

TEMPOS, ESPAÇOS E ARTEFACTOS EM EDUCAÇÃO



Organizadores

João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria

2020

TEMPOS, ESPAÇOS E ARTEFACTOS EM EDUCAÇÃO

Organizadores

**João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria**



2020

ATAS DO XXVI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2019
LISBOA

TEMPOS, ESPAÇOS E ARTEFACTOS EM EDUCAÇÃO

ATAS DO XXVI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL
Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
31 de janeiro e 1 e 2 de fevereiro de 2019
LISBOA

ISBN: 978-989-8272-39-3

Organizadores

João Pinhal
Carmen Cavaco
Maria João Cardona
Fernando Albuquerque Costa
Joana Marques
Ana Rita Faria

Design e paginação

Ana Rita Faria

Data de publicação

janeiro de 2020

Edição

AFIRSE Portugal
Instituto de Educação da Universidade do Lisboa

Instituto de Educação
Alameda da Universidade
1649-013 Lisboa
Portugal

www.afirse.ie.ul.pt

Comissão organizadora | Comité d'organisation

Ana Rita Faria | Instituto de Educação – ULisboa
António Carlos Correia | Instituto de Educação – ULisboa
Carmen Cavaco | Instituto de Educação – ULisboa
Fernando Albuquerque Costa | Instituto de Educação – ULisboa
Joana Marques | Instituto de Educação – ULisboa
João Pinhal | Presidente da AFIRSE Portugal
Jorge do Ó | Instituto de Educação – ULisboa
Justino de Magalhães | Instituto de Educação – ULisboa
Júlia Ferreira | AFIRSE Portugal
Louis Marmoz | Ancien Président de l'AFIRSE
Maria João Cardona | ESE – Inst. Politécnico de Santarém
Patrícia Rosado Pinto | FCM – U Nova de Lisboa
Patrick Boumard | Co-Président de l' AFIRSE
Sofia Viseu | Instituto de Educação – ULisboa

Conselho Científico | Conseil Scientifique

Albano Cordeiro Estrela, Universidade de Lisboa
Ana Margarida Veiga Simão, Universidade de Lisboa
Ana Paula Caetano, Universidade de Lisboa
Ana Rita Faria, Universidade de Lisboa
Ana Sofia Freire, Universidade de Lisboa
Ana Sofia Pinho, Universidade de Lisboa
António Sampaio da Nóvoa, Universidade de Lisboa
Belmiro Gil Cabrito, Universidade de Lisboa
Carmen Cavaco, Universidade de Lisboa
Carolina Carvalho, Universidade de Lisboa
Estela Costa, Universidade de Lisboa
Feliciano Veiga, Universidade de Lisboa
Fernando Albuquerque Costa, Universidade de Lisboa
Florentin Azia, UPN, República Democrática do Congo
Frédérique Lerbet-Sereni, Université de Pau, França
Helena Peralta, Universidade de Lisboa
Isabel Freire, Universidade de Lisboa
Ivana Ibiapina, Universidade Federal do Piauí, Brasil
Jean-Claude Sallaberry, Université Bordeaux IV, França
Joana Marques, Universidade de Lisboa
João Barroso, Universidade de Lisboa
João Pedro da Ponte, Universidade de Lisboa
João Pinhal, Universidade de Lisboa
Joaquim Pintassilgo, Universidade de Lisboa
Jorge Ramos do Ó, Universidade de Lisboa

José Brites Ferreira, Instituto Politécnico de Leiria
Justino de Magalhães, Universidade de Lisboa
Louis Marmoz, U. Versailles Saint Quentin-en-Yvelines,
França
Luís Miguel Carvalho, Universidade de Lisboa
Luís Tinoca, Universidade de Lisboa
Manuela Esteves, Universidade de Lisboa
Maria Ângela Rodrigues, Universidade de Lisboa
Maria do Carmo Vieira da Silva, Universidade Nova de Lisboa
Maria João Cardona, Instituto Politécnico de Santarém
Maria João Mogarro, Universidade de Lisboa
Maria Moumoulidou, Université Démocrite de Thrace, Grécia
Maria Teresa Estrela, Universidade de Lisboa
Marilene Corrêa da Silva Freitas, UF Amazonas, Brasil
Mónica Baptista, Universidade de Lisboa
Natália Alves, Universidade de Lisboa
Patrícia Ducoing, UNAM, México
Patrícia Rosado Pinto, Universidade Nova de Lisboa
Patrick Boumard, U. Bretagne Occidentale, Brest, França
Paula Guimarães, Universidade de Lisboa
Pedro Reis, Universidade de Lisboa
Pedro Rodrigues, Universidade de Lisboa
Sofia Viseu, Universidade de Lisboa
Teresa Leite, Instituto Politécnico de Lisboa
Véronique Attias-Delattre, U. Paris-Est Marne-la-Valée, França

TEMPOS, ESPAÇOS E ARTEFACTOS EM EDUCAÇÃO

Introdução | Introduction

Já se sabe que o espaço e o tempo estão sempre ligados, representando dimensões da mesma realidade cósmica, e que isso também se verifica naturalmente na organização física e social da vida e da sociedade. Os espaços e os recursos físicos da educação são, eles mesmos, geradores de tempo(s) mais ou menos educativo(s) ou, no mínimo, veiculando diferentes ideias e posturas sobre a educação. Por outro lado, os sujeitos aprendentes, os grupos de estudantes jovens ou adultos e as organizações educativas carregam tempos próprios, colaborantes ou conflituais entre si e com o esperado. Diversas áreas científicas têm muito a dizer sobre estas relações, e o mesmo se pode dizer das Ciências da Educação, que se fundam em modos específicos de as encarar.

O XXVI Colóquio da AFIRSE Portugal foi a oportunidade para discutir diversas dimensões desta temática, dando especial destaque aos diferentes tempos da educação, à arquitetura e aos espaços educativos, aos recursos físicos e aos ambientes psicológicos e sociais e aos artefactos da educação. Valorizámos certas dimensões da atividade educativa que têm estado mais ausentes dos nossos colóquios, como as atividades artísticas e lúdicas e voltámos a dar relevância aos tempos e espaços da educação não formal e informal.

L'espace et le temps sont toujours reliés, en représentant les dimensions de la même réalité cosmique, et cela se produit aussi évidemment dans l'organisation physique et sociale de la vie et de la société. Les espaces et les ressources physiques de l'éducation sont eux-mêmes des générateurs de temps peu ou prou éducatifs ou diffusent des idées et des postures différentes sur l'éducation. D'autre part, les apprenants, les groupes d'étudiants jeunes ou adultes et les organisations éducatives ont leur propres temps collaborants ou conflictuels entre eux-mêmes et leurs attentes. Plusieurs domaines scientifiques ont beaucoup à dire sur ces relations, et on peut en dire autant sur les sciences de l'éducation, qui sont fondées sur des manières spécifiques de les envisager.

Nous consacrons le XXVI Colloque de AFIRSE Portugal à la discussion de diverses dimensions de ce sujet, et nous accordons une attention particulière aux différents temps de l'éducation, à l'architecture et aux espaces éducatifs, aux ressources physiques et aux environnements psychologiques et sociaux et aux artefacts de l'éducation. Nous mettons l'accent sur certaines dimensions des activités éducatives qui ont été moins focalisées dans nos colloques, telles que des activités artistiques et ludiques et prenons de nouveau en compte les temps et les espaces d'éducation non formelle et informelle.

ÍNDICE

CONFERÊNCIAS CONFÉRENCES	8
LA FORMATION PERMANENTE OU LA CONQUÊTE DE SON TEMPS	9
O CONHECIMENTO CIENTÍFICO APRESENTADO NOS 30 ANOS DE EXISTÊNCIA DA AFIRSE/PORTUGAL: TENDÊNCIAS, PRIORIDADES E DESAFIOS	21
30 ANS D'AFIRSE AU PORTUGAL: ÉVOCATION POUR LE FUTUR.....	38
COMMENT «HABITONS-NOUS»? BIOGRAPHIE ET EXPÉRIENCE DE L'ESPACE	44
MESAS REDONDAS TABLE RONDE	53
ESCOLAS E ESPAÇOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO NO PORTUGAL DE OITOCENTOS: DA PRESCRIÇÃO À REALIDADE.....	54
A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO VIA PARA A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO- FORMAÇÃO DE ADULTOS	62
O TEMPO ACIDENTADO NA ESCOLARIZAÇÃO: TEMPOS DESIGUALADOS, TEMPOS CELEBRATIVOS, TEMPOS ARDILOSOS.....	66
ATELIÊS ATELIER	81
CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS NA EAD VERSUS MODELOS PEDAGÓGICOS EM TEMPO DE CIBERCULTURA: NOVA GERAÇÃO OU UMA NOVA EAD	82
A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A TURMA DE PEDAGOGIA DO CONVÊNIO UERGS – FETRAF-SUL/CUT	88
ASPECTOS PRÁTICOS DA TUTORIA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: ENTRE O VIVIDO E O SENTIDO POR TUTORES E TUTORANDOS	96
O ESTÁGIO EM GESTÃO E O ESPAÇO ESCOLAR: PODE ENTRAR, A CASA É SUA?	104
ENCURTAR A DISTÂNCIA PARA A ESCOLARIZAÇÃO	113
CONSTRUÇÃO DE ARTEFACTOS NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATIVA: O JARDIM DE INFÂNCIA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA CIDADÃ.....	123
O BRAILLE COMO MATERIALIDADE ESCOLAR TRIDIMENSIONAL NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS ..	131
O TEMPO NA UNIVERSIDADE: ENCONTROS E DESAFIOS EDUCATIVOS.....	143
FESTIVAIS COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO ARTÍSTICA EM DANÇA	151
DANÇA E INFÂNCIA: RELAÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO POR MEIO DA DANÇA COM CRIANÇAS PEQUENAS 160	
MOUVEMENT FRANÇAIS DES RÉSEAUX D'ECHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS	166
MOUVEMENT FRANÇAIS DES RÉSEAUX D'ECHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS.....	174
A APRENDIZAGEM DA PROGRAMAÇÃO <i>GANHA VIDA</i> COM A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS TANGÍVEIS.....	179
ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES: FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E IMPLICAÇÕES DA LEI 13.415/2017 E BNCC NO ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA	186
A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DOS AMBIENTES FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O CASO DE UMA INSTITUIÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO / BRASIL	195
O ATELIÊ DE ARTE COMO ESPAÇO-TEMPO DE CAMINHAR PARA SI	204

O DIÁRIO DE PESQUISA ENQUANTO UM POTENTE DISPOSITIVO DE ACOMPANHAMENTO DO APRENDIZADO E DE AUTO-ANÁLISE DO ESTUDANTE/PESQUISADOR.....	212
LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS	219
ESCOLARIDADE DE JOVENS E ADULTOS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL....	225
RECONHECIMENTO DE SABERES: UM INICIO DE CONVERSA	233
METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA DISCIPLINA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA E DIGITAL: ADAPTAÇÃO DO JIGSAW APLICADO EM SEMINÁRIO SOBRE ELEMENTOS DA ARQUITETURA	239
FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: NARRATIVAS COMO ARTEFATOS PARA A MEDIAÇÃO SOCIAL	248
O COTIDIANO ESCOLAR: O VIVIDO E O SENTIDO NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA COM O PROFESSOR INICIANTE NA CARREIRA	257
ENFERMAGEM DE ALIENADOS: UM MANUAL PARA A FORMAÇÃO DOS ENFERMEIROS DA CASA DE SAÚDE DO TELHAL	265
O TEMPO E O ESPAÇO DA EVASÃO NA UNIVERSIDADE: CAUSAS E ALTERNATIVAS EDUCATIVAS	273
A COMPREENSÃO LEITORA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	282
DESENVOLVIMENTO E PREVENÇÃO DE RISCOS NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS.....	291
CRECHE “O NINHO DOS PEQUENINOS” CRIADA EM BRAGANÇA EM 1958: A SOCEIDADE EXIGE, A OBRA NASCE.....	303
O MANUAL ESCOLAR DE CIÊNCIAS NATURAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A LITERACIA EM SAÚDE: PERSPETIVA DE PROFESSORES E ALUNOS	308
O ESPAÇO E O TEMPO DA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO	317
O JOGO PEDAGÓGICO COMO TEMPO E ESPAÇO DE APRENDIZAGENS INTEGRADORAS: REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO	325
ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA MEDIADA POR AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM (MOODLE)	335
ATIVISMO CÍVICO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES....	343
CADERNO DE ACTIVIDADES PARA A EXERCITAÇÃO DOS TEMAS: AS PLANTAS E OS ANIMAIS DA ÁREA CURRICULAR DO MEIO FÍSICO E SOCIAL NAS CRIANÇAS DE 5 ANOS DE IDADE DO CENTRO INFANTIL KILAMBA DO KUITO/BIE EM ANGOLA	352
DESAFIOS E PRÁTICAS INOVADORAS COM ACADÊMICOS NO BRASIL E ESPANHA	361
FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES À DISTÂNCIA: REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO E GESTÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM	369
O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES	380
POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA GRÉCIA E DE PORTUGAL	385
RECURSOS DIGITAIS E RECURSOS EM PAPEL: A CURIOSIDADE PELO SABER VS TÉDIO NAS ESCOLAS	393
A VISITA DE ESTUDO VIRTUAL. UMA PONTE PARA UM MUNDO DE SABERES FORA DA ESCOLA?	400

NOSSA TURMA E NÓS: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DAS AECS ...	408
O MANUAL ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CURRICULARES EM PORTUGAL: PERCEÇÃO DOS/AS DOCENTES DE GEOGRAFIA.....	413
O PAPEL DA MALETA DA ENFERMEIRA DE SAÚDE PÚBLICA NA FORMAÇÃO DAS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM PORTUGUESAS NO SEGUNDO E TERCEIRO QUARTEL DO SÉC. XX.....	424
PERCEÇÃO DAS PRÁTICAS DO ENSINO BASEADA EM PROBLEMAS: ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE	434
ESPAÇOS EDUCACIONAIS, DO ENSINO À PRÁTICA DE CIDADANIA.....	440
A DIDÁTICA UTILIZADA PELOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS	448
A ESCOLA DE SAMBA NO BRASIL COMO UM ESPAÇO E TEMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL	454
ORIENTAÇÃO E VALIDAÇÃO NO RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: A ORIENTAÇÃO E A VALIDAÇÃO.....	462
TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: VOZES DE PROFESSORES	469
AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES ACERCA DOS RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL	478
KA-A: E A MATA ME CHAMA	487
RECONHECER OS SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM CONTRAPONTO ENTRE A PRÁTICA E A POLÍTICA	491
AVENTURA LÚDICA	501
A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS TEMPOS, OUTROS SUJEITOS	509
O ENSINO NA CHINA: REFLEXÃO SOBRE O ESTATUTO DO PROFESSOR E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO	519
AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO NA ETNIA WAJÁPI, NO ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL	525
CENTRO EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA E A FORMAÇÃO CORPORAL: UM OLHAR ETNOGRÁFICO	533
EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM POR PARES COM SUPORTE DE REDE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR. 550	
CRENÇAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA.....	558
FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUE ESPAÇO OCUPA A DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA?	568
A CONTRIBUIÇÃO DOS MOOCS PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL.....	577
TEMPOS E ESPAÇOS NOS DIFERENTES TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA	583
ANÍSIO TEIXEIRA E A ANÁLISE DO ESPAÇO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA ESPACIAL NO BRASIL	592
ESPAÇO E RECURSOS NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA CIDADE DE ANANINDEUA/PA/BRASIL	599
OS TEMPOS DA AVALIAÇÃO: ENTRE O INSTITUÍDO E O REALIZADO	608
REINVENTAR O CURRÍCULO PARA INOVAR AS PRÁTICAS: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS PELOS PROFESSORES VETERANOS	614

A AULA NO ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM PROFESSORES DO IFPE	623
IMPORTÂNCIA DA PARTILHA DO CONHECIMENTO, E DOS COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA ORGANIZACIONAL NA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DAS ESCOLAS	631
INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO.....	639
EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA AMBIENTALIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO	651
EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO EM CONSTRUÇÃO	660
EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: SUA RELAÇÃO COM A CULTURA LOCAL	668
SUSTENTABILIDADE: UMA PRÁTICA EMANCIPADORA NO CONTEXTO ESCOLAR	675
DIZERES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS	683
GEOGRAFIA: UM INSTRUMENTO PARA EDUCAÇÃO EM BUSCA DE UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL	693
É TEMPO DE ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL	701
AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL/ ESCRITA PELA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL: COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA PERSPETIVA DA NEUROEDUCAÇÃO	709
O ENSINO HÍBRIDO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL	717
A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A TRANSDISCIPLINARIDADE.....	723
DESARTICULAÇÃO, DESCONTEXTUALIZAÇÃO, DISTANCIAMENTO DAS IMAGENS E GRAVURAS COMO RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NOS MANUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA	728
PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O VIVIDO E O SENTIDO POR MEIO DA MÚSICA EM CONTOS DE FADA	751
A DIVERSIDADE DE NOMENCLATURAS EMPREGADAS PARA DESIGNAR PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NÃO-TRADICIONAIS: UMA ABORDAGEM SOBRE ESCOLAS INOVADORAS, ESCOLAS REFLEXIVAS, ESCOLAS INTEGRAIS E ESCOLAS DEMOCRÁTICAS.....	759
VIVENCIANDO O (DES)CONHECIDO: EXPERIÊNCIAS POTENCIALIZADAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR	768
A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE ADULTOS – OS TEMPOS E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS E INFORMAIS.....	776
PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL EM SERVIÇO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: ESCOLA, ESPAÇO E TEMPO PARA PROFESSOR E ALUNOS APRENDEREM.....	784
A PRESENÇA DA MÚSICA INSTRUMENTAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO REPERTÓRIO DO CHORO	793
PRATIQUE DE VAE ET RISQUES DE REIFICATION	800
A CONSTITUIÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DISCURSOS POLÍTICOS	805

ENTRE ESCOLAS E EQUIPAMENTOS DE ARTE E CULTURA: EM BUSCA DE OUTROS TEMPOS E ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO.....	813
DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE AULA PRÁTICA	824
ENFERMAGEM DE ALIENADOS: UM MANUAL PARA A FORMAÇÃO DOS ENFERMEIROS DA CASA DE SAÚDE DO TELHAL	834
ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM QUÍMICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA	842
O RESGATE DAS BRINCADEIRAS ANTIGAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TAQUARA/RS	850
A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DAS ESCOLAS A PARTIR DO USO DE TÉCNICAS ESTATÍSTICAS.....	859
EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE REVELAM AS POLÍTICAS E A SUA PRÁTICA EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO NO BRASIL?	869
VISÃO INTERDISCIPLINAR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DO FILO ARTHROPODA USANDO UMA RÉGUA ALGÉBRICA	878
UM BALANÇO DA INVESTIGAÇÃO BRASILEIRA NA ÚLTIMA DÉCADA (2008-2017) SOBRE A ESCOLA PRIMÁRIA ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1955	886
POR UMA DANÇA CLÁSSICA SOMÁTICA.....	898
REPRESENTAÇÕES DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS SEGUNDO EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS DA ESCOLA PARQUE.....	907
A (NÃO)ESCRITA COMO O GESTO DE OUTRO TEMPO E OUTRO ESPAÇO EDUCATIVO	917
NARRATIVAS SOBRE BRINCADEIRAS EM TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS	925
REQUISITOS, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL E PORTUGAL ..	931
A ATENÇÃO E A CONCENTRAÇÃO NO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE ENTRE A SALA DE AULA E O ESPAÇO VERDE: ESTUDO DE CASO	941
A EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL E A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA....	951
NOVO ENSINO MÉDIO: A REFORMA E O “ALIGEIRADO” TEMPO DE FORMAÇÃO	959
VALORAÇÃO E ESPAÇO DE TEMPO: IMPLICAÇÃO EDUCATIVA	966
O TEMPO CURRICULAR E SUA ORGANIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA	973
ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA	981
AS RELAÇÕES DE OPRESSÃO NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: ENREDOS NO TEATRO DO OPRIMIDO.....	989
INFLUÊNCIA DOCENTE NA ORIENTAÇÃO DE ESTUDANTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR	996
O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR SOB A ÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA EM SUAS VIAGENS PEDAGÓGICAS REALIZADAS À EUROPA E A AMÉRICA (1925-1927)	1003
ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	1016
O PROJETO ECO-ESCOLAS COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA: UM PARALELO ENTRE BRASIL E PORTUGAL	1024

A CONSTITUIÇÃO DA CONDIÇÃO JUVENIL NA INTERFACE "ESCOLA PÚBLICA" E "ESPAÇO URBANO" EM SÃO PAULO	1039
ATIVIDADES PERMANENTES NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA	1048
AÇÕES DIALÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	1055
CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO CONCEITO DE NÚMERO IRRACIONAL PI UTILIZANDO RESÍDUOS SÓLIDOS	1062
AOS OLHOS DO POETA, UM COPO VAZIO ESTÁ CHEIO DE AR. AOS OLHOS DO PROFESSOR, UMA SALA VAZIA ESTÁ CHEIA DE POSSIBILIDADES	1070
ESPAÇO, TEMPO E SONEGAÇÃO DE SABERES: ASPETOS SOCIOCOGNITIVOS DO DESEMPENHO ESCOLAR.....	1076

Tempos, Espaços e Artefactos em Educação

ATAS DO XXVI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL

CONFERÊNCIAS | CONFÉRENCES

LA FORMATION PERMANENTE OU LA CONQUÊTE DE SON TEMPS

Gaston PINEAU¹

Université du Québec à Montréal

Je voudrais d'abord remercier les membres de L'AFIRSE-Portugal de leur invitation à ouvrir ce XXVI^e colloque consacré aux Temps, *espaces et artéfacts en éducation*. Un merci spécial à celle et à celui avec qui j'ai communiqué pour préparer cette intervention : Carmen Cavaco et Joao Pinhal. La qualité des échanges m'ont donné le goût de les rencontrer. Voilà c'est fait. Je pourrais repartir. Mais rassurez-vous la thématique m'intéresse tellement que J'ai aussi le goût de vous entendre. Alors je reste. Vous allez donc être obligé de m'entendre d'abord. J'espère que ça va amorcer le dialogue. Car pour moi, ce moment est très important. Le temps est une problématique qui m'est chère et la façon dont vous la posez me mobilise.

Je vais donc commencer par essayer de vous dire comment je la comprends. Ensuite je rappellerai comment je l'ai travaillé avec des collègues portugais depuis déjà presque trente ans. Reconnaître les acquis d'expérience n'est pas si facile. Mais plutôt qu'opérer un survol conceptuel abstrait, j'ai préféré ancrer ma communication en situations spatio-temporelles et sociales concrètes les plus proches entre nous. Et vous mettre au courant des artéfacts construits, si par artéfact on entend fabrication d'art pas trop artificiel. En troisième partie, je m'appuierai sur les données d'un numéro de la revue *Éducation permanente* sur le temps qui vient de sortir. Sa synchronicité avec le thème du colloque est trop belle pour ne pas en profiter. Surtout que j'y ai aussi participé. J'en extrairai quelques données pour présenter trois approches qui se sont progressivement construites pour apprendre à conjuguer temps et contretemps, passés, présents et futurs à la première personne du singulier. Ces approches émergent comme des moyens pour conquérir son temps. Cette conquête me semble l'objectif de la formation permanente. Pas facile, mais une compétence temporelle générique commence à apparaître pour opérer cet apprentissage tout au cours et dans tous les secteurs de la vie : la rythmanalyse. Je suis particulièrement heureux de terminer avec cette compétence générique dans la patrie qui a vu naître son premier chercheur : Lucio Pinheiro dos Santos voilà 130 ans. Bel exemple de la nécessité d'une dynamique intergénérationnelle de recherche-formation pour travailler des problèmes qui sont insolubles logiquement mais traitables chronologiquement. Les problèmes posés par temps, espaces et artéfacts éducatifs sont de ce type.

1. UNE PROBLÉMATIQUE AMPLE : DESCOLARISER LES REGARDS POUR RENOUVELER LES SAVOIRS

Surtout que comme le rappelle la problématique du colloque, le temps ne peut être isolé de l'espace.

« L'espace et le temps sont toujours reliés, en représentant les dimensions de la même réalité cosmique, et cela se produit aussi évidemment dans l'organisation physique et sociale de la vie et de la société. Les espaces et les ressources physiques de l'éducation sont eux-mêmes des générateurs de temps peu ou prou éducatifs ou diffusent des idées et des postures différentes sur l'éducation. ».

Cinq axes de réflexions ont été proposés pour structurer les communications et les débats, allant du temps scolaire, organisé, vécu et senti aux autres temps et autres espaces éducatifs.

¹ Professeur honoraire de l'Université de Tours et chercheur émérite au Centr'Ère (Centre de Recherche en Éducation et formation relatives à l'environnement et à l'écocitoyenneté) de l'Université du Québec à Montréal

La chute du mur scolaire a ouvert les apprentissages à tous les âges et secteurs de la vie, c'est-à-dire à tous les âges adultes et post-adultes ainsi qu'à tous les secteurs de la vie professionnelles et non-professionnelles. Ces apprentissages ont été qualifiés rapidement de non et d'informels par rapport aux formes instituées de l'école qui reste encore la référence dominante. Mais cinquante ans de recherche-formations exploratrice de ces nouveaux espaces/temps de formation permanente et continue commencent à montrer que ce ne sont pas des espaces/temps résiduels mais au contraire un nouveau continent éducatif qui s'ouvre, avec des nouveaux territoires, des nouvelles temporalités, des nouvelles personnes, de nouveaux moyens, des nouveaux savoirs... Un nouveau monde non seulement à découvrir, mais à construire et pour cela à apprendre à construire.

Cette entreprise d'apprentissage de construction de ce nouveau monde représente à mon avis pour ce millénaire, un chantier aussi ample qu'a pu l'être pour le siècle dernier, la construction d'une éducation scolaire, universelle et obligatoire. Et cette dernière n'est pas terminée. Mais il semble bien que la formation du nouveau monde, n'est pas le simple prolongement de l'ancien. La formation permanente n'est pas l'école à perpétuité. Constaté qu'il faut apprendre autre chose et autrement aux âges adultes et post-adultes ne condamne pas ce qu'on a appris et la manière d'apprendre dans l'enfance et l'adolescence. Cela prouve seulement que la formation continue, loin d'être une reproduction, est une évolution, voire une révolution permanente. Et que la formation initiale ne peut plus fonctionner comme lorsqu'elle était vue comme finale. Elle doit prendre en compte cet horizon infini de dynamique évolutive. Et y préparer. Elle aussi doit s'adapter à cette entreprise d'apprentissage de construction d'un nouveau monde.

Pour trouver une formule qui condense la dynamique de cette entreprise éducative nouvelle, j'ai repris, en l'adaptant, le titre d'un de vos champions lusophones de construction d'une altermondialisation souhaitable: *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, de Boaventura de Souza Santos (2010). J'oserais dire, après cinquante ans de recherches et d'interventions en formation des adultes, qu'il faut **déscolariser les regards pour renouveler les savoirs**. Et les quatre pistes que Boaventura propose pour une nouvelle écologie des savoirs, me semblent des pistes intéressantes pour explorer ce nouveau continent éducatif en construction :

- repérer les absences;
- s'ouvrir aux émergences existentielles;
- développer une écologie des savoirs principalement expérientiels
- et apprendre des translation interculturelles.

C'est ce que je vous propose d'explorer en ancrant d'abord bien modestement ma contribution dans un survol historique de près de quarante ans de recherches sur cette ouverture post-scolaire avec des collègues portugais, dont certaines et certains sont déjà morts, donc absents au moins physiquement. Ces quarante ans nous ont ouverts à des émergences existentielles qui ont permis de développer une écologie des savoirs surtout expérientielles. Et ces derniers commencent à se formuler et se formaliser assez pour se prêter à des translations interculturelles.

2. SURVOL HISTORIQUE DE RECHERCHES AVEC DES COLLÈGUES PORTUGAIS SUR TEMPS, ESPACES ET ARTÉFACTS EN FORMATION

La création de l'AFIRSE en 1969 est quasi-contemporaine de la chute du mur scolaire ouvrant l'éducation à une révolution spatio-temporelle encore largement en marche, en recherche-formation-action de ce qu'est une spatio-temporalité éducative. L'AFIRSE est partie prenante de cette ouverture. Une recherche systématique des

thématiques des différents colloques de L'AFIRSE et de l'AFIRSE-Portugal serait à faire pour préciser comment. Pour L'AFIRSE, je rappellerai seulement un colloque sur la thématique temporelle qui m'a beaucoup stimulé. C'était à Caen, voilà justement 26 ans, nous étions en 1993. Cette thématique s'intitulait *Temps, Éducation, Sociétés*. Et j'y faisais une communication ...sur le temps. Une des premières pour moi sur ce thème, je pense.

Celle-ci, la première avec L'AFIRSE-Portugal, sera sans doute une des dernières. J'en profiterais pour opérer un survol historique des jalons posés avec des collègues portugais dans l'exploration de cette transition paradigmatique entre temps et espaces éducatifs scolaires très délimités institutionnellement et temporalités en formation. Certain.e.s collègues, comme je l'ai déjà dit, sont déjà mort.e.s. C'est un bon moyen de repérer les absents. En plus d'une reconnaissance interpersonnelle pour leur apport, c'est un moyen méthodologique important pour ces recherches de transition paradigmatique qui, comme le remarque Kuhn (1983), s'étalent sur plusieurs générations. Ces révolutions sont insolubles logiquement et rationnellement. Mais traitables chronologiquement. C'est donc un survol très situé spatio-temporellement mais aussi socialement et inter-personnellement de ce traitement que je vous propose (cf. tableau 1)

2.1 Importance des temps quotidiens : chaque jour compte pour faire une vie

Le premier jalon de coopération avec des collègues portugais remonte à 1986. Il s'est noué dans le cadre d'un projet de recherche internationale sur les *aires d'apprentissage de base de l'éducation permanente*, piloté par le premier responsable de l'éducation des adultes à L'Unesco, Paul Lengrand. Après avoir écrit le premier *Manifeste de l'Éducation permanente : L'homme de la réponse et l'homme de la question*, Paul Lengrand (1977) avait rassemblé dans la dynamique de *l'Institut de l'Unesco pour les apprentissages tout au long de la vie de Hambourg*, un certain nombre de personnes pour explorer ce qu'il avait repéré et appelé de façon très originale *les aires d'apprentissage de base de l'éducation permanente* (Lengrand, 1986).

Il en avait isolé huit : le corps, le temps, l'espace, l'art, la citoyenneté, l'éthique, la technologie, l'esprit scientifique. C'est dans ce groupe de recherche que j'ai rencontré mes deux premiers collègues portugais : Alberto Mélo, chargé de la citoyenneté et J.M. Cago de l'esprit scientifique. Avec le premier se noua un compagnonnage au long cours, toujours actif, puisque c'est avec lui que se termine plus de trente ans plus tard ce survol de coopérations. En 2017, il m'invita à une Atelier sur la reconnaissance des acquis à l'Université de l'Algarve avec L'Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente (APCEP). J'ai pu y présenter *L'aventure des histoires de vie comme arts formateurs de l'existence*. Et je suis heureux de saluer sa présence ici aujourd'hui.

Moi j'étais en charge...du temps. C'est là que j'ai découvert non seulement la pluralité des temps, mais aussi leur conflictualité avec des contre-temps (1); entre autres, le temps nocturne (2); temps résiduel insignifiant ou temps d'auto-développement (3); et qu'apprendre m'est apparu comme une activité écologique centrale, tissant des liens personnels entre organisme et environnement (conclusion).

C'est ce projet qui a initié ma recherche sur ce que veut dire formation permanente au niveau de l'unité temporelle quotidienne d'une journée qui inclut invisiblement la nuit, comme l'homme la femme, dans une vision abstraite qui se veut englobante. Les 24 heures d'une journée ne sont pas uniformes. Et la première différence est qu'elles comprennent des heures de jour et de nuit avec des entre-deux de matin et de soir très spécifiques, vécus écologiquement, socialement et individuellement de façon très différentes. Et ce quotidien revient chaque jour. Et chaque jour compte pour faire une vie.

Vivre 24h sur 24, recèle de telles potentialités différentes d'apprentissage que je suis obligé d'y revenir

périodiquement pour tenter de les expliciter, les formuler, les formaliser : *Le double temps caché du quotidien* (2000); *Pour une rythmo-formation du quotidien* (Pineau, 2006). *Le quotidien, un haut lieu de formation/déformation humaine* (Pineau, 2013). En synthèse nous verrons comment il constitue un synchroniseur éco-social majeur pour rythmer l'alternance études/travail aux rythmes de la planète plutôt qu'aux cours de la bourse.

2.2 Le cours de la vie à former, entre soi, les autres et les choses

La première rencontre avec Antonio Novoa, alors doctorant à l'Université de Genève, a eu lieu à Montréal en 1983, au premier symposium international de recherche-formation en éducation permanente. Douze problèmes-clefs avaient été isolés pour travailler leurs rapports avec l'éducation permanente : *crise et emploi; milieu populaire; autoformation et histoire de vie; média et informatique; femme et formation; développement régional; recherche-action; formateurs d'adultes; rapport au savoir; reconnaissance des acquis expérimentiels; école; temps; participation et prise de décision* (Pineau 1984). Dans le prolongement de ce symposium, Antonio Novoa a assuré, avec un Suisse, Mathias Finger, la production d'un Cahier de formation du Ministère de la Santé sur *O método (auto)biografico e a formação*. Temporellement ma contribution s'ouvre au cours de la vie dans son entier : *A autoformação no curso da vida : entre a hetero e a ecoformação* (1988). Et pour prendre en compte la complexité éducative de ce cours, elle introduit, inspirée par les théorie des trois maîtres de Jean-Jacques Rousseau – soi, les autres, les choses- une théorie tripolaire de la formation : auto, hétéro et écoformation.

Recherches-formations avec des collègues portugais	Temps, espaces et artefacts abordés
1986 - Paul Lengrand, <i>Areas of learning basic to lifelong education</i> , London, Pergamon Pr. avec Alberto Melo : The citizen et J. M. Cago : The scientific spirit	G. Pineau : Time and Lifelong education :1-Time and counter-time; 2-Night-time; 3-The nocturnal element and self-development; 4-conclusion : learning : an ecological activity
1988- Antonio Novoa , Matthias Finger, <i>O método (auto)biografico e a formação</i> , Cadern.de formação, M. da Saude	G. Pineau : A autoformação no curso da vida : entre a hetero e a ecoformação , p. 65-77
1995 - Ambrosio Térésa , <i>Estado actual da investigação em formação</i> , Lisbonne, Soci. portuguesa de ciências da educaç.	G. Pineau : Vers un paradigme de recherche-formation en réseau , pp 13-30.
2000- Maria Loreto Couceiro , <i>Autoformation et coformation au féminin. Approche existentielle à l'aide des histoires de vie</i> (Thèse en co-tutelle entre T.A. et G.P.)	G. Pineau : le temps des calendriers préface à Lani-Bayle, <i>Les quinze derniers jours du siècle</i> , Paris, L'Harmattan, 2001,p. 7-8
2002 - 2004 Master international de Formation et Développement durable au Brésil avec l'U. N. de Lisbonne.	2009 Pineau, Bachelart, Couceiro, Gimonet, Puig, Alternatives socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international ,L'Harmattan, 290 p.
2003 - sous la direction de Teresa Ambrosio, Mission internationale d'évaluation des centres de recherche en éducation au Portugal	Découverte de Braga, ville natale de Lucio Pinheiro dos Santos (1889-1950) inspireur de la rythmanalyse de G. Bachelard, <i>dialectique de la durée</i> , 1936
2017- Atelier sur la reconnaissance des acquis à l'Université de l'Algarve avec Alberto Melo et L'Ass.Port. para a Cultura e Ed.Permanente (APCEP)	G. Pineau, A aventura de historias de vida como artes formadoras da existencia (paru dans <i>A nova aventura (auto)biografica</i> , Abrahao, 2018,

Tableau 1 : Survol historique de recherches avec des collègues portugais sur temps, espaces et artefacts en formation

Dans les années 90, ces amorces individuelles de coopération s'ancrèrent institutionnellement avec le département naissant des sciences de l'éducation de l'Université Nouvelle de Lisbonne grâce à la regrettée Teresa Ambrosio et le tout aussi regretté Georges Lerbet, directeur à L'Université de Tours, du département tout aussi naissant de sciences de l'éducation et de la formation. L'émergence d'une approche épistémologique transdisciplinaire pour construire une formation par production de savoirs plus que par consommation de cours, mobilisait les deux, ainsi que moi-même. Térésa a fait sa thèse de doctorat avec Georges et sa prise de fonction a permis une coopération très heuristique de recherches et de formations. En ce qui me concerne, cette coopération a produit les quatre autres jalons encore non abordés, donc quatre sur sept, plus que la moitié.

2.3 Paradigme de la recherche-formation en réseau

En 1995, Térésa organisa un colloque sur l'état de la recherche en formation. Elle me permit de présenter, en contrepoint d'une recherche éducative classique, les grandes lignes d'un **paradigme de recherche-formation en réseaux**. Comme on l'a déjà évoqué, les problèmes provoqués par l'ouverture éducative socio-spatio-temporelle de la formation permanente ne sont pas seulement fonctionnels, mais aussi et surtout structurels. Ils concernent aussi bien la fonction enseignante que les rapports entre enseignants, enseignés, acteurs sociaux chercheurs, conception du savoir, des méthodes et des apprentissages. Comme le dit Schön (1991), c'est une crise paradigmatique, faisant passer d'un modèle descendant de savoirs à appliquer à celui ascendant, d'acteurs-réflexifs en formation. Et pour traiter ces problèmes, la mise en réseau transversal, émergeait alors comme stratégie efficace de recherche-formation pour créer des traits d'union au-delà des clivages institués.

2.4 Temps vécu au féminin et temps calendaire

En l'an 2000, après un co-accompagnement avec Térésa, d'une de ses collègues très proche, qui me fait aussi la joie d'être ici, Maria Loreto Couceiro, j'ai eu le privilège de participer à sa soutenance de thèse au titre très riche: **Autoformation et coformation au féminin. Approche existentielle à l'aide des histoires de vie**. Le féminin ressort, avec deux concepts en construction – autoformation et coformation-; une approche existentielle et une méthodologie en émergence : les histoires de vie. Cette thèse très originale fait sortir le temps d'un singulier masculin abstrait apparemment universel, pour montrer que son vécu existentiel diffère selon le genre, et doublement, tant par la nature des emplois du temps que par leurs gestions. Une co-recherche avec une femme québécoise (Pineau, Marie-Michèle, 1983, rééd.2012) avait déjà contribué à dessiller ma cécité masculine. Mais la thèse de Loreto, plus systématique, préfigure les études de genre en formation continue qui se sont heureusement développées depuis (Ollagnier, 2014).

L'originalité de cette date – 2000 - , a incité une autre femme du jury, à nous faire écrire le vécu de ces jours de transition quand même un peu spéciaux, entre deux années, deux siècles et deux millénaires : *Les Quinze derniers jours du siècle. Chronique à onze voix* (Martine Lani-Bayle (2001). On peut les vivre comme les autres, mais aussi apprendre à vivre leur spécificité. Le temps des calendriers inscrit l'individu dans une double appartenance, physique et social. Ce sont des instruments symboliques de coordination entre les deux. À chacun la liberté d'apprendre à les utiliser pour créer un monde vécu plus ou moins ample et relié, ouvrant plus ou moins les horizons temporels « *Le temps des calendriers illustre de manière simple l'appartenance de l'individu à un univers où existent quantités d'autres humains, donc une réalité sociale, et de multiples processus physiques, donc un monde naturel* »

(Élias, 1996, p.35). Les calendriers sont des instruments symboliques majeurs de construction de son historicité, de sa durée et de son histoire (Pineau, 2000, p.112).

2.5 Formation et développement durable

Après cette soutenance de thèse, a été posé un premier jalon d'accord entre les deux universités, de Tours et Nouvelle de Lisbonne, pour la création d'un co-diplôme **Formation et développement durable**, pour le Brésil. La conception et la réalisation (2002-2004) de ce mestrado international a été toute une aventure de recherche-action-formation dont les résultats ont été socialisés par un ouvrage paru en 2009 : *Alternances socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international* (Pineau, Bachelart, Couceito, Gimonet, Puig, coord.2009). Sa finalité a été de construire avec les formateurs des Centres Familiaux de Formation par alternance (CEFFA) du Brésil, un *avenir durable par l'articulation inter et transdisciplinaire de la formation, action, et recherche par une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs* (p.17). Chacune des dimensions de cette finalité a été longuement réfléchié et opérationnalisée :

- *Construire des devenirs durables : une finalité anthropoformative complexe, mais vitale*
- *Relier formation-action et recherche : un objectif de reliance inter et transdisciplinaire difficile mais dynamisant.*
- *Une pédagogie d'alternances coopératives de production de savoirs* (p.15-38).

Les mémoires de 17 participants ont été soutenus à Brasilia pour renforcer officiellement une agriculture familiale face à l'invasion d'une agriculture industrielle. Et une synthèse de chaque mémoire constitue 17 des 19 chapitres du livre. Une réunion pour évaluer l'impact du diplôme à moyen/long terme sur le devenir socio-professionnel de chacun de ces acteurs –auteurs est prévu en 2020.

2.6 2003 - Découverte de Braga, ville natale de Lucio Pinheiro dos Santos (1889-1950), pionnier de la rythmanalyse

En 2003, à l'occasion d'une Mission internationale d'évaluation des centres de recherche en éducation au Portugal, dirigée par Teresa Ambrosio, j'ai eu la grande joie de découvrir enfin le lieu de naissance – Braga- de Lucio Pinheiro dos Santos, le premier concepteur d'une rythmanalyse en 1931. Son ouvrage, *La Rythmanalyse*(1931) a beaucoup inspiré Gaston Bachelard pour comprendre la construction dialectique de la durée à partir de rythmes qui seuls peuvent mettre ensemble et en sens temps et contretemps. « *Le rythme est vraiment la seule manière de discipliner et de préserver les énergies les plus diverses* » (Bachelard, 1963, p. 128).

Pinheiro dos Santos est né en 1889 à Braga. Et, après une vie scientifico-politique mouvementée, est mort à Rio-de-Janeiro en 1950. J'ai été super heureux de lui dédicacer, la version portugaise de *Temporalidades na formação. Rumo a novos sincronizadores* (Pineau, 2004) en même temps qu'aux étudiants du Mestrado.

Le projet rythmanalytique est donc né en monde lusophone voilà plus de 100 ans. Depuis il a cheminé lentement, à son rythme, aux frontières nationales, scientifiques et professionnelles. Actuellement le premier numéro d'Éducation Permanente consacré frontalement au temps depuis sa naissance en 1969, s'intitule *Rythmes et Temporalités en formation*. La coïncidence avec la thématique de ce XXVIème colloque de l'AFIRSE-Portugal est trop belle pour que nous ne prenions pas le temps de le survoler.

3. SURVOL DES TEMPS, TEMPORALITES, TENSIONS TEMPORELLES DANS LES SITUATIONS FORMATIVES ET PROFESSIONNELLES

Pascal Roquet, concepteur du numéro, intitule son éditorial *Temps, temporalités, tensions temporelles dans les situations formatives et professionnelles*. Il reprend l'intitulé de la problématique de départ qui se rapproche plus de celle de ce colloque *Temps, espaces et artéfacts en éducation* que le titre du numéro qui n'est apparu qu'en finale. Nous y reviendrons donc après avoir opéré un survol des articles qui donnent une vue d'ensemble, différenciée en trois parties. (Cf. tableau 2)

- 1- **formes temporelles** : temps longs/temps courts (Roquet), temps de travail/temps social (Ramos) à conjuguer par une approche rythmologique (Alhadeff) pour en faire des temps formateurs (Pineau).
- 2- **Vécus temporels de population** : prise de fonction comme directeurs d'école (Grave) ; conseillers pédagogiques de circonscription (Zaid, Mierzejewski) ; enseignants face à l'avenir (Tourneville)
- 3- **Formes spécifiques d'analyse temporelle** : disjonction entre temps objectif et temps vécu (Orly) ; sentiment atemporel de la connaissance (Brémond) ; réfraction du temps (Chopin)

Le survol rapide de ce numéro synthèse comme celui des productions avec des collègues portugais depuis plus de trente ans montrent un continent temporel extrêmement vaste et complexe avec des formes de temporalités très variées, vécues différemment par chacun selon des formes d'analyse spécifique. « *Aborder les phénomènes temporels dans les activités formatives et professionnelles renvoie à la mise en réflexion de concepts spécifiques (temps, temporalités, mouvements, rythmes) inscrits dans des disciplines identifiées (notamment en psychologie, sociologie, sciences de l'éducation). Chaque discipline possède ses propres catégories temporelles (Roussel, 2013), ou au contraire, ces catégories se définissent comme objets interdisciplinaires, voire transdisciplinaires (Roquet, 2018, p. 5).* On comprend la phrase classique de Saint Augustin rappelée par Gaston Mialaret et citée en exergue du colloque : « *Quand personne ne me le demande, je sais le temps ; mais dès qu'il s'agit de l'expliquer, je ne le sais plus* ». Et on comprend aussi pourquoi, comme le remarquait récemment Jean-Yves Robin dans un précédent numéro sur *Autoformation et société de l'accélération* (Éducation permanente, no 215/2018-2), le temps en sciences de l'éducation demeure encore « *un impensé de fond, mouvant et invisible, entre présence et absence* » (Robin, 2018, p.12).

Parties	Titres des articles
Formes temporelles en situations formatives, professionnelles et de travail	Conjuguer les temporalités pour en faire des rythmes formateurs G.Pineau Pour une approche rythmologique de la formation M. Alhadeff-Jones Temps long/temps court en situation formative et professionnelle : les effets sur les constructions identitaires P. Roquet Le temps de travail est-il un temps social comme les autres ? J.-M. Ramos
Vécus temporels de populations engagées dans des activités d'enseignement et d'apprentissage.	Moments et rythmes de l'engagement Le cas d'enseignants prenant la direction d'une école B. Grave Le temps vécu des conseillers pédagogiques de circonscription A. Zaid, S. Mierzejewski Le « rapport au futur » des enseignants J. Tourneville
Formes spécifiques d'analyse temporelle dans le contexte de dispositifs de formation ou de situations formatives.	Disjonctions entre temps objectif et temps vécu Le parcours d'entrée dans le métier de formateur en soins infirmiers J. Roussel, P. Olry Accompagner l'apprentissage jusqu'au sentiment atemporel de connaissance C. Brémond Réfracter le temps pour éduquer dans le cadre partenarial M.-P. Chopin

Tableau 2 : Articles de la revue Éducation Permanente No 217/2018-4 sur *Rythmes et temporalités en formation*, classés en trois parties

Pour reprendre les termes de Santos, il existe donc un écart abyssal entre les temps expérientiels vécus tout au cours de la vie et les temps étudiés. Comme les poissons nous ne savons pas comment nous nageons dans ces

eaux mouvantes du temps. L'uniformisation laminante d'une chronométrie quasi universelle a refoulé les temporalités multiples dans un inconscient social profond. La numérisation algorithmique actuelle accélère et renforce ce processus de refoulement. Signes d'une pathologie temporelle sournoise, remontent toujours les expressions malheureusement trop justes : « On n'a pas le temps ; on perd son temps ». Ne pas le perdre est une dure conquête. Et pour moi, conquérir son temps est l'objectif révolutionnaire multilocal de la formation permanente : rendre tout temps formateur, pour tout le monde, tout le temps.

Mais en préconscience, se développent aussi, en contretemps, des pratiques de résistance pour prendre son temps, le conquérir ou le reconquérir. Avec des éloges de la lenteur. Et des attractions pour des cultures orientales moins pressées et compressées. Je me plais à interpréter ce premier numéro frontal et ce colloque sur cette aire temporelle cruciale, comme des indicateurs de la montée d'une prise de conscience collective de son importance. Ils marquent pour moi un tournant.

Ce moment d'émergence collective n'est pas celui, anecdotique, d'une thématique parmi d'autres. Il signifie que cette question/gestion de fond des temps a été suffisamment travaillée dans le mouvement de recherche-formation en éducation permanente par assez de personnes et de générations pour que l'on soit capable de problématiser sa complexité selon nos enjeux.

4. TROIS FORMES DE CONJUGAISON TEMPORELLE À PERFECTIONNER POUR PRODUIRE PERSONNELLEMENT SA VIE

Les cours de vie montrent que la réussite d'interactions formatrices d'unités autonomes d'un organisme avec ses environnements résulte plus du déclenchement de réflexes instantanés que de réflexions compréhensives. Et heureusement ! Sinon, les poussées de la naissance ne se feraient pas avec le moment épiphanique du cri ouvrant le mouvement respiratoire et annonçant l'arrivée d'une unité nouvelle. Mais l'inachèvement de cette unité nouvelle entraîne la poursuite de sa formation continue par autoréflexions appropriatives, progressives et diversifiantes, de ses interactions réflexes vitales avec ses environnements. Piaget (1974) a ouvert une piste très heuristique en étudiant comment le mouvement de prise de conscience réflexive de ces interactions périphériques du sujet avec les objets génère paradoxalement un double mouvement de connaissance objective et subjective, opposé mais complémentaire. Il s'agit pour moi d'une référence épistémologique de fond pour construire ma compréhension de la transformation possible de ces pratiques courantes quasi réflexes de prise de parole, d'alternance et d'évaluation, en puissants synchroniseurs de micro/méso/macro temporalités rythmant de façon simultanée la formation de microcosmes reliés symboliquement au macrocosme.

Ces pistes de conscientisation des pratiques sont au cœur des grands mouvements de formation expérientielle, d'accompagnement (Breton *et al.*, 2015), d'éducation critique, tant francophone (Rancière), que lusophone (Freire) et anglophone (Mezirow), comme le développe Alhadeff-Jones (2017). Des courants plus orientalisants de « pleine conscience » fleurissent. En France, dans le prolongement de Vermersch, Pascal Galvani (2011) avec les moments intenses, et Francis Lesourd (2009) avec les gestes psychiques, développent des épistémologiques fines et novatrices pour expliciter ces apprentissages presque initiatiques et semi-conscients de transformations existentielles par expériences de ruptures, de transition et d'explicitation intégratrices.

La transformation de ces pratiques courantes en synchroniseurs auto-socio-écoformateurs a plus été refoulée qu'encouragée par les paradigmes de connaissances déjà formalisées descendant du ciel ou des laboratoires de recherche. Mais aux marges, ces cinquante dernières années, elle a bénéficié de la montée

progressive des différents tournants herméneutiques, linguistiques, réflexifs, narratifs... Raconter sa vie, alterner des périodes de travail et d'études, établir personnellement des bilans périodiques de parcours, ne peuvent plus être refoulés comme pratiques subjectives insignifiantes par les instances scientifiques, professionnelles et scolaires. Les acteurs sociaux ne sont pas des idiots culturels. La prise en compte de leurs paroles et de leurs réflexions fait partie du passage du paradigme des sciences appliquées à celui des acteurs réflexifs (Schön, 1991). Faisons un point d'étape rapide de ces transformations pour chacune de ces praxis en formation.

4.1. De la prise de parole courante à la première personne sur sa vie à la construction différenciée de l'auto-synchroniseur linguistique des (auto)biographies, récits et histoires de vie

Depuis 1976, je rends souvent grâce à une journaliste de l'Association Française pour la Formation Professionnelle des Adultes (AFPA) qui, cette année-là, m'a offert un espace d'interlocution pour exprimer des expériences hors CV. L'entretien n'a pas abouti à court terme, mais il m'a fait prendre conscience du pouvoir performateur de la prise de parole dialoguée sur sa vie. Cette entrée en contrebande d'une pratique courante dans l'univers savant a pu progressivement s'affranchir des douaniers disciplinaires (Pineau et Le Grand, 2013).

L'ouvrage édité à Chicago en 1918, de Thomas-Znaniecki, *Le paysan polonais en Europe et en Amérique. Méthodologie de l'approche biographique en sociologie*, est considéré comme fondateur de l'approche biographique en sciences humaines et sociales. En 2018, à l'occasion du centenaire de cette parution, s'est tenu à Wrocław, en Pologne, un colloque international sur *la vitalité des approches biographiques* (Slowitz, à paraître) Le constat suivant a pu être fait. La société postmoderne et transdisciplinaire naissante, marquée par les révolutions du bioquestionnement et des multimédias, ne nous laisse pas le choix. Il faut s'approprier l'auto-bio-logisation de sa vie pour exister personnellement et construire sa durée, son histoire. C'est une histoire de vie ou de mort.

Après la conception prémoderne des bios et la longue gestation moderne des biographies et des autobiographies, la vitalité postmoderne des approches biographiques, des récits et histoires de vie est telle que ce centenaire peut être vu comme un moment historique de démocratisation du mouvement de construction de sens avec et pour les parcours de vie, à la grandeur du monde et à la portée de chacun.e. Par la construction de traits d'union entre l'action, la recherche et la formation, l'histoire de vie se construit progressivement comme art formateur de l'existence (Pineau, 2018)

4.2 Un nouvel âge pour l'alternance comme synchroniseur éco-sociologique

En 2017, a eu lieu à l'université de Sherbrooke, au Québec, un colloque international sur *l'alternance : Formation et transformation*. Il a donné l'occasion d'une liaison intergénérationnelle entre pionniers et nouveaux porteurs de ce qui peut être une alternative vitale aux temps pleins formels qui s'autodécrochent facilement seuls formateurs, reléguant rapidement les autres dans l'*in* et le *non-* formel. Cette vision négative a un besoin urgent de se positiver par un déverrouillage des pouvoirs professionnels pour une reconnaissance à part entière des pôles *auto*, *co* et *éco*formateurs s'autonomisant dans ces formations expérientielles, hors des autorités formelles immédiates des maîtres et contre-maîtres.

