar os hipertextos produzidos, no ambiente do blog de aula, pelos alunos atendidos pelo projeto, de modo a propiciar a elaboração de pesquisas interessadas na descrição e compreensão de processos que envolvem relações entre a educação e a sociedade, especialmente aquelas relacionadas ao nosso projeto de pesquisa “Formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico” (Villela, 2010-2012).

O Mutirão de Sociologia tem possibilitado desenvolver uma metodologia que permite integrar as ferramentas das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) por meio do uso do blog de aula como parte das atividades de ensino-aprendizagem, conforme as sugestões do estudo “O uso do computador e da internet na escola pública” do Laboratório de Sistemas Integráveis da USP (LSI-TEC, 2009) e do projeto “A informática e o ensino de matemática” desenvolvido na Unesp/SJRP/SP (Cf. Fanti, 2009). Além de sistematizar os principais problemas

dos adolescentes que foram identificados através dos hipertextos dos alunos possibilitando vislumbrar meios de aprimoramento das atividades de formação de professores, a partir do diálogo a ser feito com os professores e alunos participantes do projeto. O material levantado pelo projeto encontra-se armazenado em CD-ROM e também disponível para consulta *on-line* no próprio *website* do projeto (www.mutiraodesociologia.com.br). A seguir, nas conclusões, destacamos alguns problemas que consideramos relevantes para nossa pesquisa.

O Mutirão de Sociologia procede à difusão do conhecimento gerado na universidade através da publicação digital de conteúdo, propiciando uma interação com outras instituições públicas de ensino e pesquisa e ganhando relevância social na medida em que os alunos beneficiários da proposta, em geral, pouco acesso têm ao conhecimento gerado na universidade pública. A difusão do conhecimento através da publicação digital de conteúdo, apresenta uma série de características que os tornam especiais, e que são de grande interesse no âmbito educativo, por exemplo, o conteúdo hiper-textual e multimídia. Os blogs admitem todo tipo de arquivos multimídia: texto, imagem, áudio, vídeo, animações flash, etc. e permitem links com documentos ou outros sites. Portanto, são ferramentas apropriadas para que os alunos desenvolvam capacidades de expressão textual e multimídia.

Enquanto recurso didático e ferramenta no ensino e pesquisa de sociologia, o blog possibilita a troca de ideias, definida pela participação e aportes dos usuários mediante comentários aos distintos artigos e conteúdos, fomentando o debate, a discussão e o uso responsável da *web*. A vertente interativa é uma das mais atrativas do ponto de vista educativo, sobretudo, pela visão mediadora da aprendizagem. Incentiva o trabalho cooperativo, através da gestão compartilhada do blog de aula. Isto unido à possibilidade de acesso de qualquer lugar, e a qualquer hora, abre grandes possibilidades de trabalho cooperativo. Qualquer pessoa em qualquer momento e lugar pode colaborar postando textos no blog.

Os blogs de aula podem ser uma excelente ferramenta de apoio a projetos coletivos, diário de trabalho, caderno de aula digital e pesquisas. Os blogs são parte de um “hábitat” ou “ecossistema” da *web*, com usos e costumes relacionados entre si. Os blogs, unidos a outros aplicativos e serviços, multiplicam seu potencial ao adicionar conteúdo multimídia, marcadores sociais, ou etiquetas (tags) que são lidas e indexadas por outros aplicativos. Esse componente de socialização da *web* pode ser aproveitado tanto pelos alunos como pelos docentes.

O Blog de Aula Mutirão de Sociologia tem articulado diversas propostas já desenvolvidas no Departamento de Educação do IBILCE/Unesp, especialmente a intitulada “Cidade Educadora” (Cf. Gadotti et al., 2004), por meio do qual desenvolvemos a ideia da cidade como espaço de cultura educando, promovendo e desenvolvendo o protagonismo de todos. Com isso, podemos vislumbrar soluções para as demandas sociais e as ações de políticas públicas mais eficientes e eficazes, para o Ensino Médio.

CONCLUSÕES

Em geral as postagens nem sempre se referem ao mundo do trabalho rural. Alguns exemplos pertinentes serão destacados a seguir.² Pelas falas das crianças podemos notar que o dia a dia do campo está presente nas suas representações do trabalho. Apesar dos muitos erros gramaticais podemos compreender algumas coisas sobre a visão que estas crianças possuem do mundo do trabalho que as cerca. Elas têm a exata noção das mudanças que ocorreram no trabalho do campo em outras épocas se comparado com hoje. As transcrições a seguir, estão de acordo com a escrita dos participantes do projeto.

A estudante T diz que “naquele tempo usava –se animais para trabalhar e hoje que nos percebemos o quanto mudou naquele tempo [...], como era difícil devido as condições e até crianças e adolescentes trabalhando para sustentar suas famílias. E hoje nos temos a tecnologias os automóveis as pessoas tem mais conforto com a moradia e vários outros”, vemos que o trabalho infantil é visto como uma necessidade inerente ao período e que a tecnologia modernizou o trabalho rural, dando mais conforto e qualidade ao trabalhador e sua família. Já para D a questão está na urbanização, que teve como consequência a imigração de mão de obra para as áreas urbanas ocorrendo uma deteriorização dos costumes da zona rural: “A história conta que Talhado’ antigamente era muito diferente de hoje, não tinha asfalto nas ruas, na época tinha o 3º CARTÓRIO. Na década de 70 as pessoas iam à igreja ‘SÃO SEBASTIÃO’ nos bailes da vila ‘TALHADO’, com o passar do

2 As postagens destacadas neste texto se referem à Escola Estadual Prof. Dr. João Deoclécio da Silva Ramos, Distrito de Talhado, São José do Rio Preto/SP, local onde o projeto foi inicialmente implantado em 2011. Tal opção se deve ao fato de que o projeto desenvolvido em Ipiguá (SP) se encontra em sua fase inicial.

tempo as coisas foram mudando, chegaram novas pessoas aqui em Talhado e com isso os costumes foram se apagando na vida das pessoas. E com isso costumes novos foram chegando, as pessoas não trabalhava mais nas roças e iam para grandes cidades. Com a chegada das pessoas novas foram entrando as ‘DROGA’. As drogas tornaram-se uma realidade para alguns adolescentes da cidade que, sem opções de trabalho, tornaram-se pequenos traficantes.

O trabalho do chamado “peão” ou “boiadeiro” é certamente, no imaginário das crianças, a profissão que mais simboliza o trabalho no campo, sendo até uma meta que alguns alunos almejam para seu futuro, por isso diversas crianças citaram o “boiadeiro” como uma espécie de “mito” do antigo mundo rural, pois foi substituído por meios de transporte mais modernos que carregam toda a boiada. É visto como o símbolo da liberdade do homem do campo, já que seu serviço consistia exatamente em realizar longas jornadas entre as cidades, carregando a boiada entre uma fazenda e outra.

Podemos concluir que no imaginário da criança do campo, o trabalho está intimamente ligado com as práticas do cotidiano e com a vida familiar, conforme diz Corsaro e Molinari (2005, p. 192), “[...] as representações sociais das crianças não surgem do pensamento simples sobre a vida social, mas sim através das suas actividades colectivas práticas com outros”. É no cotidiano familiar e social que o aluno tece suas considerações sobre o mundo do trabalho, influenciada pelos familiares e demais conhecidos, seu conceito sobre trabalho baseia-se na visão da realidade que o cerca. Ela consegue comparar as diferentes condições de trabalho da mesma profissão, ao observar filmes ou documentários, consegue perceber a deteriorização não apenas do trabalho, mas das condições de vida que lhe foram impostas.

Enfim, uma das questões centrais das práticas educativas, conforme apresentada por Zabala, (1999 e 1998), está sendo reelaborada, qual seja, a formação de novos valores e atitudes em âmbito individual e coletivo e da valorização da escola como espaço privilegiado (embora não o único), de formação de crianças e jovens. Formação do homem concebido como ser natural e objetivo, que se auto-cria e se forma no decorrer da história mediante a atividade de objetivação-apropriação, mecanismo que assegura a “mediação” entre o indivíduo e a história da humanidade, e que “humaniza os sentidos do homem, forma a subjetividade histórica e social”. (Cf. Duarte, 1993).

O projeto procura consolidar uma escola diferenciada e de qualidade, protagonizada e gerida pelos próprios sujeitos, a partir da formação de professores especializados e do estabelecimento de um currículo diferenciado. Os alunos universitários participantes do projeto, ao longo do período de sua formação em Pedagogia, na Unesp de SJRP/SP, têm a oportunidade de receber uma formação específica, mantendo um diálogo constante com as “Escolas do Campo” e capacitando-se para desenvolver uma relação de ensino-aprendizagem em uma perspectiva diferenciada. Esses alunos participantes do projeto fazem estágio na escola ajudando na formação escolar básica das crianças e adolescentes, através de uma visão crítica da sociedade envolvente, procurando contribuir com subsídios para que exerçam seus direitos de cidadania. Este trabalho de formação de professores visa formar educadores para trabalhar nas escolas rurais e aumentar o tempo de escolaridade das pessoas que vivem no campo.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, J. L. V. de. *Tá na rua: representações dos educadores de rua*. São Paulo: Xamã, 2001.
- BABBIE, E. *Métodos de pesquisas de survey*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2005.
- BAPTISTA, F. M. C. *Educação rural: das experiências à política pública*. Brasília: Nead, 2003.
- CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (Org.). *Educação e escola no campo*. Campinas: Papirus, 1993.
- CAVALCANTI, M.; NEPOMUCENO, C. *O conhecimento em rede: como implantar projetos de inteligência coletiva*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2007.
- CORSARO, W.; MOLINARI, L. Entrando e observando nos mundos da criança. Uma reflexão sobre a etnografia longitudinal da educação de infância em Itália. In: CHRISTENSEN, P.; JAMES, A. *Investigação com crianças*. Perspectivas e práticas. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 191-214.
- DUARTE, N. *A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- EDUCASTUR. Comunidade Educativa de Blogs. *Portal Educastur*. Net, Espanha, 2010. Disponível em <<http://blog.educastur.es/>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

FANTI, E. de L. C. A informática e o ensino de matemática. *Portal da Unesp*, São Paulo, 2009. Disponível em: <http://www.mat.ibilce.unesp.br/ciencia/expo_info2008.htm>. Acesso em: 25 jan. 2010.

FIOD, E. G. M. Educação do campo. In: AUED, B. W.; VENDRAMINI, C. R. (Org.). *Educação do campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009.

GADOTTI, M.; PADILHA, P. R.; CABEZUDO, A. (Org.). *Cidade educadora: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire; Buenos Aires: Ciudades Educadoras America Latina, 2004.

HOLZMANN DA SILVA, L. Novas tecnologias. In: CATTANI, A. D. (Org.). *Trabalho e tecnologia: dicionário crítico*. Petrópolis: Vozes, 1997. p. 169-173.

KENSKI, V. M. *Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação*. Campinas: Papirus, 2007.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). *A educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2002.

LÉVY, P. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Tradução Luiz Paulo Rouanet. São Paulo: Loyola, 1998.

LSI-TEC. O uso do computador e da internet na escola pública. *Portal LSI*, São Paulo, 2009. Disponível em: <<http://www.fvc.org.br/estudos-e-pesquisas/computador-internet-escola.shtml>>. Acesso em: 25 jan. 2010.

SEE/SP. Proposta curricular do Estado de São Paulo. *Portal da Secretaria de Estado de Educação do Estado de São Paulo*, São Paulo, 2011. Disponível em: <<http://www.rededosaber.sp.gov.br>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

SILVA, R. P. R. P. da. *Quando eu for grande quero ser... O trabalho para as crianças de meio rural: com as mãos na terra e os olhos no futuro*. 2006. 215 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Minho, Minho, 2006.

VALA, J. Sobre as representações sociais: para uma epistemologia do senso-comum. *Caderno de Ciências Sociais*, v. 4, p. 5-30, 1986.

VILLELA, F. F. *Indústria da construção civil e reestruturação produtiva: as novas tecnologias e seus modos de socialização construindo as cidades contemporâneas*. São Paulo: Giz, 2008.

_____. *A escola da justiça global*. Monografia (Pós-Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2009-2010.

_____. *Mutirão de sociologia – blog de aula*. 2011. (Projeto de Extensão). Um filme rodado no distrito de Talhado de São José do Rio Preto – SP – Brasil: João de Barro de Raffaele

Rossi (1970). Disponível em <<http://www.mutiraodesociologia.com.br/?p=841>>. Acesso em: 25 jun. 2011.

VILLELA, F. F. *A formação de intelectuais e a organização do trabalho pedagógico*. Projeto de Pesquisa do Plano Global de Atividades. São José do Rio Preto: Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, 2010-2012.

ZABALA, A. *A prática educativa: como ensinar*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

_____. (Org.). *Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund.: I

PARTE 3
Ensino
Fund.: II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

29

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE FÍSICA: PRODUZINDO SENTIDOS E APRENDIZADOS PARA SI

Alexsander Lourenço Pessoa

Tiago Cesar Gimenes

Daiana Braga de Almeida Mendonça

Leonardo Silveira Onhibene

Diego Henrique Oliveira Barbosa

Phamela Camila Peres Ferreira

Fernanda Cátia Bozelli

Faculdade de Engenharia/Unesp/Ilha Solteira

Resumo: A parceria entre Ensino Superior e Educação Básica se faz presente no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), criado pela Diretoria de Educação Básica (DEB) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES). Este programa tem o objetivo de inserir o futuro professor, graduando dos cursos de Licenciatura no ambiente escolar antes de sua formação, a fim de proporcionar saberes e reflexões da profissão de professor. O curso de Licenciatura em Física, da Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, da Universidade Estadual Paulista (Unesp), câmpus de Ilha Solteira, faz parte desse programa e atua com seis licenciandos bolsistas em uma Escola Estadual de Ensino Médio do município de Ilha Solteira. As ações do PIBID abrangem diversos setores da escola, como, por exemplo, as participações nos Horários de Trabalhos Pedagógicos Coletivos (HTPC), nos planejamentos escolares, nas reuniões de pais e mestres, nos laboratórios didáticos de Física e Informática, nas salas de aula com os professores de Física das diferentes turmas, entre outras. Tais participações são sistematizadas por meio do recurso das narrativas autobiográficas, as quais proporcionam reflexões das experiências vivenciadas pelos licenciandos nestas ações. Assim, as narrativas autobiográficas são aliadas no processo de formação de professores e permite melhor vinculação entre a teoria e a prática.

Palavras-chave: Licenciatura em Física; Formação de professores; Narrativas autobiográficas.

INTRODUÇÃO

Pesquisadores nacionais (SOUZA e ABRAHÃO, 2006; NACARATO, 2008) e internacionais (CONNELLY e CLANDININ, 1995; LARROSA, 1998) tem se apropriado

das narrativas para compreender a formação docente e a docência. Marquesin e Nacarato (2011, p. 55), como formadoras, tem constatado que, “cada vez mais, as narrativas têm se tornado ferramentas centrais aos processos de formação”. Larrosa (1998) destaca o fato de que quando contamos, narramos nossas histórias e experiências para outras pessoas, seja sob a forma escrita ou oral, estas deixam de ser somente nossas e passam a ser e a fazer parte da vida de outras pessoas. Assim, o que era nosso passa a se misturar no tempo e no espaço com o dos outros.

Por que devemos narrar as experiências vivenciadas? O que elas proporcionam? Segundo Delory-Momberger (2008, p. 36) “quando queremos nos apropriar de nossa vida, nós a narramos”.

Relembrar, refletir e analisar de forma contextualizada o que foi vivenciado pode auxiliar a compreensão de atitudes e de fatos ocorridos que num presente momento, direta ou indiretamente, influenciam na maneira como o indivíduo constrói seu percurso pessoal e profissional (FREITAS e GALVÃO, 2007). No campo da formação de professores, as narrativas autobiográficas, têm sido muito exploradas por constituírem-se recursos de reflexão e de formação possibilitando que professores reconstruam os sentidos de sua formação e das relações que envolvem o seu campo de atuação profissional.

Para Galvão (2005), no processo da narrativa podem-se identificar pelo menos cinco níveis de representação da experiência vivida: “[...] dar sentido, contar, transcrever, analisar e ler. E poder-se-ia, ainda, acrescentar interpretar, uma vez que quem lê, necessariamente dá um novo sentido ao texto, de acordo com suas vivências e referências” (p. 332).

É nesse sentido que o presente trabalho se justifica ao trazer para análise e discussão narrativas autobiográficas de futuros professores de Física com relação às experiências vivenciadas no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID teve início no ano de 2007 nas Universidades Federais e tem o intuito de envolver alunos dos cursos de Licenciatura na Educação Básica de maneira diferenciada em relação aos Estágios Supervisionados. Está vinculado a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Esse Programa visa a união entre as secretarias estaduais e municipais de educação e as universidades públicas, em busca de melhoria do ensino das escolas públicas de ensino básico. Um dos objetivos do Programa é a valorização da formação inicial de

professores nos cursos de licenciatura de instituições e educação superior. Por meio da introdução dos futuros professores no cotidiano escolar se busca a integração entre ensino superior e ensino básico, tornando assim as escolas e os professores da Educação Básica coformadores na formação dos futuros professores.

Este trabalho tem por objetivo discutir, por meio de narrativas autobiográficas, a experiência docente de seis alunos do curso de Licenciatura em Física, da FEIS, da Unesp, câmpus de Ilha Solteira/SP, bolsistas do PIBID, com relação à participação nas atividades de Planejamento Escolar no início do ano letivo de 2012, na reunião de pais e mestres e de Conselho de Classe da Escola Estadual de Urubupungá, situada na cidade de Ilha Solteira. As experiências aqui narradas são referentes ao contato dos bolsistas com os professores da escola parceira na apresentação do projeto, as primeiras impressões; o acompanhamento das aulas de Física do professor de Física da escola; contribuições do projeto para a formação docente e dificuldades experienciadas. Ainda, é de nosso interesse aqui também, investigar o potencial das narrativas como recursos possibilitadores de reflexão sobre a experiência docente quanto a expectativas, sentimentos e posicionamentos de futuros professores frente a realidade escolar, possibilitando, assim, compreender um pouco mais sobre o processo de ser e fazer-se professor.

NARRATIVAS AUTOBIOGRÁFICAS

Segundo Pérez (2006, p. 180-181) “a narrativa autobiográfica é um texto “vivo”, de um sujeito historicamente datado e socialmente situado; um texto que revela modos de pensamento e reflete formas de organizar, criar e recriar cotidianamente o mundo [...]”, em que “fazer da palavra uma segunda voz é um ato que exige do sujeito a coragem de confrontar-se consigo mesmo” (p. 181). Ou seja, as narrativas têm um caráter transformador do ponto de vista formativo ao tratar sua leitura e releitura, pois o “olhar” de quem narra suas histórias vivenciadas está carregado de posicionamentos, sugestões e alterações advindas de sua formação inicial e de suas experiências de vida. Nesse sentido, as leituras das próprias narrativas proporcionam a possibilidade de reflexão e apropriação dos processos formativos.

Scholze (2006, p. 112) discorre que “os textos autobiográficos não devem ser entendidos como escritos fiéis aos acontecimentos, pois nossa memória está em constante embate entre a lembrança e o esquecimento [...]”, indicando que a

percepção que tínhamos no passado está propícia ao esquecimento e que os fatos, considerados por nós, marcantes poderão ser lembrados e narrados, dessa forma a autora elucida que

O tempo da narrativa não coincide com o tempo do narrado, e assim pode-se compreender que os fatos presentes nas narrativas sofrem o olhar do presente em direção ao passado, devemos considerar a existência da memória coletiva, pela qual a percepção nunca é individual, e sim formada pelo grupo social no qual se está e se esteve inserido. (SCHOLZE, 2006, p. 117)

De forma geral as narrativas autobiográficas nos permitem interpretar nossas experiências, conhecer “a si mesmo”, refletir sobre o ser docente, valorizar tal profissão e sentir-se parte do ambiente escolar.

METODOLOGIA DE CONSTITUIÇÃO DOS DADOS

A pesquisa, de abordagem qualitativa, focalizou o processo experiencial de seis futuros professores de Física, de um curso de Licenciatura em Física, de uma Universidade Pública Estadual, ao participarem de um programa de Iniciação à Docência em uma escola pública da rede estadual de São Paulo.

A participação dos seis futuros professores, bolsistas, nesse projeto de Iniciação à Docência, ocorreu em diferentes ações, sendo a primeira a apresentação do projeto aos professores da escola, bem como a coordenação durante espaço conhecido como HTPC (Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo). Participaram também das seguintes ações: acompanhamento em sala de aula de professores de Física; reuniões de planejamento; reuniões de pais; oficinas de estudos sobre o ENEM; atividades experimentais, etc.

A participação no planejamento escolar, por exemplo, possibilitou o contato dos bolsistas, durante três dias no início do ano letivo, com os professores, membros da direção e funcionários. Essa participação foi a primeira ação do projeto na escola. Durante a reunião, a coordenação e os bolsistas apresentaram a proposta do PIBID, bem como convidaram todos da comunidade escolar a fazerem parte do projeto. Ao fim da reunião, no planejamento sobre as ações na disciplina de Física, foi acordado que cada bolsista do projeto atuaria juntamente com o professor titular da turma em pelo menos duas salas das dez turmas de primeiros

anos do Ensino Médio, considerando que esta série possui maiores problemas de aprendizagem se comparada com as turmas de segundos e terceiros anos. Foram acompanhados e auxiliados três professores que lecionavam Física, sendo os três habilitados em Matemática. Esta parceria (professor e futuro professor) deveria ser tal que, proporcionasse aos alunos a aprendizagem dos conteúdos de Física, bem como sanar as defasagens dos mesmos com relação ao déficit do Ensino Fundamental.

A participação em todas as instâncias foi registrada, pelos futuros professores, sob a forma de narrativas autobiográficas. Para Clandinin e Connelly (2000), a narrativa é a melhor maneira de estudar e compreender a experiência, mesmo se referindo a um evento já ocorrido, pois são resquícios para o futuro.

a identificação pelo próprio sujeito das experiências significativas e formadoras leva-o a interpretar aprendizagens construídas ao longo da vida, buscando uma compreensão de si, e remete a narrativa para uma incompletude, exatamente porque a entrada da escrita não tenciona abraçar a totalidade das vivências e aprendizagens formadoras do sujeito, mas sim, aquilo que cada um elegeu como conhecimento de si e como formador de sua vivência pessoal e social. (SOUZA, 2006, p. 144)

A utilização de um caderno foi fundamental para registro das situações, experienciadas, ações e sentimentos vivenciados, pois não se tem o costume de narrar experiências e também, porque segundo Soligo e Prado (2005, p. 35) “a escrita é uma arma poderosa, senão por outra razão, porque seu destino é a leitura. A leitura documenta, comunica, organiza, eterniza e faz pensar”.

Nada mais natural do que adotar a narrativa para tentar dar sentido a uma experiência educativa ou a uma prática social. As salas de aula podem ser vistas como uma prática social complexa em que professores, alunos e por vezes pesquisadores estão tentando compreender e construir significado. (FREITAS; FIORENTINI, 2007, p. 65)

NARRATIVAS DE SI E PARA SI

As narrativas têm se mostrado enriquecedoras no processo de formação dos licenciandos, e ao mesmo tempo na reflexão do ser professor, ficando evidente nas narrativas a seguir. As narrativas foram categorizadas a partir do registro diário e espontâneo dos licenciandos.

Narrativas referente à participação na reunião de planejamento escolar

“Quando me apresentei, disse que admiro a carreira da docência e desejo muito poder exercer a profissão, ao terminar minha apresentação por alguns instantes pensei ter dito algo errado, pois alguns professores riram assim que terminei minha fala, e até brincaram dizendo que eu falo isso tão convictamente, pois ainda sou jovem e há muito para se passar. Estou certa de que essas risadas não foram por maldade ou algo semelhante, mas sim um reflexo do que eles sentem e vivem nessa profissão, que há tanto tempo está desgastada com o desinteresse do Governo e também por parte de alguns em meio à sociedade, e hoje infelizmente muitos deles se encontram desmotivados com a profissão. Apesar desse fato, me senti muito bem acolhida pela escola e por todos os funcionários, assim como sei que o Projeto PIBID também foi bem aceito por todos”.

“Participar de um planejamento em uma escola como graduanda foi possível devido participação no PIBID, que está me oferecendo grande crescimento docente. Essa experiência foi muito marcante, pois a todo momento era possível notar que alguns professores desacreditavam nas mudanças sugeridas e diziam: “pode anotar, ao entrar para na sala a maioria dos professores esquecerão o que foi tratado aqui”.

“Este período de planejamento me fez refletir no ser docente, ou seja, muito mais que trabalhar individualmente em sala com seus alunos é fazer-se parte das decisões escolares e ser cumpridor de tais decisões.”

“Após o retorno para atividades alguns professores não retornaram, fui abordado por um professor que me perguntou se eu era obrigado a estar ali, expliquei a ele que foi uma recomendação da coordenadora que participássemos do planejamento, em resposta ele me disse que ele era obrigado a estar ali e que se fosse por ele já estaria longe. Tentei entender o porquê e perguntei a ele, ele me disse que todo ano é a mesma coisa, se formula uma ação no planejamento, mas essa ação nunca é executada”.

O planejamento escolar foi apontado por alguns bolsistas como um momento que deveria ser de articulação e união entre os membros da unidade escolar, a fim de pensar e propor melhorias para a escola, no entanto, estas relações não são evidentes.

Narrativas referente ao acompanhamento dos bolsistas junto aos professores de Física

Em alguns momentos fica evidente a resistência de alguns professores à participação dos bolsistas. Em outros momentos sobressai o processo de identificação profissional com a carreira docente. “O professor ao expor sua ação por meio da narrativa seleciona palavras que revelem seus saberes e sua compreensão sobre o ensino e a aprendizagem de seus alunos” (MARQUESIN e NACARATO, 2011, p. 58).

“Conversei rapidamente com a professora, e expliquei que eu fazia parte do projeto PIBID e que eu estaria ali para auxiliá-los. Após da minha explicação, a professora me avisou que na aula de hoje os alunos fariam um trabalho para nota e que a próxima aula seria prova e que se eu quisesse não era necessário permanecer na sala de aula, pois não poderia ajudar os alunos. Decidi ficar na aula para observar, mas me senti mal, a professora não me apresentou para os alunos, estava me sentindo como se não fosse bem vindo à aula dela”.

“Nossa! Não sei nem descrever o que estou sentindo neste momento. Um aluno saiu de seu lugar, veio até mim e pediu ajuda. Mas, durante minha explicação ouvi a professora me chamando duas vezes e quando olhei para ela, ela disse: XXXXXX, querida, não é para você ajudar ninguém! Quero que eles façam sozinhos! Pedi desculpas dizendo que não sabia. E nesse instante todos os alunos estavam me olhando, pois a professora estava sentada em sua cadeira na frente da sala e eu na última carteira. Me desculpei com o aluno também, pois ela não permitiu que eu terminasse de ajudá-lo. Foi uma mistura de vergonha, com tristeza, com descontentamento e surpresa; pois estava realmente acreditando que estava ocorrendo mudanças. Outro problema é o fato de ela ajudar os alunos, mas eu não posso fazer isso, parece que é algum problema comigo”.

“Foi muito interessante essa aula, os alunos realmente estavam interessados em resolver os exercícios, são aulas assim que me estimulam a seguir essa carreira, os alunos se esforçando para entender o conteúdo, sem brincadeiras desnecessárias, se concentrando apenas no aprendizado. Acredito que essa tenha sido a primeira vez que presenciei algo desse tipo uma sala inteira com comprometimento com aprendizado, fiquei muito feliz em constatar que é possível, mesmo que em situações raras, uma sala inteira focada exclusivamente no ensino”.

“A cada aula que dou gosto mais deles, acredito que eles sejam carentes em relação a professores que se preocupam realmente com o ensino.”

Nas narrativas dos licenciandos é possível verificar o que nos diz Souza (2006) de que a identificação pelo próprio sujeito das experiências que lhe foram significativas e formadoras leva-o a interpretar as aprendizagens e as suas dificuldades, bem como as limitações e suas relações. Isso permite uma produção de sentidos e aprendizados para si.

“O que me deixou intrigada foi a naturalidade com que os alunos entregavam a prova em branco, não pude evitar a me imaginar em situação parecida como essa se eu ainda estivesse no Ensino Médio, certamente entraria em desespero caso não conseguisse resolver se quer um exercício! Mas hoje o que me desespera é essa passividade que os alunos vivem, sem perspectiva, sem planos para um futuro próximo, afinal faltam apenas dois anos para que toda essa rotina a qual estão acostumados acabe. Isso sim me causa um leve desespero!”

“Notei que o que foi discutido no planejamento, com relação ao uso de dispositivos eletrônicos e o uso de uniforme escolar não estão sendo cumprido. E não era algo escondido, pois pude ver no mínimo quatro alunos com fone de ouvido, cantando e com o celular em cima da mesa e uma aluna sem o uniforme escolar”.

“Outra coisa que me intriga é o fato dos alunos terem dúvidas e a professora imediatamente resolve o exercício, dizendo que aquele é o modo para eles fazerem.”

As narrativas autobiográficas nos trazem as diferentes perspectivas das mesmas situações vivenciadas pelos futuros professores dentro da mesma escola. Permite conjecturar as eventuais problemáticas de uma escola pública atualmente, como, por exemplo, o não comprometimento com o ensino e aprendizagem por parte de alguns professores, uma direção ausente e omissa, a não participação da família, entre outras.

Narrativas referente as dificuldades experienciadas

“A direção me pareceu algumas vezes omissa, pois foi solicitado diversas vezes que direcionassem para um local apropriado as caixas, os computadores

e impressoras que estavam ocupando o laboratório de física tornando ele inativo, após todo o semestre a única providencia tomada pela direção, foi de remanejar para outro local apenas as caixas, restando as impressoras e computadores no laboratório.”

“Para a escola pública melhorar não depende somente do estado, depende de todos os cidadãos envolvidos na escola, de funcionários a pais de alunos, quando todos estiverem empenhados em melhorar a escola, tenho certeza que uma grande mudança positiva poderá ser notada.”

“Os professores questionaram o porquê a direção não puniu o aluno, seria uma ótima oportunidade para o aluno receber uma punição exemplar, para que tal fato não voltasse a acontecer no recinto escolar. A diretora defendeu o aluno, e disse que não poderia punir ele, pois ele não estava usando a droga “apenas” estava com ela”.

“Neste primeiro momento, mesmo havendo estudado nesta unidade escolar e conhecendo vários dos professores que ali estavam, percebi de acordo com seus movimentos corporais e até mesmo no olhar, uma resistência por parte de alguns deles para aceitarem nossa ajuda e entrada na escola.”

Narrativas referente as contribuições do projeto para a formação docente

Considerando o que os estudos de Marquesin e Nacarato (2011) já disseram ao analisar narrativas de professores, pode-se dizer que a experiência vivenciada pelos bolsistas foi muito rica no processo de constituição profissional. O fato de pertencer a um grupo com o propósito de ser e tornar-se professor possibilita um diálogo diário e as narrativas permitem extrair esse diálogo. “A escritura da narrativa exige o encontro daquele que narra consigo mesmo, antes de dirigir-se ao outro, possibilitando o conhecimento de ‘si mesmo’”. (p. 57)

“Esse período inicial do PIBID foi de muita valia, pois tivemos um olhar diferente da escola comparado com o olhar que tínhamos quando éramos alunos. Conhecer a realidade, as dificuldades, os anseios, tanto dos alunos, quanto dos professores e dos membros da direção, nos prepara e nos orienta para esse encontro que acontecerá mais formalmente ao ingressarmos em uma escola como professores”.

“A maior contribuição do projeto para a minha vida acadêmica foi o florescimento dos meus pensamentos como professor, pois no projeto pude

conviver não só com o professor, mas com vários docentes e funcionários da escola e com isso pude entender como uma escola realmente funciona com seus acertos e seus defeitos. Ao mesmo tempo, ao assistir as aulas do professor pude melhorar minha metodologia e ao passar do tempo e com a aquisição das reuniões, textos e artigos posso evolui – lá cada vez mais para que no futuro possa ser um melhor professor para meus alunos”.

“O PIBID ‘Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência’ proporciona o encontro mais cedo entre o universitário e a escola, de forma que esses encontros têm o intuito de despertar o professor que habita em cada universitário. O universitário começa a olhar a escola com outros olhos, agora como professor mesmo que ainda não leciona. Seu papel esta em observar e registrar as aulas além das atividades desenvolvidas dentro da escola, atividades que são desenvolvidas em prol dos alunos”.

Assim, ficam evidentes com base nas narrativas autobiográficas e com todas as experiências e reflexões dos bolsistas em torno da entrada e permanência no ambiente escolar antes de diplomado, as contribuições e dificuldades que envolvem a participação no projeto PIBID.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos a presença ativa na escola como importante fator no crescimento profissional da profissão professor. As narrativas intensificam este crescimento e permitem a discussão em equipe, pois a análise do que foi escrito e vivenciado gera reflexões e compreensões da situação experimentada, como já dizia Bruner (2001, p. 132): “nenhuma história possui uma única interpretação exclusiva. Seus supostos significados são, a princípio, múltiplos”.

As narrativas também tem sido importantes recursos para as reflexões nas reuniões presenciais do grupo de bolsistas junto a coordenação proporcionando um espaço dialógico sobre o universo escolar, o papel do professor, do aluno, da direção, do governo, de um ambiente propício a aquisição de conhecimento, das relações entre membros da escola, etc.

Para os licenciandos do curso de Licenciatura em Física da Unesp do câmpus de Ilha Solteira, a participação no PIBID tem propiciado maior vinculação entre teoria e prática, valorização da profissão de professor, conhecimento da realidade

escolar, a fim de buscar novos métodos de ensino e a experiência de reutilização dos laboratórios de Física e Informática. Já para a escola foi notado mudanças na postura de professores e alunos, no sentido de haver maior preocupação com o que será ensinado e aprendido respectivamente e as primeiras tentativas de utilizar os laboratórios.

Como estratégia de formação e como objeto de análise de pesquisa as narrativas desencadearam e ainda desencadeiam, sem dúvida, um processo de reflexão e de (re)elaboração e legitimação de experiências autênticas de cada um e do grupo e, também, dos conflitos, dificuldades e transformações experienciadas.

REFERÊNCIAS

- BRUNER, J. *A cultura da Educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CONNELLY, F. M.; CLANDININ, D. J. Relatos de experiencia e investigación narrativa. In: J. LARROSA, (Ed.). *Déjame que te cuente: ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Editorial Laertes, 1995. p. 15-59.
- DELORY-MOMBERGER, C. *Biografia e educação: figuras do indivíduo-projeto*. Natal: EDUFRN. São Paulo: Paulus, 2008.
- FREITAS, D.; GALVÃO, C. O uso de narrativas autobiográficas no desenvolvimento profissional de professores. *Ciências & Cognição*, v. 12, p. 219-233, 2007.
- FREITAS, M. T. M.; FIORENTINI, D. As possibilidades formativas e investigativas da narrativa em educação matemática. *Horizontes*, v. 25, n. 1, p. 63-71, 2007.
- GALVÃO, C. Narrativas em educação. *Ciência e Educação*, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.
- LARROSA, J. *La experiencia de la lectura: estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Laertes.
- MARQUESIN, D. F. B.; NACARATO, A. M. Narrar a experiência e (trans)formar-se: o caso de uma professora diante do desafio de aprender a ensinar geometria. *Interacções*, n. 18, p. 54-75, 2011.
- NACARATO, A. M. Narrar a experiência docente... em processo de (auto)formação. In: GRANDO, R. C.; TORICELLI, L.; NACARATO, A. M. (Org.). *De professora para professora: conversas sobre iniciação matemática*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2008. p. 143-159.
- PÉREZ, C. L. V. Histórias de escola e narrativas de professores: a experiência do GPEMC. Memória e cotidiano. In: SOUZA, E. C. de. *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 177-188.

SCHOLZE, L. Narrativas de si: o olhar feminino nas histórias de trabalho. In: SOUZA, E. C. (Org.). *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 111-124.

_____. Pesquisa narrativa e escrita (auto) biográfica: interfaces metodológicas e formativas. In: SOUZA, E. C.; ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 135-147.

SCHOLZE, L.; ABRAHÃO, M. H. B. (Org.). *Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund.: I

PARTE 3
Ensino
Fund.: II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

30

FÍSICA DE PARTÍCULAS PARA O ENSINO MÉDIO: OFICINA PARA ALUNOS DE ESCOLAS ESTADUAIS DE GUARATINGUETÁ

Valéria Silva Dias
 Fernando Luiz de Campos Carvalho
 Amira Amaral do Sim
 Jorge Luis Carneiro Junior
 Felipe Correa Leite Queiroz
 Marina Crachi
 Victor Hugo Albuquerque Costa Paula Lima
 Aguinaldo Valdecir dos Santos
 Faculdade de Engenharia/Unesp/Guaratinguetá

Resumo: Com o objetivo ensinar conteúdos de Física Moderna para alunos de Ensino Médio das escolas estaduais de Guaratinguetá e proporcionar subsídios para uma abordagem tanto teórica quanto experimental do tema pelos professores, foi idealizada e realizada nos dias 24 de maio e 21 de junho de 2012, no câmpus de Guaratinguetá da Universidade Estadual Paulista (Unesp), uma Oficina com o tema: Física de Partículas. Nesse trabalho relatamos a experiência vivida por dez licenciandos ligados ao subprojeto Física do PIBID na preparação, execução e avaliação dessa Oficina. A Oficina foi idealizada em um projeto de extensão e contou com colaboração de um professor e um aluno do programa de pós-graduação em Física para sua realização. O processo de construção de todas atividades que integraram a referida Oficina foi conduzido pelos coordenadores/colaboradores do PIBID e os licenciandos bolsistas do programa. Apresentamos uma breve descrição das atividades desenvolvidas durante a Oficina, o processo de desenvolvimento e utilização de um instrumento para avaliar a satisfação dos participantes em relação às atividades e os resultados dessa avaliação. Por fim, apresentamos algumas considerações sobre as contribuições dessa experiência para a formação dos licenciandos e dos professores em serviço.

Palavras-chave: Física de Partículas; Ensino de Ciências; Formação de Professores.

INTRODUÇÃO

O Programa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID) surgiu da necessidade de assegurar condições aos licenciandos para que a formação inicial e o futuro exercício da docência possam acontecer com qualidade. Desse modo, as atividades

previstas para os alunos participantes do referido programa, no processo de formação docente, devem incluir, necessariamente, as discussões para elaboração, organização e apresentação de atividades didáticas voltadas para estudantes da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e/ou Educação de Jovens e Adultos.

No subprojeto Física da Unesp – câmpus de Guaratinguetá, foi proposto aos licenciandos a elaboração, organização e apresentação de uma oficina, em colaboração com um projeto de extensão em desenvolvimento nesse câmpus, buscando ensinar conteúdos de Física Moderna, especificamente, sobre partículas elementares, para estudantes de Ensino Médio.

Apostou-se que a experiência dos licenciandos nesse processo poderia contribuir sobremaneira para formação dos mesmos, visto que Física de Partículas é um conteúdo que pouco aparece nas grades curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil. Além disso, acreditamos que a Oficina ofereceria subsídios aos professores das escolas de Educação Básica na abordagem de um tema atual e contemplado no principal material didático utilizado no ensino de Física: a Proposta Curricular do Estado de São Paulo.

Nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de Física o estudo da Física Moderna e das partículas elementares também são apresentados com grande relevância:

Alguns aspectos da chamada Física Moderna serão indispensáveis para permitir aos jovens adquirir uma compreensão mais abrangente sobre como se constitui a matéria, de forma a que tenham contato com diferentes e novos materiais, cristais líquidos e lasers presentes nos utensílios tecnológicos, ou com o desenvolvimento da eletrônica, dos circuitos integrados e dos microprocessadores. A compreensão dos modelos para a constituição da matéria deve, ainda, incluir as interações no núcleo dos átomos e os modelos que a ciência hoje propõe para um mundo povoado de partículas. Mas será também indispensável ir mais além, aprendendo a identificar, lidar e reconhecer as radiações e seus diferentes usos. Ou seja, o estudo da matéria e radiação indica um tema capaz de organizar as competências relacionadas à compreensão do mundo material microscópico. (BRASIL, 2002, p. 70)

Inicialmente, os licenciandos tiveram contato a Proposta Curricular do estado para o ensino de Física. Na Proposta é sugerido que no 3º ano do Ensino Médio as aulas sejam dedicadas ao tema “Matéria e Radiação”, sendo o 4º bimestre

reservado para o estudo das partículas elementares que constituem a matéria. A Proposta (SÃO PAULO, 2008) aborda o tema da seguinte maneira:

- Evolução no tempo dos modelos explicativos da matéria: do átomo grego aos quarks;
- Existência e diversidade de partículas subatômicas;
- Processos de identificação e detecção de partículas subatômicas;
- Natureza das interações e a dimensão da energia envolvida nas transformações de partículas subatômicas.

Conhecendo as Situações de Aprendizagem da Proposta, buscou-se desenvolver a Oficina de forma a aproveitar as experiências adquiridas pelos licenciandos nas atividades previamente desenvolvidas no programa, principalmente, no desenvolvimento de atividades didáticas com uso de História da Ciência e na participação do MasterClass.

Vários licenciandos ligados ao PIBID/Física já haviam participado de uma semana de estudos no contexto do MasterClass 2012, evento internacional sobre Física de Partículas realizado no Instituto de Física Teórica da Unesp. Nessa ocasião adquiriram conhecimentos teóricos sobre partículas elementares e testaram montagens experimentais para estudos na área de Física de Partículas.

Assim, foram desenvolvidas três palestras de curta duração, algumas atividades de demonstração e alguns jogos para a realização de duas oficinas que ocorreram nos dias 24 de maio e 21 de junho, no câmpus de Guaratinguetá da Universidade Estadual Paulista. Em cada edição participaram alunos e professores de duas escolas estaduais indicadas pela Diretoria Regional de Ensino de Guaratinguetá (DRE), alunos da escola parceira do programa (Colégio Técnico Industrial de Guaratinguetá – CTIG) e alunos do cursinho pré-vestibular mantido no câmpus da Unesp, o cursinho FEGVEST.

DESENVOLVIMENTO DA OFICINA

A organização da Oficina teve início com a discussão em grupo sobre a atividade em colaboração com o programa de pós-graduação em física, nas reuniões semanais PIBID. A partir das reuniões definiu-se o papel de cada participante do grupo no que diz respeito à preparação e apresentação das atividades da oficina.

Para atingir o maior número possível de escolas, professores e alunos, decidiu-se realizar duas edições do evento. Por meio do professor supervisor de Física da DRE, definiram-se as duas escolas estaduais que participariam de cada edição. A participação do CTIG e do cursinho FEGVEST foi previamente definida em função da parceria do CTIG com o PIBID e do trabalho voluntário desenvolvido por alunos do PIBID no cursinho.

Cada edição da Oficina se constituiu de uma parte teórica e uma experimental. Iniciou com uma palestra onde os alunos foram convidados a refletir sobre o mundo macroscópico e microscópico. Em seguida apresentou-se uma introdução sobre os aceleradores de partículas e uma breve exposição sobre o trabalho do físico brasileiro Cesar Lattes. Após as palestras, iniciou-se a parte experimental na qual os alunos, divididos em dois grupos, puderam trabalhar alguns conceitos básicos de Física relacionados aos conteúdos abordados anteriormente.

Os grupos se revezaram em dois espaços: um laboratório de demonstrações experimentais (LDE) e uma sala de jogos. No LDE se buscou ressaltar que as Leis de Conservação da Física são válidas para quaisquer sistemas, das partículas subatômicas aos planetas e galáxias. As demonstrações escolhidas (pêndulo de Newton, movimento em looping, movimento giroscópico e rotação sobre uma plataforma) visaram possibilitar a interação dos alunos e a fácil compreensão dos conceitos físicos. O objetivo na sala de jogos era mostrar características de algumas das partículas subatômicas e a estrutura do Modelo Padrão das Partículas Elementares. Os alunos tiveram à disposição três jogos: um jogo de dados e um jogo de cartas (pôquer das partículas elementares) e um jogo para computador (SPRACE GAME). Os alunos também assistiram a uma demonstração cuja finalidade era associar as diferentes trajetórias descritas pelas partículas em aceleradores com as diferentes trajetórias descritas por esferas metálicas e bolas de gude numa mesa de rastros.

DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA OFICINA

Palestras

A primeira palestra teve como tema o Universo Macroscópico e Microscópico. Nela foram mostradas diversas comparações de escalas, começando pelo universo macroscópico (planetas, estrelas, galáxias), chegando até o universo microscópico (micro-organismos, células, DNA). A segunda palestra abordou a formação de

partículas elementares e uma explicação sobre aceleradores de partículas, desde os mais básicos até os mais avançados, como o LHC. A terceira palestra ofereceu uma visão histórica da pesquisa científica do brasileiro César Lattes, apresentado um breve resumo de sua vida acadêmica.

Jogos

Três jogos foram utilizados nas Oficinas. Descreveremos as principais características de cada um, mencionando as principais contribuições para o ensino e a aprendizagem sobre as partículas elementares.

O Sprace Game foi o primeiro jogo apresentado nas Oficinas. Trata-se de um jogo para computador projetado por físicos do Centro Regional de Análises de São Paulo da Universidade Estadual Paulista, com o objetivo de trabalhar conceitos de física de partículas para o público leigo. No jogo, uma espaçonave de tamanho subatômico tem a missão de capturar partículas, identificá-las e com elas montar estruturas atômicas em outro planeta.

Enquanto se diverte cumprindo essas missões, o jogador acaba aprendendo conceitos relacionados às partículas elementares, como léptons e quarks, a composição dos hádrons (principalmente prótons e nêutrons), o conceito de carga de cor e a interação forte que ocorre entre mésons e bárions, o decaimento de partículas e noções de escala subatômica.

Deixou-se o jogo disponível em alguns computadores para que os alunos pudessem acessar e testar seu funcionamento. Da mesma forma, os alunos puderam testar os outros dois jogos (originalmente desenvolvidos pelo Prof. Dr. Hélio Takai, da Stony Brook University – USA): o jogo de dados e o jogo de cartas.

Figura 1 Imagem de algumas cartas e dados produzidos para a Oficina.



No jogo de dados, o jogador recebe 6 dados, sendo 3 deles com as cores primárias do espectro (vermelho, verde e azul) e 3 com as cores complementares (ciano, magenta e amarelo). O jogador tem 3 tentativas para formar bárions e mésons, considerando os conceitos de carga/cor apresentados na segunda palestra da oficina.

O objetivo é que o jogador comece com seis dados e jogue três vezes. Em cada lançamento dos dados se forem formadas partículas, os dados que foram usados nessa formação não poderão ser utilizados posteriormente, apenas os dados que não forem utilizados na jogada serão usados no próximo lançamento. Vence quem formar, nos três lançamentos, o melhor bárion ou méson de acordo com ranking determinado.

O jogo foi criado para transmitir aos alunos o conceito do Modelo Padrão e a existência de quarks, subestrutura de mésons e bárions, decaimento das partículas e o conceito de carga de cor.

Com praticamente os mesmos objetivos foi desenvolvido o jogo de cartas, oferecido durante a Oficina simultaneamente ao jogo de dados. O jogo de cartas é realizado com um baralho contendo 52 cartas, com quarks e léptons, em uma mesa de até 8 jogadores, onde os conceitos prévios adquiridos de carga de cor e formação de partículas são abordados de outra forma.

As fichas utilizadas para o jogo de poker são classificadas em eV (elétron-volts). O objetivo é o mesmo do apresentado no jogo de dados e nesse caso, o vencedor é o que forma mais partículas estáveis.

As regras do jogo são as mesmas que a do *Texas Hold'em*, as combinações são classificadas em:

- Atomic Flush – proton + electron;
- Cosmic Flush – baryon + meson;
- proton, neutron – baryons;
- mesons.

Antes de cada rodada, cada jogador aposta e, em seguida, recebe duas cartas cada. Na mesa colocam-se 3 cartas viradas para cima e duas viradas para baixo. Com base nas possíveis combinações os jogadores apostam. O distribuidor virará uma carta de cada vez, sendo realizadas as apostas em cada momento. No

final ganha quem tiver formado a melhor partícula no ranking designado ou ter blefado melhor. Os jogadores podem sempre desistir caso não achem que possuem uma boa mão, como em um jogo de poker convencional.

Atividades de demonstração

Nas demonstrações experimentais, compostas por quatro atividades, duas delas foram utilizadas para demonstrar os conceitos de conservação de energia mecânica e quantidade de movimento: o movimento de pequenas bolinhas em um loop e o pêndulo de Newton. Com o movimento em loop das massas pôde-se discutir com os alunos a transformação de energia potencial gravitacional em energia cinética, bem como observar a velocidade mínima para que a bolinha completasse o loop. Por meio da atividade com o pêndulo de Newton buscou-se demonstrar, além da transformação de energia potencial gravitacional em energia cinética, sonora e calor, como o produto massa versus velocidade se mantém constante, caracterizando assim a conservação da quantidade de movimento e sua utilização na análise do movimento de partículas nos aceleradores.

As outras duas atividades de demonstração abordavam o momento angular, sendo elas o movimento giroscópico e o de uma plataforma giratória. O movimento giroscópico foi observado a partir de uma roda de bicicleta com um bastão no centro da roda e nele, amarrado um barbante. Colocada a roda para girar e segurando-se o sistema pelo barbante, o momento angular mantém o eixo da roda aproximadamente na horizontal quando um torque gerado pela gravidade atua sobre ela. O torque em vez de inclinar a roda, faz o eixo de rotação da roda girar ao redor de um círculo, e a estabilidade se deve ao peso concentrado na periferia do pneu. A plataforma giratória comportava uma pessoa sobre ela, que era posta a rodar de braços abertos, segurando alteres. Em movimento, era pedido que a pessoa fechasse os braços e depois de algum tempo os abrisse. Ao fechar os braços, o momento de inércia da pessoa diminuía e a velocidade angular aumentava. Então os alteres eram trocados por outros mais pesados e o processo repetido. Com os alteres mais pesados, era mais fácil perceber como a mudança do momento de inércia e da velocidade angular estavam associadas à conservação do momento angular.

Na mesma sala onde aconteciam os jogos estava uma mesa de rastros que visava mostrar como as partículas de diferentes massas se curvavam nos detectores.

A mesa de rastros foi confeccionada com elementos fáceis de adquirir, como pedaços de isopor, ímãs e pequenas esferas de metal. Essas esferas de metal ao serem envolvidas em talco, deixavam um pequeno rastro em uma folha de papel preto que ficava em cima de ímãs, presos ao isopor, que faziam com que estas esferas se curvassem simulando o que aconteceria em um detector de partículas.

O Caderno do Aluno distribuído para alunos das escolas públicas do estado de São Paulo, apresenta uma situação de aprendizagem acerca do decaimento de partículas e, no próprio caderno, existem figuras mostrando os traços deixados pelas diferentes partículas ao se desintegrarem, dando origem a outras partículas. Com a mesa de rastros é possível visualizar esses supostos traços. A simplicidade de montagem e apresentação dessa demonstração possibilitam o seu uso por um professor do Ensino Médio público, sem grandes dificuldades.

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DO INSTRUMENTO DE AVALIAÇÃO

Além de projetar e desenvolver os materiais utilizados, os integrantes do PIBID desenvolveram um questionário para avaliação das atividades. Este instrumento começou a ser definido em uma das reuniões do PIBID, onde foram discutidos os tipos de perguntas a serem incluídas e como seria utilizado esse instrumento. Dessa forma, alguns alunos do PIBID ficaram encarregados de elaborar as perguntas e montar o instrumento propriamente dito. Após as discussões em grupo, foi definido o formato final do instrumento de avaliação, bem como os alunos do PIBID responsáveis por sua utilização e análise.

O instrumento foi respondido por 60 alunos e professores participantes da segunda edição da Oficina que expressaram suas opiniões, críticas e sugestões, cujas respostas estão sendo analisadas pelos licenciandos. Estes já chegaram às seguintes considerações: de forma geral, a recepção e o lanche foram itens bem avaliados. Destacou-se que 75% dos alunos consideraram as demonstrações práticas, as palestras e as explicações de fácil entendimento, apesar de não estarem acostumados a aulas com demonstrações ou aplicações práticas. Por outro lado, 66% dos alunos consideraram curto o tempo de atividades, 19% acreditaram que o tempo para demonstrações foi pequeno e sugeriram que o tempo dedicado às atividades práticas e jogos fosse maior. 23% dos alunos mencionaram que o espaço do laboratório poderia ser maior. Com relação às palestras, 6% dos parti-

cipantes alertaram sobre a formatação dos slides apresentados, também foi sugerido espaço para perguntas durante as palestras.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO

A participação dos licenciandos na apresentação de propostas, organização, elaboração e realização da Oficina demonstrou ser extremamente produtiva. O trabalho desenvolvido em equipe, nas discussões em grupo, na manufatura dos materiais, na seleção de temas, no treinamento para as apresentações, na condução dos alunos do Ensino Médio, bem como a integração com esses alunos, indica o grau de maturidade dos licenciandos, proporcionado pela experiência vivida (BONDÍÁ, 2002).

Os licenciandos aprenderam também com a avaliação feita pelos professores do Ensino Médio. Estes manifestaram que suas expectativas acerca da oficina foram plenamente correspondidas, bem como o interesse em participar novamente e afirmaram ser interessante uma aula prévia nas escolas, para apresentar o assunto aos alunos. O resultado considerado mais relevante foi o reconhecimento da necessidade de dar continuidade aos estudos em sala de aula após a Oficina.

A experiência mostrou-se altamente satisfatória no que se refere à formação para a docência. Os licenciandos puderam interagir com professores da universidade e da pós-graduação para estudo e preparação das atividades, desenvolver os materiais que utilizaram na Oficina, interagir com alunos e professores do Ensino Médio e poderão utilizar a avaliação destes para aperfeiçoamento das futuras atividades. Além disso, fizeram um excelente exercício de iniciação à pesquisa educacional: levantar e analisar dados a partir de um instrumento desenvolvido pelo grupo.

REFERÊNCIAS

BONDÍÁ, J. L. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, n. 19, p. 20-28, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias*. Brasília: MEC, SEMTEC, 2002.

SÃO PAULO. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Física*. Coord. Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2008.

SPRACE GAME. Disponível em: <<http://www.sprace.org.br/SPRACE/sprace-game-pt>>. Acesso em: 31 jul. 2012.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

31

O ESTUDO DA HISTÓRIA ATRAVÉS DAS EXPRESSÕES MUSICAIS
DO PERÍODO DA REDEMOCRATIZAÇÃO NO BRASIL

Priscila Cândido

Alexandre Oliveira Novaes de Matos

André Ranhel

Camila Caroline Lima de Oliveira

Lucas Fernandes Misu

José Adriano Fenerick

Faculdade de Ciências Humanas e Sociais/Unesp/Franca

Resumo: Este artigo consiste em fomentar uma discussão sobre os aspectos políticos-culturais do período de redemocratização no Brasil, onde se dará destaque a “*Vanguarda Paulista*” – composta em sua grande maioria por ex-estudantes do ECA –, um movimento que visava dar uma nova dimensão a música popular brasileira. Todavia, alguns empecilhos ofuscaram a divulgação do trabalho desses músicos, entre eles o final da ditadura Militar e a Indústria Cultural brasileira, a qual não estava preocupada com o conteúdo musical produzido, mas, sim ao que fosse mais rentável para as gravadoras, ou seja, colocar na mídia músicas que fossem atrativas à população, fenômeno este que ficou conhecido como cultura de massas. Sendo assim, ouvir a música produzida, por exemplo, pelo grupo Rumo ou Premê, seria praticamente impossível neste caso, devido à omissão que estes sofreram por parte da Indústria Cultural. Trabalhar-se-á também nesta pesquisa, sobre música atonal e seu principal representante no Brasil, Arrigo Barnabé, com o intuito de apresentar aos estudantes um estilo musical pouco divulgado pela mídia brasileira. Sabendo dessas premissas, tem-se por meta inserir esta contextualização histórica aos estudantes do Ensino Médio, com intenção de reforçar o aprendizado aplicado na escola, para que possam abranger seus conhecimentos, através das músicas produzidas pela “*Vanguarda Paulista*”, e estimular uma maior criticidade musical.

Palavras-chave: Redemocratização brasileira; Indústria Cultural; Música atonal; Práticas pedagógicas.

“A ditadura pulou fora da política
E como a dita cuja é craca é crica
Foi grudar bem na cultura
Nova forma de censura (...)”
(Itamar Assumpção)

Para obter um melhor rendimento dos estudantes do Ensino Médio, os graduandos responsáveis por ministrar as aulas, optaram realizar uma breve contextualização político-cultural do período de redemocratização brasileira para facilitar o entendimento sobre a Lira Paulistana, focando nos governos dos generais Geisel e Figueiredo. Tendo com principal intenção promover um debate acerca dos diversos impedimentos que o Brasil passou durante este período ditatorial, seja no âmbito político, econômico ou cultural.

O governo militar passava por uma séria crise quando o general Ernesto Geisel assumia a presidência da República, no ano de 1974. Observa-se que medidas liberais foram adotadas em sua gestão para tentar amenizar a situação. Pode-se evidenciar tais decretos, por exemplo, na liberação da censura do rádio e da televisão, como menciona José Roberto Franco Reis.

Mesmo com essas iniciativas, o projeto proposto pela sua gestão, que almejava uma abertura política e econômica para o país, não foi bem sucedida, uma vez que, a perseguição política e a censura não haviam sido de fato abolidas, fato este que acabou gerando ao general o honroso apelido de “ditador da abertura”, expressão adotada pelo Jornal do Brasil:

O que se observou, entretanto, foi um incessante vai e vem entre a utilização dos mecanismos de repressão e a introdução de outros menos ostensivos, como a substituição do ato institucional n. 5 (AI-5), em janeiro de 1979, por um conjunto de medidas denominadas salvaguardas constitucionais, tornando-se Geisel – o “ditador da abertura”, nos termos felizes do Jornal do Brasil – o presidente militar que mais casou políticos de oposição. (REIS, p. 221)

Este regime opressivo fez com que a população começasse a se organizar em locais públicos, problematizando uma série de questões impostas pelo governo de Geisel. José Roberto Franco Reis¹ elucida que, a partir da década de 70, a

1 Prof. Dr. é graduado em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1986), fez mestrado em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas e doutorado em História Social do Trabalho pela Universidade Estadual de Campinas (2002). Tem como principais temas de pesquisa: comportamento político, políticas sociais, história da cidadania, história da saúde e da psiquiatria. Reis atua hoje na Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio (EPSJV-FIOCRUZ) e atua como professor colaborador no programa de mestrado em História Comparada na Universidade Federal do Rio de Janeiro.

população civil começa a se engajar com mais força nos movimentos sociais. Entre as manifestações destacam-se os movimentos da MCV (Movimento do Custo de Vida) e a luta sindical/ trabalhista comandada por Luís Inácio da Silva, no ano de 1978. Movimento este que foi duramente reprimido:

A reação da ditadura foi violenta, com centenas de prisões de trabalhadores e líderes sindicais [...] Entretanto, apesar das reações violentas do regime, o que se observa ao longo dos anos de 1970-1980 é um processo intenso de fortalecimento do movimento social organizado [...] buscava confrontar o poder constituído, ampliando os espaços de atuação coletiva para além do permitido pelo projeto de transição controlada. (REIS, p. 225)

Em meio a essas reivindicações sociais, que pretendiam acabar com o governo Militar no país, assume a presidência do Brasil o general João Batista Figueiredo, com intuito de continuar o projeto de Geisel. Dois momentos importantes podem ser devidamente destacados em sua gestão, como reporta Reis, que são anistia política e a reformulação partidária.

É neste contexto de redemocratização nacional que surge na Rua Teodoro Sampaio, localizado na capital de São Paulo, o teatro Lira Paulistana em 1979. A fundação deste teatro representou uma espécie de refúgio para os cantores que não podiam divulgar suas músicas, devido à censura do governo militar. Mesmo com esses entraves tentou-se promover a liberdade cultural e a produção independente dos músicos da chamada “Vanguarda Paulista”, que tiveram que lutar não somente contra a ditadura, mas também com a Indústria Cultural:

[...] há uma crise na música popular brasileira e essa crise deve-se em grande parte a consolidação de uma indústria fonográfica predatória, que apenas se interessa por lucros e padroniza e/ou coopta até mesmo os grandes nomes da MPB, destituindo-se de suas vitalidades criativas e críticas. (FENERICK, 2010, p. 18)

Sabendo desses pormenores, Rita Morelli² explicita que a Indústria Cultural, não se preocupava com a qualidade da música que seria lançada no mercado

2 A Prof. Dr. Rita Morelli possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Campinas (1982), fez mestrado e doutorado na mesma Universidade respectivamente em Antropologia Social e Ciências Sociais. Atua na Universidade Estadual de Campinas desde 1989

consumidor, muito menos com o estilo musical produzido pelo cantor. Tomemos como exemplo o corrido com Belchior moldado às necessidades de sua gravadora. É muito comum utilizar-se, erroneamente, o termo cultura de massa para designar cultura popular. Porém, se analisarmos meticulosamente é possível observar a cultura de massa como uma imposição a quem não tem opções de recreação. Como, por exemplo, quem tem contato com algo cultural apenas pela TV. A indústria cultural aproveitando-se deste fato, para obter cada vez mais lucro, produz músicas de baixa qualidade e rentáveis para as mídias comuns, como as telenovelas ou programas de rádio. Outro problema enaltecido por Márcia Dias é a questão do jabá.³ Os meios de comunicação e a Indústria Cultural estão estritamente ligados, logo, se a gravadora tem um alto poder aquisitivo, pode adquirir um espaço na mídia por meios ilícitos, fazendo com que seu “produto” seja aceito pela sociedade através da repetição. Este foi mais um empecilho que dificultou a divulgação dos músicos independentes da Vanguarda Paulista.

[...] a mercadoria cultural, cujo horizonte se limita á satisfação da demanda das massas por entretenimento, proporcionando grande lucratividade aos seus investidores, ao mesmo tempo em que se coloca à disposição do capitalismo tardio para ajudar a garantir a manutenção de sua ordem injusta e excludente. (DUARTE, 2010, p. 66)

É importante ressaltar, que boa parte da Vanguarda Paulista era composta por ex-estudantes da ECA. Em nosso trabalho além de vários artistas considerados da intitulada Vanguarda Paulista como os Grupos Premê, Língua de Trapo, Rumo e Ultraje à Rigor, tivemos um cuidado especial com um artista também considerado do movimento da Vanguarda Paulista mesmo não tendo se apresentado no teatro da Lira Paulistana como os abordados nesta experiência: Arrigo Barnabé.

atua como professora do Departamento de Antropologia do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas. Suas principais linhas de pesquisa são fonografia, história da programação musical da televisão brasileira, experiência artístico-musicais e trajetórias artísticas no campo e no mercado musicais.

- 3 “*Caitituagem*, jabaculê ou jabá (payola em inglês) é, portanto, uma forma ilícita de se conseguir colocar uma música no mercado, por meio de algum tipo de pagamento (ou um favor de outra ordem), para que uma mídia qualquer, ou várias simultaneamente, veiculem um novo produto lançado por uma gravadora” (FENERICK, 2010, 38).

Esses grupos criativamente sobrepuseram formas tradicionais de canções populares e samba juntamente com o rock, reggae, elementos de humor e música experimental. Embora seja de certa forma um exagero se referir à vanguarda paulista como um movimento (não havia nenhum objetivo central ou uma identidade unificadora entre os vários grupos que surgiram sob sua bandeira), ela rapidamente provocou comparações na mídia com o movimento da tropicália do final dos anos 1960. (STROUND, 2010)

Este maior cuidado na apresentação deste compositor aos alunos se deve ao seu modo particular de composição que inovou na música brasileira, pois além da música tocada com nos moldes de uma HQ ele estreia uma nova técnica musical no Brasil o atonalismo. A música atonal basicamente não gravita em torno de uma tônica, usando uma maior amplitude do campo harmônico, diferentemente do que estamos acostumados a ouvir. “[...] assim sendo a música atonal surge da música tonal, é uma espécie de resultante da exploração das relações tonais mais complexas e mais afastadas” (MOLINA).

A música atonal teve um maior movimento na música erudita do que nos meios populares, tendo Wagner e seu “Prelúdio” de “Tristão e Isolda” como precursor. Mas para a compreensão da música atonal é necessário uma pequena introdução do que é música tonal. A música tonal que geralmente tem uma estrutura construída à partir de uma nota central onde as outras vão se encaixando numa pré-disposição harmônica.

[...] destaca-se pelo contraste entre o modo maior e o menor pelo conceito de função harmônica e suas polarizações (tônica, subdominante, dominante) e pela melodia acompanhada por acordes formados pela sua superposição de tríades. Ainda há no tonalismo, uma nota centro: ela, no entanto, é abandonada para criar uma expectativa de retorno. [...] São exemplos de músicas tonais as obras dos mestres da música erudita mais conhecidos, como Bach, Mozart, Beethoven, Schuman e Wagner, e quase toda música popular que ouvimos desde que nascemos. (MOLINA)

As músicas de Arrigo, em um primeiro momento nos soam agressivas, mas podem ser interpretadas como representações da própria agressividade banalizada em nosso cotidiano. Utilizamos neste trabalho duas músicas deste artista, “Tubarões Voadores” e “Kid Supérfluo Consumidor Implacável”. A primeira demonstra de forma efetiva a transformação de quadrinhos em música, sendo que

para a composição desta o músico usa o HQ feito por Luiz Gê, já em “Kid Superfluo” exploramos a crítica feita sobre a sociedade de consumo da época; em ambas é salientado a atonalidade, construção e execução das músicas.

É possível perceber em todos os representantes da Vanguarda Paulista um aguçado senso crítico e humor ácido na desconstrução dos clichês da indústria fonográfica do momento.

Em muitos aspectos a crítica efetuada pelos integrantes da Vanguarda Paulista tem um caráter desmistificador, seja os clichês utilizados e consumidos a todo momento, seja ao rock que “posa” de “rebelde” mas é totalmente integrado à indústria cultural ou mesmo às produções dos “artistas de marketing” e dos artistas da música brega, todos esses grandes vendedores de um produto chamado disco, que de forma alguma deve ser confundido com música [...]. (FENERICK, 2007)

RELATO DE EXPERIÊNCIAS

O ofício de ensinar extrapola o sentido formal e antiquado de nossa profissão como professores, a qual, segundo estes conceitos arcaicos, somos os detentores da autoridade e do conhecimento dentro de nosso “Pequeno Império”, também conhecido como sala de aula. Nesse “Império” possuímos o monopólio do saber, desconsiderando qualquer outra forma de conhecimento, e o monopólio da força, o qual usamos, por exemplo, quando algum aluno nos atrapalha “reinar”, deixando-o preso em nosso “Império” na hora de sua refeição.

Essa posição arrogante desconsidera as inúmeras relações que permeiam a interação entre professor-aluno, como a horizontalidade do saber da qual bebe nossa didática. A partir disso, observamos que grande parte de nossa interação com cada aluno/indivíduo, cada peculiaridade desse contato, cada conversa e cada gesto afetivo estava intrinsecamente ligada à forma que estabelecíamos nossa convivência dentro e fora da sala de aula.

Essa convivência acontece em diversas esferas, desde uma simples conversa nos corredores, perpassando temas como filmes, jogos favoritos, família, música e televisão, usando ainda, um vocabulário “informal” pertencente a ambas as realidades, ao ambiente da sala de aula, onde (também) trabalhamos para criar uma atmosfera de troca mútua, proximidade, problematização e questionamento. Em ambas as situações, nós tentamos construir um diálogo que seja afetivo não somente como professores, mas também como pessoas.

Livrando o ambiente da sala de aula do medo e de hierarquias e preenchendo-o de afetividade, segurança e respeito mútuo e aliando a isso o “poder da música”, conseguimos observar diversas acontecimentos que nos surpreenderam. No começo houve timidez por parte de alguns alunos, já outros, estavam bem descontraídos, porém todos com o mesmo sentimento de curiosidade para com nós e a aula que seria dada.

Todas as vezes que colocávamos para tocar as músicas que pautavam nossas aulas, todos os alunos acompanhavam atenta e silenciosamente a letra que era distribuída a eles. As discussões eram produtivas ao ponto de certos alunos indagarem de onde veio o que eles escutam, ou questionarem o gosto musical dos colegas de classe. Em uma das aulas, problematizando com os alunos sobre o artista e a música que não eram (e não são) fomentados pela indústria cultural, surgiu um interessante debate entre grupos de diferentes estilos musicais. Com certo respeito e tolerância, esses grupos começaram a defender suas preferências gerando um grande debate na sala de aula, algo que não tínhamos premeditado para aula. Curiosamente, os alunos que defendiam o mesmo gosto musical, estavam dispostos geograficamente em grupos separados uns dos outros dentro da sala.

No desenrolar das aulas ministradas, percebemos que um dos alunos possuía uma percepção musical bem aguçada que, provavelmente se estimulada, atingiria com facilidade o chamado ouvido absoluto. Recordamos que ele conseguiu identificar, sem dificuldade alguma, todos os instrumentos contidos dentro de uma música atonal do músico Arrigo Barnabé. Esse, assim como alguns outros alunos, toca algum tipo de instrumento e/ou tem costume de escutar música, ou como uma aluna, que em uma dessas conversas pelos corredores, contou-nos que possuía várias letras e arranjos musicais compostos por ela e uma amiga.

Uma experiência nova foi levar instrumentos para a sala de aula. Alguns integrantes do grupo levaram seus violões para tornar a aula mais didática e excitante. Passamos uma música do Ultraje a Rigor e logo em seguida explicamos através do violão os acordes e a construção dessa música, explicando que o rock derivava do blues... No final todos participaram do som, nós tocando e cantando e eles cantando e batucando na carteira.

A música em si, tem uma força peculiar. Esse “poder” que ela possui, emana em diversas frentes como: incentivando a criatividade quando você tem o prazer de criar algo, misturando sua visão de mundo com sua subjetividade e seus sen-

timentos; quando você escuta certas músicas que não estão na grande mídia de massa, ajudando na sua formação pessoal, aguçando e estimulando o senso crítico; estimulando a coordenação motora e mental, quando se pratica algum tipo de instrumento. Nesse sentido, a música tem um caráter emancipador e até revolucionário na vida de uma pessoa, desde seu estudo histórico à sua prática.

Fora esse leque de influência da música, incentivamos, por exemplo, a leitura analisando conjuntamente e criticamente a letra de cada música passada; ou a percepção musical, usando um aparelho de som ou os violões; ou até mesmo a escrita e a criatividade quando eles compuserem, como proposto, letras/música, poemas ou desenhos. No final do ano letivo, em nossa última aula ministrada, será feito um sarau com propósito de exposição das expressões artísticas geradas ao longo das aulas.

Por fim, relativizamos diversos conceitos durante esta primeira experiência com o Núcleo de Ensino de História e Música. Identificamos falhas, tanto na didática do grupo, como na forma individual que cada um tem de ministrar uma aula, mas que foram muito bem assimiladas e melhoradas.

REFERÊNCIAS

CAVAZOTTI, A. O serialismo e o atonalismo aportam na MPB: as canções do LP *Clara Crocodilo* de Arrigo Barnabé. *Permusi, Revista de Performance Musical*. Belo Horizonte, v. 1, p. 5-15, 2000.

DUARTE, R. *Indústria cultural: uma introdução*. Rio de Janeiro: FGV, 2010.

FENERICK, J. A. *Façanhas às próprias custas*. A produção musical da Vanguarda Paulista (1979-2000). São Paulo: Annablume, Fapesp, 2007.

_____. Vanguarda Paulista: Apontamentos para uma crítica musical. *Revista de História e Estudos Culturais*, ano IV, v. 4, n. 2, abr./maio/jun. 2007. Disponível em: <www.revistafenix.pro.br>. Acesso em: 25 ago. 2012.

MOLINA, S. Música modal, música tonal, música atonal I. Disponível em <www.cmozart.com.br/Artigo8.php>. Acesso: 25 ago. 2012.