La reconnaissance du pôle éco appelle, pour tous les acteurs, un déverrouillage de la sensibilité humaine aux *éco* et aux *biorythmes*. L'alternance études/travail s'enracine, même de façon encore peu conscientisée, dans une alternance environnementale écoformatrice macro et microcosmique. En 2017, le prix Nobel de médecine attribué à trois chercheurs en chronobiologie consacre scientifiquement l'influence des rythmes circadiens sur nos

comportements. La jonction entre les biorythmes et la montée de la mobilisation écologique actuelle est à faire. Lesourd (2009) étudie comment une culture polyphasique – attentive aux différentes phases de conscience expérimentées au cours de la journée – « *favoriserait chez le sujet une conscientisation fine de ses propres vécus microliminaires et, partant, une formation plus fine de l'attention exploratrice de ces vécus* ». Ainsi s'expliciteraient mieux les processus de transformations existentielles.

Ouvrir l'alternance institutionnelle bipolaire études/travail à une alternance tripolaire *auto-co-écoformatrice* semble être le moyen majeur pour enraciner ce synchronisateur social dans une dynamique originaire micro-macrocosmique. Apprendre à vivre aux rythmes de la planète plutôt qu'avec les cycles de la bourse me semble être la forme d'apprentissage d'avenir à tenter de vivre quotidiennement tout au long et dans tous les secteurs de la vie, pour la formation permanente d'une ère planétaire viable et durable (Pineau, 2017)

4.3. L'auto-, co-évaluation comme synchroniseur personnel

Je remercie infiniment Christophe Gremion, de Lausanne, et l'ensemble des auteurs d'un récent numéro de *Distances et médiations des savoirs* (n° 22, 2018). Malgré ma faible littératie médiatique, ils m'ont fait participer à cette passionnante recherche sur le rôle de l'évaluation comme synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique. Le point de rencontre, très mobilisant pour moi, est le concept de synchroniseur. Forgé par les chronobiologistes dans les années 1980, comme « tout facteur dont les variations périodiques sont susceptibles de modifier la période et/ou la phase d'un rythme biologique » (Reinberg et Ghata, 1982), il a surtout été repris dans les domaines de l'électronique, l'automobile, l'informatique, l'audiovisuel, et beaucoup moins dans les sciences humaines et sociales du temps, qui en sont restées à l'analyse des mouvements de synchronisation/désynchronisation rythmique, sans aller jusqu'à isoler, dans cette complexité effervescente, des synchroniseurs ou des donneurs de temps-clés, capable de contrebalancer la loi horaire homogénéisante d'un temps qui se veut universel.

Ce travail ensemble m'a révélé qu'après l'émancipation de l'examen contrôle hétéronome, l'auto et la coévaluation représentent des moments majeurs d'ajustement autonome, (re)formateurs des processus antérieurs. Par leur force réflexive et récursive d'autorégulation, ils transforment même les erreurs et les incertitudes passées en ressources d'apprentissage. Ils rythment de façon autoformatrice l'autonomisation de l'apprenance. Après l'émancipation de l'enseignement, cette conquête de l'évaluation comme apprentissage d'une boucle autopoïétique réflexive et récursive, à la première et à la deuxième personne du singulier, est la deuxième révolution de l'apprenance à réaliser. Elle est en cours. Un lieu/temps stratégique précis est donc déjà identifié dans les systèmes de formation formelle, hybride ou non, pour les apprentissages d'une rythmo-formation émancipatrice et autonomisante (Alhadeff-Jones, 2017).

Hors des systèmes formels, ces temps d'auto et de co-évaluation rythment déjà plus ou moins consciemment les parcours de vie, par exemple sous formes très bio-diversifiées de bilans périodiques et de reconnaissances des acquis à tous les âges.. *Le temps c'est de l'argent* mais aussi *l'espace du développement humain* (Marx, 1847). Conjuguer les deux n'est facile pour personne. Donc régulièrement, prendre le temps d'estimer dans quel sens vont les investissements prioritaires – financier ou développement – est un moyen majeur de piloter minimalement l'existence.

CONCLUSION : CONQUERIR SON TEMPS PAR L'APPRENTISSAGE D'UNE COMPÉTENCE EXISTENTIELLE RYTHMO-FORMATRICE

A la fin du siècle dernier, Lefebvre brossait un portrait prévisionnel du rythm- analyste. Il ne le voyait pas forcément se professionnaliser : « Il devra d'abord s'éduquer [se dresser ou accepter une formation], donc beaucoup travailler, modifier sa perception et sa conception du monde, du temps, de l'environnement » (Lefebvre, 1992). La transformation de ces pratiques courantes de raconter sa vie, d'alterner, et d'évaluer, en synchroniseurs, en gestes humains simultanés organisant organisme et environnement, fait partie, il me semble, de cette rythmo-formation souhaitée et entrevue, mais combien complexe. Ces trois pratiques courantes à former/transformer pointent trois moments/mouvements temporels stratégiques pour construire progressivement cette compétence rythmalytique-clé, plus existentielle que seulement professionnelle.

L'importance de cette compétence rythmo-formatrice dépasse toute spécialité. Elle en fait une compétence générique fondamentale, transprofessionnelle et transdisciplinaire, de tout humain. Ainsi « sans prétendre changer la vie, mais en restituant pleinement le sensible dans les consciences et la pensée, il accomplirait une parcelle de la transformation révolutionnaire de ce monde et de cette société... Sans position politique déclarée » (Lefebvre, 1992). Le contenu de cette compétence générique reste à préciser. Mais cette précision semble bien préfigurée par les six apprentissages d'une conscience rythmique critique travaillée par Alhadeff- Jones (2013, 2017) : discriminer, interpréter, évaluer, argumenter, juger et décider

Identifier cette compétence rythmo-formatrice temporelle est pour moi un grand moment de ce mouvement de formation permanente. Le partager avec vous dans le pays de naissance de Lucio Pinheiro dos Santos rajoute à mon bonheur. Je vous en remercie profondément.

REFERENCES

- Abraham Maria Helena Menna Barreto, 2018, coord. *A nova aventura (auto)biografica*, Porto Alegre, ediPUCRS
- Alhadeff, M. 2017. *Time and the Rhythms of Emancipatory Education. Rethinking the temporal complexity of self and society*. New York, Oxon, Routledge
- Bachelard G., 1963, *La dialectique de la durée*, Paris, PUF
- Breton, H.; Pesce, S.; Denoyel, N. 2015 (dir.pub.) *Éducation permanente Accompagnement, réciprocité et agir collectif*, nO205/2015-4
- Élias N., 1996, *Du temps*, Paris, Fayard
- Galvani, P.; Nolin, D. ; Champlain, Y. de; Dubé, G. 2011 (dir. publ.). *Moments de formation et mise en sens de soi*. Paris, L'Harmattan
- Kuhn T.S., 1983 (1^{ère} éd. anglaise, 1962)), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion
- Lefebvre, H. 1992. *Éléments de rythmanalyse. Introduction à la connaissance des rythmes*. Paris, Syllepse
- Lengrand, P. éd., 1986, *Areas of Learning Basic to Lifelong Education*. London, Pergamon Press.
- Lengrand Paul, 1977. *Le « manifeste » de l'Éducation permanente : L'homme de la réponse et l'homme de la question, dans Pineau G., op.cité p.64-77*
- Lesourd, F. 2009. *L'homme en transition. Éducation et tournants de vie*. Paris, Anthropos
- Marx Karl, 2002 (1^{ère} éd. 1847). *Misère de la philosophie*. Paris, Payot
- Ollagnier Edmée, 2014. *Femmes et défis pour la formation des adultes. Un regard critique non-conformiste*. Paris, L'Harmattan, (Série genre et formation)

- Piaget, J. 1974. *La prise de conscience*. Paris, PUF
- Pinheiro dos Santos, Lucio Alberto, 1931, *La Rythmanalyse*, Rio de Janeiro, Société de Psychologie et de Philosophie,
- Pineau Gaston, à paraître « Tendances antérieures et nouvelles perspectives dans l'application de la méthode biographique et de L'histoire de vie comme approches de recherche, action et formation » dans Slowitz, Aneta, coord., op. cit.
- Pineau G., 2018, « A aventura de historias de vida como artes formadoras da existencia » dans Abrahao, 2018, op.cit. p. 69-95
- Pineau Gaston 2018 *Entreprendre d'apprendre l'évaluation comme synchronisation : un moment majeur d'apprentissage de la rythmo-formation* dans Distances et Médiations des Savoirs-DMS, 2018, L'évaluation : rôle de synchroniseur des multiples temporalités dans les formations en régime numérique ? <https://journals.openedition.org/dms/>
- Pineau, G., 2017. « Un nouvel âge pour l'alternance » dans https://www.uqar.ca/uqar/universite/a-propos-de-luqar/departements/psychosociologie_et_travail_social/presences_vol10.pdf
- Pineau, G. ; Le Grand, J.-L. 2013. *Les histoires de vie*. Paris, PUF
- Pineau G., Le Grand J.-L. 2012, *As historias de vida*, Natal, EDUFREM
- Pineau G. et Marie-Michèle, 2012 (1^{ère} éd. 1983), *Produire sa vie : autoformation et autobiographie*, Paris, Téraèdre
- Pineau, Bachelart, Couceito, Gimonet, Puig, coord., 2009, *Alternances socio-éducatives au Brésil. Expérience d'un master international*, Paris, L'Harmattan
- Pineau Gaston, 2004, *Temporalidades na formação. Rumo a novos sincronizadores*. Sao Paulo, TRIOM
- Pineau G. 2000, *Temporalités en formation. Vers de nouveaux synchroniseurs*. Paris, Anthropos
- Pineau G. coord. 1984, *Recherches et éducation permanente*, Montréal, Faculté de l'éducation permanente, Université de Montréal
- Pineau Gaston, coord. 1977, *Éducation ou aliénation permanente? Repères mythiques et politiques*, Paris, Dunod, Montréal, Sciences et culture
- Reinberg P. et Ghata N.J., 1982, *Les rythmes biologiques*, Paris, PUF
- Robin Jean-Yves, 2018, « L'autoformation au risque de l'accélération. La mise en péril du sujet apprenant? » dans *Éducation permanente. Autoformation et société de l'accélération* no 215/2018-2, , p.11-21
- Roquet Pascal, 2018, « Temps, temporalités, tension temporelles dans les situations formatives et professionnelles » éditorial de *Éducation permanente Rythmes et temporalités en formation*, no 217/2018-4, p.5-9
- Santos Boaventura, 2010, *Descolonizar el saber, reinventar el poder*, Montevideo, Ediciones Trilce
- Schön Donald A., 1991, *The reflexive turn. Case studies In and On Educationnal Practice*, New York, en français : *Le tournant réflexif. Pratiques éducatives et études de cas*, Montréal, Édition Logiques.
- Slowitz A. coord. (à paraître). *Le bio-questionnement au cœur du centenaire du Paysan Polonais*, Tome 1 *Pressions des situations vécus*. Tome 2 *Montées de courants de recherche de sociétés (auto)biographiques*. Paris, l'Harmattan.

O CONHECIMENTO CIENTÍFICO APRESENTADO NOS 30 ANOS DE EXISTÊNCIA DA AFIRSE/PORTUGAL: TENDÊNCIAS, PRIORIDADES E DESAFIOS

Naura Syria Carapeto FERREIRA*

Universidade Tuiuti do Paraná

1. INTRODUÇÃO**

Ilustríssimos senhoras e senhores.

Festejamos suas presenças, assim como festejamos, neste plenário, com a comunidade acadêmica de Portugal e de todos os países irmãos, os 30 anos da Afirse/Portugal, neste XXVI Colóquio da Afirse/Portugal. Agradeço o honroso convite que recebi do ilustre Professor Dr. João Pinhal, DD Presidente da Afirse/Portugal – a quem consigno meu preito por toda sua digna trajetória profissional e pessoal, especialmente, pela atenção que dispensa a todos que o circundam – para participar desta mesa, compartilhando-a com o M. Digno e ilustre Prof. Dr. Louiz Marmoz, Ancien Président de l'Afirse, a quem deposito meu tributo e minha melhor homenagem por toda sua história profissional na Academia Francesa e na Afirse.

Quero homenagear todas as autoridades acadêmicas, em geral, da nossa Afirse e este distinto plenário que nos distingue com sua presença, na insigne pessoa da nossa querida Prof.^a Dr.^a Maria Teresa Estrela e seu amado esposo, nosso também ilustre e querido Prof. Dr. Albano Estrela, precioso casal que além de todos os feitos – artefatos da educação realizados na Academia – ainda são a inspiração desta Associação que tanto amamos. Quero, ainda, expressar meu melhor agraciamento à Prof.^a Júlia Ferreira que, sempre presente física ou virtualmente, com sua competente contribuição profissional, ética e agradável convivência, muito tem favorecido conosco como exemplo de educadora e profissional. Minha gratidão à Prof.^a Júlia Ferreira e, em seu nome, a todos desta Associação.

Um convite é um brinde, uma dádiva, um obséquo! Ao tomar conhecimento de minha investigação sobre os 30 anos de produção científica da Afirse, nosso insigne presidente da Afirse/Portugal, Prof. João Pinhal, deu-me este presente que, hoje, procuro corresponder e passo a expor com meus limites, esforço e gratidão.

Um congresso científico é, por natureza e especificidade, um espaço de intercâmbio centrado na temática em análise. É o *locus* no qual o conhecimento produzido, enquanto busca por mais conhecimento, traz a *lume* “algo” que ainda não tinha sido examinado, ou, se foi, não pela perspectiva que uma determinada investigação apresenta.

É, também, um recinto em que se efetiva a comunicação de resultados de estudos, baseados em novas teorias ou metodologias de análise do real ou, ainda, na combinação criativa de outras já existentes. Portanto, na apresentação de facetas de determinados fenômenos até então inexplorados, de réplicas de estudos realizados em contextos diferentes, de meta-análises, de teorias enraizadas nos dados obtidos fornecendo, simultaneamente, um retrato vivo da ciência que se está fazendo e uma perspectiva daquela que se irá fazer em curto prazo. É, também, o *locus* de socialização da produção do conhecimento, por meio de exposição das investigações e estudos, mas,

* Professora titular da Universidade Tuiuti do Paraná. Professora (aposentada) da Universidade Federal do Paraná/Brasil. Coordenadora e pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do PPGED – Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil. nauraf@uol.com.br

** Agradeço à doutoranda Márcia Raquel Grahl Da Forno, pesquisadora do Grupo de Pesquisa Políticas Públicas e Gestão da Educação do PPGED – Mestrado e Doutorado da Universidade Tuiuti do Paraná/Brasil, pelo levantamento empírico, tratamento estatístico e gráficos realizados para este estudo.

sobretudo, de reconhecimento, pelo grau do seu avanço, do que acrescenta ao já existente e às necessidades sociais que se fazem presentes.

Tal compreensão, evidencia, mais uma vez, a importância de um conclave científico, quando se salienta o valor imprescindível e inestimável do conhecimento para a humanidade, e para cada ser humano em especial, situado nos movimentos do contexto internacional e dos contextos nacionais, que, embora em relação de dependência, possuem suas especificidades e movimentos conjunturais internos. O conhecimento científico é histórico e revela as descobertas que a investigação proporciona num determinado tempo, com suas demandas e contradições. Destina-se à qualidade da vida humana, que é aperfeiçoada historicamente, por intermédio da contribuição da ciência nos limites das determinações econômicas, políticas e sociais que econômico, político e social que se impõem.

Como sabiamente expressou um dos maiores gênios da história da humanidade, Leonardo da Vinci: “O conhecimento torna a alma jovem e diminui a amargura da velhice. Colhe, pois, a sabedoria! Armazena suavidade para o amanhã!” (1999, p. 168).

Esta convicção reforça a importância da produção coletiva do conhecimento científico que necessita ser socializado para que se “construa” efetivamente na dinâmica da sociedade para toda a humanidade. Tal vem ocorrendo nos Colóquios da Afirse, a cada ano elegendo um tema que representa importante indicativo apontado pelas demandas da sociedade. Por isso, contribuí, por meio dos estudos e das investigações apresentados, um avanço no pensamento e na práxis à qualidade da vida humana. Assim, é o que se registra, inicialmente, sobre os numerosos trabalhos que têm sido apresentados nos colóquios da Afirse e, em especial, da Afirse/Portugal, a fim de contribuir para o processo de construção do conhecimento científico, que é social porque é humano.

Um congresso, sobretudo quando promovido por uma sociedade científica, pode e deve ser também um espaço de reflexão sobre o estado da ciência, que possibilite aos investigadores um autoquestionamento sereno, mas crítico, a fim de ser construtivo em termos de futuro e de proposições concretas, que ajudem a melhoria (aperfeiçoamento) da qualidade da educação e da pesquisa sobre educação.

Como muito bem afirmou nossa eminente e querida Prof.^a Maria Teresa Estrela, no VIII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, realizado em 2007, em Funchal, na Ilha da Madeira, ao salientar que “[...] os índices de sucesso escolar interpelam as ciências da educação na sua credibilidade científica e na sua utilidade social” (2008, p. 21). Trata-se, portanto, de um constante desafio: do aperfeiçoamento das ciências da educação no contexto em que se desenvolvem, com suas relações, contradições e idiosincrasias.

Este estudo que ora apresento resulta de uma investigação realizada, com o intuito de oferecer a AFIRSE, uma reflexão sobre o real concreto de uma totalidade que emerge do mundo com meu debruçar sobre esta investigação, com meus orientandos de doutoramento, alguns deles, assim como outros já titulados, que muitas vezes estiveram aqui comigo, participando dos Colóquios. Apresenta uma análise da produção teórica do conhecimento científico historicamente expresso nas atas, artigos/comunicações apresentadas nos 30 anos de existência da Afirse, que desde 1988 reúne, na Universidade de Lisboa, significativos intelectuais do mundo para debater os principais temas sociais e educacionais. Vem, a Afirse/Portugal, atendendo à concepção de congresso científico, ao preceito de socialização e divulgação do conhecimento, contribuindo para o avanço da ciência e respeitando os fins da Afirse Internacional, transcritos a seguir.

Segundo os Estatutos de 1990, a Afirse tem como finalidade: “[...] o desenvolvimento, em língua francesa, da investigação científica em educação, a difusão internacional da utilização dessa investigação tendo em vista

melhorar as condições da educação, assim como o conjunto das actividades e práticas educativas” (Afirse,2014). Enquanto representante em Portugal da tradição francesa de investigação no domínio da educação, a secção portuguesa da Afirse tem proporcionado o intercâmbio entre os seus membros portugueses e numerosos investigadores de língua francesa das ciências da educação. Teve, assim, e continua a ter, como norma, a internacionalização da pesquisa.

Nada mais oportuno para apresentar o estudo realizado do que neste Colóquio, que comemora os 30 anos, tendo como tema TEMPOS, FATOS E ARTEFATOS EM EDUCAÇÃO. Porque falo isso?

Por “tempos” entendo que se refere ao momento histórico em que os fatos e artefatos ocorrem. Contextualiza e reflete um cenário histórico com todas as suas determinações, relações, tensões e contradições. Por “fatos” compreendo os acontecimentos, as ocorrências, os episódios, as circunstâncias, as situações e os feitos que ocorrem sob determinadas e históricas condições. “Artefatos” são os fatos feitos com arte, como são considerados por inúmeros filósofos e educadores (Holanda Ferreira, 1999, p. 386). A educação, entendida também além de ciência como a arte de ensinar, significa para Saviani (1980) “produção do saber”, pois o homem é capaz de elaborar ideias, possíveis atitudes e uma diversidade de conceitos, **definindo-a como “[...] processo que se caracteriza por uma atividade mediadora no seio da prática social global”** (Saviani, 1980, p. 120). Ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens” (Saviani, 2003, p. 13), acrescentando que

[...] deve-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, através dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente (Saviani, 2003, p.13-14).

A educação, assim como a ciência e o conhecimento científico, não são neutros. Assentam-se em concepções de mundo e de sociedade, do cidadão que se quer formar para uma determinada sociedade. Esta cidadania, como afirmou o insigne sociólogo Octávio Ianni, hoje não é mais local, mas é global.

Analisar e expor sobre diferentes contextos nacionais num processo de internacionalização, situando a atual crise estrutural do capitalismo e seus impactos sobre o problema da educação e da escola, tanto em sua manifestação imediata como em seus sucessivos desdobramentos futuros, exige muito cuidado e precisão, a fim de compreender a história que se desenvolve na sociedade globalizada, identificar tendências, prioridades e ousar levantar questões propositivas para enfrentar os desafios.

Com esse entendimento das categorias centrais contextualizadas deste tema, passo a tratar do conteúdo específico: **O conhecimento científico apresentado nos 30 anos de existência da Afirse/Portugal: tendências, prioridades e desafios.**

2. O QUE A INVESTIGAÇÃO APONTA

Para expor os resultados do estudo realizado, valho-me de parte da obra de Hannah Arendt, quando a insigne filósofa preparava seus últimos escritos, publicados como *Fragmentos das obras póstumas* (Arendt, 2006). Neles, acentua suas **preocupações com o mundo e a sobrevivência dos homens neste universo**, adotando, muitas vezes, a roupagem de metáforas. Ela fala e escreve de “deserto” e de “oásis”. Observa-se que o fez aludindo como aumento da falta de mundo no amplo sentido desse termo, o escorregar do intermédio. Isto é, a propagação do deserto como o mundo em cujas condições nos movemos. E, a seguir, fala-nos de duas faculdades do ser

humano, com as quais podemos ser capazes de modificar pacientemente o deserto: **a faculdade da paixão e a faculdade do agir.**

Só aqueles que nas condições do “deserto” podem suportar a paixão pela vida é que são capazes de reunir em si aquela coragem que está na raiz de todo agir e também daquilo que leva o homem a tornar-se um ser atuante, construtor de sua história e da história do mundo.

Os “oásis” são aqueles campos de vida que existem dependentes, ou independentes em grande parte, das condições políticas. No entendimento de Arendt, o que fracassa, sempre, é a política, ou seja, nós enquanto existimos no plural, e não aquilo que podemos fazer e produzir quando existimos no singular, como sujeitos: no isolamento como o artista, na solidão como o filósofo, na verdadeira relação com o mundo entre homens e homens, como se dá no amor e, às vezes, na amizade. Nesta, um coração se dedica inteiramente ao outro; naquele, o mundo se consome em chamas na paixão do espaço intermédio. Se esses oásis não estivessem intactos, não saberíamos como respirar, por isso nunca podem ser comparados com “descompressão”. Eles são fontes vivas, que nos capacitam a viver no deserto, sem nos reconciliarmos com ele. Bem ao contrário do “escapismo”, quando fugimos e levamos a areia para o oásis e os aniquilamos.

Para a filósofa política alemã, uma das mais influentes do século XX, num raciocínio mais abrangente e rico de determinações, o mundo, em qualquer tempo, é sempre um produto do amor *mundi* do homem – a obra da arte humana. Verdade contínua, como escreveu Shakespeare, prossegue sendo o que Hamlet falou: “O tempo está fora dos eixos/vergonha e pesar porque vim ao mundo para pô-lo em ordem” (Shakespeare, 2002, p. 32).

O mundo construído pelos mortais para sua potencial imortalidade está constantemente ameaçado – pela imortalidade daqueles que o construíram e pela natalidade daqueles que são iniciadores para poder tornar-se começado de novo. Acrescentar ao existente é tornar o conhecimento e a qualidade de vida humana mais elevada, mais feliz para toda a humanidade! Eis o que se pode decidir e fazer, com paixão e ação, para construir um mundo mais feliz – um oásis!

Pequena região em um deserto, o oásis tem a presença de água, onde as pessoas podem saciar sua “sede de vida”, descansar, desfrutar da calma essencial, importante para a sobrevivência e o bem-estar, serenidade para quem necessita seguir seu rumo – a vida.

Como construir e expandir um “oásis” no mundo árido em que se vive? É o que o mundo está a exigir: **Novos TEMPOS, FATOS E ARTEFATOS EM EDUCAÇÃO.**

Portanto, OÁSIS é o espaço da cultura, da terra cultivada (o mundo no qual podemos mover-nos em “liberdade”) e o DESERTO deve ser considerado como aquilo que não é cultivado.

Os homens podem não apenas criar desertos, mas, também, destruí-los e transformar o mundo num imenso oásis! Cabe-nos refletir para examinar o feito, os fatos e os novos artefatos a serem construídos. Desertos ou Oásis?

Para isso, é preciso que não deixemos o mundo entregue a si próprio, a uma dinâmica feita pelo homem numa perspectiva individualista. A preocupação com o mundo pressupõe algo como uma obrigação, um dever de se preocupar. E isso pode acontecer de diversas formas.

Em termos genéricos, que a esperança repouse sobre aqueles que vivem apaixonadamente sob as condições do deserto e que podem agir com coragem, pois o que eles fazem é político, é humano, e visando o bem-comum e a felicidade para todos.

A empiria, objeto deste estudo, revelou uma riqueza que propicia infinitas interpretações.

Dos 4.000 trabalhos inscritos neste período histórico (1988-2018) de existência da Afirse/Portugal, esta investigação analisou 2.444 resumos disponíveis no acervo da biblioteca digital, denominada como **afirsePTlib**, a qual se caracteriza como um projeto editorial da Afirse/Portugal, Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education, com a colaboração do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Esse acervo disponibiliza as atas de todos os congressos desde 1988 de forma digitalizada e para associados os textos completos, proporcionando o acesso amplo ao conhecimento disseminado e produzido nesses 30 anos de existência.

Analisados, estes 2.444 trabalhos possibilitaram perceber e elencar as principais categorias –como conceitos explicativos –discutidas neste período: **Formação de professores, aprendizagem, avaliação, escola, currículo, gestão, políticas, trabalho**, entre outras. Também foi observada uma significativa produção brasileira principalmente nos últimos dez anos, da mesma maneira que se observou expansão no número de publicações ao longo desse período, sendo 2013 o ano com maior número de publicações, com cerca de aproximadamente 200 comunicações.

Ao analisar as atas do congresso e as publicações após os eventos, observaram-se diferenças nos números, o que evidenciou redução nas publicações dos artigos completos e caracteriza o não envio do texto completo nos prazos preestabelecidos ou o não comparecimento à apresentação da comunicação durante o Colóquio. Esse fato tem se agravado nos últimos anos, o que preocupa a todos, principalmente aos organizadores dos Colóquios, a quem deposito meu maior respeito. Depoimento de um dos organizadores deixou-me triste e constrangida, embora falássemos no geral. Sou um membro da associação que participo. Senti a gravidade do que falou: “Se todos(as) os inscritos com trabalhos aprovados pelo Comitê científico tomassem esta mesma atitude, teríamos um evento fantasma”. A seriedade da nossa Associação Afirse e de seus Colóquios não podem estar sujeitas a essa adversidade, mas a Afirse continua firme e forte!

Importantes intelectuais de todo mundo, em especial de Portugal, França, México, Brasil, entre outros, têm marcado presença, como os professores/pesquisadores Mary Rangel, João Pinhal, Albano Estrela, Ana Margarida Veiga, Antonio Novoa, Patrícia Ducoing, Maria Salomilde Ferreira, Charles Hadji, José Augusto Pacheco, José Brites Ferreira, Teresa Ambrósio e desta autora que vos fala, Naura Syria Carapeto Ferreira, entre tantos outros intelectuais do mundo. Os dados revelam também ampliação de países nos últimos dez anos, que apesar de a maior concentração ser de autores portugueses e brasileiros, observou-se a crescente produção de autores do México e do Canadá.

Pode-se afirmar, como revela a **Figura 1**, que a expansão e as exposições de trabalhos científicos deram-se num crescente a partir de 1990, tendo sido significativas em 2003, conservando-se muito expressiva, até atingir o maior número em 2013. Permaneceu significativa nos anos posteriores. Verifica-se que a participação nos Colóquios, a partir de 2007, foi considerável e com maior expressão que nos anos anteriores.

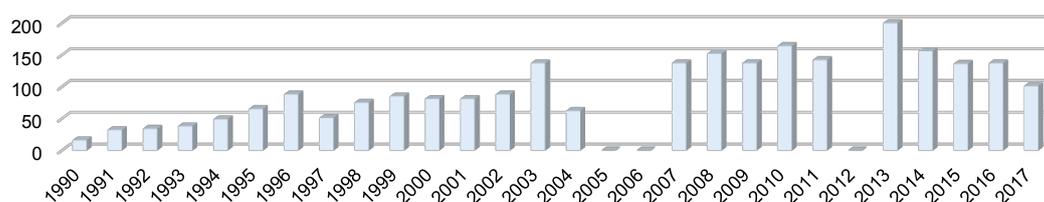


Figura 1: Quantidade de documentos publicados

Nos anos de 2005 e 2006 não aconteceram Colóquios em Portugal. Por isso não aparecem na **Figura 1**, nem na relação do Colóquios com os respectivos anos em que se realizaram.

Percebe-se, facilmente, como de 1980 e principalmente de 1996, a maior afluência de participação e inscrição de trabalhos, muito pela credibilidade que os Colóquios foram adquirindo, pela sua qualidade quanto ao conteúdo e à organização.

A metáfora utilizada por Arendt evidencia que os oásis começam a se insinuar. E a maior participação, a partir de 2007, dá-se pela valorização de trabalhos científicos apresentados em Colóquios já reconhecidos, o que significa que a Afirse/Portugal começa a adquirir expressão no cenário internacional. Todavia, essa expressão significativa começa a sofrer os ditames de vários mecanismos da chamada reestruturação flexível do capital que fragmenta o mundo do trabalho, tudo e todos.

Com o capitalismo, a reestruturação produtiva, e a “era da digitalização”, apesar das grandes contribuições para as comunicações e a ciência, houve uma “desertificação” imensa no cenário mundial, marcada pelo ódio, pela competitividade e pelas disputas de poder,

O que caracteriza o mundo do trabalho na contemporaneidade é que se tornou realmente global. Adentramos o século XXI no contexto da chamada revolução da informática, revolução microeletrônica ou revolução da automação. Neste contexto, diferentemente do que ocorreu na Primeira Revolução Industrial, com a transferência das funções manuais para as máquinas, o que agora está ocorrendo é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Daí a expressão metafórica nomeando essa época como a “**era das máquinas inteligentes**”. (Saviani, 2015, p. 156).

Uma das características dessa nova situação é a tendência ao desaparecimento das qualificações intelectuais específicas em contraposição à elevação da exigência de qualificação geral.

O regime de acumulação flexível desresponsabiliza o empregado de todos os encargos sociais e precariza o trabalhador, que passa a ser o seu próprio empregador, arcando com todas as despesas de manutenção e encargos sociais.

Tal mecanismo aprofunda a dualidade a partir da relação que se estabelece entre o mercado, que exclui a força de trabalho formal, para incluí-la de novo por meio de **diferentes formas de uso precário** ao longo das cadeias produtivas. Nesse regime, sistema de educação e formação profissional, que inclui para exclui, ao longo do processo, seja pela **expulsão** ou pela **precarização** dos programas pedagógicos que conduzem a uma certificação desqualificada.

Essa flexibilização demanda novas formas de disciplinamento dos agentes econômicos e políticos. Além da automatização da produção, é o resultado da flexibilização da reestruturação produtiva que intensificou a violência em todas as suas formas e dimensões.

Para atender a essas demandas, o discurso da acumulação flexível sobre a educação aponta para a necessidade da formação de profissionais flexíveis, que acompanhem as mudanças tecnológicas decorrentes da dinamicidade da produção científico-tecnológica contemporânea, em vez de profissionais rígidos, que repetem procedimentos memorizados ou recriados por meio da experiência. Para que essa formação flexível seja possível, torna-se necessário substituir a formação especializada, adquirida em cursos profissionalizantes focados em ocupações parciais e, geralmente, de curta duração, complementados pela formação no trabalho, pela formação geral adquirida por meio de escolarização ampliada, que abranja no mínimo a educação básica, a ser disponibilizada para todos os trabalhadores.

Os países aumentaram a flexibilidade do seu mercado de trabalho, o que veio a traduzir numa agenda para transferir os riscos e a insegurança para o lado dos trabalhadores e de suas famílias. O resultado “[...] foi a criação

de um precariado global constituído por muitos milhões de pessoas em todo o mundo que são desprovidas de uma qualquer âncora de estabilidade” (Standing, 2014, p.19-23). E a precarização que se toma conta do mundo no mundo de todas as pessoas e, em especial, dos menos favorecidos.

Para o economista britânico, os “multitarefeiros” são fortes candidatos ao precariado, pois teriam menos concentração e dificuldades em distinguir informações relevantes das irrelevantes, além de sofrerem muito mais com o estresse e a fadiga orgânica. A força de trabalho exaurida do precariado acaba levando-lhes aos desengajamentos políticos e sociais. Nesse sentido, Standing calcula que 25% da população mundial faz parte do precariado. Tal realidade estrutural promove toda sorte de competitividade desigual entre diferentes setores sociais, meritocracia e flexibilização produtiva. O precariado nestas condições tem de responder de qualquer maneira às demandas do mercado e ser amplamente adaptável. A educação, de modo geral, no mundo, não ficou fora destas influências. Com a flexibilização, o precariado tomou conta do mundo e as instituições precarizaram os salários e diminuíram os recursos para participação em eventos, viagens de estudos e tudo o mais que gerasse despesa. Por outro lado, como escrevi em outro lugar:

Os “meios de comunicação de massa”, a indústria cultural, as corporações da mídia, são poderosos agentes culturais que influenciam decisivamente a educação, a socialização dos indivíduos e das coletividades, influenciando no modo pelo qual uns e outros se inserem na sociedade, cultura, mercado, política, etc.....Em diferentes gradações, a mídia difunde, reitera ou altera quadros mentais de referência de indivíduos e coletividades em todo o mundo, tanto abrindo como delimitando horizontes, tanto fertilizando inquietações, como influenciando suas expressões, podendo ser elemento ativo das diversidades e mudanças em todos os níveis da sociedade. (Ferreira, 2007, p. 20-21).

Para Giovanni Alves (2011.p 53,) o *precariado* possui um sentido bastante preciso. Constitui-se na camada média do proletariado urbano, constituída por jovens-adultos altamente escolarizados com inserção precária nas relações de trabalho e vida social. A crise do capitalismo que se aprofunda em torno de 2008 vem causar este impacto na mobilidade das pessoas para participar de eventos, de se locomover. Daí a retração! Mas sabe-se que quem não acompanha as mudanças científicas e tecnológicas, prematuramente estará inabilitado para o trabalho e para a vida em sociedade que, contraditoriamente, pela própria evolução, produziu também o “não trabalho”.

O sociólogo Ruy Braga, Professor da USP/SP, Paulo/Brasil, e pesquisador sobre trabalho, enxerga a flexibilização como estímulo ao aumento do precariado no Brasil e sobre uma possível **diferenciação de nível educacional e origem econômica**.

O precariado é um amálgama de diferentes grupos, porque tem uma parcela de gente jovem, que vem de muitas classes sociais. O mercado brasileiro é muito segmentado e muito segregado. Mesmo em setores tradicionais estes jovens não conseguem empregos de classe média, então eles tendem a atravessar o processo de proletarização e acabam não conseguindo reproduzir aquela que foi a trajetória sócio-ocupacional das gerações anteriores. Isto por si só já introduz um elemento que é de diversidade. E esta segregação aumenta a desigualdade. As mulheres trabalhadoras ganham muito menos que os homens trabalhadores, os negros ganham menos, e conseqüentemente as mulheres negras ganham menos que os homens negros. A informalidade também é central para entender o exército de microempreendedores. O pessoal da “viração”, que vende na esquina, que monta um salãozinho de beleza, e o trabalho subalterno, que é clássico de países como o nosso, que é o doméstico. Hoje com sete milhões de trabalhadores domésticos, este é o principal grupo sócio-ocupacional brasileiro. Então juntando isso tudo, temos como resultado uma ampliação do precariado que eu diria ser muito heterogênea, e composto por grupos que não se comunicam uns com os outros.(Braga, 2017).

Estas transformações tão rápidas aceleraram todas as determinações do mundo e fazem surgir a **violência** como categoria determinante da vida diuturna.

Para melhor perceber, aqui se disponibiliza a lista dos diferentes Colóquios, nacionais e internacionais, com seus respectivos temas, realizados desde 1988, pela Secção Portuguesa da Afirse, em Portugal:

1988 e 2018

- 2018** – A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de Afirse em Portugal.
- 2017** – A escola: dinâmicas e atores.
- 2016** – As pedagogias na sociedade contemporânea – Desafios às escolas e aos educadores.
- 2015** – Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação.
- 2014** – Educação, Economia e Território: o lugar da educação no desenvolvimento.
- 2013** – Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas.
- 2012** – Revisitar os Estudos Curriculares. Onde Estamos e Para Onde Vamos?
- 2010** – Deontologia, Ética e Valores na Educação – Utopia e Realidade.
- 2009** – A Escola e o Mundo do Trabalho.
- 2008** – Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios da Investigação em Educação.
- 2007** – Complexidade: Um Novo Paradigma para a Investigação e a Intervenção em Educação?
- 2006** – Para um Balanço da Investigação em Educação de 1960 a 2005.
- 2004** – L'évaluation des compétences: entre reconnaissance et validation des acquis de l'expérience (Congresso da ADMEE).
- 2003** – Regulação da Educação e Economia.
- 2002** – A Formação de Professores à Luz da Investigação.
- 2001** – Indisciplina e Violência na Escola.
- 2000** – Tecnologias em Educação. Estudos e Investigações.
- 1999** – A Diferenciação em Pedagogia.
- 1998** – Education et politique (Colloque International de l'Afirse).
- 1997** – A Decisão em Educação.
- 1996** – Métodos e Técnicas de Investigação em Ciências da Educação.
- 1995** – Saberes profissionais e Situações de Trabalho.
- 1994** – A Escola como Objeto de Estudo.
- 1993** – Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas.
- 1992** – Avaliação em Educação.
- 1991** – A Reforma Curricular do Ensino em Portugal e nos Países da Comunidade.
- 1990** – Investigação-Acção.
- 1988** – A metodologia da investigação em educação (Colóquio Internacional da AIPELF).

A produção do conhecimento nas três décadas estudadas permite identificar tendências da realidade internacional, a partir dos trabalhos apresentados pelos pesquisadores dos países que participaram, e reflete de forma bastante fiel os dilemas que a realidade educacional enfrenta.

Percebe-se que na primeira década – de **1988 a 1998**—os temas evidenciam uma tendência predominante dos meios e das formas de trabalhar a educação, bem como a sua organização escolar. Essa tendência vai se alterando na segunda década – **1998 a 2008**—e vai esboçar, sem descuidar das preocupações anteriores, uma tendência mais ampla de conotação reguladora. Essa tendência compõe-se de elementos determinantes sociais, políticos e econômicos, que expressam relações de diversidade e complexidade do fenômeno educativo nos seus diferentes contextos. A terceira década – **2008 a 2018** – é visivelmente mais focada em temas políticos, pedagógicos

e de formação profissional, nas contradições do real que a sociedade mundial e local apresenta e determina. A **Figura 2** esquematiza as demais categorias que se salientaram no estudo, como as mais trabalhadas, nas três décadas a partir das categorias principais já mencionadas.

Currículo 297	Gestão 209	Administração 65	Avaliação 363
Formação 1114	Formação de Professores 339	Formação Continuada 78	Aprendizagem 544
Educação 1209	Tecnologia 100	Políticas 305	Políticas Públicas 84
Diversidade 140	Inclusão 99	Ética 139	Mundo do Trabalho 73
Violência 82	Infância 96	Escola 743	Ed. a Distância 37
Democracia 24	Métodos 64	Didática 33	Ensino Superior 201
Ensino Secundário 53	Ensino Primário 6	Ensino Fundamental 100	Ensino Médio 48
Ed. Infantil 39	Ensino Técnico 10	Ed. Profissional 32	Capital Humano 12
Desenvolvimento Sustentável 13	Cultura 161	Pedagogia 138	Pré-Escolar 51
Estágio 71	Trabalho 869	Sociedade 314	Autonomia 130
Deontologia 21	Regulação 55	Precarização 6	Relações de Poder 10
Educação Especial 32	Tutoria 60	Qualidade 223	Educação Básica 108
Mediação 110	Práxis 33	Educação Sexual 8	Jogos 11
Brincadeiras 5	Lúdico 12	Alfabetização 17	Letramento 9
Brasil 362	Portugal 237	México 12	Piaget 13
Histórico Cultural 8	Adolescentes 37	Sustentabilidade 15	Educação Ambiental 16
Conselhos 11			

Figura 2: Subcategorias mais trabalhadas

Dentre 65 categorias elencadas na **Figura 3**, destacadas no conjunto do objeto empírico da investigação, as mais incidentes foram no: **educação, formação, trabalho, escola, aprendizagem, Brasil** – que passo a denominar de **Grupo 1**, sendo as demais também importantes, mas menos representativas e que passo a denominar de **Grupo 2**. Em ordem decrescente, são: **avaliação, formação de professores, currículo, políticas, sociedade, gestão, ensino superior, Portugal, qualidade**.

Estabelecendo relação entre o **Grupo 1**, pode-se depreender a ênfase no pedagógico responsável pela formação, trabalho, escola e aprendizagem. A categoria BRASIL, no **Grupo 1**, assim como PORTUGAL no **Grupo 2**, foram percebidas no exame dos resumos inscritos tratar-se do vínculo de origem do pesquisador. Já as demais categorias do grupo menos incidente–**Grupo 2**– podem permitir interpretar uma ênfase nos quesitos fundamentais e determinantes da educação e da formação do cidadão e do profissional.

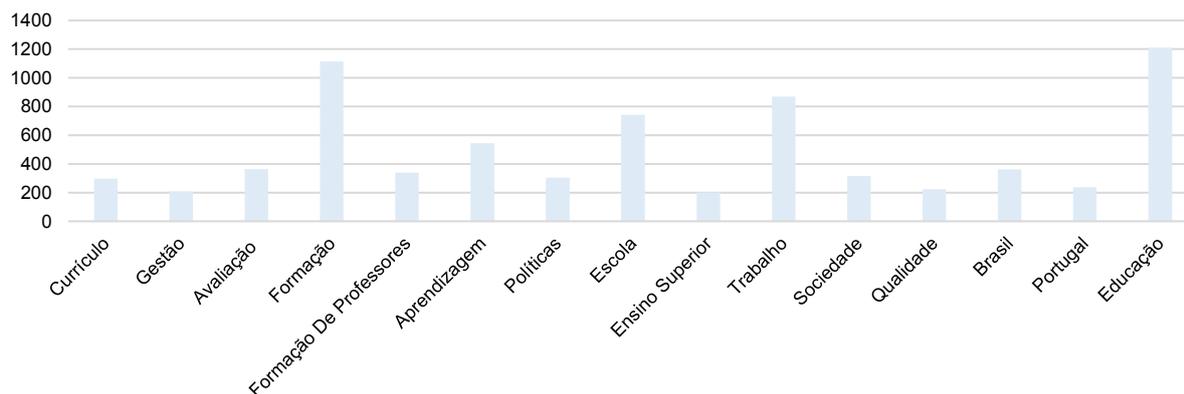


Figura 3: Categorias Trabalhadas nos Textos

A **Figura 4** destacadas categorias consideradas fundamentais para o universo dos pesquisadores, a fim de apurar, de forma mais aprofundada, as que foram incidentes em mais de 100 textos. Destacaram-se, em ordem decrescente: **cultura, diversidade, ética, pedagogia, autonomia Educação básica, mediação, tecnologia, Ensino fundamental**. Observou-se, pelos resumos, que estas eleitas denotam a possibilidade de se pensar que a tendência predominante começa a ser política e pedagógica com grandes preocupações em relação à estrutura organizacional das instituições escolares e dos sistemas educacionais, assim como sua manutenção.

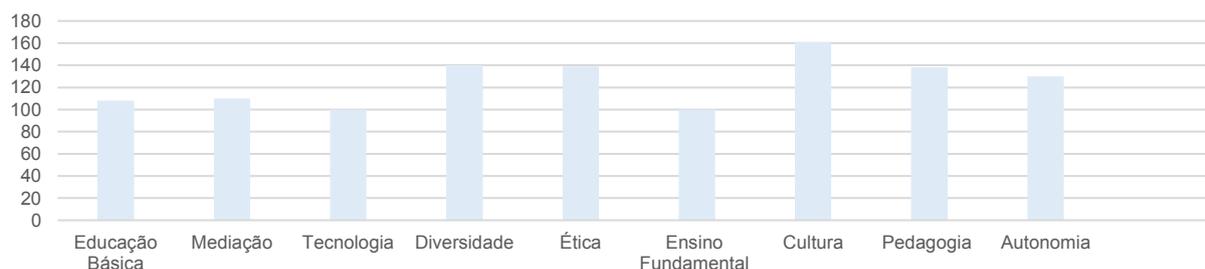


Figura 4: Categorias Trabalhadas Acima de 100

Para aprofundar mais ainda e verificar o que é o mais prioritário para os pesquisadores que apresentaram trabalho científico nestes 30 anos de Afirse/Portugal, foi feita uma nova triagem com o seguinte critério: Quais as categorias que emergem com maior incidência em mais de 50 trabalhos inscritos, apresentados e publicados?

A **Figura 5** ressalta as categorias que foram evidenciadas com a maior frequência em mais de 50 textos, denotando, assim, o conteúdo de maior prioridade para esses pesquisadores. Em ordem decrescente, são: **inclusão, infância, políticas públicas, violência, formação continuada, mundo do trabalho, estágio, administração, métodos, tutoria, regulação, ensino secundário, pré-escolar**, mantendo-se a mesma tendência da figura 4, que diz respeito à segunda década.

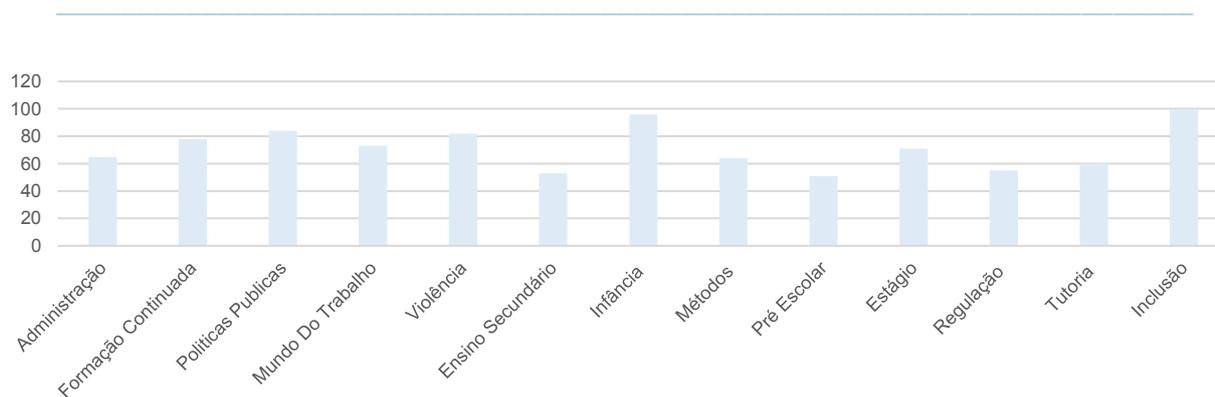


Figura 5: Categorias Trabalhadas Acima de 50

Com a mesma intencionalidade, aprofundou-se a investigação e adotando o mesmo critério aplicado anteriormente: Quais as categorias que emergem com maior incidência nos resumos com mais de 20 trabalhos inscritos, apresentados e publicados? A tendência pedagógica e estrutural permanece muito forte, pelas necessidades sociais que se apresentam gradativamente relacionadas de um lado à necessidade e o direito à educação e, por outro, à adequação dessas estruturas educacionais às reestruturações produtivas que vêm se operando progressivamente em todas as dimensões.

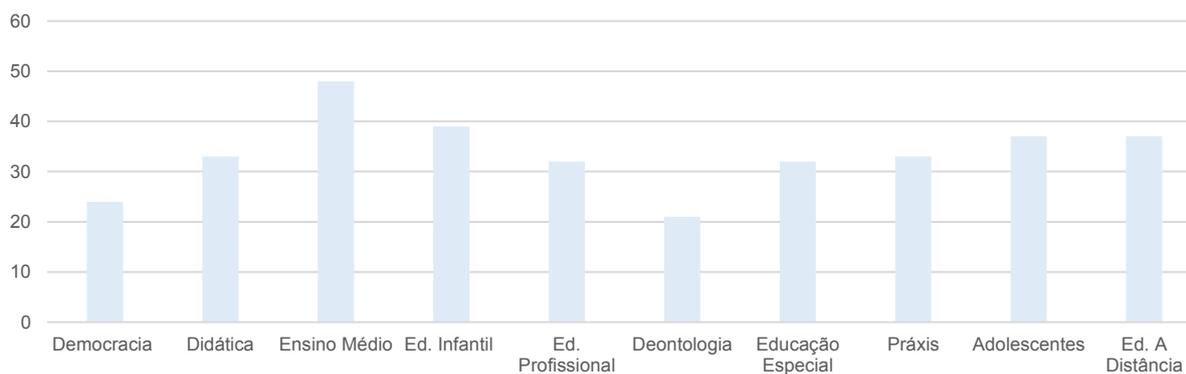


Figura 6: Categorias Trabalhadas Acima de 20

Como pode ser verificado na **Figura 6**, estas são as 20 categorias que foram mais trabalhadas, em ordem decrescente: **Ensino Médio, Educação Infantil, Educação a distância, adolescentes, práxis, educação profissional, educação especial, didática, democracia, deontologia**. Pode-se considerar, no meu entendimento, que esses temas são mais procurados hoje não só pela influência das temáticas a respeito, mas, principalmente, porque dizem respeito a questões fundamentais, hodiernas nos sistemas educacionais. A tendência mais forte, no meu entendimento, é a consciência de valor do conhecimento atualizado e a necessidade de enfrentamento do mundo atual com toda a sua complexidade.

Essas são as categorias que mais pairam nas preocupações dos educadores e dirigentes educacionais e que nortearam sua procura, em maior escala aos Colóquios da Afirse durante esses 30 anos.

A precarização da sociedade associada ao estágio imperialista do capitalismo e à socialização dos problemas sociais por meio dos movimentos sociais e redes, de modo geral, ocasionou a necessidade contraditória de “ir à luta” quer trabalhando, quer se empenhando para pontuar os eventos nacionais e internacionais, como também a desistência de muitos em comparecer.

No Brasil, esse fato, com sua contradição, aparece muito frequente, pois, muitas vezes, alunos de pós-graduação e professores agrupam-se para enviar um texto de uma de suas pesquisas realizadas e um deles, que compõe a autoria, participa e apresenta. A precariedade das condições de trabalho, principalmente para as mulheres, “desmonta” todos os projetos de vida e de profissionalização, tornando precária a formação continuada dos professores e, por consequência, a dos alunos.



Figura 7: Produções por ano e país

Embora a precarização já se fizesse muito forte em todos os países, principalmente nos “em desenvolvimento”, mesmo com todas as dificuldades, o professorado manteve-se fiel aos Colóquios da Afirse, participando às suas expensas sem dar ônus às suas instituições. Como uma “bola de neve”, assim aprofunda-se a precarização dos sujeitos, que assumem encargos muitas vezes além de suas possibilidades. Na verdade, embora os colóquios deem muito frutos intelectuais, educacionais, pessoais e de toda ordem, para suas especializações, o deslocamento, a hospedagem e as demais despesas pesam no orçamento pessoal e familiar e acabam por desmotivar e propiciar a desistência da participação. O Brasil se destaca, conforme evidencia a **Figura 7**.

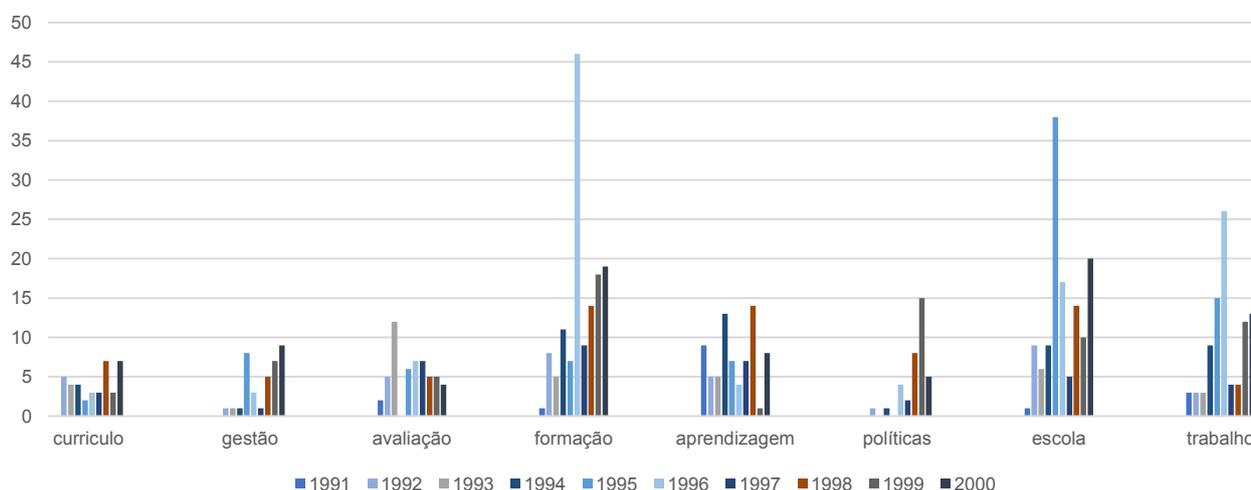


Figura 8: Categorias mais trabalhadas nos textos na década de 1991 a 2000

Na década de 1991 a 2000, observou-se no levantamento uma grande diferenciação de tratamentos por parte dos países participantes, no que concerne às categorias. A **formação** mostra maior incidência no período, seguida, em ordem decrescente, de **escola** e **trabalho**, de forma mais considerável. Logo, o levantamento mostra –ver **Figura 8**– **políticas**, **aprendizagem**, **avaliação**, mas bem menos expressiva e por último as categorias **gestão** e **currículo**. Salvaguardando as especificidades de cada país, bem como as relações econômicas entre os países

desenvolvidos e os em desenvolvimento, estabelecem determinações também específicas de cada país e sua relação.