_____. Música modal, música tonal, música atonal II: o atonalismo. Disponível em: <<http://www.cmozart.com.br/Artigo9.php>>. Acesso em: 25 ago. 2012.

REIS, J. R. F. O coração do Brasil bate nas ruas: a luta pela redemocratização do país. In: PONTES, C. F.; FALEIROS, I. (Org.). *Na corda bamba de sobrinha: a saúde no fio da*

história. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2010. Disponível em: <<http://observatoriohistoria.coc.fiocruz.br/local/File/livro-na-corda-bamba-de-sombrinha.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2012.

STROUD, S. Música popular brasileira experimental: Itamar Assumpção, a vanguarda paulista e a tropicália. *Revista USP*, São Paulo, n. 87, nov. 2010. Disponível em: <http://www.revistasusp.sibi.usp.br/scielo.php?pid=S0103-99892010000400008&script=sci_arttext>. Acesso em: 20 ago. 2012.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

32

REALIZAÇÃO DE ASSEMBLEIAS ESCOLARES COMO ESPAÇO DE DEBATE E DEMOCRATIZAÇÃO

Marcela Cristina Colombero
Mariana Prudenciatto Ortelani
Bruna Albuquerque
Priscila Paiuta
Adriano Mergulhão
Sidnei Lopes Ribeiro
Maria Bernadete Sarti da Silva Carvalho
Maria Antonia Ramos de Azevedo
 Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: O presente trabalho é resultado parcial das atividades desenvolvidas pelo grupo de bolsistas PIBID da Unesp que atuam em uma escola estadual no município de Rio Claro. Trata-se dos relatos de uma atividade desenvolvida em parceria com os professores de Geografia e Sociologia, cujo principal objetivo era a construção com os alunos de espaços de diálogo e democracia dentro do ambiente escolar. Para a realização de tal atividade foram organizadas assembleias de sala que, em uma etapa inicial do trabalho, contemplaram todas as turmas de segundo ano do Ensino Médio da unidade escolar. A atividade foi realizada em quatro aulas com cada uma das turmas durante o período de uma semana. Inicialmente foi ministrada uma aula a respeito do tema democracia pelo professor de Sociologia. A etapa seguinte consistiu na divisão da turma em grupos para que pudessem elencar pontos importantes a respeito dos eixos temáticos: infraestrutura, disciplina escolar e trabalho pedagógico. A última etapa se deu com o debate a respeito dos pontos levantados envolvendo a sala como um todo. Posteriormente, juntamente com um grupo de alunos que representou aquelas turmas, foi construída uma carta sintetizando os resultados das atividades para ser entregue à equipe gestora da escola. Trata-se do começo de um trabalho cujo objetivo é envolver todos os integrantes da comunidade escolar.

Palavras-chave: Assembleias Escolares; Gestão Democrática; Espaços de Debate.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho se refere a um projeto em desenvolvimento e se insere no conjunto das atividades dos bolsistas PIBID da Unesp, câmpus Rio Claro, que

atuam em uma escola estadual da cidade.¹ Como parte de um projeto interdisciplinar, que tem como pressuposto teórico que a formação docente deve contemplar todas as dimensões do contexto escolar de forma integrada (ANDRÉ, 1995), a proposta aqui focalizada se estruturou em parceria com o professor supervisor da escola e com o professor da disciplina Sociologia, além do diálogo com a direção e coordenação da escola.

É, por outro lado, o resultado de uma das etapas vividas pelos bolsistas PIBID que, buscando conhecer o contexto escolar em suas múltiplas dimensões, propuseram o diálogo com alunos do Ensino Médio, a fim de ouvir suas impressões sobre a escola e sobre projetos para o futuro construídos a partir dela. Neste processo de escuta e troca de ideias, os alunos ouvidos apontaram como um dos problemas a falta de espaços para participação, decorrentes, inclusive, da falta de organização estudantil. Este exercício se interligou às conversas já tidas com a direção e professores e orientou a construção de um projeto que, a partir de três ações distintas, contempla a dimensão pedagógica, a cultural e a da participação política.

As três ações pretendem facilitar a integração entre alunos, professores, direção e funcionários e, ao mesmo tempo, envolver os estudantes em processos de tomada de decisão, inserindo-os no ambiente escolar e fazendo-os reconhecer a escola como espaço de construção de conhecimento e de formação para a cidadania.

A primeira ação foi desenvolvida pelos bolsistas junto à biblioteca escolar e incluiu a organização do acervo e a implantação de um programa computacional para o controle de retirada e devolução dos livros. Este espaço, além de atender à demanda dos professores por leitura e pesquisa, será também, dentro da proposta, transformado em um espaço cultural onde serão realizadas atividades, tais como exposições, palestras, atividades e exibição de filmes, objetivando que os alunos criem identidade e pertencimento com aquela unidade escolar.

Outra ação em desenvolvimento se dá em torno da construção de projetos de vida, uma vez que boa parte dos alunos do Ensino Médio declarou não ter intenção de continuar os estudos, pois o acesso à universidade é um sonho considerado inatingível. Assim, esta segunda ação visa ao contato dos segundos e terceiros

1 Os autores optaram por não utilizar o nome da escola neste trabalho.

anos do Ensino Médio com as políticas de acesso e permanência na universidade, tomando como exemplo o câmpus da Unesp de Rio Claro.

A terceira ação, e que colocamos como foco deste trabalho, é a realização de assembleias de turma.

O trabalho com assembleias de turma aqui relatado teve como referencial os pressupostos das práticas de assembleias escolares definidos por Puig (2000) e Araújo (2008). Dentro desses pressupostos, as assembleias de turma consistem em um dos três tipos de assembleias que podem ser realizadas na escola. As outras duas seriam: as assembleias de docentes e as assembleias de escola.

Segundo Araújo (2008) esses três níveis distintos de assembleias se completam, trazendo a possibilidade da construção de um novo ambiente escolar mais democrático. Entretanto, o autor destaca que o trabalho com os três níveis seria uma situação ideal, o que não impede que se comece por um dos três tipos:

Podemos imaginar uma situação ideal, em que o coletivo decide trabalhar as três formas citadas anteriormente, mas temos que reconhecer que dificilmente isso é possível. Muitas vezes, o trabalho deve ser iniciado com apenas um professor isoladamente em sua classe, ou um grupo de professores compartilhando a experiência para, lentamente, ir disseminando-a entre os colegas. (ARAÚJO, 2008, p. 36)

Aproveitando o interesse dos professores de Sociologia e Geografia em construir um espaço de diálogo com os alunos e inspirados na ideia de que o trabalho com assembleias de turma pode se expandir dentro da escola atingindo outros níveis, podendo envolver a escola como um todo, é que optamos por começar numa escala menor.

O trabalho iniciado com as assembleias de turma e a possível implantação de assembleias de docentes e de escola são entendidos por nós como uma das possibilidades da construção de um ambiente escolar que tenha o diálogo como principal propulsor dos processos de ensino aprendizagem.

As assembleias são o momento institucional da palavra e do diálogo. O momento em que o coletivo se reúne para refletir, tomar consciência de si mesmo e transformar tudo aquilo que os seus membros consideram oportuno. É um momento organizado para que alunos e alunas, professores e professoras possam falar das questões que lhes pareçam pertinentes para melhorar o trabalho e a convivência escolar. (PUIG apud ARAÚJO, 2008, p. 4)

A partir desta reflexão podemos afirmar que um primeiro objetivo da implantação de assembleias escolares é a melhoria do ambiente escolar e que este objetivo é alcançado através do diálogo. O diálogo e a reflexão são elementos que se fazem necessários a todo o momento em um trabalho como esse. Portanto, além da busca pela melhoria do ambiente escolar, a realização de assembleias possibilitou o exercício do diálogo e da reflexão por parte de todos os membros da comunidade escolar.

Ao proporcionar um ambiente em que todos possam expressar suas ideias e opiniões, destacamos o papel dos educandos nesse contexto. O motivo do destaque se faz porque ao dar a palavra para o aluno, possibilitamos que estes se tornem protagonistas dos seus processos formativos de forma corresponsável com seus professores e com a escola como um todo. Neste sentido, estamos buscando romper com práticas educativas muito permanentes até o dia de hoje, práticas essas que Paulo Freire denominava “educação bancária”:

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta sempre se encontra no outro. (FREIRE, 1987, p. 33)

Assim, além de proporcionar uma melhoria do ambiente escolar e de proporcionar aos educandos espaços de debate dando a esses a oportunidade de aprenderem a se expressar e até mesmo resolver os problemas que enxergam na escola através do diálogo, o desenvolvimento de uma atividade como esta proporciona aos professores, e futuros professores (no caso, os bolsistas PIBID), uma aproximação maior com o contexto escolar, apontados nesse trabalho pelas indagações e desejos dos educandos frente aos seus próprios processos de pertencimento à escola, visando ao exercício da autonomia por meio de uma ação de parceria que tem como objetivo a construção de uma escola cada vez mais cidadã.

Aprender a ouvir os educandos não é somente uma simples competência que um bom professor deve desenvolver. Saber ouvir é uma prática sobre a qual pode se basear todo um projeto de educação. Saber ouvir é também optar por uma educação libertária, contrária ao modelo de “educação bancária”, e por não deixar que se perca em meio às reproduções autoritárias, o sonho democrático:

Se na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a escutar, mas é escutando que aprendemos a falar com eles. (FREIRE, 1996, p. 127)

É então sobre um pano de fundo composto pelo “saber escutar” e pelo “sonho democrático” de que fala Paulo Freire que procuramos desenvolver nossas ações na escola, em especial este trabalho aqui relatado.

OBJETIVOS

As assembleias de turma visam à construção de um espaço de discussão em que professores e alunos possam falar dos temas pertinentes à melhoria do ambiente e do contexto escolar, podendo também ser utilizado como espaço de discussão democrática e participativa sobre essa realidade.

O presente trabalho descreve o processo de construção e realização das assembleias e analisa a contribuição da atividade para a escola, assim como pretende demonstrar a validade das assembleias escolares como processo formativo, tanto para a os estudantes da escola, professores e equipe gestora, como para os bolsistas envolvidos neste processo.

METODOLOGIA

As assembleias foram realizadas com todas as turmas do segundo ano da Escola Estadual parceira, durante uma semana nas aulas de Geografia, Sociologia e Filosofia. A atividade foi dividida em etapas para que pudéssemos aproveitar melhor o tempo das aulas.

A primeira etapa constou de uma aula introdutória, ministrada pelo professor de filosofia, a respeito do tema democracia. Nesta aula o professor fez um resgate deste conceito, desde a sua criação pelos gregos até sua representação atual, utilizando como material de apoio para os alunos um pequeno texto que consistia no resumo de uma parte do livro “Cultura e Democracia” de Marilena Chauí. A aula sobre democracia foi importante para que os alunos pudessem entender e contextualizar a atividade a ser desenvolvida como uma possibilidade de prática democrática.

Logo após a contextualização do tema, os bolsistas PIBID explicaram como seria realizada a atividade, esclarecendo algumas “regras do jogo” que consistiam principalmente em realizarem críticas que fossem fundamentadas e construtivas.

Feito isso, os alunos foram divididos em grupos para discutirem e opinarem a respeito de três aspectos que dizem respeito ao ambiente escolar: infraestrutura, disciplina escolar e trabalho pedagógico. Tais aspectos foram selecionados, pois, através da discussão de cada um destes pontos os alunos teriam a oportunidade de analisar a escola enquanto um conjunto. As discussões foram mediadas por bolsistas e professores, constituindo um momento em que os alunos fizeram o exercício de identificar os problemas presentes na escola e propor soluções.

Nos referenciais teóricos que buscamos, quando se trata de assembleias de sala, o indicado é que os próprios alunos elaborem a pauta a ser discutida. Entretanto, optamos por entregar a estes um roteiro que continha vários itens a serem analisados dentro destes três grandes aspectos, no sentido de apontarmos questões que permeiam e são parte intrínseca de como esses aspectos devem ser entendidos na dinâmica escolar. Esclarecemos aos alunos que o roteiro serviria apenas para nortear a discussão. Entendemos que este era necessário, pois se tratava de uma primeira experiência deste tipo. Acreditamos que ao adquirirem maturidade e entendimento desta prática é possível que os alunos escolham também os temas a serem debatidos e solucionados.

Terminada esta segunda etapa, a sala se organizou em um grande círculo, e todos os grupos socializaram para a turma seus apontamentos e propostas. A socialização das discussões feitas nos grupos objetivava a construção de um documento final que representasse um consenso das opiniões de cada sala.

Para a escolha do que deveria conter este documento, qual problema e qual proposta de solução, foi feito um debate para que todos pudessem expor suas opiniões a respeito do assunto e, no final, não havendo consenso a proposta era colocada em votação.

Antes da exposição dos cartazes, contendo as propostas indicadas por todas as salas, realizamos, juntamente com os alunos, a escrita de uma carta que seria entregue à equipe gestora. Para isto, convidamos alunos das quatro salas que compõem o segundo ano para representarem suas respectivas turmas. Participaram da elaboração da carta doze alunos que tinham como função representar todos os alunos do segundo ano do Ensino Médio.

O momento de elaboração da carta foi importante para esclarecermos alguns pontos abordados no documento e que exigiam mais reflexão por estarem relacionados a temas que não puderam ser discutidos de forma mais aprofundada nas salas de aula.

Uma questão que pode exemplificar estes pontos foi o caso do uso do celular na escola. Em todas as salas os alunos reivindicaram o uso do celular no intervalo. Explicamos aos representantes que durante o horário de aulas, o uso de telefone celular é proibido pela lei n. 12.730- SP, mas nos horários livres a lei diz que cabe à direção escolar disciplinar seu uso, fato que é reforçado pelo decreto n. 52.625, de 15 de janeiro de 2008.

Sendo assim, esclarecemos a eles que podiam pedir a liberação do celular no intervalo, mas que se a direção decidisse por proibir este uso também, eles deveriam ouvir a explicação e os motivos pelos quais esta decisão era tomada.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Trata-se de um processo inicial, visto que as assembleias podem se realizar em diferentes momentos, a saber, em sala de aula, em horários de Atividade de Trabalho Pedagógico Coletivo – ATPC e em ocasiões que reúnem toda a comunidade escolar.

A realização da atividade, nesta primeira experiência, mostrou-nos uma grande possibilidade de repercussão dessas reflexões em toda a comunidade escolar. Por esse motivo, pensamos que este movimento pode ganhar proporções maiores, chegando a envolver toda a comunidade em uma possível assembleia de escola a ser realizada futuramente.

Uma das preocupações do grupo de bolsistas ao planejar a atividade foi se os alunos participariam efetivamente dela. E o resultado neste sentido foi surpreendente. Consideradas as diferenças entre as turmas (umas se envolviam mais que as outras), a atividade de modo geral contou com ampla participação dos alunos, sendo que estes elogiaram a iniciativa e a direção por abrir esse espaço de diálogo.

Ao falar do Grêmio Estudantil durante a discussão uma aluna chegou a afirmar: “Vocês se preocupam muito com música no intervalo, mas o Grêmio deveria fazer o que elas (bolsistas PIBID) estão fazendo”.

Em outros momentos os alunos demonstraram estar contentes com a realização da atividade. Quando discutíamos o trabalho pedagógico da escola, os alunos

falavam que gostariam de aulas mais dinâmicas, e quando perguntávamos o que eram aulas mais dinâmicas alguns respondiam: “é isto que a gente está fazendo”. Entendemos que esta discussão sobre o que seriam aulas mais dinâmicas para os alunos deve ser mais aprofundada, mas destacamos a questão da aprovação da atividade por parte dos alunos ao considerarem que era aquele tipo de aula que estávamos realizando que eles gostariam de ter mais vezes na escola.

No momento destinado ao debate da sala toda, os comportamentos entre as salas foram diferentes também. Uma sala em especial teve bastante dificuldade de se organizar para não falarem todos ao mesmo tempo, mas isso ainda pode ser considerado um ponto positivo, pois mostra o quanto os alunos se envolveram com a atividade.

É muito comum notar nos alunos do Ensino Médio certa apatia. Quando observamos as salas em dia de aula comum, esses alunos, de modo geral, têm menos problemas de conversas durante a aula do que os alunos do Ensino Fundamental, mas têm também uma característica de se envolverem menos com as aulas. Por esse motivo, achamos que o fato de todos quererem falar ao mesmo tempo, embora fosse um empecilho para que o debate fluísse melhor, foi um indicativo de que a atividade os tocou, pois queriam opinar a todo o momento sobre o assunto tratado.

Logicamente não descartamos a necessidade de saberem se organizar melhor no debate, algo que se alcança com a prática de atividades desse tipo, mas destacamos aqui a necessidade de entender a disciplina como um meio e não como um fim, como aponta Vasconcellos (2006):

A disciplina não deve ter fim em si mesmo; deve estar relacionada aos objetivos maiores da escola, que deve formar o aluno como pessoa capaz de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige, ajudando a construir uma nova hegemonia, a hegemonia das classes populares. A realidade está sendo assim, mas pode ser mudada; a partir da experiência de mudança no microcosmo educacional; o aluno está se educando para a mudança social mais ampla. (p. 49)

Esta reflexão nos leva a afirmar que o problema da indisciplina, tão discutido e citado pelos professores no dia a dia pode estar muito mais relacionado à maneira como os professores entendem a ideia de disciplina do que com o comportamento dos alunos.

Entendemos que se o aluno não se identifica com o ambiente escolar, com o trabalho que ele desenvolve em sala de aula, ele não vê sentido em realizá-lo e em cumprir as regras de convivência daquele local.

A atividade com assembleias pode trazer também uma grande possibilidade do aluno se identificar com sua escola e, nesse processo, ele constrói o conhecimento. Ao criar identidade com a escola e seus objetivos e dar significado ao trabalho nela desenvolvido, o aluno se interessa e a disciplina passa a ser um meio pelo qual ele consegue se organizar coletivamente com os demais colegas.

É pertinente apontarmos que as regras são importantes desde que sejam discutidas e debatidas num espaço dialógico e de respeito mútuo. Quando essas questões são pontuadas, discutidas e entendidas num verdadeiro ambiente de consenso, as chances de serem compreendidas e acatadas podem aumentar, pois são vistas como algo construído de forma coletiva e corresponsável.

Em meio aos registros dos debates feitos nos grupos destacamos a seguinte frase escrita pelos alunos: “Nós gostaríamos de saber a importância das regras dentro do ambiente escolar, pois, mesmo que haja regras, nós precisamos saber se há realmente sentido a necessidade da aplicação dessas regras”.

É muito frequente o educador não “perder tempo” em explicar as normas por considerá-las “óbvias demais”; no entanto, para a criança, muitas vezes, a norma efetivamente não está clara. Há a necessidade de se dizer o porquê; primeiro, do próprio trabalho, como forma de possibilitar a participação consciente dos alunos; segundo, com relação às normas, aos possíveis limites estabelecidos, para que também as normas e os limites não fiquem alienados do próprio sujeito, ou seja, que ele não fique submetido a uma força estranha a si mesmo. (VASCONCELLOS, 2006, p. 107)

A problemática sobre a qual Vasconcellos reflete esteve presente na fala dos alunos durante todo o desenvolvimento da atividade. Uma das maiores reivindicações dos alunos foi a respeito da definição da cor da calça do uniforme, pois não sabiam o motivo de terem que usar calça escura. Ao escrevermos a carta a ser encaminhada para a equipe gestora orientamos que os alunos procurassem entender o “porquê” da regra, caso esta não fosse modificada. Assim, as assembleias procuram cumprir também o papel da resolução de conflitos:

A respeito dos uniformes, entendemos a obrigatoriedade da camiseta, mas gostaríamos de flexibilização em relação às cores de calças e bermudas jeans. Se isso não

for possível, gostaríamos de saber o motivo. Sugerimos que as regras de vestuário (discrissão e adequação ao ambiente escolar) se apliquem aos professores e funcionários, sendo que, como sugestão, os professores poderiam utilizar jalecos em aula. (Trecho extraído da carta aberta dos estudantes dos alunos do segundo ano do à equipe gestora)

O trecho citado, além de outros momentos da realização do trabalho, permitiram entender o quanto os alunos possuem um espírito crítico e questionador. Este potencial presente nos alunos deve ser incentivado afim de que possam realizar realmente críticas construtivas. Para que isso possa se concretizar, cabe aos educadores, em um trabalho como este, que implica numa avaliação do ambiente escolar como um todo, orientar para que os alunos saibam também apontar os pontos positivos deste ambiente.

Esta tarefa nem sempre é fácil, pois o natural é que coloquem os defeitos em primeiro plano. Entretanto, no final do trabalho pedimos para que os alunos fizessem uma reflexão a respeito das qualidades presentes na escola e que eles gostariam de elogiar, que resultou no seguinte texto:

Aproveitamos este espaço para elogiar a equipe de funcionários, por sua proximidade com os alunos, que ajuda a criar em nossa escola um ambiente familiar.

E finalmente, demonstramos a nossa gratidão à equipe de professores que, apesar das dificuldades encontradas, se esforça em nos proporcionar ótimas aulas mesmo que muitas vezes este esforço não seja reconhecido por todos os alunos.

Todos estes aspectos nos levam a considerar que estudamos em uma das melhores escolas de Rio Claro, entretanto, apontamos alguns detalhes que poderiam ser modificados com a intenção de melhorar ainda mais nossa escola e o convívio nela. (Trecho extraído da carta aberta dos alunos do segundo ano a equipe gestora da escola estadual)

Essa atividade contribuiu de dupla forma: tanto no contexto escolar como no universitário, pois professores e alunos nesses diferentes espaços puderam aprender a importância da realização de assembleias como ferramenta para a aprendizagem significativa.

Neste sentido é possível afirmar que a proposta das assembleias de turma, conjugada aos interesses dos alunos e aos objetivos formativos colocados pelos

professores de Sociologia e Geografia para uma formação que visasse à participação política e social no sentido da transformação, foram atingidos, havendo amplo envolvimento dos alunos das turmas da escola e do PIBID na busca pela consolidação de um ambiente escolar mais participativo, com o qual o aluno se identifique, que implique em um processo constante de avaliação e autoavaliação e de construção de processos educativos mais humanizados e menos voltados à competição e ao individualismo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. E. D. *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus, 1995.

ARAÚJO, U. F. *Assembléia escolar: um caminho para a resolução de conflitos*. São Paulo: Moderna, 2004.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

33

AS POSSIBILIDADES DO ENSINO DE FILOSOFIA: ANÁLISE DO MATERIAL DO PROGRAMA SÃO PAULO FAZ ESCOLA

Genivaldo de Souza Santos

João Campoy

Larissa Freire

Leandro Gabriel dos Santos Oliveira

Marielle Bella Sacco

Silmara Cristiane Pinto

Rodrigo Pelloso Gelamo

Vandêi Pinto da Silva

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O PIBID, subgrupo Filosofia, ligado ao curso de Filosofia da Unesp, tem se empenhado, de maneira geral, em compreender o ensino de Filosofia e de modo particular, aquele que acontece na rede oficial de ensino do estado de São Paulo, através da participação ativa dos *alunos-bolsistas* nos processos pedagógicos de preparação-execução-avaliação das aulas de Filosofia da Escola Estadual “Prof. Baltazar de Godoy Moreira”. Estudos realizados a partir de pesquisas e práticas desenvolvidas em escolas da rede pública procuram ressaltar a importância da Filosofia no processo educativo escolar e na formação do educando como um sujeito crítico, consciente de sua cidadania e capaz posicionar-se no mundo, configurado pela produção pós-industrial. Concomitante ao seu retorno como disciplina escolar, que ocorreu a menos de uma década, sob pressão dos educadores com a esperança de que, através do potencial reflexivo do filosofar, os alunos pudessem refletir sobre seu cotidiano e, quiçá, transformá-lo. Para este trabalho optamos pela análise dos relatórios de estágio dos alunos bolsistas PIBID (2010-2011), assumindo como foco a prática de ensino desta disciplina, na tentativa de irmos além dos seus limites, pensando desta feita, as possibilidades do seu ensino.

Palavras-chave: Ensino de Filosofia; Escola; Experiência.

INTRODUÇÃO

O PIBID subgrupo Filosofia,¹ ligado ao curso de Filosofia da Unesp, sob a orientação dos Professores Drs. Rodrigo Pelloso Gelamo e Vandêi Pinto da Silva

1 Até o ano de 2012, o subgrupo de Filosofia compartilhava objetivos comuns com o subgrupo de Sociologia dos câmpus de Marília e de Araraquara, separando-se como um projeto independente a partir de agosto de 2012.

tem se empenhado, de maneira geral, em compreender o ensino de Filosofia e de modo particular, aquele que acontece na rede oficial de ensino do estado de São Paulo, através da participação ativa dos *alunos-bolsistas* nos processos pedagógicos de preparação-execução-avaliação das aulas de Filosofia da Escola Estadual “Prof. Baltazar de Godoy Moreira”, ministradas pelo *Professor-Supervisor* Genivaldo de Souza Santos.

A rede oficial de ensino do estado de São Paulo, por meio de um programa que visa melhorar a qualidade da educação nas escolas públicas, denominado “São Paulo faz escola”, reestruturou o currículo através diretrizes contidas na *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*, as quais orientam a elaboração dos *Cadernos do Aluno e do Professor*.

Podemos caracterizar os cadernos como uma espécie de fascículo, nos moldes de uma pequena “apostila”, categorizada e dividida por disciplinas, as quais são distribuídas bimestralmente aos alunos e professores. A expressão “cadernos” e não simplesmente “apostilas”, quer indicar que se trata de um material de “apoio” e não “didático” que busca uma relação mais interativa com o aluno, bem como evitar o tom “conteudista” que pesa sobre as “apostilas”, pois parte-se do princípio de que “desenvolver habilidades e competências” é mais importante que simplesmente transmitir conteúdos.

Ressaltamos que o conteúdo dos cadernos distribuídos aos professores, denominado neste “material de apoio” como “situações de aprendizagem” é diferente dos que são distribuídos aos alunos, que mais se parecem com um caderno de atividades, com espaços em branco a serem preenchidos pelos alunos e carente de textos, sejam eles didáticos, filosóficos, literários ou informativos. Já as “situações de aprendizagem” contidas nos cadernos distribuídos aos professores foram formuladas e formatadas, indicando o tempo necessário de aula, as habilidades e competências a serem estimuladas, as estratégias didáticas, além de textos instrutivos que visam indicar ao professor o modo “como” conduzir a aula, incluindo sugestões de enfrentamento de algumas questões que podem ser colocadas pelos alunos, quando da execução da situação de aprendizagem proposta.

Estudos realizados a partir de pesquisas e práticas desenvolvidas em escolas da rede pública procuram ressaltar a importância da Filosofia no processo educativo escolar e na formação do educando como um sujeito crítico, consciente de sua cidadania e capaz de posicionar-se no mundo, configurado pela produção

pós-industrial. O retorno da filosofia como disciplina escolar ocorreu a menos de uma década, sob pressão dos educadores com a esperança de que, através do potencial reflexivo do filosofar, os alunos pudessem refletir sobre seu cotidiano e, quiçá, transformá-lo.

Além da novidade representada pelo seu retorno, destacamos que seu enquadramento e formatação em material didático deveria, por sua vez, ser objeto de reflexão filosófica e não apenas pedagógica. Deste modo, as reflexões acerca do ensino de filosofia nos levaram às seguintes problematizações: é possível uma forma de “ensinar filosofia”, “ensinar a filosofar”, ou então uma forma de “experienciar a filosofia” que não seja mediada por uma transmissão teórica tradicional de conhecimentos? Num ambiente onde toda estrutura formal se dá para que ocorra a transmissão de conhecimentos, é possível “experienciar” a filosofia? A partir deste quadro, procuramos investigar as possibilidades do ensino de Filosofia no contexto do Ensino Médio público estadual, através da análise do material de apoio (Cadernos) distribuído aos alunos e professores, da experiência viva em sala de aula e do estudo teórico da produção acadêmica que se volta para a problematização filosófica do ensino de filosofia.

METODOLOGIA

Para este trabalho optamos pela análise dos relatórios de estágio dos alunos bolsistas PIBID (2010-2011), tendo por base a *Proposta Curricular do Estado de São Paulo* (2008) e os Cadernos do Programa “São Paulo faz escola”, elaborados a partir de tal proposta pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP), bem como a aplicação dos mesmos e sua repercussão na escola pela prática de ensino desta disciplina.

Pretende-se fazer uma análise vertical, a fim de verificar a coesão e coerência de cada *Situação de Aprendizagem*,² e horizontal sobre a coesão e coerência entre as *Situações de Aprendizagem*. Pretende-se averiguar também, a aplicabilidade do material no que diz respeito ao tempo pretendido pelos *Cadernos dos Alunos* e o tempo necessário para seu desenvolvimento, bem como a adequação do tema à faixa etária e séries correspondentes. Procura-se também evidenciar algumas

2 Espécie de “unidades de conteúdos” cujo foco é o desenvolvimento de Habilidades e Competências.

relações estabelecidas em sala de aula, que interferem na aplicação do material, tais como a relação professor/aluno, aluno/aluno, professor/material didático e aluno/material didático.

Em reuniões semanais as aulas foram planejadas em conjunto com o professor supervisor e executadas através da participação efetiva dos bolsistas. Posteriormente realizávamos uma avaliação conjunta para destacar os acertos, desacertos e ajustes necessários. Também foram feitas pesquisas, leituras de textos, estudos e discussões acerca do ensino de Filosofia no âmbito das instituições públicas, sua necessidade e relevância enquanto disciplina obrigatória.

Em suma, trata-se de uma metodologia que comporta a avaliação das sugestões de aula contidas nos *Cadernos do Professor e do Aluno*, sua execução, adequação, temporalidade e temática confrontadas com sua aplicabilidade na realidade experienciada em sala de aula.

RESULTADO E DISCUSSÃO

Através da leitura e debate de textos que gravitam em torno do ensino de filosofia, o estudo teórico proporcionado pelo PIBID, nos convida a problematizar a relação que se estabelece entre os elementos que compõem a tríade *aluno-professor-material didático* e a efetivação da aprendizagem. Tendo em vista o trabalho elaborado pelos bolsistas PIBID 2010-2011,³ destacamos as principais considerações acerca da dificuldade de aplicabilidade do material produzido pelo “São Paulo faz Escola”. Neste período, analisamos questões como: I) exequibilidade; II) temporalidade; e III) coerência que o material oferece.

Além dos problemas estruturais que afetam as escolas públicas e que tornam as condições de ensino precárias, notamos a superficialidade como são propostos os temas, a estruturação ineficaz dos mesmos e as rupturas entre as situações de aprendizagem que comprometem a coerência entre elas.

No que se refere à temporalidade anunciada no material didático, percebemos a dificuldade dos docentes na abordagem do mesmo, que se dá justamente pela variedade de conteúdos previstos num tempo escasso. O que tende a ocorrer é a preocupação com os prazos estipulados, deixando para segundo plano o tempo de aprendizagem do aluno.

³ Referenciados neste trabalho como GARCIA et al. (2010, 2011).

Em relação à adequabilidade, com algumas exceções, consideramos as situações propostas pertinentes à série e ao currículo. A prática veiculada anteriormente e durante o programa em vigor evidencia o método de ensino, no qual são ministradas aulas expositivas que não possibilitam mais do que a mera transmissão de conteúdos.

Em síntese, a relação entre professor-aluno, aluno-aluno, professor-material didático e aluno-material didático, é marcada por um lado, de manobras para apresentação de conteúdos e por outro, pela reprodução dos mesmos.

Esta circunstância dá ensejo ao problema presente não apenas no campo do ensino da filosofia e sim a todo corpo docente escolar, a questão de como estabelecer um vínculo no qual os alunos experienciem a necessidade de aprender. Para isso, analisamos a postura que o docente é fadado a exercer nos moldes tradicionais de ensino. O que mais nos chama atenção são as bases de um comprometimento docente que se dá, até mesmo inconscientemente, em relação ao seu próprio objeto de trabalho.

Notamos que, na maioria das vezes, a qualificação docente nem sempre estimula o mesmo a problematizar determinadas categorias que envolva métodos mecânicos de ensino e de avaliação, inclusive sobre o sentido do material que dá suporte às aulas. Ademais, partindo de algumas premissas rancièrianas, consideramos a possibilidade da criação de um novo ambiente em sala de aula, onde o professor prescindia de sua condição de mestre explicador, dando espaço ao exercício de pensamento dos alunos, de modo que não os cerque de suas próprias representações.

Buscamos, a partir de então, reestabelecer uma dinâmica em sala de aula, levando em conta os temas de maior relevância sugeridos nas *Situações de Aprendizagem*. Tomamos, no lugar do método, a experiência, a abertura para novas dinâmicas, crendo ser esta a condição que revela a oportunidade de um exercício que permaneça aquém ou ultrapasse os pressupostos didáticos modernos da escola contemporânea e sua identificação com modos representacionais de ensino-aprendizagem. Procuramos aperfeiçoar e integrar os conteúdos às experiências comuns dos alunos, na forma dialógica, a fim de promover uma relação significativa de aprendizagem e autonomia de pensamento no debate dos problemas filosóficos.

Concomitante ao pensamento que Rancière (2002) desenvolve em sua obra *O mestre ignorante*, compreende-se que a lógica explicadora, que geralmente

sedimenta as abordagens do docente frente aos seus alunos, está distante de promover uma boa formação. Pelo contrário, a função estabelecida ao professor é a de limitar as potencialidades do, aluno às suas próprias referências. O aluno se restringe a um saber que está atrelado aos do mestre, não havendo espaço para autonomia, para a construção de conhecimento.

Nesse sentido, a partir de uma reflexão notadamente política sobre o “mestre explicador” promovido por Rancière (2010), tornamos problemática a questão da importância do material didático no processo de ensino-aprendizagem, sugerindo que este não constitui condição necessária nem suficiente para a efetivação da aprendizagem, podendo, em certa medida, transformar-se em recurso inoportuno para o aprendizado, quando tomado como guia, orientador ou referência exclusiva, que se antecede, à *práxis* pedagógica do profissional docente, interditando o acontecimento, o novo e o não planejado (porém latente).

Deste modo, a *práxis* pedagógica orientada não pela representação dos conteúdos, explícitos nos materiais didáticos, mas, pela atuação do professor, de modo a produzir *presença* (GUMBRECHT, 2010),⁴ talvez possibilitasse maior impacto na educação escolar, na medida em que haja um compromisso do docente em não apenas em informar, mas antes, provocar efeitos de formação (HADOT, 1999), participação e envolvimento.

Em suma, compreendemos que as possibilidades do ensino de filosofia estão ancoradas na tentativa de pensar a experiência filosófica (ou filosofante) que pode ocorrer no ambiente escolar, aproximando e reproblematicando essas experiências àquilo que foi tradicionalmente pensado pela tradição filosófica, em especial, os pressupostos “modernos” que delineiam uma concepção de um sujeito pensante, separado substancialmente de seu corpo e superior a ele.

O trabalho que se tem em representar e definir os conteúdos filosóficos não corresponde ao movimento de aproximá-los dos alunos, para tornarem-se pro-

4 Hans Ulrich Gumbrecht (2010), em sua obra *Produção de presença* – o que o sentido não consegue transmitir, propõe alternativas epistemológicas para que as “ciências humanas” superem um paradigma metafísico, alçado por ele, de “cartesiano-hermenêutico”, que desde Descartes, insiste nos “efeitos de sentido”, que se apresentam como um infinito refinamento de interpretações que se sucedem e no mesmo grau desvalorizam as contribuições que os “efeitos de presença” – associados às sensações corporais, percepções e emoções – podem ter na elaboração epistemológica das ciências humanas e das artes.

blemas filosóficos concernentes às suas experiências. O princípio explicador, nesse sentido, revela o caráter *embrutecedor*, onde a relação entre o aluno, professor e o objeto comum entre ambos, os conteúdos filosóficos, se encerrem nas significações dadas, o que resulta numa situação de paralisia e esvaziamento do pensar.

Os conceitos filosóficos, nesse sentido, devem ser sintagmáticos (GALLO, 2008), provocar “sintomas” de inquietação, de dúvida, o que propicia a abertura para novos problemas e novas reflexões. A importância dos conteúdos trabalhados na escola, deve configurar um cenário no qual a intersubjetividade seja fundamentada na ação livre do pensamento, pela troca de experiências. Pensamos ser este o movimento condutor de uma dinâmica que pressupõe o rompimento com o processo metodológico de ensino que limita o sujeito à mera reconhecimento, a repetição, onde novamente se faz presente a *emancipação*, onde não há reprodução de conteúdos e sim produção de novas ideias a se colocar em questão.

Diferentemente das metodologias tradicionais onde, supostamente, se ensina oferecendo explicações, interpretações e critérios, tendo em vista o conhecimento, Jan Masschelein (2008), propõe uma forma de educação pautada no plano existencial, a qual nomeia de “pedagogia pobre”. Segundo o autor, esta é uma pedagogia cega, surda e muda, ou seja, não mantém o olhar a um determinado destino, não escuta, não obedece às teorias estabelecidas e não tem lições a oferecer, a narrar. A pedagogia pobre não oferece “saberes”, pelo contrário, nos expõe, mesmo de maneira desconfortável e insegura aos acontecimentos da vida. Apenas nos fornece o tempo, o lugar e os meios para que nos tornemos atentos, ao que podemos ou não aprender:

A pedagogia pobre esclarece a necessidade de olhar e usar os olhos: a evidência e a certeza de um olhar que é mobilizado, olhar como observação do mundo e sua verdade. O que não é a verdade sobre o real, mas sim a verdade que vem do real – a verdade não está numa tese ou representação, mas na experiência. (MASSCHELEIN, 2008)

A ausência de pressupostos e objetivos fixos de um professor frente aos seus alunos, por exemplo, rompe o compromisso com as estruturas e métodos pedagógicos até então aplicados. Todavia, a esse comportamento se faz presente um compromisso que se identifica a outros valores de formação e de educação. A responsabilidade está em abdicarmos de nossa postura controladora e permitirmos que o aluno caminhe sozinho, autonomamente. Trata-se de dar abertura ao novo, ultrapassando o conformismo, o comodismo.

Esta maneira de exposição à experiência pressupõe uma “educação do olhar”, educação⁵ que não se restringe ao “ensino”, próprio da escola, mas que se traduz no convite para sairmos em direção ao mundo, não para dotar o aluno/a de uma perspectiva melhorada, mas para liberá-lo de qualquer perspectiva, através de deslocamento do sujeito cartesiano, em que ele é *ex-posto* (posto para fora) de sua condição de destacamento e superioridade. Nesta situação, bastante incômoda, como nos lembra Masschelein (2008), as condições de possibilidade para emergência do sujeito da experiência estão postas. Alternativo a uma “pedagogia rica”, extrapolando a expressão de Masschelein (2008), o que necessitamos atualmente, é de uma “pedagogia pobre”. Pobreza que se expressa pela carência de metodologias e conteúdos, mas rica em tempo, o tempo da “experiência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho desenvolveu-se a partir das análises dos relatórios produzidos em 2011, com foco nas possibilidades do ensino de filosofia a partir do material oferecido pela *Secretaria de Educação do Estado de São Paulo* (SEE/SP), na medida em que, como mostram resultados anteriores (GARCIA et al., 2010, 2011), a atenção acerca das condições nas quais foi estabelecida a disciplina de Filosofia como obrigatória, nos levou problematizar o significado da mesma nos moldes curriculares, a inconsistência do material oferecido e sua incongruência com a *Proposta* determinada.

As possibilidades de reestruturarmos alguns parâmetros metodológicos de ensino fazem parte do nosso campo de atuação e da necessidade de superarmos a forma mecanizada de transmissão de conteúdos, que não propicia a experiência efetiva do aprendizado. Para tanto, faz-se imprescindível uma concepção filosófica de formação docente, bem como da educação em suas determinadas tendências pedagógicas que permeiam as práticas escolares.

Pensar a escola como uma instituição que capacite o sujeito a compreender o mundo a conscientizar-se, a tornar-se cidadão, permite, apenas, direcionar o aluno a certas crenças e hábitos, que não partem necessariamente de sua postura autônoma sobre os fatos. Não compete à escola ou ao professor formar cidadãos

5 *Educere* palavra de origem latina traduzida por i) ensino e/ou ii) trazer para fora, neste segunda sentido, e-ducação (com hífen) (Cf. Masschelein, 2008).

conscientes, como previsto na LDB. Ao contrário, é necessário assumirmos o outro, no caso os alunos, como potencialmente criadores e capazes. Acreditamos que uma das características que bem denomina nossa condição docente, está numa concepção de educação, não no sentido de ensinar, mas no sentido de possibilitar que o aluno transite além das representações. Desse modo, o aprendizado não parte do entendimento ou compreensão de alguns fenômenos da vida, mas da experiência no interior dela.

REFERÊNCIAS

- BÁRCENA, F. *El delírio de las palabras – ensayo para una poética del comienzo*. Barcelona: Herder, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. *Parâmetros Curriculares Nacionais: ensino médio*. Brasília: MEC, 1999.
- ESQUIROL, J.-M. *O respeito ou o olhar atento*. Uma ética para a era da ciência e da tecnologia. Tradução Cristina Antunes. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. 15. ed. Paz e Terra: São Paulo, 2002. (Coleção Leitura).
- GALLO, S. Filosofia e o exercício do pensamento conceitual na Educação Básica. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v. 22, n. 44, p. 55-78, jul./dez. 2008.
- GARCIA et al. Os limites do ensino de filosofia: análise do material do programa São Paulo Faz Escola. In: II ENCONTRO DOS NÚCLEOS DE ENSINO E I ENCONTRO PIBID, 2010, Águas de Lindoia. *Anais...*
- _____. Os limites do ensino de filosofia: análise do material do Programa “São Paulo Faz Escola”. In: ENCONTRO REGIONAL DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSAS DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID), 2., 2011, Bauru. *Anais...*
- GELAMO, R. P. *O ensino de filosofia no limiar da contemporaneidade: o que faz o filósofo quando seu ofício é ser professor de filosofia?* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.
- GUMBRECHT, H. U. *Produção de presença: o que o sentido não consegue transmitir*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2010.
- HADOT, P. *O que é filosofia antiga?* Tradução Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 1999.
- JAY, M. *Cantos de experiencia: variaciones modernas sobre un tema universal*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

LUCKESI, C. *Filosofia da Educação*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção Magistério, 2º grau; Série Formação do professor).

MASSCHLEIN, J. E-ducando o olhar: a necessidade de uma pedagogia pobre. *Educação e Realidade*, São Paulo, v. 33, n. 1, p. 35-48, jan./jun. 2008.

PAGNI, P.; GELAMO, R. (Org.). *Experiência, educação e contemporaneidade*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

RANCIÈRE, J. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução Lilian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. (Coleção Experiência e sentido).

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo: Filosofia, Ensino Médio*. São Paulo: Secretaria do Estado da Educação, 2008.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
InfantilPARTE 2
Ensino
Fund.: IPARTE 3
Ensino
Fund.: IIPARTE 4
Ensino
MédioPARTE 5
Múltiplos
NíveisPARTE 6
Educação não
Formal e EJA

34

SENSO COMUM E FILOSOFIA NO ENSINO MÉDIO: PERSPECTIVAS

Vandéi Pinto da Silva

Genivaldo de Souza Santos

Felipe Galhardo Ruiz Marinho

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O presente texto baseia-se no projeto do Núcleo de Ensino da Unesp denominado “Relações entre senso comum e filosofia no Ensino Médio”, em andamento. O objetivo central é contribuir para a valorização da escola na formação *omnilateral* do estudante, investigando as possibilidades de relações entre conhecimentos e experiências do senso comum e a atividade filosófica. A metodologia está calcada em estudos e análises de textos de Gramsci e Marcuse e em levantamentos, análises e intervenções, que estão sendo realizados por meio de observações, questionários e entrevistas com os estudantes do Ensino Médio e aplicação de propostas de ensino de filosofia em sala de aula. Com tais procedimentos metodológicos busca-se detectar conhecimentos, experiências e aspirações dos estudantes do Ensino Médio, com a finalidade de problematizá-los filosoficamente, buscando um diálogo significativo entre experiências trazidas pelos estudantes e a filosofia e a elaboração de uma proposta de trabalho centrada na reconstrução dos conceitos de filosofia, senso comum, bom senso, religião e ciência. A hipótese é a de que a formação para a autonomia na sociedade atual requer processos de ensino e aprendizagem escolares que reconheçam os estudantes como sujeitos históricos chamados a enfrentar os desafios postos ao conjunto da humanidade e a cada indivíduo em particular.

Palavras-chave: Senso comum e filosofia; formação *omnilateral*; experiência.

Nas condições histórico-sociais atuais o papel da escola de ensino básico tem sido permanente colocado em xeque. Verifica-se que mesmo havendo um consenso sobre a importância da educação escolar na formação do indivíduo como cidadão e no seu processo de alfabetização, não tem havido consenso sobre a importância do domínio dos conhecimentos científicos na sua forma escolarizada. Tais tendências colocam a educação escolar em crise, manifestada de forma sutil ou explícita pelo desinteresse de grande parte dos estudantes para com a escola.

O predomínio da racionalidade técnica (MARCUSE, 1979), com efeito, repercute negativamente de forma mais intensa na área de ciências humanas. Os levantamentos e análises já realizados no projeto corroboram a necessidade de ressignificar o sentido da escola e do conhecimento, possibilitando aos estudantes questionarem o que fazem, o papel da escola, da filosofia e a descobrirem novas possibilidades de relação entre suas experiências e o seu crescimento humano.

Apesar dos resultados parciais já obtidos por meio dos levantamentos realizados pelos integrantes do projeto, no presente texto será enfatizado o referencial teórico gramsciano e suas implicações para a análise da educação, da escola e, mais particularmente, do ensino de filosofia. Os dados da pesquisa deverão ser tratados num outro momento, pois requerem detida análise.

Nas discussões sobre o ensino da filosofia no Ensino Médio, os estudos de Gramsci têm sido referência importante. No livro *Concepção Dialética da História* (GRAMSCI, 1978, p. 11), o autor afirma ser preciso destruir o preconceito disseminado de que a filosofia é muito difícil pelo fato de ser atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais, e defende a necessidade de se demonstrar, antes de tudo, que “todos os homens são filósofos”. Na parte que versa sobre as “Notas Críticas sobre uma tentativa de ‘Ensaio Popular’ de Sociologia”, destaca, subjacente ao referido ensaio, um equívoco que consiste em tratar das filosofias sistemáticas ao invés de partir da crítica do senso comum, e, tomando como referência o ensino de filosofia, coloca o problema da relação entre o que o estudante já sabe e o conhecimento filosófico nos seguintes termos:

No ensino da filosofia dedicado não a informar historicamente o discente sobre o desenvolvimento da filosofia passada, mas para formá-lo culturalmente, para ajudá-lo a elaborar criticamente o próprio pensamento e assim participar de uma comunidade ideológica e cultural, é necessário partir do que o discente já conhece, da sua experiência filosófica (após tê-lo demonstrado que ele tem uma tal experiência, que ele é um “filósofo” sem o saber). E, já que se pressupõe uma certa média intelectual e cultural nos discentes, que provavelmente não tiveram ainda senão informações soltas e fragmentárias, carecendo de toda preparação metodológica e crítica, não é possível deixar de partir do “senso comum”, em primeiro lugar, da religião, secundariamente, e – só em uma terceira etapa – dos sistemas filosóficos elaborados pelos grupos intelectuais tradicionais. (GRAMSCI, 1978, p. 148)

Essas questões atinentes ao ensino de filosofia colocam problemas ainda muito atuais, tais como o lugar da história da filosofia no ensino, o conhecimento filosófico como erudição, a consideração da experiência filosófica de todo homem e a elaboração crítica do pensamento. Contudo, para essas questões serem mais bem compreendidas precisam estar situadas no contexto mais geral da obra gramsciana, o da filosofia da práxis. Um contexto em que nunca se perde de vista a transformação social.

A proposta gramsciana tem o objetivo principal de emancipação intelectual e política da humanidade, de forma que todos os cidadãos se emancipem. Isso possibilitaria para toda a sociedade mais autonomia e aos indivíduos maior realização pessoal, proporcionando um índice de humanização mais elevado.

Tal desenvolvimento no âmbito escolar é tido como fundamental em uma educação pensada no referencial gramsciano, pois os futuros cidadãos, que irão governar a sociedade, passam pelos educadores e a forma como é dado o processo de formação vai repercutir no modo como esses cidadãos irão efetuar a regência da sociedade no futuro.

A participação em uma comunidade ideológica a que Gramsci se refere tem suas bases na experiência histórica real, vivida pelos homens. Não se trata de uma comunidade abstraída da história. Note-se que Gramsci desenvolveu uma filosofia a que deu o nome de Filosofia da Práxis. Mas, a visão dessa filosofia da práxis tem o seu grau de utopia, pois ao mesmo tempo em que se vincula à vida concreta dos homens, contém um sonho de mudança, uma visão que transcende os limites de uma sociedade histórica particular. Trata-se de uma proposta de composição de uma civilização cosmopolita, ou seja, todas as condições de humanização precisam ser válidas para todos os homens, independentemente de todas as contingências, diferenças e particularidades. Assim, nenhuma diferença poderia justificar manifestações de qualquer tipo de desigualdade entre os homens.

Vê-se que tais pressupostos têm implicações em todo o sistema escolar e também no papel do filósofo, que para Gramsci resume-se em pensar, explicitar e discutir a relação entre a teoria e a prática (filosofia da práxis). Ou seja, o filósofo deve tratar da íntima ligação que há entre as atividades reflexivas e as ações objetivas, no trabalho ou nas ações políticas, nos âmbitos pessoal e comunitário.

É importante resgatar a convicção de Gramsci de que existe um filósofo dentro de cada homem. Como já anteriormente enunciado, ele insiste:

É preciso destruir o preconceito, muito difundido, de que a filosofia é algo muito difícil pelo fato de ser a atividade intelectual própria de uma determinada categoria de cientistas especializados ou de filósofos profissionais sistemáticos. É preciso, portanto, demonstrar preliminarmente que todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo mundo”, isto é, a filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdos; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 2004, p. 93)

Gramsci não quer dizer que todos os homens sejam necessariamente especialistas em filosofia, mas sim que não é preciso ser especialista para filosofar, pois todas as ações, desde as mais simples às mais complexas, passam por um processo de racionalidade, supõem uma concepção de mundo, passam por uma significação propriamente reflexiva, uma significação teórica, o que faz dela um agir filosoficamente. O pressuposto gramsciano de que todo homem é filósofo, pois exerce atividade reflexiva, ao menos todo homem no gozo de sua saúde, dá suporte ao princípio de que é possível trabalhar filosofia com estudantes do Ensino Médio e, até mesmo, do ensino básico como um todo.

O esforço de Gramsci está em mostrar que não há dicotomia entre o pensamento puramente teórico-subjetivo e uma prática concreta-objetiva. Por isso ele enfatiza o conceito de práxis, que é uma prática informada pelo conhecimento e ancorada na reflexão. Se ele designa a prática humana como práxis, está se referindo justamente a uma prática que é pensada, uma prática que é refletida; não uma prática puramente mecânica ou instintiva, mas um agir que ocorre exatamente em função de um significado, de um sentido que é teoricamente produzido pelo exercício da subjetividade no confronto com a realidade vivida.

A partir daí ele conclui que todo senso comum tem um núcleo de bom senso, exatamente porque tudo aquilo que se fala ou pratica no nível do senso comum é atravessado por uma atividade racional, por uma significação, mesmo que essa significação não seja ainda explicitada conscientemente pelo sujeito.

Dentro das salas de aula, observando e dialogando com estudantes do Ensino Médio, foi possível perceber a grande influência do senso comum em suas formas

de pensar, em seus ideais e objetivos de vida. No trabalho escolar, com a pesquisa participante que temos realizado, nosso objetivo é lidar filosoficamente com esse senso comum predominante, para que o aluno seja capaz de desenvolver o que Gramsci vai chamar de consciência filosófica. Segundo o autor, a educação tem esse papel, ela deve elevar as pessoas do senso comum ao bom senso. O bom senso é a capacidade de entendimento da realidade, do conhecimento dos requisitos da ação, de tal modo que o agir do homem tanto no âmbito coletivo quanto individual seja esclarecido pela consciência filosófica.

O método que está sendo posto em prática na pesquisa pretende assegurar certo grau de objetividade. Está-se relacionando em sala de aula problemas cotidianos vividos pelos estudantes e problematizando-os filosoficamente, propondo diálogos e tentando fazer com que os alunos se expressem, fazendo com que reflitam sobre suas ações e as daqueles que os norteiam. Assim, busca-se a máxima explicitação dos sentidos que norteiam a prática educativa docente com os estudantes, para que ela não seja mecânica, instintiva, uma prática totalmente condicionada, como ocorre entre os demais seres animais, em que seu agir não é dirigido por significações previamente elaboradas. Neste contexto, a tarefa que cabe à educação é suscitar o bom senso, a consciência filosófica e, conseqüentemente, o exercício da reflexão crítica. Desse modo, os futuros componentes da civilização poderão ter um desenvolvimento intelectual e moral mais elevado.

Quando se analisa a educação de modo geral, como processo formativo, há sempre a ideia pertinente à tradição filosófica ocidental, marcadamente idealista. A meta gramsciana é a superação do idealismo: preserva-se a reflexão, mas adentra-se à prática. Busca-se sair da pré-consciência com vistas à consciência, ou para Gramsci, ir do senso comum para a consciência filosófica, destacando o papel formativo da escola, o seu lugar no desenvolvimento intelectual e moral do ser humano.

Mas, como se dá esse processo formativo na escola? Será justamente explicitando a ideologia e eventualmente construindo uma contraideologia. Trata-se de proporcionar ao estudante o entendimento de algo até então obscuro e ao mesmo tempo pensar em conjunto com ele um contraponto, tornar possível uma visão crítica, repelindo a ideia do senso comum de que a realidade é assim e ponto final, sempre foi e nunca vai mudar.

O desafio da transformação é o que Gramsci coloca como desafio à escola, pois cada membro de uma sociedade está mergulhado em um mundo objetivo e

natural, mas também em um mundo cultural e de significações. Para Gramsci esses corpos de conceitos, de valores e de representações, presentes na linguagem, no senso comum e no “folclore” têm a função de fornecer à sociedade um cimento unificador. Para ele esses valores, conceitos e representações formam a ideologia que garante a coesão social, sendo este o local de transformação.

Tomando-se Gramsci como referência na busca de definição do papel da escola na formação *omnilateral* do estudante, verifica-se a necessidade de a escola contribuir para mostrar, explicitar, elaborar, discutir a ideologia, o conjunto de conceitos e valores, o conjunto de representações de uma determinada sociedade histórica, os quais todos os membros dessa sociedade compartilham espontaneamente no âmbito do senso comum.

É preciso também investimento pedagógico por meio de uma dialética pedagógica centrada no compartilhamento de uma maneira crítica de ver o mundo, ou seja, que se tenha conhecimento, consciência dos valores que presidem a suposta organicidade e coesão social, de modo a possibilitar que as pessoas se situem conscientemente na sua relação com o mundo. Por exemplo, quando se fala da cultura brasileira, há uma série de valores implicados, uma série de representações e de diversidades culturais presentes. Mas, apesar de todas as variedades e diferenças há um ponto de unificação, constituindo o que se denomina cultura brasileira. Não é somente a língua que forma a unidade de uma nação, mas também seus valores, conceitos e representações, muitas vezes inconscientes, mas que lastreiam radicalmente o modo de ser, o modo de agir de um povo.

À educação, e especialmente à escola, cumpre atuar no sentido de explicitar a ideologia, tornar conscientes as concepções de mundo, já disseminadas e compartilhadas na família e no convívio social num processo predominantemente espontâneo, mas que deve se sistematizar na escola. Daí a educação dever consolidar, sistematizar e reproduzir a ideologia, mas também fazer a crítica dessa ideologia, tornando emancipadora a práxis de cada um, melhorando as condições reais da existência da humanidade.

Gramsci insiste que se a tarefa da educação é fazer as pessoas compartilharem uma cosmovisão e uma ideologia, por outro lado deve promover a crítica desses conceitos, algo já buscado por parte dos educadores. Entretanto, muitos deles ainda têm a pretensão de possuírem a verdade. Se Gramsci diz que a educação dissemina a ideologia vigente numa sociedade histórica é exatamente para

reconhecer a participação de todos os membros nessa sociedade, numa construção que será coletiva.

Tendo presente o quadro teórico apresentado, se verifica que a realidade das escolas atualmente é outra: há modelos de escolas para as diferentes classes sociais, reiterando a desigualdade. Os métodos educacionais em vez de estimularem a construção da autonomia do sujeito, para que ele participe na sociedade como cidadão autônomo e livre, na verdade reafirmam o modelo de dominação. Exaltam as representações impostas pelos grupos hegemônicos da sociedade e conseqüentemente não levam à libertação e construção da autonomia, mas muito ao contrário, levam à opressão e à dominação de uns pelos outros. Por isso que a educação de modo geral e, conseqüentemente, a escolar, precisa investir também na construção de uma contraideologia, possibilitando aos estudantes um pensamento crítico filosófico, possibilitando a reflexão do certo ou supostamente certo, da justiça, isso quer dizer, uma crítica aos elementos daquela ideologia vigente que oprime as classes subalternas e impede que a maioria da população se realize como pessoas autônomas.

Gramsci dá nome a essa ideologia de ideologia arbitrária, em contraposição à ideologia orgânica, que é aquela consentida por todos. Ele vai propor uma ideia de escola unitária. Seria justamente uma experiência de universalidade e de harmonia. O processo de emancipação deveria ser um processo plenamente unitário, acabando com essa separação construída, de uma escola designada para as áreas técnicas, outra para as humanas e etc. O ensino seria uno, sem divergências. Todas as pessoas daquela sociedade teriam acesso a esse ensino, superando a hierarquização.

Não se trata, pois, de uma estrutura escolar dividida, mas de uma educação única. Uma educação que articula formação para o trabalho, para a cidadania e para a cultura. Não há uma escola profissionalizante que se separa de uma escola de humanidades, que separa o teórico e o prático, separa as classes sociais.

Pensar a relação pedagógica, a didática do educador, minimamente coerente com essas premissas, pode favorecer a construção de um processo pedagógico no qual se explicitam as significações da existência humana, articuladas em torno de um conjunto ideológico orgânico, no qual o professor não pode atuar de uma maneira tecnicista. A educação superaria o movimento mecânico e autoritário, centrado na mediação única e exclusiva da representação conceitual, ou na repre-

sentação puramente lógico formal. Ao contrário, estaria fundamentada na lógica de uma pedagogia dialética, no sentido de elevar o estudante a participante.

O processo que ao mesmo tempo mostra que o exercício da subjetividade pode contribuir para o educando, leva esse indivíduo a fazer uma avaliação crítica de todo o acervo de que dispõe e a propor novos significados. O educador com inspiração gramsciana além de dominar as informações e metodologias de sua área de atuação é criativo, no sentido de incentivar, despertar e fazer avançar as descobertas dos aprendizes. É crítico de sua própria prática. Um professor não dogmático, mas construtor, que valoriza a autonomia e o espaço para a criação. Que aposta no potencial filosófico de seus alunos.

Por fim, verifica-se que os estudantes do ensino básico, como integrantes da sociedade dita da informação, frequentemente se depararam com informações fragmentadas, disseminadas por agências midiáticas que disputam sua atenção com toda sorte de apelos. São apelos para o consumo, a satisfação imediata e ao preparo técnico para o trabalho. Nesse contexto, a escola se vê desafiada a propor um tipo de formação *omnilateral*, incluindo todas as dimensões humanas, nos âmbitos intelectual, corporal e tecnológico (MARX e ENGELS, 2004).

Avançar no processo de humanização via instituição escolar tem a ver com um tipo de formação que articule o domínio dos quesitos requeridos pelo modo produção atual, mas ao mesmo tempo, pela formação de trabalhadores conscientes de seu papel social transformador, a começar pela transformação das contradições em se inserem os trabalhadores no próprio processo produtivo, tal como preconizou Gramsci.

Marcuse em *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional* (1979), como o próprio título da obra indica, critica a formação do homem unidimensional e preconiza a formação do homem *omnilateral*, ou seja, um tipo de formação que atenda todas as dimensões humanas nos âmbitos do trabalho, da ciência e da cultura.

Nos seus estudos Marcuse destaca que na sociedade da racionalidade técnica a ênfase reside na constituição de um mundo objetivo, externo ao sujeito, ao qual este se submete como necessidade para a manutenção do mundo civilizado. Nesse mundo os indivíduos são esvaziados de si mesmos, dessubjetivados e instigados a consumir os objetos que lhes são oferecidos pelo avanço científico e tecnológico. Na predominância do “princípio de realidade” em detrimento do “princípio do prazer”, o consumo quando chega a ser efetivado, não pode gerar a satisfação

prometida ao sujeito (MARCUSE, sd). Uma promessa difícil de ser contestada no contexto da sociedade alienada, pois apesar das frustrações, a mídia faz valer suas promessas irrealizáveis.

Certamente, a educação escolar e o ensino de filosofia têm importante papel a desempenhar nesse contexto formativo. Um contexto em que a educação também se apresenta como mercadoria. Ora, usufruir dos bens materiais e imateriais socialmente produzidos é mais que simplesmente consumi-los. Há que se reconhecer que o ato de consumir, por si mesmo, já se configura como uma dimensão importante para a constituição do sujeito, contudo, no simples ato de consumir ou utilizar os sujeitos estabelecem uma relação extrínseca com o objeto. No caso dos objetos materiais, em vez do sujeito se enriquecer com o objeto de que se apropria, ele se empobrece, por se tratar de objeto exterior a ele e não poder, nestes moldes, completar sua subjetividade. O usufruto dos bens culturais é imprescindível para a completude do ser humano. Mas esse tipo de usufruto também precisa ser aprendido, o que supõe o desenvolvimento da sensibilidade humana que só poderá ocorrer pela experiência educativa. Eis aí o lugar da filosofia e da educação.

Em suma, com o presente texto objetivou-se problematizar como o ensino de filosofia se situa e quais as suas possibilidades se a meta é formar estudantes da perspectiva *omnilateral*. Apesar de se focalizar o ensino de filosofia, os resultados almejados certamente poderão ser generalizados tanto para a grande área de ciências humanas quanto para as áreas de exatas e biológicas.

REFERÊNCIAS

GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. Tradução Carlos Nelson Coutinho. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. *Cadernos do cárcere*. Introdução ao estudo da filosofia. A filosofia de Benedetto Croce. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004. v. 1.

MARCUSE, H. *A ideologia da sociedade industrial – o homem unidimensional*. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

_____. *Eros e civilização – uma interpretação filosófica do pensamento de Freud*. 8. ed. Guanabara: Koogan, [s. d.].

MARX, K.; ENGELS, F. *Textos sobre educação e ensino*. 4. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

PARTE 5

MÚLTIPLOS NÍVEIS

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

35

REFLEXÕES SOBRE MATERIAIS DIDÁTICOS NO ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS NA ESCOLA PÚBLICA

Maria Cristina Reckziegel Guedes Evangelista
 Nildiceia Aparecida Rocha
 Sandra Mari Kaneko Marques
 Elenir Aparecida Mariano Alcalá de Carvalho
 Monique Carbone Cintra
 Natália Aparecida Canteiro Bisio
 Samanta de Pádua Neves
 Sheila Figueiredo Valentino
 Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: No contexto do subprojeto PIBID/Letras desenvolvido nesta faculdade, licenciandas em Letras atuam numa escola pública estadual, ministrando aulas de línguas estrangeiras, sob orientação de docentes do curso de Letras. Para que práticas pedagógicas tradicionais que concebem a língua como sistema deem lugar às práticas de língua como comunicação e expressão (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011), adota-se a perspectiva da abordagem comunicativa (RICHARDS, 2006). Considerando o papel fundamental do material didático, – o conjunto de ferramentas auxiliares para o processo de ensino/aprendizagem (VILAÇA, 2009) – entendemos que os professores em formação deverão ser capazes de analisar e desenvolver diferentes materiais, respeitando as necessidades do público-alvo. O objetivo deste trabalho é refletir sobre os critérios utilizados pelas licenciandas para a seleção e elaboração dos materiais didáticos. Para tanto, foram analisados um elenco de critérios elaborado pelas alunas-professoras e os planejamentos de aula postados por elas em ambiente virtual. Observa-se que a escolha e a elaboração de material didático têm sido realizadas com base nas experiências de aprendizagem das professoras em formação, nas leituras e discussões realizadas, na pesquisa em livros didáticos e em diversos materiais, assim como em publicações sobre a metodologia do ensino de línguas. Entendemos que essa prática é fundamental para a formação reflexiva dessas profissionais.

Palavras-chave: Formação profissional; ensino e aprendizagem; línguas estrangeiras.

INTRODUÇÃO

Um dos objetivos das ações que buscam aproximar a escola pública e a universidade é o de promover o contato de professores em formação com a prática

docente. Tal aproximação é necessária, uma vez que os quatro anos de uma licenciatura não permitem um contato efetivo dos licenciandos com a realidade na qual atuarão após formados. No subprojeto PIBID que fornece subsídios para as reflexões aqui apresentadas, licenciandas em Letras de uma universidade pública do interior de São Paulo atuam numa escola pública estadual ministrando aulas de línguas estrangeiras (alemão, espanhol, francês, inglês e italiano), sob orientação de docentes do curso de Letras.

Por meio dessa vivência no contexto escolar, espera-se que as futuras professoras possam adquirir experiência prática em sala de aula; aprimorar habilidades envolvendo o planejamento de aulas, a seleção, adaptação e elaboração de material didático; questionar, articular e refletir sobre suas próprias filosofias de ensino e aprendizagem; e aprender a tomar suas próprias decisões informadas, por meio de observação sistemática e exploração de sua prática pedagógica (GEBHARD, 2009).

A formação dessas licenciandas é um processo que precisa considerar todos os fatores que intervêm no processo de ensino e aprendizagem de línguas. Na visão de Almeida Filho (2008, p. 12), tais fatores compreendem: a abordagem de ensino do professor, a abordagem de aprender do aluno, os filtros afetivos do professor e do aluno e a abordagem do material de ensino. Por isso, entre as questões estudadas pelo grupo de docentes e licenciandas no desenvolvimento do subprojeto, encontra-se o material didático para ensino de língua estrangeira (doravante LE).

Além de promover o contato das licenciandas com parte da realidade profissional, estreitando as relações entre a escola e a universidade e oferecendo à comunidade escolar uma aproximação com o universo referente a línguas e culturas estrangeiras, constitui um dos objetivos do subprojeto possibilitar que práticas pedagógicas tradicionais, as quais, numa abordagem estrutural, concebem a língua como sistema, passem a dar lugar às práticas de língua como comunicação e expressão (SANTOS JORGE; TENUTA, 2011).

A abordagem baseada nessas práticas comunicativas, assim como as características dos aprendizes, inseridos num mundo globalizado, com acesso à multiplicidade de informações oferecidas pelos meios digitais, levam cada vez mais à necessidade de utilização de diferentes materiais didáticos. Utilizar um único livro didático como fio condutor de cursos de línguas estrangeiras é um procedi-

mento que vigora em muitos contextos e que apresenta aspectos positivos e negativos. A adoção de um livro didático, além de ser uma exigência de muitas instituições, pode auxiliar na definição do programa de curso e no estabelecimento de critérios relativos aos diferentes níveis de proficiência na LE. No entanto, a fixação em um só livro didático pode levar à perda de autonomia do professor, uma vez que a definição prévia dos temas a serem abordados, que parte frequentemente de um único conceito de língua e de linguagem, não permite privilegiar as necessidades e particularidades dos aprendizes. Além disso, o uso de um só livro pode também expor os aprendizes a visões de mundo unilaterais, estereotipadas e/ou afastadas da sua realidade, sem permitir-lhes uma reflexão crítica sobre a cultura do país estrangeiro.

Dias e Cristóvão (2009, p. 12), na introdução da obra “O livro didático de língua estrangeira. Múltiplas perspectivas.”, afirmam que o professor em formação deve (aprender a) refletir “sobre o que selecionar e os porquês subjacentes à suas decisões”. Na vida profissional, ele deverá ser capaz de analisar e adaptar o livro didático que escolheu ou que necessita utilizar institucionalmente e, principalmente, deverá estar apto a selecionar e a criar materiais didáticos variados, de acordo com as especificidades de seus alunos.

O material didático compreende muito mais que um único livro didático; ele pode ser entendido como o conjunto de ferramentas auxiliares para o processo de ensino/aprendizagem. Tais ferramentas contribuem “de formas variadas para que a aprendizagem seja bem-sucedida e, se possível, rápida, prazerosa e significativa” (VILAÇA, 2009, p. 7). No presente trabalho, adota-se essa definição ampla de material didático, que pode referir-se a qualquer material utilizado pelo professor como forma de intermediar e facilitar a aprendizagem da LE.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Paiva (2009) descreve a “História do material didático”, examinando principalmente o percurso trilhado no ensino de língua inglesa no Brasil, desde a utilização de um único livro didático como condutor do processo de aprendizagem até a inserção de diferentes materiais didáticos em sala de aula. A autora relata que, na primeira metade do século XX, os livros didáticos eram baseados no ensino da gramática e na tradução, apresentavam listas de palavras e respectivas

traduções, conjugações verbais, sendo que alguns deles também traziam exercícios de tradução e versão.

Gradativamente, a concepção de língua como um conjunto de estruturas modificou-se, passando-se para a conceito de “língua como comunicação e como veículo de práticas sociais diversas” (Paiva, 2009, p. 24). Consequentemente, os livros didáticos começaram a abranger o discurso oral e noções de fonética e, por volta de 1900, passaram a incluir gravações em áudio. Outras “inovações” foram a inclusão de imagens como ponto de partida para a aprendizagem e o uso da língua e a criação de personagens para apresentar diálogos cotidianos. Seguiram-se, já na década de 1970, livros de orientação audiolingual e audiovisual, que privilegiavam a produção oral em sala de aula, porém ainda sob o prisma da língua como uma estrutura gramatical (PAIVA, 2009, p. 41).

A partir do final da década de 70, os livros didáticos publicados passaram a refletir o entendimento da língua como comunicação. O livro do aluno passou a ser acompanhado de um conjunto de materiais, como o livro de exercícios e o do professor, além de material em áudio e vídeo para uso em laboratório. Atualmente, também fazem parte desse conjunto CDs, DVDs, CD-ROMs, assim como links para páginas de internet, que fornecem materiais adicionais para o professor e para os alunos. O trabalho de Paiva faz pouca referência a livros didáticos para ensino de outras línguas estrangeiras, mas semelhante diversificação de materiais também pode ser observada nesses livros.

Além dos livros didáticos e das mídias que os acompanham, existem materiais diversificados que podem ser utilizados no ensino de LE. Paralelamente aos materiais tradicionais, como folhas de exercícios, gravações em áudio, imagens, projeções de imagens e textos, dispõe-se, por meio da internet, de uma gama infindável de materiais autênticos: catálogos sobre o comércio de produtos, vídeos, áudios e filmes, assim como programas de rádio e televisão, entre outros. O contato com falantes nativos agora pode ser desenvolvido por meio de ferramentas de comunicação assíncrona (*e-mails*) e síncrona (MSN, *Skype*, *Facebook*, etc.).

Na abordagem comunicativa (RICHARDS, 2006, p. 3), procura-se desenvolver diferentes competências do aprendiz, para que ele possa utilizar a linguagem com propósitos e funções variados, de forma adequada ao contexto (p. ex. formal e informal), utilizando vários tipos de texto. Para além da comunicação, entende-se atualmente que a aprendizagem de uma LE envolve o contato com questões

interculturais, visando ampliar a compreensão dos aprendizes pela própria cultura e pela cultura do país estrangeiro. Por isso, os materiais didáticos precisam ser selecionados de forma a poder desenvolver as competências comunicativa e intercultural. Conseqüentemente, como aponta Paiva (2009, p. 53):

Apesar da imensa quantidade de materiais e de todos os recursos gratuitos na *web*, espera-se também, que o professor seja capaz de adaptar e complementar o livro adotado e, até mesmo, de produzir material didático para seu contexto específico.

Para avaliar e produzir material didático para ensino de LE, é necessário estabelecer critérios que considerem a abordagem utilizada e as características do público-alvo. No Brasil, a avaliação dos livros didáticos indicados para as escolas públicas encontra importante referencial no contexto do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), que desde 1996, realiza uma avaliação rigorosa desses livros (Brasil: MEC 2009). Os livros didáticos para ensino de inglês como LE para o Ensino Fundamental passam por essa avaliação desde 2009; em 2012 foi a primeira vez que os livros de inglês e de espanhol para o Ensino Médio foram avaliados no programa (Brasil: MEC 2011, p. 7). Como aponta Dias (2009, p. 201), a inclusão do livro didático para ensino de LE nesse programa sugere uma maior compreensão da importância da LE na formação dos alunos da escola pública.

Os critérios adotados no PNLD, embora voltados para os livros didáticos, podem também auxiliar na avaliação de outros materiais didáticos, pois abrangem, entre outras questões, a análise dos tipos e gêneros textuais e dos temas abordados, a possibilidade de serem privilegiadas diferentes situações de uso da língua e de promover diferentes habilidades (Brasil: MEC 2011, p. 11).

Entendemos que a formação do professor de LE deve incluir a questão da avaliação do material didático, promovendo-se o estudo dos diferentes materiais existentes e da metodologia adequada para a sua inserção em sala de aula. Para elaborar materiais didáticos, o professor precisa saber trabalhar com diferentes tipos de texto e conhecer a tipologia de exercícios adequados a cada momento da aprendizagem, assim como ser capaz de avaliar as necessidades dos aprendizes.

Ao inserir as licenciandas no contexto real de ensino, promovemos o seu contato com tais questões. Para contribuir para a formação dessas profissionais, estudamos, até o presente momento, diferentes textos sobre o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras (LEFFA, 1988; PAIVA; 2005; ROZENFELD, VIANA,

2006; VIEIRA-ABRAHÃO, 2007; ALMEIDA FILHO 2008). Além de tomar por base esses estudos, o trabalho das futuras professoras no desenvolvimento do projeto, inclusive a avaliação, seleção e produção do material didático, orienta-se pela abordagem comunicativa (RICHARDS, 2006), objetivando a condução de aulas de forma lúdica, que mantenha a motivação dos alunos.

PERGUNTAS DE PESQUISA

Procurou-se verificar qual é o repertório individual de critérios para elaboração de materiais didáticos, formulando-se a seguinte pergunta de pesquisa, apresentada às licenciandas: “Quais são os critérios utilizados por você para seleção e elaboração do material didático?”.

OBJETIVOS

Neste trabalho, pretende-se elencar os critérios utilizados pelas licenciandas para a seleção e elaboração dos materiais didáticos utilizados até o momento, refletindo sobre os fatores que levaram-nas a definir esses critérios.

METODOLOGIA

Durante o primeiro ano do projeto, a metodologia de trabalho com as licenciandas baseou-se no estudo e na discussão dos textos teórico-metodológicos sobre ensino e aprendizagem de línguas, destacando-se, nessas discussões, a questão da preparação de aulas, com ênfase nas diferentes fases de uma aula. Foram estudadas também várias formas de utilização de materiais didáticos específicos, como vídeos, filmes e músicas. As futuras professoras também conheceram os critérios estabelecidos no PNLD para avaliação do livro didático de LE e, com auxílio da professora supervisora, o material didático adotado na escola no ensino de inglês.

A metodologia utilizada para elaboração do presente trabalho compreende dois diferentes tipos de pesquisa de cunho etnográfico na área da Educação: o primeiro momento da pesquisa pode ser considerado uma *pesquisa-ação* (TELLES, 2002). Tendo como instrumento de coleta de dados a pergunta sobre os critérios utilizados para a seleção e a elaboração de material didático, elaborou-se a

lista dos critérios que nortearam as opções das bolsistas quanto ao material didático. A segunda parte da pesquisa envolve uma *análise documental* (LÜDKE, ANDRÉ, 1986; TELLES, 2002), pela revisão dos planejamentos de aula postados pelas licenciandas em ambiente virtual, verificando-se quais foram os materiais didáticos utilizados e elaborando-se um breve repertório de materiais.

RESULTADOS

Apresenta-se, primeiramente, a lista de critérios elaborada por cada licencianda, seguida de algumas considerações sobre o tema. Segue-se a lista dos principais materiais didáticos utilizados em sala de aula no primeiro ano de trabalho do grupo.

CRITÉRIOS UTILIZADOS NA ESCOLHA E NA ELABORAÇÃO DO MATERIAL DIDÁTICO

Licencianda 1: Inglês/EF¹

1. Partir do tema a ser tratado, associando a ele o ensino de gramática necessário para a comunicação.
2. Verificar como esse tema é abordado em dois ou mais livros didáticos, de acordo com o nível correspondente.
3. Analisar os exercícios, escolhendo aqueles que são adequados ao perfil dos alunos e que “funcionam” melhor em sala de aula.
4. Adaptar exercícios, introduzindo o que considerar importante.
5. Utilizar músicas principalmente para introduzir um novo assunto e/ou vocabulário, auxiliando na visualização do tema.
6. Utilizar gibis, sinopses de filmes, textos de revistas e paradidáticos nas fases de apresentação e preparação do insumo,² para contextualizar o assunto a ser tratado.

1 As abreviaturas EF e EM correspondem às turmas de Ensino Fundamental e Médio.

2 Termos referentes às fases da aula, baseados em Rozenfeld e Viana (2006), que são: 1) Introdução; 2) Preparação do insumo; 3) Apresentação; 4) Compreensão; 5) Fixação; 6) Transfêrência; 7) Uso livre e 8) Fechamento.

7. Utilizar jogos para auxiliar na fixação, na fase de uso livre e no fechamento da aula mas também na apresentação do tema.
8. Estimular o desenvolvimento da compreensão auditiva pelo uso de diferentes tipos de áudio, como músicas, diálogos e vídeos.

Licencianda 2: Inglês/EF/EM

1. Buscar temáticas que se aproximem do dia a dia dos alunos.
2. Explorar aspectos culturais relacionados à língua-alvo.
3. Observar as principais dificuldades dos alunos em relação à língua-alvo.
4. Selecionar conteúdos que articulem aspectos comunicativos e aspectos gramaticais.
5. Inserir conteúdos ministrados nas aulas de LE na escola, como forma de reforço.
6. Considerar as condições sociais/culturais dos alunos antes de selecionar determinados assuntos para uma aula.
7. Utilizar bibliografia adequada às necessidades comunicativas relacionadas a cada tema.
8. Desenvolver atividades que lidem com aspectos gramaticais de maneira velada ou pouco evidente.
9. Buscar materiais que permitam um desenvolvimento lúdico da aula, sempre que necessário.

Licencianda 3: Italiano/EF

1. Considerar a faixa etária dos alunos.
2. Abordar menos a gramática, para adequar-se aos objetivos do projeto e para estimular os alunos, principalmente quando se trata de crianças.
3. Procurar materiais que tenham abordagem simples, utilizando imagens, para chamar a atenção dos alunos.
4. Elaborar os próprios materiais, quando falta acesso a materiais adequados para a idade.
5. Utilizar textos, como pequenos contos, que podem ser um grande auxílio para abordar a gramática da língua. Além deles, utilizar outros materiais, como músicas, vídeos, vídeos sobre situações cotidianas.

Licencianda 4: Alemão/EM

1. Utilizar três livros didáticos com diferentes abordagens de ensino de língua, fazendo um levantamento de atividades comunicativas e escolhendo aquelas que se encaixam no tema a ser abordado.
2. Elaborar e adaptar materiais “extras”, como jogos de forca, memória, bingo, mímica, tabuleiro, perguntas e respostas, dados, etc.
3. Utilizar trechos de filmes, músicas infantis, literatura infantil e vídeos oferecidos pelos livros didáticos, que contam histórias de personagens articulados com o conteúdo abordado na unidade.

Licencianda 5: Francês/EM

1. Buscar, de acordo com a proposta do projeto, uma abordagem comunicativa.
2. Priorizar o trabalho com textos autênticos, com a finalidade de inserir o aluno na atmosfera da cultura e língua francesa.
3. Estabelecer para cada aula, uma temática cultural, como trabalhar com a literatura francesa, falar sobre um museu famoso, etc.
4. Inserir várias mídias, como vídeo (desenho animado, espetáculo musical), filme e músicas (antigas, como cantigas populares e atuais, ligadas à cultura pop).
5. Criar materiais com o auxílio de textos e imagens da internet, para auxiliar o trabalho com vídeos, músicas e filmes.
6. Reeditar textos e exercícios apresentados em livros didáticos, de acordo com a necessidade da temática da aula.

Licencianda 6: Italiano/EM

1. Considerar o nível em que se encontra o público-alvo, de acordo com Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas Estrangeiras.
2. Considerar as expectativas que os alunos demonstram em relação ao aprendizado da língua italiana, para então selecionar os temas.
3. Optar, na medida do possível, por materiais autênticos, como sites italianos, folhetos de supermercado, notícias de jornais e músicas, para contextualização de um tema novo e no momento de apreender estruturas gramaticais.

4. Verificar a adequação dos materiais na promoção da competência comunicativa na língua-alvo: imagens, vídeos, clipes e propagandas, geralmente servem de insumo para as aulas, sendo utilizados para promover discussões estruturadas e direcionadas, de modo que os alunos possam se expressar na nova língua sem medo ou constrangimento.

Licencianda 7: Espanhol/EF

1. Utilizar material que contenha exemplos contextualizados, e não apenas situações abstratas, que podem dificultar a compreensão e a inserção do aprendiz na situação apresentada.
2. Selecionar exercícios que façam a retomada de conteúdos já vistos juntamente com o conteúdo recém apresentado.
3. Apresentar dados culturais sobre os países que falam a língua espanhola.
4. Utilizar jogos e dinâmicas que ajudem na fixação dos conteúdos.
5. Desenvolver exercícios comunicativos e não apenas gramaticais.
6. Trabalhar com CD de áudio com diálogos e outros tipos de texto, utilizando a maior quantidade possível de variedades da língua.
7. Apresentar textos e exercícios de interpretação, e não apenas aqueles que abordam a estrutura da língua e a gramática.
8. Apresentar pinturas, filmes e músicas, que são materiais ótimos para o ensino de LE.

Licencianda 8: Espanhol/EF

1. Trabalhar com diferentes livros para conhecer e testar as várias possibilidades que eles oferecem.
2. Utilizar o material que parece mais indicado, dando preferência a materiais que levem os alunos a refletir sobre a língua e a deduzir as questões gramaticais.
3. Incluir, nas aulas, jogos, livros paradidáticos e os gibis distribuídos pelo estado.

MATERIAIS DIDÁTICOS UTILIZADOS

Para realizar o levantamento dos materiais didáticos utilizados pelas licenciandas, foram analisados os planos de aula elaborados por elas. Esses planos

encontram-se no ambiente virtual criado na plataforma Moodle para registro das atividades e interação entre os membros do projeto.

Os materiais didáticos utilizados são de diferentes tipos, e abrangem, em ordem alfabética: áudios de livros didáticos, cartaz (também mini-pôster e cartão); computador, dicionário, exercícios de livros didáticos, exercícios elaborados pelo licenciando; figuras; gramáticas; *handouts* com o conteúdo gramatical; internet; jogos; lousa; mapas; músicas; material autêntico impresso (panfletos, ingressos, entradas, etc.); objetos; textos paradidáticos (poema; livro infantil; conto de fadas, gibi, etc.); diferentes tipos de texto (diálogo de livro didático; narrativa/descrição de livro didático; receita; currículo; *e-mail*; carta; sinopse de filme; glossário produzido pelo aprendiz; horóscopo) e vídeos (de livro didático, videoclipe, desenho animado, entrevistas, filme, receita, propaganda, vídeo sobre atualidades e situações cotidianas).

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Os critérios enumerados pelas bolsistas refletem os conceitos e posturas discutidos pelo grupo após a leitura dos textos teóricos citados. Observa-se que a seleção e a elaboração de material didático desenvolvida pelas professoras em formação, além de tomar por base esses conceitos, orienta-se por livros didáticos e paradidáticos já publicados, assim como pelas suas experiências anteriores de aprendizagem.

Diferentes livros didáticos ainda constituem a principal fonte de material para a preparação de aulas, mas esses livros são avaliados e as licenciandas selecionam aquilo que consideram adequado, procurando levar em conta a abordagem comunicativa. Paralelamente ao uso desses livros, verifica-se a busca contínua por outros materiais. As futuras professoras incluem nas aulas alguns materiais já disponíveis e elaboram materiais com características diversificadas, explorando temáticas e formas alternativas de abordar a LE.

Além de materiais didáticos diferenciados, observa-se que as aulas incluem jogos e dinâmicas de trabalho que despertem e mantenham a atenção dos alunos, motivando-os cada vez mais para a aprendizagem da LE.

Uma questão que ainda precisa ser analisada é o fato de que os planejamentos de aula e os depoimentos apresentados pelas licenciandas sugerem existir uma

certa distância entre o que elas expressam ao formular os critérios de seleção e a sua prática em sala de aula. Ainda são observados momentos de valorização excessiva do trabalho com questões gramaticais em detrimento do enfoque comunicativo, embora a perspectiva comunicativa seja mencionada como a principal norteadora das ações das licenciandas. Também pode-se observar que a escolha dos temas a serem abordados é mais baseada nas temáticas apresentadas nos livros didáticos do que efetivamente nas “necessidades dos alunos”, embora os critérios elencados mencionem a preocupação com essas necessidades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda se observa uma diferença entre o discurso das futuras professoras e a sua prática docente. Como apontado por Freeman (1996, p. 90 apud MATTOS, 2000, p. 18), a pesquisa em educação envolve a compreensão do que o professor sabe e das formas de colocar seus conhecimentos em prática:

[t]o bridge the gap and to fully understand teaching, we must take an approach which puts the person who does the work at the center. (...) What teachers know, and how that knowledge finds its way into their practice, must become a vital concern of those who want to understand and to influence education.

Este trabalho possibilitou ao grupo PIBID/Letras articular as primeiras reflexões sobre o material didático, utilizando como fonte de dados as respostas das licenciandas sobre os critérios para escolha, seleção e elaboração desse material e comparando essas respostas com os registros nos planejamentos de aula.

Como afirma Wollcott (1994, p. 368 apud TELLES, 2000, p. 114):

(...) mais do que procurar verdades, a pesquisa em educação [especialmente aquela realizada por professores sobre suas práticas] deve ser provocadora de reflexões, deve tentar entender e explicar não um mundo pré-fabricado, mas um mundo dinâmico, em constante processo de construção.

Embora cientes de que esta pesquisa pode ser aprofundada, consideramos que ela contribui para o processo de formação de profissionais reflexivos em andamento. Pelos estudos realizados e pela prática docente, as licenciandas passaram a entender a importância da formação sólida do professor, que inclui uma

formação teórico-metodológica que lhe forneça condições de planejar a prática docente de forma autônoma e consciente e não apenas com base em intuições ou em experiências prévias de aprendizagem.

O material didático é importante fonte de insumo linguístico para os aprendizes e um elemento fundamental no planejamento de aulas. Ele constitui um dos fatores auxiliares no cumprimento dos objetivos estabelecidos, servindo como apoio na definição de conteúdos e orientando a forma e a seleção dos instrumentos de avaliação, assim como a escolha dos métodos e técnicas a serem utilizados em aula. Observou-se que, a partir do trabalho realizado, as licenciandas passaram a entender melhor a relevância do material didático no processo de ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação/PNLD. *Guia de livros didáticos 2012. Língua estrangeira. Espanhol e Inglês*. Ensino médio. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=668&id=12391&option=com_content&view=article> Acesso em: 26.ago. 2012.

DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira*. Múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

FREEMAN, D. Redefining the relationship between research and what teachers know. In: BAILEY K. M.; NUNAN, D. (Ed.). *Voices from the language classroom*. Cambridge: CUP, 1996.

GEBHARD, J. G. The Practicum. In: BURNS, A.; RICHARDS, J. C. *The Cambridge Guide to Second Language Teacher Education*. New York: Cambridge University Press, 2009. p. 250-258.

LEFFA, V. J. Metodologia do ensino de línguas. In: BOHN, H. I.; VANDRESEN, P. *Tópicos em linguística aplicada: o ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Editora da UFSC, 1988. p. 211-236. Disponível em: <www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/Metodologia_ensino_linguas.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2012.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 99 p.

MATTOS, A. M. de A. *Percepções de uma professora de inglês sobre sua sala de aula: uma visão êmica*. 2000. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

PAIVA, V. L. M. de O. Como se aprende uma língua estrangeira? In: ANASTÁCIO, E. B. A.; MALHEIROS, M. R. T. L.; FIGLIOLINI, M. C. R. (Org.). *Tendências contemporâneas em Letras*. Campo Grande: Editora da Uniderp, 2005. p. 127-140.

_____. História do material didático de língua inglesa no Brasil. In: DIAS, R.; CRISTÓVÃO, V. L. L. *O livro didático de língua estrangeira*. Múltiplas perspectivas. Campinas: Mercado de Letras, 2009.

RICHARDS, J. C. *O ensino comunicativo de línguas estrangeiras*. São Paulo: Special Book Services, 2006.

ROZENFELD, C. C. de F.; VIANA, N. Planejamento de aula: uma reflexão sobre o papel do livro didático e as fases da aula. In: VI CONGRESSO BRASILEIRO DE PROFESSORES DE ALEMÃO/ I CONGRESSO LATINO-AMERICANO DE PROFESSORES DE ALEMÃO, 2006. Disponível em: <www.abrapa.org.br/cd/npdfs/Rotzenfeld-Viana.pdf> Acesso em: 26 ago. 2012.

SANTOS JORGE, M. L.; TENUTA, A. M. P. O lugar de aprender língua estrangeira é a escola: o papel do livro didático. In: LIMA, D. C. de (Org.). *Inglês em escolas públicas não funciona*. Uma questão, múltiplos olhares. São Paulo: Parábola, 2011. p. 121-132.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A prática de sala de aula, a formação e o desenvolvimento do professor de línguas. In: MACIEL, R. F.; ARAUJO, V. A. (Org.). *Ensino de língua inglesa: contribuições da Linguística Aplicada*. 11. ed. Campo Grande: Unaes, 2007. v. 1, p. 17-42.

VILAÇA, M. L. C. O material didático no ensino de língua estrangeira: definições, modalidades e papéis. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. VIII, n. XXX, jul./set. 2009. Disponível em: <<http://publicacoes.unigranrio.edu.br/index.php/reihm/article/view/653>> Acesso em: 26 ago. 2012.

36

PIBID COMO ESPAÇO DE PRÁTICA E FORMAÇÃO POLÍTICA

Éllen da Silva Garcia
 Dalva Maria Bianchini Bonotto
 Jonas Bortolotti
 Kendi Henrique Nakamura
 Mariana Spagnol
 Glauce Góes Timoni Peleas

Instituto de Biociências/Unesp/Rio Claro

Resumo: O projeto PIBID 2009 conhecido como Subprojeto multidisciplinar “Parceria Unesp e escolas de ensino básico: articulando a formação inicial e continuada nas ciências da natureza, biologia, física e educação física”, compreende quatro professores coordenadores, três professores supervisores e vinte e quatro graduandos de licenciatura. No caso, iremos relatar os trabalhos realizados pelo grupo da Biologia que contém dois professores coordenadores, uma professora supervisora e oito graduandos. A iniciação à docência pelo Projeto PIBID pode nos mostrar os fatores que diferenciam a qualidade das aulas ministradas pelos professores e pelos bolsistas. Dessa maneira, podemos dizer que a carreira do professor sofre com as difíceis condições de trabalho oferecidas para o docente. E também abriu possibilidades para o grupo se direcionar à um trabalho coletivo, desenvolvendo valores sociais como a participação política. A partir da experiência vivida em nosso projeto, consideramos que o programa PIBID está sendo uma realização positiva em prol da melhoria da formação inicial dos professores. Entretanto, também se deve pôr em prática ações que melhorem a condição do seu trabalho, já que assim poderemos efetivar uma educação de qualidade no país.

Palavras-chave: Iniciação à docência; trabalho docente; participação política.

INTRODUÇÃO

Neste artigo serão relatadas as experiências do grupo formado por bolsistas e professores da área de Ciências e Biologia da Unesp câmpus de Rio Claro envolvidos com o programa PIBID a partir do subprojeto multidisciplinar “Parceria Unesp e escolas de ensino básico: articulando a formação inicial e continuada nas ciências da natureza, biologia, física e educação física”. Refletindo sobre esse tempo em que temos trabalhado coletivamente, destacaremos os aspectos signi-

ficativos para nossa formação: a participação política e a relação de trabalho estabelecida entre bolsistas, professor supervisor e professores coordenadores. Buscando se aproximar e levar em consideração a realidade escolar, nos dirigimos às escolas, e nos envolvemos diretamente com a prática docente. Tentamos elaborar e desenvolver atividades junto aos alunos do ensino básico que pudessem contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), desenvolvendo atividades com temas transversais. Essas ações foram estabelecidas e fortalecidas a partir dos estudos que fizemos no grupo. Para embasamento teórico, foram discutidos textos indicados pelos professores coordenadores sobre Ensino de Ciências, Formação Docente e Educação Ambiental dentre outros. Realizávamos também levantamentos de propostas de ensino e leituras de autores para desenvolvermos as atividades em classe, estudávamos os conteúdos e os tipos de métodos/atividades que seriam utilizados.

O embasamento teórico promovido com estudos sobre formação docente e o ensino em educação ambiental, contribuiu para a ampliação e acúmulo de um conhecimento relevante, de todos nós, aos futuros professores. Assim, consideramos que a aprendizagem que se dá dentro do grupo colabora para a transformação do bolsista em um professor com mais consciência da importância da construção de conhecimento, dos valores sociais e da participação política dentro da sociedade.

Dentre os objetivos propostos pelo subprojeto ao que estamos ligados está à identificação de problemas relacionados ao ensino de Ciências Naturais e de Biologia, elaboração de práticas educacionais inovadoras, visando propiciar a produção de trabalhos e a troca de experiência entre o graduando bolsista, o professor supervisor e professor coordenador, com finalidade a discussão e *reflexão sobre a vida e a profissão do professor*.

ELABORAÇÃO INICIAL DAS ATIVIDADES COM OS ALUNOS NA E. E. "BARÃO DE PIRACICABA", RIO CLARO/SP

Durante os trabalhos do grupo, as decisões eram tomadas mediante reuniões entre bolsistas e, em outras, com os professores coordenadores que apresentavam flexibilidade ao aceitarem as propostas decididas pelos bolsistas e, utilizavam suas experiências da vida acadêmica para o enriquecendo na formação docente

dos mesmos. Assim, o grupo se formou com propostas que partiam dos dois lados, de bolsistas e professores coordenadores. Cada um contribuía, por relatos, experiências e opiniões, no desenvolvimento de conhecimento e valores coletivos dentro do grupo. Foi assim que, para dar início às atividades na escola E. E. “Barão de Piracicaba” foi definido em grupo o tema “Urbanização e Meio Ambiente”. Como os professores coordenadores de nosso grupo estão envolvidos em suas pesquisas com a educação ambiental, o grupo se organizou a partir da ideia de trabalhar atividades na escola envolvendo essa temática. O grupo preparou atividades iniciais para os alunos do ensino básico, envolvendo-os com tema “Urbanização e Meio Ambiente” para a posterior decisão coletiva do subtema a ser trabalhado em cada sala. Programou-se um conjunto de atividades denominadas “Motivações”. Atos não cotidianos, como colocar um relógio de papel com os ponteiros desenhados, regar plantas artificiais e introduzir sons e músicas que remetessem à natureza e às cidades, afloraram a curiosidade dos alunos. Essas atividades objetivavam despertar o senso observador e a curiosidade deles. Conduziram, posteriormente, a escolha dos subtemas a serem trabalhados, já que a partir dela surgiu o assunto mais comentado em cada classe das quatro sétimas series as quais desenvolveríamos nosso primeiro projeto de ensino.

Estas atividades são relatadas por Vilela (2011) “Nosso intuito era que os subtemas a serem trabalhados fossem dentro do possível escolhido pelos próprios alunos”. “No final das motivações um vídeo foi elaborado envolvendo todas as motivações realizadas e posteriormente este foi apresentado para cada uma das salas e somente a partir deste momento os alunos ficaram livres para nos relatarem suas impressões e sensações. O subtema foi então escolhido de acordo com os assuntos mais comentados durante a conversa com os alunos ou de acordo com o assunto pelo qual eles demonstraram maior interesse”.

As Motivações que envolveram “Urbanização e Meio Ambiente” geraram os subtemas: “A Transformação Urbana e os Rios” na sétima série um; “Os sons e os ritmos urbanos” na sétima série três; “Relação entre Natureza e Tecnologia” na sétima série quatro e “Lixo e as desigualdade sociais” na sétima série dois. Escolhemos como procedimento pedagógico o trabalho de campo (Carvalho, 1999) como uma possibilidade significativa de trabalho dentro da educação ambiental, este era dividido em aulas pré-campo, de campo e aulas pós-campo. As atividades denominadas “Motivações” são exemplos de aulas pré-campo.

ATIVIDADE COM OS PROFESSORES

Após a realização das atividades com os alunos da escola E. E. “Barão de Piraicaba”, Rio Claro/SP, em 2011, realizamos uma atividade de aproximação com todos os professores, explorando o assunto parceria universidade-escola e a profissão docente. Cabe comentar que, nesse contato, surgiram relatos sobre as difíceis condições de trabalho do professor, mostrando muitas das dificuldades que influenciam em sua atuação. São desafios com os quais o profissional professor se depara, acarretando num desgaste físico e emocional. No decorrer do diálogo estabelecido, pudemos perceber que muitos dos desafios sentidos pelos professores em seu trabalho coincidiram com os que grupo vivenciou, entretanto, com menor grau de dificuldade para superá-los, visto que apresentávamos o conforto de ultrapassar os obstáculos surgidos a partir de nossa condição de bolsistas, amenizadora dessas dificuldades: maior disponibilidade de tempo, trabalho coletivo, troca de experiências e reflexões e possibilidade de recursos financeiros para efetivação de muitas atividades. Foram fatores facilitadores para conclusão das atividades. A ajuda que recebíamos dos professores coordenadores e da professora supervisora para a resolução de questões burocráticas, por exemplo, no esclarecimento sobre a administração da universidade e da escola foram muito importantes para a realização das atividades na escola.

NOVOS TEMAS, NOVOS TRABALHOS

Depois de concluídas as atividades com os professores na escola, surgiram propostas dos professores coordenadores para o trabalho com um novo tema. Dessa vez, o tema principal não partiu dos bolsistas. O tema proposto foi “Energia”. O grupo decidiu que cada bolsista realizaria sua pesquisa bibliográfica e, posteriormente, numa reunião, juntaríamos a bibliografia explorada. Como havia a impossibilidade de tratar todos os assuntos pesquisados: produção de energia (hidrelétrica, eólica, nuclear, solar e biomassa), combustíveis, energias limpas e renováveis, energia metabólica, níveis tróficos e fluxo de energia nos ecossistemas e a organização da vida rural e urbana em relação ao uso dos diferentes tipos de energia; o grupo decidiu-se pelo subtema “Energia Elétrica”. Como trabalhamos com atividades interdisciplinares nas escolas, de certa forma os outros subtemas não deixaram de ser citados dentro do subtema escolhido. Então elaboramos

o Plano de Ensino. Pudemos notar o quanto é trabalhoso programar as atividades a serem realizadas nas escolas. Mesmo em grupo encontramos dificuldades; por exemplo, na elaboração do Plano de Ensino que nem sempre é concluída no prazo determinado devido aos imprevistos de trabalho dentro da escola e mesmo dentro do próprio grupo. Além da E. E. “Barão de Piracicaba”, trabalhamos dessa vez também com a ETEC “Prof. Armando Bayeux da Silva”, sendo a última dotada de uma melhor estrutura física como, por exemplo, a disponibilidade de sala de vídeo, fator que facilita na organização e ministração das atividades.

Após a realização das atividades nessas escolas, nos reuníamos para as reflexões sobre nossas experiências e elaboração das atividades das próximas aulas. Como nosso grupo se fundamenta na perspectiva da educação ambiental crítica, desenvolvíamos materiais e atividades que buscavam instigar o espírito observador e crítico no aluno.

Em uma aula pré-campo, utilizamos o recurso expositivo chamado brain storm, a partir de uma apresentação didática em data show em que se busca direcionar o aluno a descrever pré-concepções frente a uma foto ou imagem, com mediação do professor, que passa essas imagens brevemente para que os alunos não possam se prolongar; com isso, nossa intenção era observar relatos que nos revelassem as pré-concepções apresentadas por eles sobre o subtema proposto. Além do uso de power point, ministramos aulas com o uso de vídeos editados, estudos dirigidos na exploração do conteúdo e roteiros de campo para as atividades de trabalho de campo (aula campo). E em aulas pós-campo realizávamos simulações, formação de grupos de discussão e elaboração de atividades que remetiam às perguntas do roteiro de campo para retomar e dar continuidade ao tema trabalhado, esclarecendo respostas equivocadas e dúvidas que os alunos tiveram durante o trabalho de campo.

Uma das aulas pós-campo envolveu o movimento corporal, surgindo assuntos como meditação e ioga, sendo que a bolsista responsável discutiu com os alunos sobre a importância do equilíbrio do corpo humano em comparação ao equilíbrio ecológico das comunidades. Essa aula, de natureza mais lúdica, foi acompanhada de música relaxante, ouvida enquanto os alunos alongavam as partes do corpo. Em seu término, houve uma confraternização entre as bolsistas e os alunos.

A partir dessa e de outras experiências vivenciadas pelo grupo, consideramos que projetos como o PIBIB representam um meio de melhorar a qualidade do

ensino, pois oferece espaços para graduandos de licenciatura, ampliarem seu contato com a escola de ensino básico, permitindo uma prática mais intensa durante sua formação. Com isso, oferece a oportunidades ao futuro professor de promover atividades que vão além das propostas prontas exibidas nos materiais didáticos, permitindo surgir a criatividade já antes do ingresso na carreira. Fiorentini e Pereira (1998) citam “Parece-nos que uma boa medida seria criarmos condições para que a experiência pedagógica do estudante começasse o mais cedo possível, em seu curso de licenciatura, pois ai teria um conteúdo prático para a sua reflexão sobre a prática, associada à teoria em estudo no âmbito universitário, tendo condições de discutir e questionar, auxiliado por seus professores e colegas. Isto, *provavelmente*, concorreria para que o estudante pudesse se tornar um profissional crítico, conhecendo a realidade e buscando compreender as suas causas”.

NOSSAS PERCEPÇÕES

Elaboramos e realizamos as atividades nas escolas pelo menos em duplas e, posteriormente, as mesmas eram apresentadas e refletidas no nosso grupo de estudo que compreende os professores coordenadores, a professora supervisora e os graduandos de licenciatura.

Entretanto, o número elevado de alunos em algumas salas, dificultava a realização do trabalho, sem contar no tempo que se demorava para analisar e corrigir o número elevado de seus trabalhos escritos (estudos dirigidos, roteiros de campo, redações etc.), ultrapassando o tempo previamente destinado por nós para tal fim.

Reconhecemos que o trabalho que estávamos realizando ultrapassava o limite de nosso horário de trabalho como bolsistas PIBID. Muitas vezes, em uma reunião de quatro horas, não dávamos conta de analisar e corrigir os trabalhos de trinta alunos. Mesmo considerando a questão de nossa pouca experiência, isso nos levou a questionar como um professor responsável, por exemplo, por cinco salas de aula com quarenta alunos conseguiria concluir as mesmas tarefas, analisando trabalhos de mais de 200 alunos sem diminuir a qualidade das atividades realizadas nas aulas.

O fato de o professor praticamente não refletir nem compartilhar as experiências vividas dentro das classes com seus colegas de trabalho também não contribui

com seu aprimoramento profissional. Isso pode ser destacado com a citação de Zeichner (1993) “Uma das consequências deste isolamento dos professores e da pouca atenção dada ao contexto social do ensino no desenvolvimento dos professores, é que estes acabam por ver os seus problemas como só seus, sem terem qualquer relação com outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educativos. Assim, assistimos ao aparecimento de termos como esgotamento ou stress dos professores, que desviam a atenção dos professores de uma análise criticada nas escolas enquanto instituições para a preocupação com os seus fracassos individuais”.

Além disso, os professores poderiam explorar outros meios de ensinar caso não fosse exigido um conteúdo curricular único e tantas vezes excessivo. Esses conteúdos “pesados” são muitas vezes contemplados de forma apenas expositiva. A grande quantidade de matéria a ser ministrada se torna mais um entrave em termos de falta de tempo para a realização de atividades diferenciadas que ajudariam o aluno a compreender o conteúdo mais facilmente.

Isso pode ser observado quando fomos conversar com os professores supervisores e não supervisores das escolas parceiras, para que nos cedessem algumas aulas para realizamos nosso trabalho. Normalmente, recebíamos turmas que não iriam realizar algum tipo de prova que cobraria o conteúdo dos materiais didáticos da escola. O mesmo já havia ocorrido com as atividades da E. E. “Barão de Piracicaba”, em 2010. Nezu (2010) relata “O fato das turmas escolhidas serem as sétimas séries – que não seriam submetidas à prova do SARESP – e de termos um limite restrito de aulas para realizarmos o projeto, como relatado pela professora, demonstra a prioridade que se dá às avaliações e a rigidez destes currículos”.

RELACIONAMENTO DO GRUPO

A partir da perspectiva de trabalho com a educação ambiental crítica (Carvalho, 2004), buscando o desenvolvimento de valores éticos e estéticos, do conhecimento e a participação política junto aos alunos; o grupo percebeu que ao mesmo tempo trabalhava em si, desenvolvia as atitudes que caracterizam um cidadão consciente. Atitudes que englobam uma formação destacada por Fiorentini e Pereira (1998) destacando “Portanto, o futuro profissional da educação necessita ter uma formação que vá além do domínio dos conteúdos específicos

de sua área de conhecimento, pois ele precisa também da formação político-pedagógica e epistemológica”.

Houve situações que nos exigiu ética e responsabilidade. Por exemplo, nos momentos de escolha de novos bolsistas, tivemos de desenvolver critérios de avaliação e, em seguida, com o ingresso do novo integrante, cabia a todos apresentar o funcionamento do grupo: explicar sobre o modo de trabalho entre bolsistas, coordenadores e supervisores nas reuniões; o embasamento teórico seguido pelo grupo, assim como, o procedimento pedagógico utilizado; o andamento das atividades e, também; as reflexões e considerações que alcançávamos. Como os novos bolsistas entravam em meio da realização das atividades, desenvolvemos o hábito de nos oferecermos a esclarecer dúvidas que surgiam e a ajudá-los em situações de trabalho que sozinhos não conseguissem concluir. Essas situações são sempre repetidas quando há a troca de bolsistas. Dessa maneira, passamos a construir uma atitude solidária contribuindo com o crescimento do valor democrático de parceria no grupo.

A valorização do papel da reflexão para o profissional professor veio a se revelar dentro de nossas reuniões, quando pudemos notar que os relatos postos por nós e pelos professores serviam como aprendizado para todos, mesmo considerando que era experiência vivida pelo outro. Simples comentários cotidianos do ocorrido nas salas de aula, desabafos de quem passou por uma experiência desagradável mesmo para extravasar suas emoções podem parecer, de início, desnecessários; mas podem ajudar muito para o enriquecimento do conhecimento sobre as relações escolares. O ato de retomar a lembrança das atividades desenvolvidas nas escolas, de como foi seu procedimento e o desenrolar do relacionamento do professor com os alunos durante a aula, deve ser levado em consideração já que a ação reflexiva é um fator importante no trabalho e na formação docente. Fato bastante citado por Zeichner (1993) “A prática do ensino reflexivo, a atenção do professor está tanto virada para dentro, para a sua própria prática, como para fora, para as condições sociais nas quais se situa essa prática. As reflexões dos professores visam, em parte, a eliminação das condições sociais que distorcem a autocompreensão dos professores e minam a realização de seu trabalho”.

AS EXPERIÊNCIAS DA PROFESSORA SUPERVISORA

Atualmente, estamos nos reunindo com maior frequência com a professora supervisora, que dispõe de carga horária de trabalho intensa fato que dificultava

anteriormente sua presença nas reuniões. Agora, além dos acertos de horário, consideramos que sua presença se deve à sua dedicação junto ao grupo, procurando manter o contato e aprender mais com a troca de experiências. Seus relatos sobre suas aulas e seus alunos têm sido mais um recurso que tem ajudado em nossa formação, já que desse modo temos a visão realista dela de como é ser esse profissional. Com isso, temos mais uma oportunidade de nos aprofundar na profissão que pretendemos seguir. Com sua presença, as reuniões acabam por envolver também comparações do trabalho docente em épocas diferentes. Questões sobre a mudança do valor social do professor e da escola ao longo dos anos e discussões sobre a relação de carga horária trabalhada do professor com o salário recebido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Grupo está trabalhando no programa voltado à docência oferecido pela CAPES, buscando elaborar e desenvolver projetos de ensino que signifiquem na prática cotidiana da escola um projeto de inovação pedagógica. Isso tem sido possível pelo fato de estarmos praticando a realidade da profissão do professor com alguns “confortos” proporcionados pela nossa condição de bolsistas. As experiências já realizadas têm sido altamente significativas para nosso grupo. Mas temos a consciência de que, futuramente, na profissão, não possuiremos, infelizmente, tais “confortos”. Assim, entendemos que a criação do PIBID foi um passo à frente do Governo federal em termos de busca da melhoria da educação brasileira, programa que está crescendo dentro das universidades, pelo que pudemos notar nos encontros entre PIBIDs dos quais temos participado. Entretanto, consideramos importante destacar que cabe aos governantes do país, estados e municípios brasileiros inovarem cada vez mais, voltando-se também para a criação de projetos e leis em prol de melhores condições de trabalho docente para, que assim, lidando com as várias facetas que o problema apresenta, se possa melhorar a qualidade da educação em nosso país.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, I. C. M. Educação ambiental crítica: nomes e endereçamentos da educação ambiental. In: LAYRARGUES, P. P. (Org.). *Identidades da educação ambiental brasileira*. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2004. p. 13-24.

CARVALHO, L. M. Educação e meio ambiente na escola fundamental: perspectivas e possibilidades. *Projeto Revista de Educação: Ciências: que tema eleger?*, v. 1, n. 1, 1999.

FIORENTINI, C. M. G. D.; PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente professor(a)-pesquisador(a)*. Campinas: Mercado de Letras, Associação de Leitura do Brasil, 1998.

NEZU, T. H. et al. *Sobre campos e cadernos: possibilidades e limites na prática escolar*. Rio Claro, 2010.

TEIXEIRA, P. M. M. A educação científica sob a perspectiva da pedagogia histórico – crítica e do movimento C.T.S no ensino de ciências. *Ciência & Educação*, v. 9, n. 2, p. 177-190, 2003.

VILELA, T. R. et al. *Trabalho de campo em uma escola pública de ensino fundamental de Rio Claro/SP*. Rio Claro, 2011.

ZEICHNER, K. M. *A formação reflexiva de professores: idéias e práticas*. [S. l.: s. n.], 1993.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
InfantilPARTE 2
Ensino
Fund.: IPARTE 3
Ensino
Fund.: IIPARTE 4
Ensino
MédioPARTE 5
Múltiplos
NíveisPARTE 6
Educação não
Formal e EJA

37

POÉTICAS DA DANÇA NA FORMAÇÃO BÁSICA – UM PROJETO NE VOLTADO À FORMAÇÃO CONTINUADA EM DANÇA PARA PROFESSORES DA REDE PÚBLICA DE SÃO PAULO

Kathya Maria Ayres de Godoy

Instituto de Artes/Unesp/São Paulo

Resumo: Este artigo discute a inserção e difusão da linguagem da dança na escola por meio da formação continuada de professores. Com a promulgação da LDB (9394/96), o ensino de Arte deixa de ser uma atividade para se tornar um componente curricular obrigatório do ensino básico, e a linguagem da dança passa a ser introduzida no currículo formal das escolas. Porém, enfrentamos desafios para que a Dança consiga sua inserção no sistema de ensino formal. A maioria dos profissionais formados que se encontra em exercício docente – pedagogos, educadores físicos e arte educadores – não tiveram em sua formação inicial os conhecimentos em Dança. A partir de tais questões e no intuito de minimizar a lacuna entre a formação inicial e as práticas de dança na escola, o Grupo de Pesquisa Dança: Estética e Educação (GPDEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação do IA/Unesp, elaborou o Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica. Apresentamos a primeira etapa do projeto, que se constituiu na seleção de participantes e na construção/aplicação de um curso de formação continuada em Dança. Relatamos o processo seletivo destes profissionais para a participação no projeto, os pressupostos do GPDEE para a organização do curso e o *feedback* destes diante das discussões realizadas. Por fim, a relevância da atuação nesse tipo de projeto, reside no compromisso político com a qualidade do ensino e, inserir a Dança no currículo do ensino formal.

Palavras-chave: Dança na Escola; Formação de Professores; Projetos.

ONDE DANÇAMOS...

O sistema educacional brasileiro vive um momento de implantação de uma nova política educacional. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96), o ensino de Arte deixa de ser uma atividade para se tornar um componente curricular obrigatório do ensino básico. E com isso, a linguagem da dança passa a ser introduzida no currículo formal das escolas (BRASIL, 2000). Documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998);

Referenciais Nacionais da Educação Infantil (1998); Proposta Curricular do Estado de São Paulo (2008) indicam caminhos para que o professor possa desenvolver a reflexão em dança na escola com os alunos. Esta situação fez com que emergisse a necessidade de maior atuação e comprometimento das universidades e dos órgãos governamentais no que se diz respeito à pesquisa e formação inicial e continuada de professores em Dança e do ensino e aprendizado dessa linguagem artística no contexto escolar.

Porém, a mais de uma década enfrentamos desafios para que a Dança esteja inserida no sistema de ensino formal. O aumento da oferta de cursos de Licenciatura em Dança e da produção bibliográfica dos últimos anos não atende a demanda do país, e a maioria dos profissionais formados que se encontra em exercício docente – pedagogos, educadores físicos e arte educadores – não tiveram o conhecimento da Dança em sua formação inicial.

Essa é uma questão polêmica porque sabemos que hoje, nas escolas do estado de São Paulo, encontramos poucos profissionais que possuem graduação em Dança. Isso se deve ao fato de que no estado possuímos poucos cursos de formação inicial na área. Podemos citar duas IES – Universidade Anhembi Morumbi e Universidade Estadual de Campinas que possuem cursos de Licenciatura em Dança e a Faculdade Paulista de Artes. Portanto, a maioria dos professores que atuam no contexto escolar com essa linguagem veio de outros cursos como Educação Física, Pedagogia, Educação Artística com diferentes Habilitações – Artes Cênicas e Artes Visuais e até mesmo Música. Frente a este quadro nos deparamos por um lado com o direito da criança de acesso a esta linguagem e por outro, com a preocupação em como esse aprendizado se dá ou não na escola.

Nesse contexto, pensamos que a formação contínua pode ser uma condição importante para o desenvolvimento das competências, habilidades e saberes adquiridos durante a formação inicial, e representa um espaço de construção e reconstrução de novos conhecimentos e práticas pedagógicas, implicando em alterações na organização, nos conteúdos, nas estratégias, recursos, refletindo-se positivamente nas relações sociais estabelecidas entre alunos e docentes (SILVA in GODOY & Sá, 2010).

Essa ideia de processo permanente considera o estabelecimento de um fio condutor que vá produzindo sentidos e explicitando significados ao longo da prática profissional, criando ligações entre a formação inicial e continuada e as experiências vividas pela pessoa (MIZUKAMI in SGARBI, 2009).

Por relevar tais questões e no intuito de minimizar a lacuna existente entre a formação inicial e as práticas pedagógicas de dança na escola, o Grupo de Pesquisa “Dança: Estética e Educação” (GPDEE), vinculado ao Programa de Pós-Graduação do Instituto de Artes da Universidade Estadual Paulista – IA/Unesp, atua no campo da efetivação da articulação entre ensino, pesquisa e extensão por meio de projetos de formação continuada de professores. O GPDEE situa-se na área de concentração Artes e Educação, na linha de pesquisa Processos artísticos, experiências educacionais e mediações culturais. Uma das sublinhas de pesquisa do grupo, “Formação, ensino e aprendizagem em Dança”, se preocupa em investigar as relações entre o ensino e o aprendizado em Dança, o que abrange entre outros aspectos, pesquisas sobre formação inicial e continuada de professores, metodologias de ensino e produção de material didático. Estes estudos muitas vezes se articulam aos projetos desenvolvidos pelo grupo, que promovem inserção dessa linguagem artística no ambiente escolar.

Por meio desses projetos, oferecidos para professores das redes públicas (municipal e estadual) e privada da Educação Básica do Estado de São Paulo, o GPDEE reflete sobre a dança na escola tendo em vista um professor crítico e transformador da sua realidade, que conheça e aprofunde seus conhecimentos em relação ao corpo, ao movimento e a Dança, para que possa mediar e problematizar as percepções corporais de seus alunos. Esses projetos de formação continuada de professores compartilham das ideias de Donald Schön (2000) no que se refere ao professor reflexivo, em busca de um novo saber docente, que se constrói em contato direto com a ação, reflexão e volta à ação. Um saber sentido, vivido e experienciado. Sem, contudo, esquecer que o professor está imerso no universo escolar e é preciso estar consciente deste meio para que possa desenvolver o *practicum*. Esse conceito posto em ação habilita o professor a trabalhar no terreno das incertezas, em situações singulares, instáveis, conflituosas, e oportuniza a caracterização do ensino como uma prática social transformadora (GODOY, 2003).

Esse percurso construiu algumas premissas de trabalho do grupo de pesquisa no que se refere à formação de professores. São elas: valorizar o saber docente; partir da prática e estabelecer uma relação de unidade com a teoria; adotar procedimentos participativos e de diálogo; submeter os professores às mesmas atividades e jogos e aos mesmos procedimentos que utilizamos com os alunos; explorar o potencial criativo e expressivo do professor; tratar do tema central

situado em um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade; explorar a integração das linguagens artísticas (SGARBI in GODOY & ANTUNES, 2010).

Nessa medida, desde 2006 os projetos desenvolvidos pelo GPDEE, intensificam a discussão sobre o ensino de Arte e particularmente, de Dança no espaço escolar; além corroborarem com a inserção de projetos artísticos na escola e o trabalho com as linguagens de maneira integrada, interdisciplinar e contemporânea. Este grupo aglutina estudantes e pesquisadores da área de Dança e afins. Esses profissionais se inserem no cenário da dança de diferentes maneiras. São professores da educação básica, do ensino superior, bailarinos, diretores e coreógrafos que tem em comum a busca da reflexão sobre sua prática artística e educativa.

Destacamos nosso empenho no oferecimento de cursos de formação continuada em Artes, Dança e Música. Desenvolvemos o Projeto *Formação continuada para professores do município de Jundiaí* (2006-2007); o Projeto *Teia do Saber* em Araraquara, Presidente Prudente e São José dos Campos (2006 – 2007); o Projeto *Pedagogia Cidadã* em Itaquaquetuba (2006-2009) e produção de pesquisas científicas apresentadas nos principais fóruns regionais, estaduais, nacionais e internacionais (X Congresso Estadual Paulista de Formação de Educadores, II Congresso Brasileiro de Educação, 5º Congresso de Extensão Universitária, II Fórum Cultural de Presidente Prudente, IX Colóquio sobre Questões Curriculares/V Colóquio Luso-Brasileiro em Portugal e ICED 2010 em Barcelona).

Elaboramos materiais didáticos que auxiliam o professor a criar novas alternativas para trabalhar na prática com seus alunos e depois refletir sobre sua construção e *práxis* pedagógica. Participamos da construção do *Caderno de Formação em Artes do Projeto Pedagogia Cidadã* que apresenta artigos sobre Artes Visuais, Dança, Música e Teatro. O caderno inicia com textos de caráter mais geral, que trata da Arte do ponto de vista filosófico e prossegue com outros nos domínios mais específicos, combinando o estímulo à reflexão com sugestões de atividades possíveis de serem realizadas pelo futuro docente não especialista (KERR, 2007). O mesmo se deu em relação a produção do *Caderno de formação de professores: conteúdos e didática de artes* (2011), no qual abordamos a introdução da dança no espaço escolar por meio dos textos: “A Criança, a Dança e a Educação Infantil” e, “O Trabalho com Projetos em Dança na Escola: Possibilidades e Desafios para a Formação Docente Inicial e Continuada”. Este livro integra

o Programa de Educação Continuada – UNIVESP – gerado na parceria entre a Unesp e a Universidade Virtual do Estado de São Paulo por meio da Secretaria de Desenvolvimento Econômico, Ciência e Tecnologia do Governo do Estado de São Paulo.

Produzimos o *Dança Criança na Vida Real* (GODOY & ANTUNES, 2008) – livro digital didático ilustrado, oriundo de projeto de mesmo nome, composto por um DVD ROM, no qual há o registro textual e imagético da proposta artística educativa, e um DVD Documentário, que retrata, em linguagem videográfica, nosso percurso. Em 2010 organizamos o livro digital *Movimento e Cultura na Escola: Dança*, também fruto de projeto desenvolvido em 2009/2010, que se tornou referência para cursos de formação inicial e continuada no estado de São Paulo. Essas mídias integram o conjunto de ações que empreendemos; nossa contrapartida social. Todos esses materiais foram entregues nas escolas e comunidades participantes e encontram-se disponíveis em acervos, bibliotecas de escolas e de universidades de norte a sul do país para difusão do trabalho feito e para ser utilizado como subsídio em cursos de formação de professores.

Assim a experiência acumulada pela vivência com projetos de formação continuada e com produção de material didático sobre dança na escola, consolidou no grupo a necessidade de ampliar e atender um maior número de professores.

Por isso resolvemos apresentar à Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Estadual Paulista o “*Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica*”. Tal projeto visa desenvolver, registrar e refletir sobre uma proposta de educação continuada com a linguagem da dança integrada as linguagens artísticas (teatro, música e visuais) para professores da educação básica.

A primeira etapa, realizada em 2011, objetivou a formação de multiplicadores/tutores e a segunda (fevereiro a junho de 2012), visou a formação em serviço de professores cursistas na aquisição de elementos que possibilitem a introdução da Dança no espaço escolar dialogando com as outras linguagens artísticas por meio da construção e aplicação de projetos interdisciplinares propiciando reflexão em um determinado contexto sociocultural. A terceira etapa (agosto a dezembro de 2012) prevê o acompanhamento no desenvolvimento de projetos de dança no ambiente escolar feito pelos professores cursistas. Neste momento, relataremos a primeira etapa do projeto desenvolvida ao longo de 2011.

COMO DANÇAMOS...

Cabe explicitar inicialmente que a equipe proponente do projeto é formada por Kathya Godoy e Carminda Mendes André (coordenadoras), Carolina Romano de Andrade e Rosana Aparecida Pimenta (doutorandas), Fernanda de Souza Almeida (mestranda), Roberto de Mello Júnior (graduando) e Fernanda Sgarbi (pesquisadora). Todos possuem experiência na elaboração e implementação de projetos com essa finalidade e atuaram nos últimos anos na rede pública de ensino (estadual e municipal) como professores e coordenadores pedagógicos. Portanto conhecem essa realidade.

A possibilidade de manutenção e de novas parcerias entre as Instituições de Ensino Superior (IES), no caso, o Instituto de Artes da Unesp e os sistemas de ensino, composto pelas diretorias de ensino e coordenadorias de estudos e normas pedagógicas, inclusive no que se refere à participação dos docentes da educação básica no planejamento, desenvolvimento e execução do projeto de formação continuada, tornou viável esse projeto porque todos assumem a autoria e comprometimento com o fazer pedagógico e artístico.

Outro dado importante é que o projeto como dito anteriormente, foi apresentado a PROGRAD – Pró-Reitoria de Graduação por meio do Núcleo de Ensino do Instituto de Artes da Unesp, mas também se articula a PROEX – Pró-Reitoria de Extensão Universitária da Unesp – na medida em que estabelece ações integradas a Proposta de Curso de Formação Continuada de Professores em Atendimento ao Edital do Ministério da Educação, por meio das Secretarias de Educação Básica, de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e de Educação Especial (publicado no *Diário Oficial da União*, n. 25 – seção 3, de 5 de fevereiro de 2010, p. 24), que foi aprovado pelo SEB/MEC em maio de 2010.

Nos projetos que temos atuado nos últimos anos, percebemos claramente que a população das regiões periféricas e do entorno a cidade de São Paulo tem dificuldade de acesso à Arte. A escola representa um espaço no qual o desenvolvimento de ações artísticas educativas pode contribuir para a ampliação do universo cultural das pessoas. Citamos os Projetos: Dançando na Escola (NE – PROGRAD – 2007); Dança Criança na Vida Real (PROEX – 2008); Movimento e Cultura na Escola: Dança (NE – PROGRAD – 2009 e 2010) como alguns exemplos.

Vale dizer que a coordenação já atua em parceria com esses órgãos (nos projetos citados acima) o que facilitou a implantação da primeira etapa de execução

do mesmo. A escolha desta região deve-se a localização do Instituto de Artes da Unesp, que fica na zona oeste da cidade de São Paulo.

Isto posto, passamos ao relato da primeira etapa do Projeto Poéticas da Dança na Educação Básica. Ela constituiu-se em dois momentos: o primeiro ocorreu por meio de um processo de seleção de profissionais que estivessem diretamente ligados à educação básica (professores, coordenadores, diretores, gestores de projetos, etc.). Esta escolha também foi feita em função do contato destes profissionais com a Dança, ou seja, adotamos como pré-requisito a “Dança no corpo” dessas pessoas. Para isso, todos preencheram uma ficha de inscrição e participaram de uma vivência corporal em dança.

As questões apresentadas na ficha procuraram identificar dados pessoais, formação, experiência e conhecimento sobre Dança, concepções de Educação, Arte e Dança, local de atuação e relações entre Dança, Educação, Cultura e Escola e o interesse em participar do curso. Porém, antes da análise das fichas, definimos alguns critérios para a seleção dos profissionais, tais como:

- a) curso superior completo – trata-se de um curso de formação continuada;
- b) formação que o possibilite atuar com a dança na escola – o objetivo do projeto envolve a formação continuada de professores para o trabalho com a dança na escola por meio da construção e aplicação de projetos artísticos educativos. Dessa maneira, a formação em cursos superiores como Pedagogia, Educação Física e Artes também possibilita este trabalho na escola;
- c) atuar na educação básica – este critério se justifica pela intencionalidade do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica.

Em seguida houve uma entrevista, na qual todos puderam esclarecer dúvidas sobre o projeto. A vivência corporal foi feita em dois subgrupos com registro imagético (vídeo e fotos). Em ambos houve um aquecimento articular, alongamento, jogos cênicos inspirados nos fichários de Viola Spolin (JESUS in GODOY & ANTUNES, 2008), jogos rítmicos e percussão corporal baseados em Dalcroze e Fonterrada (NUNES in GODOY & ANTUNES, 2008), jogos de improvisação em dança com uso de *Contact improvisation* (STEVE PAXTON in FARIA, 2011); jogos em dança por meio de adaptações feitas por Sá e Godoy (2009) para elementos da Dança Criativa de Rudolf Laban. As atividades e jogos propostos na vivência ilustram os elementos com os quais a equipe do GPDEE trabalha com a linguagem

da dança. Desta forma, pudemos apresentar no processo seletivo, premissas de nosso fazer/pensar/experienciar a Dança. As respostas das fichas e as imagens foram analisadas pela equipe do GPDEE para escolha final dos participantes.

Assim, o processo de seleção como um todo implicou no contato com as diretorias de ensino da zona oeste da cidade de São Paulo, em resgate das inscrições feitas na Plataforma Freire (integrada ao Projeto aprovado SEB/MEC/PROEX), na divulgação na internet por meio das redes sociais (*facebook e twiter*), no portal da Unesp e página do IA. Do total de 223 contatos, 48 participaram dos dois momentos do processo seletivo. Destes, a equipe do GPDEE selecionou 15 pessoas com perfil indicado para participar da primeira etapa do projeto. Curiosamente foram selecionadas apenas mulheres, aqui nomeadas de multiplicadoras/tutoras. Este processo se deu entre janeiro e julho de 2011.

O segundo momento foi o oferecimento de um curso de formação continuada em Dança para essas multiplicadoras/tutoras. Tal curso foi organizado no intuito de trabalhar aspectos da educação integral para alunos dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental. Tratou-se de uma proposta interdisciplinar, na qual a Dança dialoga com a Arte como veículo expressivo de autoconhecimento do corpo e de possibilidades de comunicação com o contexto educativo. A ideia central foi apresentar elementos que as levem a instigar o potencial criativo da criança por meio do lúdico, possibilitando uma visão abrangente das linguagens artísticas. E assim, aproximar a escola da Dança, sem a imposição de restrições técnicas ou de estilo; tendo em vista que qualquer criança pode dançar e se expressar com o corpo (GODOY, 2007).

Para que isso de fato aconteça, sabemos que é necessário aproximar os profissionais do magistério dessa linguagem como forma de conhecimento que pode desenvolver na criança a compreensão de sua capacidade de movimento, levando-a a entender melhor como seu corpo funciona, de modo que possa expressar-se com inteligência, autonomia, responsabilidade e sensibilidade. Essa linguagem é uma forma de integração e expressão individual e coletiva, em que o aluno exercita a atenção, a percepção, a colaboração e a solidariedade. Como atividade lúdica permite a experimentação e criação no exercício da espontaneidade; portanto, é importante que a linguagem da dança na escola seja vista com espírito de investigação. Assim, a criança poderá adquirir consciência de que o gesto e o movimento são manifestações pessoais e culturais que possuem qualidades estéticas (GODOY, 2007).

A partir de tais pressupostos, optamos por abordar o ensino e apropriação da Arte e as transformações sociais; a integração entre as linguagens artísticas e os conteúdos de dança, com questionamentos acerca de que Dança se ensina ou não no espaço escolar. Para tanto o curso foi oferecido no segundo semestre de 2011 aos sábados, sendo desenvolvido com 60 horas.

Nos encontros apresentamos textos de autores como Lenira Rengel (2003), Isabel Marques (2003), Kathya Godoy (2007), além de outros que elas trouxeram para discussão. Todos os encontros foram teóricos práticos, ou seja, discutidos, refletidos e experienciados. Desse modo, foram abordadas as temáticas: o corpo e o movimento expressivo; fatores do movimento: peso, espaço, tempo e fluência; jogos. Para contextualização da integração das demais linguagens artísticas com a Dança foi traçado um panorama histórico da Dança e relações com as artes. Também vivenciamos oficinas de construção de bonecos e apresentações dança contemporânea, dança teatro e música feitas pelo IAdança; PIAP – Grupo de Percussão e Grupo de Choro da Unesp (todos grupos extensionistas do IA).

Também foi possível o aprofundamento em temas ligados a formação continuada de professores, apreciação estética, estrutura formal de apresentação cênica em Dança e Teatro. Assistimos palestras com Prof^a Ana Mae Barbosa e com Profa. Carmem Soares, participamos de eventos científicos – III Encontro Núcleo de Ensino do IA; Jornada de Pesquisa do Programa de Pós-Graduação do IA e XXIII Congresso de Iniciação Científica da Unesp.

Discutimos a implantação de um projeto artístico cultural na escola: da reflexão sobre a ação cultural e educativa; A escola e os bens culturais; o espaço da Arte como bem cultural na escola; as linguagens artísticas na escola; os itens que compõem um projeto: sondagem sobre as necessidades da escola e alunos, elaboração e concepção, aplicação e desenvolvimento e avaliação; os espaços culturais e casas de espetáculos da cidade. Distribuímos para todos o livro digital Movimento e Cultura na Escola: Dança (GODOY & ANTUNES, 2010) a fim de subsidiar e exemplificar o tema. Dessa forma, concluímos a primeira etapa de formação das multiplicadoras/tutoras.

As ações que desenharam todo esse percurso, depois de realizadas foram recriadas na própria ação, ou seja, a equipe proponente do GPDEE, reunia-se após cada encontro para refletir, avaliar e replanejar o próximo momento. Esse trabalho exigiu uma reflexão constante do GPDEE para avaliar todos os passos plane-

gados e já realizados, para dar sequência as ações e optar pelo melhor caminho. Isso retrata a ação, reflexão e volta à ação de uma maneira diferenciada (SCHÖN, 2000). Essas avaliações contínuas indicaram alterações de rumo estendidas por todo o percurso, pois as problematizações surgidas em cada encontro delineava o ritmo do andamento do programa do curso, bem como a construção/desconstrução de conceitos das multiplicadoras/tutoras.

Essa dinâmica de trabalho permitiu transformar nossa ação, como grupo de formadores (propositores do projeto), a partir da nossa prática, refletida, analisada e pensada. Dessa maneira, usamos a ação, reflexão, ação como procedimento, no qual uma prática é analisada, refletida, pensada e gera uma nova prática (CANDAUI, 1997). Isso permite a construção de novos conhecimentos, tornando o trabalho mais eficaz e contribuindo para uma maior compreensão da nossa prática.

ENTRANDO NA DANÇA...

Ao final da primeira etapa do projeto Poéticas da Dança na Educação Básica as multiplicadoras/tutoras responderam a um questionário (elaborado pela equipe proponente), o qual teve por objetivo avaliar o curso e trazer indicativos para a próxima fase, visto que elas serão as formadoras, em conjunto com a equipe do GPDEE, de um novo grupo de professores.

Uma das questões respondidas foi: o que eu **previ, vi e revi**. As respostas indicaram que as multiplicadoras/tutoras **previam** estudar outras possibilidades de inserção da Dança no ambiente escolar; repensar a prática delas a partir do curso; obter um aprofundamento na teoria de Rudolf Laban. E também enxergaram a necessidade de possuir uma formação em Dança ou alguns esclarecimentos sobre esta linguagem artística para a realização dessa fase do curso. Apareceram nestas respostas a ideia de mudança pós formação, um repensar a prática pós curso. Nóvoa (1995) citado por Sgarbi (2009) afirma que a formação não ocorre antes da mudança, ocorre durante. Assim, em um curso de formação continuada não se deve esperar a solução de todos os problemas, pois novos dilemas sempre surgirão. A contribuição está em torná-los mais claros para que sejam trabalhados, possibilitando maneiras diferentes de pensar e agir.

Diante do que as multiplicadoras/tutoras **vivenciaram**, os destaques foram para: uma proposta diferenciada de dança na escola; a dança integrada às outras

linguagens artísticas; práticas reflexivas e valorização das trocas de experiências no processo de formação; diferentes produções artísticas que nos possibilitam refletir sobre a abordagem desses conteúdos em sala de aula; e, um material didático (DVD ROM) interessante sobre o projeto “Movimento e Cultura na Escola: Dança”.

Esse outro modo de entender a dança na escola se dá devido à inserção do GPDEE em um Instituto de Artes, onde todos os projetos desenvolvidos pressupõem a integração entre as quatro linguagens artísticas: teatro, música, artes visuais e dança, pois o grupo defende a compreensão da Arte como um todo. Esse é um movimento em que a Dança, em primeira instância, dialoga com as outras linguagens para educar os sentidos e despertar um novo olhar para si, para o outro e para o mundo (GODOY & ANTUNES, 2010). O material didático ao qual elas se referiram como já foi dito, foi uma produção realizada pelo grupo de pesquisa em 2010, resultado das ações do projeto acima mencionado, realizado em uma escola pública de São Paulo com pais, professores e alunos.

Quanto ao que as multiplicadoras/tutoras **reveem**, houve destaque para a falta de tempo e compromisso delas com as leituras e escritas de textos solicitados e, um repensar as práticas cotidianas e as concepções de Educação, Dança e dança na escola.

Em seguida a essas respostas, elas escreveram seus elogios, críticas e sugestões sobre o curso.

Em sua maior parte, multiplicadoras/tutoras enfatizaram a integração de linguagens, as experiências práticas entrelaçadas com as discussões teóricas e, principalmente a dinâmica de trabalho da equipe do GPDEE, a qual segundo elas permitiu uma construção coletiva por meio de uma prática dialógica, reflexiva e acolhedora.

Nas palavras de Candau (1997) uma formação continuada tem como características: teorizar apenas o que tem sentido e origem na prática; adotar procedimentos participativos e de diálogo; criar ambiente no qual os professores se sintam confiantes para se expor; adotar uma pedagogia da pergunta (FREIRE in CANDAU, 1997); e, desenvolver o potencial criativo e expressivo do professor e seu autoconhecimento.

De modo geral, elas também assinalaram algumas defasagens do curso, tais como: pouco tempo de formação para a realização das propostas surgidas durante

os encontros; falta de aprofundamento de alguns conceitos estudados; e, apesar da sugestão acatada na criação de um *blog* para registrar as discussões realizadas, ainda sentiram falta de registro dos conteúdos do curso.

A falta de tempo mencionada se deu devido a alteração de rumo do programa do curso para contemplar as demandas advindas das multiplicadoras/tutoras; a necessidade de aprofundamento em alguns teóricos trabalhados no curso ocorreu porque nos parece que elas não consideraram que o processo de formação continuará por mais um ano, uma vez que participarão da segunda e a terceira etapas. No início do curso a equipe do GPDEE discutiu com as multiplicadoras/tutoras como seria feito o registro das atividades. Chegamos ao entendimento que elas criariam um *blog*, o qual em cada encontro haveria uma postagem sobre o realizado. O grupo entendeu que o *blog* atenderia essa necessidade porque traria as discussões dos encontros, mas este registro se mostrou ineficiente para suprir tal demanda.

Diante desses apontamentos, a equipe proponente do GPDEE repensou a segunda etapa do projeto que prevê o desdobramento da primeira, ou seja, aplicação do segundo curso, acompanhamento nas escolas e reflexão/avaliação do projeto como um todo.

PORQUE CONTINUAMOS DANÇANDO...

O segundo curso (janeiro a julho de 2012), foi planejado a partir do trabalho feito na primeira etapa, mas a construção foi novamente coletiva. A equipe do GPDEE e as multiplicadoras/tutoras foram responsáveis pela elaboração do curso.

Para tanto, definimos um cronograma de reuniões entre a equipe do GPDEE e as multiplicadoras/tutoras. Durante o processo de elaboração e aplicação do novo curso ministrado aos professores cursistas, foi feito o acompanhamento constante junto às multiplicadoras/tutoras. Trata-se de colocar em ação as premissas que adotamos na formação continuada como a valorização do saber docente por meio do diálogo na integração entre a teoria e prática.

As multiplicadoras/tutoras estiveram na condição de alunas e agora essa vivência influenciará na sua atuação como professora. Portanto esperamos que algumas atividades, jogos e procedimentos que foram utilizados sejam repensados e transpostos de outra maneira para os professores cursistas. Isto exigirá

apropriação da linguagem da dança e da metodologia de ensino, assim como a localização deste conhecimento em um contexto mais amplo da educação, da realidade local e da sociedade.

Outro aspecto será evidenciado ao longo deste percurso. Falamos das relações interpessoais. Já na primeira etapa identificamos lideranças, articulações, cumplidades entre as multiplicadoras/tutoras. Obviamente na segunda etapa, esses aspectos apresentarão nova configuração no grupo. O trabalho coletivo pressupõe estabelecimento de relações intra, entre e extra grupo.

Outra ação importante é o registro de todo o projeto, ou seja, processo de seleção, elaboração e aplicação da primeira etapa de formação, acompanhamento junto as multiplicadoras/tutoras na reorganização das ações da segunda etapa, aplicação do segundo curso, visita nas escolas e reflexão/avaliação do projeto como um todo (terceira etapa). Esse registro permitirá a reflexão sobre o processo e se transformará em um vídeo documentário que poderá ser usado como material para pesquisa acadêmica e apresentação do projeto em congressos e eventos científicos.

O GPDEE espera que as multiplicadoras/tutoras consigam fazer a transposição didática reflexiva desta proposta para os professores cursistas de modo que ambos se tornem propositores da linguagem da dança na escola e de projetos artísticos que ampliem o universo cultural do espaço educativo. Esta investigação é o nosso próximo passo.

Por fim, a importância da atuação do grupo de pesquisa nesse tipo de projeto, reside no compromisso político de colaborar com a qualidade do ensino e, principalmente de inserir a Dança de fato no currículo do ensino formal.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a Educação Infantil*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: arte*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC, SEF, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

GODOY, K. M. A. *Dançando na escola: o movimento da formação do professor de arte*. 2003. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

_____. O espaço da dança na escola. In: KERR, D. M. (Org.). *Pedagogia cidadã: caderno de formação: artes*. 2. ed. São Paulo: Páginas & Letras, Unesp, 2007. p. 57-70.

GODOY, K. M. A.; ANTUNES, R. C. F. S. (Org.). *Dança criança na vida real*. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2008.

_____. (Org.). *Movimento e cultura na escola: dança*. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2010.

GODOY, K. M. A.; SÁ, I. R. A formação continuada de profissionais oriundos do Programa de Pós-Graduação em Artes da Unesp: transformação para ação? In: COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES E V COLÓQUIO LUSO BRASILEIRO, 9., 2010, Porto. Porto: Universidade do Porto, 2010.

JESUS, N. C. O Jogo teatral e a dança. In: GODOY, K. M. G.; ANTUNES, R. C. F. S. (Org.). *Dança criança na vida real*. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2008.

MARQUES, I. A. *Dançando na escola*. São Paulo: Cortez, 2003.

NÓVOA, A. Formação de professores e profissão docente. In: _____. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1995. p. 15-33.

NUNES, J. A. Movimento ritmo dança. In: GODOY, K. M. G.; ANTUNES, R. C. F. S. (Org.). *Dança criança na vida real*. São Paulo. Instituto de Artes da Unesp, 2008.

PIMENTA, R. A. *Dança: difusão e discussão* – Um projeto social na cidade de São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

RENGEL, L. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablumme, 2003.

SÁ, I. R.; GODOY, K. M. A. *Oficinas de dança e expressão corporal para o ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2009.

SÃO PAULO. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. *Proposta Curricular do Estado de São Paulo*. Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. São Paulo: SEE, 2008.

SCHON, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1997.

_____. *Educando um profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SGARBI, F. *Entrando na dança: reflexos de um curso de formação continuada para professores de Educação Infantil*. 2009. Dissertação (Mestrado em Artes) – Instituto de Artes, Universidade Estadual Paulista, 2009.

38

CIÊNCIA DO SISTEMA TERRA & QUÍMICA – CONSTRUINDO MATERIAIS E PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES PARA A EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Bianca da Cunha Crejo
Tainá Pillotto Duarte
Joseli Maria Piranha

Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas/Unesp/S.J. Rio Preto

Resumo: Os trabalhos realizados durante o ano de 2011, referentes ao projeto do Núcleo de Ensino, tiveram como objetivo a abordagem da Ciência do Sistema Terra e de Química em diversos segmentos, desenvolvendo principalmente o tema saneamento básico. Com foco na educação básica, os trabalhos buscaram tratar os conteúdos de forma integradora e interdisciplinar.

Palavras-chave: Ciência do Sistema Terra; Química; Educação.

INTRODUÇÃO

O trabalho realizado durante o ano de 2011 através do Núcleo de Ensino teve como objetivo principal a construção de práticas e materiais didáticos voltados à educação básica, tendo como forma de abordagem principal a interdisciplinaridade e a integração dos saberes.

Neste trabalho a interdisciplinaridade se verifica pela integração da Ciência do Sistema Terra e a Química, com o foco na educação ambiental. Objetiva-se trazer para a educação básica novas práticas, que permitem ao aluno interar-se do meio onde vive, reconhecendo-o de forma mais holística e integradora.