As análises aqui realizadas pautam-se nas determinações internacionais, que têm ditado as conjunturas e estruturas nacionais, bem como as próprias conjunturas de cada país em especial.

Um grande fator que tem existido e incidido em todos os países diz respeito às declarações internacionais, que não só elucidam questões relativas ao desenvolvimento humano e o direito à educação, como abrem brechas nas legislações educacionais, em todas as instâncias, de valorizar essa participação ou evidenciar essas necessidades de conteúdo tratadas. Pode-se destacar o fato de que há mais de quarenta anos as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”. No entanto, apesar dos esforços realizados por países do mundo inteiro para assegurar o direito à educação para todos, persistem as seguintes realidades:

- mais de 100 milhões de crianças, das quais pelo menos 60 milhões são meninas, não têm acesso ao ensino primário;
- mais de 960 milhões de adultos – dois terços dos quais mulheres são analfabetos, e o analfabetismo funcional é um problema significativo em todos os países industrializados ou em desenvolvimento;
- mais de um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e a adaptar-se às mudanças sociais e culturais; e
- mais de 100 milhões de crianças e incontáveis adultos não conseguem concluir o ciclo básico, e outros milhões, apesar de concluí-lo, não conseguem adquirir conhecimentos e habilidades essenciais.

As avaliações em larga escala. Desde a década de 1990, um novo elemento se incorpora à avaliação educacional. Trata-se das chamadas avaliações externas, assim denominadas porque são definidas, organizadas e conduzidas por quem não se encontra no interior das escolas, de certa forma em contraposição com as avaliações internas, estas conduzidas por professores. Essas avaliações externas, tendo em conta sua abrangência, também são denominadas de avaliações em larga escala, ressaltando sua visibilidade e, em decorrência, sua face de política pública em educação.

Entendendo que a educação pode contribuir para conquistar um mundo mais seguro, mais sadio, mais próspero e ambientalmente mais puro, e que, ao mesmo tempo, favoreça o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional formularam as metas que, por mais significativas que sejam, não abrangem o conteúdo das avaliações realizadas, tornando-as genéricas e pouco expressivas. Cite-se, por ser expressão de preocupações de diversos países, acho que pode ser decorrente dos acordos estabelecidos na Declaração Mundial sobre Educação para Todos –Jomtien – 1990, em que estabeleceram metas e planos de ação que deveriam ser implementados em cada país para a superação de algumas condições postas na realidade de muitos países. Por isso acho que as categorias **formação, aprendizagem, escola, trabalho e políticas** podem estar mais em evidência como decorrência destas ações que foram e/ou ainda estão sendo implementadas.

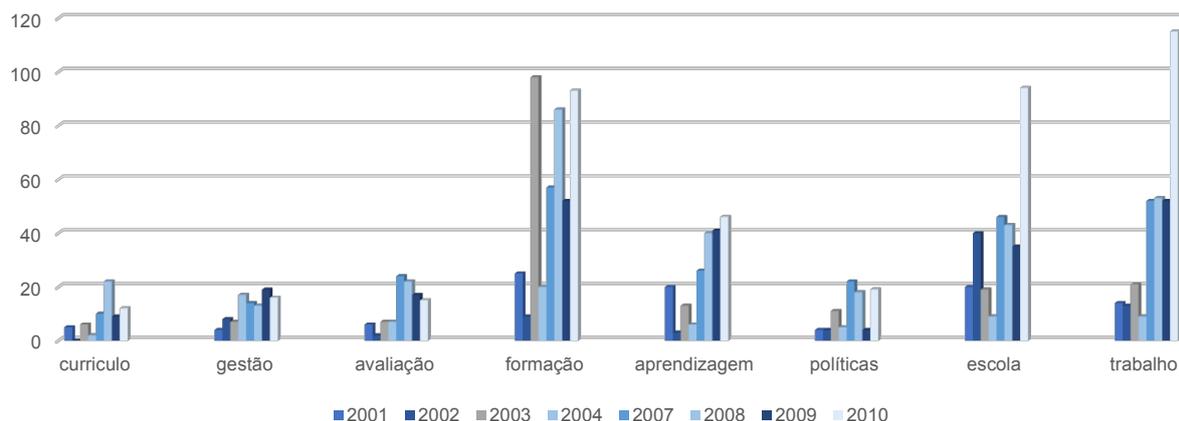


Figura 9: Categorias mais trabalhadas nos textos na década de 2001 a 2010

Os dados da **Figura 9** salientam o que foi mais trabalhado na década **2001-2010**. Indica **trabalho**, seguido de **formação e escola**. Com menos incidência, **aprendizagem** e decrescendo **avaliação, políticas, gestão e currículo**. No gráfico, as categorias que mais se evidenciam nas produções permanecem sendo as mesmas, com maior ênfase às relativas à **formação, à escola e ao trabalho**, o que representa que as condições postas ainda não foram superadas e por isso despertam interesse em desenvolver pesquisas sobre essas categorias.

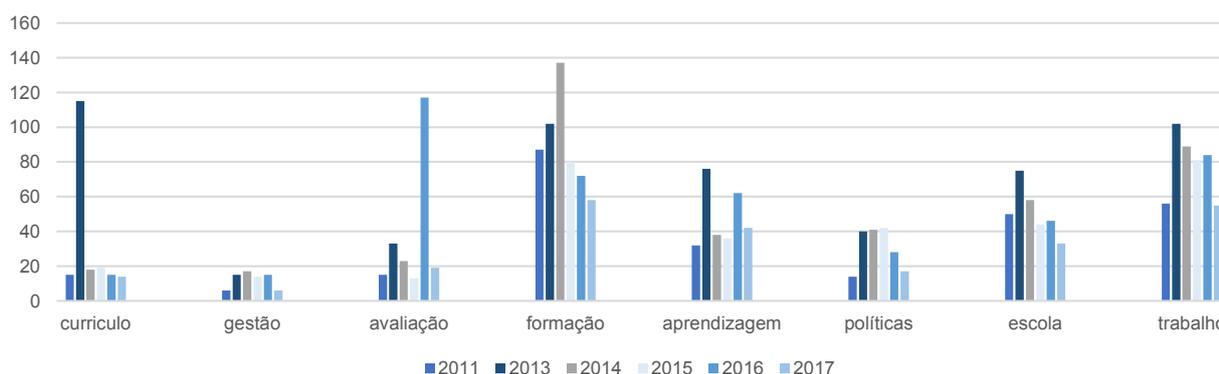


Figura 10: Categorias mais trabalhadas nos textos na década de 2011 a 2017

Na década **2011-2017** houve um maior número de produções de modo geral, reiterando a mesma tendência da década anterior em termos de categorias, mas aparecendo significativamente maior as categorias **formação, avaliação, trabalho**, e decrescendo **currículo, avaliação, escola, aprendizagem e gestão**. Pode-se afirmar que **essas mesmas categorias**, que permanecem nas produções, sofrem influência das aferições de qualidade em larga escala implementadas (entre elas o Pisa), que iniciado em 2000 teve um grande número de países já em 200 **currículo** marca forte presença associada à **formação e ao trabalho**. Cruzando os dados, percebe-se a significativa relação **trabalho e educação na formação**, compondo esta tríade inseparável do ponto de vista da filosofia da educação vinculada ao real concreto, à concepção de **formação para a cidadania e para o trabalho** e tendo como escopo o trabalho como princípio educativo. O ser humano, em sua relação com a natureza e com o trabalho, por meio de múltiplas atividades, cria condições de vive r como indivíduos e como sociedade. Esse processo é o resultado de uma conexão estabelecida pelos homens por meio do trabalho com a natureza, resultado da trama de relações que os homens estabelecem entre si em sociedade.

O trabalho é uma dimensão constituinte da vida humana, isto é, uma dimensão ontológica fundamental, pois, por meio dele, o homem cria, livre e conscientemente, a realidade, bem como o permite dar um salto da mera existência orgânica à sociabilidade....É, também, pelo trabalho que a subjetividade se constitui e desenvolve-se constantemente, num processo de autocriação de si. Deve-se compreender que o homem possui a capacidade potencial de realizar-se. (Luckács, 1981, p.12).

Quer dizer, o **trabalho** é uma atividade intencional e sistematizada de recriação da natureza e recriação do próprio homem. O ser humano, enquanto recria a natureza para produzir a sua sobrevivência, constitui-se enquanto humano. Em outras palavras, humaniza a natureza e humaniza-se homem.

No Brasil e na América Latina, em geral, sente-se a dificuldade de recursos para viajar a trabalho ou a estudos, de forma muito acentuada, principalmente com a desestabilidade econômica que ocorreu e ainda permanece com a diferença monetária de forma muito exacerbada. Mesmo assim, percebe-se grande vontade dos profissionais da educação de comparecerem aos Colóquios da Afirse. A expansão dos Programas de Mestrado e Doutorado no país, assim como a pontuação da participação dos professores e alunos em eventos internacionais, foram dois outros fatores estimulantes à participação de eventos e dos Colóquios da Afirse/Portugal.

Chegamos à era da revolução da chamada revolução da informática, revolução microeletrônica ou revolução da automação – a era das máquinas inteligentes. Todavia, vive-se o mundo do “não trabalho”, da violência, da ausência de ética, das informações bombásticas, ainda que banalizadas, a fantasia dos pacotes cinematográficos, recheados de tiros e morte, a banalização da vida e da morte. Restou a violência das “faltas de” que causam a violência, o ódio, a fome, a miséria, a corrupção, a mentira, a criminalidade, que perpassam o espaço mundial. Nesse cenário “desértico”, corre-se em busca de oásis, cada vez mais escassos e apropriados com exclusividade pelos poderes hegemônicos. É nesse cenário que se necessita construir muitos oásis, que possam abrigar todos os humanos, a fim de superar toda e qualquer subalternidade, miséria e caos por um futuro de dignidade para todos.

4. FINALIZANDO PARA SEMPRE RECOMEÇAR: PRIORIDADES E DESAFIOS

As prioridades nos saltam aos olhos. Esse estudo apontou categorias que suscitam a pensar na **reestruturação produtiva** que se deu e continua em curso, assim como na **precarização**, fenômeno que tem abalado as relações sociais e a produção da existência. Em consequência, a violência, em suas mais diversificadas formas e em todos os âmbitos. Tais **prioridades** nos conduzem aos **desafios**.

Afinal, os homens podem não apenas criar desertos, mas, também, destruí-los e transformar o mundo num imenso oásis! Cabe-nos refletir para examinar o feito, os fatos e os novos artefatos a serem construídos. Desertos ou oásis? Não é uma “tarefa fácil”, mas não impossível!

A desertificação está posta e as tentativas de algumas análises foram feitas neste trabalho, intencionando com o conhecimento científico que se produza no mundo, incluindo o que é produzido e exposto nos Colóquios da Afirse, a fim de que se possa construir novos fatos e artefatos, enfrentando as contradições e tensões do mundo hodierno, sempre com a paixão que move as ações e decisões. Faz-se necessário investigar, aprofundar, armazenar conhecimento, reflexão crítica, ética humana, políticas coerentes e abrangentes, justas, compassivas, corresponsáveis, com vistas a superar as injustiças, e toda e qualquer subjetividade individualista. Um futuro de dignidade que possibilite agregar suavidade para o amanhã – um futuro de dignidade para toda a humanidade!

Nesse sentido, repito: “O conhecimento enriquece e se distingue do dinheiro porque busca comunicar-se, não se concentrar”. O conhecimento esclarece, ilumina mentes e corações para a ação solidária que se faz necessária, mais do que nunca na contemporaneidade. Por esse motivo, a economia capitalista força a natureza das coisas a se encaixar à sua lógica, sempre de forma artificial, arbitrária e autoritária. Cabe-nos refletir para

examinar o feito, os fatos e os novos artefatos a serem construídos: imensos oásis para, progressivamente, superar a desertificação. Imensos oásis com justiça, solidariedade, sentido de sabedoria, harmonia fraterna, justiça e paz.

A matéria-prima está posta. Cabe-nos moldá-la e ampliar os oásis ou deixar e aumentara desertificação do mundo e da humanidade com políticas e ações exclusivas e excludentes, políticas e práticas discricionárias. Só aqueles que nas condições do “deserto”, como fontes vivas, que nos capacitam a enfrentar o deserto sem nos reconciliarmos com ele, e que podem suportar a paixão pela vida. Estes são capazes de reunir em si aquela coragem que está na raiz de todo agir e também daquilo que leva o homem a tornar-se um ser atuante, construtor de sua própria história e da história da humanidade.

Retomando as reflexões de Hanna Arendt, “[...] o mundo, em qualquer tempo, é, sempre, um produto do amor *mundi* do homem – a obra da arte humana”. O ponto decisivo é que embora o mundo esteja em crise, nós, em princípio, não perdemos a capacidade de pensar e agir, não obstante tenhamos que pensar sem a orientação e o apoio de uma tradição ileso, e nossa ação dependa cada vez mais de nossa capacidade de iniciar algo mais impensável.

Porém, o impensável não é impossível! Se aqueles que constantemente chegam ao mundo se engajarem nesses desafios, depende ao menos em parte, de que na educação consigamos contagiá-los com o *amor mundi*.

Muito obrigada!

REFERÊNCIAS

Alves, Giovani. *Trabalho e subjetividade*. São Paulo: Boitempo.

Afirse/AIPELF. Recuperado em 18 janeiro, 2018, de <http://afirse.ie.ul.pt/afirseaipe/afirseaipe/>.

Afirse *afirsePTlib* – *Biblioteca Digital da Afirse*. Recuperado em 18 setembro, 2018, de <http://ptlib.afirse.ie.ul.pt/index.php>.

Arendt, Hannah(2006.) *Diário Filosófico*. Herder Editorial: Barcelona.

BRAGA, Ruy (2017). Entrevista. *Estadão Especial Focas*. Recuperado em 18 janeiro, 2018, de <https://infograficos.estadao.com.br/focas/planeje-sua-vida/exploracao-e-desemprego-definem-precariado-diz-sociologo-ruy-braga>

Estrela, Maria Teresa A. (2008) *As ciências da educação, hoje*. In: Ferreira, N. S. C. *Formação humana e gestão da educação: a arte de pensar ameaçada*. São Paulo: Ed Cortez.

Estrela, Maria Teresa *et al.* (2013). *Revisitar os Estudos Curriculares. Onde estamos e para onde vamos? Atas do XIX Colóquio*. Lisboa: Educa/Secção Portuguesa da Afirse.

Estrela, Maria Teresa *et al.*(2014). *Formação Profissional: Investigação Educacional sobre teorias, políticas e práticas. Atas do XX Colóquio*. Lisboa: Educa/Secção Portuguesa da Afirse.

Estrela, Maria Teresa (2015). *Educação, Economia e Território – O papel da educação no desenvolvimento. Atas do XXI Colóquio*. Lisboa: EDUCA/Secção Portuguesa da Afirse.

Estrela, Maria Teresa(2016). *Diversidade e Complexidade da Avaliação em Educação e Formação. Contributos da Investigação*. Atas do XXII Colóquio da Afirse Portugal. Lisboa: Afirse Portugal.

Ferreira, Naura Syria Carapeto. *Formação continuada e gestão da educação no contexto da “cultura globalizada”*.

Ferreira, Naura Syria Carapeto. *Formação Continuada e gestão da Educação*. São Paulo: Editora Cortez.

Luckas, Georg (1981). *Per una ontologia dell'essere sociale*. Roma: Riuniti, v.II.

- Pinhal, J., Cavaco, C., Cardona, M.J., Costa, F., Marques, J. & Faria, R. (Org.) (2019). A investigação, a formação, as políticas e as práticas em educação – 30 anos de Afirse em Portugal. Atas do XXV Colóquio da Afirse Portugal. Lisboa: Afirse Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinhal, J., Costa, F. & Faria, R., (Org.) (2018). *A Escola: Dinâmicas e Atores*. Atas do XXIV Colóquio da Afirse Portugal. Lisboa: Afirse Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Pinhal, J., Costa, F. & Faria, R., (Org.) (2017). *As pedagogias nas sociedades contemporâneas – Desafios às escolas e aos educadores*. Atas do XXIII Colóquio da Afirse Portugal. Lisboa: Afirse Portugal e Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Saviani, Dermeval (2015) *História do Tempo e Tempo da História*. Campinas/São Paulo: Autores Associados.
- Saviani, Dermeval (1980). *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Ed.
- Saviani, Dermeval (2003) *Pedagogia Histórico Crítica: primeiras aproximações*. Campinas/SP: Autores Associado
- Shakespeare, W. *A trágica história do Príncipe da Dinamarca* Fonte Digital www.jahr.org. Versão para eBook. EBooksBrasil.org.
- Standing, Guy. (2014) *O precariado – a nova classe perigosa*. Lisboa: Editorial Presença.
- Vinci, Leonardo da. *Citas famosas y frase célebres*. Barcelona: Limpergraf, 1999.
- Curitiba/PR/Brasil, Primavera de 2019.

30 ANS D'AFIRSE AU PORTUGAL: ÉVOCATION POUR LE FUTUR

Louis MARMOZ

Université de Versailles Saint Quentin-en-Yvelines

Bonjour ! Merci de me donner la parole : vous le savez, c'est dangereux ! Je risque de la garder ...

Pourtant, j'ai hésité à venir, à venir parler. A quel titre avais-je à dire dans ce colloque ? En tant que seul survivant de la première équipe de l'AFIRSE ? En tant que « faisant partie des meubles », puisqu'on a eu la gentillesse de m'associer à la préparation de la plupart des colloques AFIRSE de Lisbonne ? En tant que président honoraire de l'AFIRSE ? Ou, puisque l'on est dans les « honoraires », en tant que membre honoraire de sa section portugaise ? En tant que respectable professeur étranger ? En tant que petit jeune jadis qui raconte des choses au Portugal depuis 1974 ? En tant que l'un des doyens de cette réunion ? Non, tout cela n'est pas sérieux ! C'est à cause de l'amitié que j'encombre cette séance, marquée par l'insistance de Joao Pinhal en particulier. Et, si je vous embête, c'est de sa faute !

Et puis, après tout, l'amitié peut être un heureux mode de fonctionnement...

Trente ans de colloques donc...

Et plus encore, car l'université de Lisbonne n'a pas attendu l'AFIRSE pour organiser de grands colloques.

Un, historique, en 1998, ouvert par Anna Bonboir, Gilbert de Landsheere et Gaston Mialaret, réunissait plus de 400 participants ; il a été le dernier coup d'éclat de l'AIPELF - Association Internationale de Pédagogie Expérimentale de Langue Française, avant que la quasi disparition de la chose en France ne conduise à générer sur ses ruines l'AFIRSE, apparemment moins « spécialisée » et plus ouverte à des approches plus diversifiées.

Ce colloque, organisé par Albano Estrela avec Danilo Silva et le jeune Antonio Novoa, appuyé par une équipe où l'on retrouve des noms bien connus ici comme ceux de Fernando Costa, Julia Ferreira, Ana Paula Caetano ou Maria Helena Peralta, centré sur la méthodologie de la recherche en éducation, avait montré, bien que sous les auspices de la pédagogie expérimentale et avant le congrès fondateur de l'AFIRSE tenu à Alençon, en France, deux ans plus tard, la nécessaire ouverture des méthodes, des regards et des pratiques de recherche en matière d'éducation.

Une analyse des communications alors présentées, réalisée par Maria Teresa Estrela, Albano Estrela et moi-même, avait montré certes des lourdeurs déjà -presque la moitié des communications naissait d'enquêtes, mais aussi la forte présence des recherches théoriques et des recherches expérimentales liées à l'observation ainsi que celle, plus faible de travaux liés aux démarches d'évaluation ou de recherche-action, de travaux très imbibés d'analyses de contenu et de travaux relevant d'une analyse historique.

On pourra noter, paradoxalement peut-être, qu'après la création de l'AFIRSE, Albano Estrela a voulu protéger cette diversité en faisant toujours apparaître le signe AIPELF à côté de celui de l'AFIRSE, de peur que d'autres approches ne veuillent devenir monopolisatrices. Car, ce qui importe encore mais est constamment en danger en matière de recherche en éducation, c'est l'ouverture, l'ouverture à la diversité et aux risques des approches.

La connaissance et la compréhension de l'éducation supposent un travail jamais terminé de constitution, de confrontation et de vérification de regards, et surtout pas l'installation dans des pseudo-disciplines plus ou moins usagées qui ne seraient que le découpage ou la pâle copie d'anciennes .

Avec la création de l'AFIRSE et celle de sa section portugaise les colloques de Lisbonne se sont accélérés, au rythme fou d'un par an, réunissant plusieurs centaines de participants et en publiant régulièrement et rapidement les Actes... Enorme travail qui a été rappelé par Naura.

Ce travail au service des autres a été porté par quelques-uns et, au premier rang bien sûr, les « chefs », Albano Estrela puis Maria Teresa Estrela et maintenant João Pinhal, mais aussi Julia Ferreira et Fernando Costa qui, avec les responsables thématiques des colloques, ont permis qu'existent rapidement et au service du futur, les Actes de ces colloques ; Julia encore, Teresa Maria Estrela toujours, avec Filomena maintenant et avec Isabel Lopes da Siva parfois ont permis tout au long des colloques que se comprennent des gens qui ne parlaient pas la même langue ; quant à Romeu Sequeira, il aura aussi préservé et préparé l'avenir, enregistrant régulièrement les conférences et les débats... Pardon de ne pas citer les autres, mais je n'ai que quelques minutes...

Tous, cités ou non, par leur travail, ont permis de faire exposer, confronter et discuter les recherches de leurs collègues, sur ce vaste champ de l'éducation que les titres des colloques illustrent parfaitement : « la recherche, la formation et les pratiques en éducation – 30 ans d'AFIRSE au Portugal », « l'école : dynamiques et acteurs », « Les pédagogies dans les sociétés contemporaines – Défis pour les écoles et les éducateurs », « Diversité et complexité de l'évaluation en éducation et en formation – contributions de la recherche », « Education, économie et territoire – la place de l'éducation dans le développement », « La formation professionnelle: la recherche sur les théories, les politiques et les pratiques », « revisiter les études curriculaires – où en sommes-nous et où allons-nous? », « Déontologie, éthique et valeurs dans l'éducation – utopie et réalités », « L'école et le monde du travail », « Tutorat et médiation en éducation », « Complexité: un nouveau paradigme pour la recherche et pour l'intervention en éducation? », « Pour un bilan de la recherche en éducation de 1960 à 2005 », « Régulation de l'éducation et économie », « Le rôle des sciences de l'éducation dans la professionnalisation de la formation des enseignants et le développement national », « La formation des enseignants au regard de la recherche, "indiscipline et violence à l'école", « Technologies en éducation », « Diversité et différenciation en pédagogie », « Education et politique », « L'apport de la recherche aux décisions en matière d'éducation », « Méthodes et techniques de recherche en sciences de l'éducation », « Formation, savoirs professionnels et situations de travail », « L'école comme objet d'étude », « Développement curriculaire et didactique des disciplines », « Evaluation en éducation », « La réforme curriculaire de l'enseignement au Portugal et dans les pays de la communauté européenne », « La recherche-action en éducation : problèmes et tendances »...

Comme un catalogue raisonné des problèmes et des thèmes de la recherche en éducation.

Nous sommes dans un colloque international, c'est le moment de citer une recommandation extraite du résumé de la déclaration mondiale sur l'enseignement supérieur élaborée par l'UNESCO en octobre 1998 . Je lis : « Les établissements d'enseignement supérieur, leur personnel et les étudiants doivent préserver et développer leurs fonctions essentielles en soumettant toutes leurs activités aux exigences de l'éthique et de la rigueur scientifique et intellectuelle. Ils doivent aussi renforcer leurs fonctions prospective et critique par l'analyse permanente des nouvelles tendances sociales, économiques, culturelles et politiques, constituant ainsi un espace de prévision, d'anticipation et de prévention. A cette fin, ils doivent pouvoir jouir sans restriction de leurs libertés académiques et de leur autonomie, tout en se montrant pleinement responsables et comptables envers la société. »

Où en sommes-nous 21 ans après ?

Trois problèmes majeurs me semblent dangereux pour l'avenir ; ils peuvent sembler d'importances différentes mais se nourrissent les uns des autres : l'évolution du doctorat, l'internationalisation de l'enseignement supérieur et la multiplication des chercheurs dans le domaine de l'éducation .

L'ÉVOLUTION DU DOCTORAT, D'ABORD

Aujourd'hui, dans presque tous les pays peuvent se préparer des thèses de doctorat de qualité, à la condition que les structures nationales l'osent et que les docteurs et professeurs du pays acceptent d'aider à ce que d'autres le soient, sans s'encombrer des simplifications internationales en forme de carcans. Cela ne veut pas dire qu'il faut multiplier les docteurs indéfiniment car cette multiplication entraîne la baisse de la signification du titre mais aussi la bureaucratisation de sa préparation : la signification du doctorat qu'il s'agit de préserver est bien au-delà d'un certificat de fin d'études, d'achèvement d'un cycle ; il est signe d'une conquête aux limites de la connaissance, apportant collectivement même si elle prend une forme individuelle, d'une autonomie attestée, d'une liberté de pensée reconnue, une liberté condition de productivité ouvrant aussi à une capacité aussi à aider les autres à penser et à faire .

Le doctorant n'est pas un étudiant prolongé ou attardé mais un spécialiste qui, dans son domaine, a à être le meilleur spécialiste. En particulier, sur la question qu'il traite, il doit être meilleur spécialiste que son directeur de thèse ; sinon, pourquoi faire la thèse, qui ne serait alors qu'un bégaiement pseudo-scientifique à moins que ce ne soit qu'un signe d'assujettissement que l'on croit ouvrant à une carrière ?

Le directeur de recherche n'est pas le thésard. Une évidence pour moi, mais contre-battue très souvent. Cela signifie, j'y insiste, que le plus compétent sur le sujet doit être le thésard. Si le directeur de thèse se contente d'inoculer sa science, attestée peut-être mais toujours à vérifier, il risque de ne produire que des petits clones. Le directeur doit, de toute façon, être dépassé.

Mais c'est un métier d'être directeur de thèse...

Orienter n'est ni obliger ni cloner et l'on n'a pas besoin d'un directeur de thèse pour corriger les fautes d'orthographe ou tenir sa plume. Le travail est autre. La continuité du suivi de la thèse en construction est nécessaire et le rôle du directeur de thèse est primordial, en particulier à certaines étapes de la recherche :

Au niveau de la décision même d'engager une thèse, aider à évaluer l'engagement que cela suppose, les sacrifices que cela suppose et les avantages éventuels à en tirer. Au niveau du choix du sujet, en respectant les « envies » du candidat, l'aider à le formuler de façon audible, ouvrant à des questions nouvelles de recherche, et à poser les bases de sa faisabilité. Au cours de la recherche, essayer de lui éviter de bousculer les étapes, développer des exigences de précision méthodologique, lui faire vérifier ses propositions - toujours ce souci de la preuve dans un domaine où on ne peut en établir de définitives ; indiquer des orientations bibliographiques et des façons de procéder qui ne soient pas seulement les siennes propres mais qui paraissent pouvoir être utiles - ce sera au thésard d'en juger ; montrer des domaines complémentaires à explorer ; questionner toujours, pour faire venir des réponses, mais aider aussi à les dépasser... Il faut aussi arrêter une thèse, donc faire accepter – c'est parfois difficile – l'idée que ce n'est pas « en finir », car si le doctorat peut être déterminant pour la suite d'une vie, elle ne doit pas être la seule œuvre d'une vie, il ne faut pas épuiser là ses capacités.

La thèse est totalement œuvre du thésard, même si le directeur a eu un rôle fondamental pour permettre - permettre mais non faire- la recherche. De là l'étrangeté de ce qui est trop souvent habituel, voire la règle, la publication d'articles issus de la thèse sous les signatures conjointes du directeur et de son « élève », ce qui, en plus peut montrer un certain mépris vis à vis de la qualité du nouveau docteur : il aurait besoin d'une co-signature connue pour être lui-même reconnu, et publié.

Le rôle privilégié du directeur de recherche ne doit pas correspondre à un enfermement du thésard. D'autres contacts sont nécessaires, d'autres rencontres, d'autres propositions, d'où une liberté nécessaire dans les envies de contact des étudiants, qu'il s'agît éventuellement de faciliter.

L'une des difficultés dans une formation doctorale est de faire s'intéresser les thésards au travail des autres, de développer une communauté d'intérêt ou de curiosité alors que chacun est sur une question particulière. L'existence de séminaires doctoraux est primordiale. Ils permettent de développer une écoute, une curiosité, un échange d'expériences, de critiques éventuellement vives mais sans risque -que l'on s'autorise entre « égaux », la rencontre avec des personnes de différentes origines, y compris nationales et culturelles, d'établir des relations de compagnonnage et d'amitié.

Devant ces exigences, faut-il indéfiniment multiplier le nombre des docteurs, sans prise en considération des besoins réels, tant des pays que des personnes ? Au risque d'en faire seulement, avec la prolongation des études que cela suppose, un signe de richesse, une fausse preuve de culture répandue ? Ne risque-t-on pas, lorsque l'on recommande de préparer le doctorat à de jeunes étudiants dès la fin d'un master de ne raisonner qu'en termes de prolongation d'études, de ne leur permettre que de faire un exercice d'application et de leur fermer la chance de réaliser plus tard un travail mieux posé, mieux pensé, plus riche, en liaison avec les acquis de leur vie, professionnelle ou non ? Quel est le sens de décider qu'une thèse de doctorat doit se faire en trois ans, qui que l'on soit et quoi que l'on fasse ? Une trop grande « formatisation » de la recherche, soi-disant pour faciliter sa compréhension et son utilisation, ne risque-t-elle pas d'entraver sa liberté qui permet des conquêtes, éventuellement imprévues de compréhensions et de connaissances ? Elle ne peut que brider l'imagination -qui ne peut, là, n'être que spontanéiste et demande durée et temps de réflexion, d'empêcher ainsi la découverte de nouveaux chemins heuristiques et de multiplier les travaux répétitifs à visée pseudo-utilitaire, se voulant remédiateurs de problèmes sociaux qu'ils ne dominent pas ou simples marchepieds formels requis pour l'entrée dans une profession.

J'ai longuement évoqué la question du doctorat car la production de nouveaux chercheurs exigeants et critiques est à la clef de la résistance à l'assujettissement aux contraintes et aux limitations apportées par les deux autres sujets que je veux évoquer maintenant, plus rapidement car souvent traités, mais cruciaux.

QUELQUES MOTS SUR L'INTERNATIONALISATION

Les avions existent encore, internet aussi.

Le voyage semble faire partie du standing universitaire...

Longtemps, ceux des pays riches ont joué les génies dans les pays plus pauvres, en une attitude néo-colonialiste profitant de l'ouverture de ces pays pour aller y jouer les importants, souvent en étant appuyés par un système de coopération ignorant, et y agir à un niveau auquel ils n'ont pas accès chez eux.

Je ne sais pas si cette époque est dépassée.

Car, quelle que soit son implication, l'étranger le reste, non pas pour s'exonérer des sujets qu'il peut traiter ou évoquer mais pour rappeler qu'il n'a pas mission à « recommander » car il ne peut porter la responsabilité d'une action où, protégé par ce statut d'étranger, il ne court pas de risque. L'intervenant étranger n'a pas à se substituer aux nationaux et à leur dire ce qu'il faut faire ou penser ; proposer, oui, lancer des idées, oui, soulever des questions difficiles, oui, mais les vraies réponses ne peuvent ensuite venir que des nationaux et sont de leur responsabilité pratique . Cela aussi bien dans des domaines culturels ou para-administratifs que dans d'autres plus guerriers. Cela aussi en matière de recherche.

La recherche des financements est devenue une activité plus prenante que la recherche elle-même, alors que la recherche en éducation peut n'être pas coûteuse -mais pour certains l'amas de crédits est signe de compétence scientifique.

Les financements internationaux -c'est particulièrement vrai en Europe- deviennent plus importants que les nationaux, d'où des programmes larges permettant à chacun de s'y placer, au détriment des spécificités fines qui pourraient ouvrir à de nouvelles compréhensions. On obtient ainsi une juxtaposition de cas particuliers trop vite généralisés qui n'a rien à voir avec ce qu'aurait pu permettre ce qui aurait pu être une discipline fondamentale des sciences de l'éducation, l'éducation comparée.

De même, le relais des Etats pris par des fondations financières favorise les sujets contraints.

Et, bien sûr, il y a la question de la langue, primordiale.

Les langues dominantes, le latin, l'arabe, le français l'anglais ont été les reflets agissant d'impérialismes, même si parfois avec des spécialisations. Et l'impérialisme en matière de recherche existe ; les financements y aident, les systèmes d'édition peuvent le confirmer. Il importe pourtant, dans nos domaines, de « chercher » dans sa langue, de diffuser dans sa langue car le produit qui en sort ne doit pas être interdit aux nationaux. Cela n'interdit en rien la communication entre chercheurs de langues différentes, d'une part rien ne leur interdit de comprendre la langue de l'autre et d'autre part, nous le savons ici, peut et doit le travail des traducteurs, un métier à préserver ...

Internationalisation ne doit pas vouloir dire uniformisation ; c'est par la connaissance, la compréhension et le respect de leurs différences que les chercheurs peuvent s'enrichir au contact les uns des autres, pas par une pseudo-coopération parcellaire.

Elargissement du milieu : enrichissement ou agitation formelle et morcellisation ?

Le nombre est sans doute une richesse, mais il doit être interrogé. Pour prendre l'exemple de la France, lorsque j'ai été recruté comme enseignant permanent en sciences de l'éducation, il y a seulement quarante-huit ans, nous étions autour d'une quinzaine en poste, moins de vingt ; aujourd'hui, ils sont plus de 900... Ce petit monde a changé.

Chaque semaine apparaît un colloque ou assimilé... Le risque est qu'il n'apparaisse international -c'est mieux coté- que parce que l'on a un ami étranger content de venir, mais que cette activité reste de l'entre-soi, un lieu où la confrontation n'est guère de mise, ou plutôt n'a pas de place. Ainsi, chacun s'active dans son coin, et apparemment magnifique, multiplie les actions locales à visibilité -mais non fréquentation ni impact- importante ; cela doit servir aux évaluations institutionnelles ! Mais cela donne-t-il temps à des découvertes ?

Les rencontres entre chercheurs ne travaillant pas de la même façon, en termes d'approches, de méthodes et bien sûr d'objets deviennent rares...

Or, si la réflexion personnelle et libre est fondamentale, fondatrice, rien n'est pire en matière de recherche que le monologue. Et, ce monologue existe aussi dans le cadre d'une morcellisation de la recherche au sein d'équipes importantes lorsque chacun a à traiter d'un petit bout, d'un petit segment sans se confronter à d'autres regards, soit découpage de la réalité, soit méthode de travail.

Le monologue peut être collectif et l'est de plus en plus : il s'agit alors de ne rencontrer, que de connaître que ceux qui travaillent comme vous, comme si c'était la seule façon d'exister et l'on trouve que cela occupe déjà beaucoup...

Dans cette ambiance, faut-il faire encore des colloques ? Faut-il encore y participer ?

La question n'est pas nouvelle, mais on peut y répondre...

Oui, s'ils aident à dépasser cette morcellisation.

Oui, si ce sont des colloques pour lesquels on produit et où on ne se contente pas de placer avec quelques contorsions des propos des travaux déjà surexposés, où l'on ne profite pas du travail des organisateurs, sans le partager, pour gagner quelques quarts de points dans des évaluations institutionnelles caricaturales.

Oui, des colloques où l'on vient par curiosité et non pour des confirmations ; où l'on peut faire des rencontres imprévues.

Oui, si l'on s'intéresse au travail des autres, si ne triomphent pas les monologues, soit individuels, soit de groupe monocorde.

Oui, s'ils permettent des bilans de réalisations, ou d'essais de réalisations, de confronter approches et connaissances, toujours fragiles les unes et les autres.

Oui, s'ils ne sont pas seulement information sur des résultats mais réflexion sur les moyens qui ont permis de les obtenir et donc sur leurs limites et les nouveaux approfondissements tant méthodologiques que de constitution d'informations que cela suppose.

Et pourquoi pas alors, car nous n'y sommes pas encore arrivés, reprendre le projet porté par la conclusion du colloque de 1988 : « Pour l'avenir, réfléchir à la mise en place d'un programme national de recherche en éducation peut être sain, à la condition que cette démarche soit intégrée à un souci planificateur et de l'autre n'ignore pas l'utilité de l'imprévu dans la recherche en éducation » .

Cela dit, maintenant encore sans doute, il faut en être conscient, « Notre héritage n'est précédé d'aucun testament » .

J'ai fini. Provisoirement hélas. Merci de votre patience.

**COMMENT « HABITONS-NOUS » ?
BIOGRAPHIE ET EXPÉRIENCE DE L'ESPACE**

Christine DELORY-MOMBERGER

Université Paris 13 Sorbonne

ARGUMENT: « Habiter est la manière dont les mortels sont sur terre », écrivait Heidegger. Poser la question : Comment habitons-nous ?, c'est s'interroger sur nos manières d'être et d'agir *dans* et *avec* l'espace, c'est s'essayer à reconnaître la dimension constitutive de la spatialité dans nos expériences individuelles et collectives. Sur ce thème seront proposés des éléments de réflexion sur nos « manières d'habiter » dans et avec les espaces pluriels où se déploient nos existences et sur les constructions biographiques liées à nos pratiques de l'espace.

Mots-clés : habiter – expérience – corps - biographisation de l'espace –

Avant de commencer mon exposé, il faut peut-être que j'indique très brièvement « le lieu d'où je parle », pour employer une expression qui appartient à une époque déjà ancienne, mais qui me semble bien convenir à mon propos, puisque je vais vous parler des « manières d'habiter », c'est-à-dire des manières d'être et d'agir dans et avec l'espace. Le lieu d'où je parle n'est cependant pas celui d'un géographe de l'espace humain, encore moins celui d'un urbaniste ou d'une architecte. Et pour que les choses soient bien claires entre nous, mon angle de vue ne sera pas non plus prioritairement celui du travail social dont vous êtes des experts. Le lieu d'où je parle est celui de la *recherche biographique*, c'est-à-dire d'un domaine de recherche psychosociale qui s'intéresse à la manière dont les individus donnent une forme à leurs expériences, dont ils font signifier les situations et les événements de leur existence, dont ils inscrivent le cours de leur vie dans leur environnement historique et social. Dans ce cadre, l'objet central de la recherche biographique est la *biographie*, entendue non pas comme le cours effectif, « réel », de la vie, mais comme la *représentation construite de l'existence* à travers des opérations de configuration narrative du vécu et de l'expérience. Ces *constructions biographiques* sont accessibles et repérables en particulier dans les « récits de vie » et dans toutes les formes d'expression et *d'écriture de soi* par lesquelles les individus *se biographient*, c'est-à-dire se donnent une forme dans laquelle ils se reconnaissent eux-mêmes et se font reconnaître par les autres.

C'est donc de ce lieu-là, celui de la biographie et de la biographisation, que je souhaite vous parler de nos manières d'habiter. L'occasion de cette rencontre avec vous et de cet exposé me fait d'abord constater que la recherche biographique n'a peut-être pas suffisamment pris en compte la dimension de l'espace en tant que dimension de l'expérience. Par une sorte de pente naturelle, lorsque nous nous occupons de biographie, nous pensons en termes de temporalités : nous appréhendons le cours des existences et les représentations biographiques comme des constructions dans le temps. Assurément, cette dimension du temps est essentielle dans la constitution de l'expérience et dans le travail biographique qu'elle implique, mais ce que je voudrais développer aujourd'hui, c'est en quoi l'espace est lui aussi constitutif de l'expérience, en quoi il est un lieu de construction des représentations individuelles et collectives, en quoi il fait l'objet lui aussi de processus de biographisation.

LA DIMENSION SPATIALE DE L'EXPÉRIENCE

Nous avons tendance à considérer l'espace comme une sorte de décor, d'arrière-plan sur le fond duquel se déroulent nos existences, qui peut « colorer » les événements et les situations (leur donner une « couleur *locale* »), leur prêter une atmosphère particulière. Cette conception de l'espace réduit à un « paysage » ou au mieux à un « support » ne rend pas compte de la complexité de la dimension spatiale de nos pratiques et de nos expériences. Ce que méconnaît cette manière de voir, c'est en fait que non seulement nous vivons *dans* ou *sur* de l'espace, mais que nous vivons aussi *de* et *avec* l'espace.

C'est presque un truisme que de dire que nous vivons dans l'espace, que chacune de nos actions s'effectue dans l'espace, que chacun de nos états « a lieu » dans l'espace, mais il faut bien prendre toute la mesure de cet *être-* et de cet *agir-dans-l'espace*. L'espace n'est pas seulement un *contenant*, un *réceptacle* de nos états et de nos actions : il fait partie intégrante de notre expérience, *il est constitutif de notre expérience*. Je voudrais préciser cela en trois points, que je sépare pour la clarté de l'exposé, mais qui sont intimement liés dans le vécu de l'expérience.

1) En premier lieu, l'espace est constitutif de notre expérience en ceci que *nous sommes nous-mêmes de l'espace* : notre être corporel appartient à l'étendue et à la matérialité de l'espace, nous sommes donc *de l'espace dans l'espace*. Le fonds originel de nos expériences est constitué par cette relation sensible et dynamique de notre corps-espace à l'espace qui nous englobe et où nous rencontrons d'autres corps-espaces. Un simple regard sur notre situation ici dans ce lieu, sur la topographie de nos corps-espaces dans l'espace de cette salle, suffit à illustrer cette dimension spatiale de notre expérience, cette spatialité constitutive de notre expérience. Chacun de nous a son propre *point de vue*, sa propre *vision* de l'espace commun qui nous englobe, chacun perçoit une configuration spatiale qui lui est propre. Et la raison en est que pour chacun d'entre nous la perception de l'espace s'organise à partir de son propre corps-espace, à partir de son propre lieu, de son propre *topos* (lieu). Cette perception de l'espace n'est d'ailleurs pas seulement visuelle (comme les termes *configuration*, *point de vue*, *vision* pourraient le laisser croire), elle est tactile, sonore, dynamique, elle recouvre potentiellement tous les sens, même si nos *habitus* culturels ont tendance à privilégier la dimension visuelle dans nos représentations et constructions mentales et à occulter d'autres dimensions du sensible.

2) En deuxième lieu, l'espace est constitutif de l'expérience dans la mesure où *il donne à l'expérience des orientations et des contenus*, qui sont d'ordre à la fois matériel et idéal. Il n'y a pas d'espace neutre, d'espace vierge qui serait une pure surface totalement ouverte, totalement disponible à nos mouvements, nos actions, nos pensées. L'espace ne naît pas avec nous, en quelque sorte « sous nos pieds » : *l'espace est toujours déjà-là et il se présente toujours comme déjà-construit*. Il est construit d'abord au sens le plus *matériel* : édifices, aménagements et constructions de tous ordres, voies de communication, objets. En ce sens, il conditionne, il oriente, il organise nos mouvements, nos déplacements, les positions de notre corps, ses postures par rapport aux autres, aux corps des autres. Lesquels autres, en tant que corps-espaces, font eux-mêmes partie de l'espace et en conditionnent l'ordre et l'usage, aussi bien d'ailleurs que le fait notre propre corps.

Si nous examinions ici encore l'organisation du lieu dans lequel nous sommes, si nous dressions en quelque sorte sa cartographie selon l'ordre et les usages physiques de l'espace qu'il *installe*, nous verrions alors de façon très concrète comment, en termes de configuration topographique collective, de positions et d'interpositions individuelles, de circulation, de mouvements, cet espace organise un faisceau de déterminations et de ressources qui à la fois conditionnent et rendent possibles nos actions.

Cet ordre matériel de l'espace est bien entendu la concrétisation, la manifestation de *constructions de nature sociale et culturelle*. L'espace est *construit* de toutes les fonctions, de toutes les représentations, de toutes les valeurs que lui assigne le tissu culturel, le système d'organisation sociale dans lequel il est inséré. A travers ces constructions de l'espace, nous participons concrètement à la communauté humaine qui est la nôtre dans ses diverses strates (société, collectivité, groupe social, catégorie socioprofessionnelle, entreprise, famille, etc.), dans les représentations qu'elle se fait de la manière dont les hommes peuvent vivre ensemble, dans les institutions qui organisent ce vivre-ensemble et dans les pratiques sociales qui lui correspondent. Si nous revenons une nouvelle fois au lieu où nous nous trouvons, son organisation spatiale répond ainsi à des fonctionnalités qui sont spécifiques d'un certain type de société et des pratiques sociales qui lui sont propres : en l'occurrence, ce lieu est *construit* pour répondre à des manières de se réunir, de communiquer, de transmettre, de délibérer, d'enseigner, qui nous sont tellement familières, qui font tellement partie de notre expérience sociale, que nous ne les percevons plus pour ce qu'elles sont, à savoir des constructions historiques, culturelles et sociales. À ces fonctionnalités spatiales et aux pratiques qu'elles engagent sont liées les significations et les valeurs que notre société attache à une certaine forme de production et de transmission du savoir, à des formes de communication qui sont à la fois égalitaires et hiérarchisées, à des protocoles de prise de parole et de délibération, etc. Ces quelques indications suffisent à percevoir combien notre être et notre agir dans l'espace sont socialement et culturellement construits, combien nos expériences, nos pratiques, nos représentations sont conditionnées par les constructions matérielles et idéelles des espaces dans lesquels et avec lesquels elles se déroulent.

3) Dire que l'espace – en tant qu'il est construit matériellement, socialement, culturellement – conditionne nos pratiques et nos représentations, ne signifie pas cependant que nous n'ayons pas une latitude d'action et de pensée dans nos façons de vivre et d'agir l'espace. Ce sera mon dernier point : en troisième lieu, l'espace est constitutif de notre expérience dans la mesure où il nous offre des ressources, où il est ouvert à notre action et à notre pensée, où *nous agissons sur lui et avec lui par l'action et par la pensée*. Nous sommes assurément des *individus de société*, les individus d'une certaine société et des espaces que cette société a construits, mais nous participons nous-mêmes à la construction de la réalité sociale et des espaces matériels et idéels de la société à laquelle nous appartenons. Et ces espaces, nous sommes capables collectivement de les transformer, de les faire évoluer, nous sommes capables aussi de *fabriquer* de nouveaux espaces. C'est bien sûr ce qui explique que les espaces, comme la société elle-même, sont dans l'histoire, ont une historicité, qu'il y a donc une évolution sociétale des rapports à l'espace. De ce point de vue, beaucoup de mouvements sociétaux, de revendications contemporaines ou simplement de « collectifs de citoyens » ont l'espace ou des espaces pour objet, qu'il s'agisse de la revendication écologique de protection de l'environnement et du développement durable, de l'aménagement de telle ou telle partie de territoire, de la construction d'une autoroute ou d'un incinérateur, de l'emplacement d'une déchetterie, du plan de circulation d'une ville, etc.

Dans la capacité collective et individuelle que nous avons d'agir dans et avec l'espace, d'être des *opérateurs d'espace*, la dimension matérielle n'est jamais séparable de la dimension idéale, l'action n'est pas dissociable du sens que nous lui donnons. Ce sens, nous l'avons dit, est culturellement et socialement construit, et nous participons à cette construction par nos pratiques sociales. Mais nous ne sommes pas que des *agents* ou des *opérateurs* sociaux. Ou plutôt l'acteur social en nous n'est pas séparable d'une personne ou d'un sujet qui a une histoire particulière, qui s'est construit selon des voies singulières, qui développe une image de soi qui lui est propre. Au sein même de nos pratiques les plus socialisées, nous agissons dans l'espace et nous agissons l'espace en lui donnant

des significations, des valeurs qui sont liées à notre personne, à notre histoire, à nos émotions et sentiments, etc. Nous avons donc une pratique réflexive et affective de l'espace qui nous conduit à investir l'espace biographiquement et à en faire une des composantes de notre construction personnelle. C'est cette dimension biographique de l'espace que je voudrais maintenant plus précisément explorer à travers nos manières d'habiter.

CONSTRUCTION BIOGRAPHIQUE DE L'ESPACE ET MANIÈRES D'HABITER

La thèse que je défendrai est la suivante : de même qu'elle s'inscrit dans une *écriture du temps* (dans une *chronographie*), toute *biographie* s'inscrit dans une *écriture de l'espace*, dans une *géographie*. S'interroger sur la manière dont l'espace nous constitue et dont nous nous construisons *biographiquement* dans et avec l'espace, c'est s'interroger sur la manière dont nous expérimentons l'espace à travers notre pratique des lieux. Les géographes contemporains, dont les travaux se portent depuis une quarantaine d'années vers l'étude de « l'espace des sociétés »², ont développé une notion pour rendre compte des constructions et des pratiques collectives et individuelles de l'espace, et cette notion est celle de « l'habiter ». Cette notion, qui déborde de beaucoup le seul espace privé du logement, de l'habitation au sens restreint du terme, désigne le rapport particulier qui lie les hommes et les sociétés humaines à l'ensemble de leurs espaces de vie, rapport qui est fait d'action et de pensée, de pratiques et de représentations, de réalité et d'imaginaire. Le philosophe Heidegger voyait dans « l'habiter » « *die Weise, wie die Sterblichen auf der Erde sind* », « la manière dont les mortels sont sur la terre »³, « *der Grundzug des menschlichen Daseins* », « le trait fondamental de l'être-au-monde humain ». Autrement dit, « l'habiter » est un trait anthropologique : pour le dire un peu vite, les autres espèces animales *n'habitent pas* la terre, elles y *vivent* ; seule l'espèce humaine vit ses milieux de vie en les *habitant*, c'est-à-dire en les pensant et en les agissant. Dans ce sens, entre l'espace et les êtres humains, il y a un rapport de constitution réciproque : les hommes habitent les lieux et les lieux les habitent, ils construisent les lieux et les lieux les construisent, ils font signifier les lieux et les lieux confèrent du sens à leur expérience et à leur action⁴.

C'est dans ce cadre anthropologique – cadre auquel les cultures et les sociétés donnent des contenus spécifiques qui évoluent eux-mêmes à travers le temps –, qu'il faut situer l'expérience individuelle et collective de l'espace et les constructions biographiques auxquelles elle donne lieu. Pour tenter d'appréhender ce rapport biographique à l'espace et à l'habiter, je commencerai par parler de ce premier « lieu de l'habiter » qu'est le corps, à la fois corps-espace et corps dans l'espace. Puis je tenterai de caractériser ce qui constitue le *régime d'habiter* contemporain et qui façonne aujourd'hui nos manières d'habiter.

Le corps-espace, le corps dans l'espace

L'expérience première de l'espace, c'est celle du corps. Du corps comme espace et du corps dans l'espace. Parmi tous les espaces, le corps a ceci de particulier qu'il est *l'espace qui est toujours là* : non pas *un* lieu parmi d'autres, mais *le lieu* à partir duquel s'originent toutes les expériences de l'espace et toutes les expériences de soi

² On trouvera une remarquable illustration de ces travaux dans le *Dictionnaire de la géographie et de l'espace des sociétés* sous la direction de Jacques Lévy et Michel Lussault (Belin, 2003 ; nouvelle édition augmentée en 2013). Voir aussi l'ouvrage collectif dirigé par Thierry Paquot, Michel Lussault & Christian Younès, *Habiter, le propre de l'humain*, Paris, La Découverte, 2007.

³ « Être homme veut dire : être sur terre comme mortel, c'est-à-dire habiter. » M. Heidegger, « Bâtir Habiter Penser », *Essais et conférences*, Paris, Gallimard, coll. « Tel », 1980 [1954], p. 173.

⁴ J.-J Schaller (2007). « Un lieu apprenant : de l'habitus à l'historicité de l'action ». In *Orientation Scolaire et Professionnelle*, vol. 36/1, 83-93.

dans l'espace, et celui auquel elles reviennent. Le corps est ainsi le lieu premier, le lieu-fondement de « l'habiter ». C'est presque une banalité de le souligner, le corps comme espace immédiat et primordial est l'objet (le sujet ?) de tout un ensemble de conduites et de pratiques : les soins qu'on lui apporte, les vêtements et les parures dont on le revêt, les postures qu'on lui donne, les façons de le montrer ou de ne pas le montrer. Et ces conduites et pratiques en font un lieu très fort d'investissement biographique. Chacun de nous, de façon à la fois consciente et inconsciente, développe des manières d'être dans et avec son corps, des manières de l'« habiter », de le mouvoir, de le « mettre en scène » pour soi et pour les autres, qui engagent à la fois des « équipements » et des techniques d'ordre matériel, des représentations et des valeurs d'ordre social et culturel, des images de soi et du rapport de soi aux autres. Ces manières du corps composent une alchimie très complexe, un style difficilement définissable (surtout pour soi-même), un quant-à-soi unique plus ou moins cultivé, plus ou moins assumé, un rapport d'être-à-soi-même constitutif d'un ressenti de soi qui est au fondement même de l'image et du sentiment de soi. Et c'est ce corps-espace ainsi « habité » qui entre en relation avec d'autres corps-espaces également « habités », dans un jeu extrêmement complexe d'interactions, de façonnements réciproques, de constructions en miroir, de rapports du même et de l'autre, qui ont lieu avant tout langage, avant tout discours, qui relèvent d'un faisceau de « sensations » indéterminées et d'impressions premières.

Ce corps-espace, c'est aussi et immédiatement, *le corps dans l'espace*. Sur la totalité des espaces qui nous sont *potentiellement* ouverts – du lieu resserré de notre espace privé à l'espace du monde terrestre – les circonstances et les conditions de nos vies découpent et délimitent une *topographie individuelle*, que l'on peut définir par sa *localisation* (telle région ou tel pays du monde, telle et telle ville, tel et tel quartier, etc.) et par la *caractérisation physique et sociale* des espaces qui la composent (espaces domestiques et familiaux, espaces publics de toutes sortes, espaces institutionnels, espaces professionnels, espaces touristiques, de loisir, etc.). Chacun de nous construit et déploie une *cartographie* qui lui est propre, descriptible en termes de lieux, de sites, de territoires, de réseaux, d'étapes, de connexions, de mouvements, de déplacements, etc. Même si nous partageons avec des centaines ou des milliers d'autres individus certains points ou certains segments de notre *carte* individuelle, sa configuration d'ensemble et le point de vue qui l'actualise et la dynamise constituent pour chacun de nous une *géographie* personnelle tout à fait unique.

Cependant il faut sans doute reconnaître que l'image de la *carte* qui nous vient trop facilement à l'esprit pour représenter l'espace vécu propre à chacun est insuffisante. L'analogie cartographique figure un espace plan et statique, dont les éléments n'entretiennent entre eux que des relations de *contiguïté physique*. Or telle n'est pas notre expérience de l'espace : nous vivons un espace *plié, feuilleté*, au sens où, entre les lieux de notre géographie personnelle, il n'y a pas que des relations de contiguïté physique, mais aussi des relations psychiques et mentales de coprésence, de recouvrement, de projection, de résonance, de construction réciproques. Nous ne sommes ainsi jamais dans un seul lieu à la fois : nous transportons et nous portons avec nous une pluralité de lieux dans le lieu où nous sommes. En les rapportant les uns aux autres, en croisant les espaces vécus au cours de notre histoire personnelle, en les faisant interagir entre eux, nous vivons les lieux sur le mode d'une *spatialité plurielle, multidimensionnelle*.

Régime et manières d'habiter : comment habitons-nous aujourd'hui ?

Je m'en suis tenue jusqu'à présent à un propos relativement général sur notre rapport (humain) à l'espace mais il manquerait à notre réflexion de ne pas prendre en compte ce qui constitue aujourd'hui notre « régime

d'habiter », c'est-à-dire les traits collectifs qui, dans les sociétés contemporaines, caractérisent et conditionnent les manières d'habiter et de pratiquer les lieux. Je m'appuierai pour cela sur les travaux des géographes des sociétés et en particulier sur ceux de Mathis Stock (qui a écrit plusieurs articles pour notre revue *Le sujet dans la Cité*)⁵. De son point de vue de géographe des espaces humains, Mathis Stock définit nos sociétés contemporaines comme des « sociétés à individus mobiles » ou encore comme des « sociétés à individus géographiquement pluriels ». Il explique que la mobilité spatiale et la *poly-topicité*, c'est-à-dire le fait de pratiquer une multiplicité de lieux, sont des *dimensions constitutives de notre habiter contemporain*. Il convient de prendre toute la mesure de telles affirmations : il ne s'agit pas seulement de constater que les techniques modernes mettent à notre disposition des moyens de déplacement de plus en plus diversifiés et rapides qui accroissent considérablement notre mobilité ; que les technologies électroniques et numériques de l'information et de la communication (radio, télévision, téléphonie, Internet, etc.) nous mettent en capacité de nous trouver en même temps en relation avec plusieurs espaces non contigus (*cospatialité*) ; que nous pratiquons en conséquences physiquement et/ou mentalement des lieux de plus en plus nombreux et de plus en plus éloignés les uns des autres. Il faut intégrer à nos représentations et conceptions de l'habiter – toujours fortement marquées par la figure du *chez-soi* et donc par la prégnance dans nos esprits d'un *mode d'habiter mono-topique* – que ces traits de la vie contemporaine que sont la mobilité, la cospatialité, la polytopicité, la connectivité constituent désormais notre régime d'habiter, qu'ils appartiennent constitutivement à nos manières d'habiter. Pour le dire plus concrètement, les individus contemporains n'*habitent* pas seulement des lieux fixes et présents, ils n'habitent pas seulement leur logement ou leur quartier ou leur territoire, ils n'habitent pas seulement leurs lieux de travail ou de loisir, *ils habitent la mobilité, ils habitent les flux*. La voiture, le train, l'avion sont des espaces de l'habiter comme le sont le web, Internet, les réseaux sociaux, et les espaces auxquels ils font accéder. Et tous ces espaces – fixes et mobiles, réels et virtuels – peuvent se conjuguer, se superposer, produire de nouvelles configurations et représentations de l'espace. De nouvelles configurations de l'espace mais aussi de nouvelles configurations de soi et de l'autre – des autres – dans l'espace.

Le premier effet du régime contemporain de l'habiter sur nos représentations et nos pratiques de l'espace c'est l'extension de l'espace à la mesure de la planète, la *mondialisation* ou la *globalisation* de l'espace. Du point de vue de l'expérience collective et individuelle, la mondialisation de l'espace apparaît comme une formidable machine à bousculer, à faire s'interpénétrer, à superposer les lieux et les échelles de lieux dans lesquels se construisent et prennent effet les processus de reconnaissance et d'identité. Ce que nous retiendrons principalement de la dialectique du *local* et du *global*, par laquelle on tente de rendre compte des mutations contemporaines de l'espace humain, ce sont les interrogations qu'elle suscite quant à la manière dont les collectivités (nations, communautés, groupes sociaux, etc.) et les individus peuvent *trouver leur lieu* dans un environnement marqué par la prolifération et la superposition des espaces de l'habiter.

En effet, une des conséquences les plus tangibles de la mondialisation est sans conteste l'éclatement des *localités*, qu'elles soient nationales, de territoire, de voisinage, qu'elles soient physiques, sociales ou culturelles. Dans le monde globalisé, cet éclatement des localités prend deux formes majeures, qui ont entre elles des effets cumulatifs. À la première correspondent les immenses possibilités physiques de déplacement qui nous sont ouvertes

⁵ Cf. Mathis Stock, « L'hypothèse de l'habiter poly-topique : pratiquer les lieux géographiques dans les sociétés à individus mobiles ». *EspacesTemps.net*, Textuel, 26.02.2006. <http://espacestemps.net/document1853.html> ; « Habiter et mobilité géographique : un problème sociétal », in C. Delory-Momberger (dir.), *Le sujet dans la Cité. Insertion et territoires solidaires*, Edition Pleins Feux, Nantes, 2009, pp. 77-100 ; « Habiter avec l'autre : identités et altérités dans les styles d'habiter polytopiques », in *Le sujet dans la Cité*, n° 2, novembre 2011, pp. 54-65.

et qui décuplent le nombre des lieux que nous pratiquons, à la fois pour y résider, y travailler, nous y divertir, y voyager, etc. Relèvent encore de cette première forme d'éclatement des localités les vastes mouvements de *déterritorialisation* que constituent en particulier les migrations de masse et l'installation dans des pays généralement riches (ou « plus » riches) de populations pauvres, souvent issues d'autres aires culturelles, venues y chercher du travail. L'installation sur un même territoire, national ou régional, de populations immigrées d'origines diverses introduit, pour ces populations elles-mêmes comme pour les populations autochtones, une démultiplication des *localités* physiques, sociales et culturelles : sur des territoires communs co-habitent désormais des modes de vie et des univers culturels pluriels qui font éclater les cadres de références traditionnels. À un niveau social et politique, ces mêmes phénomènes migratoires viennent rendre trop étroits les cadres et les repères des territoires nationaux et des États-nations qui s'y étaient développés. Ils ont souvent pour contrepartie, dans les populations immigrées mais aussi dans les populations autochtones, « une exacerbation des processus d'ethnification et des manifestations identitaires de toute nature⁶. » À un phénomène de délocalisation nationale ou territoriale répond ainsi un processus d'intensification des identités particulières (régionales, ethniques, religieuses, etc.), risquant de venir nourrir tous les communautarismes et d'augmenter ce que Jonathan Friedman nomme la « fragmentation horizontale »⁷.

L'autre forme d'éclatement des localités est évidemment celle qui est liée aux technologies de la communication et de l'information, qui, selon la métaphore optimiste de MacLuhan, transforment le monde en « village global », mais privent aussi chaque *localité* de la centralité constitutive qu'elle pouvait revêtir pour ses usagers. En quelques clics sur un ordinateur, nous pouvons accéder à des images, à des sons, à des voix dans n'importe quelle partie du monde terrestre. Dans nos pratiques des technologies électroniques et numériques, nous sommes quotidiennement et plusieurs fois par jour *ici* et *ailleurs*. Un *ailleurs* qui s'étend potentiellement aux confins du monde, nous l'avons dit, mais aussi un *ailleurs* susceptible de changer d'un instant à l'autre, un *ailleurs* potentiellement toujours *ailleurs*. Et un *ici* lui-même de moins en moins fixe, de moins en moins *localisé*, qui échappe de plus en plus à la *per-manence* d'un site physique, puisque la portabilité à la fois des appareillages et des données qu'ils contiennent non seulement ne nous rendent plus dépendants d'un lieu fixe, d'un *domicile*, mais nous délient également, grâce aux systèmes de stockage « dans le ciel » ou « dans les nuages », d'une dépendance à des machines personnelles et à leurs contenus numériques particuliers.

Ce sont encore ces mêmes moyens technologiques et la co-spatialité à laquelle ils donnent accès qui permettent que des populations immigrées soient dans une relation médiatique organique avec leur pays et leur culture d'origine, construisant ainsi ce que Arjun Appadurai appelle des « communautés imaginées⁸ » : l'*ici* - l'expérience locale vécue dans le pays d'adoption - et l'*ailleurs* - les récits et les images venus du pays d'origine - se superposent pour recomposer des univers de références et d'expériences multidimensionnels. Le fait est que nous commençons à peine à mesurer l'impact des processus de délocalisation provoqués par les technologies nouvelles sur les conditions ordinaires de nos vies : sur nos modes de communication et sur nos rapports aux autres, proches ou lointains ; sur notre rapport aux espaces traditionnels du chez-soi ; sur nos modes de travail et sur nos loisirs ; enfin sur notre rapport à nous-mêmes.

⁶ M. Abélès, *Anthropologie de la globalisation*, Paris, Payot, 2008, p. 185.

⁷ J. Friedman (dir.), *Globalization, the State and Violence*, Altamira, Walnut Creek, 2003. J. Friedman désigne sous le terme de « fragmentation horizontale » les confrontations et les conflits entre groupes résultant d'affirmations et de revendications identitaires communautaristes et particularistes.

⁸ A. Appadurai, *Après le colonialisme. Les conséquences culturelles de la globalisation*, Paris, Petite Bibliothèque Payot, 2005 [1996].

Vous me permettez de conclure sur une interprétation et sur des hypothèses personnelles. Il me semble que « la perte de repères » que l'on invoque si souvent pour décrire les sociétés et les individus contemporains a aussi sa source dans ce que l'on pourrait appeler une « confusion des lieux » et des systèmes de relations socio-identitaires qu'ils permettent d'établir. J'en vois l'illustration en creux dans les multiples tentatives, souvent volontaristes et plus ou moins artificielles, pour « refaire lieu », pour recréer des localités, des proximités, des voisinages, et qui sont bien sûr autant de tentatives pour « refaire lien », retrouver des attaches, des appartenances. Au rebours d'un discours souvent tenu, je soutiendrai volontiers qu'il faut moins imputer le trouble des repères de l'individu contemporain à la *perte de la localité* qu'à la *prolifération des localités* : l'individu contemporain souffre moins d'une absence de lieux que de leur trop-plein. Tout autant que la sortie du local hors de lui-même, l'éclatement des localités signifie leur expansion proliférante, et la difficulté dès lors pour les acteurs de donner au monde une *figure* qu'ils puissent appréhender et où ils puissent reconnaître *leur* lieu.

Les problèmes que pose le régime d'habiter contemporain nous interrogent à plusieurs niveaux et contribuent peut-être à nous faire réviser bon nombre de nos conceptions ou plutôt de nos *allants-de-soi*. Ils nous interrogent à un niveau qui est à la fois philosophique et politique sur une certaine conception du monde et de l'ordre du monde, marquée par le modèle de la *centralité* et de la *périphérie* qui est depuis très longtemps le modèle organisateur de nos systèmes politiques et sociaux. Ce n'est pas un hasard si le propre de la ville globalisée, de *l'agglomération* urbaine, est de ne plus avoir de *centre*, de se multiplier et de se juxtaposer en d'incessantes *périphéries* que n'organise entre elles aucun rapport à la centralité. Peut-être faut-il nous laisser aller à imaginer un autre ordre qui, comme celui que conçoivent aujourd'hui les physiciens, est un ordre qui n'a pas de centre, qui n'est pas organisé autour d'un centre – et qui donc ne connaît pas de périphérie – mais dont tous les points sont dans d'égales relations les uns avec les autres. C'est exactement le type de questions qu'a pu soulever un projet comme celui du Grand Paris. Je ne pousse pas plus loin l'hypothèse mais je vous laisse le vertige de penser ce que serait une organisation sociale ou un système politique qui ne s'inscrirait plus dans une conception centralisée et donc hiérarchisée de ses espaces et de ses modalités de fonctionnement.

Au niveau des acteurs individuels, l'éclatement des *localités* est d'abord vécu comme une expérience de la fragmentation et de la dissémination du monde, du monde global comme du monde propre, et comme la difficulté d'en percevoir une forme repérable : dans un monde dont la globalisation s'accélère chaque jour, l'individu est en risque de ne plus savoir de quel tout il est la partie, à quel centre il peut rapporter son existence. L'éclatement des localités et la fragmentation de l'expérience dessinent ainsi la figure d'un sujet qui ne trouve plus *dans le monde* les conditions et les ressorts du possible sentiment de son unité. Alors que l'individu moderne trouvait dans ses inscriptions, ses attaches, ses appartenances, les conditions et pour une grande part les fondements de sa construction identitaire, l'individu de la modernité avancée est renvoyé à lui-même pour relier entre eux les espaces où se déroule son existence, pour produire par lui-même sa propre *localité* : il lui revient de trouver par lui-même *son lieu*, en investissant biographiquement les espaces sociaux qu'il « traverse », les flux et les réseaux qu'il « emprunte » et entre lesquels il « circule ». Or, cette façon de *faire lieu* en lui-même, il ne peut la trouver que dans un rapport réflexif à sa propre existence, qui lui permette de donner une forme et une cohérence à la fragmentation de ses expériences. La *construction biographique de l'expérience* – c'est-à-dire la capacité à intégrer dans le continuum d'une histoire les événements et les situations de l'existence – apparaît plus que jamais comme l'ultime manière de *relier le monde*.

Il ne s'agit pas ici de céder à une quelconque nostalgie envers un monde « ancien », d'ailleurs facilement idéalisé et fantasmé. Il s'agit au contraire et avant tout de prendre la mesure de ce que les spatialités nouvelles ouvertes par les mutations de nos régimes et manières d'habiter font aux conditions individuelles et collectives de nos existences et d'en réfléchir les conséquences tant personnelles que sociales et politiques.

Tempos, Espaços e Artefactos em Educação

ATAS DO XXVI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL

MESAS REDONDAS | TABLE RONDE

ESCOLAS E ESPAÇOS PARA O ENSINO PRIMÁRIO NO PORTUGAL DE OITOCENTOS: DA PRESCRIÇÃO À REALIDADE

Áurea ADÃO

UIDEF do Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

“Desnecessário é descrever o lastimoso estado das escolas de instrução primária. Todos o sabem. Sem luz, sem ar, sem nenhuma condições higiénicas, ermas de mobília, essas escolas, longe de atraírem a infância, inspiram-lhe afastamento e tédio, e logo ao alvorecer da vida lhe deterioram e enfraquecem a saúde”: eis a informação oficial prestada em inícios de 1880 relativamente às instalações escolares de ensino primário¹.

Para analisarmos as construções escolares destinadas ao ensino primário, no século XIX, temos de ter em atenção a abrangência que se pretendia para este nível de ensino não só em implantação territorial como nos seus aspetos sociais. Segundo a divisão administrativa de 1842, no Continente e Ilhas existiam 410 concelhos fracionados por cerca de 3.831 freguesias, enquanto, em inícios de 1870, por exemplo, existiam 1.965 escolas masculinas e 348 femininas². Pelo contrário, o ensino secundário-liceal público funcionava apenas nas sedes de distrito e destinava-se principalmente às classes sociais média e alta.

Durante o século XIX, exceto em curtos espaços temporais de existência de um Ministério próprio, toda a Instrução Pública esteve sob a tutela do Ministério do Reino. Por Portaria de 18 de julho de 1837, nele foram criadas quatro Repartições tendo a 3.^a como funções, dentre outras, a superintendência sobre as obras públicas, os edifícios nacionais e o material dos estabelecimentos de ensino público. Com a criação do Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, a 30 de agosto de 1852, na sua estrutura organizativa, é criada uma Repartição Técnica da Direção das Obras Públicas que se ocuparia de assuntos relacionados com “monumentos históricos, edifícios públicos, obras de aformoseamento e recreio público”³. No final do mesmo ano, foi criada uma Intendência das Obras Públicas do Distrito de Lisboa, à qual passou a competir a preparação dos projetos e orçamentos relativos à construção de edifícios públicos, execução de quaisquer obras a efetuar-se no Distrito por conta do Estado, e conservação dos edifícios ou quaisquer outras construções já existentes⁴. Alguns anos depois, foi igualmente criada uma Repartição de Obras Públicas nos restantes distritos do Continente e Ilhas, com o encargo de “projetar e dirigir todas as obras públicas dos distritos e municípios”⁵. No âmbito dos edifícios públicos, incluímos as instalações escolares sob responsabilidade do Estado.

Esta organização vai manter-se até à reforma do ensino primário, promulgada por Hintze Ribeiro em finais de 1901⁶, quando são inseridas na Direção-Geral de Instrução Pública, uma Direção Técnica das Construções Escolares e uma Inspeção Sanitária Escolar. À primeira, sob a responsabilidade de um arquiteto, competem a preparação dos projetos, a construção, administração, fiscalização e conservação dos edifícios escolares. Finalmente, cerca de um ano antes da implantação da República, a responsabilidade da direção técnica das construções escolares é de novo atribuída ao Ministério das Obras Públicas, Comércio e Indústria, ficando definidos

¹ Relatório e proposta de lei sobre instrução pública apresentados Ministro do Reino José Luciano de Castro, na sessão da Câmara dos Deputados de 31 de janeiro de 1880. *Diário das Sessões da Câmara dos Senhores Deputados. 1880* (DSCD), p. 337.

² Dados fornecidos pelo Decreto de 16 de agosto de 1870.

³ Decreto de 30 de setembro de 1852.

⁴ Decreto de 23 de dezembro de 1852.

⁵ Decreto de 30 de outubro de 1868.

⁶ Decreto n.º 8 de 24 de dezembro.

os entendimentos que deveriam existir entre os seus serviços e os do Ministério do Reino relativamente à preparação e desenvolvimento dos processos para construção de um edifício⁷.

1. OS EDIFÍCIOS ESCOLARES NO SÉCULO XIX

No que respeita à rede escolar, a reforma de Passos Manuel de 15 de novembro de 1836 confirmou a já existente desde finais do século XVIII e autorizou a criação de novas escolas régias masculinas nas localidades onde pudessem “comodamente concorrer” cerca de 60 alunos. Determinou que as escolas fossem instaladas “em casas públicas situadas em lugares saudáveis”, concentrando no Estado a organização e funcionamento das mesmas e entregando aos municípios a sua instalação e conservação. Pouco tempo depois, foi decretado que as escolas fossem instaladas sempre que possível em edifícios concedidos às câmaras municipais⁸, numa época em que instalações escolares adequadas eram praticamente inexistentes. O próprio José Alexandre de Campos, um dos responsáveis por aquela primeira reforma liberal, confirmava poucos anos depois que as aulas de ensino primário estavam quase todas instaladas em casa dos professores, e, por isso, “metidas com os negócios de famílias”⁹.

Na Câmara dos Deputados, iam-se registando intervenções sobre a necessidade de instalações escolares condignas. Por exemplo, José Estêvão lembrava que um dos maiores inconvenientes de que sofria a instrução pública era a falta de casas apropriadas, principalmente fora dos centros urbanos.

Um Mestre de ensino primário numa Cidade vive como devem viver os Mestres, e infalivelmente vai buscar o que precisa seja onde for. Todos os Mestres nas Cidades habitam casas onde podem ir Discípulos; mas nas Aldeias carece-se absolutamente de casas, mesmo para os poucos Discípulos que frequentam as escolas; porque eles não podem caber numa casa de cinco palmos, onde ordinariamente habitam os Mestres.¹⁰

A reforma de 20 de setembro de 1844, devida ao então Ministro do Reino Bernardo da Costa Cabral, reservou o seu Capítulo II ao “número e local das Escolas”, no qual estabelecia: “Sempre que for possível, o lugar das Escolas será em edifício público, ou outro especialmente acomodado a este fim” (art. 6.º). E, se houvesse edifício destinado à escola, nenhum professor poderia dar aula em sua casa.

Somente a 20 de dezembro de 1850 foi promulgado o primeiro *Regulamento* referente ao funcionamento das escolas, cujo primeiro Capítulo tratava “Do local e casa para as Escolas”. Na maior parte dos casos, as câmaras municipais não se encontravam então em condições financeiras para cumprir as suas obrigações no sector educativo, nomeadamente, as despesas com a preparação e conservação dos espaços onde as escolas funcionavam. Por isso, continuava-se a tolerar que os professores trabalhassem nas suas próprias habitações ou em casa arrendada sem as devidas condições. Mas confirmava-se que as obras de conservação das instalações onde funcionasse uma escola pública, assim como as despesas com mobiliário e material necessários ao “exercício escolar” eram da responsabilidade das câmaras municipais, que ficavam autorizadas a retirar verbas dos seus próprios rendimentos ou de rendimentos part¹¹iculares das juntas de freguesia.

⁷ Decreto de 29 de abril de 1909.

⁸ Decreto de 30 de julho de 1839.

⁹ Sessão de 19 de julho de 1839. *DSCD*. 1839, p. 1606.

¹⁰ *Idem, ibidem*.

Ainda que o regulamento de 1850 se ocupasse da urgência de espaços escolares condignos, até finais dessa década a situação parece não se ter invertido. No relatório respeitante a 1856-1857, o Conselho Superior de Instrução Pública recordava as vantagens pedagógicas de boas instalações:

Uma aula bem ventilada, espaçosa e acomodada ao número de alunos que pode frequentá-la regularmente, não só é de utilidade para a disciplina escolar e para a comodidade e melhor aproveitamento dos meninos, como sobretudo para a higiene e para o asseio que tanto interessa conservar no edifício da escola.¹²

Com um número considerável de escolas criadas em finais da década de 1850, foi-se verificando que muitas delas, embora com professor nomeado, não possuíam espaço aceitável para funcionar. Por essa razão, uma das primeiras medidas tomadas pela Direção-Geral de Instrução Pública após a sua criação (1859) determinou que o concurso para preenchimento do lugar de docente só poderia ser aberto quando o governador civil do respetivo distrito informasse que a casa e a mobília existentes estavam disponíveis e eram adequadas ao ensino¹³. Cada vez mais se reforçava a ideia de que as escolas deviam ficar convenientemente instaladas, uma vez que as boas condições materiais contribuíam “eficazmente para a saúde das crianças”. Reconhecia-se que o bom aspeto da escola como a sua higiene constituíam para os alunos “uma lição prática e proveitosa” e que despertaria nas populações mais respeito para com a educação e o ensino. Do mesmo modo, se o professor não possuísse “os instrumentos indispensáveis” para os exercícios escolares, seriam inúteis os seus esforços¹⁴.

Todavia, em 1863-1864, a inspeção extraordinária realizada não forneceu informações muito animadoras quanto às instalações visitadas: o estado de conservação e higiene foi considerado *mau* em 41% das escolas e *sofrible* em cerca de 39%; e o espaço ocupado era *insuficiente* em 44% das aulas (Róxa, 1867).

2. PRIMEIRAS NORMAS OFICIAIS DESTINADAS AOS EDIFÍCIOS ESCOLARES

Durante a apreciação do Orçamento para 1866-1867, alguns deputados pronunciaram-se sobre o estado impróprio das casas em que funcionava a maior parte das escolas existentes; quando no Ministério das Obras Públicas estava, desde algum tempo, cativada uma verba para a construção de espaços escolares e o Ministério do Reino possuía 5 000\$000 réis destinados a apoiar os municípios nos trabalhos de conservação de instalações existentes. E no Parlamento, o Ministro do Reino (Joaquim Augusto de Aguiar), reconhecia:

Não se podem estabelecer escolas sem as casas necessárias para funcionarem (e os utensílios e todos os mais acessórios; isso é outra verba de aumento). Supondo que cada casa das escolas que é preciso estabelecer não custa mais de 1 000\$000 réis, porque é preciso que tenham todas as comodidades que não têm as escolas existentes, e que são indispensáveis para estes estabelecimentos, teremos uma verba de alguns centos de contos de réis.¹⁵

A existência de condições aceitáveis para o funcionamento das aulas de ensino primário correspondia por quase todo o país a um problema que parecia de difícil solução tendo em conta as dificuldades financeiras dos municípios. A execução do testamento do Conde de Ferreira¹⁶ veio criar esperanças em algumas vereações municipais na medida em que o legado se destinava à construção de 120 edifícios em regiões de características rurais, seguindo projetos muito semelhantes; e não podendo ser erguidas mais de duas em cada concelho, nem gastar-se mais de 1 200\$000 réis por edifício, incluindo a aquisição da mobília¹⁷. Pela tutela governamental foi estabelecido que, para concorrer ao legado, as câmaras ou as juntas de paróquia deviam reunir condições bem

¹² Relatório referente ao ano letivo de 1856-1857 (*apud* Gomes, 1985, p. 246).

¹³ Portaria de 17 de outubro de 1859.

¹⁴ Cf. Circular de 30 de julho de 1863.

¹⁵ Sessão de 17 de abril de 1866. *Diário de Lisboa*, n.º 65, p. 1223.

¹⁶ Emigrante brasileiro, falecido a 24 de março de 1866.

¹⁷ Decreto de 27 de junho de 1866.

definidas: apresentar a planta do edifício e do terreno destinado à construção, com um espaço que serviria para horta do professor e recreio das crianças; orçamento da obra projetada; cópia do orçamento camarário geral ou suplementar devidamente aprovado, que incluísse uma verba não inferior a 400\$000 réis para a construção da escola pretendida; deliberação do órgão autárquico de como se obrigava a executar fielmente a planta no período de um ano contado desde o dia em que fosse concedido o subsídio governamental¹⁸.

Terminado o prazo para as candidaturas a tal benefício (no final de outubro de 1866) e estimando-se que as despesas importariam no dobro do legado, o que significava um encargo excessivo para os municípios, o poder central procurou salvaguardar a apresentação de orçamentos rigorosos. Para isso, encarregou os governadores civis de fornecer ao Ministério do Reino as seguintes informações relativamente às câmaras municipais que tivessem concorrido: cálculo discriminado das despesas com a aquisição do terreno, a construção do edifício e o equipamento necessário; verba específica reservada pelo município no caso da quantia do legado não ser suficiente; existência, ou não, de oferta de donativos por parte de instituições particulares. E, muito especificamente, nota sobre a localização e a área de terreno disponível¹⁹.

Em princípio, a planta das escolas Conde de Ferreira seria a mesma para todo o país, mas não existia lei nem regulamento que determinassem as condições a que devia obedecer cada edifício. Por isso, poucos dias depois de ser tornado público o legado do Conde de Ferreira e definido o papel que os municípios deviam desempenhar na sua aplicação²⁰, foram publicadas as primeiras normas desenvolvidas quanto à construção de edifícios escolares desde a dimensão e implantação no terreno, às condições de arejamento e iluminação das salas de aula, mobília adequada²¹.

No que respeita à localização da escola, as normas aconselhavam que fosse “saudável, central, de fácil acesso, desviada das estradas de muito movimento, remota de estabelecimentos incómodos ou perigosos, quer à saúde quer à moral dos alunos”. Correspondendo ao que fora exigido no legado do Conde de Ferreira, as normas dispunham que devia existir uma porção de terreno (entre 600 a 900 metros quadrados) em redor do edifício escolar, cercado de muros ou valas servindo de isolamento em relação a outras habitações. Os espaços escolares abrangeriam uma sala de aula, uma outra destinada a “recitações, biblioteca e receção”, uma sala de trabalhos nas escolas femininas, e um átrio ou dois se a escola fosse destinada aos dois géneros. O espaço ocupado pela sala de aula dependeria não só do número de alunos, mas do método de ensino e da mobília, não podendo todavia ser inferior a um metro quadrado por aluno.

Como as despesas de construção das escolas do legado variavam muito de localidade para localidade, alguns testamentários precisaram de adotar uma planta mais reduzida, de maneira que a quantia cativada não fosse excedida. De um modo geral, estas escolas corresponderam a edifícios de linhas clássicas, de uma só sala, com fachada encimada por um pequeno frontão triangular e porta ladeada por duas janelas. E, tal como as normas previam, em alguns casos, possuíam um campanário que serviria para “recordar aos alunos a obrigação da aula, e estimulará o professor à pontualidade”²².

¹⁸ Circular de 20 de julho de 1866. *Diário de Lisboa*, n.º 163, 23 de julho.

¹⁹ Ofício da 4.ª Repartição da Direção-Geral de Instrução Pública, datado de 9 de outubro de 1866 (ANTT, Ministério do Reino, maço n.º 3632).

²⁰ Decreto de 27 de junho de 1866.

²¹ Portaria de 20 de julho de 1866.

²² Decreto de 20 de julho de 1866.

Face às dificuldades financeiras manifestadas por alguns municípios, o Ministério do Reino inscreveu no Orçamento de Estado uma verba extraordinária para auxiliar nessas construções; verba que veio a ser transferida de ano para ano sem a sua aplicação. Em meados da década de 1870, ainda havia municípios a requerer a cedência de terrenos públicos para poderem usufruir do legado, conforme podemos verificar nas atas da Câmara dos Deputados. Somente vieram a ser construídas 91 escolas Conde de Ferreira, quando estavam previstas 120 (Mendes, 2014, p. 60).

Talvez por influência do legado do Conde de Ferreira, outras doações foram feitas para a construção e funcionamento de escolas masculinas e femininas. Há também notícia de um número elevado de concessões de edifícios públicos em mau estado ou devolutos, que as câmaras municipais se responsabilizavam por adaptar seguindo as normas aprovadas. No entanto, estas construções não obedeciam a projectos próprios elaborados pelos serviços técnicos competentes mas eram edifícios semelhantes a outros existentes nas suas regiões.

A par das más instalações, estava a falta de mobiliário adequado e de material escolar. Em 1863-1864, os visitantes classificaram como *insuficiente* o mobiliário existente em cerca de 80% das escolas e, quanto ao material escolar, a mesma apreciação fizeram em 87% das escolas. É, contudo, interessante verificar que as avaliações não foram dadas para o mesmo número de escolas visitadas (respetivamente 1677, 1376 e 1519), o que pode indiciar que se registaram omissões devido ao tão degradado e inadequado estado em que funcionavam algumas delas, ou para não prejudicar alguns municípios.

3. AS INSTALAÇÕES ESCOLARES A PARTIR DA DÉCADA DE 1870

No início da década de 1870, o Ministério do Reino reconheceu que a maior parte das instalações cedidas pelas câmaras municipais e juntas paróquia não estava adaptada ao ensino e não obedecia às normas definidas em julho de 1866. Mas considerava que não seria possível obedecer a essas normas tendo em atenção as dificuldades financeiras do Estado português, e, conseqüentemente, dos municípios. Em meados de 1871, foi publicada uma *Relação dos objectos indispensáveis para a organização das escolas primárias*²³ que determinava o seguinte mobiliário: uma cadeira e uma banca para o professor, colocadas num estrado, com um degrau; quadro; bancos com espaldar para os alunos, onde se pudessem sentar um máximo de seis, tendo sob o assento uma prateleira corrida para arrumar livros, papel, bonés e outros objetos pessoais. Se os bancos fossem corridos e sem carteiras, teria de haver mesas onde escrevesse, de cada vez, um terço dos alunos. E nela seria colocado um tinteiro para cada dois alunos, de modo que ambos se servissem “sem alterar a posição do corpo”.

Até finais do século, apenas se registaram alterações de pormenor relativamente às normas de construção existentes. Com a descentralização aprovada em 1878, os municípios cedo começaram a sentir grandes dificuldades financeiras para cumprimento das obrigações que lhes foram impostas para o funcionamento das escolas de ensino primário. Se não possuíam dinheiro para o pagamento dos vencimentos dos professores como iam reclamando, muito menos poderiam despender verbas para a construção ou reparação de edifícios escolares e aquisição de equipamentos.

Segundo as estimativas do Governo de Hintze Ribeiro, já na década de 1890, ainda existiam 1.300 freguesias sem escola oficial, prevendo-se a criação, em dois anos, de um total de mais 500 escolas²⁴. Com vista à concretização deste programa, o Governo foi autorizado a contrair um empréstimo, cuja distribuição ficava a cargo

²³ Portaria-Circular de 7 de julho de 1871.

²⁴ Decreto de 22 de dezembro de 1894.

da Direção-Geral de Instrução Pública e que podia ser amortizado com as sobras anuais existentes no fundo da instrução primária, das verbas provenientes de rendas de casa que as câmaras municipais pagassem antes dos edifícios novos e de donativos de particulares²⁵. Tendo em vista que aquela verba deveria ser distribuída equitativamente por todo o país, foram auscultados os governadores civis quanto às necessidades do seu território²⁶.

Porém, esta decisão governamental era irrealizável tendo em conta a situação das Finanças portuguesas. E até finais da Monarquia, foram frequentes os testemunhos quanto aos *pardieiros* em que as escolas de ensino primário funcionavam.

4. A ESCOLA MODELO APRESENTADA NA EXPOSIÇÃO UNIVERSAL DE VIENA DE ÁUSTRIA (1873)

Como vimos, os edifícios a construir para dar seguimento ao testamento do Conde de Ferreira, tal como estava definido nas normas que se publicaram, deviam obedecer a uma planta elaborada pela Repartição das Obras Públicas. Pela sua originalidade em Portugal, ainda que inspirada em construções francesas e americanas, o modelo foi apresentado na Exposição Universal de Viena de Áustria, em 1873. A Comissão Central dos Trabalhos Preparatórios para a Exposição encarregou o Comissário dos Estudos do Distrito de Lisboa de superintender a todo o trabalho exigido, desde a preparação do modelo da escola até à sua instalação no espaço reservado a Portugal.

Esta apresentação do modelo do que seria uma escola Conde de Ferreira parece ter sido um êxito na medida em que o Ministério do Reino foi contemplado com uma medalha de mérito²⁷.

Depois da Exposição e de gastas verbas tão elevadas, o aproveitamento do modelo foi muito problemático e, por fim, completamente abandonado, embora a Direção-Geral de Instrução Pública se tenha empenhado para lhe dar um fim útil. No início de 1874, Fradesso da Silveira na qualidade de Comissário régio da Exposição informou aqueles serviços quanto ao aproveitamento da escola modelo. Embora tenham aparecido candidatos à sua aquisição, o certo é que, em finais desse ano, aquela Direção-Geral requereu que fossem vendidas em hasta pública as madeiras que restavam do modelo e que o dinheiro obtido servisse para pagar “o barracão ou cobertura” onde estavam guardadas essas madeiras²⁸. Mas, o processo foi-se arrastando e a degradação de todo o material estaria tão avançada que, em finais de 1876, o Ministério do Reino autorizou que o das Obras Públicas lhe desse o destino que entendesse, abandonando a possibilidade de venda em hasta pública²⁹.

A escola modelo apresentada na Exposição Universal de Viena de Áustria e a aceitação internacional que ela teve, se tivermos em atenção o prémio recebido, deixam-nos entender que no domínio de projetos de construções escolares para o ensino primário, a serem postos em prática, colocariam Portugal num patamar mais próximo de outros países europeus. Contudo, tanto da parte do poder central como das autarquias não se trataria de um sector de governador prioritário. São alguns governadores civis e inspeções extraordinárias realizadas que continuam a dar conta das “péssimas condições higiénicas e pedagógicas” em que se encontrava grande parte das escolas de ensino primário.

²⁵ Carta de lei de 30 de Junho de 1898.

²⁶ Circular de 9 de dezembro de 1898.

²⁷ De acordo com o Regulamento da Exposição, a medalha de mérito era o prémio atribuído em mais larga escala e atendia “à qualidade e aperfeiçoamento do fabrico; à importância da produção, pela abertura de novos mercados; ao emprego de utensílios novos; de máquinas aperfeiçoadas; e à barateza dos produtos” (*O Imperio do Brasil na Exposição...*, pp. 21-22).

²⁸ Ofício de 28 de dezembro de 1874 (ANTT, Ministério do Reino, livro n.º 2490, fls. 212-212v).

²⁹ Ofício de 4 de novembro de 1876 (*Idem*, livro n.º 2491, fl. 152).

CONCLUINDO...

Se o número de escolas aumentou significativamente, o certo é que as instalações constituíram uma das deficiências maiores do ensino primário, por todo o século XIX. Muitas das novas escolas tinham sido criadas à custa de grandes esforços das populações que, para verem concretizada a sua aspiração, empenhavam-se na construção de uma casa, ou na reparação de alguma já existente, ou na aceitação de que os seus filhos estudassem na habitação do próprio professor, tendo apenas como objetivo encontrar um mínimo de condições para que eles dispusessem de um espaço onde pudessem permanecer, geralmente, ignorando ou desprezando as normas estatuídas.

No século XIX, depois do plano para construção das escolas do Conde de Ferreira, só em 1898 o poder central parece ter-se ocupado seriamente na elaboração de um outro programa de construção de edifícios escolares para o ensino primário, num total de 200 e cujos projetos ficavam sob a responsabilidade do arquiteto Adães Bermudes, então Diretor das Construções Escolares. Mas, tal como acontecera com a decisão tomada em 1894 para a construção de 500 edifícios, esta nova rede não foi concretizada.

Com a implantação da 1.^a República e a criação do Ministério de Instrução Pública³⁰, estabelece-se que os projetos de construção e reparação de edifícios escolares serão “elaborados, em regra”, pelo pessoal técnico do Ministério do Fomento. Porém, em casos de urgência, aquele Ministério poderia abrir concurso, nomeando um júri constituído por um médico da Inspeção Sanitária Escolar, dois membros do Conselho de Arte e Arqueologia e dois membros do Conselho Superior de Obras Públicas e Minas, a quem competia “organizar os programas de concurso e julgar as provas de todos os projetos, sejam de construções novas ou de reparações”.

Foi em 1912 que um governo republicano se ocupou da questão dos edifícios destinados a escolas do ensino primário, determinando que se procedesse à cuidadosa revisão dos projetos-tipo existentes, ou propondo modificações, ou elaborando novos projetos-tipo, “tendo em vista, além das conveniências do ensino, imprimir a essas construções não só o cunho tradicional das diferentes regiões do país, adaptando-as aos materiais e condições climatéricas dessas regiões, mas ainda o carácter estético que, dentro dos princípios duma sensata economia, possa contribuir para inculcar nos alunos o sentimento do belo e a noção da sua dignidade social”³¹.

Face à crise de trabalho existente, o Governo republicano criou uma Comissão destinada a preparar um plano geral das edificações que fossem mais urgentes, em Lisboa, de modo que os serviços públicos ficassem condignamente instalados, assim como organizar o cadastro dos edifícios que fosse urgente construir na província³². No entanto, durante toda a 1.^a República, a rede de escolas de ensino primário foi muito deficitária e as suas instalações continuavam a exigir obras de conservação que as tornassem adequadas à prática de um processo de ensino moderno de acordo com os estudos que se iam publicando e as intervenções em eventos científicos ou corporativos.

REFERÊNCIAS

Gomes, J. F. (1985). *Relatórios do Conselho Superior de Instrução Pública (1844-1859)*. Coimbra: Instituto Nacional de Investigação Científica, Centro de Psicopedagogia da Universidade de Coimbra.

³⁰ Lei n.º 12 de 7 de Julho de 1913.

³¹ Portaria de 13 de Julho de 1912.

³² Portaria de 14 de Janeiro de 1913.

- O Imperio do Brasil na Exposição Universal de Vienna d'Austria em 1873.* (1874). Rio de Janeiro: Typographia Nacional.
- Mendes, J. A. (2014). Os municípios portugueses e o legado histórico-pedagógico. In A, Adão, & J. Magalhães (org.) (2014). *Os municípios na modernização educativa.* (pp. 55-71). Lisboa: Universidade de Lisboa, Instituto de Educação, (ebook).
- Róxa, P. (1867). *Estatística da instrucção primaria em Portugal organizada sobre a inspecção extraordinária de 1863 a 1864. Tabelas districtaes.* Lisboa: Imprensa Nacional.

A INTERVENÇÃO SOCIOEDUCATIVA COMO VIA PARA A UNIVERSALIZAÇÃO DO ACESSO À EDUCAÇÃO-FORMAÇÃO DE ADULTOS

Alberto MELO

Associação Portuguesa para a Cultura e Educação Permanente

Miguel Torga escreveu um dia: “Mesmo nos reinos maravilhosos acontece a desgraça de o povo saber duma maneira e as escolas doutra. Acabado o exame da 4^a classe, cada qual trata de sepultar sob uma leiva, o mais depressa que pode, a ciência que aprendeu.” Esta questão dos dois saberes, das duas (ou mais) vias para aceder ao saber – ou para o criar – manifesta-se sobretudo logo que existe contacto entre, digamos, “o povo”, por um lado, e “a escola”, por outro. Contudo, este contacto nem sempre foi uma evidência, nem sempre representou um consenso, porque a existência de sistemas de educação e formação abertos à população é uma aquisição social historicamente recente.

Ilustra bem a anterior afirmação o debate que se levantou em Inglaterra (como certamente em muitos outros países) durante o século XIX, entre os que consideravam a escola um desejável exclusivo da elite e os que pretendiam abri-la à população no seu conjunto. Em 1853, declarava-se em pleno Parlamento britânico: “*Entre todas as invenções loucas e instrumentos da nova vaga para arruinar o país, ensinar os pobres a ler e a escrever é bem o pior de todos!*” Portugal até se antecipara nesta tomada de posição, pois um século antes, em plena época do Iluminismo, fora dos primeiros países a criar os “Estudos Menores”, uma educação elementar, dita para todos. Para todos, sim, à excepção, como constava do decreto real de D. José I, dos “*empregados nos serviços rústicos e nas artes fabris*” (que seriam, decerto, na altura, mais de 90% da população portuguesa).

Retornando aos debates parlamentares do séc. XIX em Inglaterra, constata-se que as posições “elitistas” que procuravam reservar a escola aos futuros dirigentes políticos, culturais e económicos, oriundos das classes dominantes, eram contrariadas pelos defensores de um acesso mais aberto. No entanto, o argumento por estes utilizado não punha em causa minimamente os interesses do “Establishment”. Pelo contrário: “*um pouco de educação ajudaria a formar muitos hábitos benéficos e de natureza permanente: hábitos de submissão e de respeito para com os seus superiores*”, afirmava o deputado Sharp, em 1804, no Parlamento de Westminster.

Ideologias, finalidades, interesses, no fundo muito semelhantes por parte destes oradores e, no entanto, com divergências reais quanto à estratégia a adoptar. Excluir da educação a maioria da população para melhor a controlar? Ou controlá-la melhor através de uma inclusão em massa na (e pela) educação? Apesar de desenvolvimentos muito desiguais entre países (Portugal terá sido dos últimos no hemisfério norte a estabelecer a escolaridade básica de 9 anos, embora fosse dos primeiros a estabelecer a instrução primária gratuita e obrigatória, em 1835), os adeptos de uma educação básica universal acabaram por ganhar a contenda, garantindo a instalação de sistemas de ensino oficiais abertos a todas as camadas da população. Abertos, sim, mas muito gradualmente e na condição de se não alterarem as estruturas, os conteúdos, os métodos já oficialmente definidos. Assim, as portas das escolas vão-se abrindo a partir dos meados do século XIX, mas, para garantir a adesão das ditas “classes inferiores”, foi necessário acrescentar à dimensão tendencialmente universal deste novo serviço público um carácter obrigatório. O que, aliás, não evitou, muito pelo contrário, o absentismo e elevadíssimas taxas de insucesso por parte das crianças e jovens oriundos das classes sociais para quem as estruturas escolares (tanto em meio rural

como em meio urbano-operário ou de imigração) representavam um instrumento de “colonização cultural”; constituindo em casos excepcionais e isolados uma via de promoção social, mas apenas à escala individual.

Se a universalidade da educação e formação é hoje em dia dificilmente questionada, existem no entanto práticas de “democratização” que acabam por negá-la. Designadamente, no que se refere às pessoas adultas e, sobretudo, às que não tiveram oportunidade para aproveitar, no todo ou em parte, os serviços de educação e formação iniciais. Continua a não existir, de uma maneira geral, e muito particularmente no nosso país, um reconhecimento formal por parte dos poderes públicos de um efectivo direito à educação e formação para todos e ao longo de toda a vida. Para mais, é muito importante sublinhar que aprendizagem ao longo da vida não pode ser nunca um sinónimo de “escola perpétua”. Com efeito, se a intenção é verdadeiramente a de atrair os chamados “não-públicos” da educação e formação, os quais na sua maioria foram já rejeitados pela escola ou a rejeitaram, será inconcebível basear-se um sistema para a aprendizagem de adultos sobre um figurino escolar.

O problema central que desafia os países modernos é fundamentalmente o de superar a “lei universal” neste domínio, a saber, que a procura destas actividades se concentra nas pessoas já mais qualificadas e melhor integradas na sociedade. Com efeito, está por demais comprovado que, relativamente a pessoas e grupos mais desfavorecidos e marginalizados, a oferta de educação e formação, só por si, não gera a procura. Os espaços, os tempos e ritmos, os contextos, os percursos, os procedimentos, os temas, os agentes ou as estruturas representam componentes essenciais de qualquer estratégia visando assegurar uma real democratização educativa e social. Para tal, todas estas componentes deverão ser reinventadas, se se pretende realmente atrair este vasto sector da população que sempre viveu de costas voltadas para a cultura e a educação institucionais.

Na minha vida profissional, senti-me directamente confrontado com esta questão em duas situações em que procurei dar o meu contributo visando uma educação para todos: primeiro, em 1975/76, a partir do Ministério da Educação (DGEP), na concepção de uma estratégia de educação popular para o Portugal recém-libertado de uma ditadura obscurantista de quase meio-século e, mais tarde, a partir de 1985, dentro de uma dinâmica de desenvolvimento local e através de uma associação de cidadãos.

As primeiras medidas de intervenção por parte da DGEP visaram o apoio às actividades de natureza educativa que se desenrolavam dentro dos muitos espaços de organização popular então criados ou conquistados. Este apoio tomou várias formas, consoante as solicitações dos próprios grupos e em função das disponibilidades da Direcção-Geral: empréstimo de equipamentos e materiais audiovisuais, oferta de equipamentos escolares (cadernos, lápis, etc.), seminários de formação para monitores e animadores locais, reprodução de textos gerados nos próprios grupos para ulterior distribuição mais alargada... Gradualmente, porém, a complexidade das situações iria exigir novas formas de apoio e medidas legislativas e administrativas adequadas. A fim de facilitar a constituição em associação destes grupos de educação de adultos e igualmente de definir um quadro jurídico para a futura colaboração entre movimento associativo e Estado em matéria de educação popular, foi publicado em 20 de Maio de 1976 o Decreto-Lei nº 384 (dito, das Associações de Educação Popular). Pouco tempo antes, tinha-se iniciado um programa de “bolsas de actividade”, através do qual se concediam subsídios, durante 6 meses, a animadores “naturais”, isto é, a indivíduos já envolvidos, dentro do seu próprio meio, na promoção de actividades de animação cultural e educativa. A DGEP passou assim a dispor de dois instrumentos de apoio financeiro à educação de adultos de base local: indirectamente, premiando o trabalho dos monitores através das bolsas de actividade; directamente, através da concessão de subsídios às associações de educação popular.

Pretendia encorajar-se a criatividade local, a adequação plena dos processos de aprendizagem às necessidades dos adultos. Dentro dos condicionalismos legais existentes, porém, era impossível à educação popular manter por muito tempo uma existência totalmente independente do universo escolar; o diploma da 4ª classe e o exame então vigente impunham uma “escolarização” forçada das experiências populares de pedagogia de adultos. Tal é a origem histórica da Portaria nº 419/76, de 13 de Julho que veio alterar substancialmente a concepção e o processamento das provas de avaliação. A leitura de alguns dos considerandos a essa Portaria poderá melhor esclarecer os objectivos por ela visados: “A perspectiva adoptada de encorajar um processo de aprendizagem relativamente aos adultos que faça destes, individualmente e em grupo, sujeitos da sua própria educação e criadores de uma verdadeira cultura nacional, não se compadece com os programas e exames da chamada 4ª classe para adultos”. E mais adiante: “Não é relevante a existência de programas rígidos ... de um saber teórico desenraizado da prática das populações. Opta-se aqui pela definição de capacidades a desenvolver e a demonstrar pelos adultos, em função das suas zonas de interesses ou de intervenção. Quanto aos meios pedagógicos e didácticos para atingir essas metas, considera-se que a ausência actual de uma teoria da educação de adultos no nosso país requer uma fase de livre experimentação, que venha a revelar, a seu tempo, essa mesma teoria como a mais adequada às aspirações e à vivência da população adulta portuguesa”.

Dez anos mais tarde e já longe dos gabinetes ministeriais, participei numa experiência de intervenção socio-educativa desenvolvida pela Associação In Loco no interior rural do Algarve, entre 1985 e a primeira década deste século.

Ao longo dos mais de 25 anos de intervenção no terreno, foram organizadas pela “In Loco” as mais variadas actividades educativas para pessoas adultas. Podem distinguir-se aqui a formação de animadores, quer para enquadrar os centros de animação infantil, quer para apoiar localmente as iniciativas de indivíduos, grupos ou micro-empresas, ajudando a transformar boas ideias em projectos viáveis, e também a chamada “formação para o auto-emprego”, que capacitou pessoas locais, geralmente mulheres, para criarem o seu próprio emprego, com base na transformação, individual ou em grupo, de produtos caracterizados pelo binómio “tradição-inovação”.

Desta longa e reflectida experiência resultaram, de facto, lições muito significativas, com potencialidades de aplicação para o sector da Educação de Adultos em Portugal. Foi, por exemplo, necessário construir o conceito (e práticas) de “formação em alternância” para aqueles dois tipos de animadores. Eram, em geral, adultos jovens, oriundos das localidades rurais, sem qualificação própria nem experiência específica para as funções que passavam a desempenhar. No entanto, não era possível suspender o processo de intervenção e aguardar que completassem uma formação inicial. Por isso, se desenhou um processo pedagógico nos seguintes termos: os animadores começavam desde logo a trabalhar, sendo de início acompanhados regularmente (uma vez por semana) por um membro da equipa central do Projecto, que registava problemas ou falhas, a serem tratados no final do dia. Além disso, todos os meses se organizava uma sessão presencial de 2 dias, para todos os animadores e vários membros da equipa central (assim como peritos convidados), a fim de se definirem e debaterem as questões emergentes do trabalho em curso, consideradas mais importantes e merecedoras de um tratamento mais estruturado, de um ponto de vista teórico e metodológico.

A formação para o auto-emprego, dirigida a mulheres com baixa escolarização e visando a sua capacitação como empresárias autónomas, também gerou todo um conjunto de lições. Constatou-se que a transmissão de competências básicas, como as de literacia, numeracia ou comunicação oral, se fazia de forma mais eficaz e eficiente, se não fosse separada do processo central, sob a forma de “aula”, mas estivesse intimamente ligada a

actividades conectadas com o objectivo fundamental do curso: a criação da empresa e a geração dos empregos. Assim, a melhoria das competências de escrita pôde fazer-se a propósito da carta que se escrevia ao município, a requerer um espaço de exposição-venda ou um veículo para deslocação a uma feira; o desenvolvimento das competências em numeracia realizava-se aquando do cálculo do preço de venda dos produtos, etc. Tornou-se óbvio que, para este tipo de pessoas adultas, uma abordagem integrada, isto é, combinando componentes de educação geral, de desenvolvimento pessoal, de aptidões técnicas e de competências sociais, era efectivamente a mais adequada. Como era também por demais evidente que um projecto real, tal como um empreendimento comum, funcionava aqui como um factor agregador essencial, capaz de dar sentido aos “inputs” de educação-formação e de criar e manter a necessária motivação por parte dos participantes.