A interdisciplinaridade nos convida a vermos a educação de uma maneira diferente. O filósofo Gusdorf, que dedicou parte de sua vida aos estudos sobre a interdisciplinaridade, afirma em um de seus textos (Gusdorf, 1991):

Nenhuma ciência é isolável de todas as outras. As ideias, os temas, as doutrinas e até os sábios, circulam de um compartimento para outro, tanto que, em virtude desta constante solidariedade, todas as ciências, incluindo as mais abstratas, podem ser

consideradas como ciência do homem, já que todas elas são aspectos de uma visão do mundo, expressões da humanidade tal qual ela toma consciência de si mesma num espaço e num tempo dado. Cada uma das disciplinas só encontra a sua verdadeira e plena significação em função de todas as outras, e na perspectiva de uma Ciência do Homem, geral e unitária.

A educação no Brasil segue as diretrizes apresentadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) que

[...] constituem o primeiro nível de concretização curricular. São uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação e do Desporto [...]. (BRASIL, 1997a)

A criação dos PCNs trouxe para a educação nacional a possibilidade de uma visão mais integrada dos conteúdos abordados. Apresentada como “Temas Transversais” esta interdisciplinaridade é notada na preocupação em inserir na educação básica temas como meio ambiente inserindo-o nos conteúdos já existentes (BRASIL, 1997b).

Os conhecimentos adquiridos ao longo da vida e as noções criadas, como noções de ética e vida em sociedade, são ferramentas de construção dos indivíduos que se interligam em relações sociais. Dentro do conceito de educação pode ser analisada a importância dos temas relacionados ao meio em que se inserem estes indivíduos. Assim surge a necessidade de desenvolver-se a educação ambiental.

Segundo Iared e Oliveira (2011), “A articulação entre educação e ambiente é fundamental pelo fato de a educação mediar todas as relações sociais humanas”. No trabalho, as autoras descrevem como as práticas sociais estão relacionadas a questões humanas opostas, como a liberdade/opressão, transformação/conservação, e a influência da educação nessas relações. Ressalvam, contudo, que a educação não é a solução de todos os problemas sociais, porém é uma das peças chave que auxiliam na mediação dessas relações. Destacam ainda que “a educação ambiental enfrenta dois desafios simultaneamente: a questão dos desastres ecológicos e da degradação da natureza e a questão educativa” (IARED e OLIVEIRA, 2011).

Neste contexto, em que a disseminação e o desenvolvimento da educação ambiental enfrentam como obstáculo, os desastres causados principalmente por ações antrópicas, pode-se considerar a importância da Gestão dos Recursos Naturais, como referencial para o ensino.

Nesse sentido pode-se observar a relevância que a gestão dos recursos hídricos tem assumido no ensino formal, dado que a água é um bem natural e indispensável para a vida na Terra.

A gestão sustentável de recursos hídricos tem sido buscada, entre outros meios, pelo apoio, por parte do Estado, de diversas ações de intervenção de caráter local, quer de educação ambiental, quer de ação física de saneamento, reflorestamento ou contenção de erosão, sobretudo com recursos financeiros provenientes de fundos específicos para esta finalidade. O desafio com que o poder público vem se deparando é o da crescente quantidade de demandas, acompanhada do aumento da conscientização da sociedade e também do maior conhecimento dos próprios mecanismos de apoio financeiro a ações que a sociedade considera necessárias e urgentes. Considerando que os recursos financeiros são insuficientes para atender a todas essas demandas, surge, para o atendimento dessas, a necessidade do estabelecimento, por parte do Estado, de parâmetros e critérios que reflitam prioridades e escolhas, em suma, a própria concepção de gestão ambiental precisa ser explicitada. (SAITO, 2011)

Dentre os aspectos relevantes da gestão dos recursos naturais, optou-se por tratar da temática do saneamento, reconhecendo-a como potencial articuladora dos conteúdos de diferentes disciplinas, cuja abordagem favorece a compreensão holística do ambiente.

MÉTODOS E MATERIAIS

Para desenvolvimento dos trabalhos foi constituída uma equipe de alunos de graduação advindos de diferentes cursos – Química Ambiental, Ciências Biológicas, Física Biológica e Engenharia de Alimentos – e alunos do Ensino Médio bolsistas do Programa PibicJr.

Estudos de referenciais teóricos embasaram as discussões em grupo e propiciaram reflexões diversas, relativamente aos aspectos centrais do trabalho: dire-

trizes e base curricular da educação básica brasileira, ensino de ciências, interdisciplinaridade e o caráter transversal da temática ambiental presente nos parâmetros curriculares.

As reflexões e discussões, conduzidas pela docente orientadora do grupo de trabalho, possibilitaram o envolvimento da equipe favorecendo que os integrantes passassem a reconhecer dentre os conteúdos de diferentes disciplinas – Ciências, Química, Biologia, Física, Matemática e Geografia – os que potencia- vam maior e melhor articulação. Também a escolha da temática do saneamento emergiu deste trabalho do grupo, favorecendo a construção dos materiais e recursos didáticos.

PRÁTICAS INTERDISCIPLINARES

Os tópicos trabalhados abordaram aspectos importantes do sistema de edu- cação, vivenciados pelos integrantes do grupo. O estudo, em paralelo às dis- cussões realizadas pelo grupo no decorrer dos trabalhos, contribuiu para que fossem reconhecidas diferentes perspectivas dos temas que envolvem a educa- ção em ciências.

Nesse sentido, passou-se a compreender as relações que se estabelecem nas ciências, tendo por base a condição sistêmica evidenciada pela Ciência da Terra. Isso propiciou uma nova forma de pensar a ciência e os conceitos tratados pelas disciplinas curriculares. Passou-se a compreender o todo em vez de somente as suas partes. Este trabalho, que visou à aproximação da Química com o Sistema Terra, obteve na Educação Ambiental recurso base para a compreensão do meio onde a vida se desenvolve.

Essa perspectiva enfatiza a necessidade de educar-se o indivíduo para a per- cepção e compreensão das relações interpessoais, para o entendimento das re- lações de interdependência entre os diversos grupos biológicos, e ainda para a reformulação dos modelos de desenvolvimento. Assim, o ensino pode favorecer a melhoria do convívio em sociedade da relação homem x ambiente.

Buscando transpor estes conceitos para a prática, optou-se pela criação de uma maquete sobre saneamento em área urbana e rural (Figuras 1 e 2). Esse re- curso didático permite englobar diferentes temas e conteúdos curriculares, favo- recendo a visão de meio em que estamos inseridos. Tendo como foco principal o

uso dos recursos naturais e as ações antrópicas, pode-se destacar a importância da ciência como subsídio à Gestão dos Recursos Naturais, revelando-a em cada contexto que compõe a maquete.

Na maquete foram representadas estações de tratamento de água e esgoto, um sistema de coleta e destinação dos resíduos sólidos urbanos, um aterro sanitário, o ciclo da água, os cuidados com o solo, dentre outros aspectos. Em anexo foi construída também uma casinha onde temas como reciclagem de águas domésticas e reuso de águas da chuva puderam ser abordados (Figura 3). O que permitiu, na visão integrada e interdisciplinar, a abordagem de aspectos que são tratados nas disciplinas curriculares da educação básica.

Figura 1 Vista geral da maquete.



Figura 2 Detalhe da maquete apresentando um perfil de solo e diferentes aquíferos.

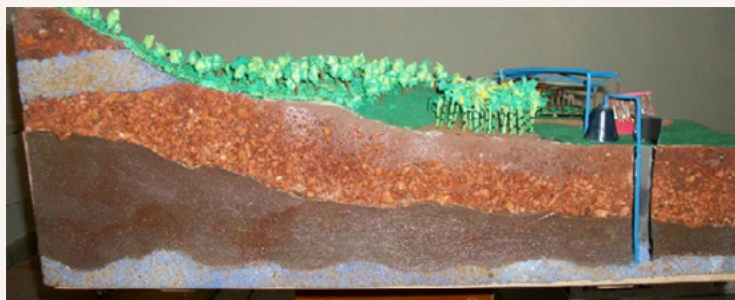


Figura 3 Casinha apresentando sistemas de reuso e de recirculação de águas.

Dessa forma na Matemática e na Física podem ser tratados conteúdos curriculares aproveitando a maquete para explicar a necessidade e forma de dimensionamento das estações de tratamento e a sua dinâmica de funcionamento. A Biologia, por outro lado, pode discorrer sobre os processos biológicos para degradação da matéria orgânica nas estações, no aterro e na formação dos solos. O solo pode então ser abordado na Geografia, para compreensão dos processos de formação e de diferenciação dos relevos e composição das paisagens.

A Química, que também integra o currículo do ensino básico, pode assim ser trabalhada a partir da maquete, pelos diversos constituintes do sistema de gestão de recursos naturais. Compostagem, tratamento químico das águas, dispersão de poluentes, composição dos solos e mesmo os processos de decomposição, dentre outros, integram conceitos químicos tratados no currículo.

CONCLUSÃO

O trabalho realizado deu início ao estudo das conexões entre as diferentes áreas do saber, buscando construir materiais e práticas para um ensino diferenciado, baseado na interdisciplinaridade.

Pode-se evidenciar a importância das abordagens integradoras para o ensino de Ciências que, dentre outros aspectos, permitem uma maior contextualização do ensino na realidade do cotidiano do indivíduo, o que favorece a percepção da identidade do sujeito em suas relações com o ambiente.

A reflexão sobre a natureza sistêmica da Terra favorece o despertar de uma consciência da identidade terrena do aprendiz. Estes contributos denotam o significado do trabalho educacional para a evolução das práticas humanas por uma reformulação de costumes e de valores, face à ocupação do ambiente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, SEF, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: meio ambiente, saúde*. Brasília: MEC, SEF, 1997b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro091.pdf>>. Acesso em: 19 nov. 2010.

GUSDORF, G. O gato que anda sozinho. In: POMBO, O.; GUIMARÃES, H. M.; LEVY, T. (Org.). *Interdisciplinaridade* – antologia. Porto: Campos das Letras Editores, 2006.

IARED, V. G.; OLIVEIRA, H. T. Concepções de educação ambiental e perspectivas pedagógicas de professoras do ensino fundamental. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 2, ago. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000200006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2012.

SAITO, C. H. As mútuas interfaces entre projetos e ações de educação ambiental e de gestão de recursos hídricos: subsídios para políticas de estado. *Ambiente & Sociedade*, Campinas, v. 14, n. 1, jun. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-753X2011000100012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 27 abr. 2012.

39

CARTOGRAFIA INCLUSIVA: A EXPERIÊNCIA DE OURINHOS

Carla Cristina Reinaldo Gimenes de Sena
Cristiano Gimenez

Câmpus ExperimentalUnesp/Ourinhos

Resumo: Este trabalho relata as primeiras atividades desenvolvidas pelo Grupo de Cartografia Tátil da Unesp de Ourinhos, desde sua criação no segundo semestre de 2010 até o momento. O grupo busca discutir as questões relacionadas ao ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual que frequentam as escolas públicas e privadas da região. Com o apoio da Pró-Reitoria de Graduação e da FAPESP vários recursos didáticos foram desenvolvidos e encontram-se em fase de avaliação por parte de estudantes e professores, dentre eles destacam-se as maquetes do município de Ourinhos e o globo tátil. As avaliações preliminares mostram que a Cartografia Tátil é extremamente útil e promissora, seja pelo seu caráter científico e didático ou pelo seu papel catalisador de uma verdadeira inclusão, cumprindo seu papel como difusora do conhecimento, principalmente àqueles que ainda encontram em nossa sociedade inúmeros obstáculos físicos, sociais e didáticos. O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure incentivar o desenvolvimento, pela própria escola, de materiais e metodologias que auxiliem na aprendizagem desses alunos. Nesse sentido o ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva torna-se importante elemento na busca da melhoria do ensino como um todo e para todos.

Palavras-chave: Cartografia escolar; ensino de geografia; inclusão; deficiência visual.

INTRODUÇÃO

O Brasil passou a dar destaque a Educação Especial recentemente. A história nacional mostra que as experiências nesta área tiveram início efetivamente no século XIX, tendo como modelo as experiências norte-americanas e europeias, mas com características diferentes daquelas observadas nestes países, perdurando uma fase mais longa de negligência e/ou omissão – observada em outros países até o século XVII – no Brasil ocorre de maneira mais ou menos efetiva até o início da década de 50 do século XX – sendo que a discussão e desenvolvimento de recursos estavam concentrados em grande parte, nos meios acadêmicos.

Foi somente em 1994, quando o Brasil assinou a Declaração de Salamanca, na Espanha, que a concepção de educação inclusiva no ensino foi inserida em âmbito nacional. Esta declaração proclamou princípios de direitos à educação para pessoas com deficiência, a partir de uma pedagogia centrada no aluno.

A inclusão exige mudanças sociais, políticas, econômicas e científicas, como afirma Ormelezi (2006) em sua tese de doutorado sobre psicologia e educação:

O paradigma da inclusão provoca um deslocamento na sociedade sobre a forma de ver as dificuldades de uma pessoa com deficiência como um problema só dela e de sua família. Assim, a sociedade assume sua responsabilidade, reconhece a singularidade de cada um e aprende com as diferenças; não põe em primeiro plano a deficiência, mas a pessoa que tem necessidades específicas; não cobra sua normalização, mas encontra caminhos para que ela desenvolva seu potencial e a valoriza de acordo com suas formas próprias de realização; torna-se mais humana e solidária [...] A inclusão exige a ética de atentar sempre para dissolver as barreiras da comunicação e de atitudes preconceituosa, de ambientes físicos não adaptados e recursos de apoio não disponíveis e, no caso do compromisso com todas as minorias excluídas, fazem cumprir as leis e declarações de defesa dos direitos humanos. Ormelezi. (2006, p. 46)

Sendo assim, a política de inclusão de alunos com deficiência, no que se refere à rede regular de ensino não deve consistir, como constatado na grande maioria dos casos, apenas a permanência física desses alunos junto aos demais estudantes, mas representar a ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades.

O respeito e a valorização da diversidade dos alunos exigem que a escola defina sua responsabilidade no estabelecimento de relações que possibilitem a criação de espaços inclusivos, bem como procure incentivar o desenvolvimento, pela própria escola, de materiais e metodologias que auxiliem na aprendizagem desses alunos. Entenda-se o termo escola aqui utilizado como o conjunto diretor, coordenadores, professores e demais participantes, além da comunidade envolvida.

Neste cenário destacam-se as pesquisas desenvolvidas sobre o ensino da disciplina Geografia para estudantes com deficiência visual (D. V.s) – baixa visão e cegos – pois trata-se de uma área que requer a visualização de suas temáticas. Comumente, nos livros didáticos, encontram-se frases do tipo: “observe o mapa”,

“de acordo com a tabela a seguir”, “o gráfico mostra”, “descreva a paisagem acima”, entre outros. A Geografia, tanto como área de pesquisa quanto como disciplina escolar é, portanto uma ciência visual a princípio – como decorrência de suas tradições clássicas.

Além da escola, a mídia utiliza constantemente representações gráficas de diversas naturezas em jornais, revistas, internet e TV. São mapas e gráficos preferencialmente, utilizados para ilustrar ou explicar os mais variados temas. Neste caso, a pessoa com deficiência visual restringe seu conhecimento da representação mostrada à descrição oral, nem sempre possível ou conveniente.

Soma-se ainda, uma ampliação no uso das representações gráficas, como mapas em parques, museus, etc. Porém, quando as informações são disponibilizadas na forma tátil muitas vezes apresentam problemas de confecção, padronização e funcionalidade (SENA, 2008) ou ainda são restritas as pessoas que leem braile, não contemplando o universo de usuários com baixa visão, segmento significativo dentro do grupo de pessoas com deficiência visual. Essa situação demonstra a relevância da produção correta da Cartografia Tátil a fim de evitar a marginalização dos deficientes visuais.

Foi neste contexto que estudantes e professores encontraram os subsídios para a criação do Grupo de Cartografia Tátil da Unesp de Ourinhos, em 2010, onde vem ocorrendo discussões sobre o papel da Geografia frente à inclusão, a fim de colaborar para a diminuição do abismo instaurado por essa política, ministrando cursos para professores e produzindo materiais que deem conta de parte deste público.

O desenvolvimento dos trabalhos visa também trazer uma contribuição para a formação inicial e continuada de professores, como multiplicadores do saber, e auxiliando alunos na percepção das relações espaciais de uma maneira mais efetiva.

Não obstante, embora na legislação brasileira sobre a inclusão de alunos com deficiência seja uma das mais completas, os mapas e gráficos tangíveis destinados ao ensino de alunos cegos são raros, e os existentes nem sempre são usados com a frequência desejável, por ou para esses alunos, contribuindo para um baixo desempenho dos sujeitos com alguma limitação visual. A ausência destes materiais nas escolas deve-se à falta de pessoal especializado para produção e o despreparo do professor para utilizar este material didático em sala de aula (CARMO, 2009).

Além das pesquisas bibliográficas, discussões de textos, pesquisa de técnicas de representação e produção, dentro do grupo de Cartografia Tátil surgiram eixos de pesquisas distintos a fim de abarcar universos diversificados desta ciência, bem como realizar a troca de experiências e informações para o crescimento mútuo do grupo em pró dos indivíduos com deficiência visual.

O primeiro eixo trata do estudo, construção e avaliação de mapas temáticos táteis – contribuindo no sentido de identificar e estabelecer padronizações buscadas para mapas adaptados a deficientes visuais. Como o estudo dos mapas temáticos é bastante amplo, foram escolhidos para este trabalho os mapas temáticos quantitativos, que nos mostram quantidades e proporções. Foram feitos mapas localizando o município de Ourinhos no Estado de São Paulo, a intenção é apresentar aos deficientes visuais os mapas temáticos (principalmente os quantitativos) para testar sua eficiência e receber feedbacks que orientem caminhos para melhorias, tanto na metodologia, quanto nos materiais usados para construir esses mapas.

O segundo eixo também se encontra diretamente ligado a experiência no ambiente escolar. Trata-se da construção participativa de um globo terrestre adaptado que teve seu marco inicial a visita realizada ao Instituto Benjamin Constant (IBC) em 2010, no qual notou-se a falta de um globo tátil mais completo, problemática apontada pela única professora de geografia da instituição. Embora tenha destaque nacional e uma produção significativa de materiais, o IBC conta com globos que trabalham separadamente os paralelos e os meridianos, além de um globo para a identificação dos continentes. A sistematização destas informações em apenas um globo mostrou-se um desafio a ser enfrentado. Destaca-se entre os resultados positivos em seu uso, a possibilidade do ensino de conteúdos extremamente abstratos, portanto, com alto grau de dificuldade de assimilação pelos estudantes, como é o caso das coordenadas geográficas e o entusiasmo causado pelo manuseio do globo pelos diferentes alunos.

O terceiro eixo diz respeito a orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual como é o caso da planta do câmpus da Unesp/Ourinhos, ou da maquete da praça Melo Peixoto no centro de Ourinhos/SP. Busca-se com essa pesquisa auxiliar no ensino da orientação (pontos cardeais) e a localização (pontos de referência e coordenadas geográficas) conceitos importantes para o ensino de Geografia e fundamentais no desenvolvimento da autonomia da pessoa com DV.

O quarto eixo busca incentivar um maior conhecimento nos espaços e pontos turísticos nas cidades de Barra Bonita e Igarapu do Tietê, no estado de São Paulo a partir do desenvolvimento de materiais táteis sobre a Eclusa de Igarapu do Tietê e da Ponte Campos Salles que ficarão disponíveis no Museu Municipal de Barra Bonita, analisando se as pessoas com deficiência visual se sentem mais estimuladas a conhecer novos lugares que possuem recursos adaptados ajudando a promover o turismo inclusivo, no Município de Barra Bonita/SP.

Apresenta-se aqui uma união entre a Cartografia, com sua capacidade de demonstrar eventos ao longo da superfície terrestre – que permite que o indivíduo realmente se inclua numa sociedade e a entenda – e à Cartografia Tátil – que faz adaptações de mapas e outros materiais cartográficos para que estes possam ser utilizados tanto por pessoas com visão normal quanto por deficientes visuais.

METODOLOGIA

O Grupo de Cartografia Tátil, coordenado pela Profa. Dra. Carla C. R. Gimenes de Sena, vem desenvolvendo desde o segundo semestre de 2010 uma série de materiais para o ensino de Geografia para pessoas com deficiência visual tendo como proposta o direcionamento de metodologias por meio de experiências diretas de ensino de Cartografia, aliado a outros conceitos da Geografia, com este público, considerado “especial”. Na tentativa de auxiliar o processo de ensino-aprendizagem dos deficientes visuais, este se descobre, então, incentivador das representações em relevo (mapas táteis e maquetes) e das metodologias aplicadas para o uso dos recursos na sala de aula.

A visão permite a percepção dos espaços em seu todo e nos detalhes, permitindo que o indivíduo se posicione em relação ao espaço em que se encontra, além de proporcionar a socialização através das imitações. Bebês e crianças pequenas, por exemplo, aprendem a se relacionar com pessoas e objetos observando as ações e comportamentos dos adultos com os quais convivem.

A falta ou diminuição do sentido da visão acarreta, por conseguinte, um enorme déficit de informação, o que gera um grande número de situações de deficiência, desde as que apresentam apenas efeitos sociais ligeiros até as que podem colaborar para a exclusão do indivíduo se não se adotarem procedimentos adequados.

Essa conexão com o mundo, a comunicação, a troca de informações de forma eficiente, sempre foi uma preocupação de médicos, educadores e pesquisadores,

que ao estudarem tanto o funcionamento orgânico de cada um dos sentidos quanto as formas de desenvolvimento, buscando alternativas quando um destes não cumpre satisfatoriamente sua função.

A pessoa com deficiência visual tem diminuída ou mesmo comprometida a capacidade de decodificar informações que estão sintetizadas em imagens, necessitando de uma adaptação dessa informação para a sua compreensão parcial ou total.

Quando isso ocorre, os demais sentidos, principalmente a audição e o tato, se forem estimulados de maneira correta, podem auxiliar e até substituir a visão no processo de percepção e interação com o meio.

As dificuldades criadas pela falta de visão são originadas na ausência de experiências por este público durante seu processo de desenvolvimento. Sena (2008) em sua tese de doutorado investiga, entre as teorias existentes, como a percepção do aluno que não possui o sistema visual funcional se dá, e concorda que a percepção é extremamente vinculada ao indivíduo e suas experiências. A autora ainda completa: “[...] o ensino voltado para pessoas com deficiência visual requer, além dos conhecimentos sobre as especificidades da deficiência, a prática em linguagens que adaptam o material didático visual para a forma tátil” (SENA, 2008, p. 95).

Nesse sentido as pesquisas para a elaboração de representações gráficas táteis levam em conta as bases teórico metodológicas estudadas na Cartografia e na Geografia além da Psicologia e dos estudos específicos sobre a educação especial. Destacam-se, no campo da cartografia tátil os trabalhos de Vasconcellos (1993), Carmo (2010), Loch (2008), Sena (2008) e Ventorini (2009) que discutem tanto técnicas de construção, reprodução e aplicação dos mapas táteis como metodologias de ensino de Geografia numa perspectiva inclusiva.

Nas adaptações de textos, o braile é o método utilizado para a transcrição. Contudo, nem todas as informações podem ser traduzidas apenas pela sua utilização. Este desafio motiva as pesquisas realizadas pelo grupo que associa o braile às maquetes táteis para representar fenômenos de espacialização, territorialidade e transformações físicas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Já foram desenvolvidos mapas usando a técnica de colagem e alumínio localizando o município de Ourinhos no Estado de São Paulo, uma maquete do câmpus

e uma maquete topográfica de Ourinhos/SP, além de um globo terrestre adaptado para o ensino de coordenadas geográficas e outros conceitos.

As primeiras avaliações ocorreram graças a parceria com a Associação Jacarezinhense de Atendimento ao Deficiente Auditivo e Atendimento ao Deficiente Visual e com o Instituto Benjamin Constant no Rio de Janeiro.

As avaliações demonstraram que os materiais têm boa aceitação tanto por alunos com deficiência visual como com alunos videntes, além disso, várias sugestões foram feitas no sentido de reforçar algumas informações representadas nos mapas, modificar os materiais utilizados buscando um maior conforto no toque e a elaboração de símbolos que melhor caracterizassem as informações cartografadas.

Destaca-se a avaliação do globo, que se encontra em estágio mais avançado do que as demais representações. A primeira versão foi avaliada na AJADAVI e permitiu a identificação de problemas com os materiais utilizados, a segunda versão foi amplamente avaliada, tanto na instituição citada como no IBC. Esse instituto produz materiais e possui uma escola de Ensino Fundamental especializada em DVs. A terceira versão do globo foi elaborada considerando os usuários com baixa visão e entrará em fase de avaliação em 2012. Porém, já é possível afirmar que o globo adaptado é um excelente recurso didático no ensino dos conceitos de coordenadas geográficas e conseqüentemente de localização, além das questões relacionadas à esfericidade da Terra, proporção de terras emersas e oceanos, radiação solar e zonas térmicas.

Recentemente, a Secretaria da Educação de Ourinhos também fez parceria com o grupo.

Os materiais sempre foram recebidos com entusiasmo e otimismo pelos estudantes, que em sua maioria, nunca utilizaram um mapa ou maquete tátil. Também dão sugestões e sugerem modificações.

REFERÊNCIAS

CARMO, W. R. *Cartografia tátil escolar: experiências com a construção de materiais didáticos e com a formação continuada de professores*. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

JORDÃO, B. G. F. *Cartografia tátil para alunos com deficiência visual: a experiência do globo adaptado*. 2011. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Ourinhos, 2011.

LOCH, R. E. N. *Cartografia tátil: mapas para deficientes visuais*. *Portal da Cartografia*, Londrina, v. 1, n. 1, p. 35-58, maio/ago. 2008. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/portalcartografia>>. Acesso em: 11 fev. 2011.

ORMELEZI, E. M. *Inclusão educacional e escolar da criança cega congênita com problemas na constituição subjetiva e no desenvolvimento global: uma leitura psicanalítica em estudo de caso*. 2006. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

SENA, C. C. R. G. de. *Cartografia tátil no ensino de Geografia: uma proposta metodológica de desenvolvimento e associação de recursos didáticos adaptados a pessoas com deficiência visual*. 2008. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

VASCONCELLOS, R. *A cartografia tátil e o deficiente visual: uma avaliação das etapas de produção e uso do mapa*. 1993. Tese (Doutorado) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1993.

VENTORINI, S. E. *A Experiência como fator determinante na representação espacial do deficiente visual*. São Paulo: Unesp, 2009.

40

APOIO EDUCACIONAL DO LABORATÓRIO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOBRE ENSINO DE CIÊNCIAS E INCLUSÃO ESCOLAR (LEPENCINE) NO PROCESSO DE ENSINO/APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL MATRICULADOS NAS ESCOLAS PÚBLICAS DA DIRETORIA DE ENSINO DA REGIÃO DE ANDRADINA

Eder Pires de Camargo

Victor Marcelo Vicentine Cavalcante

Faculdade de Engenharia/Unesp/Ilha Solteira

Resumo: Os objetivos do presente projeto se aplicam à Educação Básica (Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio) e dizem respeito aos docentes de Ciências (Física, Química e Biologia) e Matemática e discentes com deficiência visual das escolas da Diretoria de Ensino de Andradina. Os objetivos são sintetizados na sequência: (a) trabalhar em parceria com o docente a busca de alternativas educacionais para o aluno com deficiência visual, (b) imprimir em Braille e de forma ampliada conteúdos para os alunos com deficiência visual, (c) disponibilizar materiais de ensino para os docentes que trabalhem com os discentes mencionados e (d) apoiar o desenvolvimento social e educacional do aluno cego e com baixa visão por meio da estrutura fornecida pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (LEPEnCInE), localizado na Unesp de Ilha Solteira. Para o cumprimento de tais objetivos, contamos com a participação ativa de um bolsista. Como resultados iniciais, indicamos dois aspectos: (1) dificuldade de trabalho com os docentes, visto que, a mediação que seria realizada pela diretoria de ensino mostrou-se complexa, já que suas supervisoras possuem uma grande quantidade de trabalhos e convocações para atenderem. (2) Em relação aos discentes já atendidos, verificamos dificuldades para (a) realização de equações, (b) ensino do conceito de dispersão da luz e (c) disco de Newton, além de (d) não utilização correta em sala de aula do computador portátil.

Palavras-chave: Inclusão; Deficiência visual; Ensino de ciências e matemática.

INTRODUÇÃO

É compreensível que os estudantes com deficiência visual tenham dificuldades com a sistemática do ensino de Ciências e Matemática. De maneira quase que invariável, este ensino fundamenta-se em referenciais funcionais visuais

(CAMARGO, SILVA, 2003). Apesar dos outros sentidos serem de grande importância para os indivíduos (SOLER, 1999), o sentido da visão parece dominar toda e qualquer atividade que se realiza no ambiente escolar. Anotações no caderno, a utilização da lousa por parte do professor para a realização de tarefas como transcrição de textos ou explicações de exercícios, provas escritas, medições, entre outras, sentenciam o aluno com deficiência visual ao fracasso escolar e a não socialização (MANTOAN, 2002).

Fatos como esses corroboram a análise da bibliografia especializada sobre a educação da pessoa com deficiência visual, análise esta que mostrou que procedimentos de ensino para esses alunos são definidos a partir de padrões adotados para os que enxergam (MASINI, 2002, 1994). Como o “conhecer” esperado na educação do deficiente visual tem como pressuposto o “ver”, não são levados em conta pelos professores as diferenças de percepção entre o deficiente visual e o vidente, e este fato colabora com a perpetuação de uma prática de ensino para alunos com deficiência visual descontextualizada e mecânica (CAMARGO, SILVA, 2004). Nos últimos vinte anos (ao menos), vem se fortalecendo uma nova tendência pedagógica que se fundamenta na valorização da diferença e da diversidade humana, ou seja, a inclusão. Vejamos algumas de suas características.

É a diversidade que serve de estrutura básica à inclusão escolar. Por outro lado, tratar com tal fundamento vem mostrando-se prática complexa e de difícil ocorrência. A inclusão estrutura-se no reconhecimento da diversidade humana presente nos mais variados espaços, o que impõe a necessidade de mudanças nas práticas tradicionais já consolidadas. Todavia, cabe o questionamento: de que forma valorizar a diversidade nos espaços sociais e mais especificamente na escola e por consequência no ensino de ciências? Esta é uma questão pouco compreendida. Mostra-se mais complexa ainda com a chegada dos alunos com deficiências na escola regular. Tais alunos, antes excluídos e segregados, agora reivindicam o direito de cidadania, ou seja, de participação social efetiva.

Concentremo-nos em uma breve análise da ideia de “necessidade educacional especial”. Num contexto de respeito à diversidade, qualquer discente pode apresentar uma necessidade educacional especial oriunda de diferenças sociais, culturais, ritmos de aprendizagem, perfis de inteligência etc. Entretanto, esse termo diz respeito ao conjunto de necessidades (e por consequência de diversidades) específicas de discentes com deficiências, Transtorno Global de Desenvolvimento (TGD) e superdotação/altas habilidades. Assim, como estruturar um espaço

educacional de ensino de ciências capaz de atender a pluralidade que caracteriza os discentes? O mencionado espaço deve ter condições de atender as necessidades de todos os alunos, com ou sem deficiências, fazendo da diversidade o pano de fundo para tal atendimento.

Isso posto, ressaltamos que o projeto Núcleo de Ensino, cujos resultados parciais são aqui explicitados, visa contribuir ativamente com a implantação do processo inclusivo de alunos com deficiência visual nas aulas de ciências e matemática, prestando em forma de parceria apoio ao docente, digitalizando materiais em Braille, disponibilizando materiais de ensino para os alunos com deficiência visual e atuando no processo de desenvolvimento educacional e social dos mesmos.

UM PROJETO CNPQ DE APOIO: “ENSINO DE FÍSICA E ALUNOS COM DEFICIÊNCIA VISUAL: IMPLANTAÇÃO DE UMA NOVA LINHA DE PESQUISA”

O quadro apresentado vem fomentando, na Faculdade de Engenharia da Unesp de Ilha Solteira e em parceria com o Programa de Pós-graduação em Educação para a Ciência da Unesp de Bauru, o desenvolvimento de investigações relacionadas ao ensino de Ciências e Matemática para alunos com deficiências. Entre os anos de 2008 a 2011, um projeto com financiamento do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), apoiou o desenvolvimento de tais investigações. As pesquisas priorizaram o ensino de Ciências e Matemática para alunos com deficiência visual, mas outros interesses investigativos, como o ensino de Física e Matemática para alunos surdos, surgiram com a ampliação do projeto.

Quatro ações fundamentaram o projeto CNPq:

1. Formação de Grupo de Pesquisa (EnCInE);
2. Desenvolvimento de materiais multissensoriais em disciplina optativa em nível de graduação;
3. Criação do Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (LEPEncInE) que concentra equipamentos ao ensino de alunos com deficiência visual;
4. Construção de site visando a divulgação de resultados.

O grupo EnCInE (Ensino de Ciências e Inclusão Escolar) é formado por alunos de graduação e pós-graduação e por professores da rede regular do Estado de

São Paulo. Sinteticamente, as atividades do grupo são: produção de teses, dissertações e monografias, estudo de referencial teórico, produção de artigos científicos e oferecimento de minicurso em eventos da área de ensino de ciências e educação especial.

São quatro os referenciais motivacionais para a criação do grupo de pesquisa EnCInE:

1. Experiência de seu líder (coordenador do projeto Núcleo de Ensino) como aluno, professor e investigador com deficiência visual e docente de física e disciplinas da área da educação em ciências;
2. Carência de investigações que compreendam como deve se dar a participação efetiva de alunos com necessidades educacionais especiais em aulas de ciências e matemática;
3. Extrema necessidade social, pois, pessoas com as mais variadas deficiências começaram a ocupar seus lugares sociais como o da escola;
4. Necessidade de compreensão adequada da ideia de “diversidade” e sua ocorrência em sala de aula de ciências. Esta ideia, todavia, fundamenta o princípio de inclusão, que defende a participação social de todos os cidadãos, independentemente de diferenças quanto ao gênero, credo, deficiência, etc.

O site do grupo EnCInE contém teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos, materiais etc., relacionados com a temática discutida. Todos estão convidados a conhecê-lo no endereço (www.fc.unesp.br/encine). O objetivo central do mesmo é disponibilizar a pesquisadores, professores e alunos, o resultado das investigações do grupo, que podem contribuir com o entendimento de situações de sala de aula, com a formação dos professores, e servir de subsídio teórico ao desenvolvimento de novas investigações.

A disciplina “O ensino de ciências e a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais” vem sendo, desde 2008, oferecida anualmente e objetiva:

- a) promover a reflexão de futuros professores de física acerca da realidade escolar que contempla a presença de alunos com deficiência; e
- b) prestar atendimento educacional a alunos com deficiências e professores de Ciências e matemática da rede regular de ensino (por meio da disponibilização dos materiais produzidos).

O LEPEnCInE contém equipamentos como: impressora Braille, Linha Braille (dispositivo que permite ler tatilmente textos do computador), Scanner com leitor de texto, ampliadores de telas, programas leitores de textos (*Virtual Vision e Jaws*) entre outros. Visa incentivar e promover o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ensino de ciências e matemática para alunos com deficiências. Para tal, estruturou-se um espaço para locar o laboratório. Em 2008, contou-se com uma sala do Núcleo de Apoio ao Ensino de Ciências e Matemática (NAECIM). Em 2011, os equipamentos migraram para uma sala do prédio central da Unesp de Ilha Solteira.

Com o apoio dos materiais do LEPEnCInE e para atender um dos objetivos do projeto aqui relatado, Criamos parceria com a Diretoria de Ensino de Andradina para o apoio do ensino dos alunos com deficiência visual, como impressão de textos em Braille, disponibilização de materiais, apoio teórico-prático aos docentes e apoio educacional e social aos discentes (ex. ensino do Braille, do soroban, de *softwares* leitores de textos, ensino de atividades da vida autônoma e social etc.).

Portanto, o projeto Núcleo de Ensino representa “um braço” do grupo EnCInE, atuando principalmente como atividade de extensão, fazendo chegar às escolas públicas da diretoria de Andradina serviços e materiais do LEPEnCInE, além de buscar em parceria com docentes soluções e alternativas para a inclusão do aluno cego e com baixa visão em aulas de ciências e matemática, o que também o caracteriza como um projeto de pesquisa.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento da investigação estamos utilizando o referencial qualitativo. Um breve posicionamento teórico acerca do mesmo é apresentado.

De forma sintética, a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos que são extraídos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatizando mais o processo do que o produto, preocupando-se em mostrar a perspectiva dos envolvidos. Na pesquisa qualitativa o pesquisador esforça-se para diminuir a distância entre a teoria e os dados, o contexto e a ação, e busca descrever e interpretar os acontecimentos (BOGDAN, BIKLEN, 1994). Portanto, a abordagem qualitativa de pesquisa não compreende um exame de dados exclu-

sivamente numéricos, e sim a análise de informações coletadas durante o processo à que são submetidos os sujeitos (MORALES, MORENO, 1993).

Os participantes da pesquisa podem ser classificados em dois grupos: os docentes que lecionam para os alunos com deficiência visual e os próprios alunos.

Procedimentos de coletas de dados: Os dados foram coletados por meio de anotações realizadas pelo pesquisador depois dos encontros com os docentes e os discentes, ou seja, por meio de diários de bordo resultantes da interpretação do pesquisador acerca dos fatos vivenciados pelo mesmo durante a investigação.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Retomando, são quatro os objetivos que vem sendo desenvolvidos:

A – Visando buscar soluções educacionais, criamos parceria com docentes das disciplinas de Ciências e Matemática (Ensino Fundamental – ciclo II e Ensino Médio) que tenham em sua sala de aula alunos com deficiência visual.

A parceria com os docentes vem ocorrendo da seguinte forma:

1. Agendamento de encontro com cada docente em sua unidade escolar visando conhecer seu contexto de trabalho, o aluno com deficiência visual, dificuldades, alternativas desenvolvidas e discutir questões teóricas e práticas de ensino. Nessa ocasião apresentamos e deixamos disponível ao docente os materiais do LEPEnCInE. Estamos também trabalhando suas ideias para a superação dos problemas de ensino. Os mesmos referem-se às dificuldades vivenciadas por esses docentes para o ensino dos alunos com deficiência visual.
2. Estão sendo agendados no LEPEnCInE dois encontros com todos os docentes (um antes e outro depois do encontro descrito no item anterior) para discutirmos suas dificuldades, alternativas, experiências pessoais e propostas educacionais. Esses encontros têm como um dos objetivos socializar os conhecimentos produzidos pelos docentes visando auxiliar a todos. Outro objetivo é o de elaboração e construção de materiais ou equipamentos com o apoio da verba de consumo do projeto Núcleo de Ensino.

Na tabela 1 indicamos uma síntese dos encontros, seus períodos de realização e seus objetivos.

Tabela 1 Encontros, seus períodos e objetivos.

Encontro	Período de realização	Duração	Objetivo
Encontro 1 (LEPEncInE)	Segunda quinzena do mês de agosto	8h	Conhecimento dos docentes e de suas realidades, apresentação da proposta, trabalho em parceria, elaboração dos materiais e método de ensino inclusivo.
Encontro 2 (nas escolas dos docentes)	Setembro/2012 a Novembro / 2012	8h	Conhecimento da realidade dos docentes, acompanhamento do trabalho metodológico de aplicação dos materiais, discussão de dificuldades, avaliação do processo de ensino.
Encontro 3 (LEPEncInE)	Dezembro / 2012	8h	Encontro final para avaliação da parceria, troca de experiências, socialização dos materiais e metodologias de ensino.

B – Obter conteúdo textual em Braille (para alunos cegos) e ampliado (para alunos com baixa visão) por meio da impressão de textos, gráficos, esquemas, figuras, etc. fornecidas pelos docentes. Para tanto, dispomos de impressora Braille no LEPEncInE para a impressão tátil dos materiais e Impressora comum para impressão ampliada.

A estratégia vem funcionando da seguinte maneira: O docente, por *e-mail*, encaminha o material com antecedência de 1 mês. Esse material é impresso e devolvido pelo bolsista por correio para ser utilizado.

C – Disponibilizar, em forma de empréstimo, os materiais de ensino para alunos com deficiência visual constantes no LEPEncInE (ver no site: <www.fc.unesp.br/encine>). Quem vem coordenando tais empréstimos é o bolsista. Materiais e equipamentos desenvolvidos na disciplina anteriormente mencionada também são emprestados aos docentes. Destacamos o empréstimo de uma representação do fenômeno da dispersão da luz construída em três dimensões e outra do fenômeno da formação de ondas em água.

D – Outro trabalho que vem sendo realizado, este diretamente com os discentes, é o relacionado com o ensino de orientação e mobilidade, utilização do computador com fins escolares e as atividades da vida autônoma e social. Essas atividades objetivam que a pessoa com deficiência visual:

- I) Construa atitudes saudáveis na alimentação;
- II) Adquira conhecimentos autônomos na higiene pessoal;

- III) Saiba manter sua saúde;
- IV) Tenha conhecimentos para manter sua segurança pessoal;
- V) Saiba vestir-se com o máximo de autonomia possível;
- VI) Adquira conhecimentos que lhe oriente nas posturas e etiqueta em ambientes sociais.
- VII) Saiba assinar seu nome em letra cursiva.
- VIII) Construa autonomia em relação à sua orientação e mobilidade, ou seja, como usar a bengala, como atravessar ruas etc.

Na prática, esse objetivo vem sendo cumprido da seguinte maneira: os alunos com deficiência visual se deslocam quinzenalmente ao LEPEnCInE. O aluno permanece 4 horas no laboratório, em turno contrário ao escolar. As prefeituras de origem desses alunos vem se comprometendo com o transporte, embora seja necessário deixar claro que até o momento somente a prefeitura da cidade de Pereira Barreto vem trazendo seus alunos. Efetivamente, estamos trabalhando com três alunos, dois da cidade de Pereira Barreto e um de Ilha Solteira. Destacamos que a guarda municipal de Ilha Solteira traz o aluno até o LEPEnCInE.

Já estão sendo realizadas as seguintes ações:

- a) ensino de orientação e mobilidade. Estamos ensinando aos alunos como utilizar corretamente a bengala, orientarem-se em referenciais do ambiente e reconhecerem o ambiente de locomoção;
- b) Estamos ensinando aos discentes a utilização do computador com fins escolares. As ações são: reconhecimento tátil do teclado, digitalização de textos, navegação no ambiente do computador, abertura de pastas visando organização de conteúdos escolares e salvamento de arquivos. Como os alunos possuem habilidades diferentes no computador, acompanhamos, com a ajuda do bolsista, cada um deles em relação às fases que se encontram.

Ações futuras a serem desenvolvidas são: ensino de Braille para o aluno que não conhece tal código, ensino de soroban, abordagem de temas matemáticos no computador por meio da apropriação de linguagem que vimos desenvolvendo para que o discente cego possa realizar equações em editor de texto, construção de gráficos em relevo etc.

É importante destacar que estamos criando parceria com a docente de sala de recurso sobre deficiência visual da diretoria de Andradina para o apoio efetivo ao

trabalho. Ela recebe com mais frequência os alunos da diretoria. Entretanto, a sala de recurso onde trabalha não dispõe dos materiais e equipamentos do LEPEnCInE, e a docente necessita de treinamento para o uso do computador e dos materiais que deverão ser enviados futuramente (ao menos é isso que nos informaram).

Sobre ações de vida diária, desenvolveremos atividades que visem proporcionar habilidades estruturais ao aluno com deficiência visual, para que o mesmo encontre-se capacitado para atuações educacionais e sociais com autonomia. Ainda não chegamos nesta etapa. A mesma será iniciada no mês de outubro.

Como resultados iniciais, indicamos dois aspectos:

1. Dificuldade de trabalho com os docentes, visto que, a mediação que seria realizada pela diretoria de ensino vem mostrando-se complexa, já que suas supervisoras possuem uma grande quantidade de trabalhos e convocações para atenderem. Isto fez com que mudássemos a estratégia entrando diretamente em contato com as escolas dos alunos com deficiência visual. Isto implicou na diminuição do número de professores e alunos atendidos.
2. Em relação aos discentes já atendidos, verificamos dificuldades para:
 - a) realização de equações;
 - b) ensino do conceito de dispersão da luz;
 - c) disco de Newton, além de;
 - d) não utilização correta em sala de aula do computador portátil.

Sobre a dificuldade (a), estamos elaborando um sistema de códigos que podem ser escritos no computador e que de forma simultânea, oralize e visualize as equações. Sobre as dificuldades (b) e (c), materiais já desenvolvidos no LEPEnCInE foram emprestados ao docente de ciências, e estamos aguardando o resultado desse trabalho. Sobre a dificuldade (d), estamos instruindo os docentes para que organizem os conteúdos do discente em pastas, ensinando ao mesmo o processo de arquivamento que facilita a identificação de conteúdos escritos em sala ou digitalizados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando sinteticamente e concluindo, os objetivos que vem sendo desenvolvidos por meio do projeto aqui relatado são:

- a) Busca de alternativas: Estamos implementando parceria com os docentes a busca de alternativas educacionais para seus alunos com deficiência visual.
- b) Digitalização e impressão em Braille: Iniciamos, junto às escolas parceiras, a impressão de material didático em Braille, além da digitalização de conteúdo textual. Nosso planejamento é ensinar aos discentes o uso do computador com finalidades educacionais. Assim, os materiais em conteúdo textual serão entregues aos discentes de forma digitalizada e materiais como figuras e gráficos serão entregues em Braille. Por meio de tal estratégia, o discente poderá ouvir os conteúdos textuais e sentir pelo tato as informações contidas em gráficos e figuras.
- c) Empréstimo: Estamos disponibilizando materiais para os docentes que trabalham com os discentes mencionados.
- d) Orientação e mobilidade e uso do computador: Iniciamos o apoio do desenvolvimento social e educacional de alguns alunos cegos que já começaram a frequentar o LEPEnCInE. A cada 15 dias, recebemos na Unesp de Ilha Solteira dois alunos cegos de escolas da cidade de Pereira Barreto. Ensina-mos a eles técnicas de orientação e mobilidade e a utilização do computa-dor com finalidades educacionais.

Contamos com a participação de um bolsista que é responsável por receber por *e-mail* e imprimir os conteúdos em Braille, coordenar o empréstimo e distribuição dos materiais, colaborar no processo de formação continuada dos docen-tes e no apoio do aluno cego e com baixa visão nas atividades educacionais e de vida diária e autônoma.

No período de 2008 a 2011, o apoio do CNPq estruturou o LEPEnCInE. Isto da hoje condição parcial para o desenvolvimento do projeto aqui relatado. Quatro ações fundamentaram este apoio:

1. Formação de grupo de pesquisa – Ensino de Ciências e Inclusão Escolar (EnCInE);
2. Desenvolvimento de materiais multissensoriais em disciplina optativa em nível de graduação;
3. Criação do LEPEnCInE que concentra equipamentos ao ensino de alunos com deficiência visual;
4. Construção de site (www.fc.unesp.br/encine).

O grupo EnCInE é formado por alunos de graduação e pós-graduação e por professores da rede de ensino. A disciplina mencionada vem sendo, desde 2008, oferecida anualmente e objetiva prestar atendimento educacional especializado a alunos com deficiências e professores de Ciências e matemática da rede de ensino por meio da criação de materiais multissensoriais (SOLER, 1999). O LE-PEnCInE contém equipamentos como: impressora Braille, Linha Braille, Scanner com reconhecimento de texto, ampliadores de telas, programas leitores de textos (*Virtual Vision, Jaws e dosvox*) Entre outros. O site do grupo EnCInE contém teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, artigos, materiais etc.

As próximas ações são: visita às escolas e reunião com os docentes, reunião com professora da sala de recurso e construção de sistema tátil para a efetuação de cálculo com números decimais.

No dia 24 de agosto de 2012 realizamos um evento na Unesp de Ilha Solteira “I Encontro Educacional na Perspectiva Inclusiva (I ENEPI): Ações e Reflexões Pedagógicas para alunos com Deficiência Visual”. Com o referido, divulgamos aos docentes da diretoria de ensino de Andradina que a Unesp de Ilha Solteira contém laboratório e materiais que podem lhes auxiliar no ensino de alunos com deficiência visual e abordamos junto à comunidade de docentes e discentes de licenciatura da Unesp, conteúdos sobre o tema da deficiência visual. Contamos no evento com três docentes da Unesp de Presidente Prudente que compartilharam seus conhecimentos e pesquisas acerca do tema aqui discutido. Reconhecemos a importância e complexidade do trabalho e pretendemos realmente proporcionar condições de aprendizagem aos alunos com deficiência visual para vê-los atuantes nos espaços sociais como o da Unesp.

REFERÊNCIAS

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. K. *Investigação em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto, 1994. 336 p.

CAMARGO, E. P.; SILVA, D. O ensino de física, os alunos com deficiência visual e os Parâmetros Curriculares Nacionais: In: SIMPÓSIO EM FILOSOFIA E CIÊNCIA, TRABALHO E CONHECIMENTO: DESAFIOS E RESPONSABILIDADES DA CIÊNCIA, 5., 2003, Marília. *Anais eletrônicos...*

_____. Desmistificar a deficiência visual como primeiro passo para ações educativas de física. In: CONGRESSO REGIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2004, São José do Rio Pardo/SP. *Anais eletrônicos...*

MANTOAN, M. T. E. Ensinando a turma toda as diferenças na escola: pátio. *Revista Pedagógica*, ano V, n. 20, p. 18-23, fev./abr. 2002.

MASINI, E. F. S. Impasses sobre o conhecer e o ver. In: _____. (Org.). *O perceber e o relacionar-se do deficiente visual: orientando professores especializados*. Brasília: Corde, 1994.

_____. A educação de pessoas com deficiências sensoriais: algumas considerações. In: _____. (Org.). *Do sentido, pelos sentidos para o sentido: o sentido das pessoas com deficiências sensoriais*. São Paulo: Vetor, 2002.

MORALES, M.; MORENO, M. Problema en el uso de los terminos cualitativo/cuantitativo en la investigación educativa. *Investigación en la Escuela*, v. 21, n. 2, p. 149-157, 1993.

SOLER, M. A. *Didáctica multisensorial de las ciencias*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1999. 237 p.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund.: I

PARTE 3
Ensino
Fund.: II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

41

CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO COMUM PARA O ENSINO FUNDAMENTAL DAS ESCOLAS PÚBLICAS MUNICIPAIS DE BAURU/SP

Thaís Cristina Rodrigues Tezani
 Adriele Miranda
 Jaqueline Guimarães
 Priscila Hikaru Shibukawa
 Faculdade de Ciências/Unesp/Bauru

Resumo: O trabalho apresenta considerações acerca dos resultados parciais de um projeto desenvolvido com gestores, coordenadores e professores da rede municipal de Ensino Fundamental de Bauru/SP, em parceria com o Núcleo Ensino da Universidade Estadual Paulista – Unesp, que objetiva realizar numa perspectiva democrática e participativa a construção de um currículo comum para o Ensino Fundamental. Para tanto, se fez necessário pesquisarmos as concepções de coordenadores com relação ao currículo, seu processo de construção e organizar o trabalho de modo que currículo construído seja reflexo do processo de participação efetiva dos sujeitos escolares e tenha legitimidade. Tal proposta tem como princípio elaborar um currículo comum, na perspectiva da gestão democrática e participativa, de modo que atenda aos anseios dos sujeitos escolares e não torne o ensino engessado, fechado e sim que haja uma proposta comum, sequencial, garantindo o direito de que um aluno transferido de escola seja capaz de ser atendido, no âmbito educacional, de forma completa. A referida rede municipal, há poucos anos trabalhava com poucas escolas, com a implantação de outras unidades, formando as atuais dezesseis escolas, a coordenação e o acompanhamento do trabalho pedagógico ficaram complicados e fragmentados. Surge a ideia de se criar uma proposta curricular comum, fomentando a permanência do aluno, a melhoria das práticas pedagógicas e o repensar do processo de formação continuada. Em 2010, iniciamos as atividades com reuniões para estudo de documentos normativos. Em 2011 e 2012, o processo de formalização do currículo comum começou a ser efetivado, evitando a verticalização e contando com a participação dos sujeitos escolares. Como conclusões preliminares, enfatizamos que o processo de participação coletiva é um desafio aos gestores educacionais e que a melhoria da qualidade da educação escolar e a busca pela permanência dos alunos nas escolas é um desafio que merece estudos e pesquisas.

Palavras-chave: Currículo; gestão democrática; prática pedagógica; Ensino Fundamental.

PROBLEMA E INTRODUÇÃO

Nossa proposta com esse pôster é apresentar os resultados parciais do trabalho desenvolvido com os gestores, coordenadores e professores da rede municipal de Ensino Fundamental de Bauru/SP, em parceria com o Núcleo Ensino da Universidade Estadual Paulista – Unesp, que objetiva realizar numa perspectiva democrática e participativa a construção do currículo comum para o Ensino Fundamental, e que está em fase de conclusão.

Para tanto, se fez necessário pesquisarmos as concepções de coordenadores com relação ao currículo, seu processo de construção e organizar o trabalho de modo que currículo construído seja reflexo do processo de participação efetiva dos sujeitos escolares e tenha legitimidade.

A rede municipal de Ensino Fundamental de Bauru/SP, há poucos anos atrás trabalhava com um número reduzido de escolas (quatro no total), assim o trabalho podia ser supervisionado e coordenado com facilidade. Porém, com a implantação de outras unidades, formando as atuais dezesseis escolas, esse processo ficou complicado e fragmentado.

A ideia inicial para criação do currículo comum nasceu em agosto de 2009, a partir de uma necessidade solicitada ao Departamento Pedagógico pela diretora do Departamento Fundamental. Tal solicitação enfatizava a elaboração de uma proposta curricular, com conteúdos comuns para as unidades escolares, proporcionando progressividade dos conteúdos, visando assim a melhoria da qualidade do ensino público municipal e a busca pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem. Surge então a iniciativa de se criar uma proposta curricular comum, fomentando a permanência do aluno, a melhoria das práticas pedagógicas e o repensar do processo de formação continuada.

Em dezembro de 2009, foi realizada a primeira reunião com esse tema em pauta, sendo esta extremamente preliminar e contando com a participação apenas alguns dos coordenadores pedagógicos das instituições, que denominaram a proposta de “currículo mínimo”. Para reforçar a proposta, em contato com o MEC, obtivemos a orientação que em breve todos os sistemas deveriam realizar a reformulação dos seus currículos.

Em 2010, as atividades se intensificaram tanto em números de reuniões quanto a qualidade do trabalho. Estudamos os documentos normativos “Indagações sobre o currículo” e “Ensino fundamental de nove anos”. A partir desses

estudos houve a modificação do nome de “currículo mínimo” para “currículo comum”, pois o objetivo não é tornar o ensino engessado, fechado e sim uma proposta comum, sequencial, e não apenas estabelecer o mínimo, mas o fundamental para a aprendizagem dos alunos. Assim, garantindo o direito de que um aluno transferido de escola seja capaz de ser atendido, no âmbito educacional, de forma completa, assegurando os conteúdos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

Ao finalizar o processo de estudo dos documentos passamos à organização das atividades para elaboração das propostas, por área de conhecimento. A cada encontro com os coordenadores pedagógicos que atuam como interlocutores do que é discutido nos grupo e os professores, há a redação preliminar de propostas.

Em 2011, o processo de formalização do currículo comum começou a ser efetivado com a participação dos coordenadores e professores, evitando a verticalização da proposta e fomentando ações articuladas com processo de formação continuada dos professores. Cabe destacar que nossa proposta embasa-se na perspectiva democrática e participativa e por esse motivo todos os sujeitos escolares tem voz e vez.

Em 2012, estamos continuando o trabalho de construção do currículo comum com a participação dos sujeitos escolares e, nesse mesmo ano, finalizaremos a construção da proposta.

As propostas são finalizadas com a convocação dos professores e a orientação de um professor especialista doutor na área de conhecimento. Estamos na etapa final desse processo, faltando apenas duas áreas de conhecimento para serem finalizadas.

Com a finalidade de construir um currículo comum para todas as áreas do conhecimento que possa ser usado por todas as escolas de Ensino Fundamental da rede municipal de Bauru/SP, numa perspectiva democrática e participativa, a proposta está sendo realizada tendo os seguintes objetivos:

- Construir coletivamente um currículo comum para as escolas de Ensino Fundamental que atenda todas as áreas do conhecimento e que se torne diretriz para o trabalho docente.
- Proporcionar discussões sobre as questões curriculares.
- Levantar dados sobre as concepções curriculares.

- Elaborar uma proposta curricular na perspectiva democrática e participativa que seja criada a partir da prática docente e que possam contribuir com a melhoria da qualidade do trabalho pedagógico realizado nas escolas.

REFERENCIAL TEÓRICO E DESENVOLVIMENTO

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. (BASTOS, 2001, p. 22)

Acreditamos que a participação e a democracia nos processos educacionais, implicam novas formas de organização, fundamentadas em processos coletivos. Dourado (2004) descreve os passos para a construção de ambientes de participação e mobilização das pessoas para a realização de um trabalho qualitativamente eficaz e eficiente: ouvir as opiniões das pessoas, estar atento às suas solicitações, delegar responsabilidades, ser responsável e comprometido com o outro, possibilitar espaços de diálogo, respeitar as decisões do grupo, valorizar a participação, integrar as pessoas no desenvolvimento dos projetos educativos.

Diante dessa perspectiva, queremos aqui levantar algumas considerações acerca das concepções curriculares, relacionando-as a sua prática e de modo que fomente o olhar para dentro da escola: sua realidade, seus sujeitos, suas complexidades e suas rotinas. Somente assim, poderemos indagar criticamente as condições concretas nas quais a prática pedagógica se realiza.

A escola constitui-se como espaço e ambiente educativos que proporcionam a ampliação da aprendizagem humana. É lugar de construção de conhecimentos, de convívio social e de constituição da cidadania, o que nos faz olhar para o campo do currículo escolar como sendo este envolvido por múltiplos agentes, com compreensões diversas, peculiaridades e singulares.

Indagar questões curriculares na prática dos sujeitos escolares e na teoria educacional, demonstra consciência de que os currículos não são conteúdos prontos e acabados a serem transmitidos aos alunos. O currículo é construção, seleção de conhecimentos e práticas que são produzidas em contextos concretos e em dinâmicas políticas, sociais, intelectuais, culturais e pedagógicas.

Apresentaremos aqui algumas das atividades realizadas durante esses dois anos do projeto. Inicialmente, realizamos o estudo teórico e revisão da literatura;

depois a pesquisa e análise dos dados por meio de questionário (questões abertas e fechadas) com coordenadores; e finalizamos com a interpretação dos dados coletados à luz da teoria, buscando compreender como as propostas curriculares são traduzidas para a prática pedagógica cotidiana pelos sujeitos escolares.

Acreditamos ser pertinente apresentarmos aqui a concepção de currículo de algumas das coordenadoras que participaram da pesquisa inicial, as quais apresentam uma visão restrita de currículo.

São as disciplinas contidas na grade curricular de um determinado curso.

Currículo para mim é a organização de objetivos e conteúdos relevantes para determinada série ou ciclo.

Currículo é a construção dos conteúdos a serem trabalhados na escola. É um planejamento de que será trabalhado com os alunos.

Quando nos propomos a repensar questões curriculares e suas interfaces com as práticas pedagógicas, o trabalho docente e o processo de gestão educacional, estão nos propondo a buscar possibilidades mais eficazes e a garantia do direito à educação para todos com qualidade e eficiência pedagógica, ou seja, educação de qualidade para todos.

Sabemos que os problemas para implementação de propostas curriculares são apontados por alguns autores (FEATHERSTONE, 1997; SILVA, 2000), e estes indicam a necessidade de se compreender os aspectos políticos, administrativos, de produção de materiais institucionais, pedagógicos, entre outros, para se analisar as práticas pedagógicas cotidianas.

Assim, para refletirmos sobre tal situação, há necessidades de olharmos para sua construção interna, que ocorre no desenvolvimento das práticas escolares, pois atualmente o que visualizamos em educação é que as decisões, em alguns casos, se produzem linearmente conectadas com a prática educativa realizada pelas escolas.

Alves et al. (2002, p. 12) aponta que inúmeras e sucessivas reformas educacionais não alcançam o sucesso por serem criadas sem considerar os locais e os tempos nos quais serão implementadas, além disso, desconsideram a experiência dos atuantes no cotidiano escolar. Para a autora, “se efetivamente desejamos mudar, faz-se indispensável estabelecer um diálogo fértil e também crítico com o que convencionamos chamar de prática”.

Apresentamos aqui outras concepções de currículo das coordenadoras que participaram da pesquisa inicial.

É um projeto em que se pensam conteúdos, e atividades escolares. São informações que nortearão ações de quando, como, e para quem ensinar.

É o que permeia o fazer pedagógico dos professores para efetivação de suas práticas, aprimorando procedimentos metodológicos para domínio dos conteúdos no espaço democrático.

É uma ferramenta norteadora do trabalho pedagógico que visa direcionar o trabalho a fim de garantir conteúdos e conhecimentos indispensáveis à formação global do indivíduo.

Mas, qual é o significado do currículo para a prática pedagógica?

Moreira e Candau (2008, p. 17) afirmam que juntamente com a “palavra currículo associam-se distintas concepções, que derivam dos diversos modos de como a educação é concebida historicamente, bem como das influências teóricas que a afetam e se fazem hegemônicas em um dado momento”. Sendo assim, fatores diversos como socioeconômicos, políticos e culturais proporcionam o entendimento da palavra, em alguns casos, como: lista de conteúdos a serem ensinados aos alunos; experiências de aprendizagem escolares; planos pedagógicos elaborados por professores, escolas e sistemas educacionais; objetivos a serem alcançados; processos de avaliação, entre outros.

Alguns falam do currículo como sendo algo imposto pela administração central do sistema, impondo um plano de estudos, relacionando objetivos, conteúdos e habilidades (FEATHERSTONE, 1997). Entretanto, diante de tanta controvérsia sobre o tema, qual seria essa a melhor definição de currículo?

Acreditamos que o currículo está relacionado a uma questão de concepção epistemológica do processo educativo. Sendo assim:

(...) concebemos o conhecimento escolar como uma construção específica da esfera educativa, não como uma mera simplificação de conhecimentos produzidos fora da escola. Consideramos, ainda, que o conhecimento escolar tem características próprias que o distinguem de outras formas de conhecimento. Ou seja, vemos o conhecimento escolar como um tipo de conhecimento produzido pelo sistema escolar e pelo contexto social e econômico mais amplo, produção essa que se dá em meio

a relações de poder estabelecidas no aparelho escolar e entre esse aparelho e a sociedade. O currículo, nessa perspectiva, constitui um dispositivo em que se concentram as relações entre a sociedade e a escola, entre os saberes e as práticas socialmente construídos e os conhecimentos escolares. (MOREIRA e CANDAU, 2008, p. 22)

Portanto, o currículo é algo mais amplo e significativo do que uma simples lista de objetivos, conteúdos e critérios de avaliação, com os quais o professor deve trabalhar durante o ano letivo. Para Silva (2001, p. 15) “o currículo é sempre resultado de uma seleção de um universo mais amplo de conhecimentos e saberes”, pois se seleciona conforma interesses diversos o que irá constituir precisamente o currículo, sendo assim, o currículo é uma questão de poder, identidade, conflito e interesses.

Já Pedra (1993, p. 31) afirma que o termo currículo recebeu várias definições, dentre elas, cita: série estruturada de resultados; conjunto de matérias e experiências que os estudantes desenvolvem sob a tutela da escola; intento de comunicar os princípios essenciais de uma proposta educativa. “Ultimamente, vem sendo entendido como uma seleção de conhecimentos extraídos de uma cultura mais ampla”. Nesta perspectiva, as questões curriculares tornam-se explicitamente um campo de luta de interesses.

Nas palavras de outras duas coordenadoras:

São inúmeros programas e materiais disponíveis sobre o tema da gestão, aos quais as equipes gestoras também poderão recorrer para apoiar seu trabalho. É um conjunto de documentos dirigidos especialmente aos professores e alunos, para organizar por disciplina, ano/série, bimestre. Currículo é a expressão do que existe na cultura científica, artística e humanística transposto para uma situação de aprendizagem e ensino.

O currículo é o “norte” da educação. São orientações que devem ser vistas como bússola que norteia os passos da educação do país, de cada rede de ensino e de cada professor. O currículo é um instrumento que deve levar em conta as diversas habilidades de aprendizagem não só no que concerne à seleção dos conteúdos e metas, mas também na maneira de planejar as atividades.

Cabe destacar que “o conceito de currículo adota significados diversos porque, além de ser suscetível a enfoques paradigmáticos diferentes, é utilizado para processos ou fases distintas do desenvolvimento curricular” (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Sacristán (2000, p. 101) defende que o currículo nas escolas é um objeto que se constrói num “processo de configuração, implantação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas”. Ele afirma ainda que há diferentes níveis nos quais as decisões curriculares ocorrem, e que estes não são dependentes uns com os outros, mas sim convergentes na definição da prática pedagógica que pode apresentar forças diversas e até contrárias que acabam criando um campo de conflito natural.

Esses níveis pelos quais o currículo perpassa recebem o nome de sistema curricular. Sendo assim, os subsistemas atuam na intervenção do currículo praticado, ou seja, no real e na sua autonomia funcional, mesmo mantendo relações de determinação recíproca ou hierárquica.

Tal perspectiva pode nos levar a compreender algumas peculiaridades dos níveis curriculares. A primeira, seria a criação de uma realidade curricular independente que acaba se desenvolvendo um espaço de autonomia própria dos subsistemas dos meios didáticos. Uma segunda, que podemos apontar, é a questão da atuação dos diferentes elementos do currículo, com força desigual no processo: conteúdos, estratégias pedagógicas, avaliações. Pois, o processo de equilíbrio desses elementos resulta no que podemos denominar como “grau de autonomia de cada um dos agentes na definição da prática” (SACRISTÁN, 2000, p. 102).

Ao adotarmos a visão de que o currículo é algo que se constrói, exige que esse processo na realidade escolar seja ativo e aberto, fomentado pela perspectiva democrática e participativa, na qual todos os sujeitos participam.

Desta forma, para compreendermos melhor as práticas curriculares desenvolvidas nas unidades escolares temos que qualificar o campo curricular como objeto de estudo, sendo capaz de analisar suas múltiplas dimensões: epistemológicas, técnicas, práticas, políticas. Assim, o caráter processual desses múltiplos fatores nos impede de realizar um olhar estático e a-histórico para o currículo escolar e para a prática pedagógica.

Somente uma teoria unitária do processo curricular na sua totalidade poderia ser capaz de explicar os efeitos do currículo prescrito na prática pedagógica. Portanto, “qualquer tentativa de organizar uma teoria coerente deve dar conta de tudo o que ocorre nesse sistema curricular, vendo como a forma de seu funcionamento num dado contexto afeta e dá significado ao próprio currículo” (SACRISTÁN, 2000, p. 103).

Para compreendermos melhor o currículo em ação, ou seja, como se configura na prática, Sacristán (2000, p. 104) apresenta seis momentos ou fases pelas quais o currículo perpassa: “currículo oficial, as transformações em nível local, o currículo dentro de uma determinada escola, as modificações que o professor introduz pessoalmente, o que ele realiza, a transformação que ocorre no próprio processo de ensino e, por último, o que realmente os alunos aprendem”.

Apresentaremos, resumidamente, esses momentos ou fases.

1. **Currículo prescrito:** ordenação do sistema curricular, ponto de partida para elaboração de materiais, situação política e estrutural.
2. **Currículo apresentado aos professores:** interpretação do currículo prescrito. Neste momento, a formação e as condições de trabalhos dos docentes interferem no processo, pois, aqui, o professor interpreta o conteúdo do livro didático.
3. **Currículo moldado pelos professores:** o professor é agente ativo e decisivo na concretização dos conteúdos e seus significados, moldando as prescrições administrativas e os conteúdos dos livros, conforme sua tradução. “O plano que os professores fazem do ensino, ou que entendemos por programação, é um momento de especial significado nessa tradução” (SACRISTÁN, 2000, p. 105). Esse processo pode acontecer individual ou coletivamente, dependendo das condições de trabalho porque sua organização social incidirá diretamente sobre a prática pedagógica.
4. **Currículo em ação:** é a prática concreta, real, guiada por esquemas teóricos e práticos do professor, que se concretizará na ação pedagógica. Esta fase influenciará realmente na qualidade do ensino.
5. **Currículo realizado:** ao colocar em prática sua proposta curricular, os professores se defrontam com inúmeros efeitos complexos: cognitivo, afetivo, social, moral e ocultos que interferem na efetivação do currículo, pois o contato das ideias com a realidade altera as propostas iniciais. Sendo assim, a realização das práticas curriculares “refletem em aprendizagens dos alunos, mas também afetam os professores, na forma de socialização profissional e, inclusive, projetam-se no ambiente social, familiar etc.” (SACRISTÁN, 2000, p. 106).
6. **Currículo avaliado:** controles de avaliação, imposição de critérios para o ensino do professor e para a aprendizagem dos alunos. Os sistemas de

avaliação acabam delimitando a prática docente, uma vez que as atuais políticas públicas educacionais atrelam o desempenho acadêmico dos alunos ao processo de bonificação docente. “O controle do saber é inerente à função social estratificadora da educação e acaba por configurar toda uma mentalidade que se projeta inclusive nos níveis de escolaridade obrigatória e em práticas educativas” (SACRISTÁN, 2000, p. 106).

A compreensão do processo de construção curricular é condição fundamental para entender suas transformações processuais e como incidi diretamente na prática, sendo que o campo do currículo passa ser visto enquanto campo de integração de conhecimentos especializados, paradigmas e modelos de pesquisas diversos, ou seja, o currículo como algo construído no cruzamento de influências e campos de atividade diferentes e inter-relacionados.

Para finalizar nossa discussão sobre as questões curriculares, gostaríamos de destacar que as práticas curriculares envolvem a questão do poder. O quê? Como? Por quê? São algumas das questões enumeradas enquanto conteúdos, métodos e formas de avaliação e selecionadas para serem praticadas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nos propomos, nesse item, apontar alguns dos desafios da proposta e sua relação com o processo de gestão educacional e busca pela qualidade do processo de ensino e aprendizagem.

Infelizmente, a proposta esbarra na falta de credibilidade, por parte de algumas diretoras. Para elas, o ideal seria a constratação de uma empresa particular que fornecesse apostilas e assim haveria a padronização curricular. Não há incentivo, em algumas unidades escolares, à participação dos coordenadores e professores nas atividades. Encontramos ainda como desafio o processo de comunicação com as escolas, havendo assim distorção da proposta.

Além disso, ao adentrarmos no universo da construção curricular propriamente dita, nos deparamos também com os seguintes avanços: facilidade em conseguir os professores especialistas, depois da aprovação do Núcleo de Ensino; apoio ao projeto de vários profissionais especialistas nas áreas de atuação, como ciências naturais, ciências sociais, educação física, português, matemática, entre outros.

Todo esse processo fornece para a gestão educacional indicativos para o processo de formação continuada, elaboração de material didático específico e a possibilidade de garantir um padrão mínimo de qualidade ao processo de ensino e aprendizagem; articulação das propostas com o processo de compra de materiais pedagógicos; trabalho com eixos, pois só assim é possível tratar as regionalidades; possibilidade de trabalho interdisciplinar entre as áreas e articular a proposta da Educação Infantil ao Ensino Fundamental.

Sendo assim, apontamos ser necessário: fomentar o trabalho de articulação dos coordenadores pedagógicos nos horários de reunião semanal; investir nos estudos sobre o referencial teórico do município, evitando a formação mosaica que vivemos atualmente no processo de formação inicial de professores, pois identificamos vários equívocos nas falas dos coordenadores; elaborar um processo de acompanhamento do currículo comum, visando a garantia da sua efetivação.

Acreditamos que o processo de participação coletiva é um desafio aos gestores dos sistemas públicos e que a melhoria da qualidade da educação escolar e a busca pela permanência dos alunos nas escolas é um desafio que merece estudos e pesquisas.