As lições que recolhi destas duas situações permitem-me hoje definir as seguintes condições para que seja assegurada uma maior participação por parte das pessoas adultas menos qualificadas e mais marginalizadas do ponto de vista da escolaridade. A saber:

- inserção da educação e formação de adultos em actividades, processos e organizações que motivem fortemente os adultos (iniciativas sociais, culturais, de lazer, de expressão artística, desportivas ou de desenvolvimento socioeconómico, de criação do auto-emprego, etc.);
- um intenso trabalho a montante e a jusante das acções de formação propriamente ditas (e daí o papel essencial de animadores, mediadores ou mentores como agentes de sensibilização, motivação, orientação, comunicação e apoio pessoal);
- a elevação da auto-confiança, através, por exemplo, da identificação e valorização das experiências, conhecimentos, competências e atitudes das pessoas adultas;
- uma metodologia pró-activa (de *outreach*), em que os agentes vão ao encontro das pessoas, onde elas residem, trabalham, se divertem, intervêm civicamente, etc., procurando também acolhê-las em espaços de convivialidade informal, mas num contexto sócio-cultural onde elas possam transpor, se quiserem e quando o quiserem, o difícil degrau para o patamar de entrada em percursos estruturados de educação-formação;
- uma abordagem de *empowerment*, que assegure às pessoas adultas uma apropriação do conjunto do processo, através de uma participação activa nas decisões, tanto nos processos de intervenção social, como nas acções mais específicas, visando novas aprendizagens.

Desde modo, a natureza e os conteúdos das actividades formativas irão resultar de uma partilha e negociação (consideradas já como componentes da formação) entre todos os participantes, aprendentes ou formadores, considerados, no seu conjunto, como uma comunidade de acção-pesquisa-formação e, de novo, acção – mas já num degrau superior de conhecimentos, competências e tomada de consciência. Nesta perspectiva, orientada para a crescente autonomia e integração social dos adultos, esbatem-se gradualmente as fronteiras entre os eixos de intervenção, dada a convergência – resultante do enfoque em projectos concretos - das diferentes abordagens, tais como animação, cidadania activa, educação-formação, desenvolvimento social e territorial.

Assim se poderão garantir processos de educação e formação que escapem à dicotomia inclusão-exclusão, através de diálogos e confrontos entre saberes, culturas e mentalidades, e que permitem frequentemente combinações e sínteses criativas com impactos muito positivos nos respectivos participantes e nos contextos sociais e territoriais onde vivem e actuam.

O TEMPO ACIDENTADO NA ESCOLARIZAÇÃO: TEMPOS DESIGUALADOS, TEMPOS CELEBRATIVOS, TEMPOS ARDILOSOS*

José Manuel RESENDE**

Universidade de Évora

NOTAS PRELIMINARES SOBRE O TEMPO QUE PASSA

Reconheço o que é o tempo se não refletir sobre ele; mas se tiver o desejo de refletir sobre o que é o tempo, já não sei o que é. Estas ideias de Norbert Elias (1996) sobre as dificuldades em atribuir uma definição sociológica sobre o tempo faz admitir outras possibilidades de o pensar, quer em termos mais abstratos, quer em termos mais concretos. E é na sua tangibilidade experiencial que o próprio sociólogo alemão nos conduz nos seus pensamentos sobre este assunto.

E, neste sentido, ele acrescenta que o tempo continua a ser misterioso para os humanos quando ele assume um dado carácter instrumental, mas o mesmo não sucede ao encarmos os relógios como instrumentos que os homens construíram e utilizam em função das exigências da sua vida em comunidade. Ora, e ainda seguindo Elias, sem a instrumentação do tempo e da sua representação em objetos diversos, como a sua exibição em múltiplos quadros, tornava-se difícil produzir um entendimento comum e prático sobre os significados daquilo a que denominamos o tempo. É, por isso, que Elias ensaia pensar sobre o tempo que passa e não sobre o que é o tempo.

As suas cogitações sobre o tempo requerem que o seu foco se desloque para a possibilidade que este dá para a compreensão dos acontecimentos que perpassam a vida das comunidades humanas. Estas comunidades são tidas nas suas múltiplas configurações espaciais. Neste sentido, o entendimento sobre aquilo que vai acontecendo na vida do dia-a-dia dos humanos só é possível fazer-se nas tessituras de que resultam os factos e os fenómenos sociais significativos.

A experimentação sobre aquilo que se passa na vida de cada um e de todos deixa de estar exclusivamente reservado ao que é esperado. Isto é, deixa de ser referenciado somente àquilo que sempre sucede ou acontece nas circunstâncias que envolvem o que habitualmente fazem nos tempos que acompanham as suas tarefas diárias.

Não ficar exclusivamente preso àquilo que é tomado pelos nossos hábitos e rotinas é um outro ensinamento das experiências comuns, mas Elias não lhe dá a atenção devida. Com este desdobramento para o tempo que envolve acontecimentos inesperados não retira a importância à avaliação que cada um faz do tempo que acompanha as ocorrências habituais, aquelas que reconhecemos de imediato como constitutivas daquilo que somos capazes de fazer (Boltanski, 1990; Ricoeur, 1990, 2009) porque justamente as fazemos recorrentemente. E este

** Sociólogo, Doutor em Sociologia pela Universidade Nova de Lisboa, UNL, Portugal, membro integrado do CICS.NOVA, Professor Catedrático de Sociologia da Universidade de Évora. Membro Colaborador do Observatório Permanente da Juventude do ICS da Universidade de Lisboa e é consultor externo do INCT/InEAC da Universidade Federal Fluminense em Niterói, RJ, Brasil, Membro colaborador do PPGS da UENF, R.J. Brasil; consultor externo do Instituto Vladimir Herzog de São Paulo. Organizador e responsável pelos Encontros Internacionais de Portalegre onde dialoga com os colegas do INCT/InEAC que trabalham no âmbito da Sociologia Pragmática e com os colegas da francofonia, nomeadamente, Laurent Thévenot, Marc Breviglieri, Luca Pattaroni, Laura Centemeri, Pedro José Garcia Sanchez e Joan-Stavo Debauge., assim como de um sem número de colegas portugueses e brasileiros doutorados no âmbito de um programa de investigação por mim criado e desenvolvido.

fazer recorrente comprova precisamente as capacitações possíveis em cada momento do tempo que perpassa o que se faz nas ocorrências diárias reconhecidas.

O tempo que aparece agarrado a qualquer coisa que sucede sem esperamos é um outro tempo que se acrescenta às avaliações feitas aos tempos aos quais não conseguimos de todo contornar. Raiam sempre desde que acordamos diariamente.

A este tempo incerto pela sua natureza inesperada, por vezes quase inédita, talvez se possa designar por tempo acidentado. Examino assim por duas razões. A primeira é porque este tempo é um tempo irregular em face da regularidade dos outros tempos; a segunda porque os efeitos que são transportados pelos acontecimentos que lhes conferem tangibilidade podem eventualmente produzir mais equívocos ou mal-entendidos (Serres, 1996).

Levantar a questão da equivocidade nas interpretações sobre as temporalidades não se cingem só aos tempos acidentados. Estas estão presentes em todos os tempos que passam que se acoplam aos acontecimentos constitutivos da espessura dos dias (Ricoeur, 1990, 2009). Ora, justamente dos seus efeitos que os mal-entendidos brotam, amiúde, com a força pelo choque que deles ecoa. No entanto, os equívocos ligados às passagens do tempo reconhecido são por hipótese ou mais controláveis ou pelo menos com uma corrosividade menos intensa nos seres neles envolvidos.

Assim, da acuidade a dar ao tempo acidentado na interpretação daquilo que o seu discernimento permite aos juízos dos humanos para se confrontarem com as suas artes de fazer, socorro-me das meditações deixadas por Michel de Certeau (1990, 1993) quando este historiador trabalha sobre as experiências comuns colhidas das vivências urbanas. Todavia as experiências comuns nas existências e vivências urbanas são pontuadas por múltiplas vozes na figura de múltiplas pessoas que se envolvem em regimes de ação nem sempre convergentes, mas em que as consequências das suas condutas ganham significância na sua contextualização, mesmo que esta mostre contornos descontextualizados.

Neste último caso, as referências aludidas nas suas apreciações remetem sempre para ocorrências acontecidas ou que têm estado a ocorrer. Assim, no complemento aos ensinamentos deixados por De Certeau valome dos contributos que têm sido desenvolvidos por Laurent Thévenot (2006, 2014) nas suas análises sobre os modos de se fazer a comunalidade no plural.

Isto significa que a experiência humana vai-se dando conta gradativamente que do tempo dos acontecimentos habituais vai ter de lidar com o tempo das ocorrências inesperadas, acidentais, contingenciais. O dar-se conta da onerosidade do tempo – habitual ou inesperado – significa que as descobertas da sua relevância a partir dos seus efeitos faz-se no confronto com ambiências, ingredientes – aquilo que entra no confronto –, mesmo que menores (Piette, 1996), mas que suscitam aos seres envolvidos questionamentos vários.

Neste sentido se há tempos celebrativos que estão já calendarizados e que fazem parte da cronologia histórica das suas comunidades políticas; se há outros tempos celebrativos que adentram nas vidas individuais e no vivido pelas famílias a que pertencem, estes tempos de comemoração não são os únicos a ter em atenção. Há outros tempos, mesmo que menores, de casos verificados ou a averiguar que também entram neste jogo analítico apesar da sua menor valoração individual ou coletiva.

De um outro lado, na sucessão das gerações há outros tempos celebrativos que se acrescentam aos calendários institucionalizados. Assim se o tempo contribui para a institucionalização dos acontecimentos marcantes para a coletividade e para os indivíduos, o tempo não se esgota nem se encerra no tempo passado.

Apresenta também o seu lado instituinte de outros acontecimentos que se tornam relevantes justamente através dos usos do tempo que os vai atravessando (Descombes, 1996). Pelas práticas exteriorizáveis ocorridas naquelas ocorrências, estas destoam-se das ações reguladas pelas regras instituídas e ligadas aos tempos celebrativos. Assim os tempos regulados e regulares compassadamente usados são estorvados por tempos irregulares e desregulados descompassadamente, isto é, realizados sem a medida da regra.

Manifestamente a experimentação dos tempos complexifica-se, adensa-se ao pluralizar os hábitos e ao multiplicarem-se as referências que lhes conferem sentido. E deste modo leva-nos a tomar em consideração os tempos dos imprevistos sem esquecer o lado contingencial das consequências dos acontecimentos previstos, dos quais as suas ocorrências podem ser ou não ser previsíveis.

Importa também ter em consideração os atos de exploração (Auray, 2011) que, por vezes, o tempo dos acontecimentos tornam possível. Esta exploração sobrevém mesmo em tempos acidentados, inesperados, que os seres ao não terem sobre eles o mesmo controlo sobre as suas consequências fazem-nos a assumir o risco de os sondar ou indagar de outras formas e com outros conteúdos (Simmel, 1999). Nasce com a excitação da curiosidade. E socorre-se de gestos tateantes, sem plano à vista, previamente pensado como tal, mas com os seus resultados este pode vir a ser o seu maior beneficiário.

O reconhecimento da complexidade da apreensão dos tempos pelas experiências dos acontecimentos vai sendo gradativa e sempre em função dos significados retidos pelas provas que testam as suas vivências naqueles espaços e por aqueles tempos. Aliás, a própria mobilidade de circulação, por exemplo, as migrações, contribuem progressivamente para acelerar este confronto das experiências em função de tempos comuns e de tempos incomuns, ou de tempos reconhecidos e tempos que se estão a reconhecer como exequíveis. E a experiência da deslocação que esta mobilidade proporciona adentra nas experimentações das suas vidas em outros espaços, nomeadamente em espaços que se reurbanizam ou cuja urbanização estende os seus territórios que outrora eram mais circunscritos.

Daqui resulta que a relevância individual e coletiva dada à experimentação dos tempos tanto na sua sincronia como na sua diacronia também se objetiva pela natureza da sua própria espessura. E é a densidade temporal dos acontecimentos que aparece sempre articulada com múltiplas referências que lhe confere determinados significados, uns concordantes e outros discordantes, que orientam os regimes de envolvimento da ação (Thévenot, 2006) a si ajustados, ou os suspendem em função da sua natureza, das suas ligações aos múltiplos ambientes.

OS USOS SOCIAIS DOS TEMPOS: UM ROTEIRO DE ANÁLISE

Deste modo, mergulhar nos sentidos e significados dos usos do tempo é um caminho possível para os equacionar como socialmente relevantes. E é por este itinerário que sigo neste ensaio para pensar o tempo escolar entre o organizado, o vivido e o sentido que é a temática central da nossa discussão.

Roteiro definido, mas ainda não totalmente esclarecido. É meu propósito conjugar os significados dos usos dos tempos que são atribuídos pelos atores na escola, a partir daquilo que estes são capazes de me devolver em função das suas experiências investidas e retidas naqueles espaços, mas também em função da experimentação que os usos do tempo lhes proporcionam nas múltiplas sociabilidades escolares. Cuidar da incursão que é aqui feita para questionar os sentidos dos usos dos tempos passados na escola requer que as temporalidades selecionadas para a indagação sejam concebidas em uma combinatória densa.

Acorda-se conferir importância tanto aos lados instituídos do tempo incrustado em acontecimentos constitutivos dos processos de governação escolar como aos lados instituintes dos tempos suportados quer por circunstâncias inesperadas saídas de distintas sociabilidades recortadas, quer também pelas consequências imprevistas transpostas pelos acontecimentos habituais, alguns deles instituídos. Tanto por um lado como pelo outro lado que se interroga os usos do tempo, estes não são concebidos como inscritos em dualidades, mas, ao invés, desafiados nas suas combinações possíveis.

Ao optar por este caminho analítico, os múltiplos usos dos tempos escolares encaixam-se em redes em cujas conexões complexificam tanto os juízos expressos por quem os experimentam, como as operações críticas que resultam das suas experimentações tangíveis. Assim, sendo múltipla a propagação dos usos dos tempos no estabelecimento de ensino as suas réplicas muitas vezes não se circunscrevem aos espaços na escola. Atravessam para outros espaços inter-escalares (Breviglieri, 2007 a),b)) nem sempre próximos das suas vedações.

Apreender desta maneira os tempos pelos usos que deles fazem os atores nas escolas requer do observador a implicação não só do seu olhar sobre aquilo que ali acontece, mas dos seus desdobramentos para outros espaços. Impõe também o recurso a outros sentidos que se objetivam na sua própria corporalidade que circula, observa, escuta, cheira e notifica nos seus cadernos aquilo que vai descobrindo nas suas deambulações.

Uma vez que a escola não é só povoada por adultos, na figura dos professores e de outros funcionários, mas também é habitada por alunos, na figura de adolescentes e jovens (Resende, 2010), o orador socorre-se de informações recolhidas quer por colegas mais jovens que com ele trabalharam nos seu projetos de doutoramento, quer com outros estudantes ainda não licenciados mas que cuidaram deste trabalho num projeto ainda em curso mas que se iniciou no ano sabático a que teve direito no ano letivo de 2017/18¹.

O reconhecimento do fator constante de o tempo a passar, os seus usos na escola, com variações pluriformes, resultam igualmente de outras passagens pelos estabelecimentos que ilustram a existência de outros projetos de investigação. Assim, desde 2004 até 2018, abrigamos a captura do entremeado dos tempos a passar com o recurso a vários projetos em que tenho estado envolvido².

Sem os estímulos decorrentes dos propósitos de cada um deles mais difícil se tornava a reflexão sobre os seus impactos nas vivências e experiências descritas a partir de informações que nos têm estado a conceder há mais de dez anos. E ao longo desta temporalidade condensada justamente pelo tempo que tem estado a passar a maturação sobre as propriedades dos usos dos tempos são numerosas e plurais.

Esta viagem começa com a indagação sobre a renovação do interesse pelos quadros políticos do Estado na reintrodução do questionamento público sobre a ação da escolarização em educar para a cidadania. Não é imanente desde os iluminismos do século XVIII que a escolarização, através da sua forma escolar, conjuga a transmissão dos saberes com a socialização na procura dos exercícios promissores de educação para a cidadania bem-sucedida (Vincent, 1994; Resende, 2003, 2010)?

¹ Tal como refiro em no texto a incursão analítica mencionada “resulta de um projeto de pesquisa ainda em curso, e sem financiamento, que se denomina *“Entre a Escola e o Bairro: estranheza, estranhamento e hospitalidade”*. As observações e o trabalho de campo foram desenvolvidos em duas escolas do Ensino Secundário uma sediada no município de Lisboa e outra localizada no município de Oeiras. Neste trabalho participaram uma equipa de 8 colegas. Dos 8 colegas 6 são estudantes da licenciatura em Sociologia. O trabalho de campo realizou-se entre 2017 e 2018 e constou de observações de aulas e em outros espaços dentro e fora da escola, de realização de 18 entrevistas e o lançamento de questionário por cenários a todos os alunos matriculados no 12º ano e a professores que lecionam neste ano letivo” (Resende, 2019).

² Este texto socorre-se também como expresso em Resende (2019) de outras duas pesquisas. Uma ocorrida entre 2004 a 2007 e a segunda desenvolvida entre 2008 a 2012. Para conhecer a metodologia aplicada em cada uma das duas pesquisas consultar Resende, 2010 e Resende, Gouveia, 2013.

Este tem sido um dos legados da escolarização ao longo da sua história longa. Ou, se empregarmos outro ajuizamento sobre este assunto, tem sido da responsabilização política e moral da escolarização pública esta diligência permanentemente reatualizada.

Não fora este o seu desiderato, as políticas públicas que orientam a sua organização em rede desde a implementação do sistema público de ensino não tinham determinado que as aprendizagens escolares eram obrigatórias. E estabelecida esta obrigatoriedade, o tempo de se estar na escola tem estado, ao longo da sua história, a estender-se cada vez mais em ciclos mais avançados de aprendizagem. Ora, estar um determinado tempo na escola obrigatoriamente pressupõem consequências exetáveis. Uma destas consequências tem sido justamente esperar-se que o apetrechamento cognitivo, a via transmissão dos conhecimentos, seja acompanhado pela transmissão de valores morais e políticos de raiz republicana (Resende, 2012, 2013, 2016).

Em face das aspirações esperadas quanto à permanência na escola definida em cada altura da história da escolarização, rapidamente os dados que medem essa estadia têm vindo a mostrar que a obrigatoriedade desejada não é garantida pela mera consagração em lei. E mesmo os cidadãos crerem que estão sob o império daquilo que é ditado pela lei, esta obrigatoriedade não convence rapidamente todos os pais e encarregados de educação em cumpri-la canonicamente.

Vão ficando convencidos na passagem das gerações e no reconhecimento paulatino dos seus benefícios. E entre as vantagens aquela que reconhecem como a mais desejável é que o diploma garanta trabalho, e se possível um trabalho em correspondência àquilo que se aprendeu durante a escolarização recebida (Grácio, 1986; Resende, 2010).

O questionamento sobre os efeitos positivos da aquisição dos valores de uma educação cidadã tem sido secundarizado em detrimento da publicitação mais frequente das desigualdades escolares como efeito do menor cumprimento da escolarização obrigatória por parte de alunos com menor proveito escolar. E se a razão do subaproveitamento escolar passa a ser um problema cada vez maior sobretudo a partir dos anos 50 do século XX, a preocupação é acrescida quando a sua comensurabilidade permite observar que esta era amiúde mais gravosa nas famílias com atributos sociais classificados como mais desvalorizados (Resende, 2017).

Tudo indica que o convencimento que se vai generalizando junto das famílias da utilidade da escola, isto é, das vantagens em ali estar cada vez mais tempo para adquirir aprendizagens múltiplas, contribui para o engrossamento das fileiras escolares, apesar do desigual peso que estas mostram ao longo da sua história. O aumento volumétrico da morfologia escolar dá maior visibilidade aos comportamentos inconstantes, irregulares, isto é, que não se conformam com as regras deste outro território que vai sendo cada vez mais a outra casa na vida de quem frequente os estabelecimentos de ensino (Resende, 2010, 2019).

Maior número de casos indisciplinares, mas, nomeadamente, um maior conhecimento público destes acontecimentos e das suas consequências na vida de quem está neles envolvido, vai trazendo aos poderes públicos novas abordagens para o tratamento de um problema há muito diagnosticado. As suas inferências pelas equipas governativas vão sendo diferenciadas, corporizando políticas públicas distintas para tratar este outro problema também do foro das modalidades do atuar na escola, do estar na escola e de se ser um ser que permanece mais tempo e mais horas na escolarização (Correia & Matos, 2003; Sebastião, 2009; Dionísio, 2018).

E é sobre este ser que se tem de constituir ao longo da escolarização como *ser humano*, e não exclusivamente como *um ser que vive*³ que tenho vindo a dar maior relevância nas reflexões por mim produzidas e em desenvolvimentos outros que têm estado a ser protagonizados por outros colegas com quem tenho estado a trabalhar em comum. Esta distinção, apesar de soar a somenos, é, todavia, crucial para se compreender a centralidade maior da *socialização política* nos processos de aprendizagem desde o século XIX (Resende, 2010; Resende, Gouveia & Beirante, 2018).

É certo que os significados que esta socialização vai assumindo no decurso das temporalidades que acompanham a escolarização tem estado a atualizar-se, sempre em função das operações críticas que a esta são feitas por não estar a ser seguida por medidas de ação pública que permitam de um lado a todos aceder às aprendizagens, mas do outro lado não assintam a todos a experimentação de outras sociabilidades que são possíveis explorar nos territórios escolares. Na verdade, estar-se na escola viabiliza a todos que lá estão o confronto entre seres que sendo já desiguais se desigualam ao longo de itinerários diferentes.

Através de experiências na *philia* os alunos na figura do adolescente e do jovem caminham no sentido do amadurecimento cognitivo e comportamental, mesmo não sendo este um ponto de vista comum entre o corpo docente. Ora, este processo de crescimento é sinuoso, desigual, em escalas dubitativas irregulares, umas mais previsíveis outras imprevisíveis, produto de idas e vindas, que não contam só com o confronto colaborativo dos amigos dos seus *grupos de pares*. Em outras ocasiões podem também requer o apoio quer dos docentes, quer de outros técnico que atuam nas escolas, quer ainda com o recurso das presenças dos pais quando estes se predispõem a ir à escola chamados pelos diretores de turma ou pelo diretor da escola (Breviglieri, 2007 a); Dionísio, 2018).

Captar estas experiências convivenciais no fazer o comum no plural e em composições múltiplas têm sido diligências investigativas nossas que nos têm autorizado a refletir sobre as consequências das injustiças, não só resultantes das desigualdades, mas em que estas são muitas vezes referidas pelas ações críticas como desigualdades justas. Ao invés de se pensar que os adolescentes e jovens aprovam as aprovações a qualquer preço, há vozes, e não são poucas, que reclamam por respeito, solicitando aos adultos seus professores que estes atuem sob a batuta de regras claras em prol, não do favorecimento, mas da execução da grandeza do mérito acompanhado com provas ancoradas em sistemas de equivalência gerais (Resende, 2014; Resende, Caetano, 2015). Atuar sobre regras da casa explícitas e ajustadas, isto é, justificadas pela sua elevação em generalidade, são requisitos demandados por alunos e professores a par de outras composições atuantes que exploram as manhas, astúcias diversas provocando tanto colegas quanto os adultos na figura dos seus professores, técnicos, funcionários e mesmo os seus pais e encarregados de educação (Resende, 2010; Dionísio, 2018).

Escolher como foco a fabricação na escola de exercícios múltiplos que visam aspirar a edificação de uma educação para a cidadania republicana tem-nos desafiado a procurar as consequências daquelas exercitações no sentido de compreender como a socialização escolar tem sido sempre acompanhada e composta por referências àquilo que é público, que se anuncia como passível a se transformar em sentimentos, crenças, emoções e razoabilidades publicistas ou em vias a ser públicas. É esta preparação para se apresentarem aos públicos, serem constitutivos de públicos, fundarem públicos através das suas iniciativas, que se tem esperado serem os efeitos beneficiados por terem usufruído de educação para a cidadania.

³Devo a Laurent Thévenot a inspiração para tratar sociologicamente as dissonâncias e complementaridades das formas de agir em prol das fronteiras porosas entre estar vivo e ser tratado condignamente como humano (Cf. Resende; Souza; 2019a, 2019b).

Estar atento e levar a sério os regimes de envolvimento da ação (Thévenot, 2006), que são possíveis reter nestas operações tem-nos desafiado a olhar o tempo que passa pelos seus usos, que perpassam ou contornam os usos sociais dos tempos cronometrados, medidos por plataformas diversas com o recurso a objetos diversos que vão do relógio e dos calendários à folha de Excel (Resende, 2017). Dar atenção à accidentalidade dos usos do tempo, em geral, e na escolarização, em particular, tem de ser entendido como consequência dos seus efeitos retroativos que desafiam as suas qualidades de acidência, tanto na emergência de acontecimentos não aspirados ou previstos como nas suas posteriores consequências que não só podem sugerir a suspensão dos referidos regimes de envolvimento da ação, ou a fazer deslocações das esferas públicas a que alguns destes regimes assentam as suas propriedades para territórios mais familiares e de proximidade desafiando a escola que é encarada pelos agentes e agências públicas como arenas públicas.

EXPLORANDO OUTROS TEMPOS: ACOLHER, HABITAR E ACOMODAR O NOVO

A (im) possibilidade de expurgar o tempo regular das métricas escolares

O lema público que tem sido adotado para continuar a insistir em medidas de ação pública que justifique o trabalho de edificação de uma escola democrática, labor ainda inacabado, evoca dois verbos que enfatizam a dilatação de um problema que parece ser insolúvel. Na prática, a insistência pública para o combate por uma escola justa não torna irremediável o problema que persiste manter-se na sucessão dos tempos: a conservação das desigualdades sociais (Dionísio, 2018; Resende, 2016, 2017).

No entanto, e perante o entendimento geral (incluindo a revelação de estudos científicos e técnicos) que a manutenção destas desigualdades acentua outros problemas em vez de os atenuar (entre outros, o desemprego e a apatia cidadã), hoje em dia a máxima pública desloca o investimento para a inclusão escolar ou para a criação de uma escola para todos. Isto parece dar mostras de significar que ao tempo regular destinado às aprendizagens é obrigação do Estado e, através dele, dos estabelecimentos de ensino e dos profissionais ali a trabalhar (que em muitos casos coloca lado a lado outros profissionais para além dos docentes), acrescentarem a esses tempos outros tempos que ultrapassem a regularidade dos primeiros, de modo a tornar possível que todos aprendam mesmo que descompassadamente (Dionísio, 2018, 2015, 2011; Resende, 2003, 2010).

O descompasso do tempo da aprendizagem não exprime só este outro lado da questão. Outro prende-se com os desvios que são feitos pelos alunos, ao darem-se conta que aquilo que idealizaram ser o seu percurso escolar adequado às suas aspirações – escolares, profissionais, sociais e outras – acaba por dar mostras de o não ser, e que há razões mais do que suficientes para decidirem mudar de rumo.

Com ou sem apoio parental, muitos têm-no feito como mostra o estudo conduzido por Maria Manuel Vieira – *O Futuro em Aberto* (2015) – que também tive o privilégio de participar intensamente. A desconformidade dos tempos entre quem estuda em sequências normalizadas e quem a busca de si o leva por itinerários mais sinuosos até encontrar a via de ensino que a/o realiza, mostra bem a complexidade dos usos dos tempos nas aprendizagens, mas sobretudo requer que o analista dê maior atenção aos casos, às ocorrências e acontecimentos que lhes apontem vias de um problema, que em outras ocasiões, e em resultado das suas circunstâncias parecia difícil de ser dissipado (Vieira, 2010; Vieira, Pappamikail & Resende, 2013).

É nesse sentido que o fazer, desfazer, e refazer a comunalidade no plural nas escolas tem colocado outros desafios interrogativos. Têm-me imposto outros eixos analíticos que evitem deixar de contemplar estas questões na análise deste programa de investigação acima mencionado.

Mesmo que menores, na sua escala morfológica estatisticamente identificada, estes novos problemas apresentam a mesma dignidade para o seu estudo, uma vez que as mencionadas insuficiências de resultados mostrados pelas escolas também podem ser olhadas por estes outros prismas. Na verdade, alguns dos adolescentes e jovens em idade escolar não percorrem regularmente os itinerários que lhes são exigidos quando passam do final do terceiro ciclo do Ensino Básico para o Ensino Secundário.

E, em resultado da natureza dubitativa dos seus envolvimento atuantes na escola, em face de uma maturidade que faz o seu percurso, que não sendo similar a outros, tem de ser tomada em consideração por quem avalia os seus resultados finais (Breviglieri, 2007 a); Resende, 2017). O desigualado tempo no término da aprendizagem – uns aprendem mais rapidamente do que outros – nem sempre aparece registado na sua diferenciação relativamente aos casos das reprovações que são massivamente notificados nos relatórios, que exigem, aos docentes, a procura intensa das razões deste insucesso temporal. Mas o exemplo anterior é mantido na sua invisibilidade notória. Pelo menos equaciono aqui esta hipótese.

Trazer as reprovações e equacioná-las como atos cujos efeitos nos permitem pensar em usos inadequados, não esperados dos tempos escolares para a aprendizagem bem-sucedida é um mero exemplo para mostrar que os compassares dos tempos escolares combinam-se com os seus descompassos num mesmo tempo que passa nas escolas, que é o tempo de um mesmo ano letivo. O mesmo acontece quando a normalização do tempo ideal para a procura do seu projeto escolar não é tida como suficiente. E a economia do tempo feita necessidade transporta estes outros alunos a procurar nas dobras do tempo a possibilidade de o dilatar para refazer aquilo que foi já feito, mas que não a/o satisfaz em pleno (Dionísio, 2016; Resende, Caetano, 2015).

Importa com estes dois exemplos (entre outros possíveis, como as manifestações de recusa em aprender nos moldes como a aprendizagem se faz na escolarização regular) dar mostras que daquilo que é tido como probabilidade de não acontecer na escolarização, na verdade sucede ali com frequências que são distintas, quer no âmbito dos dois exemplos assinalados, quer nas escolas públicas da rede escolar portuguesa. Mas são ocorrências apesar de apresentarem durações particulares quando os envolvidos são convidados a fundamentarem estas questões como problemas em disputa na coordenação consigo próprio num tempo instituinte ou em coordenação com a escolarização com um tempo instituído.

Os tempos para afetar os compromissos com a escolarização

Do reconhecimento da impossibilidade em expurgar a irregularidade do tempo que passa na escolarização, não obstante a natureza expurgatória das métricas estabelecidas, as consequências dos atos que as medidas de ação pública compensatória têm trazido às escolas para a redução dessas irregularidades transferem para os profissionais de ensino dilemas interessantes que lhes impõem um refazer constante dos seus envolvimento junto dos seus alunos (Dionísio, 2018). Um dos dilemas que se tem observado está ligado àquilo que tenho denominado como a *política dos afetos* que reconstrói de outra forma as maneiras de alguns destes docentes se apegarem aos seus aprendizes (Resende, 2017; Resende & Dionísio, 2016; Gouveia, 2017).

Em vez de adotarem o princípio do distanciamento no tempo que passam a escolarizar a figura oficializada de aluno que detém um determinado ofício para cumprir, os professores no sentido de reverter os resultados de uma escolarização ineficiente procuram nos afetos uma porta, que lhes permitem olhar de dentro para fora e de fora para dentro os problemas que tocam o seu desempenho profissional. E assim vão ao encontro do legado psicopedagógico que vem desde os anos 60 que dita contemplar os interesses e as motivações dos aprendizes,

agora também na figura de adolescentes e de jovens na escola (Resende, 2003). À frieza do seu envolvimento como marca da sua distância face aos alunos procuram combiná-lo com o lado candente, quanto basta, com aproximações diversas, irregulares, táteis, dando conta com a proximidade os seus desejos ou intenções de elevarem a sua compreensão perante os problemas trazidos pelos aprendentes, muitos deles que não residem exclusivamente no fórum da escola ou no centro das suas capacitações cognitivas.

Captar o verbo de professoras e professores de escolas do Ensino Secundário exemplifica a conveniência do uso de ações que visam o apego aos alunos com quem lidam diariamente⁴. Como alude uma professora de Matemática, docente do quadro com 18 anos de serviço (entre 2012/2015), **“como a mim ainda me faltam uns aninhos largos, ainda tenho genica e posso dizer que não tenho tido casos de indisciplina como se ouve e como há colegas que contam. Porque eu tento levá-los sempre pela parte afetiva, e pelo melhor, tento dar-lhes a volta. Mas não é fácil, há alunos complicados”** (Escola A; professora de Matemática; 18 anos de atividade; docente do Quadro). Ora, dar-lhes a volta é uma operação que exige do docente um relativo dispêndio de tempo.

E sobretudo o lado conveniente da ação é a disponibilidade e estar em alerta permanente. Adianta esta docente: **“uma hora e meia dentro de uma sala, nós temos que estar com os nossos sentidos todos em alerta. Não há paragens. É que se nós paramos nós somos engolidos”** (Ibidem)

Por isso, essa disponibilidade envolve a totalidade da corporalidade num rodopio incessante. A impossibilidade de parar ao longo do tempo letivo significa uma sobrecarga física, um compromisso de entrega “do corpo e da alma” como indica Françoise Lantheaume (2006) quando interpela o sofrimento docente. As andanças são jornadas duras e incitam a um esforço sensorial muito forte.

Como dá nota Bruno Dionísio, captar os ambientes escolares que visam a reparação dos problemas escolares diagnosticados, que são hoje uma parte significativa daquilo que se passa em muitas escolas públicas, implica o desenvolvimento de outras capacidades dos professores. Uma de grande relevo é o incremento de “uma visão de lince junto de sinais problemáticos” (Dionísio, 2018: 464).

Associar a funcionalidade da visão ao lince significa que a ação em plano (Thévenot, 2006) do professor o liga à ação conveniente (Thévenot, 1990), isto é, a ações mais minuciosas, mais apuradas, o que requerer que se redobre a atenção. A imagem feliz do lince faz deslocar a visão como ato de contemplação da coisa para um ato de examinação da coisa como problema, isto é, de um problema que é um ir e vir frequente entre dificuldades de aprendizagens, dificuldades no foco da atenção, da concentração, a outras objeções de natureza mais disciplinar. Este lado sensitivo da profissão apura-se no desgaste físico e emocional. E leva outro tempo para além do tempo calendarizado. É um tempo omissivo no quadro do tempo instituído.

A exemplificação da docente de Matemática purifica ainda mais as explicações da relevância deste esforço corporal como se o professor estivesse em ambientes armadilhados, cujas armadilhas são aqui concebidas como gestos, comportamentos, atos arditos, marcas do imprevisto que pode ocorrer num abrir e fechar de olhos. Continua, “mas se nós damos a mão querem o braço. Ou seja, nós temos que saber dar e tirar. E mostrar os limites logo no início” (Escola A; professora de Matemática; 18 anos de atividade; docente do Quadro).

⁴ Os excertos são de entrevistas realizadas por Luís Gouveia que amavelmente tornou possível a sua publicação neste texto. Para outros aprofundamentos consultar a sua tese de doutoramento “*Porque se mobilizam os professores? Representações coletivas e coordenações de ações públicas dos professores do Ensino Básico e Secundário em função dos juízos plurais sobre o que é um bom profissional de ensino num contexto de incerteza* (Tese de Doutoramento, Universidade Nova de Lisboa), defendida na Faculdade de Ciências Sociais da UNL em setembro de 2017.

O testemunho de outra professora segue o mesmo padrão de experiência. O propósito da escolha destes excertos é justamente o de dar mostras como a engrenagem dos tempos regulares se cruza com os tempos acidentados, e como estes interferem naqueles com consequências no confronto dos profissionais com os lados imprevisíveis relativamente àquilo que se espera da escolarização.

É nesta combinatória desarrumada dos tempos da escolarização que é importante mergulhar para se apurar a extensão das zonas problemáticas a que os professores dão nota com muita frequência. Fazer com que explicitem os obstáculos fá-los confrontar-se com os modos de coordenação consigo, mas também com outros, sejam estes os seus alunos, os pais e encarregados de educação, sejam ainda os colegas de turma ou outros docentes com quem desabafam na sala dos professores.

“Aliás, eu por exemplo”, como esclarece a professora de português, do quadro e com 22 anos de serviço (entre 2012/13 a 2015) “acho que eu, que já tenho CEF’s *há muito tempo, desde que já cheguei, e nunca me tiraram os CEF’s. Porquê, porque eu consigo. “Anda lá, tu és capaz. Então eu não sei que és capaz.” Aquele reforço positivo... E vou levando os meus alunos assim. Agora, aquele aluno que até responde bem, amanhã é capaz de me dar uma [impercetível]”* (Escola A; Professora de Português; 22 anos de atividade; docente do Quadro). A partitura experiencial exhibe uma maneira muito similar de aproximação aos alunos qualificados como seres que “também não são muito certos, são inconstantes”.

E é o lado da volatilidade dos seus comportamentos, as instabilidades em saber-se estar na turma e na escola, que faz deslocar cada vez mais a experiência dos docentes para tempos na ordem do expectar. É do estar-se à espera de qualquer coisa que não se sabe bem o que é que move hoje o lado desconfortante do habitar a escola da parte dos adultos, na figura do coletivo dos seus professores (Resende, 2010, 2011, 2017).

A atenuação do clima expectante em que esta docente se move nestas turmas qualificadas de CEF’s é lançá-la em compor o ambiente de aprendizagem com gestos simultaneamente pequenos, com tentativas de “cativá-los para aquilo que queremos dizer e não é fácil, não é fácil” (Escola A; Professora de Português; 22 anos de atividade; docente do Quadro). Apesar da crença ser pouca, examina as possibilidades de êxito testando gradativamente os seus aprendentes.

Usa a figura da ficha para pôr à prova esse tempo de esperar que alguma outra coisa aconteça que se inverta à sua quase certa impossibilidade de levar a eito as suas diligências. Exemplifica com algum pormenor como lida com estas situações. “Depois eu por exemplo dou uma fichinha, e depois dou outra...” (Ibidem). A ficha é um objeto de registo. E através dela a docente regista em tempos diferentes daquilo que os seus alunos são capazes de fazer na sua disciplina – Português. Através dela examina para lhe observar a regularidade da aprendizagem.

Dando conta da experiência em testar o que aqueles discentes sabem sobre o uso da língua escrita, extrai que “a avaliação que eu faço é uma avaliação com *pequenas coisas*, com menos conteúdos, *para ver se depois vamos mudando este e este*; «Olha, já tens isto positivo, agora falta este.» «Olha, este fizeste mal, mas deixo-te fazer outra vez. Agora devias reescrever»” (Ibidem). É como se a fichinha fosse um estilete de laboratório (Auray, 2011). De fichinha em fichinha com conteúdos adequados aos níveis de aprendizagem sonda os avanços e recuos que ocorrem naquelas operações. É um outro tempo, sem prazo previsto para terminar a exploração sobre aquilo que estes adolescentes e jovens ainda podem alcançar em termos do domínio da língua.

E nas tentativas de estar num ensaio em que os erros ou as faltas na experiência também podem surgir, a professora exclama “Não fizeste a composição... não tiveste tempo?”, “Não me apetecia, professora.” “Anda lá, eu acho que tu até eras capaz de fazer uma boa composição. (Escola A; Professora de Português; 22 anos de atividade;

docente do Quadro)” Face a uma falta de apetite para estar na experiência, a professora não desarma, não a/o deixa enlameada/o no pantanal da preguiça. Insiste aventurando-se a despertar o apetite para fazer a composição.

A desculpa não a desafeta da situação. O compromisso leva a apegar-se à/ao aluna/o. Não desiste do tempo que está ao seu dispor. Usa o tempo para persistir, e porfiadamente disputa a sua atenção. É em razão das suas persistências talvez mesmo obstinada que entende “que é por isso que eles me deram sempre CEF’s. Reconhecem a capacidade de me ajustar” (Ibidem).

Hoje sem o intuito de exagerar em uma generalização perigosa os tempos dos docentes são ocasiões de permanentes ajustamentos às complexas e sinuosas situações que atravessam os territórios da escolarização, mas também da educação. Os atos de instruir e de educar todos e não só alguns exigem estas capacidades de ajustamento que são, em muitas ocasiões quase provas de vida que não atravessam só as experiências e crenças profissionais. São testes que permeiam as suas próprias existências ontológicas.

Na verdade, estas composições manifestam-se em muitos dos seus gestos e formas de agir. E os tempos que as acompanham, feitas de diversos caminhos acidentados, defrontam-se e desafiam os outros tempos que planeiam a restauração da eficiência padronizada na busca dos resultados desejáveis.

Nestas disputas, visíveis, invisíveis, ecoando múltiplas vozes, ou manifestadas em gestos agónicos, que quase não se ouvem, as provas pedidas para dar grandeza à eficiência e reputação da profissão e das escolas conetam-se com outros regimes de envolvimento, particularmente com o regime de ação de proximidade (Thévenot, 2006, 2014). Cotejadas umas em relação às outras, as vinculações que exigem aos profissionais demandam outros problemas que dificultam o estabelecimento de fronteiras nítidas entre como situar-se na escola como arena pública e assinalar a sua presença em esferas mais íntimas. Ora muitos dos requisitos das políticas dos afetos põem à prova justamente os lados movediços desta fronteira.

O afeiçoamento tornado possível pelos atos do apego e dos afetos levam a momentos como este. “E depois ela disse-me qualquer coisa, e eu disse «Oh, Adília por favor não digas mais nada porque senão começo aqui a chorar e vai ser difícil eu parar...» (Escola A; Professora de Português; 22 anos de atividade; docente do Quadro)”. Isto é, o excesso de ajustamento que estes arranjos proporcionam podem dar origem à confiança (Simmel, 2004) de algo que transpõe as âncoras onde se fundam o mandato e a licença profissional, mesmo encarando-as já reconstituídas em resultado de uma escolarização onde todas e todos têm o direito de usufruir independentemente da qualidade patrimonial detida pela sua linhagem.

FINALIZAR MAS NÃO ENCERRAR ESTA PROBLEMATIZAÇÃO: A SAFRA CONTÍNUA DA (IN) COMENSURABILIDADE DO TEMPO QUE PASSA NA ESCOLARIZAÇÃO

Tratar sociologicamente de tempos na escolarização requer vários ângulos com feixes diferentes, como tenho estado a insistir nesta análise. Mesmo tratando-se da captação dos tempos em uso através das experiências dos seres que povoam os espaços da escolarização é, em certo sentido, tarefa hercúlea, e, por isso inglória uma vez que há experiências sobre tempos passados que nos escapam ao exame, e sobretudo ao seu exame minucioso. Este é um primeiro alerta para a incompletude das referências aqui feitas e que não esgotam a problematização dos tempos nas suas múltiplas combinatórias.

Para facilitar o ângulo da análise aqui ensaiada, o caminho foi combinar uma dualidade que aparece muitas vezes separada no estudo dos factos, dos acontecimentos que perpassam a escolarização em uma dada coorte geracional. Em vez de separar o lado instituído e instituinte dos tempos que passam, o esforço da minha parte tem

sido o de refletir as suas possíveis combinatórias. Mas não só não foram extraídas delas todas as potencialidades analíticas, mesmo se nos situássemos exclusivamente na descrição meticulosa das suas passagens relatadas pelos atores envolvidos na escolarização. Este é o segundo alerta que se estende a um terceiro que foi o dar voz a algumas experiências mencionadas por poucos professores. Também não está em causa a representatividade das suas vozes, uma vez que não é por esta via que o meu raciocínio aparece espelhado na reflexão sociológica sobre os tempos que passam na escolarização e cujas experiências são passíveis de deter pelas entrevistas ou pela observação continuada nos territórios escolares.

Finalmente, convém sublinhar que os tempos que passam podem também ser recolhidos pela via das experiências escolares referenciadas pelos atores no quadro dos seus envolvimentos em problemas que diagnosticam como sendo importantes no âmbito dos processos de escolarização. Como estes combinam atender à singularidade e a todos por equivalências aproximadas, a alusão àquilo que os confrontam quando estão imersos nestes processos, uns e outros – professores e alunos – tendem a abordar a tangibilidade dos tempos que passam, não pelo seu modo como os atravessam, mas pelas consequências dos seus atos quando economizam as experiências que nos são relatadas, com maiores ou menores pormenores.

Isto é, o atravessamento através experiências recordadas, são economizadas nas suas narrações uma vez que ao contá-las os narradores pretendem sublinhar aspetos importantes que delas retiram quando são levados a expô-las a alguém, em particular a uma pessoa que está a realizar uma investigação científica. Se esta economia está presente quer no ato elocutório, por um lado naquilo que faz escusa em não dizer ressaltando os aspetos mais relevantes para lhes darem os sentidos que mais lhes convêm, e, por outro lado, naquilo que os inquietaram nas experiências mencionadas, isto é, naquilo que os ou as afetaram mais, o mesmo se pode retirar das consequências dessas ações que quase sempre não são devidamente explicitadas pelas vozes que ecoam na escolarização e que o pesquisador escutou nas conversas ali havidas.

Por exemplo, não é possível saber se o vai e vem das ações da professora de língua portuguesa que visavam levar o aluno a não desistir de escrever uma data composição surtiu ou não o efeito desejado. O que importa examinar no caso deste exemplo é justamente os arranjos que esta faz para contornar o envolvimento em ações pedagógicas em plano (Thévenot, 2006), que previamente são concebidos em reuniões de departamento ou da sua área disciplinar. Em vez de usar um plano, a professora faz diversas experiências, explora diversos caminhos, usando para isso objetos, como é o caso da ficha.

E se o objeto representa um tempo que passa e que está instituído através daquilo que é definido como momentos de avaliação destinados a seriar capacitações que se provam ou não nas respostas que os alunos dão, de um outro lado, esta não padroniza por completo o tempo para a captação destas provas. A docente vai dando ao longo do tempo diversas “fichinhas”, não esgotando a prova de aprendizagem em uma e padronizada ficha.

É neste sentido que os tempos se combinam através dos usos destes objetos quer para medir os conhecimentos adquiridos ou não, quer para testar os seus regimes de envolvimento da ação com os seus alunos. E como não quer lavar-se em lágrimas, solicita à aluna Adília que não se estenda na desgraça que lhe está a contar a propósito da sua vida, talvez para justificar o seu afastamento dos momentos das aprendizagens e das suas provas. Manifestar-se afetada e ligar-se afetuosamente aos alunos vulneráveis apresentam-se a esta como atos de proximidade com limites específicos. Os tempos de proximidade não podem ter como consequência a sufocação de si em resultado do dispêndio dos tempos que tais aproximações sucessivas lhe trazem às suas experiências profissionais e pessoais.

Enfim, falta agradecer o convite para estar presente nesta sessão. Sem este amável convite talvez não fosse confrontado a pensar os usos sociais dos tempos através das vozes dos professores. Manifesto também os meus agradecimentos aos jovens colegas Luís Gouveia e David Beirante com quem tenho estado com muita permanência a dialogar e a escrever sobre diferentes aspetos relacionados com os processos de escolarização, nomeadamente sobre problemas que pela voz dos atores são os mais notórios desafios que a escola e a escolarização secundária têm de se defrontar na atualidade. Muitos desses desafios não são inteiramente novos, mas assumem outras roupagens. Outros aparecem de rompanete, uns mais expetáveis outros não. O que importa é continuarmos a perscrutar os principais intervenientes que povoam a escola.

BIBLIOGRAFIA

- Auray, N. (2011). Les technologies de l'information et le régime exploratoire. In P. van Andel & D. Boursier (Eds.), *La sérendipité. Le hasard heureux* (pp.329-343). Hermann.
- Boltanski, L. (1990). *L'amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*. Paris: Éditions Métailié.
- Breviglieri, M. (2007a). L'arc expérientiel de l'adolescence: esquive, combine, embrouille, carapace et étincelle. *Éducation et Sociétés. Revue internationale de sociologie de l'éducation*, 19, 99-113.
- Breviglieri, M. (2007b). Ouvrir le monde en personne. Une anthropologie des adolescences. In M. Breviglieri & V. Cicchelli (Eds.), *Adolescences méditerranéennes. L'espace public à petits pas* (pp. 19-60). Paris: INJEP-L'Harmattan.
- Correia, J. A. & Matos, M. (2003). *Violência e violências da e na Escola*, Porto: Edições Afrontamento.
- de Certeau, M. (1990). *L'invention du quotidien 1 – Arts de faire*. Paris: Gallimard.
- de Certeau, M. (1993). *La culture au pluriel*, Paris: Éditions du Seuil.
- Descombes, V. (1996). *Les Institutions du sens*. Paris: Minuit.
- Dionísio, B. (2011). A gramática do projeto de vida nas políticas de orientação escolar e profissional. In J. Resende, A. Martins, B. Dionísio, C. D. Gomes, P. Caetano (Orgs.), *Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário* (pp. 139-152). Portalegre: Coleção C3I (1), Instituto Politécnico de Portalegre.
- Dionísio, B (2015). O que os orientadores fazem com os alunos? O trabalho de preparação das competências para uma carreira de escolhas. In M. M. Vieira (Org.), *O Futuro em Aberto* (pp. 131-156). Lisboa: Mundos Sociais.
- Dionísio, B. (2016). Escola plural no singular: arquitetura de uma agenda de investigação. In J. Resende, B. Dionísio, P. Caetano, J. Alves & A. Calha (Orgs.), *As Artes de (re)fazer o mundo: habitar, compor e ordenar a vida em sociedade* (pp. 307-316). Portalegre: Coleção C3I (7), Edição do Instituto Politécnico de Portalegre.
- Dionísio, B. (2018). Políticas da Reversibilidade: extensões e opressões da justiça escola, *ETD- Educação Temática Digital*, 20(2), 455-474.
- Elias, N. (1996). *Du temps*. Paris: Anthème Fayard.
- Gouveia, L. (2017). *Porque se mobilizam os professores? [...]*. Dissertação de Doutoramento, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – Universidade Nova de Lisboa, Portugal.
- Grácio, S. (1986). *Política educativa como tecnologia social. As reformas do Ensino Técnico de 1948 e 1983*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Lantheaume, F. (2006). Mal-estar docente ou crise do ofício? Quando o 'belo trabalho' desaparece e é preciso 'trabalhar de corpo e alma'. *Fórum Sociológico*, n. 15/16 (2a série), 141-156.
- Piette, A (1996). *Etnographie de l'action. L'observation des détails*. Paris: Métailié.
- Ricoeur, P. (2009). *Philosophie de la volonté T.1. Le volontaire et l'involontaire*. Paris: Points.
- Resende, J. M. (2003). *O Engrandecimento de uma Profissão: Os Professores do Ensino Secundário Público no Estado Novo*. Lisboa: Fundação Para a Ciência e Tecnologia e Fundação Calouste Gulbenkian.
- Resende, J. M. (2010). *A Sociedade contra a Escola? A Socialização Política Escolar num Contexto de Incerteza*. Lisboa: Edições Piaget.
- Resende, J. M. (2011). Habitar a Escola? Reflexões sociológicas sobre o princípio da ordem hierárquica e o princípio da ordem convivencial na escola secundária portuguesa. In J. M. Resende *et al.* (Orgs), *I Encontros de Portalegre: Pluralidades públicas do público? Controvérsias em educação, saúde e nos modos de ser solidário* (pp. 191-223). Portalegre: Centro Interdisciplinar de Investigação e de Inovação do IPP.
- Resende, J. M. (2012). A escola como territórios de envolvimento políticos: as gramáticas de Socialização Política nos encontros dos professores com os alunos. In M. J. Casa-Nova, A. Benavente, F. Diogo, C. Estêvão & J. T. Lopes (Org.), *Cientistas Sociais e Responsabilidade Social no mundo atual* (pp. 133-159). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Resende, J. M. (2013). Socialização Política e imaginário republicano nas escolas do Ensino Secundário em Portugal. In L. M. Bernardo, L. S. Bárbara, L. Andrade (Coords.), *Representações da República* (pp.459-483). Vila Nova de Famalicão: Húmus.
- Resende, J. M. (2016). Testemunhos analíticos sobre a Inclusão Escolar: a escola para todos pondo à prova a Sociologia Pragmática sobre a Socialização política Escolar. In G. T. do Carmo (Org), *Sentidos da Permanência na Educação* (pp. 235-260). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Resende, J. M. (2017). Hoje a folha de Excel é que manda? As outras faces das desigualdades na educação." In M. G. J. Setton (Ed.), *Mérito, desigualdades e diferenças: cenários da (in)justiça escolar no Brasil e Portugal*. São Paulo: Annablume Editora.
- Resende, J. M. (2019). As provas da hospitalidade nas escolas do Ensino Secundário em Portugal. In P. S. M. Esteves & P. P. Teixeira (Orgs.), *Escola Justa: diversidades, desafios e Possibilidades* (pp.167-206). Curitiba: Editora Brasil Publishing.
- Resende, J. M., Gouveia, L. (2013). As artes de fazer o comum nos estabelecimentos de ensino: outras aberturas sociológicas sobre os mundos escolares. *Forum Sociológico*, 23, 97-106.
- Resende, J.M. & Caetano, P. (2013). Da philia à hierarquia na escola: composições da ordem escolar? In J. M. Resende, J. Dayrell, M. A. Nogueira & M. M. Vieira (Orgs.), *Habitar a escola e as suas margens: geografias plurais em confronto* (pp. 133-144). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Resende, J. M., & Dionísio, B. (2016). Itinerários à luz da Sociologia Pragmática: o que os lugares comuns fazem à comunalidade escolar. *Terceiro Milénio – Revista Crítica de Sociologia e Política*, 6(1), 198-235.
- Resende, J. M., Gouveia, L., & Beirante, D. (2018). Quando os sinos dobram: o assalto das (in) civilidades jovens em viagens de finalistas do Ensino Secundário. In L. Cabrera (Coord.), *Fraturas Sociais e Educativas: desafios para a Sociologia da Educação* (pp. 152-169). Valência: Institut de Creativitat e Innovacions Educatives de la Universitat de València.
- Resende, J. M. & Souza, L. F. (2019a). 'As flores do Mal': A experiência da denegação do outro generalizado na

- internet. *Estudos de Sociologia: Revista do Programa de Pós-Graduação em Sociologia da UFPE* (submetido, à espera da avaliação).
- Resende, J. M. & Souza, L. F. (2019b). Pelas portas de vidro da Internet: As examinações (in) comensuráveis da figura do estrangeiro. *Desenvolvimento e Sociedade: Revista Interdisciplinar em Ciências Sociais* (submetido, à espera de avaliação).
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.
- Sebastião, J. (2009). *Democratização do Ensino, Desigualdades Escolares e Trajectórias Escolares*. Lisboa: FCT/FGC.
- Serres, M. (1996). *Diálogo sobre a Ciência, a Cultura e o Tempo. Conversas com Bruno Latour*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Simmel, G. (1999). *Sociologie. Études sur les formes de la socialisation*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Simmel, G. (2004). As metrópoles e a vida mental. In G. Simmel, *Fidelidade e Gratidão e outros textos* (pp. 75-94). Lisboa: Relógio d'Água.
- Thévenot, L. (1990). L'action qui convient. Les Formes de l'Action. In *Sémantique et Sociologie*. Paris: EHESS.
- Thévenot, L. (2006). *L'action au pluriel. Sociologie des régimes d'engagement*. Paris: Éditions La Découvert.
- Thévenot, L. (2014). Voicing concern and difference: from public spaces to commonplaces. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 1(1), 7-34.
- Vieira, M. M. (2010). Incerteza e individuação: escolarização como processo de construção biográfica. *Sociologia: Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, p. 265-280.
- Vieira, M. M. (Org.) (2015). *O Futuro em Aberto*. Lisboa: Mundos Sociais.
- Vieira, M. M., Pappámikail, L., & Resende, J. M. (2013). Forced to deal with the future: uncertainty and risk in vocational choices among Portuguese secondary school students. *Sociological Review*, 61(4), 745-68.
- Vincent, G. (1994). Forme scolaire et modèle républicain. In Guy Vincent (Dir.), *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* (pp. 207-227) Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Tempos, Espaços e Artefactos em Educação

ATAS DO XXVI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL

ATELIÊS | ATELIERS

CONVERGÊNCIA DAS MÍDIAS NA EAD VERSUS MODELOS PEDAGÓGICOS EM TEMPO DE CIBERCULTURA: NOVA GERAÇÃO OU UMA NOVA EAD

ID 183

Gina Maria Porto de AGUIAR

Luciana Dalla Nora dos SANTOS

Bento Duarte da SILVA

Universidade do Minho

ginampa@gmail.com; lucianauminhodr@gmail.com; bento@ie.uminho.pt

Resumo: Este artigo está inserido na pesquisa de Doutorado, especialidade de Tecnologia Educativa, realizada da Universidade do Minho e provoca uma discussão em torno da Educação a Distância (EaD) como modalidade de ensino via mediação de tecnologias. Nessa modalidade, pedagogia e tecnologia estão conceitual e operacionalmente imbricados, daí buscarmos o delineamento geracional dessa relação, onde a tecnologia determinou o modelo de pedagogia (metodologias de EaD) e onde a pedagogia predomina, não importando o status atual da tecnologia. Do impresso ao virtual evidencia-se a convivência de diferentes tecnologias com o surgimento da web 2.0 e seu desenvolvimento para a web 4.0, uma web ubíqua. Como a convergência de tecnologias permite variados modelos pedagógicos nosso objetivo neste artigo é refletir acerca da convergência dessas tecnologias versus pedagogia instigando o debate a respeito do surgimento de uma nova geração na EaD. Por outro lado, como já estamos a vivenciar o tempo da cibercultura, em que a mobilidade e a ubiquidade são traços dominantes, será que a designação de EaD não estará ultrapassada, devendo ser substituída por uma nova designação que melhor espelhe na educação esse tempo da cibercultura? Essa nova designação poderá ser a de Educação Online? No entanto, considerando a existência de estados diferenciados de desenvolvimento das sociedades perante a evolução das tecnologias, não temos ainda uma ecologia comunicacional societária no sentido exclusivo de existência de artefactos tecnológicos mais atuais. Nesta perspectiva, esta pesquisa é de caráter exploratório e o referencial teórico estará centrado no entendimento e compreensão dos seguintes temas: gerações de inovação tecnológica, cibercultura, ubiquidade e distância transacional (Moore, 1970; Garrison 1985, 2000; Moore & Kearsley, 2007; Gomes 2008; Santaella, 2013; Santos, 2014; Silva & Souza, 2015). O intuito é de pensarmos a evolução desta modalidade como capaz de atender às necessidades da sociedade atual e os diversos públicos a que se destina. Percebemos assim, que os modelos pedagógicos se associam a diversos artefactos tecnológicos no interior das Instituições de Ensino promovendo inovações necessárias a cada modelo e contexto.

Palavras-chave: Educação a Distância, gerações de inovação tecnológica, distância transacional, cibercultura e ubiquidade.

INTRODUÇÃO

O ensino por Tecnologia Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) trouxe inúmeras possibilidades no campo educacional, o que oportunizou, a construção e partilha de aprendizagens, proporcionando assim, a expansão e democratização do saber a muitos, partindo do entendimento que o conhecimento online não possui limitação de tempo-espaço.

Nesse contexto, as redes de comunicação, provocadas com o advento da internet, trouxeram a possibilidade real de interatividade do aprendente com as mídias e ampliaram o processo de interação entre alunos, professores, ambiente virtual de aprendizagem e material didático, seja de forma assíncrona ou síncrona, o que permite feedback das mensagens e um maior diálogo entre professor-aluno.

Importante ressaltar, que esse formato comunicacional que ora se apresenta, não foi possível antes do surgimento da internet, onde o meio de comunicação se constituía de forma unidirecional, sendo este através de meios como a televisão, a fita de áudio, ou o livro auto-instrucional, não permitindo o diálogo, ou mesmo com o ensino por correspondência, comunicação bidirecional, onde o retorno do material acontecia no formato assíncrono e com um feedback lento. Somente com o surgimento da teleconferência, no sistema

educacional, a comunicação passou a ser bilateral, com uma maior interatividade.

Logo, diante de um cenário de reorganização de estrutura educacional, mediante a inserção da modalidade de Educação a Distância (EaD) com o advento da internet, percebe-se a necessidade de explorar conceitualmente a educação mediada pela tecnologia versus modelos pedagógicos, no sentido de ampliar a discussão e repensar novos cenários de EaD, em um momento onde a cibercultura, a mobilidade e a ubiquidade se fazem presente proporcionando novos desafios ao processo de aprendizagem colaborativa e em rede.

O século XXI se apresenta marcado pelo avanço na ciência e na tecnologia digital em todas as áreas do saber, sobretudo na educação. Entretanto, para que a aprendizagem se efetive, não basta ter recursos tecnológicos de última geração, o conhecimento pedagógico dos processos de ensino e aprendizagem, ancorados numa teoria epistemológica que os fundamente, também é imprescindível para a efetividade de um curso a distância.

De acordo com a temática em discussão, que traz o advento da cibercultura, as pesquisas sobre educação a distância e distância transacional, a educação online, bem como a aprendizagem ubíqua, designa-se como objetivo deste trabalho: refletir acerca da convergência das mídias da EaD versus pedagogia, instigando o debate a respeito do possível surgimento de uma nova geração na EaD ou de uma Educação online.

1.1. Gerações de inovação tecnológica: a relação pedagogia e tecnologia

Nesta seção, apresentaremos a relação existente entre pedagogia e tecnologia apoiada no delineamento das “gerações de inovação tecnológica” de Garrison (1985) e Gomes (2003; 2008), bem como o movimento pedagógico do conceito da distância transacional estabelecido por Moore (1993), com o intuito de pensar a evolução da modalidade EaD como capaz de atender às necessidades da sociedade atual e os diversos públicos a que se destina.

A modalidade EaD com o advento da internet traz um desafio, cada vez maior, às Instituições de ensino que é o de repensarem seus modelos pedagógicos. A convergência das mídias e das tecnologias possibilita modelos pedagógicos diferenciados, o que provoca o debate sobre a convergência destas mídias e sua implicação para o que vem a nortear as metodologias de ensino, instigando a reflexão, deste texto, sobre o surgimento de uma nova geração de EaD ou de uma Educação online (Santos, 2014).

O que acontece, segundo Gomes, é que, na EaD, as tecnologias e o potencial a elas associado são elementos determinantes tanto nos termos de mediação dos conteúdos de ensino-aprendizagem quanto nos termos de mediatização da relação pedagógica.

Os modelos pedagógicos, das instituições de ensino, se associam às diversas ferramentas tecnológicas na busca de inovações necessárias a cada modelo e contexto. Têm-se como exemplo disso, o material didático impresso onde a tônica foi dada a massificação na disseminação das informações, enquanto que nos materiais didáticos destinados à web, a interação, veio intensificar e personalizar o processo de ensino e de aprendizagem.

Assim, com a tônica da interação acentuada pelo surgimento da Web 2.0, importante trazer para esta discussão o movimento pedagógico da distância transacional (MOORE, 1993). Segundo Moore (1993), a EaD não se justifica pela distância física de estudante/professor, mas pela quantidade e qualidade de interação e pelo tipo de estrutura pedagógica presentes. Para Moore (1993)

A separação entre alunos e professores afeta profundamente tanto o ensino quanto a aprendizagem. Com a separação surge um espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço de potenciais mal-entendidos entre as intervenções do instrutor e as do aluno. Este espaço psicológico e comunicacional a ser transposto, um espaço psicológico e comunicacional é a distância transacional.

Nessa perspectiva, Garrison (1985), traz para o delineamento do percurso metodológico da EaD, o foco nas inovações que trouxeram mudanças significativas, nos pressupostos e nos conceitos de entrega a distância, no que se refere à interação e independência. Assim, estrutura a EaD em três “gerações de inovação tecnológica”, denominadas: geração de correspondência (taxa de interação lenta na entrega), geração de telecomunicações (teleconferência de áudio que melhora o processo interativo) e geração de computadores (maximiza a interação e independência na entrega de EaD) as quais estão baseadas no nível de comunicação entre professor e aluno.

Seguindo o desenho metodológico de Garrison (1985), Gomes (2003) dá origem a uma quarta geração a qual enfoca a aprendizagem em rede, o correio eletrônico e as conferências por computador, que possibilita o processo de trabalho colaborativo. Segundo Gomes (2003, p. 151),

as potencialidades de redes como a internet e de ambientes como as páginas *WWW* permitem um modelo de construção e reconstrução coletiva de conhecimentos, baseado na intensa comunicação entre professores e alunos e destes entre si” o que proporciona a criação de comunidades de aprendizagem no ambiente virtual.

No ano de 2008, Gomes traz uma nova discussão acerca das fases de inovação tecnológica abordadas na análise de 2003. A partir das mudanças decorridas pelas inovações tecnológicas - no domínio dos serviços de publicação, comunicação e colaboração em rede que, entretanto, surgiram e se expandiram - com fortes implicações no campo da educação a distância, Gomes (2008) propõe a existência de uma quinta geração (*Mobile learning*) e apresenta ainda uma sexta (*Mundos virtuais da web*) de modelos de EaD.

Para a autora, é necessário o uso da tecnologia para se mediatizar o processo, o que não ocorre no ensino presencial onde não há a exigência nem de recursos nem de equipamentos tecnológicos, no entanto, os benefícios educacionais em relação à utilização desses equipamentos também podem se fazer presente no ensino presencial. Segundo Gomes (2008)

[...] as tecnologias e os serviços que estas suportam são fundamentais em termos de educação a distância: (i) na mediatização dos conteúdos pedagógicos; (ii) na mediatização da relação entre alunos/professores e entre aluno/aluno e (iii) na mediatização da interação dos alunos com os serviços da instituição. No nosso entender, estas três dimensões abarcam a generalidade das situações em que as tecnologias são essenciais para o desempenho das actividades das instituições de formação a distância.

Na proposta de Gomes (2008) acerca da evolução da modalidade de EaD e do domínio das tecnologias, vale ressaltar, a reflexão em torno da mediatização e distribuição do conteúdo e a dimensão comunicacional entre professor-aluno e aluno-aluno. A autora, refere-se ainda a necessidade da coexistência de várias gerações tecnológicas, no que diz respeito a adoção das tecnologias e de determinados modelos pedagógicos que visem atender as diferentes realidades que se apresentam a nível mundial, nacional ou regional.

1.2. A educação online no contexto da Cibercultura

Nesta seção, apresenta-se o conceito de cibercultura e a perspectiva da educação online. A reflexão que se apresenta procura indagar, diante do contexto atual de cibercultura, em que a mobilidade e a ubiquidade se fazem presentes e dominantes, se a designação EaD pode se considerar ultrapassada, devendo ser substituída por uma nova designação que melhor espelhe, na educação, o momento presente. Pode-se pensar na designação Educação online?

Importante iniciar esta reflexão com o entendimento acerca do conceito de cibercultura. Segundo Lévy (2000, p.17) a cibercultura se apresenta como “o conjunto das técnicas (materiais e intelectuais), as práticas, as atitudes, as maneiras de pensar e os valores que se desenvolvem conjuntamente com o crescimento do ciberespaço”. De acordo com Silva & Pinheiro (2015), a cibercultura age na rede de ligações sociais, econômicas e humanas, onde um indivíduo estará conectado a milhões de outros, estabelecendo comunicação, simultaneamente na partilha e na construção do conhecimento, num processo de interação com o outro para aprender, ensinar e relacionar-se.

Com a chegada da web e das redes surge um sistema de interação e de conectividade online que origina o fenômeno da cibercultura, definida também como a cultura do ciberespaço e de espaços físicos interconectados. Para Santos (2011, p. 25) “o ciberespaço é a internet habitada por seres humanos, que produzem, se autorizam e constituem comunidades e redes sociais por e com as mediações das tecnologias digitais em rede”.

Esse formato de conexão que permite ao indivíduo o compartilhamento e potencializa o movimento de interatividade e interação emergiu com a web 2.0. No formato anterior designado de web 1.0, o ciberespaço estava distante dos espaços urbanos pelo fato da tecnologia se encontrar limitada aos espaços físicos dos *desktops* e da falta de se ter uma conexão física de internet.

No contexto atual, a tecnologia “parece” estar presente em todos os espaços devido ao caráter móvel obtido com a evolução das tecnologias. Segundo Santaella (2010, 2013), essa conjuntura comunicacional atual centra-se na conectividade, mobilidade e ubiquidade. A autora situa as práticas comunicacionais e seus processos em espaços ubíquos que define como “espaços hiperconectados, espaços de hiperlugares, múltiplos espaços em um mesmo espaço, que desafiam os sentidos de localização, permanência e duração”. (Santaella, p. 18).

Edméa Santos, nos traz a reflexão sobre as inovações tecnológicas e o formato pedagógico da modalidade denominada EaD em seu texto intitulado “Educação online para além da EaD: um fenômeno da Cibercultura” (Santos, 2009), nos instiga, dessa forma, a pensar a seguinte questão: o que muda com a educação mediatizada por tecnologias ou educação online? Silva (2011, p. 213) situa também algumas questões quando delinea um comparativo entre a EaD no modelo analógico e no modelo digital:

Claramente, a principal semelhança entre EaD (modelo analógico) e EO (modelo digital) é a sua ocorrência em situação não presencial. Como diferenças, a primeira caracteriza-se pela lógica de uma pedagogia baseada no modelo de transmissão e a segunda na interação e na aprendizagem colaborativa, onde a construção do conhecimento e a co-autoria são elementos essenciais.

Santos (2014) vem alinhar, nessa perspectiva, a educação online como um fenômeno da cibercultura onde as ações de ensino-aprendizagem enriquecidas pelas interfaces digitais favorecem as práticas de comunicação interativa, hipertextuais e em mobilidade. Dessa forma, Santos (2014) apresenta a educação online como um estágio de progressão da EaD, no sentido de ultrapassar a questão da gestão da aprendizagem ou auto-aprendizagem pelo estudante. Insere, assim, a mediatização da aprendizagem pelo ciberespaço, sobrepondo o material didático trabalhado nas práticas da EaD convencional.

Diante disso, nota-se a construção dos ambientes virtuais de aprendizagem como um espaço para a utilização de ferramentas tecnológicas que promova a democratização da informação, da comunicação e da aprendizagem entre sujeitos geograficamente dispersos. O ambiente virtual de aprendizagem (AVA), precisa ser uma obra aberta, na qual a imersão, a navegação, a exploração e a conversação possam fluir na “lógica a

complementação” (SILVA, 2000, 2005). Assim, precisa se constituir como espaço colaborativo de aprendizagem, permitindo e potencializando o conceito de interatividade. Segundo Santos (2009, p. 566) “nas práticas convencionais de EaD não há interatividade, mas sim emissão separada de recepção, uma vez que esses polos da comunicação não se encontram conectados em interfaces, mas separados em emissores e receptores.”

Entende-se dessa forma, que a educação online não se configura pelo ambiente online, mas sim pelo movimento comunicacional e pedagógico dos sujeitos envolvidos de forma interativa e como co-criadores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A discussão que se procurou instigar nesse artigo, trouxe uma questão com olhares divergentes na perspectiva dos novos cenários de inovação tecnológica do século XXI e os desafios societários. Diante disso, apresentou-se as gerações de inovações tecnológicas ocorridas ao longo dos séculos XIX e XX, apresentadas, nesse texto, por Gomes (2008), bem como o olhar trazido por Silva (2011) e Santos (2014) acerca de um novo conceito para educação mediada por tecnologia, que traz a educação online como fenômeno da cibercultura.

Os novos desafios educacionais encontrados nas sociedades do século XXI, nessas duas perspectivas, divergem acerca da influência das tecnologias na construção dos diferentes modelos pedagógicos estando baseada, essencialmente, na compreensão e entendimento de que se faz urgente e necessário repensar e criar novos modos de lidar com a informação e o conhecimento, bem como na produção de novos modos de ensinar e aprender com as TDIC móveis e ubíquas.

A apresentação dessas duas perspectivas auxilia na reflexão sobre a modalidade EaD, no sentido de ter alcançado a transformação provocada pelas TDIC. O que ficou evidente, em ambas, é de que apesar deste avanço nas tecnologias digitais e móveis, não estamos ainda conseguindo usar toda a potencialidade dessas tecnologias.

Considerando a existência de estados diferenciados de desenvolvimento das sociedades perante a evolução das tecnologias, observou-se que as gerações de EaD se complementam. Assim, ainda que haja um recorte geracional marcado pela evolução das tecnologias digitais rumo à conexão contínua, fortemente marcada pela conectividade, mobilidade e ubiquidade, não existe ainda uma ecologia comunicacional societária no sentido exclusivo de existência de artefactos tecnológicos mais atuais.

Assim, face à utilização dos termos Educação a Distância ou Educação Online ainda há muita discussão e trabalho a ser realizado para a construção de um conhecimento baseado na partilha, na troca e na interatividade. O intuito nesse texto, é também constituir uma base de conhecimentos que permita analisar com maior criticidade as dinâmicas dos tempos que vivemos, de forma a melhor compreender a educação digital.

REFERÊNCIAS

- Garrison, D. R. (1985). *Understanding distance education: a framework for the future*. London and New York: Routledge.
- Gomes, M. J. (2003). Gerações de inovação tecnológica no ensino a distância. *Revista Portuguesa de Educação*, v. 16, n. 1, p. 137-156.
- Gomes, M. J. (2008). Na senda da inovação tecnológica na educação a distância. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. 42, n. 2, p. 181-202. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/8073>>. Acesso em: 11 setembro. 2018.

- Lévy, P. (2000). *Cibercultura*. São Paulo: Instituto Piaget.
- Moore, M. G. (1993). *Theory of transactional distance*. In: KEEGAN, D. (Ed.). *Theoretical principles of distance education*. London and New York: Routledge,
- Moore, M. G.; Kearsle, G. (2013). *Educação a distância: sistemas de aprendizagem on-line*. São Paulo: Cengage Learning.
- Santaella, L. (2010). *A ecologia pluralista da comunicação*. São Paulo: Paulus.
- Santaella, L. (2013). *Comunicação ubíqua: repercussões na cultura e na Educação*. São Paulo: Paulus.
- Santos, E. (2014). *Pesquisa-formação na cibercultura*. Portugal: Santo Tirso.
- Santos, E. (2009). Educação online para além da EaD: um fenómeno da Cibercultura. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*, Braga: Universidade do Minho, 2009.
- Silva, B. & Souza, K. P. (2015). Coinvestigar a distância em tempos de cibercultura: relato de uma experiência sobre compreender. In: *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 24, n. 44, p. 55 - 68, jul./dez. 2015.
- Silva, Bento (2011). Desafios à Docência online na cibercultura. In: Carlinda Leite, José A. Pacheco, Antonio Flavio Moreira & Ana Mouraz (orgs.). *Políticas, Fundamentos e Práticas do Currículo*. Porto: Porto Editora.
- Silva, M. (2005). *Educación interactiva: enseñanza y aprendizaje presencial y on line*. Barcelona: Gedisa, 2005, 284 págs.
- Silva, M. (2000). *A sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet.

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO AMBIENTAL: A TURMA DE PEDAGOGIA DO CONVÊNIO UERGS – FETRAF-SUL/CUT

ID 310

Ionara Cristina ALBANI

Macarena Esteban IBAÑEZ

Cláudia da Silva COUSIN

Universidade Federal de Rio Grande – FURG; Universidade Pablo de Olavide – UPO; Universidade Federal de Rio Grande – FURG

ionara.albani@riogrande.ifrs.edu.br; mestiba@upo.es; profclaudiacousin@gmail.com

Resumo: Este resumo apresenta uma pesquisa em desenvolvimento no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG. Traz, como temática, a importância da participação dos Movimentos Sociais nos processos formativos das Instituições de Ensino Superior, tendo como fenômeno estudado o convênio da turma de Pedagogia, da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar – FETRAF-SUL/CUT. Busca responder: como a participação da FETRAF-SUL/CUT e o diálogo desta com a UERGS, que se materializou no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializou a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora? Para responder ao referido problema, traça, como objetivo geral, compreender como a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior podem potencializar a construção de uma Educação Ambiental Crítica e Transformadora na formação de educadores. A pesquisa é de cunho qualitativo e o método está embasado na Perspectiva Crítica (LOUREIRO, 2012). As ferramentas que estão sendo utilizadas para a produção das informações são pesquisa documental (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUINDANI, 2009) e entrevistas semiestruturadas (TRIVIÑOS, 1987). As informações produzidas estão sendo analisadas, usando como metodologia a Análise Textual Discursiva – ATD (MORAES; GALIAZZI, 2016), que tem, como pretensão, aprofundar a compreensão acerca dos fenômenos investigados. A partir das análises preliminares, constituídas por potencialidades/possibilidades e desafios, da participação e do diálogo dos Movimentos Sociais com as Instituições de Ensino Superior, considera-se que essa relação é importante e se faz necessária, pois, de fato, potencializa que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora perpassa a formação de educadores.

Palavras-chave: Educação Ambiental, Formação de educadores, Movimentos Sociais, Instituições de Ensino Superior.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma pesquisa em desenvolvimento, no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA, da Universidade Federal do Rio Grande – FURG, que está sendo realizada a partir do convênio (realizado de 2003 a 2007) da turma de Pedagogia da Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS com a Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT. Cabe enfatizar, também, que parte da pesquisa está sendo desenvolvida a partir do Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior, concedidas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. O estágio de doutoramento no exterior está sendo realizado na Universidade Pablo de Olavide – UPO – na cidade de Sevilla, Espanha, por meio do Departamento de Educação e Psicologia Social, dentro do Grupo de Pesquisa em Ação Socio-Educacional – GIAS, por um período de nove meses, iniciando em outubro de 2018 e estendendo-se até junho de 2019.

Na pesquisa, busca-se compreender: como a participação e o diálogo entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, materializados no convênio da turma de Pedagogia (2003-2007), potencializou a formação de educadores na perspectiva da Educação Ambiental Crítica e Transformadora?

A partir da construção do problema da pesquisa, foram traçados alguns objetivos específicos, a saber: compreender como e com que objetivo estabeleceu-se o convênio entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS; analisar qual a intencionalidade e quais as influências da FETRAF-SUL/CUT no planejamento das práticas que constituíram a turma de Pedagogia, ofertada pelo convênio; identificar as formas de participação e diálogo estabelecidas entre a FETRAF-SUL/CUT e a UERGS, que evidenciaram a presença da Educação Ambiental, a partir da perspectiva Crítica e Transformadora, na formação de educadores da turma conveniada; compreender como os educadores formadores da UERGS desenvolviam suas práticas pedagógicas com a turma conveniada; analisar que práticas foram realizadas pelos educadores formadores da turma conveniada que evidenciaram a presença da Educação Ambiental na perspectiva Crítica e Transformadora; e, construir e desenvolver uma proposta de pesquisa sobre a temática em estudo, na UPO.

Para a construção do problema que compõe esta pesquisa foi determinante a trajetória de formação da pesquisadora, tanto como aluna no curso de Pedagogia da UERGS, em uma oferta resultante do convênio com a FETRAF-SUL/CUT, quanto como militante. Na atuação como militante, destaca-se a experiência como educadora do Projeto Consórcio Social da juventude Rural – CSJR e do Projeto Mulher e o período em que atuou como dirigente sindical da FETRAF-SUL/CUT, o que foi importante também para o início da construção da sua trajetória de pós-graduação, da qual fez parte a realização da pesquisa de mestrado.

Esta justificativa conduz à tese de que a participação e o diálogo dos Movimentos Sociais, nas Instituições de Ensino Superior, podem contribuir com a formação de educadores, sendo um dos potenciais para que a Educação Ambiental Crítica e Transformadora permeie este processo.

O método utilizado para fundamentar esta pesquisa está alicerçado na Perspectiva Crítica, pois se compreende que os fenômenos materiais são estudados, levando em consideração um mundo em constante movimento, ocorrendo a transformação destes fenômenos, por meio da intervenção humana. Assim, a Educação Ambiental é trabalhada a partir da perspectiva Crítica e Transformadora e, a discussão tramada sobre a formação de educadores dialoga com a Educação Popular, ressaltando a importância da participação dos Movimentos Sociais nos processos formativos. Todos os elementos trazidos na fundamentação teórica apontam para a problematização e para a transformação dos fenômenos.

Por ser uma pesquisa de cunho qualitativo, optou-se por realizar a produção das informações, por meio da pesquisa documental e de entrevistas semiestruturadas. As informações produzidas estão sendo analisadas, a partir da Análise Textual Discursiva – ATD.

Este artigo traz, primeiramente, o contexto da pesquisa, por meio do título “Descrevendo a conjuntura”, o qual apresenta a FETRAF-SUL/CUT, a UERGS e a turma conveniada. Na sequência, problematiza os principais elementos de sustentação teórica, iniciando com a discussão sobre a perspectiva de Educação Ambiental em que esta pesquisa está alicerçada. Posteriormente, faz um diálogo a partir da Formação de Educadores Ambientais, no sentido de discutir alguns conceitos, problematizar o modelo de sociedade capitalista e construir possíveis alternativas para contrapor ao sistema atual. Por fim, ainda neste capítulo, traz um breve histórico da luta dos Movimentos Sociais, ressaltando a partir de qual perspectiva de Movimentos Sociais esta pesquisa está embasada. Posteriormente, descreve os caminhos metodológicos da pesquisa, desde a produção de informações até a análise das mesmas, e a sistematização dos resultados. E, por último, apresenta os resultados preliminares.

1. DESCREVENDO A CONJUNTURA

Este item trará a contextualização da pesquisa, apresentando a FETRAF-SUL/CUT, a UERGS e o curso de Pedagogia e, explicando o convênio firmado entre esta Universidade e aquela Federação.

1.1 A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT

A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar da Região Sul – FETRAF-SUL, orgânica à Central Única dos Trabalhadores – CUT, é uma organização sindical que representa, organiza e mobiliza os Agricultores Familiares da região Sul do Brasil. Foi criada no I Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul, realizado em Chapecó–SC, de 28 a 30 de março de 2001, no qual estiveram presentes 1.212 delegados, representando as comunidades de agricultores familiares de diversos municípios dos três estados do Sul do Brasil. A Federação foi fundada por 95 Sindicatos de Trabalhadores na Agricultura Familiar e Sindicatos de Trabalhadores Rurais (FETRAF-SUL/CUT, 2004). Hoje está organizada em 119 sindicatos que representam 284 municípios dos três estados do Sul.

1.2 Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS

A Universidade Estadual do Rio Grande do Sul – UERGS foi criada em 2001, pela Lei nº 11.646/01 e está organizada sob a forma de fundação de direito privado, multicampi, com sede e foro na Capital do Estado. Foi instituída e é mantida pelo poder público estadual e vinculada à Secretaria de Ciência, Inovação e Desenvolvimento Tecnológico – SCIT [UERGS, 2004]. A missão da UERGS é: “Promover o desenvolvimento regional sustentável por meio da formação de recursos humanos qualificados, da geração e da difusão de conhecimentos e tecnologias capazes de contribuir para o crescimento econômico, social e cultural das diferentes regiões do Estado”.

A UERGS apresenta-se, atualmente, em um cenário de debilidade, diminuindo a oferta de cursos, de docentes e, conseqüentemente, de vagas para o ingresso de discentes, devido à atual conjuntura política e econômica.

1.3 Turma Conveniada UERGS – FETRAF-SUL/CUT

O convênio firmado entre UERGS e FETRAF-SUL/CUT teve por objetivo o desenvolvimento de uma turma no Curso de Graduação em Pedagogia em Anos Iniciais e Educação de Jovens e Adultos, no Núcleo de Cruz Alta, e uma turma de Desenvolvimento no Curso de Desenvolvimento Rural e Gestão Agroindustrial, no Núcleo de Sananduva. Ambas as turmas iniciaram em 2002. Para a turma de Pedagogia, foram disponibilizadas 50 vagas, com 2.880 horas-aulas e duração de 04 anos [UERGS, 2002].

Conforme o convênio, incumbia aos partícipes: elaborar o desdobramento da proposta pedagógica do curso, bem como atuar na supervisão, orientação da formulação das disciplinas, acompanhar o processo de avaliação e partilhar a gestão do curso.

À UERGS, competia: disponibilizar a infraestrutura da unidade local; disponibilizar o corpo docente e administrativo; e acompanhar o processo de seleção dos alunos indicados pela convenente.

A FETRAF-SUL/CUT ficou responsável pela seleção dos alunos aptos ao ingresso no curso de nível superior; indicar um representante para, em conjunto com o Coordenador do Núcleo e do Coordenador Acadêmico da correspondente área, supervisionar e gerenciar os trabalhos, bem como avaliar o andamento, desempenho e alcance das metas conjuntas traçadas e; desenvolver um Projeto de Pesquisa sobre "Movimentos Sociais e Educação" [UERGS, 2002].

Este convênio foi realizado logo depois da criação da UERGS, em um contexto histórico e político que favorecia os Movimentos Sociais, no qual o Estado estava sendo governado por Olívio Dutra (PT). Entretanto, logo em seguida, ocorreram mudanças no cenário político e o convênio não foi mais renovado.

2. SUSTENTAÇÃO TEÓRICA

Este item tem o objetivo de contextualizar o processo histórico da Educação Ambiental, trazendo desafios e avanços, além de fundamentar a partir de que perspectiva está sendo trabalhada aquela no processo de pesquisa. Em relação à Formação de Educadores Ambientais, o artigo propõe-se a fazer um diálogo entre os autores, interagindo com a concepção da FETRAF-SUL/CUT e da pesquisadora, no sentido de discutir alguns conceitos, problematizar o modelo de sociedade capitalista e construir possíveis alternativas para contrapor ao sistema atual. Ressalta a importância de a Educação Ambiental ser trabalhada na formação de educadores, a partir da concepção crítica e transformadora e enfatiza a importância dos Movimentos Sociais nas Instituições de Ensino Superior. Faz essa discussão, partindo da concepção freireana. No que diz respeito aos Movimentos Sociais, apresenta a trajetória, a história e a luta destes, especialmente os do Campo e, como parte deles, os da Agricultura Familiar. Ratifica a importância da luta e das reivindicações dos Movimentos Sociais para que a Educação Ambiental seja evidenciada como uma temática relevante e assumida, mesmo que timidamente, pelo Estado.

2.1 Educação Ambiental

O descaso com a questão ambiental, caracterizada pelo querer abusivo do crescimento econômico, está tentando neutralizar questões essenciais para a sustentabilidade, fazendo que grupos preocupados com o meio ambiente iniciem uma discussão comprometida a respeito do tema.

Porém, faz-se necessário ressaltar que não se pode cair na ingenuidade de pensar que somente grupos comprometidos discutem Educação Ambiental. Pelo contrário, o tema está sendo propagado por diversos grupos e setores da sociedade que possuem um interesse, na maioria das vezes, financeiro e que, exaltam o tema de uma maneira brilhante e convincente, em seus discursos. Falar em Educação Ambiental virou modismo, ou seja, o tema é “politicamente correto”, ou ainda, atraente, quando pode ser usado como instrumento de controle e de ascensão econômica. Tonet problematiza que:

[...] é na sociabilidade capitalista que o estranhamento ganha a sua forma mais acabada, pois ali o conjunto do processo, incluindo o produtor, o processo de trabalho e o próprio produto, se torna uma realidade estranha, poderosa e hostil, que se opõe a uma construção autenticamente humana dos indivíduos. Deste modo, a construção de uma forma de sociabilidade que abra, para todos a possibilidade de uma vida cheia de sentido, implica, necessariamente, como horizonte, a superação do capital [TONET, 2012, p. 21].

Dessa forma, entende-se que não são ações isoladas ou atos individuais que farão com que a Educação Ambiental seja trabalhada numa perspectiva Crítica e Transformadora, promovendo a emancipação social. Mas sim, se faz necessária uma mudança no sistema que, além da Educação Ambiental, usa muitas outras ferramentas que ganham corpo nas discussões a favor da manutenção do seu *status quo*. Sobre isso, Loureiro enfatiza:

Não cabe mais em EA descontextualizar os temas e se acreditar ingenuamente que é possível reverter esse quadro apenas com a diminuição per capita do consumo ou com mudanças de hábitos familiares e comunitários, colocando a responsabilidade no indivíduo e eximindo de responsabilidade a estrutura social e o modo de produção [LOUREIRO, 2012, p. 61].

As ferramentas e estratégias utilizadas, historicamente na sociedade, priorizaram o econômico em detrimento ao ambiental, social, cultural. As práticas econômicas da sociedade globalizada como, por exemplo, os usos abusivos dos recursos naturais não renováveis têm ameaçado bruscamente o meio ambiente. Sendo assim,

faz-se necessário discutir e repensar um outro paradigma de desenvolvimento. E, para isso, é imprescindível que a Educação Ambiental seja concebida como *práxis* [LOUREIRO, 2012], permeando todos os espaços formais e não formais da sociedade, tendo claro que é essencial que a sociedade civil organizada, os Movimentos Sociais, as Instituições de Ensino trabalhem este tema com responsabilidade e compromisso, levando em consideração que a educação é essencial na formação do cidadão. Nesta perspectiva, propor um projeto contra-hegemônico é papel fundamental dos Movimentos Sociais que estão comprometidos com a maioria da população. E, a Educação Ambiental deve ser um dos potenciais para este “enfrentamento”.

Assim, considerando o modelo de educação atual e remetendo a discussão da Educação Ambiental para o campo da Educação Formal, compartilha-se a ideia proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCNEA, quando destaca a importância da necessidade de pensar a Educação Ambiental numa perspectiva transversal, perpassando o currículo. E para propor um currículo em que a Educação Ambiental seja trabalhada como tema transversal, entende-se de extrema importância discutir a Formação de Educadores Ambientais e a participação dos Movimentos Sociais – temas que serão discutidos a seguir.

2.2 Formação de Educadores Ambientais

A formação de educadores ambientais é uma temática que vem sendo muito debatida nos últimos anos. Isso se deve à tomada de consciência sobre a importância do papel do educador como desencadeador de processos educativos críticos, promotores de transformação social e, também, a importância da educação enquanto ato político. Porém, a estrutura atual do Estado é organizada de uma forma que fragiliza a atuação dos educadores, usando-os apenas como instrumentos de trabalho. Vindo ao encontro dessa discussão, Mészáros salienta que:

É por isso, que hoje o sentido da mudança educacional radical não pode ser senão o rasgar da camisa de força da lógica incorrigível do sistema: perseguir de modo planejado e consistente uma estratégia de rompimento do controle exercido pelo capital, com todos os meios disponíveis, bem como com todos os meios ainda a ser inventados, e que tenham o mesmo espírito [MÉSZÁROS, 2008, p. 35].

Apesar da contradição entre o que se entende por educador e o que, de fato, é possível, a prática dos educadores incide diretamente na formação dos educandos e, em consequência, em intervenções na sociedade. Para isso, Freire ressalta que ensinar exige entender a educação como uma das formas de intervenção no mundo:

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica, é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além do conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [FREIRE, 1996, p. 98, grifo do autor].

Desta forma, compreende-se a importância da educação para a transformação da sociedade e, por conseguinte, a formação de educadores torna-se imprescindível: seres humanos são inacabados e a sociedade está em constante mudança, externando cada vez mais a necessidade de formação contínua e permanente. Neste sentido, Guimarães atenta para a necessidade e importância do papel das instituições que formam os educadores, enfatizando que a formação vai para além do conhecimento da disciplina e da mediação do processo ensino-aprendizagem:

[...] é urgente que as instituições que formam o professor se deem conta da complexidade da formação e da atuação consequentes desse profissional. Além do conhecimento seguro da disciplina que ensina, da compreensão e de certa segurança para lidar com a mediação do processo ensino-aprendizagem, das concepções a serem desenvolvidas em relação ao caráter ético-valorativo da sua atividade docente, vão se agregando outras habilidades afirmadas como necessárias ao desenvolvimento adequado da sua atividade profissional [GUIMARÃES, 2004, p. 18].

Porém, novamente depara-se com a contradição entre a necessidade e a possibilidade de participar de formação, sendo que a jornada real de trabalho da maioria dos educadores não é correspondente à jornada formal. Mas, é a partir desta realidade que se busca o “inédito-viável” de Freire [1996, p. 53], problematizando que: “O meu “destino” não é um dado, mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir”. Assim, os educadores precisam ter consciência da totalidade e serem críticos, para possibilitar que sua prática educativa aponte para um processo de enfrentamento ao sistema imposto.

O educador precisa ter clareza de que não existe neutralidade na educação. Por isso, para além da formação, é fundamental problematizar a orientação política e ideológica dos educadores perante o sistema que os induz ao silêncio, culpabilizando-os. Freire [2013, p. 92] salienta que: “Como educadores e educadoras somos políticos, fazemos política ao fazer educação. E, se sonhamos com a democracia que lutemos, dia e noite, por uma escola em que falemos aos e com os educandos para que, ouvindo-os possamos ser ouvidos por eles também”. Não se pode negar que toda ação pedagógica é uma ação política e, sendo assim, a neutralidade não existe. Portanto, os educadores, dentro das possibilidades concretas, podem optar entre agir para transformar a sociedade ou para manter o sistema.

Fazendo um diálogo com o fenômeno desta pesquisa, entende-se que os Movimentos Sociais são atores importantes no processo de formação de educadores, no sentido de intervir para que o processo aconteça, possibilitando a inserção da Educação Ambiental e apontando para a transformação social.

2.3 Movimentos Sociais

No século XIX, nas décadas de 60, 70 e 80, os Movimentos Sociais não incorporavam, em suas pautas, a questão ambiental, pois acreditavam que esta estaria consumada, caso se resolvessem os problemas sociais. Mas, com a evidência cada vez maior da problemática ambiental, atingindo sempre e mais a parcela da população menos favorecida, alguns movimentos incluíram-na em sua pauta de lutas e outros movimentos, ainda, surgiram devido a essa evidência.

Sendo assim, é interessante explicar a partir de que concepção, fala-se de Movimentos Sociais, nesta pesquisa, entendendo que o termo é amplo e, em outros contextos, pode se referir a Movimentos Sociais vistos por meio de outras perspectivas, que não dialogam com a deste trabalho. Compartilha-se da concepção da FETRAF-SUL/CUT, em um dos livros do CSJR, quando ressalta que:

Entendemos os movimentos sociais como atores que organizam ações coletivas de caráter sócio-político pertencentes a diferentes classes e camadas sociais. Eles politizam suas demandas e criam um campo político de força na sociedade civil. Suas ações estruturam-se a partir de repertórios criados sobre temas e sobre problemas em situação de conflito e de disputa. [...] Nesse sentido, é espaço de geração de novos direitos e de novos valores que preservam os laços de solidariedade, tendo por finalidade a contraposição ao sistema dominante, tendo em vista consagrar novos valores e novas relações sociais [FETRAF-SUL/CUT, 2007, p. 37].

Dessa forma, entende-se que os Movimentos Sociais constroem um processo social, político e cultural que evidencia uma identidade coletiva, a partir de interesses em comum, sendo que esta resulta do princípio da solidariedade e é construída a partir de valores culturais e políticos compartilhados pelo grupo. Gohn complementa, esclarecendo que:

[...] movimento social refere-se à ação dos homens na história. Essa ação envolve um fazer – por meio de um conjunto de práticas sociais – e um pensar – por meio de um conjunto de ideias que motiva ou dá fundamentação à ação. Trata-se de uma práxis, portanto [GOHN, 2000, p. 12-13].

Segundo esta autora, os Movimentos Sociais se fortalecem ou se enfraquecem, conforme a dinâmica do conflito e da luta social, buscando o novo ou repondo e conservando o velho. Os Movimentos Sociais participam, direta ou indiretamente, da luta política da sociedade, contribuindo para o desenvolvimento e “forçando” a transformação social. *Assim*, entende-se que todo Movimento Social tem uma finalidade política, que implica na tensão entre interesses antagônicos.

Por isso, acredita-se que um dos motivos dessa tensão é que o Estado garante a condição da classe hegemônica e, dessa forma, os Movimentos Sociais contra-hegemônicos se organizam para enfrentar a opressão. Nesta pesquisa, parte-se do princípio que, apesar da burocratização e do enfraquecimento, os Movimentos Sociais são atores importantes e, que, mesmo de uma maneira mais tímida, mobilizam, lutam, defendem e conquistam espaços e políticas em prol dos oprimidos. Dessa forma, acredita-se que a partir da *práxis* desses Movimentos Sociais, é possível intervir nos espaços de educação, trabalhando a Educação Ambiental de maneira que esta possa ser um dos potenciais para a transformação da sociedade.

3. CAMINHOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa está alicerçada na Perspectiva Crítica, trabalhando a Educação Ambiental a partir da perspectiva Crítica e Transformadora [LOUREIRO, 2012]. A pesquisa é de cunho qualitativo, pois se entende que esta é a forma mais coerente de pesquisar e interpretar um fenômeno, possibilitando contribuir para sua transformação [Fazenda, 2010].

Neste contexto e a partir desta compreensão, as informações da pesquisa estão sendo produzidas por meio da leitura e análise documental, além da realização de entrevistas individuais semiestruturadas. Os sujeitos participantes da pesquisa totalizam oito: dois dirigentes da FETRAF-SUL/CUT (Coordenador Geral na época do convênio e representante da Federação no convênio); a coordenadora da turma, representando a UERGS; e quatro educadores da UERGS que trabalharam com a turma conveniada. Triviños [1987, p. 146] alerta que: “Nossas práticas em pesquisa qualitativa nos têm ensinado que, em geral, o processo da entrevista semiestruturada dá melhores resultados se trabalha com diferentes grupos de pessoas [...]”.

A metodologia utilizada para analisar as informações está sendo a Análise Textual Discursiva – ATD, que tem como pretensão, testar hipóteses para comprová-las ou refutá-las, baseando-se na compreensão e reconstrução de fenômenos já existentes [MORAES; GALIAZZI, 2007].

Neste momento, a pesquisa encontra-se na fase de análise das informações (entrevistas).

4. RESULTADOS PRELIMINARES

Os resultados preliminares anunciam a comprovação da tese, a partir da fala dos sujeitos da pesquisa. Muitos são os elementos que evidenciam a presença da Educação Ambiental Crítica e Transformadora no processo formativo da turma de Pedagogia conveniada FETRAF-SUL/CUT – UERGS, que vão desde a referência a um processo de formação diferenciado, permeado pela *práxis* e constituído pela construção de conhecimentos, a partir da realidade/bagagem dos educandos; evidenciando a disponibilidade para o diálogo; a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo; a presença do senso crítico; o espírito de coletividade; até a alusão de um processo de formação para a vida, alicerçado na transformação social.

REFERÊNCIAS

- Loureiro, Carlos Frederico Bernardo. (2012). *Trajetória e fundamentos da Educação Ambiental*. 4. ed. São Paulo: Cortez.
- Triviños, Augusto Nivaldo Silva. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas.
- Moraes, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. (2007). *Análise textual discursiva*. Ijuí: Ed. Unijuí.
- Federação Dos Trabalhadores Na Agricultura Familiar Da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT. (2004). Resoluções do I Congresso da FETRAF-SUL/CUT. *Consolidando a organização, fortalecendo a agricultura familiar e alimentando o Brasil*. Chapecó, SC: [s.n.]. Resolução digitada.
- Universidade Estadual Do Rio Grande Do Sul – UERGS. (2004). *Decreto nº 43.240, de 15 de julho de 2004*. Porto Alegre: [s.n.].
- Universidade Estadual Do Rio Grande Do Sul – UERGS. (2002). *Convênio nº 009, de 28 de março de 2002*. Porto Alegre: [s.n.].
- Tonet, Ivo. *Educação contra o capital*. (2012). 2. ed. São Paulo: Instituto Lukács.
- Mészáros, Isteván. (2008). *A educação para além do capital*. 2. ed. São Paulo: Boitempo.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Guimarães, Mauro. (2004). *A formação de educadores ambientais*. 3. ed. Campinas, SP.: Papirus.
- Freire, Paulo. (2013). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Federação Dos Trabalhadores Na Agricultura Familiar Da Região Sul – FETRAF-SUL/CUT. (2007). Tese do II Congresso FETRAF-SUL/CUT. *A ousadia na luta e na organização construindo um novo desenvolvimento*. Francisco Beltrão, PR: [s.n.].
- Gohn, Maria da Glória. (2000). 500 ANOS DE LUTAS SOCIAIS NO BRASIL: movimentos sociais, ONGS e terceiro setor. *Revistas Mediações*, Londrina, v.5, n. 1, p. 11-40, jan/ jun.
- Fazenda, Ivani (Org.). (2010). *Metodologia da pesquisa educacional*. 12. ed. São Paulo: Cortez.

ASPECTOS PRÁTICOS DA TUTORIA NO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO TUTORIAL: ENTRE O VIVIDO E O SENTIDO POR TUTORES E TUTORANDOS

ID 291

Francione Charapa ALVES

Universidade Federal do Cariri

Meirecele Calíope LEITINHO

Universidade Federal do Ceará

francione.alves@ufca.edu.br; meirecele@terra.com.br

Resumo: A presente pesquisa teve como objeto de estudo a ação tutorial no Ensino Superior. Objetiva analisar a prática da tutoria, observando as experiências vividas e sentidas pelos tutores e tutorandos envolvidos no Programa de Educação Tutorial (PET) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Utilizamos a metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC) que se fundamenta na Teoria das Representações Sociais para tratamento dos depoimentos coletados. O resgate dos discursos ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com sete tutores; e grupos de discussão com 68 petianos. A análise foi realizada partir da criação de eixos discursivos organizados por grupos de atores sociais com base nas ancoragens para a criação dos DSC. Os referenciais teórico-metodológicos da pesquisa centraram-se nas construções de Veiga Simão, Flores (2005); Baudrit (2009), Zabalza (2011), Lefèvre e Lefèvre (2005), dentre outros. Os achados revelaram que a ação tutorial é multidimensional, enriquecendo profissionalmente os tutores, dando-lhes oportunidade de múltiplas aprendizagens, e para os alunos ela promove o seu desenvolvimento pessoal, acadêmico e profissional para atuarem em sociedade. A tutoria do PET, assim como de outros programas deve ocorrer de maneira sistematizada e adaptada às realidades. Outro aspecto observado é que ela não é unidimensional, a forma como está estruturada e como funciona, o tempo que os tutores e tutorandos estão juntos, revelam muitos outros aspectos, psicológicos, sociais, técnicos, pedagógicos, políticos. As atividades desempenhadas pelos tutores com os seus tutorandos vão dando corpo a essas dimensões. É de grande importância ter clareza da definição dos papéis dos sujeitos que estão diretamente envolvidos na tutoria, pois, o fato de ter conhecimento do que compete a cada um irá facilitar a relação tutor- tutorando. Concluímos que a relação na tutoria é de mediação, respeito pessoal e profissional, respeito à autonomia e nunca ditatorial. Nessa relação, seja qual for a tutoria, exige que o tutor tenha algumas qualidades, que eu não chamaria de perfil pronto, mas a ser construído com o grupo, ou individualmente com o seu tutorando. Nesse sentido, a tutoria necessita ser avaliada constantemente por seus participantes, promovendo uma melhoria de qualidade das suas ações, o que irá repercutir nos resultados do trabalho coletivo desenvolvido por eles.

Palavras-chave: Programa de Educação Tutorial. Tutoria. Prática.

INTRODUÇÃO

De acordo com Zabalza (2007) a tutoria na atualidade é utilizada na Educação Superior, com a finalidade de melhorar a interação pedagógica entre tutores e tutorandos, extremamente necessária para orientar e dirigir os processos ensino e de aprendizagem. O autor afirma que a tutoria é uma das competências da docência universitária, apresentando-se como conhecimento básico da formação (ZABALZA, 2007). Corroborando com este pensamento, Álvarez Pérez (2002) afirma que a ação tutorial é inerente à competência docente.

No Brasil, a tutoria passa a existir na docência universitária a partir da proposição de políticas educacionais que definiram programas de tutoria institucionalizados, por exemplo, a tutoria do Programa de Educação Tutorial (PET), em que um tutor é responsável por 12 bolsistas devendo orientá-los em atividades de ensino, pesquisa e extensão no curso em que fazem parte.

Inicialmente, o Programa foi criado em 1979, com o nome de Programa Especial de Treinamento (PET), e mais tarde sofre mudanças e foi renomeado como Programa de Educação tutorial (PET), oficialmente instituído pela Lei 11.180/2005. A Portaria do MEC nº 976/2010 trouxe inovações para a estrutura do PET como, por exemplo, a flexibilização e dinamização da estrutura dos grupos, a união do PET com a Conexões de Saberes, a definição de

tempo máximo de exercício da tutoria, a aproximação com a estrutura acadêmica da universidade e a definição de estruturas internas de gestão do PET.

Desenvolvemos uma pesquisa qualitativa com tutores e alunos tutorandos do Programa de Educação Tutorial (PET) de sete cursos da Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, Brasil. No que concerne ao método, optamos pela metodologia do Discurso do Sujeito Coletivo (DSC), desenvolvida por Lefèvre e Lefèvre (2005), que permite a construção de um pensamento coletivo, expressado e relatado individualmente. Trata-se de um “eu ampliado” que consiste na tentativa de reconstruir um sujeito coletivo “[...] como um discurso individual composto na primeira pessoa do singular (LEFÈVRE; LEFÈVRE, 2005, p. 58)” e que se refere a uma determinada opinião, pertencente a um universo de opiniões possíveis da comunidade estudada, num determinado tempo histórico. O DSC permite, por meio de uma pesquisa social e empírica, resgatar o pensamento de uma coletividade sobre determinado tema, no caso, a ação tutorial. Participaram da pesquisa as sete tutores e 68 tutorandos participantes do PET, suas narrativas foram coletadas por intermédio de entrevistas semi-estruturadas (tutores) e Grupos de Discussão (tutorandos) que questionavam acerca das práticas realizadas no PET pelos tutores e tutorandos.

O DSC é sistematizado a partir das seguintes figuras metodológicas: *a) Expressões-chave*: pedaços, trechos ou transcrições literais do discurso, que devem ser sublinhadas, pelo pesquisador e que revelam a essência do depoimento, do conteúdo discursivo dos segmentos em que se divide o depoimento (que em geral, correspondem às questões da pesquisa), uma prova discursivo-empírica das ideias centrais e das ancoragens e vice-versa; *b) Ideias Centrais*: nome ou expressão linguística que revela e descreve, da maneira mais sintética, precisa e fidedigna possível, o sentido de cada um dos discursos analisados e de cada conjunto homogêneo de expressões-chave, uma descrição do sentido de um depoimento ou de um conjunto de depoimentos; *c) Ancoragem*: figura metodológica que, sob a inspiração da teoria da representação social, é a manifestação linguística explícita de uma dada teoria, ou ideologia, ou crença que o autor do discurso professa e que, na qualidade de afirmação genérica, está sendo usada pelo enunciador para “enquadrar” uma situação específica, já que algumas expressões-chave remetem não a uma ideia central correspondente, mas a uma ancoragem.