A democracia nas práticas de gestão é um processo, uma conquista que só se efetivará quando os atores tomarem consciência de sua importância para o trabalho pedagógico.

Destarte, vemos que há necessidade de integração entre as dimensões política e pedagógica para que a promoção da qualidade na educação realmente ocorra, calcada numa visão global da escola enquanto instituição social (THURLER, 2001).

A necessidade de construção de um currículo comum a partir dos princípios da perspectiva democrática e participativa é essencial para a garantia da aquisição do saber historicamente elaborado e de um ensino público de qualidade.

REFERÊNCIAS

- ALVES, N. et al. *Criar currículo no cotidiano*. São Paulo: Cortez, 2002.
- BASTOS, J. B. Gestão democrática da educação: as práticas administrativas compartilhadas. In: _____. (Org.). *Gestão democrática da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001. p. 7-30.
- DOURADO, L. F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, N. S. C. *Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 77-96.

FEATHERSTONE, M. *O desmanche da cultura: globalização, pós-modernismo e identidade*. São Paulo: Studio Nobel, Sesc, 1997.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. *Indagações sobre currículo: currículo, conhecimento e cultura*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

PEDRA, J. A. Currículo e conhecimento: níveis de seleção de conteúdo. *Em Aberto*, Brasília, n. 58, p. 30-37, 1993.

SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SILVA, T. T. da. A poética e a política do currículo como representação. In: PACHECO, J. A. (Org.). *Políticas de integração curricular*. Porto: Porto, 2000.

_____. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

THURLER, M. G. *Inovar no interior da escola*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund.: I

PARTE 3
Ensino
Fund.: II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

42

GRUPO DE ESTUDOS E INVESTIGAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA: UMA PROPOSTA DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Luciana M. Lunardi Campos

Renato E. da Silva Diniz

Juliana de Oliveira Pacchi

Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: O reconhecimento do gestor como importante para o desenvolvimento de uma cultura investigativa na escola e da necessidade de ações de formação continuada nesta direção levaram-nos a constituir um grupo de estudo e de investigação com gestores, visando possibilitar a compreensão sobre a dimensão investigativa do trabalho educativo e o desenvolvimento de atitude reflexiva e investigativa e contribuir para a construção de uma cultura investigativa na escola. A colaboração, o diálogo, a análise coletiva, a troca e a participação foram pressupostos centrais da proposta, organizada em três momentos: 1. apresentação de elementos teóricos e discussão de questões relacionadas à investigação na escola; 2. desenvolvimento da investigação nas escolas, com acompanhamento e 3-socialização do processo. Foram formados dois grupos e, até o momento, foram abordados coletivamente: a) possibilidades e dificuldades para a realização de investigações na escola; b) características da investigação-ação desenvolvida por educadores; c) definição de temas e problemas de investigação, com a definição de um problema por participante; d) procedimentos para a coleta de informações sistematizadas e análise de dados, na perspectiva qualitativa de investigação, com a proposta de um “Diário de Campo”. Aspectos da prática cotidiana na escola foram problematizados, reunindo elementos não cotidianos e um processo de investigação em cada escola foi desencadeado.

Palavras-chave: Investigação; prática; formação continuada.

INTRODUÇÃO

A compreensão do professor /educador como investigador, proposta e defendida por Stenhouse, Elliott, Carr e Kemmis, opõe-se a do professor como técnico e identifica o caráter complexo, dinâmico e singular da prática educativa e a relação entre mudanças curriculares satisfatórias e capacidade de autoanálise e de reflexão dos professores (PEREIRA, 1998).

Nesta perspectiva, torna-se inconcebível um educador que:

(...) não se questione sobre as razões subjacentes às suas decisões educativas, que não se questione perante o insucesso de alguns alunos, que não faça dos seus planos de aula meras hipóteses de trabalho a confirmar ou infirmar no laboratório que é a sala de aula, que não leia criticamente os manuais ou as propostas didáticas que lhe são feitas, que não se questione sobre as funções da escola e sobre se elas estão a ser realizadas. (ALARCÃO, 2001, p. 6)

O educador é, assim, reconhecido como aquele sujeito que tem capacidade e necessidade de questionar e de realizar um processo de investigação-ação, de indagação sistemática, intencional e auto reflexiva, que permite a teorização sobre problemas práticos em situações particulares, de modo a melhorar as próprias praticas, a compreensão das praticas e das situações em que se realizam”. Em síntese, o educador é compreendido como “capaz de se organizar para, perante uma situação problemática, se questionar intencional e sistematicamente com vista à sua compreensão e posterior solução” (GARCIA, 1999, p. 183 e ALARCÃO, 2001, p. 6).

No entanto, as investigações dos educadores têm características específicas (e distintas das pesquisas acadêmicas), pois se realizam nas escolas e nas comunidades onde estão inseridas, com o objetivo da conscientização política dos envolvidos e de transformação social, ocorrendo a partir da inserção na realidade prática para compreendê-la e transformá-la, envolvendo pessoas nas escolas e comunidade que participam ativamente da investigação, desde sua elaboração até a aplicação de seus resultados, que são discutidos,devem guiar a sua ação concreta e são divulgados primeiro na comunidade onde a pesquisa foi realizada e depois em fóruns e revistas (DINIZ-PEREIRA, 2002, p. 35,36).

A investigação do educador pode conceitual (trabalho de reflexão teórico-filosófica de análise de ideias e conceitos) ou empírica (apresentação de problema, coleta, análise e interpretação de dados para sua resolução) (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1993 apud ALARCAO, 2001 e GARCIA, 1999), sendo esta última compreendida na lógica da investigação-ação.

De um modo geral, a investigação-ação pode ser considerada como “estudo de uma situação social que envolve os próprios participantes como investigadores e que visa melhorar a qualidade da ação” (SOMEKH citado por DAY, 2001, p. 64), caracterizando-se por ser sistemática, coletiva, colaborativa, autorrefle-

xiva e crítica e por visar compreender a prática, para melhorá-la. Ela envolve um “espiral de ciclos autorreflexivo: planejamento de uma mudança; ação e observação do processo e das consequências dessa mudança; reflexão sobre processos e suas consequências, e, então, replanejamento”..., num processo “fluido, aberto e sensível” e colaborativo entre os participantes. Em cada espiral desse processo, é possível: o diagnóstico de uma situação prática ou um problema prático que se quer melhorar ou resolver; a formulação de estratégias de ação; o desenvolvimento dessas estratégias e avaliação de sua eficiência; a ampliação da compreensão da nova situação e retomar os mesmos passos para uma nova situação (PEREIRA, 1998, p. 162).

A investigação-ação caracteriza-se por ser um processo social, participativa, prática e colaborativa, emancipatória, crítica e recursiva (reflexiva, dialética), podendo ser sobre diferentes aspectos da prática: desempenhos individuais; condições e interações sociais e materiais; intenções, significados e valores; linguagem, discursos e tradições e mudança e evolução da prática (KEMMIS e WILKINSON, p. 43, 46-48, 52 e 53).

Ressaltamos, assim, seu potencial transformar ao “comprometer o conhecimento dos educadores e transformá-los em pesquisadores sobre si mesmos, incitando-os diretamente a reconstruir e a transformar sua prática diária e, além disso, a teorizar e revisar continuamente os processos educacionais” e contribuir para desenvolvimento de um educador “autoconsciente, comprometido com a escola e com sua profissão, capaz de gerar conhecimento através da sua própria análise e reflexão (individual e coletiva)” (IMBERNOM, 2010, p. 74 e GARCIA, 1999, p. 186).

No entanto, o desenvolvimento de investigações-ações pelos educadores é um processo complexo, que requer relações equitativas entre os participantes ajuda de colegas críticos (colaboração nem sempre é confortável), compreensão de que os processos de mudança são racionais e não racionais, a vontade de refletir e passar da aprendizagem que permite a manutenção de status e a continuidade para aprendizagens que permitem ver como problemático o que antes era inquestionável e a estar aberto às perspectivas externas; a convicção de que os contextos reais são mais bem estudados pelos práticos e que as perspectivas de pessoas exteriores podem ser enriquecedoras (desafio e apoio); a aceitação de que quem é afetado pela mudança tem a responsabilidade de decidir cursos de ação e uma cultura organizacional de entre ajuda (DAY, 2001, p. 66).

Muitos são os desafios para o desenvolvimento de uma cultura investigativa na escola, que precisam ser enfrentados coletivamente e envolvem a superação de limitações do aprender sozinho; o aumento da capacidade de refletir dos educadores, constituindo-se como profissional reflexivo; a superação do confortável e a disponibilidade para lidar com a confrontação; o envolvimento com e nas possibilidades de mudança; a capacidade de lidar bem com o tempo, desenvolvendo pensamento rápido, deliberativo e contemplativo; o apoio de amigos críticos e a força da voz dos educadores (DAY, 2001).

Estes desafios relacionam-se diretamente à necessidade da (re)construção da escola como uma organização de aprendizagem e interativa, em que prevaleçam à busca pela melhoria da qualidade do pensamento; a capacidade de refletir e de aprender em grupo e de desenvolver sentidos compartilhados; a postura de questionamento; a busca por compreensão (aprofundada) da realidade; a vontade de refletir; a perspectiva de que pessoas exteriores podem ser enriquecedoras; a compreensão de que quem é afetado pela mudança tem a responsabilidade de decidir e uma cultura organizacional de colaboração (DAY, 2001).

A construção dessa escola requer o desenvolvimento de estruturas de gestão compartilhada e, conseqüentemente, a revisão (e a superação) da escola como organização tradicional, pautada na administração controladora e na reflexão pontual (em processo de avaliação formal ou no “dia” de formação) e gestores escolares abertas à participação, aos conflitos, aos erros, à diversidade e à reflexão e que se pautem pela perspectiva emancipadora, estimulando a autonomia individual e coletiva, se baseando na participação e na justiça social e tendo por objetivo construir o local de trabalho como uma comunidade justa e democrática, a partir da construção do “poder com”. A organização interativa caracteriza-se pelo diálogo, influencia, princípios, interdependência, confiança mútua e missão partilhada, no lugar de obediência, comando, regras e isolamento, com uma liderança colaborativa e com a criação de consensos e compromissos (DAY, 2001 e BARROSO, 2006).

Nessa perspectiva, é necessário que “as escolas disponham de espaços significativos de autonomia e que a sua gestão seja assegurada de modo participativo, através de lideranças individuais e coletivas” (BARROSO, 2006 p. 141).

O gestor, assim, tem dois papéis que se articulam: ser um investigador e possibilitar o desenvolvimento de professores investigadores na escola.

A assunção desses papéis exige que “a formação de professores contemple no seu currículo o objetivo de formar profissionais que reflitam sobre a sua própria prática, dotados de conhecimento e competências”, assumindo-se a investigação-ação na formação de professores como “um compromisso político e não técnico ou apenas de melhoria profissional” (GARCIA, 1999, p. 184 e IMBERNOM, 2010, p. 74).

No entanto, face às limitações atuais nos currículos de cursos de formação inicial de professores, reconhecemos a urgência do desenvolvimento de propostas que favoreçam a formação do futuro professor como investigador de sua prática e ressaltamos a necessidade de que ações de formação continuada tenham esta perspectiva como objetivo.

A formação continuada dos gestores é compreendida a partir do conceito de desenvolvimento profissional, aceitando a perspectiva de evolução e continuidade, valorizando o caráter contextual, organizacional e orientado para mudança e trazendo as dimensões de conhecimento e compreensão de si mesmo e de desenvolvimento pedagógico, cognitivo, teórico, profissional e da carreira. Ela é reconhecida como um processo através dos quais esses profissionais, em exercício, se envolvem (individual ou coletivamente) em experiências de aprendizagem e por meio dos quais adquirem ou melhoram seus conhecimentos, suas competências e disposições para o desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola (GARCIA, p. 26 e 138).

Assim como expresso por Martins (2009), entendemos que o “processo de formação profissional é determinante da apropriação de um conjunto de conhecimentos e domínios teórico, metodológicos e técnicos e imprescindível para que os futuros professores possam conhecer com rigor, cientificidade e criticidade as dimensões técnicas próprias de seu exercício profissional e as condições histórico sociais nas quais esse exercício ocorrerá e que precisam ser transformadas”.

Nesta perspectiva, destacamos o conceito de interformação (DEBESSE apud GARCIA, 1999, p. 19, 20) em oposição ao de autoformação e de heteroformação, compreendido como ação educativa entre gestores em fase de atualização de conhecimentos e que existe como apoio privilegiado no trabalho da equipe pedagógica, possibilitando a superação da dimensão individual, independente e exterior (de fora para dentro da escola) da formação dos educadores.

Assim, ações de formação continuada devem possibilitar e investir em experiências de aprendizagem, já que nem todas as experiências resultam em aprendi-

dizagem. GARCIA (1999) descreve que as experiências podem gerar três grupos de resultados, com diferentes respostas: não aprendizagem (presunção, não consideração, recusa); aprendizagem por memorização (pré consciente, prática, memorização) e aprendizagem efetiva (contemplação, prática reflexiva e aprendizagem experimental).

Reconhecemos, assim, alguns princípios desse processo: continuidade, integração com processos de mudança, inovação e desenvolvimento curricular e com o desenvolvimento organizacional da escola; articulação entre teoria e prática e possibilidade de questionamento sobre próprias crenças e práticas institucionais (GARCIA, 1999), dimensão teórica consistente e autonomia.

Incorporando-se alguns pressupostos da Andragogia, podemos considerar, ainda, que a formação continuada deve ter como princípios: a evolução de uma situação de dependência para a autonomia; o reconhecimento da ampla variedade de experiências acumulada como recurso para aprendizagem; a relação entre disposição para aprender e evolução das tarefas que representam seu papel social; os problemas como ponto de partida e a motivação por fatores internos (KNOWLES apud GARCIA, 1999, p. 55).

No processo de formação continuada, é preciso investir no desenvolvimento da inteligência crítica, do pensamento independente e da análise reflexiva, considerando-se que a aprendizagem autônoma dos gestores e a aprendizagem efetiva, que requer que o gestor se movimente da experiência ao raciocínio e à reflexão, a prática da experimentação, à avaliação e à memorização e obtenha mudanças (GARCIA, 1999, p. 53, 56).

Nesta proposta, este investimento está associado à colaboração, como princípio e metodologia, como um processo de participação, apropriação e pertencimento, reconhecendo-se o poder e a capacidade de todos, rompendo com o individualismo. (IMBERNÓM, 2010, p.72).

Imbernóm (2010, p. 73) alerta:

Se as instituições escolares, como espaços de troca entre grupos de profissionais, de alunos, de pais e de mães não são capazes de trabalharem em comum e de gerar novas atividades, momentos de obscurantismo, de rotina, de dependência e de alienação profissional ou de assunção de uma maior proletarização profissional serão perpetuados. Assim, é de grande importância o desenvolvimento do aspecto humano

e grupal dos professores, no sentido de se desenvolverem processos atitudinais colaborativos e relacionais como parte do processo profissional.

Entendemos que a formação continuada deve possibilitar aos gestores “situações de identificação, de participação, de aceitação de críticas, de discrepância, suscitando a criatividade e a capacidade de regulação” (IMBERNOM, 2010, p. 65) e identificamos a formação do grupo como estratégia para favorecer a compreensão da dimensão investigativa na escola e o desenvolvimento de atitude reflexiva e investigativa em gestores, com a expectativa de que eles apresentem e incentivem essa atitude entre professores e funcionários.

A partir das considerações expostas acima, desenvolvemos a presente proposta que tem por objetivo constituir um grupo de estudo e de investigação com gestores de escolas de Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, visando:

- a) possibilitar a compreensão sobre a dimensão investigativa do trabalho educativo;
- b) favorecer o desenvolvimento de atitude reflexiva e investigativa na escola;
- c) oportunizar novas apropriações (processo de aprendizagem) aos gestores; e
- d) contribuir para a construção de uma cultura investigativa na escola básica.

A PROPOSTA

A proposta de formar um grupo de estudo e de investigação sobre a prática pedagógica/escola com gestores de escolas de Educação Infantil e séries iniciais foi organizada a partir do diálogo com a Secretaria Municipal de Educação (SME) e a adesão ao grupo foi voluntária, mediante convite enviado pela SME.

A colaboração, o diálogo, a análise coletiva, a troca e a participação foram pressupostos centrais da ação de formação.

As atividades do grupo foram organizadas em três momentos:

- Primeiro: Apresentação da proposta, formação do grupo, contato com teoria e formulação de uma proposta inicial de investigação, com a realização de sete encontros. Neste momento, foram coletados alguns dados sobre a gestão na escola e a compreensão de pesquisa pelas gestoras. Houve a

exposição e o diálogo sobre alguns conceitos centrais como investigação-ação, coleta de dados e procedimentos de análise de dados;

- Segundo: Acompanhamento das atividades de investigação, por meio de reuniões individuais com os gestores nas escolas; e
- Terceiro: Socialização dos dados e das reflexões, avaliação do processo e elaboração de material coletivo do grupo, com a realização de dois encontros.

RESULTADOS

Foram formados dois grupos, em função da disponibilidade dos participantes – um no período da manhã e outro, no período da tarde (GM e GT). No primeiro encontro comparecerão aproximadamente 13 participantes no período da manhã e 23 no período da tarde. No entanto, no segundo encontro, compareceu um número bem menor de participantes e frequentaram os sete encontros, assiduamente, nove gestores que serão identificadas como VE, AL, AN, LU, TE, SO, RO, SI e CA, sendo quatro diretoras e cinco coordenadoras. Outros três participantes (WA, MA, FE e ME) participaram de vários encontros, mas não de todos.

Os dois grupos (GM e GT) foram mantidos, em função do interesse das participantes e os encontros foram realizados quinzenalmente, em espaço cedido pela SME.

No primeiro encontro, podemos verificar que a maior parte das gestoras já realizou algum tipo de pesquisa, em trabalhos de conclusão de curso de graduação e/ou de especialização, com pouca relevância para sua formação e atuação. Realizamos, ainda, um levantamento sobre características da escola em que atuam e de sua gestão, solicitando às participantes que atribuissem uma nota de 0 a 10 para aspectos listados em um check list.

As respostas indicaram em relação à escola, as médias do GM foram superiores às médias do GT e que os aspectos melhor avaliados (com médias entre 7,6 a 8,2) foram: postura de questionamento, relações equitativas entre os participantes, a existência da ajuda de colegas críticos, a perspectiva de que pessoas exteriores podem ser enriquecedoras e a cultura organizacional de colaboração. Já no GT receberam as maiores médias (7,0 a 7,5): postura de questionamento, busca por compreensão aprofundada da realidade e cultura organizacional de colaboração.

Em relação às características da gestão de cada participante, o GM teve média acima entre 7,6 e 8,2 sendo a abertura à participação, aos conflitos e à reflexão os que obtiveram médias mais altas. Outras características como “Busca construir o local de trabalho como uma comunidade”; Encoraja a inovação “” e “dá apoio” também foram bem avaliados (acima de 8,6). Já para o GT, as médias ficaram acima de 8, sendo a abertura à diversidade, a participação e à reflexão os que obtiveram média mais alta, assim como “Encoraja a inovação”, “do apoio”, “Busca construir o local de trabalho como uma comunidade” e demonstra confiança.

No segundo encontro, a partir da apresentação dos resultados aos grupos, discutimos características da escola (como organização de aprendizagem e interativa) e dos gestores (emancipadores) que favorecem o desenvolvimento de uma cultura investigativa na escola, destacando-se o papel do gestor nesse processo. Identificamos e analisamos as possibilidades e dificuldades para a realização de investigações na escola, a partir da solicitação das participantes, em grupos, indicarem quatro razões do por que sim e por que não desenvolver investigação na escola. As respostas obtidas foram transcritas no quadro a seguir.

Quadro 1 Razões para desenvolver e não desenvolver investigações na escola.

	Grupo M – 3 grupos	Grupo T – 4 grupos
Por que sim?	Para conhecer (2) Para poder agir diante de problemas Para organizar Para planejar (2) Para envolver a equipe Para definir prioridades Para discutir problemas reais Para conhecer melhor a realidade Para direcionar o trabalho Traz segurança na tomada de decisões Aponta soluções possíveis Promove avanços na equipe Traz confiabilidade no trabalho Dinamismo	Embasamento Coleta de dados Transformação Qualidade Encontrar alternativas de soluções Aprende com o conhecimento do outro Otimiza as ações da escola Renova conhecimentos e atualiza ações Estimular atitudes positivas nos adultos em prol das crianças Troca de conhecimento (experiências positivas) Estimular uma participação mais ativa da família com relação à educação dos seus filhos Formar cidadãos críticos e atuantes. Permite reflexão constante Aprender a aprender Mudança que se reflete na prática (renovação, inovação) Fortalecimento das relações (trabalho em equipe)

continuação

	Grupo M – 3 grupos	Grupo T – 4 grupos
Por que não?	Por que dá trabalho Por que não há tempo Por que tem que ler muito Por que implica mudança Por que não vai resolver Crítica Comodismo Individualismo Atrito / conflito Surgir insegurança no grupo Direção esta sobrecarregada com a função administrativa Pela dificuldade de horário em reunir todos os funcionários	Falta de interesse Falta de tempo Falta de disponibilidade de horário para atendimento à família A geração atual de educadores não acompanha toda a tecnologia que a criança domina Boa parte dos pais não se compromete com a educação dos filhos. Hoje filho não é projeto de vida, virou bem de consumo. Resistência (3) Insegurança (medo) (3) Deixar os problemas adormecidos (comodidade) / comodismo (2) Não desestabilizar o ambiente Permanência da rotina Egoísmo Falta de comprometimento Capacidade de mobilização do gestor

Aspectos importantes foram identificados pelas participantes e analisados no grupo. Destacamos que em face de solicitação de “por que”, muitas respostas indicaram o “para que” e isto foi objeto de análise no grupo.

Nos encontros seguintes analisamos características da investigação-ação desenvolvida por educadores e abordamos aspectos relacionados à elaboração de questionamentos e à definição de temas e problemas de pesquisa, com intenso diálogo entre as participantes. Vários problemas foram identificados e discutidos e cada participante ficou com a tarefa de definir um problema a ser investigado, com a formulação de um questionamento.

Os problemas definidos envolveram aspectos da formação continuada dos professores, da consolidação de novas práticas pelos professores; da participação dos pais na escola e da evasão escolar e as questões foram:

1. Por que há pouca presença dos pais em reuniões?
2. Qual a percepção dos atendentes sobre seu papel no CEI?
3. Como envolver os pais na utilização dos espaços lúdicos?
4. Como desenvolver no professor uma postura reflexiva ao lidar com dificuldades e limites na escola?

5. Por que os professores omitem suas dificuldades?
6. A formação do coordenador influencia a ação do professor em sala de aula?
7. Por que os pais não têm comprometimento com a vida escolar do filho e quais as consequências para a vida escolar da criança?
8. Por que os alunos abandonam a escola?
9. Quais as concepções dos professores sobre infância?
10. Como o professor de Educação Infantil pode ajudar o aluno a superar suas dificuldades?
11. O que os professores incorporam em sua prática pedagógica do que foi proposto e discutido na escola? Por que isto ocorre?
12. Por que os professores não mudam sua prática?
13. Por que os educadores chegam despreparados para o mercado de trabalho?
14. As professoras percebem o HTPC como espaço de formação?

Discutimos a amplitude de algumas questões e elas foram reorganizadas, a partir de discussões coletivas.

As gestoras foram orientadas para que escolhessem pela individual (sem discussão com as professoras da escola) ou coletivamente os problemas, identificando-se dificuldades e contribuições dessas diferentes opções. Quando questionadas, nove gestoras apresentaram temas e problemas definidos individualmente (ou apenas com sua diretora ou coordenadora) e duas optaram pela discussão com os professores da escola.

Durante todos os encontros, foi enfatizada a necessidade de interlocução com outros autores e as gestoras buscaram e leram textos pertinentes ao questionamento e ao tema a ser investigado, apresentando conceitos centrais dos textos selecionados, o que se constituiu em momento muito enriquecedor.

Foi solicitado as gestoras que avaliassem o processo de pensar a investigação. Quatro participantes consideraram que não tiveram dificuldades para pensar ou definir o tema e o problema de investigação, justificando que: *“A princípio o tema definido é um dos maiores problemas da escola por que imagino que eleitando as causas teremos subsídios para reduzi-la. Por que esse problema pode representar um tema de união do grupo e ao mesmo tempo um ponto de partida para sensibilização do grupo quanto ao bom atendimento do aluno”*; *“Problema social presente*

na U.E.”, *“Senti dificuldade para focalizar o problema”* e *“Por que é um problema que há muito estamos observando”*.

Outras quatro gestoras indicaram dificuldades em pensar e definir o tema e o problema de investigação. Para a dificuldade em relação ao tema foram indicadas: *“Nomear e foco”*; *“Como contemplar o problema”*; *“O tema pensado é a princípio muito abrangente e por isso foi difícil delimitar”* e *“Definir apenas uma situação problema”*. Em relação aos problemas, foram indicadas as seguintes dificuldades: *“Separar problema de questão e foco”*; *“Se realmente isto é importante saber e se há algo mais problemático que seria interessante”*; *“O problema abrange muitas coisas e temos que definir apenas um para investigar”* e *“O que havia pensado esta abrangendo muitas coisas e de acordo com o tema, colocamos outros problemas”*. Três gestoras indicaram dificuldades apenas para definir o tema, pois era difícil: *“Algo que fosse de interesse comum e que promovesse também a formação”*; *“Estabelecer ou encontrar a palavra correta”* e *“Inicialmente entender a proposta do trabalho”*. Outras três indicaram dificuldades para pensar ou definir o problema, indicando: *“Focar em um único objetivo”*; *“Seguir uma única linha de pensamento e várias ideias permeavam meu tema”* e *“Amplitude do tema e minhas próprias dúvidas”*.

Quatro gestoras indicaram, ainda, razões para não sentir dificuldades em relação ao problema (duas respostas): *“Após definir, como se trata de um problema definido desde 2007 em nosso PPP sempre elencamos formas para contornar esse problema”* e *“Quanto ao problema: com o tema foi fácil, pois a realidade trazia a necessidade”* e ao tema (duas respostas): *“Gosto muito do assunto”* e *“Grande incômodo causado pelo tema”*.

Após a definição do problema e a formulação da questão de investigação, foram apresentados procedimentos para a coleta de informações sistematizadas e as gestoras analisaram os mais adequados para cada problema definido.

Cada gestora elaborou um plano de ação, respondendo a cinco questionamentos propostos aos grupos: qual a questão e o objetivo da investigação, com quem, como e quando será desenvolvida.

Nos encontros finais, os planos foram analisados, a partir da discussão da perspectiva qualitativa de investigação, enfatizando aspectos relacionados à coleta e à organização dos resultados. Discutimos a necessidade de registro constante e foi entregue a cada gestora um caderno intitulado “Diário de Campo”, o que mobilizou o debate entre as gestoras sobre a necessidade e as dificuldades

do registro diário na escola. Muitas indicaram que esse registro é realizado, com frequência, em função de “problemas” ou de “questões administrativas”. Definimos que os encontros individuais seriam agendados com cada gestora, na escola, para acompanhamento do processo de investigação e que os encontros coletivos possibilitariam a socialização das vivências individuais.

DISCUSSÃO E CONCLUSÃO PARCIAIS

O grupo constituiu-se em espaço de reflexão compartilhada e as gestoras problematizaram aspectos da prática cotidiana na escola, reunindo elementos não cotidianos em sua análise.

Houve dificuldade inicial para que as gestoras aceitassem a possibilidade de serem investigadoras, pois se referiram à investigação como algo “difícil e trabalhoso” que tinham realizado em cursos de especialização. Mas ao longo dos encontros, as gestoras selecionaram um problema, a partir de trocas e de confrontos de ideias com as outras participantes e com a literatura apresentada e organizaram uma proposta para investigá-lo.

Consideramos que o primeiro momento da ação de formação atingiu seus objetivos, possibilitando que as gestoras se percebessem protagonistas no processo, reconhecendo a necessidade de ações colaborativas na escola que favoreçam a compreensão coletiva mais ampliada sobre a prática educativa e a busca por alternativas efetivas, articulando teoria e prática.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, I. Professor-investigador: Que sentido? Que formação? *Cadernos de Formação de Professores*, n. 1, p.21-30, 2001. Disponível em: <<http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/sd/textos/alarcao01.pdf>>. Acesso em: 12 nov. 2012.
- BARROSO, J. A. A formação de professores e a mudança organizacional das escolas. In: FERREIRA, N. S. C. (Org.). *Formação continuada e gestão da educação*. São Paulo: Cortez, 2006.
- CONTRERAS, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.
- DAY, C. *Desenvolvimento profissional dos professores*. Porto: Porto, 2001.
- DINIZ-PEREIRA, J. E A pesquisa dos educadores como estratégia para construção de modelos críticos de formação docente. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

GARCIA, C. M. *Formação de professores – para uma mudança educativa*. Porto: Porto, 1999.

IMBERNÓN, F. *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed, 2010.

KEMMIS, S.; WILKINSON, M. A pesquisa-ação participativa e o estudo da prática. In: DINIZ-PEREIRA, J. E.; ZEICHNER, K. M. *A pesquisa na formação e no trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

MARTINS, L. Formação de professores: desafios contemporâneos e alternativas necessárias. In: MENDONÇA, S., SILVA, V. P. da; MILLER, S. *Marx, Gramsci e Vigotski: aproximações*. Araraquara: Junqueira e Marin, Cultura Acadêmica, 2009.

PEREIRA, E. M. de A. Professor como pesquisador: o enfoque da pesquisa ação na prática docente. In: GERALDI, C. M.; FIOTRENTINI, D.; PEREIRA, E. M. de A. (Org.). *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
InfantilPARTE 2
Ensino
Fund.: IPARTE 3
Ensino
Fund.: IIPARTE 4
Ensino
MédioPARTE 5
Múltiplos
NíveisPARTE 6
Educação não
Formal e EJA

43

LABORATÓRIO DE GEOLOGIA, GEOMORFOLOGIA E RECURSOS HÍDRICOS DA FCT/UNESP: COMPLEMENTARIDADE DO ENSINO DE GEOCIÊNCIAS POR MEIO DA INTERRELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Aline Aparecida dos Santos

Camila Riboli Rampazzo

Paulo Cesar Rocha

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: O projeto “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos: espaço para a Educação no Ensino Fundamental e Médio de Geografia”, visa incentivar a comunidade escolar de Presidente Prudente e região a se interessar e buscar compreender os assuntos referentes aos princípios da geologia, geomorfologia e recursos hídricos, e principalmente conscientizá-los sobre sua importância e relações com o meio ambiente. Para o desenvolvimento das atividades são realizadas consultas aos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia, além de consultas aos livros didáticos, Proposta Curricular do Estado de São Paulo e bibliografias relacionadas ao conteúdo de Geociências. São oferecidos recursos didáticos práticos que o laboratório dispõe e práticas pedagógicas focando o relacionamento entre as variáveis dinâmicas do meio físico, com base na apresentação dos materiais didáticos.

Palavras-chave: Geociências; educação ambiental; materiais didáticos; geologia.

INTRODUÇÃO

O programa “Núcleo de Ensino” integra um conjunto de ações para concretização da sua política de incentivo à inserção dos alunos, professores e a sociedade ao cotidiano da Universidade. Trata-se de um projeto em continuidade visando promover e intensificar as atividades de ensino e extensão universitária realizadas no “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos” (LGGRH) da FCT/Unesp, a partir de um estudo pautado nos conteúdos curriculares de Geografia aplicados no Ensino Fundamental e Médio nas escolas.

O projeto vinculado ao Programa Núcleos de Ensino da Unesp “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos: Espaço para a Educação no Ensino Fundamental e Médio de Geografia”, visa incentivar a comunidade escolar de

Presidente Prudente e região a se interessar e buscar compreender os assuntos referentes aos princípios da geologia, geomorfologia e recursos hídricos, e principalmente conscientizá-los sobre sua importância e relações com o meio ambiente.

O laboratório está continuamente sendo adequado para atender as escolas da região do Município de Presidente Prudente, possibilitando o acesso dos alunos do Ensino Fundamental e Médio as amostras de minerais e rochas que constituem o universo geológico, inserindo-os às atividades realizadas pelo laboratório.

Tais ações corroboram com uma aprendizagem efetiva por oferecer uma gama de materiais ricos em informações práticas e se tratar de um espaço de conhecimento sobre aspectos referentes à geologia, geomorfologia e recursos hídricos, que ampliam os horizontes de aprendizado dos mesmos.

Em função da carência de laboratórios e instrumentos práticos que normalmente apresentam as escolas (principalmente da rede pública), os alunos podem sofrer limitações quanto à aprendizagem dos conteúdos de geociências, tendo acesso somente aos conhecimentos teóricos, carecendo – e sem acesso – portanto, às atividades práticas que representam as dinâmicas de processos dos elementos da geografia física.

O projeto ressalta ainda a importância dos alunos do Ensino Fundamental e Médio, manterem contato com os elementos da geografia física trabalhados no laboratório e compreender como os processos geológicos, geomorfológicos e hídricos interferem no seu dia a dia, posto que estes elementos são pouco explorados e compreendidos tanto no universo escolar como na própria sociedade.

O público alvo em questão são alunos do segundo ciclo do Ensino Fundamental das escolas públicas de Presidente Prudente e região do sexto a nono ano e Ensino Médio.

O “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos” se compromete com a proposta de inserção e inter-relação dos alunos das escolas públicas com as atividades realizadas no laboratório, com o intuito central de inserir não só os alunos e professores, como também a sociedade ao cotidiano da Universidade. Tal proposta possibilita a integração da Universidade com a comunidade estudantil local e regional, colocando a Universidade a serviço da sociedade.

Esta só é possível quando ocorre a interação de ambas as partes, tanto dos estagiários e professores universitários quanto dos alunos e professores do Ensino Fundamental e Médio, transformando o Laboratório num local de aprendizagem mútua.

Na tentativa de integração Universidade – Escolas, o projeto se destaca por possibilitar o contato dos alunos estagiários, graduandos em Licenciatura em Geografia, com o ensino de Geografia. Por meio desta conexão pode associar conteúdos curriculares do Ensino Fundamental e Médio, além de práticas pedagógicas e materiais didáticos trabalhados durante as apresentações, tornando-se um importante instrumento de auxílio para os professores, bem como contribuindo para a formação dos alunos universitários, uma vez que estes passam a entrar em contato direto com o ensino.

O laboratório possibilita um aprendizado mútuo em vários sentidos, contribuindo para a formação dos alunos das escolas públicas, dos professores e responsáveis, da comunidade que interage posteriormente com os visitantes e também contribui para a formação dos próprios estagiários do curso de licenciatura em Geografia, que assimilam várias práticas para sua formação enquanto futuro professor de geografia.

Além disso, os estagiários em contato com os vários conteúdos propostos pelos PCNs, com a estrutura e organização dos conteúdos de geociências nos livros didáticos, enfim, possibilita que o futuro professor se prepare didaticamente, em saber transmitir o conhecimento aos alunos.

O atendimento dos alunos permite uma liberdade e preparação dos estagiários, além de contribuir com o aprendizado efetivo dos alunos, de forma prática, interessante e principalmente condizente com o que está sendo ensinado em cada série.

Durante o processo educativo é necessário ter em mente a importância da construção do pensamento crítico, levando os alunos a questionarem os elementos dispostos na realidade e com base nisso construir suas aspirações e conhecimentos de forma a poder intervir com base em sua criatividade, percepção e iniciativa de ação.

Tal colocação é afirmada nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental (PCN) que o aluno deverá ser capaz de questionar “a realidade formulando-se problemas e tratando de resolvê-los, utilizando para isso o pensamento lógico, a criatividade, a intuição, a capacidade de análise crítica, selecionando procedimentos e verificando sua adequação” (BRASIL, 1998, p. 8).

Observa-se assim, a importância do programa Núcleo de Ensino presente nesta Universidade, que torna viável a realização e efetivação de projetos dessa natureza.

O Projeto visa analisar como estão dispostos os conteúdos referentes às geociências tanto nos livros didáticos utilizados no Ensino de Geografia nas Escolas Públicas como nos PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Geografia e Geociências, incluindo o Caderno do Professor.

Com base nisso o projeto “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos” tem como objetivo oferecer um atendimento ao público com conteúdos práticos que complementem o ensino em sala de aula, de forma dinâmica e ilustrativa, e visa desenvolver uma maior preocupação e interesse com relação à importância dos mesmos e suas repercussões no meio ambiente.

Para tanto é feita uma concordância entre os conteúdos propostos pelos materiais de apoio e o tipo de material disponível no LGGRH, sendo fundamental salientar que continuamente são elaborados materiais originais que se adaptem às novas demandas dos alunos. As atividades didático-pedagógicas referentes ao ensino de Geociências, consistem na preparação de exposições para atender os alunos de escolas públicas e privadas da região do Oeste Paulista, tomando por base os conteúdos que melhor se adaptam às necessidades de aprendizagem dos alunos.

O “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos” e as colocações do PCN's e livros didáticos

Para a efetiva estruturação do laboratório no que tange a inter-relação entre os materiais e atividades disponibilizados, é preciso a leitura dos recursos didáticos como subsídio teórico para a elaboração e execução das atividades propostas, por meio da avaliação de coleções de livros didáticos do Ensino Fundamental, através da proposta do Programa Nacional do Livro Didático-PNLD. Isto se dá por meio do propósito de adequação dos propósitos do laboratório em questão, aos conteúdos abordados nos livros sobre os temas relacionados ao ensino da Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos dispostos nas coleções dos livros didáticos analisados.

O projeto está inserido na área de Geociências e educação ambiental, com a intenção de trazer um maior conhecimento sobre meio ambiente, e dessa forma contribuir na formação dos alunos de escola pública dos diferentes níveis de Ensino como Fundamental e Médio, a fim de construir uma consciência ambiental e principalmente que os alunos levem isso em seu cotidiano.

Diante das diversas dinâmicas presentes na natureza é de fundamental importância considerá-las em seus vários aspectos, dada sua complexidade, principalmente no que concerne ação humana e suas construções históricas sobre a natureza, e essa dinâmica nos leva a inferir diversas interpretações sobre o espaço geográfico. Com relação a isso, Marques (2001, p. 41) argumenta que “[...] a diversidade do quadro natural e as relações que se estabeleceram com a ocupação ao longo da história, criam grande variedade de temas a serem investigados”.

Na atualidade uma das grandes dificuldades encontradas pelos educadores é a necessidade da interdisciplinaridade, visto que durante muito tempo a educação foi trabalhada de forma setORIZADA, e o conhecimento estruturado como que em gavetas de conhecimento, e assim eram transmitidos aos alunos.

Hoje, observa-se um esforço em integrar os conhecimentos em suas diversas áreas de forma a inter-relacionar as temáticas de trabalho e externá-las de forma conjunta, com o objetivo central de levar o educando a compreender as inter-relações que dão vida à natureza.

Ainda hoje os livros didáticos, por exemplo, tratam de uma geografia segmentada levando ao ensino um conhecimento simples de geografia, de forma a não integrar as várias complexidades e interdependências entre os assuntos geográficos. Muitas vezes mesmo nas escolas públicas a geografia é vista pelos alunos enquanto uma dicotomia, visto que, se trabalha em alguns momentos com uma geografia humana e em outros, são transmitidos conhecimentos da geografia física. Tal posicionamento retira boa parte da riqueza dos conhecimentos geográficos, que em seu bojo caminha em um movimento social e natural, integrando estes agentes para dar movimento à espiral da realidade.

Com relação ao ensino de geografia que compreende as áreas de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos é proposto pelos PCN's que se trabalhe de maneira integrada, assim como os livros didáticos.

O posicionamento com relação a isso encontrado nos PCN's explicita de forma clara que é preciso haver uma integração no conhecimento de forma a atribuir-lhe complementaridade, e não de maneira a disputar espaço nos livros didáticos e menos ainda no processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, temos que:

Uma das características fundamentais da produção acadêmica da Geografia dos últimos tempos foi o surgimento de abordagens que consideram as dimensões subjetivas e, portanto, singulares dos homens em sociedade, rompendo, assim, tanto com o positivismo como com o marxismo ortodoxo. (BRASIL, 1998, p. 23-24)

A construção geográfica do ensino se faz, portanto de forma dinâmica e principalmente inter-relacionando as variadas ciências que por natureza, explicam os mesmos fatos mudando apenas o enfoque atribuído para esta ou aquela temática. O importante é deixar claro durante o processo de ensino e aprendizagem que os fenômenos, sujeitos e situações compreendem um todo que compõe o espaço geográfico, e nos possibilita diversas interpretações e olhares.

O laboratório, por sua vez, busca trazer em suas exposições visuais e orais tais elementos, para isso, há um esforço constante de demonstrar a inter-relação existente entre as variadas paisagens e os indivíduos que nelas se estabelecem, a fim de que os alunos construam um pensamento crítico acerca do que observam por meio da geografia aguçando sua curiosidade para conhecer cada vez mais as dinâmicas da natureza.

Buscam-se explicações mais plurais, que promovam a intersecção da Geografia com outros campos do saber, como a Antropologia, a Sociologia, a Biologia, as Ciências Políticas, por exemplo. Uma Geografia que não seja apenas centrada na descrição empírica das paisagens, tampouco pautada exclusivamente pela explicação política e econômica do mundo; que trabalhe tanto as relações socioculturais da paisagem como os elementos físicos e biológicos que dela fazem parte, investigando as múltiplas interações entre eles estabelecidas na constituição dos lugares e territórios. (BRASIL, 1998, p. 24)

Para tanto, é preciso estimular o olhar geográfico dos alunos diante do espaço no que tange a sua observação, descrição e interpretação das diversas paisagens presentes em sua realidade. Partindo da perspectiva das Geociências, neste projeto a paisagem é vista a partir da relação entre os componentes naturais e sua relação com a sociedade, visto que com o desenvolvimento desta o homem passou a intensificar sua atuação sobre o meio natural.

Neste sentido, torna-se importante abordar a natureza em concordância com os aspectos socioambientais, justamente em uma tentativa de superação de uma dicotomia entre as abordagens e concepções a cerca da Natureza trabalhadas no Ensino de Geografia, tal como aponta os PCN's fazendo uma crítica a forma como são colocados os conteúdos de geografia nos livros didáticos:

[...] as propostas pedagógicas separam a Geografia Humana da Geografia da Natureza em relação àquilo que deve ser apreendido como conteúdo específico: ou a

abordagem é essencialmente social (e a natureza é um apêndice, um recurso (natural), ou então se trabalha a gênese dos fenômenos naturais de forma pura, analisando suas leis, em detrimento da possibilidade exclusiva da Geografia de interpretar, compreender e inserir o juízo do aluno na aprendizagem dos fenômenos em uma abordagem socioambiental. (BRASIL, 1998, p. 25)

Tendo em vista que o meio ambiente e os recursos naturais são hoje temas preponderantes diante das pautas de discussões sobre as questões ambientais, tornando-se uma das grandes preocupações em âmbito científico, político-econômico e educacional. Neste sentido, a Escola tem papel fundamental no processo disseminação deste conhecimento bem como suas implicações prática no cotidiano da sociedade. Assim, o laboratório se insere como um instrumento de auxílio e complementaridade no processo de ensino-aprendizagem por meio de seus materiais e experiências empíricas no que se refere aos aspectos ambientais.

MÉTODOS, MATERIAIS DIDÁTICOS E O ATENDIMENTO DAS VISITAS

Para o desenvolvimento efetivo do projeto são realizadas consultas aos Parâmetros Curriculares Nacionais referentes aos assuntos das geociências, além de consultas aos livros didáticos, Proposta Curricular do Estado de São Paulo e bibliografias relacionadas à geomorfologia, geologia e recursos hídricos.

As atividades a serem desenvolvidas são planejadas de acordo com a série a ser atendida, a fim de adequar os recursos a serem utilizados aos conteúdos trabalhados em cada faixa etária.

São oferecidos recursos didáticos práticos que o laboratório dispõe e práticas pedagógicas focando o relacionamento entre as variáveis dinâmicas do meio físico, com base na apresentação dos materiais, incluindo amostras de rochas, mineiras, solos, maquetes de relevo, kits didáticos para identificação e catalogação das rochas, apresentação de slides, painéis, equipamentos para análise, entre outros.

Os alunos podem ter acesso às maquetes geomorfológicas, representantes do relevo e recursos hídricos da região de Presidente Prudente e os demais materiais que este laboratório dispõe, no esforço de inserir os elementos da geologia, geomorfologia e recursos hídricos na realidade dos estudantes, instigando-os a interessar-se pelas geociências através das atividades propostas e realizadas.

Para a elaboração das mesmas foram providenciados os materiais necessários para a confecção das maquetes geomorfológicas, utilizando-se de represen-

tações do relevo (algumas maquetes de representação do relevo foram gentilmente doadas por discentes do curso de Geografia da FCT/Unesp, disciplina de Geomorfologia Ambiental 2009), maquetes relacionadas aos regimes de fluxo do rio; exposições de macropedolitos (perfis de solos), coleções de rochas, fósseis, necessários para o entendimento e entendimento dos assuntos de forma prática.

Com esse material são demonstrados aos alunos a importância das rochas e mineiras para os seres humanos, salientando desta maneira os aspectos econômicos e ambientais que envolvem a exploração destes recursos.

Para a efetivação do papel do laboratório, o mesmo recebeu visitas semanalmente de acordo com os agendamentos feitos junto à SAEPE (Seção de Apoio ao Ensino, Pesquisa e Extensão) que faz o contato com as escolas interessadas.

São trabalhados com os alunos visitantes os princípios da geologia, da geomorfologia e dos recursos hídricos e seus temas relacionados, a exemplo, os principais tipos de rochas; o processo de formação dos solos a partir das rochas; o ciclo das rochas e às dinâmicas envolvidas nestes processos, assim como a importância da preservação dos recursos naturais e a conservação dos elementos da natureza. Referente à geomorfologia, os temas trabalhados referem-se às temáticas envolvidas nos conteúdos sobre bacias hidrográficas e as formas de relevo, identificando topos, espigões, fundos de vales (vales em U, vales em V) e vertentes.

Conforme salienta Sorrentino (1995) o laboratório desenvolveu seus materiais didáticos para serem efetivamente didáticos, visto que em se tratando de atividades pautadas na prática de educação ambiental, faz-se necessário que estas sejam elaboradas de forma prática, dada à dificuldade de entendimento muitas vezes encontrado na compreensão destes assuntos, que se dispõem na natureza de forma complexa, e requer um esforço e clareza para a compreensão de tais dinâmicas.

Sendo assim temos que:

Um dos objetivos fundamentais da Educação ambiental é conseguir que os indivíduos e coletividades compreendam a natureza complexa do meio ambiente natural e daquele criado pelo homem, resultante da interação de seus aspectos biológicos, físicos, sociais, econômicos e culturais, e adquiram conhecimentos, valores, comportamentos e habilidades práticas para participar, de maneira responsável e eficaz, da prevenção e solução dos problemas ambientais. (SORRENTINO, 1995, p. 41)

Parte fundamental em todo este processo de busca pelo ensino e complementaridade no ensino, é o processo de estruturação do laboratório para o atendimento dos alunos, e referente a isso, iremos expor partes do laboratório e sua estruturação, bem como mostrar os materiais didáticos que são disponibilizados e utilizados como recursos durante o atendimento das visitas.

A figura 1 apresenta parte da estrutura do “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos”, para o atendimento semanal das escolas visitantes de Presidente Prudente e região:

Figura 1 Visualização do espaço do “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos” da FCT/Unesp e de parte das amostras de rochas utilizadas nas apresentações.



Fonte: Arquivo pessoal.

Durante as visitas os estagiários do “Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos” da FCT/Unesp, buscam trazer os princípios da geologia, geomorfologia e recursos hídricos e suas especificidades aliados às novas perspectivas de explicação e compreensão, bem como deixa espaço para que durante as visitas os alunos possam perguntar e questionar as explicações.

Referente a isso, é muito importante fixar que o objetivo do projeto é expor conhecimentos que ajudem o entendimento dos alunos no que tange ao aprendizado escolar, mas principalmente deixar que os alunos exponham seus conhecimentos e apreensões durante a visitação, e com isso se pretende fazer um apren-

dizado conjunto que parta dos alunos e expositores, e não se configure enquanto um monólogo, deixando os alunos como meros receptores.

Assim, sabemos que o processo de ensino aprendizagem dos alunos se dará de forma mais dinâmica e completa, pois os alunos terão acesso aos conhecimentos teóricos, que são de forma geral trabalhados de forma superficial e rápida, e terão as complementações a isso referente aos conhecimentos práticos adquiridos durante a visita.

Alia-se a isto o fato de a maioria das escolas não possuírem laboratórios didáticos. Buscando uma relação com o concreto, com o palpável, os alunos visitantes podem fazer uso de materiais didáticos (maquetes, exposições de amostras de rochas, vídeos, entre outros) que auxiliam na compreensão referente aos processos e dinâmicas com as quais a Geografia Física se preocupa, assim como é ressaltada a importância da preservação ambiental desses recursos e quão importante os mesmos são para a sociedade, na abordagem didática dos estagiários.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Como parte do Circuito Científico Cultural da FCT/Unesp, o Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos recebeu durante os anos de 2011 alunos do Ensino Fundamental e Médio de Escolas Públicas e Privadas para realizar visitas monitoradas em seu espaço.

Durante as exposições, procurou-se salientar a interação existente entre a geologia, o relevo e os recursos hídricos, explorando a dinâmica da natureza e também sua relação com a sociedade. Desta maneira, os alunos são capazes de compreender os elementos da natureza em sua gênese e processos, passando a enxergá-los também enquanto recursos naturais, instigando-os sobre a necessidade de preservação e conservação de tais recursos. Assim como é destacado nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Geografia para o Ensino Fundamental, o aluno deve ser capaz de “[...] perceber-se integrante, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles, contribuindo ativamente para a melhoria do meio ambiente” (BRASIL, 1998, p. 7).

Geologia: rochas, minerais e sua relação com a sociedade

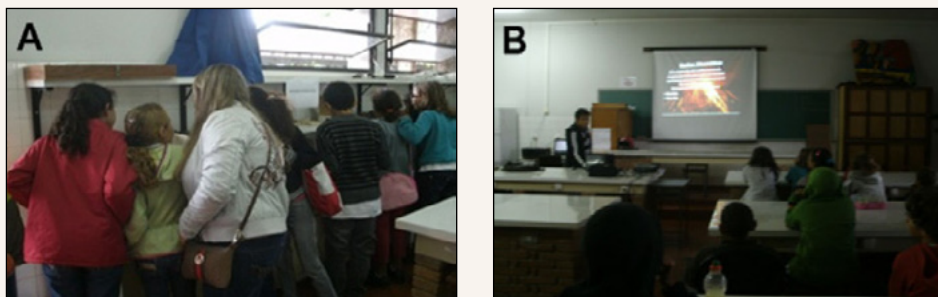
Referente a Geologia foram apresentados aos visitantes os minerais e as rochas, abrangendo seus processos de formação, os tipos e o ciclo das rochas

(figura 2). Como subsídio a estas explicações, o laboratório conta com um acervo de minerais e rochas catalogadas, materiais que tendem a despertar o interesse por parte dos alunos.

De acordo com Schumann (1985), os minerais são componentes da crosta terrestre, homogêneos, inorgânicos e que tem origem natural. Por sua vez, as rochas constituem-se em uma associação de minerais, com gênese também natural. Com o auxílio do acervo é possível atentar os alunos quanto as diferenças perceptíveis visualmente entre os materiais, destacando também as características de cada tipo de rocha.

Além das rochas e minerais, são utilizadas nas exposições materiais didáticos desenvolvidos com base nos objetivos do projeto e também trabalhos realizados em disciplinas do curso de Geografia e que posteriormente são doados. É o caso do painel da Casa Geológica e sua representação em forma de maquete. Com esse material demonstramos aos alunos a importância das rochas e mineiras para os seres humanos, salientando desta maneira os aspectos econômicos e ambientais que envolvem a exploração destes recursos.

Figura 2 Atendimento aos visitantes.



A – Consulta ao acervo de rochas pelos alunos; **B** – Exposição com multimídia.

Fonte: Arquivo pessoal.

Geomorfologia e Recursos Hídricos: as formas do relevo e o papel dos rios em sua formação

Sendo o relevo um aspecto relevante da paisagem, esta temática é abordada aos visitantes em uma perspectiva regional, dando prioridade a apresentação das formas de relevo do Oeste Paulista e de Presidente Prudente, a fim de aproximar os conteúdos a realidade dos alunos.

Os relevos constituem os pisos sobre os quais se fixam as populações humanas e são desenvolvidas suas atividades, derivando daí valores econômicos e sociais que lhe são atribuídos. Em função de suas características e dos processos que sobre eles atuam, oferecem, para as populações, tipos e níveis de benefícios ou riscos dos mais variados. (MARQUES, 2001, p. 25)

Para a exposição são utilizadas maquetes geomorfológicas que representam algumas feições do relevo de Presidente Prudente, bem como o mapa Geomorfológico do Estado de São Paulo (IPT, 1981). Por meio dos recursos didáticos (figura 3) os alunos conseguem ver na prática elementos que compõe as paisagens, passando a assimilá-las e associá-las durante suas experiências em contato com a natureza.

Referente aos Recursos Hídricos, procura-se abordar a água enquanto agente transformador das morfologias do espaço geográfico. Como salienta Cunha (2001, p. 211), o escoamento da água liga-se [...] aos aspectos geológicos, às formas de relevo e aos processos geomorfológicos, as características hidrológicas e climáticas, à biota e à ocupação do solo.

Nas exposições são usadas maquetes que representam os tipos de fluxos dos rios, abrindo oportunidade de discussão sobre a gênese e evolução das formas de relevo, além de representações que associam os aspectos geomorfológicos.

Figura 3 Exemplos de materiais utilizados durante as atividades.



A – Mapa geomorfológico do Estado de São Paulo; **B** – Mapa geológico do Estado de São Paulo; **C** – Maquete do Fluxo Turbulento; **D** – Macropedolito; **E** – Perfil do rio; **F** – Maquetes geomorfológicas de bacias hidrográficas.

A relevância do Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos como instrumento prático no Ensino de Geociências

Os materiais usados durante os atendimentos mostraram-se adequados, uma vez que estes servem como reforço aos conteúdos vistos em sala de aula e aos temas abordados durante as visitas ao laboratório, propiciando maior interesse e participação por parte dos alunos.

Considerando seus objetivos, as atividades atenderam as expectativas do projeto, realizando um papel importante na integração entre Universidade e Escola, do ponto de vista didático-pedagógico. Neste sentido, o laboratório contribuiu com as atividades da Universidade, fazendo parte do Circuito Científico Cultural da FCT/Unesp, que atende Escolas da rede pública e privada da região do Oeste Paulista. Cabe ainda destacar que ao longo dos anos a procura pelos agendamentos das visitas tem aumentado (tabela 1), fato reforça o papel do laboratório enquanto complemento relevante ao ensino.

Tabela 1 Relação de número de visitas e alunos recebidos no Laboratório de Geologia, Geomorfologia e Recursos Hídricos.

Total	Laboratório de Geologia	
	Nº visitas / Escolas	Nº Alunos
Total geral 2009	9	280
Total geral 2010	16	652
Total geral 2011	20	674

Fonte: Dados disponibilizados pela SAEPE – FCT/Unesp, 2012.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo de avaliação quanto a relevância do laboratório no ensino de Geociências se dá durante as exposições e atendimentos, por meio da participação dos alunos. Se for considerado que são poucas intervenções que os alunos fazem em sala de aula, no laboratório estes interagem junto aos estagiários com dúvidas e até mesmo com exemplos de seu cotidiano.

Por se tratar de um projeto em continuidade, outras propostas de atividades têm sido elaboradas, procurando dinamizar ainda mais as exposições por meio de novos materiais e recursos didáticos, de acordo com as demandas observadas

pelas escolas já atendidas bem como as recomendações citadas pelas propostas curriculares e livros didáticos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: geografia*. Brasília: MEC, SEF, 1998.

CUNHA, S. B. da. Geomorfologia fluvial. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, B da. *Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 211-252.

MARQUES, J. S. Ciência geomorfológica. In: GUERRA, A. J. T.; CUNHA, B da. *Geomorfologia: uma atualização de bases e conceitos*. 4. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. p. 23-50.

SCHUMANN, W. *Rochas e minerais*. São Paulo: Ao Livro Técnico, 1985.

44

UM ESTUDO SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES ESCOLARES DA REDE MUNICIPAL DE RANCHARIA/SP E REGENTE FEIJÓ/SP

Pamela Tamires Belão Fernandes

Sara Regina dos Santos

Yoshie Ussami Ferrari Leite

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Neste artigo, apresentamos os dados obtidos mediante a pesquisa realizada no ano de 2011, junto ao Núcleo de Ensino, que investigou as representações sociais de 27 gestores escolares dos municípios de Rancharia/SP e Regente Feijó/SP, sobre a escola pública e o aluno. Dada a importância do papel desses gestores para a organização da escola pública e o atendimento dos alunos, acreditamos que o estudo dessas representações pode contribuir para um melhor entendimento de como esses profissionais veem a escola em que trabalham. Envolvendo uma abordagem qualitativa de pesquisa, para a coleta de dados, utilizamos um questionário, cujos dados fornecem conhecimentos referentes ao perfil dos gestores escolares, bem como a opinião dos gestores escolares sobre a escola pública e o aluno, trabalhando com a evocação das quatro primeiras palavras que lhe viessem à mente, através das expressões “escola ideal”, “escola pública de hoje”, “aluno ideal”, “aluno da escola pública de hoje”, com fim de obter suas representações sociais. Para a tabulação das informações referentes ao perfil dos gestores, foi utilizado o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e, para a análise das quatro palavras obtidas, o *software* EVOC. Nota-se que os gestores escolares de ambos os municípios têm a expectativa de uma escola e de um aluno ideais, totalmente diferentes dos da realidade enfrentada.

Palavras-chave: Representações sociais; aluno da escola pública; gestores escolares.

INTRODUÇÃO

Nas duas últimas décadas, a educação vem sendo cada vez mais discutida, tendo como pauta a democratização e a qualidade do ensino. Dentre as mudanças mais significativas, a democratização do ensino objetivou ampliar as oportunidades educacionais, fazendo com que a escola deixasse de ser uma instituição elitista, passando a atender todas as camadas populares.

Dessa feita, novas atribuições são direcionadas à escola atual. O papel que assumia no passado, de simples transmissão de conhecimentos, não é mais suficiente para contemplar as necessidades da sociedade contemporânea. A apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade deve vir acompanhada da formação do cidadão, ou seja, de um ser consciente da sociedade em que está inserido e com a capacidade de nela poder agir, transformando-a. Para que isso aconteça, a escola precisa ser um “lugar de análises críticas e de produção de conhecimentos” (LEITE, 2011, p. 14).

Segundo Zeichner (1992), a atuação de um profissional reflexivo, não limitada ao consumo passivo de teorias ou modismos, implica a produção de teorias próprias, na medida em que estas refletem em suas práticas.

Além da importância da formação inicial, o professor precisa contar com uma formação contínua durante sua carreira, visando à reflexão sobre a sua própria atuação: é preciso estar sempre em atualização e ressignificação, atendendo as exigências de uma sociedade em constante transformação.

Porém, para que o professor desenvolva um trabalho de qualidade, ele também deve ter o apoio da equipe gestora, de forma que haja condições para desenvolver uma participação crítica-reflexiva, o que certamente terá reflexo sobre a qualidade do ensino.

A equipe gestora, constituída pelo diretor, vice-diretor e coordenador pedagógico, reúne os atores indispensáveis para a organização do trabalho educacional, cujos papéis são assim descritos por Libâneo, Oliveira e Toschi (2004): *o diretor*, deve promover a interação e o diálogo entre os professores e alunos, bem como a participação e a discussão coletiva no processo de tomada de decisões, sempre atendendo as expectativas e desejos dos membros escolares, incentivando o trabalho de todos, proporcionando um clima agradável para que a realização do trabalho escolar se dê de maneira democrática e compromissada, possuindo assim, uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais; *o vice-diretor*, como substituto do diretor, deve assumir essas mesmas funções, na ausência deste; por fim, ao *coordenador-pedagógico* compete organizar, acompanhar e aperfeiçoar o trabalho dos profissionais da escola, mediante ações planejadas, apoiando, avaliando e incentivando a atuação do grupo para que atenda aos objetivos educacionais, e alcance melhoria na aprendizagem e no desempenho escolar.

Segundo Rosenthal e Jacobson (1983, p. 258, apud QUINTANILHA, 2010, p. 60) “as expectativas do professor sobre o desempenho dos alunos podem funcionar como uma profecia educacional que se autorrealiza. O professor consegue menos porque espera menos [...]”. Dito de outro modo, se o professor não possui expectativas positivas sobre o aluno e a escola em que atua, seu trabalho possivelmente estará comprometido. Seguindo esse mesmo pensamento, acreditamos que a expectativa dos gestores escolares também pode influenciar sua atuação na escola.

Assim, investigar o olhar dos gestores escolares, tendo como base a teoria das representações sociais, pode nos auxiliar na compreensão do atual contexto da escola pública em busca de uma reflexão para a melhoria das práticas educacionais.

No ano de 2010, foi realizada uma pesquisa sobre as representações sociais dos professores dos municípios de Rancharia/SP e de Regente Feijó/SP a respeito da escola pública e dos alunos. No intuito de dar continuidade ao estudo, esta nova pesquisa, realizada em 2011, teve como objetivo investigar as representações sociais dos gestores escolares dos municípios citados, sobre como entendem o aluno, a escola pública, e conseqüentemente seu próprio papel.

A abordagem metodológica utilizada foi de caráter essencialmente qualitativo e, para a coleta de dados, foi utilizado um questionário com perguntas abertas e fechadas. Os dados assim obtidos fornecem conhecimentos referentes: ao perfil dos gestores escolares, considerando: sexo, idade, dados de formação e tempo de experiência, entre outros fatores; à opinião dos gestores escolares sobre a escola pública e o aluno, contando com a evocação das 4 (quatro) primeiras palavras que lhes viessem à mente, a partir das seguintes expressões indutoras: “*escola ideal*”, “*escola pública de hoje*”, “*aluno ideal*”, “*aluno da escola pública de hoje*”.

O questionário foi elaborado, testado e aplicado aos gestores escolares pelos alunos bolsistas do Núcleo de Ensino. Para a análise das informações da pesquisa empírica, foram utilizados o programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) e o *Software* EVOC. Os dados coletados por meio das questões abertas foram tabulados e analisados pelo método de análise de conteúdo.

CARACTERIZANDO OS MUNICÍPIOS PESQUISADOS

O município de Rancharia situa-se a 520 km da cidade de São Paulo e a 57 km de Presidente Prudente. Conta com uma população estimada, em 2011, de 28.772 habitantes. Com 17 (dezesete) escolas municipais, 2 (duas) das quais localizadas

nos distritos de Agissê e Gardênia, a rede municipal de ensino conta com 10 (dez) diretores e 11 (onze) coordenadores pedagógicos, segundo informações oferecidas pela Secretaria Municipal de Educação.

O município de Regente Feijó está localizado no sudoeste do Estado de São Paulo, 562 km da capital e 17 km de Presidente Prudente, onde vive uma população, de acordo com o Censo 2010, de 18.494 habitantes.

Segundo informações do Departamento Municipal de Educação e Cultura (Dmec), sua rede de ensino é composta de 15 (quinze) unidades escolares, onde atuam 14 (quatorze) diretores e 4 (quatro) coordenadores-pedagógicos.

Na pesquisa realizada, contamos, no município de Rancharia com a participação de 9 (nove) diretores e 9 (nove) coordenadores-pedagógicos, totalizando 18 sujeitos. Em Regente Feijó, participaram da pesquisa 5 (cinco) diretores e 4 (quatro) coordenadores-pedagógicos, somando 9 (nove) sujeitos.

PERFIL DOS GESTORES PESQUISADOS

Dada a importância da atuação dos gestores escolares no âmbito educacional, consideramos necessário analisar o perfil desses sujeitos abrangendo alguns elementos que incluem desde a formação inicial, até dados como: sexo, idade, tempo de experiência como docente e como gestor.

Tendo em vista serem todos os sujeitos do sexo feminino, fica comprovado mais uma vez o resultado de estudos sobre a forte presença feminina no magistério (UNESCO, 2004). A feminilização da profissão docente, e conseqüentemente da função gestora, pode estar ligada à sensibilidade e à paciência, qualidades, que segundo o imaginário social (BRASIL, 2002), são próprias da natureza feminina. Por outro lado, temos que a crescente profissionalização das mulheres também é resultado de uma conquista feminina, que vem sendo cada vez mais observada na área educacional.

Abaixo, apresentamos alguns dados comparativos entre os gestores dos dois municípios, referentes à idade, aos dados de formação e ao tempo de experiência no magistério.

No que diz respeito à idade das diretoras de Rancharia, esta varia de 44 a 64 anos, e das diretoras de Regente Feijó, é de 34 a 56 anos. Verifica-se, que a idade das diretoras da rede escolar de Rancharia está representada por um intervalo entre o maior e o menor valor mais expressivo que o verificado em Regente Feijó.

A pesquisa mostrou que todas as diretoras possuem licenciatura em Pedagogia, estando assegurado, dessa forma, o cumprimento do requisito previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (n. 9.394/96), mais especificamente, em seu Artigo 64.

A seguir, apresentamos o tempo de atuação como docente das gestoras pesquisadas:

Quadro 1 Tempo de atuação como docente das diretoras pesquisadas.

Rancharia			Regente Feijó		
Tempo	Frequência	Percentual (%)	Tempo	Frequência	Percentual (%)
14 anos	1	11,1			
17 anos	1	11,1			
20 anos	3	33,3	6 anos	1	20
22 anos	1	11,1	8 anos	1	20
25 anos	1	11,1	12 anos	1	20
28 anos	1	11,1	14 anos	1	20
38 anos	1	11,1	25 anos	1	20
Total	9	100	Total	5	100

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

Analisando o tempo em que as gestoras relataram ter atuado na docência, podemos notar que no município de Rancharia essa experiência é maior, visto haver uma variação que vai de 14 a 38 anos de trabalho em sala de aula, enquanto que no município de Regente Feijó, o tempo de atuação de cada gestor na docência foi menor, variando entre 6 e 25 anos, como demonstrado no Quadro 1.

Em seguida, no Quadro 2, demonstra-se “Ano de conclusão do curso de Pedagogia”:

Quadro 2 Ano de conclusão do curso de Pedagogia das diretoras.

Rancharia			Regente Feijó		
Ano	Frequência	Percentual (%)	Ano	Frequência	Percentual (%)
1978	1	11,1			
1989	1	11,1			
1994	1	11,1			

continuação

Rancharia			Regente Feijó		
Ano	Frequência	Percentual (%)	Ano	Frequência	Percentual (%)
2000	1	11,1	1987	1	20
2001	4	44,5	2003	1	20
2005	1	11,1	2005	3	60
Total	9	100	Total	5	100

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

Como se observa no Quadro acima, a maioria das diretoras de Rancharia concluiu sua formação em Pedagogia há mais tempo que as de Regente Feijó. Este fato muito provavelmente está relacionado à idade destas, pois conforme vimos anteriormente, as diretoras de Regente Feijó/SP são mais novas que as de Rancharia.

A respeito da idade das coordenadoras-pedagógicas foram obtidos os dados na qual, a idade das coordenadoras-pedagógicas de Rancharia varia de 25 anos a 47, e de Regente Feijó, de 40 anos a 48 anos de idade. Para melhor definição deste aspecto do perfil, calculamos a média aritmética, e os resultados – média de 35,7 anos de idade em Rancharia e de 44,5 em Regente Feijó evidenciam serem mais novas as coordenadoras pedagógicas do primeiro município.

Com relação ao tempo de atuação docente das coordenadoras pedagógicas, apresentamos o Quadro 3:

Quadro 3 Tempo de atuação docente das coordenadoras pedagógicas pesquisadas.

Rancharia			Regente Feijó		
Tempo	Frequência	Percentual (%)	Tempo	Frequência	Percentual (%)
2 anos	1	11,1			
4 anos	1	11,1			
8 anos	2	22,2	6 anos	1	25
10 anos	2	22,2	12 anos	1	25
11 anos	1	11,1	13 anos	1	25
18 anos	1	11,1	17 anos	1	25
22 anos	1	11,1			
Total	9	100	Total	4	100

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

Quanto ao tempo de atuação docente das coordenadoras pedagógicas, no município de Rancharia, ele engloba um período varia de 2 a 22 anos, e no município de Regente Feijó, a variação é de 6 a 17 anos. Como se percebe, há coordenadoras pedagógicas que, com pouquíssimo tempo de experiência docente, já assumiram outra função (hierárquica maior), para a qual se exige um profundo conhecimento da organização escolar bem como das práticas pedagógicas. Tal ocorrência pode colocar em questão o preparo dessas profissionais para o desempenho dessa responsabilidade.

Em relação ao “Ano de conclusão do curso de Pedagogia”, apresentamos os seguintes dados, no Quadro 4:

Quadro 4 Ano de conclusão do curso de Pedagogia das coordenadoras-pedagógicas.

Rancharia			Regente Feijó		
Ano	Frequência	Percentual (%)	Ano	Frequência	Percentual (%)
2001	2	22,2			
2002	4	44,4			
2003	1	11,1	1994	1	25
2005	1	11,1	2002	1	25
2007	1	11,1	2005	2	50
Total	9	100	Total	4	100

Fonte: Dados da pesquisa (2011).

De maneira geral, percebemos que a maioria das coordenadoras-pedagógicas de ambos os municípios terminaram o curso de Pedagogia após a promulgação da (Lei n. 9.394/96), com exceção de apenas uma, que terminou sua formação em 1994. As demais a concluíram no período entre 2001 e 2007.

REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DOS GESTORES DE RANCHARIA E DE REGENTE FEIJÓ

Antes de iniciarmos especificamente a apresentação das representações sociais das gestoras escolares pesquisadas, entendemos que seria conveniente retomar alguns autores que teorizam sobre o tema, para que possamos embasar a análise que nos propomos fazer.

Jodelet (2001), inicialmente, faz algumas afirmações sobre como a teoria das representações sociais pode ajudar a compreender melhor a realidade, enfatizando que elas:

[...] nos guiam no modo de nomear e definir conjuntamente os diferentes aspectos da realidade diária, no modo de interpretar esses aspectos, tomar decisões e, eventualmente, posicionar-se frente a eles de forma defensiva. (JODELET, 2001, p. 17)

Seguindo esse pensamento, a autora conclui que “a representação social é sempre a representação de alguma coisa (objeto) e de alguém (sujeito)” (JODELET, 2001, p. 27), não podendo existir sem que se tenha um objeto e um sujeito.

Diante do complexo quadro da educação atual em nosso país, o estudo das representações sociais vem se configurando como um importante meio para a compreensão das práticas educativas, a fim de melhorar a qualidade da educação para a população que conquistou seu direito à escola pública.

Segundo Alves-Mazzotti (2005, p. 142), por sua vez, “as representações sociais orientam e justificam práticas, [e] frequentemente nos ajudam a compreender, e tentar modificar, as práticas docentes que resultam em desigualdades de oportunidades educacionais”. Dessa forma, a análise e a compreensão de tais representações podem contribuir para que se garanta uma educação de qualidade e o sucesso na aprendizagem de todos os alunos, no quadro atual de maior complexidade, já citado anteriormente.

O trabalho com as representações sociais, portanto, exige bastante do pesquisador, já que no seu decorrer podem surgir diversas implicações e detalhes que demandam atenção e domínio da teoria, para que a pesquisa não seja comprometida. (ALVES-MAZZOTTI, 2005). A decisão de analisar as representações sociais dos gestores pesquisados foi tomada com o intuito de facilitar a compreensão de algumas situações existentes na área da educação, e a criação de novas hipóteses para refletir sobre ela.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS GESTORES ESCOLARES DE RANCHARIA

Com o uso do *software* EVOC, podemos obter as palavras tanto do núcleo central como do núcleo periférico. Sobre o primeiro, Abric (2000, apud QUINTANILHA, 2010, p. 56) afirma que ele possui uma função geradora, dando valor e sentido

aos demais elementos, e outra, organizadora, unindo os elementos da representação. No que diz respeito ao segundo, Abric (2000, p. 178 apud QUINTANILHA, 2010, p. 56) pontua:

Na realidade, a periferia da representação social serve de para-choque entre uma realidade que questiona e um núcleo central que não deve mudar facilmente. Os desacordos da realidade são absorvidos pelos esquemas periféricos que, assim, asseguram a estabilidade (relativa) da representação.