O DSC resulta em um discurso-síntese redigido na primeira pessoa do singular e composto pelas expressões-chave que têm a mesma ideia central ou ancoragem. Após o tratamento dos discursos, a análise material resgatado a partir dos discursos dos atores sociais da pesquisa foi realizado da seguinte com base na apresentação direta das ancoragens (A).

A seguir, trazemos as representações dos atores sociais investigados do PET, primeiramente dos tutores e interlocutores, e em seguida, a análise dos discursos dos tutorandos.

A PRÁTICA DA TUTORIA NO PET NA PERCEPÇÃO DE TUTORES

As percepções dos tutores remetem-nos para o exercício da ação tutorial, ou seja, o eixo da *prática* da tutoria no PET. Aqui, percebemos ainda mais a complexidade desta ação. Deste eixo discursivo, criamos os sub-eixos: Ação tutorial na prática cotidiana e seus aspectos, Relação tutor-tutorando, desafios e dificuldades da prática. A seguir, trazemos cada sub-eixo com suas respectivas ancoragens e procuramos analisá-los trazendo alguns excertos dos discursos coletivos.

Os discursos coletivos revelam que a *ação tutorial na prática cotidiana* ocorre por meio de atividades programadas ou reuniões extraordinárias, mas que todas essas atividades de ensino, pesquisa e extensão planejadas e desenvolvidas por tutores e tutorandos contribuem para o crescimento não só de petianos, mas de

todos os alunos da graduação e dos professores que usufruem das atividades, contribuem também para o desenvolvimento do próprio tutor, conhecido como *efeito-tutor*. Baudrit (2009) nos alerta que não é evidente que a ação tutorial beneficie o tutor, segundo o fato de estarem os dois potenciais atores na presença um do outro não é o suficiente para que isso ocorra, “são necessárias condições bastante especiais, tarefas e actores bem escolhidos, para que os benefícios da tutoria se manifestem” (BAUDRIT, 2009, p. 14).

De acordo com o DSC7 a prática de tutoria no PET inspira os tutores na sua prática pedagógica em sala de aula, mas não só nesse momento, ela se constitui em um exercício à prática dialógica e de reflexão crítica.

Na prática cotidiana, eu me inspiro no PET, inclusive, para a minha prática até pedagógica não só de sala de aula, como também tem tanto de prática nesse movimento de criticidade que os alunos fazem, em tudo que nos propomos a realizar, em todas as atividades. É esse modelo assim que tentamos ser, um modelo mais dialógico, participativo, sem ser aquela figura centrada, sem o professor ser o centro naquele momento, mas algo mais participativo (DSC7).

Das funções tutoriais elaborada pelos autores Carrasco-Embuela, Veiga-Simão, Rosado-Pinto, Flores-Fernandes, Giner-Gomis & Lapeña-Perez (2008), especificamente a *função acadêmica* ou *dimensão tutorial acadêmica* ou *formativa*, é a que mais se assemelha a uma das ações exercidas pelos tutores do PET. Também relembramos García Nieto (2008) e Martínez Juárez e Pérez Cuso (2010) quando nos dizem que a tutoria fornece orientações ao aluno nas seguintes áreas *acadêmica, profissional, pessoal e social, administração*. Acreditamos que olhando sob essa ótica, podemos visualizar melhor o que os discursos nos revelam.

De acordo com os DSC, nesse processo de tutoria do PET, para além dos aspectos técnico-pedagógicos são trabalhados os psicológicos, sócio-críticos, éticas, pessoais, profissionais. No campo pessoal, a orientação ocorre tanto em momentos individuais quanto nos trabalhos em grupo, os tutores entendem que a subjetividade de cada um permanece com a pessoa onde quer que ela esteja, a diversidade que os sujeitos trazem para o grupo precisa ser trabalhada constantemente, aprendendo a conviver uns com os outros.

O DSC9 nos diz que o convívio do tutor com os alunos “ é muito enriquecedor no aprendizado em todos os aspectos, porque além das três vertentes, da pesquisa, extensão e ensino, ainda temos que lidar com questões emocionais, pessoais, familiares que acontecem com eles [...] (DSC9). Também é importante mencionar que esses aspectos eles não se dissociam, eles ocorrem no cotidiano quando são necessários, e que muitas vezes, vão surgindo simultaneamente.

Na minha ação tutorial estão presentes tanto os aspectos técnico-pedagógicos, quanto crítico-social e psicológica, eu acho que são ações que não dão para ser dissociadas. Em alguns momentos vemos a necessidade ter uma ação mais técnica, até pela questão do conhecimento que temos da área e das suas especialidades. Mas tem muitos momentos também que nos levam a essa criticidade, a essa questão também do lado social e do lado psicológico, então não dá para dissociar. Principalmente trabalhando com pessoas (DSC11).

As atividades de extensão que são realizadas no PET, os estudos em grupo e os projetos coletivos desenvolvem a percepção crítico-social e ética dos alunos e dos tutores sobre o papel do conhecimento na sociedade, a função social da universidade e a atuação desses futuros profissionais na sociedade. Os discursos a seguir expressam essas ideias.

Essa formação técnica e acadêmica passa por mim até certa escala, mas ela também é feita por muito outros professores [...] mas essa mais social, a mais crítica, aí essa sim que é uma especial,[...] porque a formação que um cientista de qualquer área recebe é puramente técnica, o que gera um profissional completamente desvinculado da realidade social em que ele está inserido. As atividades realizadas pelo grupo que são atividades de extensão, atividades externas se enquadram muito mais nesse perfil de uma orientação social. [...] Dentro dessa perspectiva as questões ético-sociais, ou seja, o compromisso da ciência, como é que ela vai chegar, quais são as consequências desse trabalho, acabam sendo perpassadas por essa discussão, porque pensamos assim, conhecer o mundo, entender o mundo ao seu

redor e como atuar, ele como profissional de uma forma socialmente comprometida, pensando na sociedade [...] (DSC10.1).

O PET tem uma característica que é o desenvolvimento coletivo do grupo. Então, é um programa geracional porque ao mesmo tempo vão saindo bolsistas e vão entrando, então sempre tem um grupo mais velho, um grupo intermediário e um grupo novo. Então, como é que eu desenvolvo isso? Eu desenvolvo coletivamente, nós colocamos na mesa como um projeto que nós desenvolvemos durante um ano, todo ano tem um projeto para desenvolver, os alunos ajudam, dão opinião e nós desenvolvemos todas aquelas atividades coletivamente. [...] Essas ações eles tem total responsabilidade de fazer, sendo que impedimentos, os entraves, a gente traz para o grupo e o grupo se manifesta e eu como tutor(a) também me manifesto. [...] Essa convivência coletiva, como conviver com pessoas de gêneros diferentes, concepções religiosas e teóricas diferentes, porque entram alunos de todas as ideologias, não necessariamente que seja de uma minha, ou seja, de outra, tem aluno que participa do movimento estudantil, tem aluno que não participa, então, é um caldeal de ideias ali dentro e há embates. Enriquece (DSC10.1).

Percebemos nos vários discursos evidências de partilha, coletividade e o trabalho em grupo, nos DSC dos tutores e tutorandos, devido a ideia de diferenças individuais existentes dentro no grupo, essa diversidade é difícil de ser trabalhada, mas enriquece. Ainda sobre a prática dos tutores, mencionamos a portaria nº 3.385 de setembro de 2005 em seu artigo 11, no que se refere às atribuições do professor tutor que são atribuições são amplas, de caráter legislativo e trazem apenas os aspectos técnicos, evidenciando o seu caráter objetivo, entretanto, quando as leis e a normas entram no cotidiano das pessoas, elas se deparam com as subjetividades. Nesse sentido, surgiram outros aspectos do PET que foram mencionados nos DSCs dos tutores, e logo mais veremos que também se fazem presentes nos DSCs dos tutorandos.

No sub-eixo *relação tutor-tutorando*, os discursos ressaltaram a relação tutor-tutorando. Na realidade, embora se refiram à esse tema em particular, não se desvincula dos outros, há uma coerência no que é apresentado nos discursos, não há como desenvolver uma ação tutorial sem pensar em como ela é realizada e como os sujeitos envolvidos nela se comportam e atuam, e o que dela tiram proveito. Os três discursos que se referem à relação tutor-tutorando são complementares à medida em que ela se constitui em uma relação dialógica, aberta, flexível, enfatizando que não há espaço para autoritarismos nessa, é necessário uma negociação constante entre as partes, e muito empenho de todos os participantes do grupo.

É uma relação que precisa ser muito aberta, muito flexível, precisa ser de muito diálogo. Cada aluno é um mundo, uma cabeça. [...]O tutor, ele precisa se colocar no patamar do aluno para que ele possa dialogar efetivamente. Sem isso, esse diálogo não acontece em duas vias, a autoridade não pode ser a referência que o tutor tem para dialogar, ele precisa se posicionar porque há uma confiança, gerar uma confiança no aluno para que ele possa escutar, não pela autoridade que a gente usa em outras ocasiões, mas no PET a gente precisa se colocar realmente no patamar do próprio aluno para que o diálogo possa acontecer (DSC13).

Devido ao tempo que passam juntos permitem que eles trabalhem melhor essa perspectiva pessoal, os seus aspectos emocionais e afetivos que acabam por gerar muita proximidade entre tutores e tutorandos, e entre os próprios membros do grupo, conforme fica evidente nos DSC12: “ [...] na tutoria nós estamos muito mais próximos deles. Então é, de fato, é uma relação profissional, mas também é uma relação pessoal. Diferente da nossa relação em sala de aula [...] em relação aos professores tutores, eles são bem mais próximos (DSC12). Outro discurso, apresenta esse aspecto:

Nossa relação é assim... é claro que uns são mais dados outros, mas eu sinto assim que há um respeito, um carinho, a questão do lado afetivo porque a gente se envolve. [...] Aqui eu costumo dizer inclusive que nós nos consideramos uma família, porque são 12 bolsistas. [...] ficamos muito tempo envolvidos, ao longo do ano, passamos muito tempo juntos, são 10 horas que o tutor tem, mas eles tem 20 horas na verdade, nesse programa, e não tem como deixar de ter esse laço, de construir esse laço afetivo. Muitos deles inclusive se tornam amigos posteriormente. [...]Por outro lado, quando o aluno não cumpre com aquelas atividades, [...]mas temos que saber também separar muitas vezes isso. Como isso faz parte do ofício mesmo do(a) professor(a), do tutor(a). Mas tentamos fazer com que o processo flua com muita tranquilidade [...] (DSC14).

Percebemos que, de fato, os aspectos psicológicos se sobressaem na tutoria realizada no PET, até mesmo pelas expressões utilizadas nos discursos “somos uma família” revelam que se cria um vínculo muito forte entre tutores e tutorandos, e entre os próprios petianos. Desenvolve-se assim, competências de relações interpessoais, conhecendo-se uns aos outros no contexto acadêmico e conseqüentemente nas relações sociais por meio das atividades de extensão do PET. A interação que há entre os indivíduos e o ambiente social e cultural se constitui na base para a construção das relações sociais que influenciam e são influenciadas pelos aspectos cognitivos, emocionais e pelas ações. No tocante ao *desafios e dificuldades* da prática que os tutores enfrentam no exercício da sua prática. Foram apresentados como desafios: o pouco reconhecimento da universidade e do curso, além da gestão dos conflitos internos do grupo referentes às ancoragens A15, A16, A20.

Os desafios são muitos. Existe uma pressão normal e positiva do próprio curso em relação à atuação do grupo que existe para gerar benefícios na formação. [...] Então, essa relação com o próprio curso, com o coordenador do curso, é sempre um grande desafio! Você tem que fazer essa gestão, a gestão mais externa do PET, na conscientização da importância das atividades, com o corpo docente e com a coordenação. [...] então você tem ali uma gestão de interface entre o grupo e o meio externo, a própria universidade, o corpo docente, a administração superior, para que todos entendam a importância daquela atuação (DSC15).

Gerir pessoas, com seus interesses, suas individualidades em um grupo que tem uma convivência semanal como ocorre no PET é realmente um desafio para o tutor e para o grupo como um todo.

Um desafio interno é você tratar de todas essas características pessoais, esses interesses que são diferenciados, é a gestão efetivamente do grupo no seu dia a dia. [...] É que se nós nos enriquecemos enquanto pessoa, é uma aprendizagem, nós também temos dificuldades de conviver, discutir a questão que você exerce na prática, a questão da diversidade, essa relação, a exigência que a Universidade tem para você cumprir todas essas tarefas que você tem e ao mesmo tempo tem um grupo que você tem que acompanhar muito de perto. Você acompanha coletivamente, mas você acompanha individualmente também. [...] Então, a gente tem que gerenciar muito, muito “pepino” (DSC16).

O DSC20 se refere ao pouco reconhecimento do programa dentro da instituição, o que reflete no reconhecimento da própria ação tutorial que é apontada como um problema pelos tutores. “Não vou dizer o não reconhecimento, mas o pouco reconhecimento da Universidade em relação à tutoria enquanto atividade. A Universidade quer que a gente ajude a fazer projeto [...] mas na hora de reconhecer a atividade do tutor! (DSC20).

Como dificuldades surgem a falta de formação, as questões financeiras, questões de tempo dos tutores para conciliar as atividades da tutoria do PET com as outras atividades docentes e a rotatividade de alunos no PET, o que dificulta os trabalhos, (ancoragens A17, A18, A19 e A21). O problema que foi mais enfatizado nos discursos, tanto dos tutores quanto dos alunos, é a questão financeira, no que se refere às bolsas e ao custeio. De acordo com a Portaria MEC nº 343/2013. Cada aluno e cada tutor que faz parte desse programa do governo federal recebe uma remuneração, uma bolsa e o grupo recebe um custeio para as despesas. Esse custeio tem regras para ser utilizado.

De acordo com os discursos, há um atraso constante de bolsas dos tutorandos e isso de certa forma prejudica o trabalho e se torna um empecilho para a vida acadêmica daqueles que dependem desse recurso. Além disso, o custeio também demora a chegar, geralmente chega de uma vez só e geralmente está disponível no segundo semestre.

Muitas vezes as atividades de extensão e outras que exigem recursos financeiros são realizadas com o uso do dinheiro da bolsa dos alunos e dos tutores porque não houve o repasse do custeio pelo MEC. Também há um senso de responsabilidade muito grande do grupo e dos tutores quando afirmam que não é a universidade ou o MEC que estão à frente das atividades junto da comunidade, mas é o PET, por isso a atividade tem que acontecer!

Na maioria das vezes os alunos dependem da bolsa porque eles não são ricos. Agora tem muitos deles que estão sem conseguir nem vir pra aula porque há o atraso da bolsa. Esse é um problema seríssimo pra gente manter o resultado no curso. Isso tem sido um desgaste porque você vê a pessoa que tem um potencial sair porque não tem a bolsa. E assim já foram muitos. Isso dificulta muito as atividades. O financiamento dos eventos também tem sido uma dificuldade [...]. Então, tem essas dificuldades. Porque as regras do custeio diz que nós podemos financiar eventos científicos. Mas, por exemplo, não financia diária, financia a passagem. [...] Aí não funciona, não dá certo. Não tem transporte nem alimentação, tem única e exclusivamente a passagem. [...] mesmo com o custeio há coisas que têm que ser feitas e tem que sair do bolso, porque o custeio quase nunca chega. [...] A gente tem que gerir os conflitos financeiros. [...] (DSC18).

A falta de formação é uma das queixas frequentes não somente dos tutores do PET, mas de outros programas em que a tutoria está presente, muito embora esse quadro venha se modificando aos poucos, ainda há necessidade de formação. A seguir, mais um depoimento: “O exercício da tutoria é uma experiência que nós não somos formados para ela, você vai aprendendo no dia-a-dia, porque a universidade não dá, nem no ensino, nem na extensão, nem na pesquisa [...]” (DSC17).

Além dessas duas dificuldades apontadas, ainda há a questão de que os tutores realizam muitas outras atividades dentro da universidade, e sentem dificuldade de conciliá-las com as da tutoria que requer muita atenção e disponibilidade. No DSC fica claro a insatisfação dos tutores, em relação às horas dedicadas ao PET, que não são contadas no Plano de Ação Docente na UECE, uma vez que todas as atividades realizadas pelo grupo é dedicada à graduação. Entretanto, também fica evidente no discurso que isso ainda está sendo discutido na universidade a fim de procurar uma solução.

As dificuldades na conciliação das demais atividades com o PET, que é ser um professor da UECE, pesquisador, ainda tem as questões com as atividades burocráticas que exercemos. Então assim, muitas vezes ficamos nessa dificuldade, acompanhando eles, mas o que me deixa muito impotente é querer acompanhar todo o processo e nem sempre a gente pode [...]. Principalmente agora que o PET não está mais contando do nosso PAD. Então essa é outra grande dificuldade, são X horas que eram contabilizadas no nosso Plano de Ação Docente e agora retiraram. [...] [...] Eu quero um pouco mais de disponibilidade, porque quando eu entrei aqui tinha redução de X horas, então, eu reduzia sempre minha carga horária para estar no PET, se envolvendo, porque o PET contribui diretamente para o curso. Então, por exemplo, os eventos que realizamos, passamos uns quatro meses de antecedência para planejar, reunir e nos debruçarmos mesmo, para que realmente tudo ocorra muito bem e sempre tem ocorrido, assim, muito bem, então sempre se destaca muito, são muitos elogios, mas conta, assim, é um esforço, um trabalho muito árduo, muito grande de envolvimento mesmo (DSC19).

Por fim, há uma preocupação com a rotatividade dos alunos que está aumentando a cada ano devido às mudanças na legislação e de acordo com o DSC21 o MEC está trabalhando na contramão da proposta de formação do programa.

[...] Uma coisa que eu acho muito preocupante, era que antes a gente só podia pegar alunos de 2º, 3º, até no máximo 4º, porque para ter o certificado de PET ele precisava estar dois anos dentro do programa [...] agora você pode pegar até do 7º semestre. [...] Então isso para a formação é péssimo. Não vai nem entender a lógica. Não dá tempo construir coisa nenhuma. [...] Então o MEC, ultimamente, tem trabalhado na contramão do que a gente espera (DSC21).

O DSC21 nos revelam que o rumo que vem tomando as Políticas Públicas para a educação brasileira estão na contramão de uma educação emancipatória. Quando o PET já se constitui uma Política bem estruturada, aparece uma lógica que atende aos padrões neoliberais e capitalistas, entretanto, contradiz a continuidade do trabalho do tutor em relação à formação do petiano.

PERCEPÇÃO DE TUTORANDOS SOBRE A PRÁTICA DA TUTORIA NO PET

A análise do material discursivo dos tutorandos do PET também foi realizada conforme a dos tutores, por eixos discursivos. O eixo da prática na percepção dos tutorandos, subdivide-se em dois sub-eixos que são: *o papel do tutor* e *a relação tutor-tutorando*. O sub-eixo que dizem respeito ao *papel do tutor* está profundamente relacionado

à relação tutor-tutorando, destacamos aqui elementos que os tutorandos enfatizaram, como por exemplo, a questão da mediação (A88) que o tutor deve exercer e da relação democrática, desprovida de autoritarismos (A86), mesmo que haja as cobranças que devem existir, mas como deve ser, de forma ética e profissional.

[...] Todas as nossas coisas: o nosso planejamento, o nosso relatório, as nossas atividades, é tudo uma construção bem coletiva mesmo. O(a) tutor(a) tem a palavra final, lógico, mas dialoga junto com a gente. [...] é lógico que o tutor vai estar aqui lhe cobrando puxão de orelha e tal, mas eu diria que o(a) tutor(a) sabe ouvir, tem sensibilidade porque aqui não tem essa coisa tão hierárquica quanto tem em outros lugares. Não é uma coisa imposta, aqui não tem nada de ditadura não (DSC86).

Ele(a) faz uma função tipo de mediador, só que ele(a) deixa o grupo bem independente e só interfere, media na hora que vê necessidade, mas não media dando passo a passo, media nos delegando para que possamos dar o próprio passo. [...] Também acho que ele(a) sabe fazer essa relação de mediação pessoal com o grupo, estamos falando de pessoas e pessoas, cada um tem sua opinião, e o(a) tutor(a) sabe colocar bem, lidar com essas situações, mesmo a situação conflitante (DSC88).

Outro destaque é para a relação coletiva (A87) e de respeito de respeito pessoal e profissional, respeito à autonomia (A89). Recordamos as palavras de Freire quando nos alerta que “respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros” (FREIRE, 1996, p. 24).

A minha visão é do coletivo. [...] as atividades são pensadas em coletivo, todas as ações são definidas em coletivo, o(a) tutor(a) [...] acaba sendo um 13º integrante do grupo e só dá uma opinião mais forte quando realmente está num momento extremo, que está todo mundo perdido, todo mundo desorientado, aí ele(a) diz “é isso” aí e pronto, a gente pensa, analisa direitinho, tem que ser isso mesmo, mas todas as outras ações são coletivas [...] (DSC87).

Acho que é uma relação também muito de respeito pessoal e profissional, seja você, petiano ou tutor(a), acho que é uma relação de respeito. Cheguei algumas vezes a discordar do(a) tutor(a), discordamos, mas conseguimos conversar [...] Eu acho que isso é fundamental, [...] acho que nem é nem saudável para um grupo ter uma concordância imune. Então, o que é essencialmente a relação do tutor com o tutorando? É fundamentalmente uma relação de autonomia, de respeito a essa autonomia, seja o(a) tutor(a) respeitando o tutorando e o tutorando também respeitando o(a) tutor(a) e isso é um movimento que deve ser constante e deve ser recíproco [...] É difícil você encontrar um tutor que vai respeitar a opinião dos tutorandos (DSC89).

E por fim, a ancoragem A90 aponta para uma relação mais próxima, em que o grupo e o tutor é comparado a uma família, quando afirma que o tutor é como se fosse “[...] uma família, e ele (a) é um pai, mãe mesmo [...] não é simplesmente aquele(a) orientador(a), você percebe que tem aquele relacionamento [...]. O(a) tutor(a) é como se fosse um(a) pai, mãe mesmo!” (DSC90).

CONCLUSÃO

A ação tutorial do PET é uma atividade de mediação, exercida pelo professor tutor, com finalidades de orientação acadêmica, profissional e pessoal, incluindo, portanto, dimensões afetivas e motivacionais dos tutorandos, dando-lhes oportunidade de múltiplas aprendizagens. Percebemos que, tal como em outros programas, a ação tutorial só atinge o seu objetivo se ocorrer de maneira sistematizada e adaptada às realidades. Essa tutoria também pode ser caracterizada como multidimensional, pois a forma como está estruturada e como funciona, o tempo que os envolvidos estão juntos e o modo como as atividades realizadas, revelam muitos outros aspectos, psicológicos, sociais, técnicos, pedagógicos, políticos. As atividades cotidianas desempenhadas pelos tutores com os seus tutorandos vão dando corpo a essas dimensões.

É de grande importância ter clareza da definição dos papéis dos sujeitos que estão diretamente envolvidos na tutoria, pois, o fato de ter conhecimento do que compete a cada um irá facilitar a relação tutor-tutorando, que é outro elemento fundamental de ser observado.

Concluimos que a relação na tutoria é de mediação, respeito pessoal e profissional, respeito à autonomia e nunca ditatorial. Nessa relação, seja qual for a tutoria, exige que o tutor tenha algumas qualidades, que não denominaríamos de perfil pronto, mas a ser construído com o grupo. Nesse sentido, a tutoria necessita ser avaliada constantemente por seus participantes e pela comunidade que atende, promovendo uma melhoria de qualidade das suas ações, o que irá repercutir nos resultados do trabalho coletivo desenvolvido por eles.

REFERÊNCIAS

- Álvarez Pérez, P. R. (2002). *La función tutorial en la universidad: una apuesta por la mejora de la calidad de la enseñanza*. Madrid: Ed. EOS.
- Baudrit, A. (2009). *A tutoria: riqueza de um método*. Porto: Porto Editora (Coleção Ciências da Educação Século XXI. n. 25).
- Brasil.(2005). Lei 11.180 de 23 de setembro de 2005. *Diário Oficial da União - Seção 1*. Página 1.
- _____. (2010). MEC. Portaria nº 976, de 27 de julho de 2010. *Diário Oficial da União*. 28/07/2010, páginas 103 e 104.
- Carrasco Embuena, V.(2008). La perspectiva de los profesores sobre las concepciones y las prácticas de la acción tutorial en la educación superior. Texto apresentado no *V Congresso Iberoamericano de Docência Universitária*, Simpósio autoorganizado 2. Alicante: Universidad de Alicante.
- Freire, P.(1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- García Nieto, N.(2008) La función tutorial de la Universidad en el actual contexto de la Educación Superior. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(1), 21-48.
- Lefèvre, F., Lefèvre, A. M. C. (2005). *O discurso do sujeito coletivo: um novo enfoque em pesquisa qualitativa (desdobramentos)*. 2. ed. Caxias do Sul: Educs.
- Martínez Juárez, M., Pérez Cuso, J. (2010) La tutoría universitária: el papel del profesorado. *I congreso Internacional Virtual de formación del profesorado*. Universidade de Murcia.
- Veiga Simão, A.M., Flores, M.A., Fernandes, S. & Figueira, C. (2008). Tutoria no ensino superior: concepções e práticas. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 07 (3), 75-88.
- Zabalza, M. A. (2007). La Didáctica Universitaria *Bordón. Revista de pedagogía*. 59(2-3), 489-510.

O ESTÁGIO EM GESTÃO E O ESPAÇO ESCOLAR: PODE ENTRAR, A CASA É SUA?

ID 275

Francione Charapa ALVES

Universidade Federal do Cariri

Maria Belo Silva LIMA

Universidade Regional do Cariri

Maria Socorro Lucena LIMA

UNILAB

Miguel Júnior Zacarias LIMA

Universidade Regional do Cariri

francione.alves@ufca.edu.br; mbsl.belum@gmail.com; azerichelima@hotmail.com; miguel.lima@urca.br

Resumo: O presente texto traz uma discussão sobre a inserção dos alunos estagiários do Curso de Licenciatura em Pedagogia no contexto escolar para a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar. Assim, objetiva refletir sobre a recepção dos alunos estagiários no espaço escolar, percebendo as experiências formativas vivenciadas por eles na instituição de ensino. Para atender a esse objetivo, realizamos uma pesquisa qualitativa, com uso do grupo focal para coleta de informações, tendo como ponto de partida o poema de Raquel de Queiroz “A casa é sua”. Os dados foram analisados com a análise de conteúdo. Para fundamentação teórica utilizamos o aporte teórico de Lima (2012), Pimenta e Lima (2017); Lück (2010), Libâneo (2015); Nóvoa (1995), além da base legal nacional que rege o estágio, Lei Federal nº 11.788/2008. Participaram da investigação treze alunas do referido curso de uma Instituição Pública de Ensino Superior, da Região do Sul do Ceará, Brasil, cuja exigência para a conclusão do curso é a realização de três estágios: em educação infantil, no ensino fundamental e em gestão escolar, esse último foi o nosso objeto de estudo. Com base no referencial teórico e nas falas dos sujeitos, concluímos que dentre os três estágios que esses alunos realizam em sua formação, o de gestão é aquele em que eles menos aprendem, pois lhes é dada pouca oportunidade de prática das ações próprias do núcleo gestor, isso se deve a diversos fatores, dentre eles, a sobrecarga de trabalho dos gestores. Outra evidência é que eles não foram bem recepcionados “nessa casa” devido a grande demanda de estagiários dentro das instituições e que, a figura do coordenador pedagógico se sobressai nesse papel. Por fim, concluímos que é necessária uma atenção maior por parte da Universidade e das escolas no que diz respeito ao planejamento, execução e avaliação desse estágio, que é tão importante para a formação de futuros professores que exercerão dentre outras atividades, a de gestão.

Palavras-chave: Espaço escolar, Estágio em Gestão, Pedagogia, Formação de professores.

INTRODUÇÃO

A análise da formação dos educadores e os espaços em que ela ocorre é fundamental para o trabalho docente e para a aprendizagem dos alunos, pois quanto maior conhecimento teórico- metodológico o educador tiver aliado ao seu compromisso profissional e político, melhor será sua prática educativa.

O foco da nossa análise é o estágio na formação inicial, importante na “construção dos conhecimentos, atitudes e convicções dos futuros professores, necessárias à sua identificação com a profissão” (Libâneo, 2015). É nessa parte formativa que os futuros educadores se aproximam dos fundamentos históricos e teóricos da Educação, da estrutura e papel social da escola e da construção da identidade do professor, suas características e limitações diante das mudanças sociais, políticas e educacionais. Na formação inicial, se tem o contato com os conhecimentos teóricos e práticos destinados à sua formação profissional que é completada através dos estágios e da reflexão entre os conceitos teóricos e sua própria atuação em sala de aula e na escola.

Essa pesquisa discute sobre a inserção dos alunos estagiários no contexto escolar para a realização do Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar e teve como questão norteadora: de que forma a escola

disponibiliza os seus espaços e experiências para a formação de futuros professores/gestores? Assim, objetiva refletir sobre a recepção dos alunos estagiários no espaço escolar, percebendo as experiências formativas vivenciadas por eles na instituição de ensino.

A pesquisa tem como aporte metodológico a abordagem qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994), aplicando o grupo focal como método para coleta de dados, com treze alunas do nono semestre, que realizaram o Estágio Curricular Supervisionado em Gestão Escolar (ECSGE), do curso de Pedagogia da Universidade Regional do Cariri – URCA, localizada no município do Crato, Ceará, Brasil.

Durante a aplicação do grupo focal tivemos a participação de professores-colaboradores que, enriqueceram substancialmente, a nossa investigação. De acordo com Gatti (2005), trabalhar com grupos focais consiste em uma “oportunidade para o desenvolvimento de teorizações em campo, a partir do ocorrido e do falado. [...] a riqueza do que emerge a “quente” na interação grupal, extrapola em muito as ideias prévias, surpreende, coloca novas categorias e formas de entendimento”. Essas categorias emergidas no campo trazem mais consistência para novas inferências relacionadas ao nosso estudo.

Na pesquisa bibliográfica fizemos um apanhado geral dos trabalhos sobre as categorias desenvolvidas no estudo: formação de professores, estágio supervisionado, gestão escolar, currículo, relação entre universidade e escola. Consultamos, dentre outros, os seguintes autores: Libâneo (2015), Pimenta (2005; 2011; 2017) e Lima (1995; 2012; 2017).

Para a realização deste artigo usamos as análises das discussões de dois grupos focais que envolveram questionamentos sobre *o espaço escolar; as relações entre as pessoas que compõem esse espaço; o que há de pedagógico e que atividades foram desenvolvidas nesse espaço de formação profissional*. O objetivo não foi somente identificar a percepção, mas como as estagiárias vivenciaram o estágio.

OS CURSOS DE LICENCIATURA E O ESTÁGIO CURRICULAR NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

O espaço que o curso de Licenciatura em Pedagogia possui na formação dos futuros professores resulta da luta de educadores e teóricos que, ao longo da história, construíram os fundamentos e passos para uma formação mais crítica e emancipadora. Desde a criação das primeiras instituições formais, a escola, pelos jesuítas, a questão da formação ficou em último plano, a atenção voltava-se para organização do tempo e dos conteúdos a serem ministrados. Percebe-se somente na década de 1930 uma preocupação com a formação, através dos cursos de bacharelados e licenciaturas. Na década de 1990, temos um avanço, através da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9.394/96 que aponta para a necessidade da formação em nível superior. Nas décadas seguintes surgem vários programas de políticas governamentais com esse intuito, no entanto, a questão da formação é assunto ainda pertinente em nosso país.

Atualmente, a formação dos pedagogos se dá através dos cursos de Licenciatura em Pedagogia, no qual analisamos o estágio. Esses cursos são ofertados nas universidades, centros universitários e institutos de educação superior, nas modalidades presenciais ou à distância.

Apesar dos referidos cursos terem começado a construir sua identidade com a LDBEN n.º 9.394/96, somente em 2006, com a aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia (Resolução do Conselho Nacional de Educação – CNE/CP n.º 1/ 2006) que os cursos começam a reformular seu currículo, sua estrutura e seus regimentos, revendo suas características formativas de acordo com as exigências legais e sociais.

Ao analisar as referidas diretrizes, o seu artigo 2º, § 1º rege a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, construído em relações sociais, étnico-raciais e produtivas, as quais influenciam conceitos, princípios e objetivos da Pedagogia, desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.

Dentro dessa perspectiva trazemos o estágio curricular. Que papel e espaço o mesmo tem dentro dos cursos de formação? Além do aspecto legal, o estágio é uma temática relevante na área educacional, tornando-se, campo e área de pesquisa. Os trabalhos de Pimenta e Lima (2017) resultaram numa compreensão do mesmo, entendendo-o para além da simples prática, um fazer, mas, como elemento de emancipação do educador e de aprendizagem.

O estágio supervisionado encontra fundamentação legal na Resolução n.º 2/ 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE); em seu art. 13, §1º, alínea II aponta o cumprimento de 400 (quatrocentas) horas dedicadas ao Estágio, na área de formação na educação básica, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto da instituição e da Lei 11.788/2008 que trata dos estágios da Educação Básica e do Ensino Superior.

Em relação ao estágio, o curso de Pedagogia da URCA oferta três disciplinas: estágio supervisionado em Educação Infantil, estágio supervisionado no Ensino Fundamental e estágio supervisionado em Gestão Escolar, abrangendo, assim, as três áreas da habilitação do pedagogo, como, também, oferta experiências em estágio em Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em outros ambientes de educação informal. As disciplinas são ofertadas a partir do VI semestre, com carga horária de 120 h/a, se alterna entre encontros para trabalhar o referencial teórico, planejamento e discussão dos problemas encontrados nas escolas e na realização do estágio, dividido em três etapas: observação, análise do PPP da escola e regência em sala de aula. No caso do estágio em Gestão, além dessas etapas, há a proposta de uma ação mais interventiva na escola.

A escola é o locus da realização dos estágios de todos os educandos, se tornou ao longo do tempo, a instituição que tem como tarefa a educação formal, recebendo as influências do meio, mas, ao mesmo tempo, contribuindo com as transformações sociais. Dentro desse espaço têm-se muitos sujeitos que constroem o processo de ensino-aprendizagem: professores, funcionários, alunos e gestores. Acreditamos que o núcleo gestor exerce papel de grande relevância e influência na mediação entre as relações internas e externas da escola, que contribuem significativamente com as parcerias desenvolvidas entre a instituição escolar e a sociedade e para a avaliação da efetividade das atividades que a Universidade se propõe a desenvolver nesse campo educacional.

O estágio não se resume à ida e à simples observação desse espaço, mas deve propiciar aos educandos uma análise do contexto social como um todo, pois ele é “atividade teórica de conhecimento, fundamentação, diálogo e intervenção na realidade, esta sim, objeto da práxis. Ou seja, é no contexto da sala, da escola, do sistema de ensino e da sociedade que ocorre a práxis” (Pimenta, Lima, 2017).

O estágio torna-se um momento fundamental para a formação dos educandos, pois oportuniza a reflexão da relação teoria e prática e, conseqüentemente, possibilita uma visão mais ampla da escola no momento da prática, da observação das atividades desenvolvidas pelos gestores escolares, compreendendo que a dinâmica da escola está além de seus muros, “tendo a escola como espaço de formação de consciência e união entre teoria e prática. Para isso, o estágio não deve ser burocratizado, mas abrir possibilidades de mudança” (Lima, 1995).

A ESCOLA COMO LÓCUS DO ESTÁGIO: COMO OS ESTAGIÁRIOS SÃO ACOLHIDOS NESSA CASA?

Com o intuito de refletir sobre o espaço da escola na prática dos estágios e na formação dos educadores, iniciamos os encontros com os estagiários com o poema “A casa é sua” de Rachel de Queiroz. Após a leitura, realizamos a interpretação do mesmo e, em seguida, lançamos questões acerca do espaço físico da escola: *como é o espaço da escola em que fizemos o estágio? Como fomos recebidos?* Estas questões são pertinentes, pois só conhecemos efetivamente algum lugar se, primeiramente, compreendermos seu espaço físico, sua organização estrutural para, posteriormente, entendermos as pessoas que o habitam, como as coisas funcionam e como são as relações experienciadas no mesmo. Traremos agora, a análise das falas das estagiárias coletadas no grupo focal.

Desde escolha do espaço à recepção na escola: a escola acolhe a todos?

A escola é o espaço de educação formal privilegiado na nossa sociedade. É nela que os educandos passam grande parte do tempo e onde estabelecem relações e constroem conhecimentos, assim, como, interiorizam conceitos e preconceitos, aprendem e desaprendem, vivem conquistas e derrotas. É a escola, espaço físico escolhido pelas estagiárias em Gestão Escolar.

A escolha da escola não se dá por acaso, ela resulta de vários fatores, tais como: localização; disponibilidade de receber os estagiários, por questões pedagógicas ou físicas; escolha feita pelos próprios estagiários ou pelo professor-orientador, dentre outras.

Diante das discussões, observamos que a forma de recepção dos estágios se deve à história que a escola tem com os estágios que já foram realizados. Na categoria recepção no espaço escolar temos as seguintes unidades de contexto: *mal recebida, bem recebida, bem recebida por conta de outrem.*

[...] Fui bem recebida pela coordenadora, [...], não tava assim muito bem organizada, porque foi no período de férias [...] acho que nós como estagiárias sempre levamos um peso, ser estagiário dentro de uma instituição. Os olhares que são colocados pra gente, são olhares um pouco de cobrança, às vezes olham pra gente e pensam: lá vem as sacolas cheias de receitas, então, isso é um pouco pesado, mas, fui bem recebida pela coordenadora (E6).

Isto, às vezes, resulta num preconceito sobre os estagiários e sobre o compromisso que os mesmos têm com a escola e com a sua própria formação. O estagiário não se sente à vontade para fazer uma observação mais reflexiva e conseqüentemente, acaba não observando todos os elementos necessários para a compreensão do espaço escolar, pois a sua análise se torna fragmentada e conduzida pelo receio e pela falta de liberdade.

O primeiro passo do estágio é o diagnóstico da escola, é o olhar mais crítico, que possibilita uma compreensão mais ampla dos elementos pedagógicos e políticos que perpassam a mesma, sendo assim, não é somente a identificação do espaço e das pessoas que o ocupam, mas, conforme (Lima, 2012) uma análise de sua cultura.

Algumas alunas fizeram o referido estágio em dupla, por conta do número de escolas disponíveis e outras por conta de morarem na mesma cidade. Como os estagiários do curso de Pedagogia são provenientes de várias cidades, o fato de fazer o estágio com alguém da mesma cidade facilita o processo. Assim, como aconteceu com E12: “Eu fiz o estágio com minha colega, nós fizemos o estágio lá em Farias Brito” (E12).

Conhecer a escola, o núcleo gestor e os professores facilita o acolhimento e a realização do estágio, pois, já se estabeleceu uma relação de confiança, conforme nos diz E11: “[...] Eu voltei lá pra onde eu era aluna [...] decidi ir pra lá, porque a gente tinha um prazo bem curto pra fazer. Eu acabei até ficando mais além do que gostaria. Fui super bem atendida. Uma recepção maravilhosa! Era aluna da casa, senti esse calor lá. [...]” (E11). Mas, isso não significa maior aprendizado sobre a gestão, uma vez que a mesma estagiária nos diz, “Eu não tive contato com a

parte da sala da diretora” (E11). O núcleo gestor percebe, nesses estágios, uma continuidade do trabalho e da ação educativa, um retorno positivo e não somente uma atividade puramente burocrática, no entanto, não proporciona ao estagiário em gestão, um aprendizado mais efetivo sobre os conhecimentos próprios dessa atividade.

Mas, nem sempre o espaço acolhe bem os estagiários, o que resulta numa perda de oportunidade de aprendizado para os estagiários, assim, como para a escola. A falta de recepção gera, por conseguinte, a falta de abertura para a realização das atividades pertinentes ao estágio, comprometendo todo o processo.

Minha experiência não foi das melhores. Eu me via ali, ao lado dela, e assim a gente chegou à escola, primeiramente, e a gente não foi bem recebida pela direção, ela nem bom dia deu, fingiu que a gente não era ninguém e quando a gente foi falar que era estagiário ela perguntou: e vocês são quem mesmo? De onde? Quem mandou? Começou a interrogar e a gente ficou constrangida com essa situação (E9)

Em outras ocasiões, os estagiários encontram a negativa de recebimento da escola, fato que os faz procurar outras instituições para conseguir realizar o estágio. Os motivos para o não recebimento dos estagiários são vários, dentre eles, temos: um número excessivo de estagiários dentro da escola; o momento da realização do estágio coincide com períodos denominados críticos para a aprendizagem, como: semanas prévias a realização de avaliações, principalmente, as avaliações externas; período eleitoral, onde os gestores estão em campanha, não dispendo de tempo para acompanhar os estagiários.

[...] Mas, antes eu tinha recebido dois não de duas escolas diferentes, que eu achava, uma era próxima a minha casa e a outra era porque ficava perto daqui e já facilitava a questão de ser perto da universidade. Ai, depois de ter recebido um não eu resolvi ir lá [...] uma, era porque estava abarrotada de estagiários. E a outra, tava tendo uma votação pra gestor (E11).

A estrutura e o espaço da na escola é um elemento de formação, de aprendizado e de convivência. Por isso, ela deve possibilitar um espaço acessível e receber de eficientemente todos que por ela procuram. A Constituição Federal de 1988 afirma que o ensino deve garantir, dentre outros princípios, a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (art. 206, inciso I, CF) a todos, incluindo as pessoas com necessidades especiais e aos portadores de deficiência. Além da Constituição Federal, a LDBEN n.º 9.394/96, no art. 58 rege que a educação especial deve se dá preferencialmente na rede regular de ensino; e a Lei de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei n.º 13.146/2015 no art. 28, inciso VI garante a acessibilidade às edificações, aos ambientes e as atividades desenvolvidas na educação formal em todos os níveis, etapas e modalidades.

Nesse sentido, indagamos se o espaço da escola em que se realizou o estágio tinha acessibilidade. Três estagiárias afirmaram que na escola tinha um trabalho voltado para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) e para pessoas deficientes (cadeirantes e surdos), como nos diz E11: “Na escola que fui tinha a sala do AEE e tinha sala adaptada a baixa visão, surdo e cadeirante” (E11); No entanto, não apresentava material didático necessário; uma estagiária disse que tinha atendimento para as crianças com necessidades especiais, mas não disponibilizava acesso aos cadeirantes. Ainda podemos exemplificar com a fala de E1, que nos dá a entender que a escola vai se adaptando, quando as necessidades vão surgindo, é como se fosse uma improvisação: “Todo o espaço era adaptado pra cadeirante, porque tinha um professor que era. Mas, em relação a outras deficiências, não tem” (E1).

Apesar das garantias legais, nem todas as escolas disponibilizam de um trabalho pedagógico, de material didático e de professores habilitados para a educação de crianças e jovens com necessidades especiais, assim como não possuem estrutura física condizente para acolher as pessoas com deficiência, nem material didático ou suporte pedagógico para tal fim. É necessário uma política governamental efetiva para garantia dos direitos.

A escola: espaço de relações interpessoais

A convivência com o outro, o respeito ao diferente, a escuta de opiniões diversas é fundamental para a construção de uma sociedade democrática. O aprendizado dessas questões se dá, também, na escola, local de trabalho, repleta de diversos profissionais: professores, gestores, coordenadores, secretários, merendeiras, porteiros, vigilantes, profissionais responsáveis pela limpeza e pela alimentação e outros profissionais que, embora não estejam diariamente na instituição, possuem um vínculo profissional tais como: psicólogos, psicopedagogos, dentistas, etc.

A forma como as relações se estabelecem exerce influência no trabalho de todos. No tocante a isso, todas as estagiárias afirmam que nas escolas onde há um clima de respeito e parceria os desafios são mais facilmente resolvidos. Na análise da categoria relacionamento do gestor com as outras pessoas que trabalham na escola, somente cinco estagiárias descreveram um clima de fraternidade entre os professores, não significa a inexistência de conflitos, no entanto, se verifica um compromisso maior, um sentimento de coletividade. Isso se dá, na opinião de todas as estagiárias, devido ao trabalho e diálogo estabelecido pelo grupo gestor.

Na escola que fui, percebi que essa relação entre funcionários e diretores, professores, coordenadores, enfim, todos que fazem a escola. Eles tinham uma relação muito boa, muito forte, muito igual. É claro que cada um respeita o patamar que o outro ocupa [...] Então, vi que eles valorizam muito esse grupo que está ali [...] Eu acho que é resultado dessa parceria, desse convívio, dessa relação (E6).

As outras estagiárias apontaram um distanciamento do gestor em relação aos professores e funcionários, assim, como em relação aos alunos. O que torna sua ação muito mais voltada para as questões administrativas e se distancia do aspecto pedagógico. Como expressa E3 na sua fala: “Na nossa escola o contato com a diretora era tão pouco que os alunos não a respeitavam. Quando acabava o intervalo que a coordenadora mandava, eles iam. Mas, quando a diretora mandava, eles ignoravam totalmente” (E3).

A forma de relacionamento entre os professores, também, é fundamental para o sucesso da escola e para a aprendizagem dos alunos, mas, nem sempre, essa parceria é perceptível: 08 estagiárias apontaram que esse relacionamento nas escolas onde realizaram o estágio curricular, é extremamente negativo. Há um clima de individualidade e de disputas, onde as atividades se tornam instrumentos de demonstração de capacidade e competências individuais o que, prejudica, o processo de ensino-aprendizagem.

Acho que o que vi de mais antipedagógico foi a relação entre os próprios professores, porque parecia que tinha uma competitividade entre eles, principalmente naquela divisão entre regente 1 e regente 2. [...] Acho que essa conversa com os professores, não vou dizer que cabe a gestão, mas ao núcleo gestor, coordenador e diretor, fazer com que esse grupo trabalhe unido, e eu acho que essa separação, essa segregação entre regentes (E6).

Em relação a receptividade e o diálogo entre a escola e os estagiários, algumas estagiárias afirmaram que entenderam a importância da acolhida da escola na formação do educador e que, diante das experiências negativas, aprenderam que na posição de receptores de estágio, teriam uma postura muito diferente. Como observamos no depoimento:

[...] no meu caso não me senti acolhida. Eu nunca vou fazer isso com um estagiário que peça pra entrar na minha sala, pra dar uma regência ou que peça minha ajuda, pra uma entrevista, vou ter um olhar completamente diferente, porque não quero que ninguém, nenhum outro estagiário passe pela experiência que passei, de chegar lá e ser como um sofá, uma mesa, que coloca ali e fica ali até a hora de ir embora. (E13)

Em relação a realização com a comunidade observa-se uma boa relação, principalmente, com os pais. A compreensão da função social da escola e de sua relação com a comunidade é “um caminho moroso a ser percorrido e resulta de processo de conquista e de maturidade, que levará os que integram a comunidade a fazer parte da escola, enriquecendo o processo integrador e legitimando a escola como espaço comunitário” (Almeida, Lima, Silva,

2004). A parceria entre escola-comunidade, só não foi identificada por uma estagiária, conforme o seu discurso: “[...] eu não sentia a ideia de trabalho em comunidade de fato [...]” (E13).

Escola: espaço de práticas e aprendizagens

O estágio em gestão escolar deve possibilitar aos estagiários a vivência e o aprendizado das atividades inerentes ao núcleo gestor. Neste sentido, levantamos alguns questionamentos acerca das atividades desenvolvidas durante o estágio, as contribuições e limitações encontradas pelos estagiários no diálogo com os gestores.

As pessoas que compõem o núcleo gestor além das atividades voltadas a administração financeira e pedagógica, possuem um papel decisivo na efetivação do estágio curricular, assim como a atuação dos professores que recebem os estagiários para regência em sala de aula. A postura dos gestores pode ser um instrumento facilitador ou não da realização das atividades do estágio. Acolher o estagiário é um primeiro passo, mas não é suficiente, se faz necessário uma participação mais ativa nesse processo, pois, os gestores não são pessoas a serem investigadas, analisadas, mas, sim, sujeitos possibilitadores da formação profissional e pedagógica daqueles que poderão, futuramente, se encontrarem na gestão de uma instituição de ensino.

Dentro da categoria “*práticas de gestão*” desenvolvidas durante os estágios, somente seis estagiárias tiveram, realmente, a oportunidade de realizar atividades voltadas à reestruturação do PPP, reuniões com os professores e pais de alunos.

[...] Tivemos sempre acesso a todos os papéis, sempre que a gente foi falar com a diretora ela estava à disposição. Tem a comunidade muito presente [...]. Ela também convidou a gente pra participar de reuniões com os pais, reunião do conselho, nos mostrou passo a passo. E ela sempre estava ali, ela pegou o nosso contato e dizia: olha vai ter reunião, você quer está presente, quer presenciar? E a gente ia (E2).

A primeira coisa que a gente fez, foi conhecer o sistema de armazenamento de dados da escola com as meninas da secretaria, nós fizemos inscrição dos alunos no ENEM e no sistema aluno *online*, ajudamos a coordenadora, colocamos as notas dos alunos no sistema [...] A gente fez parte do PPP, da reestruturação do PPP, incluindo dados quantitativos. (E8)

Mas, nem sempre, as atividades da gestão são vivenciadas pelos estagiários, sete estagiárias afirmaram que desenvolveram atividades que não se relacionam a gestão, tais como: preenchimento de dados no sistema de alunos; matrícula *online* do ENEM, separação de material didático, organização de documentos, frequência de alunos e atendimento na biblioteca.

[...] A gente ficava, os alunos iam pra biblioteca, liam alguns livros e revistas, mas a gente não podia deixar que eles alugassem, porque ela deixou bem claro que eles só podiam alugar quando tivesse professora lá. E aí na biblioteca a gente desenvolvia algumas atividades separar prova, grampear prova, separar ficha, fardamento, participando das reuniões de pais, basicamente foi só isso (E4).

[...] na escola onde a gente é direcionado para o estágio, a realidade é completamente diferente do que a gente espera. A gente tem uma expectativa de conhecer o mundo da gestão: mas, primeiramente, a gente é direcionada pra uma escola estadual, que já não é a nossa área e quando a gente chega lá encontra um diretor que é formado em Engenharia de Produção, e, esse diretor lida com as coisas de forma burocrática, que não é a forma como a gente aprende, a forma democrática de gestão (E13).

Apesar da importância das atividades de secretaria, elas não constituem, necessariamente, atividades próprias da gestão escolar. Sendo, o estágio, o momento de aprendizagem, de reflexão e de práxis educativa é fundamental que o estagiário possa ter uma participação ativa no mesmo; quando a escola não abre esse espaço, o estágio torna-se somente um cumprimento de carga horária. Outra atividade desenvolvida pelos estagiários foi o trabalho com projetos voltados para as necessidades da escola, dos alunos e da comunidade escolar.

O meu foi um projeto de leitura e uma estação de ônibus. E lá tinha uma caixinha que tinha revistas e livros, e você tanto podia depositar como você podia pegar emprestado e, assim, sucessivamente. Dava acesso a comunidade, era uma troca de conhecimentos, de saberes, era colocado poesias, algo ligado a política (E11).

Esses projetos podem surgir da própria observação do estagiário ou da necessidade percebida pelo núcleo gestor; pode ser iniciado durante o período do estágio ou estar em andamento, no entanto, é fundamental analisar as contribuições do mesmo à escola, aos estudantes e a formação do estagiário que precisa analisar os objetivos do projeto e as aprendizagens significativas que ele proporciona (Lima, 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que, em muitos casos, o processo formativo do estágio curricular tem dificuldades ainda no seu início, ou seja, no diagnóstico da escola, pois, se a escola não possibilitar relações de confiança e liberdade, como as estagiárias poderão compreender e intervir na realidade escolar. Quando, não se consegue fazer um verdadeiro diagnóstico, não se identifica os problemas e conseqüentemente, tem uma participação mais modesta, pois, segundo Lima “o olhar atento poderá mostrar-nos a distância ou proximidade entre o escrito e o vivido; o dito e o feito” (2004, p. 24).

As estagiárias apontam que a escolha da escola não se deve somente aos aspectos pessoais, mas a disponibilidade da escola. Pelo fato da maioria não exercer atividade do magistério e não atuarem nas escolas, as experiências de estágio mais educativas se deram em escolas em que as mesmas já conheciam ou fizeram pesquisa. A interação do estagiário com a escola, [...] abre espaço para um entendimento de maior profundidade sobre a formação profissional docente e para o desenvolvimento de um processo de construção da identidade do futuro educador (Lima, 2012). Deduzimos que o primeiro fator responsável pelo sucesso da realização do estágio é a recepção da escola, possibilitando a compreensão do seu espaço e de suas peculiaridades. Observamos que muitas estagiárias tiveram dificuldade de iniciar as atividades, pela dificuldade de acesso. Essas instituições devido a fatores alheios a disponibilidade dos estagiários, nem sempre os acolhe de maneira receptiva.

Em relação as relações interpessoais, observa-se que o trabalho educativo dentro do espaço escolar não se pauta somente nos aspectos teóricos, legais e pedagógicos, as relações estabelecidas entre os sujeitos são fundamentais para a construção de um clima organizacional e harmônico na instituição, facilitando a participação e o compromisso de todos. A escola deve ter como premissa uma convivência de respeito as opiniões, as posturas políticas e, principalmente, as individualidades.