Quando utilizamos a expressão indutora “escola ideal” obtivemos as seguintes palavras relativas ao núcleo central: APRENDIZAGEM, COMPROMISSO e QUALIDADE. As justificativas apontam que a escola ideal proporciona *aprendizagem* para todos, tanto aos discentes como aos docentes, e até mesmo aos gestores, pois lugar de aprendizagem é na escola. E para que ela se realize, é preciso que todos se dediquem e atuem com *compromisso*, buscando a *qualidade*, isto é, dando: o melhor de si, enfim, os professores necessitam se esforçar para garantir o aprendizado dos alunos, o objetivo maior da escola. No núcleo periférico, as palavras que aparecem são FELICIDADE, FORMAÇÃO, CAPACITAÇÃO, DEDICAÇÃO, PRAZER, PROFISSIONAL, RESPONSABILIDADE e SEGURANÇA. Todas elas se situam no terceiro e no quarto quadrante, por isso não temos suas justificativas, mas sabemos que são complementos para se obter a escola ideal.

Porém, quando a expressão indutora muda de “escola ideal” para “escola pública de hoje”, as palavras obtidas são COMPROMISSO e QUALIDADE. Como se vê, repetem-se duas palavras já usadas para definir a escola ideal, mas com um sentido um pouco diferente. Aqui, os gestores justificam que têm *compromisso* com a educação e que buscam trabalhar com *qualidade* para garantir o direito de todos, superando a situação atual em que se encontra a escola pública de hoje. Já no núcleo periférico, aparece a palavra META, relacionada ao plano que todos traçam, e buscando atingi-la com seu trabalho no dia-dia. No terceiro e no quarto quadrantes, as palavras que complementam o núcleo central são: BUSCA, FORMAÇÃO, RECURSO, RESPONSABILIDADE, AMOR, APRENDIZADO, AVALIAÇÃO, DEDICAÇÃO, INCLUSÃO, INDISCIPLINA, INTERESSE e TENTATIVA, as quais reforçam as representações sociais do núcleo central.

Utilizando a expressão indutora “aluno ideal”, aparecem como núcleo central, as palavras ASSÍDUO e COMPROMETIDO. A justificativa para *assíduo* está rela-

cionada à participação do aluno na sala de aula, ao cumprimento de suas obrigações com responsabilidade, à frequência à escola, a um caminho para percorrer e para dar continuidade ao aprendizado. Quanto à palavra *comprometido*, espera-se que o aluno se responsabilize, com dedicação, pelo seu aprendizado e por tudo o que faz, para que assim possa alcançar a melhoria na aprendizagem e o sucesso fora da escola. Como núcleo periférico, as palavras que aparecem são DISCIPLINADO, ESTIMULADO, ESTUDIOSO, FAMÍLIA, INTERESSADO, PARTICIPATIVO e RESPONSÁVEL, que complementam a ideia presente no núcleo central.

Para a expressão indutora “aluno da escola pública de hoje”, a palavra obtida como núcleo central foi DESINTERESSADO. Esta palavra pode estar ligada com à falta de interesse dos alunos em aprender e em se dedicar aos estudos e afazeres da escola. Quanto ao núcleo periférico, aparecem as palavras LUTADOR, CARÊNCIA, FELIZ e INDISCIPLINADO, complementando o núcleo central da representação social desses gestores escolares.

REPRESENTAÇÃO SOCIAL DOS GESTORES DE REGENTE FEIJÓ

Utilizando a expressão indutora “escola ideal”, obtivemos como núcleo central as palavras APRENDIZAGEM e COMPROMISSO. As falas dos sujeitos demonstram que a *aprendizagem* dos alunos é o objetivo primordial da escola e precisa ser oferecida com qualidade. De acordo com Nóvoa (2006), uma escola centrada na aprendizagem expõe aos professores a necessidade de um compromisso ético com o sucesso da instituição. A justificativa quanto às suas representações sociais sobre a escola ideal contempla tais aspectos, quando declaram a *aprendizagem* como tema principal da escola. Podemos entender *compromisso*, segunda palavra mais evocada, como o comprometimento desses gestores em propiciar condições favoráveis para a aprendizagem. Tal evocação pode também abarcar o compromisso de todos os envolvidos no processo escolar, em trabalhar visando ao mesmo fim. Nos quadrantes periféricos aparecem as palavras ENSINO, FORMAÇÃO, IGUALDADE, QUALIDADE, DESAFIO, PARTICIPAÇÃO e RESPONSABILIDADE, que complementam a ideia presente no núcleo central, destacando outros fatores necessários para se alcançar a aprendizagem dos alunos.

Quanto à expressão indutora “escola pública de hoje”, a palavra mais evocada e que aparece no núcleo central foi FAMÍLIA. Ao analisar as justificativas a ela relacionadas, podemos notar que estão ligadas ao fato de que os pais não parti-

cipam da vida escolar de seus filhos ou não são tão presentes na própria escola. Todos os envolvidos no processo escolar reconhecem a necessidade e a importância do envolvimento dos pais na vida escolar de seus filhos. Se a escola é composta por diversos atores, cada um com seu papel, e todos buscando um único objetivo, que é o sucesso escolar de seus alunos, os pais fazem parte desse processo. Quando se eximem dessa responsabilidade, a eficácia da escola em seu todo é comprometida.

Dentro dos quadrantes periféricos as palavras mais evocadas são RESPONSABILIDADE, DESVALORIZAÇÃO, EDUCAÇÃO, COMPROMISSO, DIVERSIDADE, LIBERDADE, OPORTUNIDADE e RECURSO.

Utilizando à expressão indutora “aluno ideal”, obtivemos, como núcleo central da representação social dos gestores, as palavras PARTICIPATIVO e RESPONSÁVEL, as quais descrevem o aluno realmente participativo, que se envolve nas atividades escolares, contribuindo para o rendimento das aulas e para a realização de um bom trabalho pelo professor. A representação de um estudante que seja responsável elucida questões como à frequência às aulas, a realização de atividades e o zelo por seus materiais. Como núcleo periférico, as palavras encontradas são COMPROMETIDO, INTERESSADO, CRÍTICO, EDUCADO, MOTIVADO, PRESENTE, o que nos mostra um pensamento um tanto positivo e idealista em relação ao aluno, complementando as palavras presentes no núcleo central. Para esses gestores, o aluno ideal ainda é aquele aluno aplicado, comprometido com o ensino e também com a escola, que está motivado para aprender e tem vontade de fazer as atividades propostas; nesse pensamento, o que sobressai é que o interesse e a aplicação do “bom” aluno é primordial para se concretizar a aprendizagem.

Já com a expressão indutora “aluno da escola pública de hoje”, a representação social apresentou como seu núcleo central as palavras DESINTERESSADO e FAMÍLIA. A presença do termo *desinteressado* é justificado pela falta de compreensão da importância da escola para a educação dos alunos, ou até mesmo por outros fatores de sua vida, já que alguns estão mais preocupados com a oportunidade de trabalhar. Quanto à *família*, as justificativas apresentadas referem-se à falta de interesse dos familiares para com a escola e a vida acadêmica dos educandos, como também, à dificuldade encontrada pela escola para se aproximar da família dos alunos. Em sua representação social sobre o aluno da escola pública de hoje, esses gestores acreditam que a família é o elo entre o aluno e a escola, e principalmente, responsável pelo seu interesse pelos estudos e sua vontade de

aprender. As palavras CARENTE, DESMOTIVADO E IMATURO aparecem como núcleo periférico da representação. Para essas palavras, não foram encontradas justificativas, mas mediante a análise de todas as respostas, vemos que essa visão negativa em relação ao aluno, pode se referir a carências afetivas, como também materiais, tendo em vista as experiências vividas por esses gestores frente à falta de interesse da família para com a vida escolar de seus filhos, e a precariedade vivida por algumas crianças, que vêm à escola também para se alimentar. Pensando dessa maneira, podemos, então, encontrar crianças desmotivadas que, muitas vezes, “só tem esses gestores como apoio e incentivo à sua permanência na escola”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação aos estudos que realizamos até o momento, constatamos que o processo de democratização escolar ocasionou diversas mudanças na área educacional. Uma delas foi a expansão do número de vagas nas escolas públicas, atendendo um novo alunado. Embora essa expansão de vagas represente uma melhoria qualitativa, temos que a estrutura organizacional dessas escolas precisa ser repensada, a fim de atender a nova camada popular que teve acesso à escola pública.

Diante disso, acreditamos que os profissionais da educação precisam ressignificar seus respectivos papéis na atual escola pública. Neste estudo, voltamos nossos olhares para os gestores escolares, pois estes profissionais possuem um papel de grande relevância e responsabilidade no processo de tomada de decisões dentro da escola. Nesse sentido, ao se pensar na importância de tal atuação temos que suas ações podem influir positiva ou negativamente nos rumos escolares.

De acordo com Rosenthal e Jacobson (1983, p. 258, apud QUINTANILHA, 2010, p. 60), a “profecia autorrealizadora” pode justificar essas influências. Ainda segundo esses autores, quando se tem uma representação negativa sobre o aluno e a escola pública, as ações podem contribuir para o fracasso. Já uma visão positiva, também sobre os alunos e a escola, pode contribuir para o seu sucesso. Sendo assim, essa profecia se aplica também aos gestores escolares.

Por isso, acreditamos que as representações sociais dos gestores escolares podem influenciar diretamente o funcionamento da escola. Mediante a análise dos dados dos municípios de Rancharia e Regente Feijó, verificamos que as representações sociais dos gestores escolares são distintas.

Quando se referem à “escola pública ideal”, suas expectativas são positivas revelando características de uma escola onde há aprendizagem, compromisso e qualidade do ensino. No que diz respeito ao “aluno ideal”, as representações sociais denotam um aluno assíduo, comprometido, participativo e responsável.

Deslocando a discussão para as representações sociais da “escola pública de hoje”, os gestores de Rancharia enfocam primordialmente o seu trabalho, enxergando nele compromisso e qualidade, numa perspectiva de superação. Já os de Regente Feijó enfatizam principalmente a importância da participação da família no processo de aprendizagem das crianças, apontando, porém, a ausência dos pais no acompanhamento da vida escolar de seus filhos, um fato que entendem como questão a ser superada. Quanto ao “aluno da escola pública de hoje”, os gestores dos dois municípios o representam como desinteressado pelas atividades escolares.

Em suma, as representações sociais sobre a escola e o aluno reais reveladas pelos gestores pesquisados enfocam principalmente características do aluno e de sua família, e muito pouco se referem às especificidades da própria escola, onde se realiza o trabalho. Elas nos remetem ao fato de que os gestores devem lidar com o enorme desafio que representa oferecer um ensino de qualidade aos setores mais pobres da população, que chegaram à escola nas últimas décadas. Construir estratégias para entender o aluno e o próprio trabalho, de forma a criar melhores condições para enfrentar positivamente esse desafio, é uma tarefa que se coloca aos gestores como importantíssima, pois as ações desenvolvidas na escola junto ao aluno estão inextricavelmente ligadas ao modo como se entendem uma e outro. Assim, os problemas constatados nessas representações não devem ser entendidos com algo imutável, mas como parte de um processo mais amplo direcionado à busca de um novo patamar educacional.

A compreensão das representações, portanto, é o ponto inicial para fazê-las avançar, contribuindo, dessa maneira, para a melhoria da educação oferecida às camadas majoritárias da população do nosso país.

REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. Representações sociais e educação: a qualidade da pesquisa como meta política In: OLIVEIRA, D. C.; CAMPOS, P. H (Org.). *Representações sociais: uma teoria sem fronteiras*. Rio de Janeiro: Museu da República, 2005. v. 1, p. 141-153.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referências para formação de professores*. 2. ed. Brasília: MEC, 2002. 177 p.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Dispõe sobre as diretrizes e bases da educação nacional. *Cadernos Udemo*, São Paulo, p. 119-151, fev. 2007.

JODELET, D. *Representações sociais: um domínio em expansão*. Rio de Janeiro: Editora da Uerj, 2001.

LEITE, Y. U. F. *O lugar das práticas pedagógicas na formação inicial de professores*. 2011. Tese (Livre-Docência) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2011.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: JUNIOR, C. A. S; ARENA, D. B; LEITE, Y. U. F (Org.). *Pedagogia cidadã: cadernos de formação: organização e gestão do trabalho na escola*. São Paulo: Unesp, 2004. p. 27-50.

NÓVOA, A. *Nada substitui o bom professor*. São Paulo: Sinpro, 2006.

QUINTANILHA, E. de C. *Representações dos estudantes do curso de Pedagogia e de professores da rede pública sobre alunos dos anos iniciais*. 2010. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Presidente Prudente, 2010.

UNESCO. *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. Pesquisa nacional. São Paulo: Moderna, 2004.

ZEICHNER, K. M. El maestro como profesional reflexivo. *Cuadernos de Pedagogia*, Madrid, n. 220, 1992.

45

DIÁLOGO E ESCUTA NO COTIDIANO ESCOLAR: CAMINHOS PARA A FORMAÇÃO ÉTICA

Elisabete Cardieri

Eliza Oliveira Cardoso

Juliana Sartori Lunardi

Talita Roberto Aleixo de Almeida

Vinicius Nunes Alves

Instituto de Biociências/Unesp/Botucatu

Resumo: As práticas educativas realizam-se a partir de relações interpessoais, que podem suscitar encontros e desencontros. Muitas situações revelam desrespeito e agressão. Por sua vez, a escola nem sempre promove espaços de diálogo que possibilitem a expressão das pessoas. As vivências dialógicas podem favorecer a percepção de diferenças e semelhanças que cada um traz em sua singularidade. Tais concepções inspiram o Projeto em desenvolvimento, realizado em uma escola pública estadual de Botucatu, que tem como objetivos promover reflexões sobre a importância do diálogo e da escuta no cotidiano escolar, e oferecer práticas que favoreçam os momentos e vivências dialógicas. Como metodologia, desde o início, nossa inserção na escola valorizou a escuta atenta, fundamental para a prática dialógica, que contribuiu na elaboração de atividades destinada aos alunos. As atividades propostas são direcionadas para vivências que promovem a partilha de concepções e escuta do outro num espaço de colaboração. Os resultados parciais indicam a importância de ações dialógicas que valorizem o acolhimento das percepções e a abertura para a construção de consensos, como vivência ética. O desenvolvimento do Projeto tem sido espaço de reflexão e aprendizagem, pois possibilita conhecer melhor a realidade de uma escola pública, e aprofundar questões fundamentais à formação do educador relacionadas ao processo educativo, em especial, a formação ética de crianças e jovens a partir da valorização do diálogo.

Palavras-chave: Diálogo; práticas educativas; singularidade.

INTRODUÇÃO

O cotidiano de muitas escolas tem sido marcado pela crescente manifestação de impasses e conflitos que se materializam em gestos de desrespeito, de agressividade, e também de indiferença e intolerância. Agressões verbais e físicas entre alunos, desacato e desrespeito a professores e funcionários, exacerbação de

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação Infantil

PARTE 2
Ensino Fund.: I

PARTE 3
Ensino Fund.: II

PARTE 4
Ensino Médio

PARTE 5
Múltiplos Níveis

PARTE 6
Educação não Formal e EJA

autoridade em atitudes de docentes e outros profissionais da escola, provocações e outras expressões acabam por delinear um contexto que não favorece o desenvolvimento de um ambiente de convivência e trabalho propício para a aprendizagem e o ensino. Possivelmente, esse “clima de violência” torna o ambiente da escola pouco apropriado às aulas, acentuando o índice de faltas e repetências dos alunos e, por consequência, piorando a qualidade de ensino e a autoestima institucional (ABRAMOVAY et al., 2003, p. 48-50).

Para compreender esse contexto, uma das hipóteses é que os espaços escolares nem sempre valorizam, em suas práticas cotidianas, a potencialidade das relações, dos momentos de encontros e espaços de diálogo entre os integrantes da comunidade escolar (entre docentes e estudantes; entre os estudantes; dos docentes entre si e a equipe gestora) de tal forma que possam contribuir para a construção de atividades que promovam a participação de todos e de cada um de forma criativa.

Um olhar mais atento permite-nos compreender que as práticas educativas organizam-se a partir de inúmeros aspectos que contribuem para o desenvolvimento dos sujeitos que ali convivem: a convivência social ampliada, a constituição de grupos, o acesso ao conhecimento sistematizado, ampliação das concepções sobre a vida e os fenômenos, entre outros. Gostaríamos de destacar aqui dois aspectos: a dimensão de singularidade que caracteriza cada um, e a importância das relações sociais para a percepção de si e dos outros em suas diferenças e semelhanças. Nesse contexto, mais uma vez, reconhecemos a importância dos espaços abertos ao encontro, ao diálogo e a escuta entre os sujeitos e indagar em que medida a escola promove e valoriza esses momentos como espaços de formação. Tais perspectivas inspiram as atividades do projeto em desenvolvimento que se propõe apresentar discussões e atividades que promovam a reflexão e também momentos de diálogo e escuta no cotidiano escolar. Apresentamos a seguir alguns conceitos que fundamentam nossas discussões e, posteriormente, a descrição de atividades desenvolvidas e seus resultados preliminares.

A VIDA HUMANA: SINGULARIDADES E ENCONTROS

Uma das questões mais fundantes de qualquer prática educativa é que ela se realiza a partir do encontro entre sujeitos com o propósito de partilha e acesso a um determinado conhecimento. O que nem sempre reconhecemos é a dimensão

de singularidade que marca cada um dos sujeitos que se encontram para aprender e ensinar. Várias contribuições da Biologia (MATURANA e VARELA, 1995; MATURANA, 2000; SOARES e CZERESNIA, 2011), da Psicologia (ZANELLA, 2005) e da Teoria da Complexidade (MORIN, 2000) destacam a dimensão singular que constitui cada sujeito e também as relações que esse sujeito estabelecerá durante sua existência. No âmbito da Educação, Freire (1987 e 2003) enfatiza o necessário reconhecimento da experiência cultural para o desenvolvimento do processo de educação.

Cada um de nós, desde o nascimento, carrega características e incorpora vivências que diferem daquelas presentes em todos os indivíduos com os quais convivemos. Apesar das semelhanças próprias à espécie humana, cada sujeito preserva sua singularidade, que se observa desde a constituição biológica e, com o seu organismo, estabelece relações sociais, construindo sua história.

Segundo Soares e Czeresnia (2011), como todo ser vivo, o ser humano busca preservar sua integridade, a partir de influências inatas, bem como de influências do meio ambiente em que vive. Seu desenvolvimento articula-se à flexibilidade e reciprocidade de adaptação e autoconservação, que ocorre de forma diferenciada de outras espécies. Particularmente, para os humanos, essa reciprocidade exige a alteridade, isto é, o reconhecimento do outro numa rede de relações sociais que é constitutiva da cultura.

Morin (2002) também contribui com essa discussão quando destaca que a individualidade, enquanto processo de individuação permanente, é característica de todo ser vivo, pois ele se adapta, modificando sua relação com o meio e, por intermédio da produção de estruturas internas novas, modifica também a si mesmo.

Nesse processo, podemos entender o papel fundamental e a complexidade que a convivência social exerce no desenvolvimento de cada pessoa e em sua história singular, pois a partir das relações com os outros e a partilha de significados, cada um aprende a ser si mesmo. Sobre isso, Zanella (2005, p. 102) afirma que a existência de um eu somente é possível via relações sociais e, ainda que singular, é necessariamente marcado pelo encontro permanente com os muitos outros que caracterizam a cultura.

Sendo assim, ao ingressar na escola, cada criança leva suas experiências, percepções, valores cultivados e vivenciados em família e com sua comunidade. Da mesma forma, cada educador/a vivencia suas relações escolares a partir de sua

trajetória de vida, sua formação, suas concepções e valores até então cultivados. Nem sempre tais concepções e/ou pré-concepções são conscientes, mas certamente fazem-se presentes nas interações do dia a dia. É interessante (e bonito) perceber que, em cada encontro com uma outra pessoa, temos a oportunidade de reconhecer percepções, concepções e vivências diferentes daquelas tivemos e poder aprender com essa diferença.

No entanto, apesar de ser experiência tão presente (que as pessoas trazem experiências diferentes das nossas), parece-nos que o reconhecimento da singularidade e das diferenças nem sempre são valorizadas pela escola. Em que medida, no cotidiano escolar, encontramos espaços nos quais cada um possa partilhar suas percepções e concepções e reconhecer semelhanças e diferenças diante do que os colegas e professores também partilham? Em que medida a escola promove e estimula práticas de reflexão partilhada, de busca de consensos diante de impasses, de construção coletiva de projetos a partir dos interesses dos sujeitos? Em que medida há espaço e disponibilidade para o diálogo e a escuta das diferenças?

A partir dessas indagações e da reflexão desenvolvida pelo grupo (coordenadora e bolsistas), ampliamos percepções e concepções de que as vivências de diálogo constituem-se como práticas fundamentais para o desenvolvimento humano e para processo educativo, pois implicam o exercício de expor-se, acolher o que os outros apresentam, e também refletir, discutir, construir consensos, mesmo que provisórios.

ENCONTROS E DIÁLOGO

O diálogo pode ser caracterizado como a conversa entre duas ou mais pessoas, sem a intenção de rebater os argumentos expostos pelos interlocutores, ou analisar ideias e trocar opiniões. A partir do Bohm (1989), o importante no diálogo, como momento de conversação, é suspender as opiniões próprias e ouvir as opiniões dos outros, apreciando-as e vendo o que elas significam. Em um grupo que dialoga, as relações de amizade e companheirismo se fortalecem, promovendo um crescimento moral e intelectual dos componentes do grupo. Por outro lado, em grupos que não conseguem estabelecer um diálogo entre seus membros, expandem-se os conflitos devido ao não reconhecimento das similaridades e, principalmente, das diferenças de cada indivíduo.

Freire (2003, p. 45, grifos do autor) enfatizava o diálogo como condição para um processo educativo libertador, a partir de encontros entre sujeitos, em que cada um pronuncia sua palavra e se abre para a escuta da palavra do outro.

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu. Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Nesse sentido, o diálogo se constitui como uma exigência da condição humana que implica um posicionamento de partilha e abertura ao outro.

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2003, p. 45)

Freire, em *Pedagogia da Autonomia* (1997), retoma a reflexão sobre o diálogo e a exigência da escuta para que a experiência dialógica se realize efetivamente. Ele enfatiza que escutar é condição indispensável, mesmo que seja necessário discordar, argumentar, debater, reformular as concepções apresentadas. É um processo que se tece no movimento do encontro, respeito e reflexão conjunta, em que os interlocutores são efetivamente sujeitos que partilham suas concepções e aprendem com os outros. Nesse contexto, a prática educativa numa perspectiva dialógica se faz libertadora, pois não reproduz a submissão de alguns diante da fala de outros, mas solicita e valoriza a participação de todos.

As reflexões freiriana destacam o necessário respeito ao universo cultural do educando, às vivências singulares (educando e educador) em seu processo de vida e, principalmente, o primordial princípio dialógico como fundamento de vivências democráticas. Sobre o fundamental respeito ao universo do educando, sua singularidade e sua cultura, seu saber e sua leitura de mundo:

Não é possível respeito aos educandos, à sua dignidade, a seu ser formando-se, à sua identidade fazendo-se, se não se levam em consideração as condições em que eles vêm existindo, se não se reconhece a importância dos “conhecimentos de experiência feitos” com que chegam à escola. O respeito devido à dignidade não me permite subestimar, pior ainda, zombar do saber que ele traz consigo para a escola. (FREIRE, 2003, p. 71)

Nesse sentido, o espaço dialógico é o fundamento para constituição do ser sujeito, sujeito ético, reconhecendo-nos como seres inacabados através do próprio encontro com o outro que nos apresenta outras perspectivas, outras concepções, outras vivências.

Em cada encontro com os outros e com a diferença óbvia que caracteriza cada um de nós (nos rostos, nos gestos, etc.), não há que cada relação provoca efeitos sutis em nossos registros autobiográficos, nossa singularidade, nosso processo de autopoiese (MATURANA E VARELA, 1995). Podemos recordar aqui a poesia de Gonzaga Junior, expressa na letra da música “Caminhos do coração”: “Toda pessoa sempre é as marcas das lições diárias de outras tantas pessoas.” E esse processo nos faz sempre mais diferentes uns dos outros.

Nesse sentido, o reconhecimento da diferença surge como a possibilidade de crescimento e expansão através da partilha, do diálogo. Paulo Freire enfatiza o processo educativo, em si mesmo, como encontro de diferentes que mutuamente ensinam e aprendem num espaço dialógico, em que saberes distintos e necessários (à própria prática educativa) circulam, revelando a incompletude do olhar, o inacabamento e a condição de aprendizes que nos constitui como dado original primário.

Esse reconhecimento e a vivência dialógica podem promover lentamente o processo educativo diferenciado e construção de uma prática cidadã e democrática, suscitada a partir de vivências educativas também diferenciadas por que construídas no cotidiano, no acolhimento e na escuta da diferença:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar com eles*. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que, em certas condições, precise falar a ele [...] O educador que

escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com* ele. (FREIRE, 1996, p. 127, grifos do autor)

Essas concepções inspiram o Projeto em desenvolvimento, que está sendo realizado em uma escola da rede pública estadual, localizada no município de Botucatu (Estado de São Paulo), e tem como objetivos promover reflexões sobre a importância do diálogo e da escuta no cotidiano escolar, e desenvolver práticas que favoreçam os momentos e as práticas de vivência dialógica.

METODOLOGIA

Dentre as atividades desenvolvidas na escola, vamos relatar algumas realizadas no ano de 2011, que contou com a colaboração da equipe gestora e dos professores da escola e foi realizada com estudantes do Ensino Fundamental II e Médio. Podemos assim apontar como sujeitos que participaram das ações do Projeto: mais de 380 estudantes (adolescentes e jovens), 28 docentes e três integrantes da equipe gestora.

Nosso objetivo era desenvolver ações que favorecessem a percepção e reflexão sobre a importância do diálogo e da escuta como procedimentos que permitem o reconhecimento de si e do outro. A partir de elementos suscitados nas reuniões de HTPC, bem como de conversas com docentes e a equipe gestora da escola, ações foram sendo tecidas. Assumimos o princípio do diálogo e da escuta para coletar e organizar percepções e informações que possibilitassem apresentar propostas significativas para aquela comunidade escolar, com suas características, procedimentos e modos de viver e conviver. Nesse movimento, muitas conversas e reflexões foram realizadas com os integrantes da escola e permitiram compreender melhor as características dos alunos e da comunidade escolar.

RESULTADO E DISCUSSÃO

A partir desses diálogos, uma das proposta objetivou promover um espaço de manifestação e partilha, pelos alunos, de aspectos da vida que a escola nem sempre dedica atenção. Preparamos um formulário (que foi nomeado de *enquete*) com alguns enunciados que convidavam cada aluno a partilhar suas concepções sobre coisas que gosta (time do coração; comida; esporte; banda ou cantor

que mais gosto), mas também sobre percepções a respeito de relações cotidianas (*amigo para mim é quem; amigo é importante por que; a palavra ou frase que mais gosto de ouvir; para que a sociedade seja melhor, posso ajudar fazendo; meu sonho é...*). Cada estudante respondeu um formulário e desenhou algo que fosse significativo (e que o identificasse). Durante o preenchimento dos formulários foi interessante perceber o interesse em conhecer o que os outros estavam escrevendo, e assim a partilha, o reconhecimento de pontos comuns e diferentes foram acontecendo.

Após todos os alunos preencherem as enquetes, os formulários foram cuidadosamente organizados por turma e, a partir dos desenhos, compuseram painéis identificavam cada classe e integraram a Feira de Ciências realizada em novembro de 2011. Reconhecemos que essa dinâmica possibilitou a criação de espaços de partilha que contribuíram para a percepção de si e do outro, para a importância do respeito às diferenças que nos caracterizam.

Neste ano de 2012, na sequência de nossas ações, estamos organizando material e atividades para serem realizadas com os alunos – numa perspectiva dialógica – e a partir das necessidades específicas de cada grupo. Para melhor compreender os problemas e dificuldades mais prementes, uma das ações foi sistematizar dados relativos às “ocorrências escolares”, ou seja, os impasses que são encaminhados à equipe gestora. Alguns dados já se destacam como queixas mais frequentes: mau comportamento em sala; desinteresse pelas aulas e atividades; desacato aos professores, discussões e brigas entre colegas. A partir desse levantamento, já estão sendo preparadas algumas oficinas e atividades que suscitem reflexões e vivências que valorizem o diálogo, a escuta ao outro, a partilha de concepções num espaço de colaboração e prática dialógica.

Em nossas discussões em grupo e com a equipe gestora da escola, é possível destacar a necessidade de atividades que promovam um tempo e espaço diferenciados de reflexão sobre procedimentos cotidianos que não são questionados, mas se reproduzem como gestos de desrespeito, de descaso e de agressão. Como desencadear esse movimento de reflexão sobre a ação espontânea de tal forma que seja adequado às idades? Esse tem sido nosso trabalho no sentido de propor atividades significativas que partam da percepção que manifestam (vinculadas à história de vida e de comunidade), mas que sejam capazes de promover a possibilidade de pensar/sentir/relacionar-se de outra forma.

Os resultados parciais podem ser apontados a partir das atividades desenvolvidas em 2011 e do projeto em realização, pois possibilitam reconhecer o caráter fundamental das práticas de diálogo como espaço de partilha de si, acolhimento das percepções distintas que os outros apresentam e abertura para a construção de consensos, como vivência ética. Reconhecemos também que as práticas escolares nem sempre estimulam e valorizam essa modalidade de aprendizagem, no entanto, são aspectos que podem contribuir para o processo de formação da identidade, bem como para favorecer a convivência em grupo valorizando a diversidade.

CONCLUSÕES

Para concluir essa partilha e reflexão gostaríamos também de trazer alguns pontos não explicitamente tratados anteriormente. Para além do acesso consistente e coerente ao conhecimento elaborado, o convívio no espaço escolar promove outros tipos de aprendizagens: a convivência social, a aceitação do outro, o reconhecimento e respeito à diferença que os outros apresentam em suas concepções, modos de ser e agir, convicções, articulação em grupo e formação de consensos etc. Além disso, destacamos também a importância do exercício do diálogo, da expressão e partilha de concepções e busca de consensos como aspectos que se vinculam a dimensões sutis da formação e da vivência cidadãs.

Nesse sentido, trazemos a LDBEN n. 9394/96, quando enfatiza que a educação deve dedicar-se à formação do educando tendo em vista seu desenvolvimento pleno e a preparação para o exercício da cidadania e atuação profissional (art. 2º), e o papel da escola na criação das condições de aprendizagem que propiciem a todos a formação básica para a cidadania (art. 32).

Essas concepções e princípios se explicitam ainda mais quando nos reportamos aos objetivos estabelecidos para o Ensino Fundamental na *Introdução aos PCNs* e as orientações posteriores para cada área de conhecimento, bem como para a articulação dos temas transversais. Destacamos o seguinte fragmento:

Os Parâmetros Curriculares Nacionais indicam como *objetivos do ensino fundamental* que os alunos sejam capazes de:

- compreender a cidadania como participação social e política, assim como *exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais, adotando, no dia a dia, atitudes de*

solidariedade, cooperação e repúdio às injustiças, respeitando o outro e exigindo para si o mesmo respeito;

- posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais, utilizando o *diálogo* como forma de mediar conflitos e de tomar decisões coletivas [...]. (PCNs: Introdução, 1997, p. 69, grifos nossos)

E, também quando acompanhamos os projetos de formação em valores destinados a crianças e jovens, apresentados por organizações internacionais (em especial, a UNESCO) e ONGs, encontramos a ênfase às vivências dialógicas como fundamento para práticas inovadoras superam o contexto de violência nas escolas (ABRAMOVAY, 2003, p. 343-347).

Não obstante, os impasses e desafios que ampliam a exigência de inventar propostas (situadas no tempo e espaço específico de cada escola), é necessário que, em parceria com os educadores (corpo docente e equipe gestora), sejam apresentadas ações que contribuam para a vivência cidadã e experiência democrática, fundadas no diálogo e no respeito à diversidade.

O desenvolvimento do Projeto tem sido espaço de reflexão e aprendizagem, pois tem efetivamente possibilitado conhecer melhor a realidade de uma escola pública, com sua história, características, modos de ser e conviver, e contribuir para que as relações ali vivenciadas possam ser valorizadas a partir de atividades lúdicas e/ou reflexivas que promovam o reconhecimento de cada um e do outro, com suas riquezas, limites, percepções e concepções sempre tão singulares.

Outro aspecto fundamental a ser destacado é a contribuição para a formação dos bolsistas (e voluntários) que participam do Projeto, pois tem a oportunidade de vivenciar, discutir e aprofundar questões fundamentais à formação do educador relacionadas ao processo educativo, em especial, a formação ética de crianças e jovens a partir da valorização do diálogo.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. (Org.) *Escolas inovadoras: experiências bem-sucedidas em escolas públicas*. Brasília: Unesco, 2003. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002977.pdf>>. Acesso em: 14 mar. 2012.

BOHM, D. *Sobre o diálogo*. Disponível em: <<http://www.fiepr.org.br/valores/di%20logo%20-%20David%20Bohm.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC, SEF, 1997.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Temas transversais: ética*. Brasília: MEC; SEF, 1997.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia da autonomia*. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

MATURANA, H.; VARELA, F. *A árvore do conhecimento*. Campinas: Editorial Psy II, 1995.

MORIN, E. *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez, 2002.

MRECH, L. M.; RAHME, M. A roda de conversa e a assembleia de crianças: a palavra líquida e a escola de educação infantil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 25, n. 1, p. 293-301, abr. 2009.

SOARES, T. C.; CZERESNIA, D. Biologia, subjetividade e alteridade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, v. 15, n. 36, p. 53-63, jan./mar. 2011.

ZANELLA, A. V. Sujeito e alteridade: reflexões a partir da psicologia histórico-cultural. *Psicologia & Sociedade*, v. 17, n. 2, p. 99-104, mai/ago. 2005.

46

PROBLEMAS DE COMBINATÓRIA E O DESENVOLVIMENTO DE PROCESSOS DE JUSTIFICATIVA E ARGUMENTAÇÃO MATEMÁTICA

Eloísa Silva

Catherrine Rossini

Carla Saullo

Maria Dirlene da Silva Cattai

Analucia Castro Pimenta de Souza

Miriam Godoy Penteadó

Instituto de Geociências e Ciências Exatas/Unesp/Rio Claro

Resumo: Este texto apresenta uma experiência ocorrida a partir de uma parceria entre universidade e escola pública. Trata-se do projeto intitulado “Problemas de Combinatória e o desenvolvimento de justificativa e argumentação Matemática”, com duração de dois anos, cuja equipe é constituída por três professoras de escolas públicas, uma professora coordenadora e alunos do curso de Licenciatura em Matemática da Unesp/RC. O material produzido ao longo do projeto permite o estudo sobre o envolvimento dos alunos com tarefas matemáticas e resolução de problemas. Os resultados preliminares mostram avanço dos alunos na escrita, na interpretação dos problemas, na utilização de notação matemática e na organização dos dados. O trabalho com resolução de problemas numa perspectiva de investigação matemática demanda uma nova conduta do professor. Neste sentido, é importante que ele assuma o papel de orientador e que os alunos sintam-se livres para levantar questões, explorar suas ideias e apresentá-las de forma oral e escrita. A parceria da universidade e escola pública fortalece a formação e prática das professoras participantes, bem como o desenvolvimento dos futuros professores de Matemática, que podem refletir sobre as demandas da prática docente.

Palavras-chave: Educação Matemática; Combinatória; Resolução de Problemas.

INTRODUÇÃO

O projeto “Problemas de combinatória e o desenvolvimento de processos de justificativa e argumentação matemática” aborda problemas de contagem e teoria dos grafos, nos segmentos do Ensino Fundamental I e II. Seu objetivo é analisar as abordagens utilizadas pelos alunos na resolução de problemas, tendo como

foco o processo de justificativa e de argumentação matemática. Para isso, estabeleceu-se uma parceria entre a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” de Rio Claro e duas escolas da rede pública, localizadas na mesma cidade.

As duas escolas parceiras pertencem a diferentes esferas governamentais. Na escola Prof^a Heloísa Lemenhe Marasca, vinculada ao governo do estado, as atividades envolvem estudantes do 7º e 9º anos, enquanto que na escola Sérgio Hernani Fittipaldi, vinculada ao município de Rio Claro, envolve alunos do 5º ano. Este texto é baseado em resultados da segunda escola.

A equipe responsável pelo projeto é constituída por professoras das escolas parceiras, sendo duas de matemática e uma pedagoga, que atua como professora da sala de recursos; cinco alunos do curso de Licenciatura em matemática e a coordenadora do projeto, que é vinculada ao Departamento de Matemática da Unesp, Câmpus de Rio Claro.

Inicialmente a equipe se dedica ao planejamento e organização das fichas com situações problemas envolvendo combinatória e teoria dos grafos. Nessas fichas há um roteiro destinado ao professor de sala, para melhor aproveitamento do material. Nesse momento, o estudo da literatura marcou o trabalho da equipe.

A segunda fase é destinada ao desenvolvimento das atividades com os alunos das escolas. Posteriormente, as fichas preenchidas por eles são analisadas, servindo de base para a reformulação das mesmas. Esse trabalho de análise tem sido feito no segundo ano do projeto, que com sua prorrogação, possibilitou ainda uma nova rodada de atividades com os alunos nas escolas.

METODOLOGIA

Para o desenvolvimento do trabalho, a equipe do projeto se reúne semanalmente, sendo uma semana no Laboratório de Ensino de Matemática (LEM) da Unesp e, a outra, em uma das escolas parceiras.

Nessas reuniões, inicialmente foi feita a leitura e discussão de vários textos sobre combinatória e resolução de problemas, com o objetivo de construir uma base teórica para a produção das fichas. A opção por fichas se justifica pelo fato de facilitar a organização da aula e auxiliar na produção escrita dos alunos. A atividade com as fichas conta com o recurso de material manipulativo e tecnologia informática.

O processo de elaboração dessas fichas contou com a participação de todos os membros da equipe, que discutiram a formulação e o nível de dificuldade de cada uma, de forma que ficassem compatíveis com as necessidades dos estudantes. Após essa adequação, os alunos da graduação reproduziram uma quantidade suficiente de fichas para o trabalho em sala de aula.


No desenvolvimento do projeto, adotou-se a Metodologia de Ensino-Aprendizagem-Avaliação de Matemática através da Resolução de Problemas. Nessa perspectiva metodológica, o ensino, a aprendizagem e a avaliação devem ocorrer simultaneamente durante o processo de construção do conhecimento.

Esta metodologia não se resume apenas a ensinar a resolver problemas. Neste caso, o problema é considerado um ponto de partida do qual podem ser feitas conexões entre os diferentes ramos da matemática, gerando novos conceitos e novos conteúdos. De acordo com Onuchic (1999, p. 208), “quando os professores ensinam matemática através da resolução de problemas, eles estão dando a seus alunos um meio poderoso e muito importante de desenvolver sua própria compreensão”. Desta forma, o aluno passa a ser participante de seu processo de aprendizagem, trabalhando em grupos cooperativos e colaborativos, que vão discutir sobre o problema e tentar resolvê-lo. Assim, uns aprendem com os outros. O papel do professor, segundo esta metodologia, passa a ser de observador, consultor e mediador do processo de aprendizagem.

Tendo em vista a literatura estudada, as aulas do projeto são compostas por três partes: arranque, desenvolvimento das atividades e encerramento. No arranque, a professora da classe organiza a turma para o trabalho em grupo ou individual e explica algumas questões que considera pertinente para que os grupos iniciem a atividade. Durante o desenvolvimento, os responsáveis pela sala de aula tiram as eventuais dúvidas dos alunos, tomando o cuidado para registrá-las para posterior análise. O encerramento da aula é o momento em que os alunos têm a oportunidade de expor suas ideias e confrontá-las com as dos demais. Essa é ainda uma oportunidade para o professor formalizar o conteúdo estudado, mostrando aos alunos as definições, propriedades e notações que constam nos livros didáticos.

As observações feitas durante o desenvolvimento das atividades são anotadas em um roteiro cujo modelo está representado no Quadro 1.

Quadro 1 Roteiro de observação.

 UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA "JULIO DE MESQUITA FILHO" Campus do Rio Claro	
NÚCLEO DE ENSINO	SEMESTRE DE _____
SÉRIE:	DATA: _____
ROTEIRO PARA OBSERVAÇÃO DO TRABALHO EM SALA DE AULA	
Horário de Início:	Horário de Término:
Quantidade de Alunos Presentes:	Atividade:
Atividade Encaminhada por:	Assunto Trabalhado:
1. Sobre a aula investigativa:	
- Arranque: (quem fez, quanto tempo levou, etc.)	
<input type="text"/>	
- Desenvolvimento: (quem encaminhou, quanto tempo, alunos em duplas, etc.)	
<input type="text"/>	
- Fechamento: (quem fez, usou lousa, como os alunos participaram, etc.)	
<input type="text"/>	
2. Dificuldades encontradas pelos alunos e/ou perguntas feitas para o professor:	
<input type="text"/>	
3. Dúvidas e/ou possibilidades de alterações das fichas:	
<input type="text"/>	
4. Necessidade de pré-requisitos:	
<input type="text"/>	
5. Situações imprevisíveis: (sobre o conteúdo, sobre o material, sobre a escola, etc.)	
<input type="text"/>	
6. Detalhes operacionais: (condições da sala, disponibilidade de material, tempo, etc.)	
<input type="text"/>	

Na escola Sérgio Hernani Fittipaldi, as atividades ficaram sob a responsabilidade da professora da sala de recursos, participante da equipe de pesquisa, e duas alunas da graduação. Nesta escola, trabalhou-se com uma turma de 5º ano em que num total de 15 alunos, quatro apresentavam deficiência intelectual. A professora da turma embora não fosse integrante da equipe, acompanhou alguns trabalhos realizados e, ao final do projeto, respondeu um questionário sobre suas observações a respeito do desenvolvimento dos alunos.

Os problemas das fichas para esta turma continham enunciados curtos, escritos em letra bastão, tendo em vista que o processo de alfabetização ainda não havia sido concluído por todos. Houve cuidado com a diagramação das fichas no sentido de facilitar a visualização das tarefas. O início da atividade era dado pela leitura das questões por um dos membros da equipe.

As tarefas foram solucionadas em grupos, com o suporte de materiais manipulativos representando cartões, moedas, copinhos de sorvete, entre outros elementos presentes nos enunciados dos problemas. A confecção desses materiais foi realizada pela equipe do projeto, utilizando cartolina, EVA e sulfite.

Foi preparado e entregue um estojo para cada aluno da sala, contendo uma lapiseira, uma caixa de grafites, uma borracha e uma caneta. Isso foi feito, pois existia um problema de falta de material ocasionando atraso no início das atividades. Os estojos eram recolhidos no final da atividade e redistribuídos na semana seguinte. Ao término da primeira etapa do projeto, final do ano de 2011, estes estojos foram doados para as crianças.

As fichas destinadas ao 5º ano continham problemas com temas do cotidiano. Havia problemas envolvendo compra de sorvetes e montagem de pratos de um restaurante que foram resolvidos a partir de uma simulação com sorvete e frutas, levadas pela equipe do projeto. No Quadro 2 há uma descrição do trabalho com uma das fichas.

Quadro 2 Descrição de um dos encontros do 5º ano.

TERCEIRO ENCONTRO: SORVETES

Foram dispostos sobre a mesa os materiais manipulativos necessários para a confecção da atividade.

Em seguida, foi realizada uma leitura dos exercícios propostos pela professora da sala de recursos em conjunto com a sala, que também solicitou que um aluno de cada grupo se dirigisse até a mesa e pegasse a quantidade de material que julgasse suficiente para resolver o problema.

O desenvolvimento se deu com o apoio de duas integrantes do Núcleo de Ensino, que percorriam os grupos aleatoriamente. Os alunos foram dispostos em grupos de três e quatro alunos e foi solicitado que trabalhassem conjuntamente para solucionar os problemas.

Foi orientado aos alunos que solucionassem os problemas utilizando os materiais manipulativos, para só em seguida completassem a atividade impressa.

O fechamento foi realizado por grupos. À medida que cada grupo concluía a atividade de combinatória e entregava suas folhas, recebia novas atividades a fim de ampliar seus conhecimentos e não ficarem ociosos. Estas tratavam de assuntos do currículo escolar referente à disciplina de matemática envolvendo problemas de lógica.

Em seguida, todos os alunos saborearam sorvetes dos três sabores que os problemas propunham.

Alguns alunos ainda não tem fluência na leitura, o que dificulta a compreensão e interpretação dos problemas.

Os alunos nem sempre trazem os materiais (lápiz, borracha), o que atrasava o início da atividade.

Os alunos ainda não estavam tendo autonomia para realizar os problemas.

Para o encerramento do ano foi organizada uma visita guiada no Câmpus da Unesp onde os alunos tiveram a oportunidade de conhecer os Departamentos de Educação Física, Geologia e Matemática. Depois do passeio, durante o restante do dia foi feita uma confraternização.

Na escola Prof^a Heloísa Lemenhe Marasca, as atividades ficaram sob a responsabilidade das duas professoras de sala, participantes da equipe, e três alunos da graduação. Nessa escola trabalhou-se com as turmas do 7º e 9º anos, tendo em média 36 alunos por sala que foram divididos em pequenos grupos. A utilização de material manipulativo foi bem menor quando comparada com a turma do 5º ano da outra escola.

Tendo em vista que o projeto ainda não está finalizado, apresentamos resultados parciais referentes ao trabalho desenvolvido com a turma de 5º ano.

RESULTADOS PARCIAIS

No primeiro ano de projeto, foram produzidas 26 fichas tematizadas na área de análise combinatória, abrindo possibilidades para explorar outros assuntos como porcentagem, geometria, tratamento da informação, gastronomia, conhecimentos de geografia, biologia e história.

As fichas foram adequadas de acordo com o público a que se destinava, desta maneira, o critério de análise também foi diferenciado, uma vez que a turma do 5º ano fazia parte do processo de educação inclusiva, pois acolhia quatro alunos com deficiência intelectual.

Esta classe, com 15 alunos, foi formada com os remanescentes do processo de adequação da Lei 11.274 de 06/02/06 que institui o Ensino Fundamental de nove anos. O município optou por introduzir gradualmente as turmas referentes à nova lei, enquanto extinguiu as da lei anterior. Sendo assim, essa classe foi formada com 13 alunos retidos do processo anterior e dois transferidos de outras cidades.

Além dos quatro alunos com deficiência intelectual, os demais apresentavam defasagens referentes à escrita, leitura e interpretação. Com relação à matemática, estavam aprendendo as quatro operações e não faziam conexões lógicas necessárias para resolver os problemas propostos. Os Quadros 3 e 4 trazem exemplos da dificuldade de escrita e organização dos dados, respectivamente.

Quadro 3 Exemplo de dificuldade de escrita.

RESPOSTA: JOGO RO 6

Nas primeiras fichas analisadas desta turma, existia uma grande confusão quanto à forma de separar dados, interpretar problemas e também dificuldades em reproduzir contas. Deste modo, novas formas de abordar os problemas foram estabelecidas, para que os alunos conseguissem fazer as conexões necessárias para solucionar os problemas. O material manipulativo contribuiu para atingir os objetivos das atividades.

Quadro 4 Exemplo de dificuldade de organização dos dados.

TAREFA2) OS PARTICIPANTES DE UM TORNEIO DE FUTEBOL FORAM: BRASIL, URUGUAI, ARGENTINA E VENEZUELA. TODOS OS PAÍSES SE ENFRENTARAM SOMENTE UMA VEZ. OS JOGOS FORAM: BRASIL E URUGUAI, URUGUAI E ARGENTINA; E OUTROS. ESCREVA TODOS OS JOGOS REALIZADOS E INDIQUE QUANTOS FORAM OS JOGOS.

BRASIL * ARGENTINA * URUGUAI * ARGENTINA *
BRASIL * VENEZUELA * ARGENTINA * VENEZUELA
URUGUAI * VENEZUELA *
BRASIL * URUGUAI - ARGENTINA

A partir da ficha “Frutas e Verduras”, surgiu a ideia de se levar frutas para a sala de aula e fazer uma salada com tipos, cores e formas variadas. Com isto, poderiam fazer combinações diferentes e degustá-las. Isso proporcionou que as crianças experimentassem frutas que não conheciam. Além disso, desde o momento em que as crianças dividiam as frutas, era possível abordar a ideia de parte e todo e adição de fração.

A atividade foi um sucesso que ficou explícito no registro dos alunos (conforme o Quadro 5), quando estes conseguiram preencher uma série de itens em que se pedia o número de combinações possíveis entre saladas e vegetais.

Quadro 5 Melhora na notação matemática.

1) O CONSUMO DE FRUTAS E VERDURAS É MUITO IMPORTANTE PARA MELHORAR A QUALIDADE DA ALIMENTAÇÃO.

OBSERVE O QUADRO 1. HÁ UMA LISTA COM ALGUMAS FRUTAS E VERDURAS.

PÊRA (P)	MAÇÃ (M)	RÚCULA (R)	BANANA (B)
ALFACE (A)	UVA (U)	ESCAROLA (E)	

QUADRO 1

SE EM UMA REFEIÇÃO DEVEMOS ESCOLHER UMA FRUTA E UMA VERDURA DESSA LISTA, RESPONDA:

A) QUANTAS ESCOLHIAS DIFERENTES PODEMOS FAZER?

$P-U$ $P-M$ $P-B$ $P-P$	$E-U$ $E-M$ $E-B$ $E-P$	$A-U$ $A-M$ $A-B$ $A-P$
----------------------------------	----------------------------------	----------------------------------

Fonte: Adaptado de Dante (2004).

Com o decorrer dos encontros, observaram-se melhoras graduais no desempenho dos alunos na interpretação dos problemas e na forma de organizar os dados e utilizar a notação matemática. Esse fato foi relatado pela professora da sala de aula, que conviveu com a turma ao longo de um ano (Quadro 6). Houve ainda a questão do envolvimento emocional, que foi importante para os alunos ao longo do projeto, pois se tratando de uma turma tão jovem, a associação de gostar de compartilhar horas com os membros do projeto, refletiu no prazer pela matemática.

Já no Ensino Fundamental II os alunos possuíam maior familiaridade com atividades investigativas devido a participação em projetos anteriores. Com o decorrer do trabalho, os alunos apresentaram melhorias na escrita, nas estratégias de organização dos dados e no estabelecimento de relações entre os diferentes problemas.

Quadro 6 Parte do questionário respondido pela professora da sala.

5. Como seus alunos eram/estavam antes do início do Projeto do Núcleo de Ensino?

Eles estavam "muito lentos" no início do projeto em relação a perceberem as combinações e as estimativas.

6. Como seus alunos são/estão atualmente?

Atualmente houve uma melhora significativa.

7. Você acha que as intervenções fizeram alguma diferença no aprendizado dos alunos? Que evidências você tem?

Sim fizeram. As evidências apareceram quando parei a das atividades cotidianas e atividades pedagógicas. As soluções foram mais rápidas e o entendimento do que se pedia também.

O uso de tecnologia informática contribuiu para a exploração dos possíveis arranjos e combinações dos problemas que envolviam diferentes cores, já que os alunos podiam facilmente alterá-las para testar as conjecturas. Na escola Sérgio Hernani Fittipaldi, a maioria dos alunos nunca havia se deparado ou manipulado um computador, desta forma o projeto contribuiu também para a inclusão digital dessas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final de quase dois anos de trabalho, o material produzido tornou-se um importante objeto de estudo para tratar questões do envolvimento dos alunos com tarefas matemáticas e aprimoramento na resolução de problemas.

Entre os aspectos mais relevantes destacam-se: a contribuição da literatura para a produção e análise das fichas, a interação entre os alunos tendo em vista a inclusão, o processo de desenvolvimento em matemática e a postura do professor ao organizar aula de matemática numa perspectiva investigativa. Diante de atividades dessa natureza é necessária uma nova conduta do professor, pois o sucesso da investigação matemática é atribuído ao ambiente criado em sala de aula. É importante que os alunos sintam-se livres para levantar questões, explo-

rar suas ideias e apresentá-las aos colegas e professor de forma oral e escrita (PONTE et al., 2003).

A participação de um projeto dessa natureza demanda tempo, dedicação e disponibilidade. Desta forma, cabe o reconhecimento e a valorização aos que se empenharam para que fosse possível o desenvolvimento desse trabalho.

Uma contribuição de destaque é a abertura da escola pública para os alunos de licenciatura, bem como o acesso dos alunos da educação básica à universidade. Essa parceria fortaleceu a formação e prática das professoras participantes, bem como o desenvolvimento dos futuros professores de Matemática, que puderam refletir sobre as demandas da prática docente.

É crucial, que iniciativas como essas continuem recebendo apoio de agências financeiras e governamentais, para fortalecer o trabalho conjunto entre universidade e escola básica.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: matemática*. Brasília: MEC, SEF, 1997.

DANTE, L. R. *Tudo é Matemática*. 5ª série. São Paulo: Ática, 2004.

ONUCHIC, L. R. Ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. (Org.). *Pesquisa em educação matemática: concepções e perspectivas*. São Paulo: Editora Unesp, 1999. p. 199-218.

ONUCHIC, L. R.; ALLEVATO, N. S. G. Novas reflexões sobre o ensino-aprendizagem de matemática através da resolução de problemas. In: BICUDO, M. A. V. B.; BORBA, M. C. (Org.). *Educação matemática: pesquisa em movimento*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 213-231.

PONTE, J. P.; BROCARD, J.; OLIVEIRA, H. *Investigações matemáticas na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

47

O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE E SUAS CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Daniela Nogueira de Moraes Garcia

Letícia Kondo

Letícia Zamarioli Rodrigues

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Assis

Resumo: As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) têm revelado grande potencial no que diz respeito às opções de materiais didático-pedagógicos e metodologias para o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs). O objetivo primordial desse estudo, conduzido no Programa Núcleos de Ensino/PROGRAD/Unesp, é verificar e pensar sobre o uso das TICs nas práticas pedagógicas dos professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Unesp/Assis que são alunos em formação do Curso de Letras. Objetivamos, também, promover oficinas para os professores do Centro de Línguas de uma escola pública; enfocando os conteúdos escolares, as metodologias de ensino e a exploração de materiais didático-pedagógicos nas aulas de LEs. A metodologia empregada é qualitativa de cunho etnográfico e envolve coleta, análise e reflexões de dados; discussões a respeito dos resultados; e exposição dos resultados para os professores do Centro de Línguas da escola pública na forma de oficinas. Os resultados preliminares sinalizam contribuições, tanto para os aprendizes, quanto para os professores envolvidos no processo em relação ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Ao final, esperamos auxiliar com práticas que enfoquem o uso das TICs nas aulas de línguas estrangeiras e a formação dos professores, envolvendo a universidade e as escolas públicas em busca de ações inclusivas.

Palavras-chave: Novas tecnologias; línguas estrangeiras; Centro de Línguas.

INTRODUÇÃO

As novas tecnologias de informação e comunicação (TICs) instauram novas conjunturas no aprender e no ensinar línguas estrangeiras (LEs), maximizando as oportunidades e encurtando as barreiras entre os povos.

A literatura é enriquecida a cada dia com estudos que enfocam o uso das tecnologias e, em especial, dos computadores, CMC – Comunicação mediada pelo

computador – ou CALL – Aprendizagem de línguas assistida por computador – e o ensino de línguas estrangeiras discorrendo sobre sucessos, barreiras, benefícios e recompensas e reforçando sua importância nos dias atuais (CHAPELLE, 1998; SALABERRY, 1996, 2001; CELANI & COLLINS, 2005; WARSCHAUER, 1996, 1997a, 1997b, 2001, 2004, 2005; BRAGA e COSTA, 2000; LEE, 2000; PAIVA, 2001a, 2001b, 2005; LUZÓN MARCO, 2002; GARCIA, 2003; 2011; BACALÁ, 2003; BRAGA, 2004; PAIVA & RODRIGUES JUNIOR, 2004; SOUZA, 2000, 2003, 2007; LEFFA, 2006; THORNE & BLACK, 2007).

Assim, as tecnologias permitem que um caráter mais real e significativo seja incorporado ao cenário educacional atual. O processo de ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras pode ser complementado e enriquecido pelas conexões à Internet e o professor pode assumir outros papéis de modo a facilitar e maximizar as práticas desenvolvidas.

Segundo Almeida Filho e Barbirato (2000), hoje, se buscam novos horizontes com experiências que possam ser inovadoras para a aula de línguas no sentido de oferecer ao aprendiz oportunidades de experiências mais diretas com e na língua-alvo, propiciando-lhe mais insumo e de melhor qualidade, portanto, insumo mais significativo para o aluno.

O trabalho aqui exposto irá retratar uma pesquisa que está sendo desenvolvida pelo Programa Núcleos de Ensino/PROGRAD/Unesp, envolvendo o Centro de Línguas da universidade e o Centro de Línguas da escola pública e o uso das tecnologias no ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras. Para tal, enfocamos as TICs no cenário educacional e a formação de professores. Passamos à descrição da investigação e apresentamos dados e reflexões preliminares.

AS NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO E AS LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

A propagação das tecnologias de comunicação no mundo moderno, assim como, sua relevância, é inquestionável. Destacamos que as conexões à internet impactaram e trouxeram mudanças para os mais diversos meios em nossa sociedade, criando novos espaços, um “campo de estudo complexo, multifacetado e instável” (Moreira, 2004, p. 128).

Assim, diante do diálogo entre o uso dos computadores e a internet com o ensino de LEs, principalmente, considerando-se o Brasil e sua localização geo-

gráfica, fica claro que o distanciamento dos outros países, dos povos, das línguas e das culturas é sobressalente. Telles (2006) vê desafios e limitações geográficas, sociais, tecnológicas, econômicas e formativas que encontramos no Brasil no que diz respeito ao acesso às línguas estrangeiras. O autor sinaliza, entretanto, novas conjunturas e condições proporcionadas pelo desenvolvimento da comunicação mediada pelos computadores para tais desafios.

O contato e o acesso às diferentes línguas, antes possível somente pelos cursos e intercâmbios com altos custos, agora é proporcionado de forma rápida e barata. Os alunos se conectam com o mundo, buscam informações e se comunicam em segundos. Mesmo estando ciente da exclusão digital que ainda se faz presente em nossa sociedade, os alunos, independentemente de classe social ou de suas condições financeiras, já trazem às salas de aula certo conhecimento tecnológico que, muitas vezes, ultrapassa a habilidade dos educadores (ver Buzato, 2001).

É necessário que tenhamos discernimento e conhecimento para lidar com questões, não somente teóricas, mas também, práticas que envolvam o uso das novas tecnologias e o ensino e aprendizagem de LÊs.

Nota-se, por exemplo, um grande potencial da associação internet e ensino/aprendizagem de LÊs. Todavia, nem tudo é maravilhoso e lógico. Certamente que empecilhos e dificuldades fazem parte dos trabalhos e projetos desenvolvidos, mas é preciso ter em mente que a realidade, em constante movimento a partir das tecnologias, demanda mudanças e domínio de ferramentas.

As práticas pedagógicas que não promovem reflexão ou interação merecem inovação para compor um cenário mais significativo. As novas ferramentas podem corroborar para uma relação hegemônica de coconstrução do saber, envolvendo aprendizes e educadores para constituir um novo quadro na educação, quebrando velhos rótulos e buscando eficiência, motivação, reflexão.

As tecnologias não vão eliminar pessoas mas, em cenário educacional, impor adequações dos papéis de educadores/ aprendizes em prol de oportunidades de ensino e aprendizagem mais significativas e enriquecedoras.

Buzato (2001) reconhece que:

(...) professores que não tenham uma noção bastante clara das possibilidades de uso de computadores e um grau de familiaridade com computadores que permita representações menos estereotipadas da máquina e de seu funcionamento tenderão, em boa parte dos casos, a encontrar em suas próprias crenças uma fonte geradora de

ansiedade em relação aos computadores e a justificativa para desconsiderar o uso da máquina como ferramenta ou meio de ensino. (p. 19)

Uma outra questão que merece ser ressaltada é a relevância e os propósitos do ensino/aprendizagem das línguas estrangeiras. Em tempos modernos, o conhecimento das línguas e sua proficiência é indiscutível, constituindo-se porta de entrada para variadas situações, como, por exemplo, filmes, músicas, *chats*, pesquisas, notícias, Internet, situações que fazem parte do cotidiano de nossos jovens alunos. A necessidade de uso e de domínio das habilidades linguísticas se reafirma a cada dia de forma nunca vista antes.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

É essencial conceber a formação como fator tão importante quanto a informação. O ensino, antes distante, agora toma outras proporções tendo-se em vista que os jovens estão sendo expostos à tecnologia de uma forma nunca vista antes.

As práticas educacionais da sala de aula podem ser enriquecidas a partir dos anseios e necessidades trazidas pelos alunos. Pode-se pensar em uma complementação, englobando atividades do cotidiano vivenciadas pelos aprendizes, por exemplo, e inserindo propósitos educativos. É preciso expandir, ampliar os horizontes, renovar os modelos, ir além da informação para enriquecer o processo de ensino e aprendizagem e, de fato, promover a formação e a reflexão.

Teoria e prática podem caminhar juntos para que alunos e professores vivenciem experiências significativas. Como reconhece Moran (2004):

Se os alunos fazem pontes entre o que aprendem intelectualmente e as situações reais, experimentais, profissionais ligadas aos seus estudos, a aprendizagem será mais significativa, viva, enriquecedora. (s/p)

Geraldini (2003) defende um redimensionamento nas ações pedagógicas e a implantação de um novo modelo que envolve a formação de professores, e afirma:

(...) na formação inicial torna-se imperativo enfatizar o desenvolvimento de habilidades de aprendizagem, o que significa redimensionar o destaque dado atualmente aos conteúdos, sem negligenciar o espírito científico e de pesquisa. Em outras palavras, urge que se empreenda um modelo educacional mais formativo que informativo. (p. 8)

Consideramos, assim, ser de fundamental importância que as TICs façam parte da formação de professores pois, diante do cenário mundialmente instaurado, elas, certamente farão parte, de alguma maneira, das ações pedagógicas em língua estrangeira. Defendemos que a universidade seja um espaço profícuo para esses professores em formação vivenciarem experiências significativas concernentes ao acesso aos povos, suas línguas e culturas.

A INVESTIGAÇÃO PROPOSTA

Consideramos, a partir do exposto, que as TICs e as conexões à Internet têm se constituído um terreno profícuo para o acesso às línguas estrangeiras, seus falantes e suas respectivas culturas. Não podemos ignorar esse potencial e sim fomentar situações de ensino e aprendizagem em prol de uma educação inclusiva de modo que aprendizes e educadores vivenciem uma (co)construção do conhecimento de forma significativa e autêntica.

Para o estudo, elencamos os seguintes objetivos:

- a) Investigar e refletir sobre o uso das TICs nas práticas pedagógicas dos professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Unesp/Assis que são alunos do Curso de Letras em formação;
- b) Promover oficinas enfocando os conteúdos escolares, as metodologias e ensino e a exploração de materiais didático-pedagógicos a partir do uso das TICs nas aulas de línguas estrangeiras, envolvendo os alunos-professores do Centro de Línguas da Unesp, os professores de línguas estrangeiras da escola pública e do Centro de Línguas desta referida escola.

Tendo, portanto, como objetos de estudo *(a) o uso das TICs, (b) as práticas pedagógicas dos alunos-professores, (c) a formação de professores e (d) o ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras*, as perguntas de pesquisa são:

- Como se dá o uso das TICs nas aulas de língua estrangeira no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Unesp/Assis?
- As TICs podem servir como suporte para as práticas pedagógicas com vistas à aprendizagem significativa e educação inclusiva?
- Considerando que os alunos do Centro de Línguas da Unesp são, também, de escolas públicas, é possível envolver a universidade e escola de modo a

oferecer contribuições ao processo de ensino/aprendizagem dos componentes curriculares?

O CENÁRIO DE ESTUDO

O Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da Faculdade de Ciências e Letras da Unesp (<http://www.assis.unesp.br/centrodelinguas/>) é um projeto de extensão entre os Departamentos de Educação e Letras Modernas da Unesp/Assis e conta com o apoio da Pró-Reitoria de Extensão e da Assessoria de Relações Externas da Unesp. Assim, dentre seus objetivos, o Centro oferece o acesso democrático e gratuito às línguas e intercâmbio com outros países, oferecendo cursos de línguas (inglês, espanhol, francês, alemão, japonês, italiano, mandarim e português como língua estrangeira). Seu público envolve a comunidade interna da Unesp (professores, alunos e funcionários) e a comunidade externa (cidadãos de Assis e região).

Assim, mediante um processo seletivo, os alunos de Línguas Estrangeiras da Unesp são avaliados e, se aprovados, garantem o direito de ministrar aulas no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores (CLDP). A demanda pelos cursos é grande e, dentro das possibilidades de reservas de salas de aula no câmpus, as turmas são formadas. Para esses alunos que são professores em formação, a oportunidade de ensino no Centro de Línguas é enriquecedora. Quinzenalmente são realizadas sessões de orientação pedagógica com as professoras de Prática de Ensino do Departamento de Educação e sessões de orientação linguística com professores de Línguas Estrangeiras do Departamento de Letras Modernas. Dessa maneira, esses alunos-professores recebem um acompanhamento e suporte em suas ações pedagógicas.

O CLDP foi uma grande conquista pois, além de oferecer o acesso às línguas e culturas estrangeiras à comunidade interna e externa de forma gratuita, permite que os alunos do Curso de Letras, professores em formação, atuem e desenvolvam práticas de ensino de forma supervisionada, exercitando, já, conteúdos recebidos e buscando um espaço na docência.

A pesquisa foi desenvolvida no contexto das aulas de línguas estrangeiras, nível básico, ministradas pelos alunos-professores no Laboratório de Teletandem e, também, nas sessões de orientação pedagógica e linguística oferecidas pelos docentes da Unesp no Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores.

Os dados descritivos, coletados no contato direto entre pesquisador e situação estudada, e a ênfase no processo buscando retratar a perspectiva dos participantes são características da pesquisa qualitativa (BOGDAN e BIKLEN 1982 apud LÜDKE e ANDRÉ, 1986, p. 13) e que foram muito importantes para a condução da investigação aqui proposta.

Participaram da pesquisa os alunos-professores do Centro de Línguas e Desenvolvimento de Professores da FCL/Unesp, alunos bolsistas, professores colaboradores do Departamento de Educação e Letras Modernas da referida universidade e doutorandos em Estudos Linguísticos do IBILCE/Unesp.

Foi solicitado aos alunos-professores do nível básico das turmas de inglês, italiano, espanhol, alemão, japonês e francês que agendassem, quinzenalmente, uma aula no Laboratório de Teletandem. Assim, esse se constituiu um momento importante para coleta de dados para que pudéssemos observar o uso das TICs nas ações pedagógicas no espaço físico de um laboratório, tecnologicamente equipado.

Como instrumentos de coleta de dados, foram utilizadas gravações das conversas nas sessões de orientação, observação de aulas, notas de campo, questionários e relatos escritos.

As sessões de orientação/supervisão pedagógica e linguística ocorrem quinzenalmente no CLDP da Unesp de Assis. Dessa maneira, as sessões foram gravadas, no período de coleta de dados, permitindo que as conversas se constituíssem importante instrumento, assim como, as notas de campo tomadas pelos alunos bolsistas e pesquisadores.

Sob a perspectiva interpretativista da hermenêutica (Van Manen, 1990; Ditley, 1994; Hermann, 2002), estão sendo levantados os temas principais das conversas, relatos, observações e notas de campo, compilando informações relevantes para buscar e construir significados.

As oficinas que serão ministradas, ao final do projeto, terão o objetivo de instrumentalizar os professores do referido Centro de Línguas, de apontar possibilidades, a partir dos resultados obtidos na investigação conduzida, e mostrar caminhos que abordem as TICs no contexto de ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras em Centro de Línguas. Entendemos que essas oficinas possam se constituir um espaço precioso para a associação entre teoria e prática envolvendo os conteúdos escolares, discussão de metodologias de ensino, uso de materiais

didático-pedagógicos e resultados obtidos além de fomentar o uso das TICs no ambiente escolar em prol de ações inclusivas.

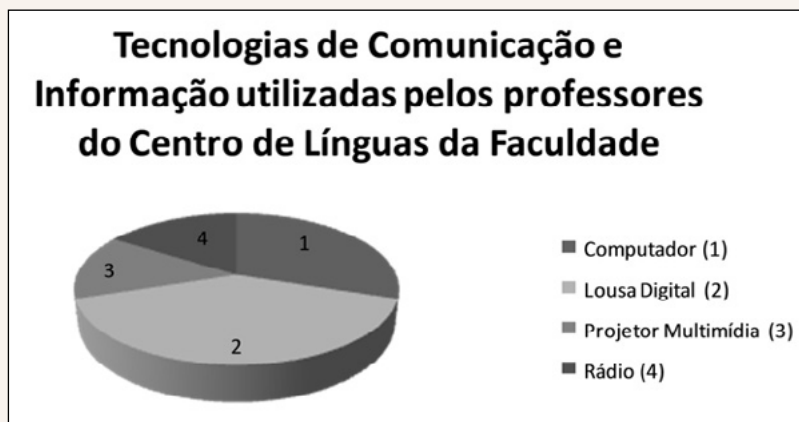
ANÁLISE DE DADOS

Passamos à uma apresentação e discussão preliminar dos dados coletados nas aulas de línguas estrangeiras ministradas pelos alunos-professores do Centro de Línguas que foram os participantes da pesquisa conduzida.

Os recursos disponibilizados aos alunos-professores foram rádios, gravadores digitais, lousa digital, projetores de multimídia e computadores com conexão à internet.

O gráfico 1 aponta os recursos mais utilizados no computador.

Gráfico 1 Recursos mais utilizados pelos alunos-professores do Centro de Línguas.



Nos relatos dos alunos-professores, o computador é um recurso que possibilita a complementação das atividades desenvolvidas, promovendo um suporte para as aulas de línguas estrangeiras. O excerto 1 traz o relato de um professor que utiliza o computador em suas aulas de francês.

Excerto 1 Relato de um professor de francês do Centro de Línguas.

“Eu utilizei durante o semestre o computador e o projetor multimídia, por ser uma tecnologia completa. Eu utilizei vídeos de material autêntico como: curta metragem, propaganda publicitária, rádio francesa, filmes etc.(...)”

Percebe-se, assim, que o uso do computador foi associado ao projetor multimídia, o que permite que, em caso de poucos computadores, todos os alunos se envolvam nas atividades propostas.

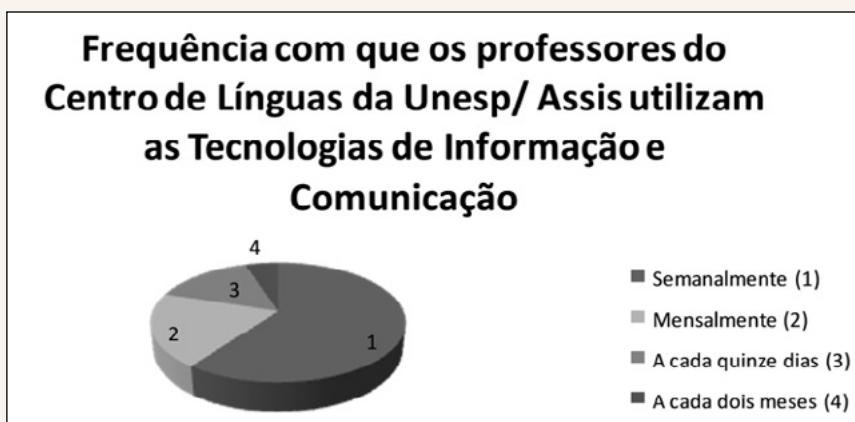
No relato do professor de japonês, retratado no excerto 2, é possível notar que opções variadas são oferecidas nas aulas de línguas estrangeiras com vistas ao uso significativo da língua. Há uma preocupação, por parte dos professores, em buscar suporte nas TICs e materiais que enfoquem a língua em situações reais de comunicação.

Excerto 2 Relato de um professor de japonês do Centro de Línguas.

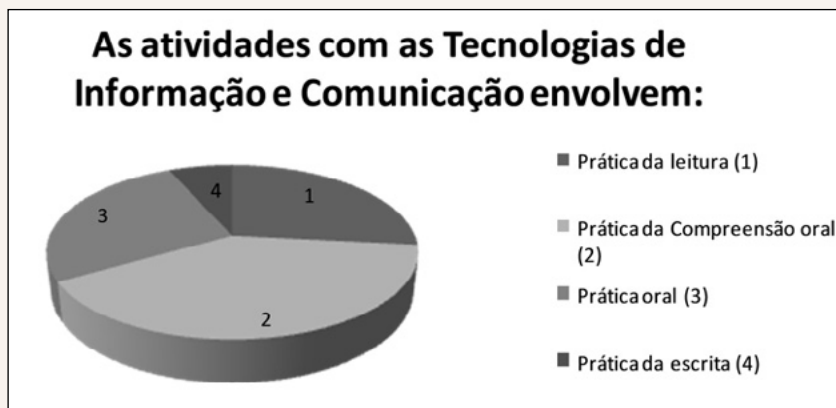
“Utilizo mais o computador e multimídia, procurando sempre passar músicas, vídeos como animes, novelas, propaganda da TV japonesa, indicação de sites para o estudo da língua e, geralmente, apresentação em slides para revisão de conteúdo, usando imagens e fazendo leituras, de forma que as aulas, na maioria das vezes, tornam-se mais dinâmicas, fluem melhor, dependendo do conteúdo apresentado.”

Em relação à frequência de uso dos recursos, os alunos-professores apontaram o uso semanal como o mais recorrente, como mostra o gráfico 2.

Gráfico 2 Frequência com que os professores utilizam as TICs em suas aulas.



No que diz respeito às habilidades desenvolvidas nas atividades propostas com o uso das tecnologias de informação e comunicação, os dados sinalizaram que a prática da compreensão oral foi a mais enfatizada, seguida pela leitura, prática oral e escrita, como podemos visualizar no gráfico 3.

Gráfico 3 Habilidades desenvolvidas com as TICs no Centro de Línguas.

CONCLUSÃO

Considerando-se que a pesquisa aqui retratada ainda está em andamento, os resultados preliminares sinalizam que as tecnologias de informação e comunicação e as conexões à Internet constituem-se um terreno profícuo para o acesso às línguas estrangeiras, seus falantes e suas respectivas culturas como forma de complementar as ações pedagógicas desenvolvidas em sala de aula, oferecendo, aos alunos, um insumo real e significativo a partir da língua em uso.

Entendemos que não podemos ignorar este potencial e sim fomentar e promover situações de ensino e aprendizagem em prol de uma educação inclusiva de modo que aprendizes e educadores vivenciem uma (co)construção do conhecimento de forma significativa e autêntica.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA FILHO, J. C. P.; BARBIRATO, R. C. Ambientes comunicativos para aprender língua estrangeira. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 23-42, 2000.
- BRAGA, D. B.; COSTA, L. A. O computador como instrumento e meio para o ensino/aprendizagem de línguas. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 36, p. 61-79, 2000.
- BUZATO, M. E. K. *O letramento eletrônico e o uso do computador no ensino de língua estrangeira: contribuições para a formação de professores*. 2001. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.
- CELANI, M. A.; COLLINS, H. Critical thinking in reflective sessions and in online interactions. *Aila Review*, v. 18, p. 41-57, 2005.

CHAPELLE, C. Multimedia Call: lessons to be learned from research on instructed SLA. *Language Learning & Technology*, v. 2, n. 1, p. 22-34, 1998. Disponível em: <<http://lt.msu.edu/vol2num1/article1/index.html>>. Acesso em: 22 abr. 2009.

GARCIA, D. N. M. *O uso da escrita em língua estrangeira (inglês) por meio dos diários dialogados eletrônicos*. 2003. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2003.

_____. *Teletandem: acordos e negociações entre os pares*. 2010. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto, 2010. Disponível em: <<http://www.teletandembrasil.org/site/docs/GARCIA.pdf>>. Acesso em: 20 mar. 2011.

LEFFA, V. J. A aprendizagem de línguas mediada por computador. In: LEFFA, V. J. (Org.). *Pesquisa em linguística aplicada: temas e métodos*. Pelotas: Educat, 2006. p. 11-36.

LUZÓN MARCO, M. J. Using the internet to develop writing skills in ESP. *The ESpecialist*, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 53-74, 2002.

MOREIRA, F. H. S. Yes, nós temos computador – ideologia e formação de professores na era da informação. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v. 43, n. 1, p. 127-137, 2004.

PAIVA, V. L. M. O. A sala de aula tradicional x a sala de aula virtual. In: CONGRESSO DE ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE LÍNGUA INGLESA DO ESTADO DE MINAS GERAIS, 3., 2001a, Belo Horizonte. *Anais...* Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/virtual.htm>>. Acesso em: jun. 2009.

_____. A www e o ensino de inglês. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 1, n. 1, 2001b, p. 93-113. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/www.htm>> Acesso em: jun. 2009.

_____. A pesquisa sobre interação e aprendizagem de línguas mediadas pelo computador. *Calidoscópio*, São Leopoldo, v. 3, n. 1, p. 5-12, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.veramenezes.com/cmc.htm>>. Acesso em: jun. 2009.

SALABERRY, M. R. The theoretical foundation for the development of pedagogical tasks in computer mediated communication. *Calico Journal*, v. 14, n. 1, p. 5-34, 1996.

_____. The use of technology for second language learning and teaching: a retrospective. *The Modern Language Journal*, v. 85, n. 1, p. 39-56, 2001.

TELLES, J. A. *Projeto Teletandem Brasil: línguas estrangeiras para todos – ensinando e aprendendo línguas estrangeiras in-tandem via MSN Messenger*. Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Unesp, 2006. Disponível em: <http://www.teletandembrasil.org/site/docs/TELETANDEM_BRASIL_completo.pdf>. Acesso em: 2 ago. 2007.

THORNE, S. L.; BLACK, R. Language and literacy development in computer-mediated contexts and communities. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 27, p. 133-160, 2007.

WARSCHAUER, M. Technological change and the future of Call. In: FOTOS, S.; BROWN, C. (Ed.). *New perspectives on Call for Second and Foreign Language Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 15-25.

_____. Sociocultural perspectives on Call. In: EGBERT, J.; PETRIE, G. M. (Ed.). *Call research perspectives*. Mahwah, NJ: Lawrence Earlbaum, 2005. p. 41-51.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund.: I

PARTE 3
Ensino
Fund.: II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

48

ASPECTOS RELATIVOS À COMUNICAÇÃO ENTRE PROFESSORES DE FÍSICA E CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA POR MEIO DO GRUPO DE ESTUDOS E DISCUSSÃO

Ana Maria Osório Araya
João Ricardo da Silva Neves
Danilo Couto Silva

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este trabalho tem por intenção relatar os resultados de uma pesquisa desenvolvida em um grupo de estudos de tópicos de Física Moderna e Contemporânea, FMC, com professores do Ensino Médio. A partir do estudo em grupo de temas relacionados à ciência e tecnologia, foi possível observar o desenvolvimento de características de uma argumentação crítica a partir do desenvolvimento de ação comunicativa por esses professores. O trabalho está balizado na identificação teórica com a Teoria Crítica da Sociedade, principalmente nas suas influências sobre os referenciais de formação de professores e nas concepções sobre ação comunicativa de Jurgen Habermas. As análises das interações entre os professores foram desenvolvidas com o apoio metodológico da Análise Textual Discursiva. Com essas identificações teóricas e metodológicas foi possível inferir o papel que os grupos de estudo e discussão podem ter na formação da necessária ação comunicativa entre professores e na formação de professores de ciências autônomos, possibilitando uma formação continuada de professores de Física mais condizentes com as propostas contemporâneas de ensino.

Palavras-chave: Grupos de professores; Ação Comunicativa; Autonomia docente.

INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES DE FÍSICA EM UMA VERTENTE CRÍTICA E A AÇÃO COMUNICATIVA

Neste trabalho busca-se sistematizar as características esperadas de uma formação de professores de ciências baseadas em princípios teóricos complacentes com os da teoria crítica da sociedade. Defendemos e desenvolvemos uma pesquisa no sentido de investigar como as situações de grupos de estudos e discussão com professores do Ensino Médio podem contribuir para o desenvolvimento de características recomendadas pelos referenciais teóricos.

Diversos são os estudos referentes à formação continuada de professores e várias formas e modelos diferentes deste tipo de formação já foram propostos. Pereira (2002), apud Orquiza de Carvalho (2005) descreve a área de formação de professores como um campo de luta entre três diferentes tipos de modelos: os Modelos Técnicos, os Modelos Práticos e os Modelos Críticos.

Enquanto nos modelos técnicos, o professor é visto como um especialista que põe em prática as regras científicas e pedagógicas, nos modelos práticos ele é visto como um profissional que reflete, questiona e examina sua própria prática pedagógica cotidiana, e nos modelos críticos ele é visto como alguém que levanta um problema e dirige um diálogo crítico em sala de aula. (ORQUIZA de CARVALHO, 2005, p. 35)

Analisando as características apresentadas para os três modelos de formação de professores, acreditamos que os grupos estudados possuem características que aproximam seus trabalhos do modelo crítico, uma vez que os professores que participam desses grupos não seguem regras pré-determinadas nem modelos prontos de ação elaborado por pessoas que muitas vezes não entende da realidade escolar. Nos grupos estudados, o ideal de mudança e trabalhos em grupo parte dos próprios professores participantes e a metodologia de trabalho implica a discussão de problemas e a proposição de soluções, tanto teóricas quanto práticas para problemas e barreiras no referente ao estudo e o ensino de física moderna e contemporânea.

Ao falarmos da vertente crítica da formação de professores, pode-se apoiar nas concepções dos referenciais que compartilham dessa identificação, tal como Contreras Domingo (2002), que defende a formação de professores para a autonomia docente, em um grupo de trabalho em busca de uma autonomia pessoal a partir da interação com o todos os professores.

Entretanto, para o autor, a autonomia docente é resultado não somente de uma atuação individual, mas de um processo de tomada de consciência sobre as relações sociais e de valores sobre uma prática de cooperação no contexto mais amplo da ação de ser docente. Ou seja, o desenvolvimento de autonomia docente deve estar profundamente ligado à formação de professores intelectuais críticos, recorrendo aos modelos de professores apresentados de antemão.

Dessa forma, e mediante esta perspectiva, a autonomia profissional não significa necessariamente isolamento do resto dos colegas, nem tampouco uma oposição

à intervenção social em educação, ou ao princípio de responsabilidade pública. Pelo contrário, a ideia de autonomia, entendida como exercício, como construção, deve desenvolver-se em relação à prática de uma tarefa moral da qual se é publicamente responsável e que deve ser socialmente praticada. (CONTRERAS DOMINGO, 2001, p. 142)

Nesse sentido, o trabalho em grupo deve contribuir no desenvolvimento da autonomia dos docentes em razão da oportunidade de trocaram experiências com outros professores e desenvolverem ideias – em grupo, sem que haja um detentor de todo o conhecimento – sobre as melhores formas de se ensinar os assuntos da FMC, buscando alternativas segundo as experiências de cada participante, ou seja, segundo a comunidade de alunos de cada professor.

Da obra de Contreras Domingo (2002), então, resumimos algumas características que remetem ao que o próprio nomeia de autonomia docente, no que se segue.

- i) A autonomia, para o autor, é a capacidade de propor e resolver situações, mas não individualmente, e sim em grupo, aprendendo autonomia por meio da troca de experiências e da vivência em uma comunidade de iguais, ou seja, também de professores.
- ii) Distância Crítica, ou seja, trabalhar segundo seus métodos ou formas, mas não como unânimes, mas como passível de análises críticas e possíveis mudanças.
- iii) Ser consciente da parcialidade de nossa compreensão dos outros, ou em outras palavras, entender que sua visão sobre um método ou teoria ou mesmo sobre a situação do ensino e de trabalho é parcial e incompleta.
- iv) Autoconhecimento. Entender o trabalho em grupo como forma de progredir teórico-praticamente e saber assumir as limitações é, para o autor, um indício de comportamento autônomo de professores.
- v) A qualidade da relação com os outros, mas também a compreensão de quem somos nós. Saber reconhecer que nossas próprias posições e disposições pessoais afetam a forma como representamos as coisas e nos relacionamos em grupo.

Sendo assim, busca-se compreender se esse modelo de professor pode ser desenvolvido quando estes participam de grupos que valorizam um tipo específico de interação entre pessoas.

Os referenciais descritos até aqui vêm todos de uma identificação teórica com os elementos da teoria crítica da sociedade, que partilha, dentre muitas outros conceitos, da ideia de formação para a emancipação dos sujeitos, ou seja, para os críticos dessa escola de pensamento, a formação, como prática da racionalidade, deve ter a função de emancipar o sujeito culturalmente, para que ele seja capaz de analisar, reanalisar, decidir, mudar, sempre buscando a própria formação. Essas características foram discutidas e reelaboradas pelo filósofo alemão Jurgen Habermas, que vê no processo, chamado por ele de ação comunicativa, a possibilidade de emancipação pelo uso da linguagem e, assim, concede importância ao ato da discussão, que é o principal eixo argumentativo deste trabalho.

Habermas, ao longo da referida obra, se dedica a defender a ideia de uma racionalidade comunicativa como meio de entender o discurso promotor de entendimento – no sentido de emancipação da Teoria Crítica da Sociedade, escola de pensamento da qual o autor é adepto. Na descrição do autor, a chamada racionalidade instrumental, imperativa na sociedade moderna, se orienta por regras técnicas e que agem com respeito a fins, ou seja, as relações sociais de construção da sociedade se orientam por um paradigma no qual, dados os objetivos finais de se conhecer – ciência, por exemplo – institui-se uma série de regras que orientam as ações e debates na sociedade de modo que se possa alcançar esses objetivos. Nas palavras de Habermas

A ação instrumental orienta-se por *regras técnicas* que se apoiam no saber empírico. Estas regras implicam em cada caso prognoses sobre eventos observáveis, físicos ou sociais: tais prognoses podem se revelar verdadeiras ou falsas. O comportamento da escolha racional orienta-se por *estratégias* que se baseiam num saber analítico. Implicam deduções de regras de preferências (sistemas de valores) e máximas gerais: estas proposições estão deduzidas de um modo correto ou falso. (HABERMAS, 2006, p. 57)

O que se pretende, portanto, com a proposta da ação comunicativa, é promover uma mudança nesse “paradigma”, ou seja, propor que a racionalidade instrumental não seja a guia das ações dos homens nas questões que envolvem seus mundos da vida, mas que os consensos sejam alcançados entre as diferentes partes de uma discussão pautando-se em uma racionalidade comunicativa.

Essa racionalidade comunicativa que deveria fundamentar os atos de falas dos homens diz respeito a uma atitude na qual as pessoas se usam da fala, ou

melhor, do argumento para juntas, atingirem o entendimento sobre um assunto em debate e esse entendimento deve ser a razão máxima que fundamenta o debate. Para Chapani (2009)

A formulação do conceito de uma racionalidade comunicativa é possível porque, para Habermas, a linguagem não é um mero recurso de representação do pensamento, mas traz em si a possibilidade de Entendimento. Este, por sua vez, envolve a compreensão dos atos de falas por todos os envolvidos e o Consenso obtido a partir da argumentação irrestrita e da prevalência do melhor argumento. Desta forma, Habermas considera como ação comunicativa “aquelas interações mediadas linguisticamente em que os participantes perseguem com seus atos de fala fins ilucucionários e somente fins ilucucionários”. (HABERMAS, 2001, p. 378, grifos no original, apud CHAPANI, 2009, p. 23)

Assim, fundamentam-se uma série de perspectivas que estão presentes neste trabalho; a ideia da influencia sobre o argumento do outro. Na Teoria da Ação Comunicativa, TAC, se defende que o debate de ideias deve ser apenas um debate de ideias e deve acontecer visando o entendimento do grupo como um todo e não apenas fins pessoais, ou seja, um agente em uma interação não pode pretender o esclarecimento ao mesmo tempo em que influencia o argumento do outro. Essas características, em hipótese, podem ser bastante presentes no discurso dos diferentes docentes que debatem sobre um tema comum.

aquilo que *manifestamente* resulta de um cumprimento ou ameaça, sugestão ou logro etc., não pode ser intersubjetivamente considerado um acordo, pois uma intervenção deste tipo viola as condições sob as quais as forças ilocutórias despertam convicções e originam “ligações”. (HABERMAS, 2002, p. 111, grifos no original)

E com esse argumento, define-se que para a sustentação de uma ação comunicativa, a única maneira de coerção que deve existir é a força do melhor argumento.

Com esses referenciais teóricos, o que se apresenta neste texto é a descrição e debate dos resultados de uma pesquisa que visa basicamente compreender e sistematizar como os grupos de estudo e discussão de temas científico tecnológicos que envolvem Física Moderna e Contemporânea por professores de física pode promover espaços de ação comunicativa e, conseqüentemente, contribuir para uma formação de professores autônomos, segundos os referenciais estudados.

OS ENCAMINHAMENTOS METODOLÓGICOS DAS REUNIÕES DO GRUPO E DA PESQUISA

Foi dado início ao Projeto de Extensão Universitária “Grupo de Professores de Física Moderna”, convidando aproximadamente 20 professores de Presidente Prudente e região, todos profissionais com experiência no magistério, para compartilhar conhecimentos de sua prática de Ensino de Física e, principalmente, vontade de aprender, em conjunto, o que diz respeito à Física Moderna e Contemporânea.

Após as primeiras reuniões foi decidido que o curso não seria um curso presencial nos moldes convencionais, mas sim um “grupo de estudos” de temas relacionados à Física Moderna e Contemporânea com objetivos já citados anteriormente. Neste grupo leva-se em conta o respeito aos conhecimentos de cada participante e não há um “dono da verdade”. O grupo se torna agradável a todos, exatamente pelo fato de que se cria um ambiente de discussão informal a respeito de um tema proposto no início da reunião onde não há um professor universitário detentor do conhecimento e professores da rede necessitados de reciclagem, mas um grupo de professores – e alunos de Graduação – com um propósito de estudar juntos.

A partir daí, os professores passaram a fazer uso de um espaço para expor suas dúvidas, suas ideias, debater sobre suas práticas pedagógicas e buscar soluções para as questões levantadas. Nesta forma de capacitação o professor é o próprio aluno numa inversão constante de papéis onde cada integrante é fundamental. O professor busca através de sua participação, a própria capacitação, onde suas dúvidas (que podem ser as dúvidas dos outros) e seu saber direciona as reuniões. Esse processo tem proporcionado ao professor ir além dos temas da Física Moderna, quando propõe uma mudança na própria prática pedagógica.

A forma de trabalho do grupo fez com que o mesmo se tornasse independente e o envolvimento do professor, que também é o aluno dentro e fora das reuniões, é o grande responsável no processo da capacitação. Sendo assim, este foi o ambiente que se pretendeu estudar e onde foi desenvolvida a pesquisa.

Uma vez que a intenção do trabalho foi sistematizar em forma de pesquisa acadêmica as características do ambiente do grupo e dos professores no estudo de temas de Física Moderna e Contemporânea se chegou a conclusão de que a melhor forma de captar estas informações é por meio desses diários dos profes-

sores, que seriam escritos fora do ambiente da pesquisa. Dessa maneira, foram objetos de análise os diários de reunião que os professores escreveram sobre cada reunião mensal ao longo de um ano letivo completo.

Para tanto, escolhemos como técnica de análise dos discursos dos professores a Análise Textual Discursiva (ATD) (Moraes e Galiuzzi, 2007). O que atrai esta técnica para este trabalho é principalmente seu caráter fundamentalmente qualitativo, na medida em que os textos são reconstruídos de forma a expressar as principais ideias manifestadas pelos autores de um texto, que neste caso são os depoimentos dos professores nos diários. Nas palavras dos autores:

A análise textual discursiva corresponde a uma metodologia de análise de dados e informações de natureza qualitativa com a finalidade de promover novas compreensões sobre os fenômenos e discursos. Insere-se entre os extremos da análise de conteúdo tradicional e a análise de discurso, representando um movimento interpretativo de caráter hermenêutico. (MORAES e GALIAZZI, 2007, p 7)

Em linhas gerais, o processo de desmontagem ou desintegração dos textos, destacando seus elementos constituintes. Implica colocar o foco nos detalhes e nas partes componentes, um processo de divisão que toda análise implica. Com essa fragmentação ou desconstrução dos textos, pretende-se conseguir perceber os sentidos dos textos em diferentes limites de seus pormenores, ainda que compreendendo que um limite final e absoluto nunca é atingido. Se no primeiro momento da análise textual qualitativa se processa uma separação, isolamento e fragmentação de unidades de significado, na categorização, o segundo momento da análise, o trabalho dá-se no sentido inverso: estabelecer relações, reunir semelhantes, construir categorias. O primeiro é um movimento de desorganização e desconstrução, uma análise propriamente dita; já o segundo é de produção de uma nova ordem, uma nova compreensão, uma nova síntese. A partir da unitarização e categorização, constrói-se a estrutura básica do metatexto. Uma vez construídas as categorias, estabelecem-se pontes entre elas, investigam-se possíveis sequências em que podem ser organizadas, sempre no sentido de expressar com maior clareza as novas intuições e compreensões atingidas. Simultaneamente o pesquisador pode ir produzindo textos parciais para as diferentes categorias que, gradativamente, poderão ser integrados na estruturação do texto como um todo. (Moraes e Galiuzzi, 2007, p. 33 e 34).

Com este referencial teórico e metodológico, acredita-se poder promover a sistematização das características metodológicas do grupo e das características dos professores participantes por meio de uma metodologia de pesquisa e, assim, poder apontar pontos importantes neste trabalho de formação continuada de professores de física que é de muita importância para os professores e para a região onde ele funciona. Assim, descreve-se a seguir as principais características encontradas no trabalho do grupo e nas manifestações escritas dos professores e a relação que existe entre elas.

O GRUPO DE ESTUDO E DISCUSSÃO COMO ESPAÇO DE AÇÃO COMUNICATIVA E O PASSO EM DIREÇÃO À FORMAÇÃO DE PROFESSORES DE FÍSICA CRÍTICOS: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

As categorias montadas para esta análise levaram em conta duas instâncias separadas: O grupo e os professores. No momento da análise do grupo, analisa-se as discussões com o intuito de identificar se a forma como elas acontecem vão de encontro ou ao encontro das características de uma boa ação comunicativa, enquanto que a análise dos professores tenta verificar a presença de elementos de autonomia e postura intelectual crítica ao longo dessas discussões. Os dados e discussões são sistematizados a seguir.

Análise do grupo

O volume de dados constituídos durante um ano letivo de reuniões foi grande. Apresentaremos aqui as principais categorias formadas levando em conta às informações que nos levaram a concluir que o grupo de professores constitui um espaço de ação comunicativa. As categorias mais presentes no processo de ATD do processo de falas no grupo foram:

C1-G: Respeito à opinião do outro

US1-G: “Em um dado momento foi muito interessante, pois os próprios professores perceberam que os temas em discussão estavam presentes nos livros didáticos que utilizamos em sala de aula com nossos alunos e que até o momento não tínhamos parado para verificar esse fato.”

US2-G: “Em conjunto com os professores do grupo de estudo montamos aulas e cada um trabalhou de sua maneira, pois cada um sabe os alunos que têm.”

US3-G: “Fiquei responsável pela parte experimental e ia interagindo com os outros professores durante suas aplicações, nunca tinha dado aula junto com ninguém e observar o trabalho de outros foi interessantíssimo.”

US4-G: “Foi legal porque um ajudava ao outro na aplicação da aula, a gente se completava.”

C2-G: Discussão democrática das pretensões de validade

US5-G: “Após a apresentação de cada tema houve a intervenção dos professores, esclarecendo dúvidas e completando algo que deixou de ser falado, fazendo uma ligação entre um tema e outro.”

US6-G: “As discussões sobre as aplicações da Física Moderna e as discussões dos conceitos de superfluidez, condensado de Bose-Einstein e teorias para explicar a matéria foram bastante enriquecedoras na tentativa de comentar e sanar as curiosidades dos alunos durante as aulas.”

US7-G: “A pesquisa foi realizada em encontros com os professores do grupo e nesses encontros delimitamos o tema de uma forma conjunta.”

US8-G: “Porém, algumas orientações obtidas durante as aulas e discussões do grupo permitiu uma visão inicial sobre como implementar a Física Moderna no Ensino Médio.”

US9-G: “Acho que esse respeito pelas nossas dificuldades, a maneira como nos tratava mesmo quando fazíamos algo errado é que nos fez ter vontade de trabalhar juntos.”

US10-G: “O grupo é nosso local de crescimento, é onde expomos nossas dúvidas e angústias, é onde temos uma chance de encontrar caminhos, de alargar fronteiras, de nos encontrarmos com verdadeiros educadores.”

C3-G: Discussão com fins ilucidacionários

US11-G: “ Se sentir que estamos inseridos no desenvolvimento da ciência é interessante e o trabalho fez isso com a gente.”

US12-G: “O mais interessante foi a participação de todos.”

US13-G: “Participo deste grupo de Formação Continuada desde o começo e para mim é muito importante, gosto muito.”

US14-G: “Montando essa aula de FMC em grupo a gente aprendeu o conteúdo e também à fazer diferente nas nossas aulas.”

US15-G: “De início não achava que seria grande coisa, mas quando os professores começaram a explicar as coisas uns para os outros e as discussões “esquentaram”, eu percebi que estava aprendendo muita Física.”

As três categorias mostradas nesta análise são apenas um recorte de muitas categorias similares encontradas e mostram como a análise foi realizada. Uma grande valorização da importância do trabalho em grupo e compreensão, inclusive teórica, de como este colabora na formação dos professores é um passo importante na formação de professores autônomos (Contreras Domingo, 2002). Além disso, muitas unidades de significado, US, puderam ser classificadas em categorias que expressam características defendidas por Habermas ao sistematizar os princípios mais básicos da ação comunicativa. Na concepção do autor, que compartilhamos, uma discussão que tenha fins de emancipação dos sujeitos e do grupo e que se baseiem em respeito à opinião do outro e na qual os argumentos tenham a intenção de progredir na autocompreensão do grupo, é considerado uma forma de discussão que tange o processo de ação comunicativa. Dessa maneira, ganhamos argumentos para dizer que o GPFM, nos moldes descritos, executa um processo que favorece a ação comunicativa.

Análise dos professores

As análises nessa etapa se concentrou em buscar nas transcrições características que condigam com apontadas por Contreras como elementos de autonomia docente. Mostramos algumas categorias que contribuíram na sistematização dos resultados.

C1-P: Valorização da importância do ambiente de discussão na formação

US3-P2: “O grupo é nosso local de crescimento, é onde expomos nossas dúvidas e angústias, é onde temos uma chance de encontrar caminhos, de alargar fronteiras, de nos encontrarmos com verdadeiros educadores.”

US4-P2: “As reuniões que mais me cativa são aquelas em que todos colocam no papel todas as perguntas que não tem respostas, todas as dúvidas que pairam sobre nossas cabeças e as de nossos alunos, e aí o grupo todo se propõe a respondê-las da melhor maneira possível...”

US5-P1: “[...] É nesse momento que as situações problema são lançadas e vemos a real força do trabalho em grupo.”

C2-P: Defesa do trabalho em grupo

US6-P2: “Lembro que uma vez eu estava trabalhando em um grupo e uma das professoras não estava se esforçando o suficiente para fazer a atividade proposta... Lembro que me senti explorado porque o trabalho era em grupo...”

US7-P2: “[...] Pensava assim: Nós fazemos o trabalho e essa professora leva o mérito sem ter feito nada... Mas meu pensamento caiu por Terra quando tivemos que expor os resultados do nosso trabalho para os professores e esta professora foi lá e fez uma excelente exposição do que tínhamos pesquisado... Foi aí que percebi que cada um tem algo para oferecer para o grupo, é só termos paciência e boa vontade para aguardar o momento certo.”

C3-P: Reconhecimento da necessidade do grupo para entendimento conjunto do trabalho em sala de aula com os novos conteúdos

US10-P2-P: “Sobre Física Moderna, só lembrava um pouco das aulas da graduação, quando na época da faculdade ele tocou no assunto de dualidade onda-partícula e falou sobre o elefante ser também uma onda; já efeito fotoelétrico, corpo negro, relatividade geral, relatividade restrita, forças nucleares, partículas elementares, etc...Foi tudo conquistado no GPFM.”

US3-P5: “Sinto que é aqui que consigo aprender Física Moderna e principalmente é aqui que consigo aprender a ensinar Física Moderna, porque este é o único lugar em que consigo juntar o que sei com o que os outros professores já fizeram e discutir como poderíamos apresentar cada conteúdo de uma maneira que faça com que os alunos entendam a importância daquilo para a vida deles, porque Física Moderna é muito importante para a manutenção da vida na Terra.”

US4-P5: “Eu dei aulas de Física Moderna na minha escola a semana passada e consultei os materiais que tínhamos trocado aqui. Lembrei da explicação que o P2 fez na reunião passada sobre força forte e fraca e consegui fazer uma aula bem interessante.”

Fazendo uma relação mais próxima, a categoria C1-P remete à característica de autonomia (e), uma vez que os professores que reconhecem seu papel no grupo e o papel do grupo em suas formações como professores de Física. A categoria C3-P se relaciona de maneira próxima com a característica (a), uma vez que exprimem a capacidade de o grupo propor soluções conjuntas para os problemas de Física, assim como a categoria C2-P se relaciona com as caracterís-

ticas (iv) e (v), uma vez que a defesa do grupo e do trabalho em grupo faz o professor compreender com que se envolve ou a que tipo de educação de dedica. Com essas e outras categorias sistematizadas, podemos dizer que os professores que participam do GPFM desde sua fundação apresentam características de autonomia docente.

O relato apresentado é apenas um exemplo de aplicação da proposta de reflexão deste trabalho, realizada em um grupo de estudos de um tema específico de Física.

Entretanto, acreditamos que se os grupos de formação continuada – principalmente os que trabalham com professores das disciplinas científicas – assumirem como base de seus trabalhos a constituição de um grupo de estudos/discussão, a possibilidade de que esses participantes desenvolvam-se autônomos é bastante tangível. Esta forma de formação continuada se encontra próxima daquela proposta pelos referenciais críticos que propõem a formação de professores reflexivos e pesquisadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões dessa reflexão sobre as bases teóricas e práticas de um grupo de formação continuada de professores são expressas nos argumentos mostrados no decorrer do texto e nos relatos apresentados.

Dessa maneira, argumentamos que este tipo de grupo, que se dedica ao estudo de suas próprias dúvidas teóricas, metodológicas e interagem sob uma de discussão próxima de uma ação comunicativa pode desenvolver nos professores as características de autonomia docente, o que se considera imprescindível na formação de professores com compromisso de emancipação social. Nesse sentido, os dados obtidos mostram que o trabalho do grupo proporciona um espaço onde é possível a interação linguística intersubjetivamente mediada (Habermas, 1968) e com discussão democrática das pretensões de validade de cada professor e, assim, contribuir na formação de professores de física mais autônomos.

Além disso, delineou-se aqui a introdução à uma discussão bastante necessária sobre as propostas dos autores estudado como um embasamento teórico importante e bastante necessário à uma formação de professores mais “contemporâneos” e engajados não somente com os conteúdos ensinados, mas com a formação de cidadãos participativos no desenvolvimento desses conteúdos.

Ressalta-se principalmente que os grupos de estudo/discussão devem ser encarados não como mais uma forma de promover formação continuada de professores de física (e de outras disciplinas também), mas como um caminho alternativo aos cursos de capacitação. Caminho este testado com sucesso nas premissas teóricas de uma corrente de pensamento que busca uma visão e uma prática mais humana das ciências.

Com o que foi apresentado nesse artigo e a partir do trabalho que já vem sendo realizado na FCT/Unesp – câmpus de Presidente Prudente, propomos a divulgação e criação de grupos nesses moldes em outras universidades, pautados nas reflexões feitas e no sucesso que se obteve neste trabalho.

REFERÊNCIAS

CARR, W.; KEMMIS, S. *Becoming critical: education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press, 1986.

CHAPANI, D. T. *Políticas públicas e história de formação de professores de Ciências: uma análise a partir da teoria social de Habermas*. 2010. 421 f. Tese (Doutorado em Educação para a Ciência) – Universidade Estadual Paulista, Bauru, São Paulo, 2010.

CONTRERAS DOMINGO, J. *A autonomia de professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa I: racionalidad de la acción y racionalización social*. 3. ed. Madrid: Taurus, 2001.

_____. *Teoría de la acción comunicativa II: crítica de la razón funcionalista*. 4. ed. Madrid: Taurus, 2003.

LINO, A. *Inserção de física moderna e contemporânea no Ensino Médio: a ligação entre teorias clássicas e modernas sob a perspectiva da aprendizagem significativa*. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação para a Ciência e a Matemática) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2010.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. *Análise textual discursiva*. Ijuí: Unijuí, 2007.

ORQUIZA DE CARVALHO, L. M. *A educação de professores como formação cultural: a constituição de um espaço de formação na interface entre a universidade e a escola*. 2005. 263 f. Tese (Livre-Docência) – Faculdade de Engenharia de Ilha Solteira, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Ilha Solteira, 2005.

OSTERMANN, F.; MOREIRA, M. A. Uma revisão bibliográfica sobre a área de pesquisa “Física Moderna e Contemporânea no Ensino Médio”. *Revista Investigação em Ensino de Ciências*, 2000.

PAULO, I. J. C. *Elementos para uma proposta de inserção de tópicos de Física Moderna no Ensino de Nível Médio*. 1997. 91 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Cuiabá, 1997.

PEREIRA, E. M. A. Discutindo formação de professoras e professores com Donald Schön. In: GERARDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. *Cartografias do trabalho docente*. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund.: I

PARTE 3
Ensino
Fund.: II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

49

O PIBID PROMOVENDO A ARTICULAÇÃO ENTRE A TRAJETÓRIA FORMATIVA DOCENTE NA UNIVERSIDADE E A PRÁTICA DE ENSINO EM GEOGRAFIA

Márcia Cristina de Oliveira Mello
 Douglas Domiciano
 Inêz de Deus Neiva Brandão
 Juliana Andrade Spinelli
 Marilda Lopes Romera
 Mirella Almeida Grespan
 Rodrigo Rosa Cassemiro
 Vinícius Ricaro Kumazawa
 Câmpus Experimental/Unesp/Ourinhos

Resumo: O texto apresenta resultados parciais de atividades desenvolvidas no subprojeto “Formação de professores de Geografia: ações e reflexões no e sobre o campo profissional”. Para socializar práticas de ensino de Geografia são relatadas constatações, análises e proposições a partir de experiências vivenciadas pelos integrantes do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) junto ao curso de Licenciatura em Geografia, da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), câmpus de Ourinhos. Destacando a problemática da importância de se viabilizar experiências pedagógicas diversificadas no ensino de Geografia, que articulem a trajetória formativa na universidade com a realidade local das escolas públicas de Educação Básica, tem-se três constatações, a saber: a falta de interesse dos alunos sobre os conteúdos discutidos nas aulas de Geografia; os sujeitos que constituem o ambiente escolar nem sempre encontram na escola um espaço de socialização que permita terem consciência de que são capaz de modificar o espaço que se inserem; e a última observação recai sobre a importância da relação teoria e prática. Diante das constatações são indicadas algumas proposições para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem de Geografia, dentre elas destacam-se o estudo do perfil dos alunos, a organização do espaço “Geografia e arte” e o estudo e desenvolvimento de metodologias de ensino alternativas. Buscou-se ainda dar atenção à articulação entre a universidade e a escola de Educação Básica, esta entendida como *locus* privilegiado de formação docente.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; formação de professores; PIBID Geografia.

INTRODUÇÃO

Apresentam-se resultados parciais de atividades desenvolvidas no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID – CAPES/Unesp, edital n. 01/2011, junto ao Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp), câmpus de Ourinhos, sob a coordenação da Doutora Márcia Cristina de Oliveira Mello.

Tendo como objetivos promover a articulação entre a universidade e a escola pública de Educação Básica, a constante busca da consolidação da escola como um espaço complexo de formação e ainda potencializar a formação inicial dos licenciandos em Geografia, a problemática que se destaca é “como viabilizar experiências pedagógicas diversificadas, que articulem a trajetória formativa na universidade com a realidade local das escolas públicas de Educação Básica?”.

SOBRE O PIBID E SUA TRAJETÓRIA INICIAL

De acordo com informações obtidas no *site* da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), o PIBID foi lançado no ano de 2007, priorizando atendimento relacionado as disciplinas de Física, Química, Biologia e Matemática para o Ensino Médio, devido a falta de professores nessas disciplinas. Como os primeiros resultados foram positivos, o programa foi ampliado e no ano de 2009 passou a atender a toda a Educação Básica, incluindo as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA), indígenas, campo e quilombolas.

Seguindo o objetivo de ampliação o edital CAPES n. 01, do ano de 2011, possibilitou a aprovação do Projeto Institucional “Ação, formação e reflexão de profissionais do magistério da Educação Básica”, apresentado pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), que contava com o subprojeto “Formação de professores de Geografia: ações e reflexões no e sobre o campo profissional”, do câmpus de Ourinhos.

Neste ano de 2012, foi publicado o edital CAPES n. 11, ampliando o número de bolsas concedidas para 49.231, distribuídas entre coordenadores das Instituições de Ensino Superior (IES), supervisores (professores das escolas públicas) e bolsistas de iniciação à docência. Desta forma, participam do programa atualmente 196 IES e 4.160 escolas.

O PIBID atende 17 áreas do conhecimento, dentre elas a de humanidades, ofertando 268 bolsas nesta modalidade, dentre as quais 12 são destinadas ao

subprojeto Geografia da Unesp/Ourinhos, sendo 10 para bolsistas de iniciação à docência, uma para supervisora e uma para coordenadora de área.

O PIBID tem como propósitos incentivar a valorização do magistério e aprimorar o processo de formação dos professores da educação básica. Para tanto, os bolsistas são envolvidos em atividades pedagógicas em escolas públicas de Educação Básica, que possibilitam a integração entre a teoria e prática, favorecendo a articulação entre a universidade e escolas, conseqüentemente interferindo positivamente na melhoria de qualidade da educação em nosso país.

O PIBID GEOGRAFIA DA UNESP/OURINHOS

Entre agosto de 2011 e agosto de 2012, o projeto se desenvolveu com uma dinâmica de trabalho que se consistiu em duas frentes, uma na escola coformadora e outra na universidade.

A escola coformadora em que se desenvolve o subprojeto PIBID/Geografia é a E. E. “Prof.^a Josepha Cubas da Silva”. Unidade escolar que atende aos níveis Fundamental II e Ensino Médio nas modalidades regular e Educação de Jovens e Adultos (EJA). Tem por volta de 560 alunos. Localizada em região periférica do município de Ourinhos/SP, recebe alunos de diferentes bairros. A escola enfrenta diversos problemas em sua dinâmica como o baixo rendimento escolar dos alunos, a falta de professores, a indisciplina em sala de aula, a falta de articulação com as famílias na resolução dos problemas relativos à vida escolar, entre outros. Para entender melhor o perfil dos alunos, a equipe PIBID aplicou, conforme previsto no subprojeto, um questionário socioeconômico para obter dados importantes sobre a realidade escolar.

Na escola coformadora são realizadas reuniões semanais de planejamento coletivo e avaliação de atividades de ensino desenvolvidas nas aulas de Geografia, envolvendo todos os membros do grupo.

As atividades de ensino são organizadas de forma que todos os alunos da professora supervisora tenham contato com os bolsistas, que por sua vez se dividem entre as oito turmas (todas do Ensino Médio e oitavas séries do Ensino Fundamental II), totalizando 238 alunos envolvidos. A dinâmica de intervenção pedagógica consiste em considerar que a cada aula de Geografia os alunos são divididos em duas turmas, uma delas fica sob responsabilidade da supervisora e

a outra sob a responsabilidade dos bolsistas que com um número reduzido de alunos podem propor atividades diversificadas, lúdicas e interessantes para se trabalhar o currículo escolar.

Na universidade destinamos um momento específico semanal para pesquisa bibliográfica e documental, tanto para subsidiar as aulas práticas quanto para reflexão teórica acerca dos resultados obtidos em situação de ensino-aprendizagem em Geografia.

Nos encontros semanais com participação da coordenadora do subprojeto, dos bolsistas do PIBID e também do Núcleo de Ensino, são realizadas discussões sobre experiências nas práticas de ensino no âmbito escolar e também sobre textos que possibilitavam a construção de múltiplos conhecimentos. Durante esses encontros desenvolvemos importantes saberes teóricos e metodológicos, tais como perspectivas metodológicas; o professor reflexivo; a importância do diálogo entre os professores; parceria escola-universidade; saberes docentes; trabalho coletivo; e aspectos da autoridade e do autoritarismo. Desta forma, os encontros de estudo nos proporcionaram esta relação com um referencial teórico importante.

PRÁTICAS DE ENSINO DE GEOGRAFIA NA REALIDADE ESCOLAR

Constatações

Para tratar das constatações nas práticas de ensino em Geografia na atualidade, é importante considerar o tripé alunos, professores e realidade escolar. Assim como aponta Cavalcanti (2011), a realidade escolar é vinculada aos problemas sociais e a dinâmica da vida cotidiana dos alunos.

Uma primeira constatação, a partir das experiências do PIBID, é a constante reclamação, por parte dos professores, da falta de interesse dos alunos sobre os conteúdos discutidos em sala de aula.

A partir deste problema, cabe pensarmos em possibilidades do professor de Geografia intervir no interesse dos alunos pelos conceitos geográficos, de forma crítica. Assim, é importante que o docente, tendo como referencial a espacialidade construída pelo aluno, conheça as particularidades e diversidades culturais que eles apresentam. Como aponta Cavalcanti (2011), a diversidade cultural dos alunos não está representada somente na diversidade de classes sociais e nos estereótipos criados a partir delas, mas também nas múltiplas experiências espaciais,

na identidade e na apropriação do espaço. É através do diálogo e do conhecimento sobre os conceitos e significados que os alunos apresentam perante os conceitos geográficos, que o professor poderá entender as práticas espaciais dos alunos e aproximar as relações da Geografia da universidade e da Geografia escolar.

A segunda constatação na realidade escolar, a partir das práticas pedagógicas é que os sujeitos que constituem o ambiente escolar nem sempre encontram na escola um espaço de socialização, em que o aluno deve se sentir parte e também ter consciência de que é capaz de modificar o espaço que se insere.

Por fim, a terceira constatação recai sobre a relação teoria e prática ou atuação profissional e formação continuada dos professores de Geografia. Foi concluído, em pesquisa preliminar e desenvolvida pelo Núcleo de Ensino da Unesp/Ourinhos, que os professores de Geografia da rede pública de ensino do município nem sempre têm oportunidade de obter formação continuada, participação em eventos acadêmicos entre outras formas de atualização de conhecimentos e reflexão sobre a prática docente, pela longa jornada de trabalho que enfrentam e por falta de incentivo do próprio poder público.

Análises

No que se refere ao perfil dos alunos da escola coformadora, pelos dados obtidos no questionário socioeconômico, observa-se que 54% dos alunos tem acesso à leitura. Sobre o acesso as artes e bens culturais como museus, planetários, centros de ciência, exposições, teatro, cinema etc., tem-se que 54% dos alunos também responderam positivamente. Quando questionados se têm interesse por temas científicos, a maioria dos alunos sinalizou negativamente, 54% deles, 8% não respondeu e apenas 38% apontou que sim. Este fato pode estar relacionado ao baixo nível de incentivo recebido das famílias, já que a maior parte dos familiares dos alunos atendidos pela escola não teve acesso ao Ensino Superior, como verificamos na pesquisa sobre a área de abrangência da escola. Assim, a escola tem papel determinante para uma transformação neste sentido.

O processo vivenciado na aplicação do questionário, pelos bolsistas do PIBID, evidencia que as experiências pedagógicas dos professores de Geografia em formação (bolsistas), desde o processo de diagnóstico da situação escolar, elaboração do planejamento de ensino com a professora supervisora, pesquisa sobre as temáticas de ensino e avaliação do processo ensino-aprendizagem, contribuem para que a atividade docente seja entendida como práxis.

Para Pimenta (2002), a essência da prática do professor é o ensino-aprendizagem, ou seja, garantir que a aprendizagem ocorra como consequência da atividade de ensinar. Envolve conhecimento do objeto, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade social seja transformada.

É a realidade da escola pública que tomamos como referência para interpretar os problemas existentes, partindo da premissa que não há oposição absoluta entre teoria e prática. Há uma relativa dependência entre elas se entendermos que a atividade prática que hoje é fonte de teoria exige uma prática que ainda não existe, e portanto, a teoria (projeto de uma prática inexistente) determina a prática real e efetiva. E se por outro lado, a teoria que ainda não está em relação com prática porque está adiantada a ela, poderá ter essa uma relação posteriormente, sob nova teoria, a partir de nova prática e assim por diante. Assim teoria e prática são indissociáveis como prática (PIMENTA, 2002).

Para conhecer a realidade, a partir do diagnóstico levantado com o questionário socioeconômico é preciso problematizá-la, considerando os entraves metodológicos e teóricos oriundos de um pesquisar o cotidiano de uma sala de aula, de uma escola, de um organismo administrativo ou técnico da educação. Dessa forma, conforme aponta Oliveira (2008), mais do que ensinar, planejar, orientar e avaliar a aprendizagem a partir de modelos que se constituem *a priori*, é preciso preocupar-se com a reflexão dos futuros professores, sobre a realidade do ensino, compreendendo-a e problematizando-a. Assim, essa reflexão deve ser proporcionada nos cursos de Licenciatura, por meio do desenvolvimento da pesquisa *no* e *sobre* o campo profissional.

Cavalcanti (2006), assinala que o professor de Geografia defronta-se na escola com dois tipos distintos de práticas pedagógicas, as instituídas e tradicionais; e as práticas alternativas.

De um lado, uma prática marcada por mecanismos conhecidos de antemão: a reprodução de conteúdos, a consideração de conteúdos como inquestionáveis, acabados, o formalismo, o verbalismo, a memorização. De outro, algumas experiências e alguns encaminhamentos que começam a ganhar consistência [...]. (p. 66)

Assim, tanto a pesquisa como as experiências vivenciadas nas escolas pelos bolsistas do PIBID/Geografia, assumem papel importante para a formação docente (inicial). Trazer as questões do cotidiano escolar para serem analisadas na

universidade, além de favorecer a aproximação entre teoria e prática, permite também que as questões didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico, contextualizando-as e historicizando-as.

Seria importante que as teorias de ensino, assim como os conceitos e categorias discutidas na universidade também fossem acessíveis aos professores da rede pública de ensino, o que nem sempre ocorre, já que a formação continuada do professor de Geografia, conforme observamos não é tratada com a devida atenção pela política educacional, além da (s) escola (s) também não se sentir responsáveis em criar um plano de desenvolvimento profissional e pessoal aos docentes.

Proposições

Pelo exposto até aqui, boas experiências e boas formas de ensino é o que buscamos durante o desenvolvimento do subprojeto PIBID Geografia, contribuindo assim para o aprimoramento do ensino de Geografia, já que acreditamos, amparadas nas ideias de Cavalcanti (2006, p. 71), que “[...] os conteúdos curriculares são entendidos como um conjunto de conhecimentos, saberes, procedimentos, valores, construídos e reconstruídos constantemente nesse espaço da sala de aula e da escola em geral”, e não como algo prescrito que não viabilize a busca de uma nova de relações na sociedade.

Um dos desafios dos professores de Geografia é pensar em uma prática pedagógica que possibilite a (re) estruturação dos conteúdos geográficos, a partir de uma percepção crítica do ensino.

De acordo com a concepção dialética, a educação é um processo de conhecimento do homem historicamente situado. É também uma prática social que tem como objetivo a humanização dos homens,

[...] isto é, fazer dos seres humanos participantes dos frutos e da construção da civilização, dos progressos da civilização, resultado do trabalho dos homens. Não há educação a não ser na sociedade humana, nas relações sociais que os homens estabelecem entre si para assegurar a sua existência. (PIMENTA, 2002, p. 84)

Durante as atividades do subprojeto, algumas propostas e ações foram importantes para aguçar o interesse dos alunos pelos conceitos geográficos, entre elas a organização do laboratório “Geografia e arte”. Trata-se de um importante espaço disponibilizado pela escola para as atividades do PIBID. Neste espaço

são expostos materiais didáticos confeccionados pelos bolsistas na universidade e também com os alunos da escola. Desta forma, podemos contar com um acervo de recursos didáticos, como elementos auxiliares no processo de ensino-aprendizagem que subsidiam as aulas de Geografia, o que o torna mais interessante e significativo.

O processo de construção de materiais didáticos, tanto por parte dos bolsistas como dos alunos da escola, foi importante para que os alunos entendessem, por exemplo, por meio de uma maquete da cidade, como o planejamento urbano é importante para o modo de vida urbano. Tratamos assim, de temas como o malefício da má localização de alguns segmentos urbanos, como as indústrias, para o meio ambiente e para as pessoas, apontamos que cidades com ruas mais espaçosas e quarteirões mais curtos contribuem para a fluidez e para a localização. Além disto, tentamos criar uma conscientização sobre a importância da existência e preservação de áreas verdes dentro do perímetro urbano, inclusive na localidade onde a escola está inserida.

Na execução destas atividades de ensino, percebemos a mudança de atitude dos alunos com relação à motivação para a aprendizagem. Para a professora de Geografia envolvida na pesquisa, quando são trazidas à sala de aula maneiras alternativas de se ensinar Geografia, deixando de lado a monotonia das aulas convencionais, os alunos se interessam mais. Dentre as práticas alternativas preferidas pelos alunos destacam-se os debates e as produções cinematográficas.

Além disto, ficou constatado a importância da participação dos alunos do Ensino Fundamental II desde o primeiro momento, o de planejamento até a execução das atividades, como foi concebido na experiência desenvolvida com as maquetes e demais materiais didáticos como o vulcões e globos terrestres. Assim, os alunos são informados sobre os propósitos do trabalho a ser desenvolvido, assim como das expectativas sobre quais os resultados serão esperados, favorecendo a aprendizagem dos conceitos geográficos abordados em sala de aula e conseqüentemente aumentando a potencialidade de cada sujeito se sentir parte da escola e responsável pela sua formação e crescimento intelectual e pessoal.

Diante disto, observamos que o professor pode encontrar na universidade, importante fonte de articulação que pode contribuir na busca contínua pela construção do conhecimento e reflexão sobre a prática docente. Neste sentido o PIBID constitui importante iniciativa quando coloca a relação entre teoria e prá-

tica “[...] isto é, do confronto permanente entre a realidade e a consciência, entre o mundo e a percepção do mundo, entre o agir e o pensar, entre a ação e a reflexão, enfim, do movimento da práxis humana” (COUTO; ANTUNES, 1999, p. 38).

Esta última proposição ainda é um desafio que temos que assumir diante de outras propostas alternativas de formação de professores de Geografia (inicial e continuada).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O subprojeto “Formação de professores de Geografia: ações e reflexões no e sobre o campo profissional”, tem se preocupado em promover experiências pedagógicas diversificadas, que articulem a trajetória formativa na universidade com a realidade local das escolas públicas de Educação Básica.

Como resultados parciais, foram realizadas atividades que possibilitaram aos futuros professores de Geografia, bolsistas do PIBID, convívio direto com os sujeitos das práticas escolares (alunos, familiares, professores, funcionários) e com os problemas reais da escola identificados por eles, por meio da aplicação do questionário “diagnóstico da realidade socioeconômica dos alunos, familiares, professores e entorno da escola”. Os dados obtidos, neste primeiro ano de desenvolvimento do subprojeto, contribui para o conhecimento do perfil dos alunos, a partir disto foi possível detectar as dificuldades enfrentadas no ensino de Geografia, especialmente com relação a falta de interesse dos alunos pelos temas geográficos.

Tendo em vista superar este desafio, a proposta de planejamento, execução e avaliação de atividade de ensino envolvendo os alunos na confecção de materiais didáticos, mostrou-se bastante produtiva para a transformação dos conhecimentos cotidianos em científicos, balizando outros possíveis caminhos para se ensinar Geografia.

Neste processo, foi extremamente importante a relação de parceria entre a equipe PIBID e a escola coformadora para a necessária articulação entre as bases sólidas de formação docente e para a superação das dicotomias teoria e prática, e pesquisa e ensino.

No intuito de concretizar o ensino da Geografia em sala de aula, de forma crítica e que supere a visão meramente descritiva da ciência geográfica, as propostas e ações conjuntas do PIBID contribuem neste processo.

REFERÊNCIAS

CAVALCANTI, L. de S. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuições de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, S. (Org.). *Educação geográfica: teorias e práticas docentes*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2006. p. 66-96.

_____. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, H. C. (Org.). *Educação geográfica: reflexões e práticas*. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 36-59.

COUTO, M. A. C.; ANTUNES, C. F. A formação do professor e a relação escola básica e universidade: um projeto de educação. *Terra Livre*, São Paulo, n. 14, p. 30-40, jan./jul. 1999.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. São Paulo: Cortez, 2008. p. 131-157.

PIMENTA, S. G. *O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?* 5. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

Site consultado

<<http://www.capes.gov.br/>>.

PARTE 6

EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E EJA

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

50

PROJETO HISTÓRICO-SOCIAL DE INTERVENÇÃO JUNTO A CRIANÇAS DEFICIENTES E NÃO DEFICIENTES: ENFRENTANDO DIFICULDADES DE APRENDIZAGEM ESCOLAR E POSSIBILITANDO INCLUSÃO SOCIAL

Irineu A. Tuim Viotto Filho
 Rosiane de Fátima Ponce
 Juliana Machado Nascimento
 Marilda Deolina Pereira
 Thais Lima Fracon
 Luciano Noronha de Oliveira
 Ariana Aparecida do Nascimento

Faculdade de Ciências e Tecnologia/Unesp/Pres. Prudente

Resumo: Este trabalho defende o processo de inclusão social e educacional dos sujeitos deficientes e com necessidades especiais. Considera os recursos pedagógicos adaptados como importante estratégia de inclusão e como possibilidade educativa diferenciada na escola. Na consecução desse objetivo toma-se a teoria histórico-cultural como importante instrumento teórico e metodológico e enfatiza-se a importância do professor na consolidação desse processo na escola. Defende-se que uma estratégia importante de inclusão dos sujeitos deficientes é o jogo coletivo e cooperativo, uma vez que estrutura-se a partir de dinâmicas ludo-pedagógicas, com objetivo de construir a consciência de cooperação e ajuda mútua, como uma alternativa possível e viável na estruturação de relações sociais humanizadoras na escola. Pretende-se, portanto, a partir dessa perspectiva de educação escolar, superar concepções que reconhecem os sujeitos deficientes como indivíduos submetidos a meros processos de modelagem de comportamento, os quais, se necessários, não são suficientes ao processo de humanização. Há que se avançar aos processos de treinamento comportamental e criar condições objetivas e intencionais de construção da consciência e da personalidade dos sujeitos deficientes na escola, reconhecendo-os como histórico-culturais e, portanto, em contínuo processo de desenvolvimento e humanização e o professor tem papel essencial nesse processo no interior da escola.

Palavras-chave: Atividade ludo-pedagógica; inclusão; deficiência.

INTRODUÇÃO

Este artigo procura discutir e defender o processo de inclusão dos sujeitos deficientes e com necessidades especiais na educação escolar e, para isso, consi-

dera os recursos pedagógicos adaptados como importante estratégia de inclusão social e como possibilidade de proporcionar condições educativas diferenciadas no interior da escola.

Na consecução desse objetivo toma-se a perspectiva histórico-cultural como importante instrumento teórico e metodológico para estudar o ser humano na sua especificidade biofísica, na relação que estabelece com os demais sujeitos humanos e com os objetos naturais e culturais que encontra no seu contexto social.

No que se refere as atividades e estratégias de inclusão social dos sujeitos deficientes e com necessidades especiais na escola, enfatiza-se a presença do professor como mediador desse processo, tendo em vista que é ele que irá pensar, planejar e construir, juntamente com seus pares, as condições concretas para a efetivação do processo educativo e de inclusão social na escola.

É importante esclarecer que apesar de estarmos discutindo os processos de inclusão de sujeitos deficientes na escola, sabemos que estamos diante de um cenário social excessivamente excludente e perverso, cujo fenômeno da exclusão social torna-se evidente e, ao mesmo tempo, dúbio e ideológico, sobretudo quando permite usos retóricos que relacionam a desigualdade como resultante de deficiência ou inadequação de determinado indivíduo, conforme aponta Sawaia (1999).

A reflexão presente neste artigo assume uma direção crítica e explícita que os processos de inclusão escolar são necessários nesse momento histórico, no sentido de compreender a dialética inclusão/exclusão e as contradições postas nessa relação. Nesse movimento, procura-se implementar uma crítica radical aos processos de exclusão os quais decorrem de um outro fenômeno muito presente na nossa sociedade, a injustiça social.

Para Sawaia (1999, p. 9), a dialética “[...] inclusão/exclusão gesta subjetividades específicas que vão desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado” e que essas subjetividades determinam e são determinadas por diferentes formas de legitimação social e individual que se manifestam no cotidiano das pessoas. Para a autora, não se pode perder de vista que a exclusão é um processo sutil e multifacetado, o qual só existe na relação com a inclusão, ou seja, um processo que envolve o homem por inteiro e abrange suas relações com os outros homens.

Leser de Mello (1999) afirma o quanto a maioria das crianças e jovens de nosso país tem sido objeto de discriminação, preconceito e exploração desde os

tempos coloniais e que tais questões suscitam o debate e afirmam a relevância de ações de grupos defensores de direitos humanos, sobretudo em decorrência da ausência de políticas públicas voltadas a superação das desigualdades e de construção de situações de inclusão social. Segundo a autora,

Entre o trabalho e as escolas, que acabam por expulsá-las [as crianças e jovens], após anos de repetidos fracassos, as crianças [e incluímos também os deficientes] não contam com muitas alternativas para ter acesso aos rudimentos da educação formal e menos ainda a expressões culturais não banalizadas pela mídia. Ficam, desse modo, excluídas desde cedo de um dos direitos da cidadania que é a educação. (LESER DE MELLO, 1999, p. 131)

Feito esse adendo, torna-se importante salientar que ao discutirmos os processos de inclusão na escola e ao valorizarmos a ação do professor na construção de estratégias e recursos pedagógicos, consideramos o processo de desenvolvimento humano segundo a perspectiva histórico-cultural e, portanto, respaldados pelo método materialista histórico dialético, no sentido de nos apropriarmos de instrumentos teórico-metodológicos que criam condições efetivas para uma reflexão radical acerca da condição da pessoa com deficiência, e possibilita a superação da histórica dicotomia corpo-mente, a qual, construída sob a égide da concepção positivista de homem, ainda se faz presente de forma significativa no interior da escola.

Ainda no que se refere aos pressupostos teórico-metodológicos deste trabalho, procuramos compreender o ser humano na sua totalidade histórica, como um sujeito natural, social, histórico e cultural, o qual se apresenta em contínuo movimento dialético de desenvolvimento, e submetido às contradições inerentes ao processo de construção da vida em sociedade. Nessa direção, portanto, procura-se enfatizar uma visão mais ampla dos sujeitos humanos, compreendendo o seu processo de constituição como resultado da tríade tese-antítese-síntese, fato histórico que implica um conhecimento concreto da realidade social em que cada sujeito se insere, suas possibilidades e limites, procurando reconhecê-lo como construtor de sua vida e participante ativo do processo histórico e social que cria as condições objetivas para a ação desse sujeito na construção de sua maneira de ser, agir, pensar e sentir em sociedade.

Ao nos dirigirmos à educação escolar de forma geral é possível afirmar que os recursos pedagógicos adaptados, construídos na relação professor-aluno e

voltados para a construção de um processo de ensino-aprendizagem includente e humanizador, tornam-se possibilidades educativas importantes na escola, sobretudo ao se dirigir as crianças e jovens que apresentam deficiências e necessidades especiais pois, como temos defendido, é pela via da ação coletiva, organizada e orientada adequadamente pelo professor, e adaptada às necessidades dos sujeitos deficientes, que será possível construir caminhos diferenciados e multilaterais de desenvolvimento humano na escola.

Na base dessa discussão defende-se, em concordância com Gentili e Frigotto (2008), que se faz necessário pensarmos e construirmos transformações mais amplas na própria sociedade, no sentido de que a integração seja possibilitada pela garantia de direitos inalienáveis em que justiça, liberdade e emancipação não sejam monopólios de uma minoria privilegiada, mas sim condições concretas para todos os representantes do gênero humano.

A educação escolar includente e humanizadora, ao assumir as possibilidades teórico-metodológicas do materialismo histórico dialético e da teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano e valorizar a linguagem e o movimento humano teleológico, consciente e crítico, como instrumentos essenciais de desenvolvimento do sujeito com deficiência e necessidades especiais, possibilitará a construção de recursos pedagógicos adaptados que criem condições efetivas de construção de sua consciência de forma ativa e qualitativamente diferenciada.

Na consecução dessa tarefa na escola, toma-se as atividades ludo-pedagógicas como imprescindíveis e essenciais, uma vez que todo sujeito humano precisa encontrar condições agradáveis e favoráveis para se desenvolver na sua plenitude, sobretudo, mas não exclusivamente, quando se fala em educação escolar para sujeitos com necessidades especiais.

Nessa direção, portanto, afirma-se que a educação escolar será includente e adequada aos sujeitos com deficiência e necessidades especiais, à medida que caracterizar-se como uma forma de educação pelas atividades prático-teóricas, pelo movimento intencional, pelo trabalho em grupo e pelas possibilidades ludo-pedagógicas que valorizam a criatividade, a autonomia e liberdade dos sujeitos orientados pelo professor (VIOTTO FILHO, 2009).

O jogo coletivo e cooperativo torna-se importante estratégia de inclusão do sujeito deficiente e com necessidades especiais, uma vez que essa atividade se estrutura a partir de inter-relações significativas, cujo objetivo principal é cons-

truir na ação coletiva, a consciência do “nós”, a ajuda mútua e a solidariedade, como uma alternativa possível e viável na construção de relações sociais humanizadoras pois os jogos são experiências prático-teóricas e culturais essenciais para a formação da individualidade humana (SOLER, 2006).

Acredita-se, portanto, que é possível à escola, criar condições educativas diferenciadas para os sujeitos que dela participam e especialmente aos sujeitos deficientes e com necessidades especiais, de forma a possibilitar a construção de funções motoras, psicológicas, afetivas e sociais cada vez mais elaboradas e complexas. Para a consolidação desse processo, os jogos e brincadeiras, como salientamos, tornam-se importantes ferramentas de trabalho do professor na educação escolar.

Pretende-se, portanto, a partir dessa perspectiva de educação escolar incluída e humanizadora, superar as concepções que reconhecem os sujeitos deficientes como sujeitos submetidos a meros processos de modelagem de comportamentos, os quais, se necessários, não são suficientes ao processo de humanização desses sujeitos. Há que se avançar aos processos de treinamento comportamental e criar condições objetivas e intencionais de construção da consciência e da personalidade desses sujeitos na escola, reconhecendo-os como histórico-culturais e, portanto, em contínuo processo de desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores como afirma Vigotski (2001) e salienta-se que o professor tem papel essencial nesse processo no interior da escola.

Para ilustrar essa importante finalidade posta na escola e na educação escolar no que se refere à construção de possibilidades de desenvolvimento para o sujeito com deficiência e necessidades especiais, remetemo-nos a Amaral (1998, p. 22) quando afirma que “cabe à educação adequar-se aos educandos e não a estes adequar-se àquela (...) a educação pode ser uma, mesmo debruçando-se sobre a diversidade” pois, ao se pensar em democratização e inclusão social, há que se pensar o direito a escolarização como condição necessária para a existência humana e portanto, como uma exigência ético-política para todos os membros da sociedade.

Compartilhando das palavras de Aquino (1998, p. 8), reiteramos que atualmente e mediante a multiplicidade de diferenças humanas e sociais que se apresentam no nosso cotidiano, diferenças essas que se configuram de forma física, sexual, étnica, religiosa, econômica, cultural, dentre outras, “a palavra de

ordem de todas as instituições e particularmente da escola, é uma só: inclusão, sem a qual toda a legitimidade dos princípios democráticos está irremediavelmente ameaçada”.

Baseados numa visão dialética e de totalidade do ser humano, apregoada pelo materialismo histórico dialético, torna-se imprescindível compreender o sujeito humano deficiente como uma unidade, reconhecendo suas funções motoras, cognitivas, afetivas e sociais e seu movimento contraditório, no sentido de conceber e promover a capacidade de ser, agir e sentir desses sujeitos num contexto psicossocial concreto/objetivo, que possibilite a construção das suas faculdades motoras e psicológicas, pela via de relações sociais significativas e apropriação/objetivação dos bens culturais essenciais à sua formação e humanização.

Enfim, este artigo pretende discutir e ampliar a reflexão acerca da inclusão dos sujeitos deficientes na escola, uma vez que respalda-se num Projeto de extensão e pesquisa em Educação Física Escolar, cujo objetivo maior é valorizar os deficientes e reconhecê-los como sujeitos sociais e ativos no seu processo de construção. Na consecução dessa tarefa, valoriza-se a atividade ludo-pedagógica como possibilidade educativa de caráter prático-teórico que cria condições para a efetivação de situações de inclusão educacional e social de crianças e jovens que apresentam necessidades especiais de educação.

O citado Projeto que inspirou a construção deste artigo é realizado junto ao LAR (Laboratório de Atividades Lúdico-recreativas) da FCT/Unesp/Presidente Prudente e desenvolvido pelos membros do GEIPEE-thc (Grupo de Estudos, Intervenção e Pesquisa em Educação Escolar e Especial e Teoria Histórico-cultural). Seu objetivo principal é criar condições diferenciadas de aprendizagem para crianças e jovens que vivenciam situações adversas no seu cotidiano escolar, sejam elas decorrentes de alguma deficiência física, perceptiva ou intelectual e/ou ainda, decorrentes de dificuldades específicas relacionadas ao processo de ensino-aprendizagem na educação escolar.

É importante salientar que o LAR é um espaço voltado exclusivamente para o desenvolvimento de trabalhos de natureza ludo-pedagógica que toma a teoria histórico-cultural, a psicomotricidade e a psicologia do jogo como referenciais essenciais para a construção do processo de formação humana, valorizando a ação do professor de forma geral e do professor de Educação física em específico, como importante mediação do processo de humanização dos seres humanos na escola.

Considerando as finalidades de atendimento e tendo em vista as diversas dificuldades vividas pelas crianças no interior da escola, o Laboratório de Atividades Lúdico-Recreativas (LAR), atende sujeitos encaminhados por especialistas da área da saúde e educacional, que apresentam diagnósticos relacionados a dificuldades de aprendizagem e/ou deficiências físicas e/ou intelectuais. Diante desses encaminhamentos, procura-se, pela via da ação ludo-pedagógica, criar condições diferenciadas de desenvolvimento desses sujeitos e contribuir para com o seu processo de escolarização.

Através de atividades lúdicas de caráter educativo, procura-se criar condições favoráveis para que os sujeitos participantes do Projeto encontrem condições diferenciadas de brincar, interagir e se sentir ativos e conscientes de seus limites e possibilidades, valorizando as possibilidades presentes em suas vidas. A intenção primeira é criar condições, pela via da atividade coletiva, teleológica, lúdica e consciente, para que os sujeitos possam superar seus limites e dificuldades e atingir seus potenciais, tendo o professor como um mediador e os jogos e brincadeiras como instrumentos importantes na construção desse processo (LEONTIEV, 1978; VIGOTSKY, 2001).

Enfatizando ainda mais a importância da atividade no processo de desenvolvimento, Leontiev (1978) afirma que é no decorrer da realização das atividades que os homens, suas aptidões, seus conhecimentos e o seu saber-fazer cristalizam-se nos produtos do seu trabalho (materiais, intelectuais, ideais). O homem, ao apropriar-se das riquezas do mundo a partir do trabalho e das diversas formas de atividade socialmente produzidas, desenvolverá aptidões especificamente humanas, tornar-se-á humanizado e essas características, eminentemente humanas, estarão encarnadas no mundo de objetos materiais e simbólicos produzidos pela cultura, os quais se tornam imprescindíveis ao processo de desenvolvimento e humanização dos seres humanos.

Leontiev (1978, p. 267) compreende que “[...] as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de modo algum por hereditariedade biológica, mas são adquiridas no decurso da vida por um processo de apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes”. Para o autor, o homem não pode ser visto como um mero objeto que precisa adaptar-se às condições da sociedade; ele deve ser reconhecido a partir de sua atividade, nas relações que estabelece com os bens simbólicos e materiais que lhe são possibilitados apropriar-se,

desenvolvendo e satisfazendo suas necessidades nesse processo, assumindo assim a posição de produto e produtor de sua história e da história da sociedade (LEONTIEV, 1978).

Por meio de jogos e brincadeiras, as crianças conhecem e se inserem como sujeitos na vida social dos adultos, compreendem as regras e funções sociais que são decorrentes das relações humanas e sociais e nesse processo se desenvolvem. Os brinquedos e brincadeiras como elementos pedagógicos para aprendizagem constituem-se, para Kishimoto (2009), formas privilegiadas para que a criança possa se desenvolver e se apropriar de conhecimentos e experiências sociais.

Para Vigotsky (2001, p. 120) “quase todas as nossas reações mais importantes e radicais são criadas e elaboradas no processo da brincadeira infantil” ou seja, na concepção do autor, a brincadeira não é algo fortuito, uma vez que surge em todas as fases da vida cultural dos mais diferentes povos e torna-se necessária, tendo uma função especial na construção da vida humana.

Leontiev (1989) afirma que a atividade do jogo e da brincadeira apresenta-se como conteúdo importante do processo de aprendizagem das crianças em idade pré-escolar, uma vez que se constituem como atividade principal desses sujeitos e, portanto, imprescindíveis para a consolidação de um processo de desenvolvimento saudável e adequado às suas necessidades.

É importante salientar que na idade pré-escolar e séries iniciais séries iniciais do Ensino Fundamental, a criança encontra-se no auge do seu período de aprendizagem, no qual toda capacidade deve ser possibilitada e explorada pela via dos processos de ensino-aprendizagem, considerando que nesta fase de desenvolvimento o sujeito está aberto a amplas possibilidades de construção. Nesse sentido, o professor assume papel primordial no que tange ao oferecimento de orientações pedagógicas para que os sujeitos escolares possam avançar no seu processo de desenvolvimento e humanização.

Defende-se, portanto, que a participação professor no âmbito da Educação Infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental, torna-se essencial para possibilitar condições diferenciadas de desenvolvimento para as crianças e jovens na escola, sejam eles deficientes ou não, tendo em vista seu papel como mediador desse processo, sobretudo quando esse professor assume uma visão crítica de educação e toma a cultura corporal, com ênfase no jogo, na brincadeira e na atividade do brincar, como possibilidade educativa e de inclusão social para as crianças que apresentam deficiências e necessidades especiais de educação.

Na concepção e desenvolvimento do Projeto desenvolvido nas dependências do LAR, o qual visa de forma explícita situações de inclusão social e educacional dos sujeitos deficientes, toma-se o método materialista histórico dialético como base fundamental, como afirmamos, considerando que a partir desse método, torna-se possível criar novas possibilidades para que os sujeitos avancem no seu processo de aprendizagem e humanização, pois a lógica dialética de compreensão da realidade é uma lógica aberta, que não apenas possibilita a mudança, mas, sobretudo, uma leitura da dinâmica própria da realidade que apresenta-se em constante mudança (OLIVEIRA, 2001).

No entanto, para que esses sujeitos, atendidos no LAR, possam obter resultados cada vez mais satisfatórios em seu processo de desenvolvimento e em sua vida escolar, se faz necessário compreender e conhecer sua realidade histórica e social, suas atividades cotidianas, sua relação com a escola, vida em família, dentre outras atividades sociais, para que o trabalho torne-se cada vez mais completo e abrangente, sobretudo porque compreende-se a criança como síntese de muitas determinações que se forma e se constitui a partir de situações sociais de desenvolvimento, como afirma a teoria histórico-cultural e enfatizamos a importância das situações sociais vividas na educação escolar.

Saviani (2000), ao discutir a importância da educação no processo de desenvolvimento humano, afirma que o ser humano, enquanto um sujeito social, tem condições de superar sua primeira natureza, aquela natural e biológica, e construir sua segunda natureza, aquela social e histórica, calcada nos processos educativos, na relação com o outro e na apropriação dos objetos culturais (materiais e simbólicos), os quais são essenciais para sua objetivação humana. Nessa perspectiva, afirma que os seres humanos não se limitam a adaptar-se à natureza, como fazem os animais, mas sim, trabalham intencionalmente para modificá-la, em função do atendimento das suas necessidades e, desta forma, garantem seu desenvolvimento.

Segundo Leontiev (1978, p. 272) as aquisições do desenvolvimento histórico, das aptidões humanas, não são simplesmente dadas aos homens pela cultura; para apropriar-se delas e desenvolver aptidões e capacidades, enfim, transformá-las em “órgãos da sua individualidade”, cada sujeito humano deve estabelecer uma relação de apropriação-objetivação com os objetos e agir junto a esses objetos, a partir de um processo de comunicação e participando, portanto, de um processo de educação.

Vigotsky (2001), por sua vez, reconhece o ser humano em processo contínuo e contraditório de desenvolvimento que, na relação com os outros homens e com a natureza, supera seus limites e avança nas suas potencialidades, sejam elas físicas ou psíquicas, objetivas ou subjetivas, individuais ou sociais pois o desenvolvimento humano é, principalmente, histórico-cultural e social e, portanto, inevitável quando o homem vive em sociedade.

No entanto, é importante esclarecer que esse processo de desenvolvimento nem sempre avança na melhor direção pois, como se sabe, na sociedade de classes depara-se com o fenômeno da alienação e, nesse sentido, as condições de desenvolvimento encontradas por muitos sujeitos podem ser alienadas e alienantes (DUARTE, 1993).

Procura-se garantir que os sujeitos participantes do LAR encontrem condições objetivas, concretas e efetivas para avançar na construção de suas potencialidades, os quais são trabalhados segundo a perspectiva da ZDP (Zona de desenvolvimento potencial) apregoada por Vigotsky (1989), sempre valorizando processos coletivos de educação e socialização, atendendo as necessidades e desenvolvendo as capacidades dos sujeitos, engendrando, a partir de atividades prático-teóricas, coletivas e lúdicas, condições diferenciadas de enfrentamento da realidade.

No processo de construção das atividades no interior do LAR, procura-se adaptar e/ou construir recursos pedagógicos que favoreçam a autonomia dos sujeitos que apresentam deficiências. Nessa direção, desenvolvem-se variados Projetos com a finalidade de contribuir para o desenvolvimento global das crianças, com a finalidade de atender suas necessidades especiais de educação, sempre visando sua inclusão escolar e social.

Para se obter um parâmetro inicial acerca do desenvolvimento psicomotor dos sujeitos encaminhados ao LAR e para encaminhá-los aos Projetos, realiza-se um diagnóstico psicomotor a partir da Escala de Desenvolvimento Motor – EDM (ROSA NETO, 2001), como também, entrevistas com os pais e professores, a fim de coletar o histórico de vida das crianças e de sua trajetória na escola. É importante esclarecer que o teste psicomotor utilizado junto aos sujeitos é apenas um instrumento auxiliar de avaliação das condições psicomotoras; seu resultado é apenas um parâmetro para se organizar as atividades a serem desenvolvidas durante os Projetos proporcionados às crianças no LAR.

A Escala de Desenvolvimento Motor (EDM) é composta por uma bateria de testes e tem como objetivo avaliar o desenvolvimento psicomotor da criança e

estabelecer a relação entre desenvolvimento motor e idade cronológica. A avaliação compreende os seguintes componentes:

- **Motricidade fina:** refere-se à atividade manual, guiada por meio da visão, ou seja, coordenação visu-manual, com emprego de força mínima, a fim de atingir uma resposta a tarefa;
- **Motricidade global:** refere-se aos movimentos dinâmicos corporais, envolve um conjunto de movimentos coordenados de grandes grupos musculares;
- **Equilíbrio:** é a capacidade do organismo de manter posturas, posições e atitudes, compensando e anulando todas as forças que agem sobre o corpo;
- **Esquema corporal:** refere-se à capacidade de discriminar as partes corporais e a habilidade de organizar as partes do corpo na execução de uma tarefa;
- **Organização espacial:** envolve tanto a noção do espaço do corpo como o espaço que o rodeia, referindo-se à habilidade de avaliar com precisão a relação entre o indivíduo e o ambiente;
- **Organização temporal:** refere-se à percepção do tempo, envolvendo o conhecimento da ordem e duração dos acontecimentos.

Após a aplicação da escala, obtém-se alguns parâmetros comparativos dos níveis de desenvolvimento psicomotor dos sujeitos, os quais são instrumentos auxiliares na compreensão do sujeito na sua totalidade, conforme afirmamos acima. Após esse processo iniciam-se os encontros de intervenção ludo-pedagógicos os quais acontecem no interior do próprio LAR e ao longo do ano letivo.

No que se refere aos resultados dos trabalhos realizados no LAR e considerando os dados coletados a partir de observações sistemáticas dos processos de intervenção, pode-se observar que a maioria dos sujeitos que apresentam deficiências e necessidades especiais, encontram dificuldades no desenvolvimento das atividades de forma geral e dificuldades no seu esquema corporal. No entanto, constata-se que no decorrer das atividades, avanços significativos são identificados em vários aspectos da sua motricidade, percepções espaciais e temporais, coordenação motora, dentre outras capacidades, assim como na afetividade e sociabilidade dos sujeitos, fatos que denotam a importância da intervenção ludo-pedagógica no processo de desenvolvimento e inclusão social dos sujeitos deficientes e com necessidades especiais.

Enfim, defende-se que a participação em Programas de Intervenção que enfatizam as atividades coletivas e com características ludo-pedagógicas, orientadas pela teoria histórico-cultural de desenvolvimento humano, pode possibilitar condições diferenciadas de inclusão e humanização para sujeitos com necessidades especiais. Isso porque as possibilidades de ação prático-teórica engendrada pela teoria, suas características ontológicas, epistemológicas e metodológicas, possibilitam a construção de análises, compreensões e intervenções coerentes com as possibilidades concretas de vida e necessidades dos sujeitos participantes do processo.

Pode-se afirmar que diante dos resultados alcançados com o trabalho, é possível defender que essa perspectiva de ação, apresenta-se crítica e transformadora, uma vez que possibilita mudanças significativas da condição humana, justamente por valorizar a atividade do sujeito no campo prático-teórico como importante forma de linguagem, comunicação, manifestação e construção de pensamentos, sentimentos, valores, consciência e personalidade dos sujeitos.

Acredita-se que esse trabalho abre importantes possibilidades para se avançar em direção à superação da histórica dicotomia mente-corpo e da histórica discriminação da diferença e do diferente na escola, pois, ao se respaldar num referencial teórico-filosófico e metodológico que oferece subsídios críticos e radicais para se analisar a realidade dentro de sua complexidade e multiplicidade, pode proporcionar, pela sua especificidade prático-teórica, condições concretas de superação das situações de alienação e exclusão presentes na sociedade e reproduzidas na escola (VIOTTO FILHO, 2009).

Trabalhar o desenvolvimento do ser humano numa perspectiva crítica, incluída e humanizadora, como se defende nesse trabalho, é criar possibilidades concretas para a superação das contradições geradas pela sociedade capitalista, as quais também se refletem e são reproduzidas no interior da escola e que precisam ser enfrentadas pela via de ações pedagógicas efetivas.

É importante enfatizar que todos os seres humanos, sejam eles, deficientes ou não, precisam encontrar condições concretas de desenvolvimento e superação das suas dificuldades, de forma a aprenderem a trabalhar e construir sua maneira de ser e existir no mundo, de acordo com suas necessidades e possibilidades para se sentirem sujeitos e parte integrante da escola e da sociedade. Para a consecução desse processo CANDAU (2002) afirma que os processos educativos

devem ser múltiplos e garantir espaços, tempos e linguagens diferenciadas, considerando que a educação deve ser reconhecida como energia de vida, atividade vital de crescimento humano e de construção social.

Nessa direção, a escola conseguirá “formar pessoas capazes de ser sujeitos de suas vidas, conscientes de suas opções, valores e projetos de referência”, pois não se pode inibir o horizonte utópico da educação para reorganizá-lo segundo uma lógica do mercado, puramente instrumental, uma vez que “sem horizonte utópico, indignação, admiração e o sonho de uma sociedade justa e solidária, inclusiva, onde se articulem políticas de igualdade e de identidade, não existe educação” (CANDAUI, 2002, p. 13).

Compartilhando da reflexão apontada por Candau (2002) da necessidade de se construir condições educativas inclusivas e humanizadoras, é importante esclarecer que ao se enfatizar a categoria atividade de forma geral, e a atividade do jogo e do brincar de forma particular, como se realiza nos Projetos desenvolvidos no interior do LAR, reconhece-se a Educação como práxis, a qual se configura como ação coletiva consciente e com finalidades de transformação do homem, da educação, da escola e da sociedade.

Defende-se, portanto, que no desenvolvimento de atividades voltadas para sujeitos com necessidades especiais, reconhecendo a educação numa perspectiva de práxis transformadora, o jogo e a brincadeira, tornem-se estratégias fundamentais de ação do professor, no sentido de contribuir para a superação das dificuldades apresentadas pelos sujeitos, assim como para a construção do seu processo de aprendizagem, desenvolvimento e humanização.

Enfim, pode-se dizer, que o desafio de um trabalho realizado junto a sujeitos com necessidades especiais encontra-se no potencial transformador da prática do professor, no sentido de criar condições para cada educando avançar no seu dever-ser, ou seja, avançar naquilo que poderá vir-a-ser a partir do trabalho educativo, conforme aponta Oliveira (1996) e considerando as máximas possibilidades de desenvolvimento e humanização presentes e possíveis nesse momento histórico.

Para finalizar, reafirma-se o caráter transformador do trabalho como atividade vital humana, do trabalho coletivo e consciente, do trabalho educativo que se preocupa com o desenvolvimento dos sujeitos humanos e especificamente dos sujeitos que apresentam necessidades especiais, considerando que os mesmos

não se constituem de forma isolada, mas sim nas relações que estabelecem na sociedade, na família, na escola e em outros ambientes sociais.

Decorrente dessa compreensão, afirma-se a necessidade de se trabalhar os processos de inclusão e desenvolvimento humano junto a todos os segmentos sociais e, sobretudo, no interior da escola, sem perder de vista a necessária superação da sociedade de classes, pela via da transformação qualitativa dessas estruturas sociais, na busca de se garantir o processo de emancipação humana de cada sujeito social e das condições objetivas de vida na sociedade.

REFERÊNCIAS

- AMARAL, L. A. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: GROPPA, J. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998.
- AQUINO, J. G. Ética na escola: a diferença que faz diferença. In: GROPPA, J. (Org.). *Diferenças e preconceito na escola*. São Paulo: Summus, 1998.
- CANDAU, V. M. *Reinventar a escola*. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DUARTE, N. *A individualidade para-si*. Campinas: Autores Associados, 1993.
- ELKONIN, D. B. *Psicologia do jogo*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FERREIRA, H. S.; VALDÉZ; M. T. M. Brincar na Educação Física com qualidade... de vida! *Revista Digital EF Deportes*, Buenos Aires, ano 10, n. 87, ago. 2005.
- GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. São Paulo: Cortez, Clacso, 2008.
- KISHIMOTO, T. M. *Jogo, brinquedo e brincadeira e a educação*. São Paulo: Cortez, 2009.
- LEONTIEV, A. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.
- _____. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: VV.AA. *Linguagem, desenvolvimento, aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1989.
- LESSER DE MELO, S. A violência urbana e a exclusão dos jovens. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão*. São Paulo: Vozes, 1999.
- MARTINS, L. M. *A formação social da personalidade do professor*. Campinas: Autores Associados, 2007.
- MELLO, S. A. Contribuições de Vigotski para a educação infantil. In: MENDONÇA, S. G. L.; MILLER, S. (Org.). *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. Araraquara: Junqueira & Marin, 2006a. p. 193-202.

NUNES, T.; BUARQUE, L.; BRYANT, P. *Dificuldade na aprendizagem da leitura: teoria e prática*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1992. v. 47, p. 7-12.

OLIVEIRA, B. A dialética do singular-particular-universal: subsídios filosóficos para a atuação do psicólogo como terapeuta e/ou pesquisador. In: ENCONTRO DE PSICOLOGIA SOCIAL COMUNITÁRIA: O MÉTODO MATERIALISTA-HISTÓRICO-DIALÉTICO, 5., 2001, Bauru. Bauru: Abrapso, 2001.

ROSA NETO, F. *Manual de avaliação motora*. Florianópolis: Artmed, 2001.

SÁNCHEZ, P. A.; MARTÍNEZ, M. R.; PEÑALVER, V. I. *A psicomotricidade na educação infantil: uma prática preventiva e educativa*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2000.

SAWAIA, B. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 1999.

SOLER, R. *Jogos cooperativos para educação infantil*. Rio de Janeiro: Sprint, 2006.

VELASCO, C. G. *Brincar o despertar psicomotor*. Rio de Janeiro: Sprint, 1996.

VIGOTSKI, L. S. *Psicologia pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

VIOTTO FILHO, I. A. T. Teoria histórico-cultural e suas implicações na atuação do professor de educação física escolar. *Revista Motriz*, Rio Claro, v. 15 n. 3, jul./set. 2009.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
InfantilPARTE 2
Ensino
Fund.: IPARTE 3
Ensino
Fund.: IIPARTE 4
Ensino
MédioPARTE 5
Múltiplos
NíveisPARTE 6
Educação não
Formal e EJA

51

AS PALAVRAS GERADORAS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS: INSTRUMENTOS PARA O TRABALHO DOS EDUCADORES DO PROGRAMA BRASIL ALFABETIZADO EM ARARAQUARA/SP

Izac Trindade Coelho

Francisco José Carvalho Mazzeu

Faculdade de Ciências e Letras/Unesp/Araraquara

Resumo: O texto apresenta um conjunto de reflexões sobre o processo de alfabetização de adultos resultantes de uma pesquisa em andamento no âmbito do Núcleo de Ensino e do PEJA – Programa de Educação de Adultos da FCL/Unesp/Araraquara. O objetivo é elaborar instrumentos teórico-práticos que contribuam para melhorar o processo de alfabetização realizado na rede de ensino municipal, especialmente as ações desenvolvidas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado. Esse programa é desenvolvido em parceria entre o município e o governo federal e atende a mais de 500 alunos em fase de alfabetização e pós-alfabetização. Uma das demandas detectadas pela investigação junto aos professores desse programa refere-se à carência de materiais didáticos e atividades adequadas às necessidades, expectativas e conhecimentos dos educandos adultos. Como parte de um esforço de construção coletiva, vem sendo criado e testado um Caderno de Alfabetização formado por textos e atividades, elaboradas por meio de um diálogo permanente entre a equipe da FCL e os professores da rede. Esse material, inspirado em ideias de Paulo Freire, mas também pautado na contribuição de outros autores, vem sendo aplicado em várias salas de aula, gerando resultados animadores na promoção de uma alfabetização mais crítica e efetiva.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Programa Brasil Alfabetizado; palavras geradoras.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho busca estabelecer relações entre o processo de levantamento de temas e palavras geradoras com os alfabetizados do Brasil Alfabetizado de Araraquara e os princípios propostos por Paulo Freire (FREIRE, 1983) e outros autores. A pesquisa se baseia em informações levantadas durante um processo formativo realizado com educadores do Programa Brasil Alfabetizado, na cidade de Araraquara/SP, durante os encontros mensais com a assessoria peda-

gógica do programa nesta cidade. Embora o levantamento do universo vocabular dos alfabetizando adultos, na proposta de Paulo Freire, devesse ser realizado diretamente com os educandos, na sua comunidade, no seu cotidiano, tendo em vista as limitações que o próprio programa apresenta no que diz respeito à contratação de professores e preparação destes, e considerando que boa parte dos educadores de adultos não tem possibilidade de realizar esse levantamento previamente, optou-se por levantar junto aos próprios professores os temas que trouxessem em si uma carga de sentido existencial e emocional, isto é, temas ligados à experiência dos alfabetizando. A partir desses temas geradores foram selecionados textos e palavras geradoras para o processo de alfabetização. O trabalho resultou na elaboração de um Caderno de Alfabetização, em que aparecem os temas levantados, os textos selecionados pelos educadores, sendo eles de diversos gêneros e tipos e, a partir dos textos, as palavras selecionadas de acordo com sua riqueza fonêmica, dificuldade fonética e teor pragmático. O material vem sendo usado pelos alfabetizadores e alfabetizando do Programa Brasil alfabetizado de Araraquara desde 2011.

A ELABORAÇÃO DO MATERIAL

O material elaborado pela assessoria pedagógica, como já salientado, foi fruto de um trabalho coletivo entre os educadores do programa Brasil Alfabetizado de Araraquara, a própria assessoria do programa e alunos bolsistas dos cursos de Pedagogia e Letras da Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara – FCL/Unesp, que se reuniram mensalmente a fim de discutir o material. O Caderno de Alfabetização estrutura-se em três momentos básicos, sendo:

- a) a discussão sobre um tema gerador;
- b) o estudo sistemático dos fonemas contidos na palavra geradora que surge do tema gerador (silabação, exercício dos fonemas, formação de novas sílabas e palavras, formação de frases); e
- c) retorno ao tema gerador e produção de um novo texto.

O primeiro momento, qual seja, o da discussão do tema gerador pretende situar a palavra geradora no contexto de uma enunciação concreta, isto é, vinculá-la semanticamente a uma situação comunicativa, na qual adquire significado para o alfabetizando adulto. Esta, a nosso ver, é uma etapa essencial para

uma apropriação crítica da palavra que, por sua vez, garantirá ou facilitará a memorização de seus fonemas e letras nos estudos posteriores. É o momento, também, da problematização da realidade do alfabetizando adulto, pois o texto gerador inicial traz temáticas que são candentes à vida diária destes alunos.

Essa relação entre o processo de alfabetização e os temas presentes na vida dos alfabetizando estabelece na constituição do material um processo de ensino-aprendizagem dinâmico, em que o tema mais amplo dá significado para o estudo da palavra geradora e, do mesmo modo, o estudo da palavra geradora contribui para a compreensão do tema inicial. Dessa forma, cria-se a possibilidade para que os conceitos e temas resultantes do cotidiano dos alfabetizando articulem-se aos conhecimentos transmitidos pelo professor, mostrando as diferenças e aproximações existentes entre eles. A primeira lição do Caderno parte de uma charge que mostra uma cena em que o morador de um prédio está admirando a chuva que cai, enquanto em uma favela um morador está com medo da mesma chuva. Nesta charge pretende-se problematizar o tema da habitação e da pobreza, trazendo questões como:

- a) “Quem está achando lindo? Por quê?”;
- b) “Quem está com medo? Por quê?”;
- c) “Quem são as pessoas que mais sofrem com as catástrofes naturais?”;
- d) “Como mudar esta situação?”.

Embora possa ocorrer uma dificuldade inicial para se abordar tais temas com os alunos, já que nem todos se propõem a falar, sobretudo nas primeiras palavras geradoras, esse tipo de debate cumpre uma função importante não apenas no processo de aquisição da linguagem escrita, mas também no sentido da formação para a transformação social, e esta não pode dar-se num contexto em que o domínio da escrita ocorresse desvinculado dos fatos reais que compõem a vida dos alfabetizando adultos. No caso da charge, já citada, ela permite situar a palavra MEDO dentro dessa discussão mais ampla sobre habitação, pobreza e os fenômenos considerados “naturais”, evidenciando que a palavra mesma não existe independentemente de sua significação real, de sua referência às situações de enunciação em que a linguagem se desenvolve.

Feita a discussão para situar e significar a palavra geradora, parte-se, então, no segundo momento, ao estudo sistemático desta palavra, relacionando letras e

sons, criando novas sílabas, exercitando o desenho das letras e formando novas frases. Aqui, pretende-se que o educando automatize a identificação e produção do desenho das letras contidas na palavra geradora e aproprie-se das relações entre fonemas e letras, entendendo os caracteres escritos em sua conexão com os significados. SAVIANI (1984, p. 20) afirma o seguinte sobre a necessidade da automatização de elementos relacionados à alfabetização:

Também aqui é necessário dominar os mecanismos próprios da linguagem escrita. Também aqui é preciso fixar certos automatismos, incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser. Dominadas as formas básicas, a leitura e a escrita podem fluir com segurança e desenvoltura. À medida que se vai libertando dos aspectos mecânicos, o alfabetizando pode, progressivamente, ir concentrando cada vez mais sua atenção no conteúdo, isto é, no significado daquilo que é lido ou escrito. Note-se que se libertar, aqui, não tem o sentido de se livrar, quer dizer, abandonar, deixar de lado os ditos aspectos mecânicos. A libertação só se dá porque tais aspectos foram apropriados, dominados e internalizados, passando, em consequência, a operar no interior de nossa própria estrutura orgânica.

Esta assertiva aponta a necessidade da sistematização e organização do processo de alfabetização de modo a garantir ao alfabetizando a efetiva apropriação das relações entre grafemas (letras e sinais) e fonemas, tornando esse conteúdo uma espécie de *segunda natureza* do indivíduo. Esse processo, conforme explica Saviani (1984, p. 21), exige que o indivíduo adquira um *habitus*, ou seja, uma disposição permanente, na qual o objeto de aprendizagem é incorporado ao sujeito que o estuda, de modo que se crie uma situação irreversível. Para o autor,

(...) nós, que sabemos ler e escrever, tendemos a considerar esses atos como naturais. Nos as praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características. Temos mesmo dificuldade em nos recordar do período em que éramos analfabetos. As coisas se passam como se se tratasse de uma habilidade natural e espontânea. E no entanto trata-se de uma habilidade adquirida e, frise-se, não de modo espontâneo. A essa habilidade só se pode chegar por um processo deliberado e sistemático. (op.cit., p. 21)

Desse modo, sabendo que a memorização das relações entre grafemas e fonemas não se dá no instante em que se encerra o estudo de uma determinada

palavra, lançamos mão de exercícios e atividades que permitam a compreensão e automatização desse conhecimento pelo alfabetizando adulto. A compreensão inicial da palavra é superficial e instável e, por isso, faz-se necessária uma repetição que leve a uma estabilização e ao aprofundamento dessa compreensão. No entanto, também não se trata de qualquer repetição, pois, para promover a compreensão, a repetição precisa ser plena de compreensão das múltiplas relações que constituem a linguagem escrita. Ou seja, é por meio de uma repetição eivada de compreensão que progressivamente o alfabetizando adulto automatiza conscientemente as relações entre fonemas, letras, sílabas, palavras e texto. Assim, o segundo momento do Caderno de Alfabetização promove diversas atividades para o exercício diferenciado dos valores fonêmicos das letras que estão sendo estudadas em cada palavra geradora, e que, por sua vez, serão retomadas nas lições seguintes, aparecendo em outras palavras geradoras.

No terceiro momento, então, busca-se retomar o tema e o texto gerador, recriando-o, porém, agora, com um conjunto de novas palavras que emergiram da palavra geradora inicial. Nessa primeira lição, por exemplo, optamos por re apresentar a charge sem as falas dos balões, deixando que os alfabetizando escrevessem novas palavras, produzindo um novo texto. Com esse processo foi retomada a discussão da habitação e da pobreza, incitando os educandos à elaboração de palavras decorrentes da palavra MEDO, já estudada de modo sistemático.

Faz-se necessário um esclarecimento sobre a base metodológica desse trabalho com a palavra geradora. O tema gerador necessariamente estará vinculado à prática social comum aos alunos e ao professor, neste caso, Habitação, Pobreza e os “fenômenos naturais”, trazendo à tona fatos marcantes da vida diária dos alfabetizando. Nesse tema será feito um debate tendo como foco a palavra geradora MEDO. Esse tipo de debate requer um cuidadoso trato por parte dos professores, para não cair num politicismo ingênuo, no qual o alfabetizador põe-se a criticar a lógica capitalista, a exploração capitalista do trabalho, a pobreza, a falta de habitação, como meio de possibilitar ao educando uma visão crítica dos fenômenos da realidade, e acaba relegando ao segundo plano o conteúdo próprio da alfabetização, que é o domínio das relações entre letras e sons. Conforme DUARTE (1987), ao relegar ao segundo plano a prática que tem por função socializar o conhecimento da alfabetização, o educador está negando aos alfabetizando o acesso a um instrumental cujo domínio, além de ser um direito desses alfabeti-

zandos, é também uma necessidade para que eles possam atuar enquanto agentes das transformações sociais. Esse equívoco acontece quando o educador não compreende a relação entre a dimensão técnica e a dimensão política do conteúdo que se propõe a ensinar, pois não percebe que dentro dessa dimensão técnica existe uma dimensão política (DUARTE 1987). Nas palavras do mesmo autor,

(...) quando se leva os educandos a adquirirem uma visão dinâmica de um determinado conteúdo, se está exercitando com esses educandos uma postura gnosiológica necessária à compreensão da dinâmica da realidade social e, conseqüentemente, se está contribuindo para que os educandos sejam sujeitos das transformações da realidade social. (DUARTE, 1987, p. 10)

Portanto, o trabalho com a palavra geradora que está sendo proposto no Caderno de Alfabetização estimula uma prática pedagógica que permite aos educandos a aquisição de uma visão dinâmica do conteúdo da alfabetização, focalizando tanto os processos de leitura e produção de textos quanto as relações entre grafemas e fonemas, ao mesmo tempo em que problematiza os fenômenos presentes na vida cotidiana desses indivíduos, os quais aparecem geralmente desprovidos da sua dimensão social, sendo vistos como fatos naturais. Dessa forma, busca-se evitar o deslize de cair numa prática pedagógica pseudocritica, na qual secundariza-se o conteúdo próprio da alfabetização em função dos debates sobre os temas e problemas sociais vivenciados pelos educandos adultos.

Essa proposta de trabalho aqui descrita vem sendo aplicada em diversas salas de aula inseridas no âmbito do Programa Brasil Alfabetizado em Araraquara, gerando uma série de dados a partir da prática dos alfabetizadores, apontando limites e desafios do Caderno de Alfabetização como instrumento para um trabalho docente transformador.

O USO DO MATERIAL NA SALA DE AULA

Após pelo menos seis meses de divulgação do Caderno de Alfabetização entre os professores do Programa Brasil Alfabetizado, foi feito um levantamento entre eles por meio de entrevistas abertas realizadas em suas salas de aula. A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2011 e foram entrevistados 12 alfabetizadores. Esse levantamento buscou avaliar o impacto do material na

prática dos alfabetizadores e, sobretudo, na relação de ensino e aprendizagem destes com os alfabetizandos, evidenciando, portanto, possíveis avanços ou dificuldades no processo de alfabetização.

De modo geral, o Caderno de alfabetização trouxe avanços importantes para o processo de alfabetização. Como atestam 75% dos educadores entrevistados, o interesse dos alunos pela nova forma de trabalho foi percebido pelo aumento da frequência e pela iniciativa dos alunos em exporem suas opiniões sobre os temas geradores, fatos também constatáveis pelos textos que se relacionam com a vida dos alfabetizandos. Vale salientar que, desse montante, alguns alfabetizadores expõem a facilidade de criar atividades a partir do material proposto e que, apesar das dificuldades no início, já utilizam o material como base do trabalho. Do ponto de vista pedagógico, é necessário que se ressalte aqui a relevância dessas afirmações, visto que é de suma importância que o professor não fique restrito ao material proposto, pois este deve nortear seu trabalho, deve facilitar o entendimento do conteúdo que, por sua vez, é o fundamento da aula. Do total de professores, 25% manifestaram descontentamento com a nova proposta. Afirmam que o material está acima do nível de conhecimento dos alunos e que possuem muita dificuldade em aplicar as atividades. É quase geral, entre eles, o argumento de que sua turma possui alunos em diferentes níveis de aprendizagem, isto é, alguns leem e escrevem, outros ainda não, o que dificulta o trabalho com a proposta.

CONCLUSÕES PRELIMINARES

O trabalho apresentado se pautou nas teorias sobre levantamento de temas e palavras geradoras propostas por Freire, assim como também buscou estabelecer relações entre estas teorias com as situações concretas de trabalho dos alfabetizadores do Programa Brasil Alfabetizado de Araraquara. Percebe-se o potencial dessa abordagem para a criação de materiais de apoio para a alfabetização. Foi possível constatar ainda que o Caderno de Alfabetização elaborado pela assessoria pedagógica foi importante para trazer novas perspectivas de ensino e conseqüentemente avanços no processo de aprendizagem dos alunos criando maior interesse pelas atividades pedagógicas. Ao mesmo tempo, o uso do material também se mostrou relevante como instrumento de formação dos professores e maior envolvimento com a realidade vivida pelos seus educandos.

REFERÊNCIAS

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

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Paz e Terra: Rio de Janeiro. 1983.

SAVIANI, D. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1984.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund. I

PARTE 3
Ensino
Fund. II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

52

PEJA/PIBID: REFLEXÕES SOBRE A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Vanessa Simões Ribeiro

Natalia Perez Bellucci

Patrícia Daniela Pereira de Souza

José Carlos Miguel

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: O presente estudo analisa uma ação de intervenção na realidade escolar da educação de jovens e adultos desenvolvida no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC/Unesp). A pesquisa perpassa as discussões sobre letramento/alfabetização e a necessidade de investimentos na formação de professores para melhor entendimento das especificidades políticas da EJA. Tem por objetivo a análise das heurísticas postas em prática por sujeitos da EJA para a apropriação do conhecimento bem como sobre a importância do papel exercido pelos professores no processo de mediação, além de formação contínua para os educadores de Jovens e Adultos, que pensam contribuições na construção de Políticas Públicas para essa área de conhecimento. Vale-se da pesquisa bibliográfica, da análise documental e de situações de aulas da EJA para fundamentação da discussão. Pretende-se a incessante construção de uma cultura de participação dos educandos na sistematização/decisão, buscando alcançar a integração entre tema e problematização da prática pedagógica. Analisa ainda elementos da psicogênese da alfabetização e suas implicações para tornar o sujeito da EJA ativo e capaz de intervir na sociedade com o intuito de mudá-la, evoluindo para um estudo que vá além do didático – pedagógico, funcionando como um vetor da atuação política/social.

Palavras-chave: Educação de Jovens e adultos; alfabetização; formação de professores.

INTRODUÇÃO

O tema foi escolhido a partir de questionamentos sobre a forma como as políticas do Estado estão influenciando na educação de jovens e adultos, não contemplando adequadamente direitos e deveres que são de domínio público, postura que coloca muitas pessoas na condição de exclusão social.

Constata-se hoje um grande problema dentro das escolas públicas, tanto de educação básica quanto da educação de jovens e adultos; a taxa de analfabetismo

atinge todas as faixas etárias, e um dos grandes causadores deste fato são as condições de vida que dificultam o acesso à educação. Este problema seria a falta de conhecimento político que muitas vezes não é estimulado por razões políticas, deixando de lado a voz (e consciência) da sociedade de baixa renda, onde se situa grande contingente de analfabetos.

Nesta perspectiva do quanto o Estado influencia nas políticas, dificilmente é comentado sobre a educação de jovens e adultos, e do quão importante é uma política pública efetiva para estes educandos que também fazem parte da sociedade, sendo excluídos no âmbito de seus direitos.

As políticas de governo geralmente se constituem como campanhas que se revelam descontínuas, sendo que a maioria dos analfabetos não consegue ter uma visão crítica do contexto social e político em que se inserem e são muitas vezes “enganados” por falsas promessas de melhorias para a classe trabalhadora.

Buscando ter uma melhor compreensão de como a política influencia nas questões da educação, constata-se que a história da Educação de Jovens e Adultos (EJA) se revela conturbada em toda a sua trajetória no Brasil.

Nós enquanto grupo nos propomos a desenvolver uma ação de intervenção na realidade escolar da educação de jovens e adultos no contexto do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID/CAPES/MEC/Unesp). Trata-se de pensar uma proposta de educação de jovens e adultos a partir de uma alternativa de escolarização para quem não teve a oportunidade em idade apropriada.

A formação de professores não costuma abordar a EJA como etapa básica da escolaridade, aparecendo apenas como disciplina optativa em algumas grades curriculares de poucas universidades, sendo que no projeto vê-se a importância da formação inicial ou continuada de professores não só para o ensino e a alfabetização de crianças, mas também para a alfabetização/letramento de adultos, enquanto instância de direito público e subjetivo.

Hoje se estabelece a necessidade de, mais do que alfabetizar, educar a todos por toda a vida, pois é fato que quem não sabe ler ou escrever é marginalizado na sociedade, com dificuldades para inserção no mercado de trabalho e para atuação na vida cotidiana. Desse modo, outra perspectiva da EJA é pensar não somente a metodologia de alfabetização, mas principalmente formar as pessoas para a melhoria da qualidade de vida, em geral as de classes mais pobres.

O papel do educador da EJA é – como em toda profissão – político, mas a ação social a qual ela se propõe vai muito além de garantir a alfabetização de adultos;

trata-se de colaborar para a formação e o entendimento do meio social ao qual elas pertencem e objetivar as questões do dia a dia como parte do seu processo de ensino e aprendizagem.

Conscientes dessa problemática temos por objetivo analisar as heurísticas postas em prática por sujeitos da EJA para a apropriação do conhecimento bem como sobre a importância do papel exercido pelos professores no processo de mediação, além de formação contínua para os educadores de Jovens e Adultos, que pensem contribuições na construção de Políticas Públicas para essa área de conhecimento. Para alcançar tais resultados nos utilizamos de pesquisas bibliográficas, de análise documental e de situações de aulas da EJA para fundamentação da discussão. O estudo situa-se no contexto teórico da pesquisa-ação colaborativa. Baseia-se na teoria Histórico-Cultural, e efetiva-se em sala de aula com dois bolsistas, orientados por um professor, que leciona em uma sala de EJA da rede pública municipal, além de estudos contínuos com o Grupo PEJA/PIBID/Marília, sob orientação de docentes do Departamento de Didática. Pretende-se a incessante construção de uma cultura de participação dos educandos na sistematização/decisão sobre os assuntos abordados, buscando alcançar a integração entre tema e problematização da prática pedagógica.

CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA E POLÍTICA DA EJA NO BRASIL

No Brasil Colônia iniciativas de educação para adultos já se concretizavam, mas com um caráter religioso e não educacional. Foi só no Brasil Império que as escolas começaram a abrir suas portas no período noturno, para receber adultos analfabetos, sendo a primeira iniciativa de reestruturação educacional para esse contexto. Apenas no início do século XX a Educação de Jovens e Adultos começa, de maneira muito sutil, a ganhar um caráter de escolarização para dominação da língua falada e escrita, além de conhecimentos de matemática; a questão crucial que permeia essa discussão é do porque a democratização da EJA acontece nesse período. A partir da década de 1930, a EJA começou a ser mais discutida por conta do grande desenvolvimento da sociedade por meio do processo de industrialização que estava sendo amplamente desenvolvido e, portanto, a educação teve sua expansão considerável também, pois os trabalhadores precisavam ter um mínimo de ensino para poderem trabalhar nas fábricas. Nesta época a oferta de ensino gratuita acolhia a maior parte dos setores sociais de classe baixa. Até a 2^a

Guerra Mundial a EJA “[...] era concebida como extensão da Educação formal para todos, sobretudo para os menos privilegiados que habitavam as áreas das zonas urbanas e rurais” (ROCHA, 2002, p. 7).

Tendo em vista a demanda já percebida, com a criação da UNESCO nos anos 40, é feito um trabalho mais amplo de pesquisa e percebe-se um número exorbitante de analfabetos no Brasil. Pensa-se uma primeira campanha de formação para Jovens e Adultos com duração de três meses, além de curso primário dividido em duas etapas de sete meses. As principais motivações para a criação dessa campanha foram que, em primeiro lugar, no contexto do pós-guerra, criou-se uma série de recomendações aos países, com olhar especial para a educação de adultos; em segundo lugar, dá-se o fim do Estado Novo, que pensando a redemocratização, necessitava-se de uma ampliação do número de eleitores no país.

Muitas iniciativas foram pensadas a partir desse momento no Brasil, como a criação do I Congresso Nacional de Educação de Adultos na Dinamarca em 1949, que mesmo sem muito sucesso, alcançou avanços, principalmente no que se refere ao preconceito com adultos analfabetos. Foi nesse congresso também que se destacaram figuras como a de Paulo Freire que propunha uma maior comunicação entre educandos e educadores, além de pensar a formação e as condições de trabalho dos professores de adultos.

Paulo Freire foi um dos grandes mentores da ação pedagógica em EJA, caracterizando-a como uma Educação Popular, sempre se preocupando como deveria ser direcionada para gerar de fato um ser social, como ele mesmo diz em um de seus inúmeros textos: “A dimensão global da Educação Popular contribui ainda para que a compreensão geral do ser humano em torno de si como ser social seja menos monolítica e mais pluralista, seja menos unidirecionada e mais aberta à discussão democrática de pressuposições básicas da existência” (FREIRE, 1997, p. 30).

No final das décadas de 50 e 60, deu-se início a uma intensa mobilização da sociedade sobre iniciativas públicas da EJA, com o surgimento de campanhas e programas para melhoria desta educação, como a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo (CNEA), época também da “fábrica de eleitores” criticada amplamente, pois os analfabetos até então não podiam votar. Tratava-se de uma nova visão sobre o analfabetismo se formando e a forte tendência de escritos sobre educação popular e de adultos, tendo como principal referência; Paulo Freire. Sua proposta de educação libertadora, fazia a diferenciação da pobreza e

marginalização não como causa do analfabetismo e sim como efeito, gerado por uma estrutura social desigual. Porém em 1964, com o golpe militar, todo esse processo de valorização da alfabetização foi interrompido com o exílio de Freire, dando espaço a proposta de educação de adultos, mais conservadora, assistencialista, no final da década de 60, com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cuja primeira fase durou até 1970, mas logo depois foi reformulado e virou o maior movimento de alfabetização de jovens e adultos já realizado no país como uma suplência da educação formal.

Na década de 70, com a implementação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, LDB 5692/71, implantou-se o ensino Supletivo, com um capítulo específico para EJA. Esta Lei limitou o dever do Estado à faixa etária dos 7 aos 14 anos, com algumas considerações ao ensino de adultos, o que para a época foi um avanço. Foi nos anos 80, com a promulgação da atual Constituição, que se ampliou o dever do Estado para com a EJA, garantindo o Ensino Fundamental obrigatório e gratuito para todos.

Devido à globalização da sociedade, a educação de jovens e adultos sofreu inúmeras modificações, sendo em grande parte um desafio técnico-sociopolítico e educacional a enfrentar-se pelo governo. Ele tem o grande problema que é proporcionar educação de qualidade para todos os brasileiros, e devido à falta de políticas a educação foi deixada de lado configurando a exclusão social, não respeitando o direito das classes populares de qualidade de vida e de aprendizagem. De fato, “Se sabemos que a grande maioria da população, principalmente os menos favorecidos, não tem acesso à educação, até onde podemos levar essa afirmação a sério?” (ROCHA, 2002, p. 11).

Em 1989, como diz Gadotti (2001, p. 36),

Com a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990), foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização, de início coordenada por Paulo Freire e depois por José Eustáquio Romão. Ela continua, até hoje, com o objetivo de elaborar diretrizes para a formulação de políticas de alfabetização a longo prazo que nem sempre são assumidas pelo governo federal.

Os anos 90 foram muito importantes para as reflexões e efetivações da EJA no Brasil, quando se pensava a universalização do Ensino Fundamental. A nova LDB 9334/96 propôs, em seus artigos 37º e 38º, a igualdade de condições para

o acesso e a permanência na escola, o pluralismo de concepções pedagógicas, e a vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames.

Mesmo com o desenvolvimento de movimentos e campanhas, sempre muito criticados pela descontinuidade, e mesmo no contexto da globalização em que a sociedade analfabeta tem ampliada a oportunidade de inserção, como resposta tardia à demanda, os problemas do analfabetismo “[...] tem raízes fundas na sociedade injusta e desigual. É gerado pela ausência e pela insuficiência da escolarização das crianças e adolescentes” (FÁVERO, 2009, p. 19).

Sob o nosso ponto de vista, para eliminar estes problemas não tem que somente pensar somente na alfabetização dos jovens e adultos, mas em toda a estrutura escolar, desde a escola básica até o ensino profissionalizante. Ainda hoje as escolas estão muito carentes fazendo com que muitos jovens saiam delas mal sabendo escrever ou ler. Tem-se então “[...] um movimento social dinâmico e combativo que pode dar as bases para um trabalho sério e consequente de educação de jovens e adultos, e de crianças e adolescentes também” (FÁVERO, 2009, p. 20).

Todas essas modificações que eram baseadas mais especificamente no Ensino Fundamental levaram a iniciativas e propostas para pessoas que não tiveram

acesso e garantia a essa escolarização. Para efetivar essas questões muitos fóruns foram organizados por todo o país, por iniciativas públicas e com ONG's pensando a educação de adultos como direito garantido e como ação de cidadania.

A partir do ano 2000, a EJA passa a marcar presença nas audiências do Conselho Nacional de Educação para discutir as diretrizes curriculares. Os representantes estaduais, municipais, simpatizantes da causa e parcelas da população passam a ser interlocutores do ensino de adultos no Brasil. Cabe ressaltar aqui que todos esses avanços no que se refere a EJA são frutos de intensas lutas e movimentações políticas, e não se deram só por avanços sociais e de mudanças estruturais, e sim pela ação direta e contínua de educadores e educandos defendendo a democratização do ensino.

REFLEXÕES SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PIBID

O Projeto Institucional CAPES/PROGRAD/Unesp, intitulado “O processo de formação de licenciandos: ações conjuntas da Universidade e da Escola de Educação Básica”, com vistas à concessão de bolsa de iniciação à docência consiste em desenvolver ações de monitoria sob a forma de auxílio pedagógico em relação à classe de educação de jovens e adultos, sendo que uma dessas ações acontece em uma Escola Municipal de Ensino Fundamental (EMEF) do município de Marília. Esta escola localiza-se em um bairro periférico com índices elevados de analfabetismo, mas existem relatos de dificuldades para convencimento das pessoas para a matrícula. A maioria das pessoas que são analfabetas ou que tem um nível de escolaridade baixa sofre com outras formas de exclusão tais como o subemprego, a moradia nem sempre em condições satisfatórias, saúde precária, enfim, sujeita-se a todo tipo de carências.

As aulas nesta escola são ministradas no período noturno para obter maior índice de matrículas, pois a grande parte trabalha em outros horários. A EMEF é bem simples, mas é acolhedora, oferecendo inclusive a merenda para seus alunos.

A EJA é constituída em dois termos, sendo o primeiro para alunos de 1º e 2º anos e o segundo para alunos de 3º e 4º anos. O total de alunos matriculados é de 40, sendo 24 no termo I, mas alguns são ouvintes e outros são do termo II, pois se acham ainda incapazes de estarem no próximo termo. Nesta classe existem diferentes tipos de alunos, com dificuldades distintas, mas o que se observa são problemas que fogem do domínio da sala de aula como, deficiência mental,

coordenação motora, deficiência visual e problemas psicológicos. Estes problemas têm que ser estudados para ajudar os alunos a melhorarem seu desempenho em sala de aula e parece necessária uma política de assistência social para tentar resolver alguns desses problemas, como pessoas que não enxergam ou que não tem óculos. Mesmo assim a classe tem grande interação, havendo até reuniões e aniversários fora do ambiente escolar.

O projeto tende a ser um grande incentivo e ajuda para estas pessoas que não tiveram a oportunidade de continuar a escolaridade. É de direito de todos que tenham uma boa educação, não importando a idade. A EJA tem obtido resultados positivos, de acordo com informações da professora da classe. PAT relata que muitos avançaram nestes dois anos e meio de atividade. E é o que o projeto busca, aperfeiçoar a formação, tanto para a professora quanto para os bolsistas presentes, e trazer cada vez mais alunos para extinguir com o preconceito gerado pela sociedade por serem analfabetos.

As atividades produzidas em sala trazem sempre algo da realidade; por exemplo, quando se estuda geografia tende a mostrar o país em que vivem, quais locais que os alunos já visitaram ou em que nasceram e localizá-los no mapa, entre outros. A professora tem uma ótima didática e sabe muito bem como envolvê-los com a aula, sendo que raramente algum aluno se retira da aula antes de acabarem as atividades. Somos em cinco bolsistas e cada um vai no mínimo duas vezes por semana, ou seja, todo dia tem no mínimo dois bolsistas na classe auxiliando os alunos em suas dificuldades para aprender.

Essa postura de acompanhamento da classe se justifica pela crença de que mais do que um processo de individualização do ensino, impõe-se uma perspectiva de personalização. Assim, mais do que um acolhimento individual que, na prática, apenas repete o que o aluno não havia assimilado em etapa anterior, impõe-se uma perspectiva de negociação de sentidos e significados de aprendizagem com vistas a compreender os modos de pensar e agir dos sujeitos da EJA.

Durante o período de atuação do programa foram feitas diversas atividades exploratórias de temas da vida cotidiana e da realidade em que os alunos estão inseridos e vivendo cotidianamente, sendo as aulas de natureza interdisciplinar. A primeira atividade produzida neste ano refere-se ao pintor Almeida Junior, resgatando a realidade do Brasil colônia, com o trabalho no campo – desde o início dos anos 70 até hoje. Além disso, tratou-se da história da vida do pintor, e análise

de suas obras, relacionando-as sempre com as características, por eles destacadas da figura do homem do campo. Resgatando esse cenário foram trabalhadas as disciplinas de língua portuguesa, história, geografia, artes e cultura.

Tendo essa contextualização bem clara para os educandos, iniciou-se um projeto sobre a música sertaneja de raiz, que faz parte do cotidiano da maioria dos membros da sala de aula. Em construção coletiva, efetivou-se um sarau dos termos I e II, relembando a história da vida no campo e discutindo as mudanças sociais trazidas pelo desenvolvimento da sociedade até os dias de hoje.

Nas aulas de matemática sempre são propostas situações matemáticas envolvendo dados da realidade, explorando temáticas significativas para os alunos. Para facilitar o entendimento do problema, a professora sugere que coloque nomes nas pessoas dos problemas e que seja feito passo-a-passo cada parte. Em muitas vezes é utilizado dinheiro simbólico, material dourado ou palitinhos para melhor resolução das operações, que em sua maioria é de soma ou subtração. Muitos sabem fazer de cabeça, mas na hora de esquematizar no papel ou colocar a resposta por escrito se confundem.

A maioria dos alunos não apresenta dificuldades no manuseio do material dourado, sabendo identificar qual a unidade, dezena, centena e milhar. Certo dia desenvolvemos uma atividade sobre dinheiro e as possíveis formas de se alcançar um mesmo valor, utilizando diferentes notas e valores. Como já esperávamos a procura pelas notas maiores foi recorrente, tendo em vista a facilidade de se obter quantias mais altas, por exemplo, o valor estipulado pela professora foi de R\$ 400,00, a forma mais simples de atingir era utilizando oito notas de cinquenta reais, mas com a mediação dos bolsistas presentes e da professora, desafios foram propostos, e com o aumento da dificuldade, os alunos responderam de forma mais lenta e qualitativa.

A maioria dos alunos tem uma relação melhor com a matemática quando se explora o cálculo mental, por conta do dia-dia. À medida que a professora vai explicando, eles vão tomando mais a noção dos problemas. Na maioria das vezes eles só veem o número apresentado pela atividade e logo somam ao invés de compreender o enunciado e chegar à resolução. Quando se trata de problemas que utilizam dinheiro vê-se maior facilidade para respondê-los – por se tratar de um grupo majoritariamente independente financeiramente, seja por meio de aposentadoria, ou outra fonte de renda.

Em geografia, estudam-se bastante os mapas, principalmente os estados do Brasil, sabendo quais são as capitais e cidades principais. As dificuldades presentes são que muitos não conseguem observar de fato o mapa em uma folha, e em outra a folha da avaliação, existe uma confusão de onde as cidades se localizam e o que seria perto e longe. E mesmo sendo faladas várias vezes, muitos alunos mesmo assim não conseguiam localizar. Depois foi dado um mapa de Marília para que eles pudessem encontrar onde moravam, onde se localizava a escola e outros lugares como igrejas, hospitais e cemitérios.

Em língua portuguesa a produção de texto e escrita sempre são bem articulados para um assunto que eles estão vivendo no momento, como aniversário de algum aluno, dias das mães, dias dos namorados, festa junina, copa mundial, entre outros. Utiliza-se muitas vezes o alfabeto móvel por haver ainda alguns alunos que não sabem a diferença de algumas letras, como M ou N. A maioria dos alunos gosta desta aula, pois eles não gostam muito do sistema copia e cola, pois se lembram na prática como se constitui cada palavra. Faz-se leitura individual com os alunos em algumas aulas, e pude perceber que a grande dificuldade é falar ou identificar palavras com “lh”, “nh”, “pr”, palavras como “com”, “uma”, “é”, “sua” também causam confusão na pronúncia.

Na maioria das vezes eles falam letra por letra para depois identificar a junção delas para descobrirem a palavra. Em quase todas tivemos de intervir e relembrar qual seria a pronúncia correta. Mesmo assim, ao final do texto, quando se perguntava do que o texto tratava, eles não sabiam como responder e não se lembravam das palavras chaves do texto. Depois de duas leituras com a nossa ajuda, eles sabiam responder algumas perguntas, sendo que logo após foram feitas questões sobre o texto como qual era o nome do texto, qual o nome da autora, qual o assunto do texto. Depois com base no texto foram feitos exercícios com o estudo das palavras, quantas letras as palavras tinham, vogais e consoantes também. Uma polêmica que sempre se destaca na classe é sobre a palavra “pôr”, muitos costumam usar a palavra “punha”, “punhei”, e foi explicado que antigamente usavam-se estas palavras, mas que hoje estão erradas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho na educação de jovens e adultos revela-se instigante e repleto de desafios. É uma tarefa árdua, mas gratificante. À medida que conhecemos melhor

os sujeitos da EJA podemos organizar as ações docentes com vistas à necessária personalização do processo pedagógico. Sob nossa perspectiva, não se trata de adaptar os alunos à realidade da escola, mas de adaptar a escola à realidade dos alunos.

Infelizmente sabemos que na realidade da história da educação brasileira esse processo não funciona desta forma. Além da resposta tardia pelo governo para a pressão da demanda, a escola tem se revelado distante das vivências dos sujeitos.

O que nos alenta é que hoje se tem uma discussão um pouco mais ampliada sobre a temática da educação de jovens e adultos seja na rede pública de ensino, seja em grupos de discussão instalados nas diversas instâncias da vida social ou nas universidades, o que aponta para o desenvolvimento de políticas públicas para essa área de conhecimento. Afinal é de extrema importância que se tenha um conhecimento prévio que possa sustentar o processo de democratização de ensino, o que não se consolida apenas com a oferta de vagas, mas também com procedimento didático-pedagógico coerente.

Durante a pesquisa, evidenciou-se que a formação de professores no Brasil não dá conta das peculiaridades explicitadas pela EJA, o que dificulta a atuação dos docentes que se interessam pela temática. A vontade de atuar na educação de jovens e adultos tem sido o motor e a garantia de uma qualidade improvável; é preciso ir além, articulando políticas públicas que atinjam as questões em si, assim como repensar a não obrigatoriedade do estudo da EJA na universidade.

REFERÊNCIAS

CUNHA, C. M. da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. *Salto para o futuro* – educação de jovens e adultos. Brasília: Seed, MEC, 1999.

FÁVERO, O. Lições da história: os avanços de 60 anos e a relação com as políticas de negação de direitos que alimentam as condições do analfabetismo no Brasil. In: PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. de. *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009. p. 49-64.

FREIRE, P. *Política e educação: ensaios Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 1997. (Coleção Questões da nossa época, v. 23).

GADOTTI, M. Educação de jovens e adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. *Educação de jovens e adultos: teoria, prática e proposta*. 3. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2001. p. 74-88.

PAIVA, J.; OLIVEIRA, I. B. de. *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis: DP&A, 2009.

SILVA, E. J. L. Considerações sobre a educação de jovens e adultos e os desafios para o novo milênio. In: MARTINS, C. A.; JANES, R. (Org.). *Educação em revista*. Marília: Unesp, 2001. p. 38-47.

SOARES, L. J. G. A Educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. *Revista Presença Pedagógica*, v. 2, n. 11, set./out. 1996.

_____. *O surgimento dos fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir*. *Revista de EJA*, n. 17, maio 2004.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
Infantil

PARTE 2
Ensino
Fund.: I

PARTE 3
Ensino
Fund.: II

PARTE 4
Ensino
Médio

PARTE 5
Múltiplos
Níveis

PARTE 6
Educação não
Formal e EJA

53

PRODUZINDO CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS NA EJA: POSSIBILIDADES

Sandra Helena Escoto de Carvalho
Mirian Delabio Darin

Faculdade de Filosofia e Ciências/Unesp/Marília

Resumo: Este trabalho constitui os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa, na perspectiva da etnografia da prática escolar, realizada desde 2011, através da observação e coleta de informações sobre o conhecimento da linguagem das artes visuais de educadores e educandos, os quais serviram de base para a produção de materiais didáticos e sistematização de práticas pedagógicas melhor adequadas ao contexto estudado. Possuiu como objetivo investigar junto a turmas de EJA, as didáticas e recursos mais eficientes de abordagem das artes visuais, como linguagem e conhecimento para esta modalidade de ensino. Subsidiou-se, sobretudo, na relação entre poderes e educação, de Michael Apple, na teoria da educação de Paulo Freire e nos estudos sobre cultura visual, de Fernando Hernández. Verificamos que os recursos didáticos e metodológicos utilizados, em iniciativas públicas e privadas não partem da cultura artística material e imaterial dos educandos. Isto dificulta sua compreensão e domínio da linguagem das artes visuais, reforçando a elitização da mesma e seu poder de exclusão. Nossa contribuição reside na elaboração de uma série de DVDs sobre a linguagem das Artes Visuais na EJA/PEJA. Para o trabalho docente, produzimos um volume visando a subsidiá-los em sua prática em sala de aula, de modo que possam produzir seus acervos didáticos, visando precisarem sistematizar, valorizar e divulgar seu conhecimento.

Palavras-chave: EJA; ensino de artes visuais; material didático.

NOSSOS CAMINHOS NESTA PESQUISA

Estes são os resultados parciais da pesquisa, desenvolvida em turmas de EJA/PEJA, desde 2011, os quais vem configurando-se como produto de estudos iniciados desde 2009. Teve como objetivo geral investigar, junto a turmas de EJA, as didáticas e recursos mais eficientes de abordagem das artes visuais, como linguagem e conhecimento, para esta modalidade de ensino.

Caracteriza-se como uma pesquisa qualitativa, numa perspectiva de etnografia da prática escolar (ANDRÉ, 2006; MACEDO, 2000), de onde recolhemos infor-

mações sobre o conhecimento em artes visuais de educadores e educandos, os quais serviram de base para a produção de materiais didáticos e sistematização de práticas pedagógicas melhor adequadas ao contexto estudado.

Analisamos metodologias, materiais didáticos e recursos pedagógicos mais eficazes para abordagem de artes visuais, como linguagem e conhecimento, nesta modalidade de ensino, tendo por base os saberes artísticos e a cultura imaterial dos educandos.

Estudamos conteúdos e vivências, verificando a não vinculação aos contextos pessoais e sociais, impedindo-os de relacioná-los aos seus saberes de origem, partindo dos conceitos da cultura visual, pelo fato de os materiais disponíveis, em iniciativas públicas e privadas, não abordarem sua arte. Isto também foi explicitado no questionário estruturado, com questões de múltipla escolha, respondidos por quinze educadores de EJA/PEJA.

Este questionário, acompanhado o Termo e Consentimento Livre e Esclarecido, foi aplicado durante o primeiro ano da pesquisa a educadoras em diferentes estágios da carreira. Referimo-nos a educadoras porque somente mulheres o responderam. Este universo de quinze educadoras, é condizente com o ainda pequeno número de classes de EJA e do PEJA, existentes em Marília. Com este instrumento, igualmente verificamos a predominância de mulheres nas classes desta modalidade de ensino e a elevada faixa etária dos integrantes, a qual aponta uma média de idades acima de 50 anos.

Abaixo apresentamos o questionário elaborado para a coleta de dados:

PROJETO:
PRODUZINDO CONHECIMENTO EM ARTES VISUAIS
NAS TURMAS DE EJA: POSSIBILIDADES

Coordenadora: **Dra. Sandra Helena Escouto de Carvalho**

Apoio: **NE – PROGRAD**

LDBN 9394/1996 assegura em seu texto, no título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional, artigo 3º, inciso II: Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. Isto é assegurado para todos os níveis e modalidades de ensino, incluindo a EJA.

A Resolução CNE/CP n. de 15 de maio de 2006, foi assegurada na formação do pedagogo, a possibilidade de realização do estágio curricular obrigatório, ao longo do curso, em turma de EJA.

Com base nestes pressupostos legais, devemos incluir nos conteúdos abordados na EJA, pelo pedagogo, as linguagens da Arte.

Assim, solicitamos que responda as questões a seguir:

1. Você insere as linguagens da arte em suas aulas de EJA?
() Sim () Não (...) Às vezes
2. Caso tenha respondido “sim” ou “às vezes”, isto é feito com ênfase em qual linguagem artística?
() Artes visuais () Música () Dança () Artes cênicas.
Obs.: Nesta questão você poderá assinalar mais de uma opção.
3. Você considera viável realizar uma aula inteira na EJA, abordando somente assuntos relacionados à arte?
() Sim () Não
4. O(A)s educandos(a)s aceitam um a aula somente de Arte?
() Sim () Não (...) Com muita resistência
5. Você sabe o são artes Visuais?
() Sim () Não (...) Superficialmente
6. Você conhece os conteúdos de Artes Visuais?
() Sim () Não () Pouco
7. Qual linguagem artística você mais conhece?
() Artes visuais () Música () Dança () Artes cênicas
8. Das manifestações artísticas plástico-visuais abaixo, quais considera de melhor aceitação em sua turma de EJA?
() Fotografia
() Pintura
() Desenho
() Cinema
() Fazeres artesanais
() Visitação a exposições de Arte
() Assistência a apresentações artísticas, seja teatro, música ou dança

9. Você já trabalhou História das Artes Visuais com seus educandos?
 Sim Não
10. Em caso de ter respondido afirmativamente a questão anterior, qual tema, técnica e referenciais teóricos utilizou?
 Obs.: Pode ser assinalada mais de uma opção.
- 10.1. TEMA: Religioso Cinema Fotografia Desenho temático
 Desenho livre Pintura Arquitetura Artesanato
 Confeção de cartazes sobre o conteúdo da aula
- 10.2. TÉCNICA: Desenho Pintura Confeção de maquetes
 Realização de fotografias Realização de filmagens
 Apresentação de filmes
- 10.3. Qual a origem do referencial teórico em que você se apoiou para preparar a aula?
 Internet Programas de televisão Revistas Livros
 Cursos para professores
11. Há tempo disponível para os conteúdos de Arte Visuais e as demais linguagens artísticas, nas aulas?
 Sim Não
12. Você encontrou material para elaborar sua aula de arte com seus educandos?
 Sim Não Com dificuldade
13. Você precisa adaptar o conteúdo encontrado para a realidade da EJA?
 Sim Não
14. Qual a faixa etária do(a)s educando(a)s de sua turma?
 20 a 29
 30 a 40
 41 a 50
 51 a 59
 60 a 80
15. Você considera que existe material didático suficiente para orientar aulas de Artes Visuais na EJA?
 Sim Não
16. Você tem algo a escrever sobre Artes Visuais na EJA? Sua opinião é muito importante para esta pesquisa e para educadore(a)s e educando(a)s:

Partindo do questionário acima exposto, destacamos, neste texto, três questões que obtiveram a mesma resposta das quinze educadoras que o responderam:

9. Você já trabalhou História das Artes Visuais com seus educandos?
() Sim () Não
13. Você precisa adaptar o conteúdo encontrado para a realidade da EJA?
() Sim () Não
15. Você considera que existe material didático suficiente para orientar aulas de Artes Visuais na EJA?
() Sim () Não

Observamos que na questão 9, nenhuma educadora aborda ou abordou o tema com os educandos. Na questão 13, todas assinalaram “sim”, o que significa que o conteúdo oferecido por instituições públicas e privadas, necessita de adaptação para alcançar os educandos. Na questão 15, somente duas responderam “sim”, o que demonstra contradição em relação ao respondido na questão 13.

O trabalho tem propiciado a educandos, educadores e estudantes-pesquisadores de Pedagogia, acesso a espaços culturais instituídos, cujos eventos são previamente explicados e, posteriormente, discutidos de modo a permitir contato, sensível e crítico, com o sistema das artes visuais, desde as produções em fase inicial, onde são sujeitos produtores, bem como considerando todas as etapas deste percurso, da criação à exposição.

A realização das atividades desta pesquisa tem permitido a percepção de que à medida que a formação dos indivíduos esteja pautada na construção de capacidades autônomas e criativas, torna-se possível fomentar o desenvolvimento das condições de vivências, práticas e problematizações dos elementos do entorno.

Isto significa que a percepção e a investigação de aspectos “cristalizados” se torna possível em atitudes de interação, diálogo e (re)elaboração destes, tornando a figura do professor, como mediador do processo de aprendizagem e construção do conhecimento, imprescindível para angariar as condições mínimas de constante (re)conhecimento do mundo.

Num sistema socioeconômico que tem privilegiado permanentemente os processos unicamente racionais no trabalho, em perda da emoção e do lazer, devido ao caráter utilitarista da ideologia do consumismo e da acumulação, urge a necessidade de uma reorientação formativa crítica da ação sensibilizadora

de professores e estudantes, visando o propósito desalienante da sensibilização como forma mais evidente do processo de autoconhecimento e de conscientização humanos.

Promover ações no sentido da melhoria da qualidade do ensino, implica entre outras questões, na tarefa de aglutinar esforços visando a uma maior habilitação do nosso quadro docente. Cabe resgatar esse espaço nas instituições educativas e na sociedade.

Considerando as características da sociedade contemporânea vislumbramos possibilidade de modelos alternativos de educação (APPLE, 1997), baseados no questionamento crítico e na reconstrução do conhecimento, enfatizando-se a necessidade de ouvir as vozes de todos os envolvidos no discurso educativo.

Igualmente, consideramos a cultura urbana como contexto de ensino-aprendizagem, preparando educandos e educadores para atuarem consciente, crítica e criativamente em ambientes cultural e tecnologicamente híbridos, próprios do nosso tempo.

Neste contexto, emergem a arte pública, a ecologia cultural e a estética relacional como dispositivos para orientar processos colaborativos de compreensão crítica da Arte e a inserção social digna da alteridade, ao lado da manifestação cultural elaborado pelo povo. Todavia, temos de adaptar estes temas para uma linguagem introdutória que os educandos compreendam.

Tratar da formação artística na EJA, e dela decorrente, formação estética e artística, requer inter-relação de todas as linguagens, neste caso, das artes visuais, no cotidiano docente de diferentes gerações, considerando, reiteramos, educadores e educandos, em seus contextos, por vezes muito díspares.

Focalizamos a formação docente inicial e continuada em Pedagogia uma vez ser este o momento em que melhor podemos trabalhar professores como mediadores entre cultura erudita, cultura escolar, indústria cultural e cultura cotidiana que os estudantes, de todas as idades, trazem para a escola.

Compreendemos ser esta mediação, no currículo dos Cursos de Pedagogia, fundamental para a formação cultural a ser incentivada no tangente à formação artística, que embasa homens e mulheres para práticas culturais estéticas e artísticas no decorrer da vida. No que se relaciona à formação inicial, temos, nestes projetos, a possibilidade de acender nos acadêmicos, ainda na graduação, a compreensão da docência como indissocialidade entre ensino e pesquisa.

Quanto à formação continuada, temos a volta dos professores ao estudo e à pesquisa, considerando que manifestam interesse em integrar um projeto de pesquisa e disponibilizam-se a repensar seus caminhos didáticos para desenvolver a apropriação de conhecimento de seus educandos.

Precisamos de espírito investigativo no cotidiano das salas e aula deste imenso país, com toda sua diversidade.

A pesquisa instiga estudantes de todas as modalidades de ensino a questionar, a ter curiosidade epistemológica, como já dizia Paulo Freire, transitando da consciência ingênua à consciência crítica, não apenas como crítica panfletária, mas integrando com crítica e sensibilidade ações, como cidadãos e seres humanos. Conforme Paulo Freire, em *Educação como prática de liberdade*, “aula é o lugar onde se procura conhecimento não onde se o transmite” (FREIRE, 1971, p. 58).

Buscamos, neste trabalho, observar e problematizar a mediação de estudantes e professores de EJA nos espaços da arte entre nossas instituições culturais e a escola, a fim de ampliar seus repertórios, e o entendimento da complexidade de como são instituídos. Visamos, também, inserir educandos e educadores de EJA em produções na linguagem das artes visuais (produtos imagéticos fixos e em movimento), e em sua apreciação e discussão. Nas discussões que emergiram as questões capazes de explicitar as causas da desigualdade social nas quais vivemos. Deste modo a trouxemos para o debate no campo criativo da arte, da visualidade e da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2000; 2007).

Enfatizamos as questões de autoria e identidade de tais processos e a reflexão do trabalho coletivo relacionadas a produções articuladas às novas tecnologias da imagem e do som.

Desta forma, interagimos com turmas de EJA/PEJA, de modo a aproximar a visão, os olhares e os saberes da linguagem da arte, de diferentes gerações, etnias, credos e situações econômicas, por meio das tecnologias da comunicação e informação, articuladas à cultura popular, à indústria cultural e à cultura erudita, bem como de vivências na linguagem da arte, sobretudo das artes visuais.

Optamos pelo curso de Pedagogia, uma vez que com as Diretrizes Curriculares para o Curso de Pedagogia, estabelecidas pela Resolução CNE/CP n. 1 de 15 de Maio de 2006, foi assegurada na formação do pedagogo, a possibilidade de realização de estágio curricular obrigatório, ao longo do curso, em EJA.

O conhecimento das linguagens artísticas, já é garantido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394, de 20 de Dezembro de 1996, em seu

Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional – Artigo 3º, Inciso II: *Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber*; no Título V – dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, Capítulo II – Da Educação Básica Seção I – Das Disposições Gerais – Artigo 24, Inciso IV, Artigo 26 – Parágrafo 2º : *O ensino de arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.*; na Seção III – Do Ensino Fundamental – Artigo 32, Inciso II: *a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade.*

Em alguns Estados brasileiros, já temos assegurada pela legislação, a presença de arte-educadores atuando junto com professores de séries iniciais, no ensino de Arte. Entretanto temos de admitir que somente a legislação não efetiva sua presença na escola, tanto que não abordamos regularmente arte nas turmas de EJA.

Nesta trajetória, visamos o questionamento de por que certas manifestações artísticas não são reconhecidas pela escola, ou não apresentadas a todos. Como vimos, a EJA é assegurada na legislação brasileira, porém, na prática, ainda apresenta características discriminatórias, principalmente ao considerarmos a hierarquia das disciplinas escolares e da origem do conhecimento.

Subsidiamo-nos, através da teoria crítica da educação, sobretudo nos estudos a respeito da relação entre poder e educação, de Michael Apple (1997), na teoria da educação de Paulo Freire (1971; 2005) e estudos sobre cultura visual, de Fernando Hernández (2000; 2007).

Este processo gerou duas exposições artísticas, reunindo docentes, discentes e comunidade, das redes de ensino públicas, dos municípios de Garça e Marília.

Assim, esta pesquisa tem articulado metodologias de ensino, materiais didáticos e apropriação do conhecimento por educandos, educadores de EJA/PEJA e estudantes de Pedagogia, dentre outras atividades, através dos cursos “Brinquedo como arte: cultura visual na EJA”, previsto no projeto, e “Títeres como recurso pedagógico”, sendo o último resgatado de um projeto de extensão realizado pelas autoras, em 2010 e 2011.

Os temas e propostas foram sempre problematizados, contemplando a implicação da tecnologia e do poder econômico nos fazeres artísticos que se nos apresentam diariamente.

Aproximamos, nos cursos, exposições e viagens culturais, profissionais em fase inicial e continuada da carreira e educandos retornando à escola, na qual

foram impedidos ou excluídos por diversos motivos, havendo significativa troca de saberes, pois quem aprende, em algum momento ensina e quem ensina, igualmente, aprende. Tornamo-nos professores no cotidiano das escolas que frequentamos no decorrer da vida.

A pesquisa está sistematizando as possibilidades, investigações e contradições que a utilização da linguagem artístico-visual propicia na reflexão, interação e, principalmente, na experiência estética da percepção cotidiana dos elementos que nos circundam, tendo por referência o universo da EJA/PEJA.

Com isto foi possível analisar, e avaliar, quais materiais didáticos e recursos pedagógicos podem ser mais eficientes, e democráticos, à compreensão dos educandos, ao percorrerem suas histórias de vida.

Deste modo, optamos pela elaboração de uma série de sete volumes em DVDs, abordando os temas: figura humana, arquitetura, fotografia, arte têxtil, desenho e pintura, cerâmica, e elementos da linguagem visual, os quais poderão ser vistos pelos educandos em suas casas e comunidades, devido a mais pessoas possuírem televisões e aparelhos para reprodução de DVDs, do que computadores.

Para o trabalho docente, produzimos um volume visando a subsidiá-los em sua prática didática em sala de aula, de modo que possam, ainda, melhor orientar os estudos individuais de cada educando, e comecem a produzir seus acervos didáticos, pois estão no contato contínuo com a realidade da EJA/PEJA e precisam sistematizar, valorizar e divulgar seu conhecimento.

Vivemos em uma sociedade extremamente visual na qual é urgente autonomia e conhecimento, para sermos fruidores, críticos e criadores, na linguagem das artes visuais.

Pretendemos isto para os educandos, com este trabalho, também após o término de seus estudos de EJA/PEJA, pois foram, anteriormente, excluídos da educação e da cultura artística oficial, por motivos econômicos, de gênero, classe e etnia.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I. (Org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

APPLE, M. *Conhecimento oficial: a educação democrática numa era conservadora*. 2. ed. Petrópolis: Vozes. 1997.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 1996.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, 16 maio 2006. seção 1, p. 11.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto e trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

_____. *Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

MACEDO, R. *Etnopesquisa crítica: etnopesquisa – formação*. Brasília: Liber Libro, Eru-dita, 2006.

Capa

Apresentação

Sumário

Prefácio

PARTE 1
Educação
InfantilPARTE 2
Ensino
Fund.: IPARTE 3
Ensino
Fund.: IIPARTE 4
Ensino
MédioPARTE 5
Múltiplos
NíveisPARTE 6
Educação não
Formal e EJA