Em relação as atividades desenvolvidas durante o referido estágio, muitas se limitam as atividades de secretaria, alheias as práticas inerentes do núcleo gestor. Algumas conseguiram desenvolver projetos, facilitando a aproximação entre as mesmas, a escola e a comunidade. No entanto, ainda há uma dificuldade enorme de encontrar um espaço de abertura para as práticas de gestão, devido a falta de tempo ou disponibilidade do gestor em acompanhar o estágio.

É necessário, portanto, repensar a prática pedagógica, tanto dos professores orientadores do estágio, quanto dos professores e gestores que recebem os estagiários para que o estágio se torne um espaço de construção de nossa identidade enquanto educador, de reflexão de nossas concepções político-filosóficas, de nossa atuação frente às demandas reais da escola na qual estamos inseridos.

REFERÊNCIAS

- Almeida, Ana M. B., Lima, M. S. L.; Silva, Silvina P. (orgs.) (2004). *Dialogando com a escola: reflexões do Estágio Curricular Supervisionado e da ação docente nos cursos de formação de professores*. 2ª Edição Rev. Fortaleza – CE: Edições Demócrito Rocha, 74.
- Bogdan, R.C., Biklen, S. K (1994). *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, B. A. (2005). *Grupo Focal na Pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*.vol. 10. Brasília: DF: Liber Livro Editora,13.
- Libâneo, José C. (2015). *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6ª Edição. São Paulo – SP: Heccus Editora, 71.
- Lima, M. S. L. (1995). *O estágio supervisionado como elemento mediador entre a formação inicial do professor e a formação continuada*. Fortaleza: UFC/Faculdade de Educação, 48.
- _____. (2012). *Estágio e aprendizagem da profissão docente*. Brasília- DF: Liber Livro, 63.
- Pimenta, S. G., Lima, M. S. Lucena (2017). *Estágio e Docência*. 8ª Edição. São Paulo – SP: Cortez, 2017, 36-37.

ENCURTAR A DISTÂNCIA PARA A ESCOLARIZAÇÃO

ID 159

Luís Alberto Marques ALVES

Faculdade de Letras da Universidade do Porto; CITCEM

Francisco Diogo Mota Soares PEREIRA

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

laalves@letras.up.pt; francisco_dpereira@hotmail.com

Resumo: A presente comunicação resulta de um conjunto de estudos que têm sido desenvolvidos no âmbito de um projeto de investigação, INOVAR - «Roteiros da inovação pedagógica: Escolas e experiências de referência em Portugal no século XX», e procura destacar o papel pioneiro e relevante que a Telescola, enquanto subsistema de ensino, assumiu no contexto educativo português, com um particular enfoque no processo de escolarização das áreas rurais.

Surgida em 1964, a Telescola rapidamente deu provas da sua eficiência enquanto subsistema educativo dotado de um caráter inovador e integrador. Num contexto educativo de grande marasmo e inércia, onde a rede escolar não bastava para satisfazer todas as necessidades do país, o “ensino com a televisão” vai ser fundamental para a diminuição da distância entre os alunos e a escola, possibilitando verdadeiramente a democratização do ensino em Portugal.

O sucesso alcançado pelos alunos, a complexa e significativa rede de postos de receção das emissões televisivas, bem como as avaliações manifestamente positivas dos relatórios nacionais (GAT) e internacionais (OCDE) viriam confirmar a qualidade deste subsistema que, para além de contribuir para a diminuição dos níveis de analfabetismo e aumentar os anos de escolaridade em Portugal (passando a incluir o ciclo preparatório), constitui um exemplo de televisão educativa único a nível europeu.

Palavras-chave: Telescola; Televisão Educativa; Escolarização; Áreas rurais.

INTRODUÇÃO

“(…) afigurou-se ser chegado o momento de iniciar a utilização sistemática, para fins educativos, e sob a égide e orientação pedagógica do Ministério da Educação Nacional, de um novo meio audio-visual, por ele ainda não empregado: a televisão. (...) Encontramo-nos assim na véspera de um acontecimento que abrirá novos horizontes à acção educacional (...)” (TELLES, 1966, p.110-111)

Esta declaração de princípios partilhada pelo Ministro da Educação na Radiotelevisão Portuguesa e na Emissora Nacional, em 12 de dezembro de 1963, representa o ponto de chegada de uma crescente pressão sobre a nossa educação por parte de entidades internacionais (nomeadamente a OCDE), mas também o reconhecimento por parte do Estado Novo que urgia inovar, aproveitando as novas tecnologias disponíveis no início da década de 60 do século XX. Representa também a sequência normal relativamente a um conjunto de medidas que vinham sendo tomadas no âmbito educativo desde os inícios da década de 50 do século XX.

Significa, por exemplo, a vontade de dar continuidade a um processo de alfabetização crescente da população portuguesa iniciado com a aprovação em 1952 do Plano de Educação Popular. O Plano, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 38 968 de 27 de outubro de 1952, referia que a taxa de analfabetismo da população portuguesa com 7 ou mais anos em 1890 era de 75.9% e que em 1930 ainda era de 61.8% o que fazia com que este regime tivesse a responsabilidade de encontrar soluções para este tão elevado índice de analfabetismo. Tal desiderato estava a conseguir realizar-se, pois refere o decréscimo destes números para 40.4% em 1950. Este Plano pretendia “ (...) tornar exequível o princípio da escolaridade obrigatória” (DECRETO-LEI, 1952, p.1069), reorganizar a assistência escolar, criar cursos de educação para adultos e promover uma campanha nacional contra o analfabetismo. Nos adultos e nos adolescentes a taxa de analfabetismo também era grande (entre os 14 e os 35 anos eram cerca de 1

milhão em 1950) o que fazia com que este Plano de Educação Popular também incluísse uma Campanha Nacional de Educação de Adultos. O decreto referia que era importante chamar a atenção da opinião pública para este problema e que os particulares também tinham de participar para a expansão da cultura popular. Assim, o Estado iria “confiar” especialmente na “cooperação da imprensa, da rádio, do cinema, do teatro, da organização corporativa, dos estabelecimentos de ensino particular, das agremiações desportivas, das diferentes entidades coletivas de carácter cultural e dos párocos” (DECRETO-LEI, 1952, p.1080). Neste contexto, e utilizando o cinema, surgem as Campanhas do “Zé Analfabeto”. Estas utilizavam a figura de Vasco Santana e procuram passar a mensagem sobretudo aos mais velhos.

Em 1956 (DECRETO-LEI, 1956, p. 2076-2087) fez-se o balanço de quatro anos destas medidas. Adensava-se a ideia que o combate ao analfabetismo tinha de continuar reforçando-se a escolaridade obrigatória, assistência escolar, a normalização da educação supletiva dos adultos, a uniformização das normas reguladoras do ensino oficial e particular e a reorganização da Direcção-Geral do Ensino Primário.

Apesar de todos os esforços o atraso português na educação continuava muito grande em relação aos países europeus. A verdade é que o final da II Guerra Mundial alterou as perspetivas e objetivos políticos e sociais em todo o mundo. Devido à crescente necessidade sentida de nova mão de obra pela indústria surgia uma maior preocupação dos governos formarem pessoas com as qualificações necessária para combater essa lacuna. Corporizando estas preocupações a nível europeu, a OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico – procurava recolher, sistematizar, comparar e fornecer indicadores que permitissem uma maior consistência às políticas educativas. Esta organização, à qual Portugal pertencia desde a sua fundação, preparou o Projeto Regional do Mediterrâneo cujos resultados foram publicados em 1963 e 1964 e que revelaram o lugar da educação portuguesa nos rankings internacionais. A participação de Portugal neste projeto foi da iniciativa do Ministro Leite Pinto que pediu ajuda financeira e técnica à OCDE de forma a poder combater as necessidades de mão de obra já referidas anteriormente. (Despacho do Ministro da Educação de 21 de outubro de 1960). Neste projeto também participou a Turquia, Grécia, Espanha, Itália e Jugoslávia. Ficou acordado que cada país teria uma equipa que trabalhava diretamente com a OCDE. Em Portugal essa equipa era constituída por investigadores do Centro de Estudos de Estatística Económica do Instituto de Alta Cultura.

Foram dois os relatórios produzidos: Análise quantitativa da estrutura escolar portuguesa (1950-1959) e Evolução da estrutura escolar portuguesa-previsão para 1975. Do primeiro relatório surgia um diagnóstico claro sobre o panorama educativo português e do que deveria ser mudado:

- Limite baixo da escolaridade obrigatória (4 anos);
- Queda das taxas de escolaridade;
- Fracas taxas de aproveitamento;
- Dificuldades do desenvolvimento económico e social da País.

Era evidente a falta de escolarização da população portuguesa e que era fundamental mudar, para assim o país poder desenvolver-se.

O segundo relatório foi mais do que um planeamento educativo, pois consistiu num estudo mais complexo sobre a evolução do sistema educativo português e numa projeção até 1975. As conclusões deste relatório fizeram com que ocorressem efetivamente mudanças em Portugal.

A importância de alargar a escolaridade obrigatória para os 6 anos foi acatada e, como tal, surgiu o Decreto-Lei n.º 45 810 de 9 de julho de 1964 no qual o Ministro da Educação Galvão Telles legislou sobre esta medida. Foram propostas três vias:

- O 1º ciclo liceal e o ciclo preparatório do Ensino técnico passavam a ter caráter obrigatório;
- A extinção do 1º ciclo do ensino secundário e a criação de um ciclo complementar do ensino primário;
- A criação de um ciclo complementar do ensino primário simultaneamente com o 1º ciclo do ensino secundário.

Assim, ao Ensino Técnico Elementar e ao 1º Ciclo dos Liceus juntou-se a terceira alternativa: a criação de um Ciclo Complementar do Ensino Primário. Esta alternativa foi a escolhida, pois era a que necessitava de menos fundos para a sua implementação e era a que se encontrava em vigor na Espanha e França. Para o prosseguimento dos estudos os alunos provenientes do Ciclo Complementar do Ensino Primário teriam que prestar provas de Francês. Um facto curioso é o próprio decreto referir que a passagem para os 6 anos de escolaridade obrigatória surgiu devido a pressões externas e não de uma vontade política de Portugal.

Esta nova realidade veio revelar outras carências que teriam de ser suplementadas para que estas medidas pudessem ser efetivamente postas em prática. Exemplo dessas carências era a falta de professores credenciados e de estabelecimentos de ensino que conseguissem albergar todos os alunos. Galvão Teles encontrou nos meios audiovisuais uma solução. Acreditando no papel importante que poderia ter no panorama educativo português, em 1964 divulgou a sua intenção de os utilizar em prol da educação.

“ Falei há pouco num universo sedutor de ideias, de formas, de realizações que despertam e solicitam as nossas faculdades imaginativas e criadoras, como vasto repositório de soluções a tentar, de caminhos a percorrer, de modalidades ou processos a experimentar, nesta insofrida ânsia de tornar sempre mais perfeita a acção educativa.

A esse universo rico e complexo pertencem, entre tantas outras formas, os chamados meios áudio-visuais como veículos ou auxiliares da docência. O som e a imagem ao serviço do ensino – eis uma nova realidade que o avanço da técnica vem possibilitando. A acção educativa torna-se mais extensa, mais profunda, mais eficaz, se utilizarmos como adjuvante de expressão a imagem e o som, com todo o seu imenso poder de sugestão sobre os espíritos.” (TELLES, 1963, p. 5-6).

É desta forma que o Ministro Galvão Telles no seu discurso do dia 12 de dezembro de 1963 revelava ao país a sua intenção e fervor de utilizar os meios audiovisuais na educação. Percebe-se o seu entusiasmo pela utilização destes meios e a sua crença de que estes teriam um papel fundamental na educação portuguesa e na necessidade de abranger todos os jovens na escolaridade obrigatória.

Neste discurso feito através da Radiotelevisão Portuguesa e Emissora Nacional o Ministro informava e explicava ao país os traços gerais deste novo projeto que era a Televisão Escolar e Educativa o qual vinha já a ser preparado há algum tempo.

Para este projeto o Ministro tinha criado uma “comissão de estudos, presidida pelo Dr. António Leónidas, de que faziam parte ainda outros representantes do Ministério da Educação Nacional, e também da Radiotelevisão Portuguesa e da Fundação Calouste Gulbenkian” (TELLES, 1963, p. 5-6).

Criada oficialmente pelo Decreto-Lei n.º 46 136, de 31 de dezembro 1964, em pleno Estado Novo, regime político instituído em Portugal pela Constituição de 1933, a Telescola acabou por ser extinta, através de legislação específica, já durante o regime democrático. (Foi criada na dependência do IMAVE, criado no mesmo dia pelo Decreto-Lei nº 46 135, de 31 de dezembro de 1964)

No dia 6 de janeiro de 1964 iniciou-se o ensino à distância em Portugal, através da televisão e de um modo provisório, cujas emissões se destinavam a “grupos organizados que acompanham uma série completa de

emissões”. Afirmava-se, portanto, como um subsistema de ensino formal, destinado a crianças em idade escolar, que assistiam às emissões em edifícios escolares. Contudo, não podemos negligenciar o papel informal, ou não formal, que as lições televisivas desempenhavam, uma vez que o público da Telescola incluía “adultos (em geral donas de casa cuja escolaridade terminara na escola primária); algumas fábricas, navios, prisões e outras instituições que organizaram grupos interessados nos cursos”. Se por um lado a televisão educativa contribuía para o cumprimento do alargamento da escolaridade obrigatória, por outro, subsidiava também a instrução da sociedade em geral, de tal modo que “Nos primeiros anos da Telescola os adultos representavam cerca de 10% do auditório das emissões do 5º e 6º ano.” (OCDE, 1977, p.11)

A TELESOLA: UM SUBSISTEMA INOVADOR/TECNOLÓGICO

Ao Instituto de Tecnologia Educativa, concebido como uma superestrutura que, embora com atribuições específicas funcionava em Lisboa, cabia: o controle da política geral; o controle financeiro; a nomeação de pessoal; a última palavra sobre o estabelecimento de postos; responsabilidades ao nível do equipamento; controle e monitorização dos exames e classificação dos alunos; a atribuição de subsídios aos alunos; o apoio técnico e operacional; e a planificação da formação. Eram essencialmente funções pedagógicas e administrativas embora o “centro operacional” estivesse na Telescola sediada em Vila Nova de Gaia. O relatório que temos seguido, refere que:

“(…) a Telescola tinha sido colocada no Porto para beneficiar da feliz oportunidade de espaço nos estúdios e tempos de antena, na recente rede de transmissão do Porto [referência aos estúdios do Monte da Virgem]. À medida que a Telescola foi crescendo e em virtude da acumulação de exigências de movimentação e operacionalidade a separação física entre a Telescola no Porto e a Direção ativamente controladora do ITE em Lisboa tornou-se cada vez mais incómoda.” (OCDE, 1977, p.29).

Fica claro, analisada à distância temporal a que nos encontramos, que o grau de autonomia e responsabilidade que os serviços da Telescola assumiram, nunca teriam sido possíveis se tivesse existido a sua transferência para Lisboa com a respetiva incorporação no ITE.

A Telescola arrancou primeiramente com uma programação produzida nos estúdios da RTP em Vila Nova de Gaia. Nos postos de receção as aulas eram vistas em direto e depois exploradas por monitores com os alunos com o recurso a fichas de atividades. O papel dos monitores era importante, pois eram eles que estavam em contacto direto com os alunos e a quem os alunos abordavam para dúvidas e alguns esclarecimentos. Como tal, os monitores teriam de estar cientes do seu papel e das matérias que seriam abordadas. As emissões de cada uma das disciplinas eram elaboradas por um conjunto de docentes dessa área que também criavam um Boletim de Orientação de Monitores, assim como, uma emissão dirigida aos monitores sobre as matérias que pudessem originar mais dúvidas. Mais dirigido aos alunos preparavam todo o material de apoio necessário (textos, fichas de trabalho e testes de avaliação) (ALMEIDA e MATOS, 2001, p. 73).

Em 1975 a Telescola adquiriu instalações próprias onde gravava as aulas e onde funcionavam os serviços pedagógicos, técnicos e administrativos. A RTP passou a ser utilizada apenas para a transmissão dos conteúdos. Existiam equipas pedagógicas responsáveis pela elaboração e apresentação dos programas e por todo o material de apoio. Até então todas as aulas eram gravadas e transmitidas em direto dos estúdios da RTP em Vila Nova de Gaia.

Em 1988 as aulas passaram a ser lecionadas através de videocassetes. Tal permitiu uma maior autonomia dos monitores (professores), pois podiam gerir o tempo e interagir mais e assim deixar de ser apenas monitores.

Podiam ainda, se o desejassem, repetir a transmissão das aulas mais problemáticas em termos de assimilação por parte dos alunos.

Os postos de receção começaram a surgir após 1965 com o Despacho Ministerial de 19 de maio do mesmo ano. Este indicava as determinações a serem seguidas na concessão de alvarás dos postos de receção e de diplomas de monitores e ao funcionamento dos postos. Estes podiam ser requeridos por quaisquer entidades públicas ou particulares que dessem garantias de conveniente funcionamento dos postos. Nesse sentido, um individuo podia-se propor a exercer as funções de monitor caso reunisse os requisitos legais de idoneidade e habilitação por estabelecimentos de ensino particular, grémios, sindicatos, Casas do Povo, estabelecimentos de assistência ou detenção, empresas industriais, comerciais ou agrícolas, salões paroquiais, associações culturais, recreativas ou desportivas. Referia também as condições necessárias para a concessão do alvará do posto. As mais importantes eram: número de salas suficientes para receberem turmas de 20 alunos, sendo os requisitos base das salas - área de 30m², ventilação e iluminação -, instalações sanitárias separadas por sexo, secretária e cadeira para o docente, banco de trabalho para os alunos assim como todas as ferramentas necessárias, armário, quadro preto ou equivalente, recetor de TV com pelo menos 49 cm na diagonal, material didático coletivo para a aritmética e geometria, geografia e ciências naturais.

Num Relatório internacional da responsabilidade da OCDE, publicado em 1977, era possível enumerar as virtualidades pedagógicas e didáticas do processo de ensino e aprendizagem protagonizado pela Telescola. Referindo que nessa altura “o sistema estava solidamente implantado e integrado nas medidas oficiais instituídas para a escolaridade obrigatória” (OCDE, 1977, p.29), caracteriza assim o seu percurso e ponto de chegada:

“(...) a Telescola foi responsável por um grande número de inovações específicas, tais como: a) Combinar os meios tradicionais de ensino com o ensino pela televisão; b) Conjugação dos recursos públicos e a iniciativa particular; c) Estabelecer um programa “unificado” ou “polivalente” para os 5º e 6º anos; d) Admitir alunos que tinham completado a escola primária sem o “competitivo exame de admissão; e) Coeducação; f) Introdução da Matemática Moderna” e outros métodos mais atuais; g) Uso e coordenação de várias formas de avaliação; h) Desenvolvimento e adaptação de testes psicométricos como meio de orientação e guia profissional; i) Apoio constante aos monitores; j) Desenvolvimento do papel dos “assistentes”; l) Fornecimento de textos especiais para os alunos, articulados com as emissões; e) Desenvolvimento de outros meios de distribuição nos casos em que o circuito aberto não era viável. (OCDE, 1977, p.30).

Esta rigorosa e imparcial análise sobre o carácter inovador, sintetizava um conjunto de metodologias que tinham trazido ao panorama pedagógico e didático português, práticas comuns em muitos outros países. A simples utilização da tecnologia televisiva impulsionou grandes alterações, mas também a criteriosa escolha do corpo de professores para a lecionação no estúdio (Francês, por exemplo) e o apoio administrativo e didático fornecido através de “cadernos de atividades” aos monitores nos postos, revelou-se crucial para ultrapassar uma aparente distanciação entre emissor e recetor. Por outro lado, o facto de um professor especialista numa determinada matéria, ser seguido em simultâneo pela TV por um elevado número de alunos em postos de receção espalhados por todo o país, garantia alguma uniformidade no conteúdo transmitido e alguma igualdade para todos os recetores. As lições de 20 minutos, eram posteriormente exploradas com a ajuda do monitor no terreno, durante um outro tempo de 25 a 30 minutos. Assumindo que este modelo era mais propício para umas disciplinas do que para outras (daí por exemplo ter sido abandonada a lecionação de Educação Física), também convirá referir que algumas delas utilizaram a Telescola como laboratório de inovação. Foi o caso da disciplina de Francês lecionada por um professor de origem francesa ou o caso da Matemática onde o docente escolhido incorporou um conjunto de novidades já testadas noutros países e conhecida por “Matemática Moderna”.

Estes monitores foram, ao longo sobretudo do período inicial (até 1975), professores primários que, em regime de horas extraordinárias, acompanhavam ao longo da tarde o grupo de alunos que desejavam ver as lições televisionadas e assim irem aumentando o seu nível de escolaridade. A habilitação mínima – qualquer diploma de professor de qualquer grau de ensino – permitiam englobá-los. Embora fosse preocupação dos serviços centrais da Telescola, assegurar dois monitores por posto de receção (e de preferência um mais familiarizado na área das letras e outro nas das ciências), isso nem sempre era possível. A partir de 1975 estes monitores passaram a desempenhar as suas funções a tempo inteiro acabando com esta duplicação de funções.

Os testes de avaliação eram também da sua responsabilidade, bem como as respetivas correções. O referido relatório da OCDE, pormenoriza este processo de avaliação:

“(…) a) Testes por objetivos periódicos: 6; escolha múltipla; com duração de 50 minutos. “as respostas eram processadas por um computador IBM e classificadas na sede do ITE; b) Testes ‘complementares’ periódicos: tipo normal/discursivo: para as disciplinas de Língua portuguesa, Matemática, Francês e por vezes para Ciência, História e Geografia; c) Notas dos monitores: opinião global sobre o nível atingido, numa escala de classificação de 0 a 20; d) Testes orais: para as disciplinas de Francês e Português, uma vez por ano; e) Exame final: no final do 6º ano.” (OCDE, 1977, p.19 e 20)

Esta forma de pensar a pedagogia e a didática por parte dos seus principais agentes, repercutiu-se nos elevados níveis de sucesso dos alunos que frequentavam a Telescola – “ (...) 85 a 90% dos alunos da Telescola obtém aprovação, o que é uma proporção mais elevada que a da média das escolas de ensino direto” (OCDE, 1977, p.38) – e, também constatado nos vários estudos, os alunos que seguiam para o ensino secundário demonstravam uma boa capacidade de acompanhamento das matérias, pelo que não evidenciavam limitações pelo facto de terem frequentado o Ciclo Preparatório TV. Tanto sob o ponto de vista de conteúdos como de práticas educativas, verificava até que muitas das experiências pedagógicas e didáticas “emitidas” nas aulas foram posteriormente incorporadas nas práticas do ensino público. Disciplinas como a Matemática, a Língua Estrangeira – no caso o Francês – os Estudos Sociais e a História, tiveram práticas pioneiras através dos docentes que trabalharam na Telescola.

A inovação da filmagem em espaços ao ar livre, o registo de depoimento e experiências realizadas especificamente para serem filmadas e executadas por especialistas, ou a sonoridade específica de uma Língua Estrangeira lecionada por um autóctone, foram alguns dos exemplos onde a inovação esteve presente neste subsistema.

A ESCOLARIZAÇÃO DAS ÁREAS RURAIS: O EXEMPLO DO DISTRITO DE BRAGANÇA

“(…) era inesperado que em Portugal tivesse surgido o único exemplo europeu bem fundado de um sistema de ensino integrado, em que a televisão desempenhava o papel instrutivo central, cobrindo todo o currículo do nível do 1º Ciclo Secundário e ocupando-se de milhares de crianças.” (OCDE, 1977, p. 1-2)

Por iniciativa da OCDE constitui-se um grupo de trabalho que se viria dedicar à elaboração do “Programa de acção cooperante para 1977” onde é feita “uma revisão para a avaliação da Telescola com recomendações”. Neste relatório é apresentado um balanço da ação deste subsistema nos seus primeiros anos de funcionamento, colocando a tónica nos aspetos inovadores, nas maiores fragilidades e apontando algumas recomendações para o correto funcionamento de toda a estrutura.

Para além de confirmar o carácter pioneiro deste subsistema de ensino, o grupo de consultores encarregue de elaborar este trabalho vai dedicar o terceiro capítulo deste relatório a uma reflexão em torno “dos principais factores que podem influenciar as decisões acerca das vantagens de utilizar um dos sistemas (CPES e CPTV)”. (OCDE, 1977, p.74)

O distrito de Bragança vai ser o selecionado para exemplificar a adoção de decisões divergentes (CPES o CPTV), o que nos possibilita perceber, num contexto concreto, o papel desempenhado pela Telescola no processo de democratização do ensino e na escolarização das áreas mais remotas. Convém no entanto referir que ainda que estejamos a falar de uma área rural, por excelência, falamos também de um distrito em que a fixação se faz de forma uniforme, o que não acontece em muitas outras regiões, nomeadamente em zonas de montanha, onde a organização da cartografia escolar deverá ter sido bastante mais complexa. Ainda assim, o território de Bragança é exemplificativo do que em Portugal acontecia no que às acessibilidades diz respeito:

“Virtualmente, cada aldeia tem a sua escola primária, das quais a grande maioria, em 1977, habilitou menos de 8 alunos com a 4ª classe, isto é, não chega a haver 8 alunos que se qualificam para prosseguir para a 5ª classe. Dos que se qualificam, ainda há alguns que desistem – segundo uma percentagem nacional, de 1974, 21,6% dos alunos com a 4ª classe não prosseguem os estudos. Além disso, uma grande parte destas pequenas escolas primárias estão situadas em aldeias que não são servidas por estradas alcatroadas, que possam ser percorridas por camionetas. A dificuldade de acesso acentua o problema de “desistência” e eleva a percentagem acima da média nacional.” (OCDE, 1977, p. 76)

Por forma a perceber qual o sistema de ensino mais conveniente para este território, o referido relatório apresenta-nos três situações distintas, tendo por base o estudo apresentado pelo Grupo de Trabalho da Rede Escolar do GEP. Num primeiro momento, mostra-nos a situação em que se encontra o distrito de Bragança no ano letivo de 1975/76, no que às instalações do ensino básico diz respeito. Posteriormente, partindo desta “linha base”, é apresentado o que se entende como “Situação dois”, onde é feita uma previsão dos resultados que se obtinha caso se privilegia-se o ensino direto, em detrimento do CPTV. Na “Situação 3” a previsão aponta pela preferência do Ciclo Preparatório TV em vez do CPTV.

O exercício de previsão, apresentado pela OCDE, permite-nos chegar a conclusões pertinentes sobre o contributo dado pela Telescola no processo de escolarização das áreas afastadas das zonas urbanas, ao mesmo tempo que percebemos a dimensão (numérica e espacial) deste subsistema. Vejamos os três cenários apresentados.

Numa primeira situação, é apresentada a cartografia da rede de instalações de ensino básico no distrito de Bragança, no ano letivo de 1976/77 (**Figura 1**). Para este período, o território analisado contava com 16 escolas preparatórias – 2 em Bragança e uma em cada uma das 14 aldeias -, que recebiam um universo de 4557 alunos, dos quais 2961 necessitavam de transporte, para o qual recebiam um subsídio, ou usufruíam de transporte escolar. Por sua vez, estavam instalados nesta região 36 postos de receção, que permitiam a escolarização de 1075 alunos, ou seja cerca de 19% do total de alunos do distrito de Bragança. 1977, p. 79), o que resultaria na abertura de novas escolas preparatórias e no encerramento de muitos dos postos de receção do CPTV. Contudo, o referido relatório conclui que “mesmo quando essa prioridade é posta em prática e é atribuído ao CPTV um papel meramente residual, o número de alunos, para os quais não existe realmente alternativa ao CPTV permanece muito substancial”. (OCDE, 1977, p. 79) De tal forma que, continua o relatório, “Actualmente há 1075 do CPTV no distrito de Bragança: a “Situação Dois” o número previsto é de 390.

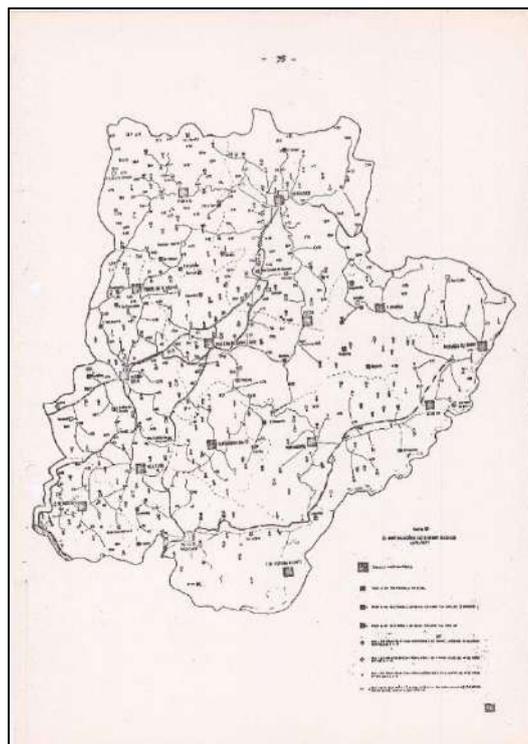


Figura 1: Instalações do Ensino Básico em Bragança, 1976/77 (Fonte: OCDE, 1977, p.75)

A “Situação 3”, por sua vez, procura questionar em que medida o CPES se apresenta como melhor alternativa, num contexto preferencialmente rural, em que as crianças têm de ser transportadas até uma escola que pode localizar-se a vários quilómetros da sua área de residência. Perante esta questão, a resposta não é unânime: “Uma grande maioria de professores (e ex-professores que podem agora ser inspectores ou funcionários no Ministério) classifica o CPES como melhor para todas as crianças: mas a grande maioria dos pais e monitores das aldeias, parecem, ao contrário dos primeiros, preferir o CPTV.” (OCDE, 1977, p.80)

Sobre este aspeto, um dos Diretores da Telescola, o Dr. Rocha, entende que a preferência demonstrada pelos aldeãos tem por fundamento as seguintes razões: o baixo custo do CPTV; a relação que se estabelece entre o monitor e a família dos alunos; a possibilidade de conjugar os estudos com os trabalhos domésticos; o ambiente familiar que se cria no posto de receção do CPTV (típico de um escola primária); adaptação da Telescola ao meio rural. (OCDE, 1977, pp.52 e 53) Em suma, a boa receção deste modelo por parte da população resulta da capacidade de conjugar elementos pedagógicos profundamente modernos e inovadores, ao mesmo tempo que é respeitada a “postura tradicional” dos seus alunos e das respetivas famílias. (OCDE, 1977, p.54)

Efetivamente, a grande vantagem da Telescola, segundo este relatório, reside na sua capacidade de adaptação à realidade rural, bem como a sua grande flexibilidade.

“As vantagens do CPTV são a sua adaptabilidade as circunstâncias rurais e a sua flexibilidade. Podem estabelecer-se postos com despesas mínimas de capital e num curto espaço de tempo. Em paralelo é quando a situação o permita, podem ser fechados postos sem prejuízo. O sistema CPTV insere um “saldo” entre a escolaridade primária e a escolaridade pós-obrigatória, de valor particular, num período em que a futura forma é tamanho do sistema educativo está longo de estar estabelecida.”

CONSIDERAÇÕES FINAIS...

Realmente, como dizia Galvão Teles em 1966, a Telescola foi um acontecimento no sistema educativo português que “abriu novos horizontes”. Desde logo a utilização adequada da tecnologia ao serviço da educação, seja num contexto interno de sala de aula, seja nos meios externos de rentabilização do sinal de televisão a partir do Monte da Virgem em Vila Nova de Gaia, para todo o País. Depois porque esse espaço geográfico aonde a educação passou a chegar, não escolheu regiões e transformou um país num imenso mar, esbatendo as fronteiras entre litoral e interior e entre cidade e espaço rural. Terceiro porque também não selecionou os públicos, porque embora dimensionado para os jovens entre os 10 e os 12 anos, destinatários privilegiados do alargamento da escolaridade que se ambicionava (passagem dos 4 aos 6 anos de obrigatoriedade de permanência na escola), atingiu outras faixas etárias, outros locais menos pensados (juntas de freguesia, paróquias, cafés, associações recreativas,...) onde recetores humanos disponíveis bebiam um saber a que nunca tinham podido chegar. Quarto porque permitiu a um regime cinzento e em acentuado declínio, responder às pressões externas dos organismos internacionais com uma resposta mais original do que tinham sido capazes outros países como a Itália ou a Espanha, por exemplo (Portugal foi o único país a arriscar as aulas em direto). Quinto porque todas estas inovações num quadro de algum marasmo e alguma crispação interna, permitiu colocar Portugal num mapa de boas iniciativas, exemplo para outros poderem aprender e seguir.

BIBLIOGRAFIA

- Almeida, Maria e Matos, José Manuel (2001). Modelando um novo currículo – a Matemática Moderna no início da Telescola, p. 73. In MATOS, José Manuel e SARAIVA, Manuel (ed.) – Actas do I Congresso Ibero-Americano de História da Educação Matemática. Caparica: Faculdade de Ciência e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa.
- Alves, Luís Alberto – História da Educação uma introdução. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2012.
- Barros, Raquel Alexandra Carvalho (2012). A Telescola- perspectivas de monitores. Lisboa, Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa [Dissertação de Mestrado].
- Costa, Ana Rita da Silva – Experiências na Telescola: perspectivas de monitores. Lisboa: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa, 2010
- Projecto Regional Do Mediterrâneo. Evolução da estrutura escolar portuguesa (Metrópole). Previsão para 1975. Lisboa: Instituto de Alta Cultura. Centro de Estudos de Estatística Económica, s/d.
- Telles, Inocêncio Galvão (1963) – Televisão Educativa. Lisboa: Ministério da Educação Nacional. [Exposição feita pelo Ministro da Educação Nacional, Professor Inocêncio Galvão Telles, através da Radiotelevisão Portuguesa e da Emissora Nacional, no dia 12 de Dezembro de 1963].
- Telles, Inocêncio Galvão (1966). Temas de Educação. Lisboa, Ministério da Educação Nacional.

Fontes Documentais

- Arquivo Histórico da Secretaria do Ministério da Educação, OCDE, Relatório dos consultores e do grupo de trabalho portugueses. Programa de ação cooperante para 1977, projeto (77)13- Portugal: Uma revisão para a avaliação da Telescola com recomendações, 1977

Grupo de Avaliação da Telescola, Estudos de avaliação do Ciclo Preparatório TV. Relatório preliminar das actividades do ano de 1979-1980 do grupo de avaliação da telescola.

CONSTRUÇÃO DE ARTEFACTOS NA PROMOÇÃO DA CIDADANIA ATIVA: O JARDIM DE INFÂNCIA COMO ESPAÇO DE EXPERIÊNCIA CIDADÃ

ID 264

Helena ALVES

Josélia Ribeiro da FONSECA

FCSH – Universidade dos Açores

helena_alvex@hotmail.com; joselia.mr.fonseca@uac.ptv

Resumo: Educar para a cidadania ativa tornou-se um “slogan” das políticas e da filosofia educativa da sociedade do século XXI. Atendendo a que a noção de cidadania tem intrinsecamente associado o conceito de proatividade, adjectivar a cidadania como ativa e reconhecer a premência do seu desenvolvimento no contexto escolar leva-nos a perspetivar que algo tem falhado no processo educativo.

Assim sendo, tentámos entender as razões que podiam estar na base desta falha e encontrar uma possível solução, acreditando que esta passaria pela promoção de um processo integrado da educação para a cidadania.

Deste modo, procurámos compreender como é que os educadores concebiam e perspetivavam a gestão curricular da educação para a cidadania, assim como tentámos entender como promover este processo educativo de forma integrada e os benefícios desta integração. Para o efeito, realizámos entrevistas aos educadores de infância do contexto onde realizámos o Estágio Pedagógico. A análise dos dados permitiu-nos elaborar um plano de ação, que visava a implementação de um projeto educacional integrado em cidadania, do qual fazia parte a construção de artefactos que promovessem essa integração e que favorecessem o desenvolvimento das crianças enquanto cidadãos ativos.

Na realidade, podemos com legitimidade afirmar que realizámos um estudo de cariz qualitativo, mais especificamente um estudo de caso, que tinha laivos de uma investigação-ação. Pretendíamos conhecer bem o contexto educativo em que atuávamos para implementar um plano de ação educativa que favorecesse, pela integração curricular, a inovação das práticas pedagógicas, no sentido de fomentar uma formação das crianças que contribuísse para a progressiva autonomia das crianças enquanto futuros cidadãos, capazes de agir e se relacionar com o outro em sociedade. Para este processo investigativo contribuiu grandemente a reflexão na e sobre a ação educativa.

No final do nosso estágio, pudemos concluir que a integração curricular se constitui como uma mais-valia na formação das crianças enquanto cidadãos ativos. Os artefactos que criamos, e que se consubstanciavam numa prática integrada e integradora da cidadania, permitiram-nos desenvolver um processo de ensino-aprendizagem em que as crianças mais do que aprender regras, viveram e experienciaram situações que apelavam ao seu reconhecimento como membros de uma comunidade, em que tinham a responsabilidade de interagir, bem como estimularam o desenvolvimento do seu espírito crítico.

Palavras-chave: Educação; Cidadania; Integração.

CIDADANIA ATIVA, QUE SENTIDO?

Indagar o significado da expressão “cidadania ativa” constitui o mote para esclarecer, e para desenvolver uma racionalidade crítica relativamente à cunhagem semântica que os especialistas em educação lhe atribuem no século XXI. Conhecendo a dimensão histórica do conceito cidadania, nomeadamente a sua origem na Antiguidade grega, podemos afirmar, à semelhança do que fizemos em trabalho anteriores (Fonseca, 2011; 2015; 2016), que cidadania ativa se trata de uma expressão redundante. Assim como, podemos questionar se a designação “cidadania ativa” consiste num pleonasma que surge de forma “propositada para evidenciar o carácter dinâmico que está associado a este conceito ou se consiste num apelo reivindicativo da estrutura político-social perante a pouca proatividade dos cidadãos” (Fonseca, 2015, p. 216).

Infelizmente, julgamos que o surgimento da expressão “cidadania ativa” surge no século XXI associado à inação do Homem perante os desafios que a relação com o outro e na sociedade lhe colocam. O cidadão hodierno evidencia passividade, manifestando um défice de autonomia moral e de responsabilidade. Trata-se de um ser

“apático” (Cortina, 1999), que cruza os braços perante os acontecimentos e problemas contemporâneos, aliando-se da participação política e evidenciando a falta de um espírito crítico e reflexivo, capaz de questionar o presente, de estabelecer diálogos em busca de consensos que favoreçam a paz e o bem-estar de todos.

Assim se compreende a pertinência em afirmar a “cidadania ativa” como um dos cinco saberes básicos do cidadão do século XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004) e a dimensão ética e axiológica que lhe está associada.

Este apelo da “cidadania ativa” como um saber básico para este milénio também nos faz colocar em perspectiva a função da escola neste domínio. O sistema educativo não pode continuar a promover o processo educativo para a cidadania consubstanciando-o na mera transmissão de regras e deveres dos alunos perante a sua comunidade.

Como afirma Perrenoud (2005, p. 49), “[é] duplamente ingénuo acreditar que uma educação para a cidadania, em sociedade democrática, pode limitar-se a transmitir valores primordiais às novas gerações ou, ainda, que a escola pode substituir as famílias incapacitadas de prover essa educação.”

Nos tempos hodiernos, espera-se que a educação para a cidadania seja promovida com o intuito favorecer o desenvolvimento da autonomia moral dos alunos, de modo a que estes possam progressivamente realizar uma leitura consciente e crítica do real e ajam nele investidos de uma racionalidade responsável, alicerçada em valores como solidariedade, tolerância e justiça. Assim sendo, pretende-se que o professor

organize um processo dinâmico de ensino-aprendizagem promotor do desenvolvimento cognitivo e moral autónomo dos alunos (...) devem ser criadas condições para que os conhecimentos transmitidos aos alunos sejam reconhecidos por estes como relevantes e significativos e para que estes conhecimentos sejam mobilizados na análise e reflexão de novas situações e problemas. (Fonseca, 2011, p.146)

A complexidade da sociedade global contemporânea impõe que o professor crie ambientes educativos em que os alunos experienciem práticas de cidadania, se sintam interpelados para a deliberação e para a ação, respondendo ao seu desafio de ser e ao de deixar espaço para que os demais sejam.

É importante que a educação para a cidadania atual se apoie na incerteza epistemológica e axiológica do mundo contemporâneo heterógeno, em prol da tolerância e justiça social. Pelo que “as escolas das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável” (Barbosa, 2006, p. 81)

Na contemporaneidade, a educação para a cidadania pressupõe três alterações no funcionamento da instituição escolar: “[...] a apropriação activa do saber e da razão crítica, a apropriação de um mínimo de instrumentos das ciências sociais, a prática da democracia e da responsabilidade” (Perrenoud, 2002, p. 39).

Na linha do que afirmámos anteriormente (Fonseca, 2011), estas alterações implicam uma mudança, nomeadamente no que concerne à reorganização curricular das escolas. “O currículo, enquanto conjunto de finalidades e linhas orientadoras do processo educativo, não pode continuar a assumir uma estrutura disciplinar, em que as diferentes unidades curriculares constituem um bloco hermético de conhecimentos sobre a realidade” (Fonseca, 2011, p. 148)

No contexto do mundo globalizado e interconectado, a educação para a cidadania ativa exige uma abordagem curricular integrada, que favoreça o diálogo entre os conteúdos (conceptuais, axiológicos e procedimentais) das diferentes áreas científicas, com os conhecimentos e experiências dos professores, dos alunos e da sociedade em que a escola se insere.

INTEGRAÇÃO CURRICULAR NA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA ATIVA

Entender a integração curricular como a abordagem que melhor responde aos desígnios e finalidades da educação para a cidadania no século XXI, exige que se clarifique a noção de integração curricular e que se discuta as vantagens da sua utilização.

Neste contexto, compreenda-se a integração curricular na linha definida por James Beane (1997) e por Luísa Alonso (1998; 2002), como um processo que articula quatro importantes dimensões do currículo: a experiências dos alunos, o conhecimento, a perspetiva social e a experiência dos professores.

De acordo com Fonseca (2011, p. 187),

[a] perspectiva integrada do currículo desenvolve-se a partir de uma relação intrínseca e dialéctica entre o saber de cada área disciplinar, as experiências vividas dos alunos, as experiências e a sensibilidade dos professores para colaborar entre si e com os alunos, no sentido de promover um processo de ensino-aprendizagem contextualizado e significativo, capaz de favorecer nos alunos o desenvolvimento de competências científicas, reflexivas e axiológicas, que vão ao encontro das novas solicitações da sociedade democrática contemporânea.

Atendendo ao paradigma humanista, construtivo e crítico que a inspira, a integração curricular fornece ao aluno uma visão holística da realidade, permitindo-lhe que desoculte o sentido do real e que ele se sinta comprometido nesse processo de desocultação. Na verdade, um processo educativo integrado favorece à criança a compreensão da realidade pela conjugação de um variado conjunto de lentes epistemológicas, que espicaça o aluno ao exercício criativo dessa conjugação, estimulando-o ao desenvolvimento de competências pessoais e criativas no desvendar do real complexo.

Assim, no entender de Gardner (1999, citado por Roldão, 2004) estamos a criar condições para que a educação seja bem-sucedida no cumprimento da sua missão. Ou seja, estamos a criar condições para desenvolver competências pessoais e sociais do aluno, que lhe permitam ser um cidadão crítico, reflexivo, com responsabilidades de intervenção e de recriação do real.

Como afirmámos anteriormente (Fonseca, 2011), não faz sentido que na sociedade tecnológica, da informação e axiologicamente plural e desafiante do século XXI se continue a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem consubstanciado numa visão disciplinar, num conhecimento fragmentado e acrítico, que esquece a funcionalidade das aprendizagens e da escola, promovendo a separação das aprendizagens experienciais da vida quotidiana e as aprendizagens escolares.

A perspetiva integrada do currículo compreende-o não como uma lista de temas/conteúdos a lecionar, mas como um projeto que se consubstancia numa

[...] *abordagem globalizadora* em que se organizam os conteúdos em sequências de aprendizagem em espiral (actividades integradoras), orientadas para a resolução de problemas, com sentido e intencionalidade e situadas no contexto experiencial das crianças, de forma a permitir a sua significatividade e funcionalidade (Alonso, 2001, p. 4).

Assim sendo, a integração integrada revela-se como uma mais valia na educação do século XXI, contextualizada num tempo e espaço de incertezas epistemológicas, de diversidade cultural e axiológica. Perante este cenário é importante desenvolver um processo formativo e epistemológico integrado que seja “[...] capaz de enriquecer a simplificação do conhecimento quotidiano e de ultrapassar a especialização do conhecimento científico, procurando novas formas de abordagem entre estas formas de conhecimento.” (Alonso, 2002, p. 67)

Na verdade, procura-se que, ao mesmo tempo que constroem novas lentes epistemológicas que lhe permitam fazer uma hermenêutica do real como um todo complexo, as crianças/alunos desenvolvam competências de investigação, resolução de problemas que as estimulem no futuro à descoberta e à reconfiguração do real. Isto

é possível, porque a bordagem integrada do currículo se apoia numa lógica metodológica que se inscreve na mesma linha da investigação ação colaborativa. Pretende-se que as crianças para responderem aos temas/problemas que constituem o núcleo gerador das atividades integradoras trabalhem em equipa e mobilizem competências de investigação, que implicam a articulação das várias ciências; ou seja, pretende-se que as crianças/alunos desenvolvam uma racionalidade crítica, que lhes permita agir efetivamente na realidade.

CONCEÇÕES E REPRESENTAÇÕES DOS DOCENTES SOBRE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Convictos de que a integração curricular constitui uma das melhores formas em promover a educação para a cidadania ativa, e interessados em desenvolvê-la nos contextos em que ocorreram os nossos estágios, consideramos que seria pertinente compreender como é que os educadores/professores concebem a educação para a cidadania e entender que representações tem da sua prática. Para o efeito, realizámos uma entrevista ao educador e ao professor cooperantes.

Realizadas as entrevistas organizámos os seus dados em duas grandes unidades temáticas: finalidades da educação para a cidadania e gestão curricular.

No que concerne às finalidades que o educador e o professor cooperante agregam à educação para a cidadania, podemos afirmar que ambos consideram a cidadania como associada a uma dimensão social, como algo que contribui para o desenvolvimento da criança/aluno na relação com o outro, que favorece a integração na comunidade. O docente “C” refere que “a cidadania é muito importante, pois traduz-se num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (Entrevista docente C). Por turno, o docente D considera que “a prática da Cidadania na sociedade é importante, para que os cidadãos possam cumprir os deveres que esta lhes impõe e inteirarem-se dos direitos” (Entrevista docente D), (Alves, 2017)

Na verdade, ambos os docentes concebem a cidadania a partir apenas da sua esfera social, como algo que se acrescenta de fora aos indivíduos, como o conjunto de valores, direitos e deveres que têm de conhecer para se integrar na sociedade. Estes docentes não se referem à dimensão pessoal da cidadania, como algo que é constitutivo do ser humano, que contribui para o seu desenvolvimento como identidade única, o que nos levam a subentender que não a contempla desta forma. As concepções de cidadania apresentadas pelos docentes não nos permitem concluir com clareza se perspetivam a educação para a cidadania como um processo instrutivo ou desenvolvimental. Todavia, podemos inferir que, de certa forma, os docentes ainda imprimem ao processo educativo para a cidadania um cunho instrutivo, expresso, por exemplo, na afirmação do doente D, que concebe os cidadãos como cumpridores de “[...] deveres que esta [sociedade] lhes impõe”.

Se se de facto se comprovar esta dimensão instrutiva, estes docentes ainda estão, de certa forma, presos à inculcação de regras, direitos e deveres. Isto é, continuam a ser defensores da transmissão de códigos de conduta, que, como vimos anteriormente, dizem respeito a uma educação para valores que se encontra “gripada” (Barbosa, 2006), ultrapassada e se revela ineficaz para a formação do cidadão ativo do século XXI.

Quanto à gestão curricular da educação para a cidadania, os docentes têm uma perspetiva integrada do mesmo. No entanto, este processo de integração aparentemente ocorre apenas em algumas situações, ou seja, não parece configurar uma prática diária, que se assiste e vive no quotidiano da sala de aula. Só deste modo, e segundo o nosso ponto de vista, se justifica as afirmações dos dois docente: a educação para a cidadania é promovida “através de projetos/atividades em parceria com várias entidades, por exemplo a realização de laboratório

de português, ciências e matemática em que são convidadas inúmeras entidades” (Docente C); e de “atividades dirigidas a toda a comunidade educativa, como sessões promovidas pela Polícia Municipal (prevenção rodoviária, bullying, drogas, etc), Gabinete de Saúde Escolar (saúde oral, obesidade, hábitos alimentares...) e outras atividades como festas religiosas, dias comemorativos...” (Docente D)

A partir desta afirmação do docente D, entendemos que o educador e professor cooperantes não têm uma prática continuada e intencionalmente planificada de integração curricular de cidadania nas suas salas.

Apesar de reconhecerem a importância da integração curricular, os docentes entrevistados continuam a valorizar muito a dimensão disciplinar da educação para a cidadania. O docente C alega que “a forma mais pertinente de promover a educação para a cidadania é através de ofertas curriculares específicas e de projetos”.

Na verdade, e não obstante verificar alguma inovação relativamente a estudos realizados anteriormente (Fonseca, 2011; Andrade, 2017), continuamos a verificar que a prática de integração curricular no âmbito da educação para a cidadania ainda tem um longo caminho a percorrer.

Assim sendo, consideramos importante criar alguns artefactos que potenciassesem a educação para a cidadania integrada, que contribuíssem para a construção de ambientes educativos onde se vivesse, de facto, a cidadania e se favorecesse o desenvolvimento de competências cidadãs, perspectivadas sempre a partir do processo educacional e não concebidas como um produto educativo, subsequente à instrução e imposição de regras e de deveres.

OS ARTEFATOS EDUCATIVOS NA PROMOÇÃO DA DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA INTEGRADA

Indo ao encontro dos nossos propósitos, promover a cidadania ativa de forma integrada, idealizámos e construímos um artefacto que consideramos fulcral para o desenvolvimento pessoal e social das crianças, tendo em vista a sua formação moral e social enquanto futuros cidadãos, trata-se da mercearia. Este artefacto potenciou às crianças a vivência de experiências riquíssimas no domínio da convivência e cooperação com o outro, educação para o consumismo, educação para o empreendedorismo.

A mercearia foi introduzida na sala de jardim de infância com uma contextualização prévia no quotidiano das crianças. Para o efeito, foi estabelecido com estas um diálogo no qual perguntámos às crianças se sabiam onde as mães se deslocavam quando queriam comprar coisas para casa como alimentos, entre outros produtos. Na sequência da conversa com as crianças e na forma como estas apresentavam o que era e para que servia a mercearia introduzimos materialmente a mercearia, cujas as características podem ser observadas na que abaixo se apresenta.

Findo o primeiro impacto surpresa, e depois de explorarem o material, foram seleccionadas duas crianças que em conjunto connosco dramatizaram a vivência diária num contexto de mercearia, no sentido de imprimir algum significado à exploração do material utilizado na mercearia. Embora no início a utilização da mercearia não tenha sido muito pacífica, por parte das crianças, pois todas pretendiam brincar nela ao faz de conta, o que gerou alguns conflitos. Com o tempo, verificámos que a introdução desta área se revelou não só agradável, mas também eficaz para o grupo, pela vivência e partilha que conseguiram empreender. Registou-se ainda que, através da dramatização, as crianças foram assimilando e experienciando situações sociais, como a troca e venda de produtos, através do dinheiro, originando a ocorrência de pequenas operações de somar e subtrair, que estiveram na base da gestão do dinheiro, e de um sentido crítico perante o consumismo em excesso, sendo questionado às crianças se

de facto necessitavam de todos os produtos que compravam, se tinham dinheiro para o comparem, etc. Deste modo, foi desenvolvido o hábito de as crianças organizarem uma lista de compras, com o fim de saberem gerir a sua casa, comprando o que é útil em função do dinheiro que possuíam. Atendendo à faixa etária das crianças, facilmente se compreende que estas não tinham capacidade de elaborarem sozinhas a lista. Esta era realizada com a nossa colaboração, as crianças ditavam e nós escrevíamos e depois as crianças copiavam.

Para além disso, as crianças criaram ainda uma lista dos produtos da mercearia, que lhes permitia ter um controlo e gestão dos bens da mercearia e dos que eram menos vendidos, favorecendo, deste modo também condições para que as crianças fossem autónomas e empreendedoras. Em face da lista dos produtos menos vendidos, as crianças decidiram criar promoções e elaboraram cartazes para, numa operação de marketing, conseguir escoar os produtos menos vendidos.

Na realidade, esta atividade para além de promover competências de autonomia e responsabilidade nas crianças, também lhes permitiu desenvolver competências de escrita. Todo este conjunto de aprendizagem, que tiveram sempre na base a educação e o desenvolvimento das crianças como cidadãos interventivos e responsáveis, consistiu uma mais valia no processo de ensino e aprendizagem na linguagem. O facto de o grupo de crianças copiar as palavras escritas por nós permitiu-lhes desenvolver competências no domínio da abordagem à escrita, revelando-se como um dado significativo no aperfeiçoamento das crianças neste domínio. Segundo Silva (1997, p. 69), “[...] neste processo emergente de aprendizagem da escrita, as primeiras imitações que a criança faz do código escrito vão-se tornando progressivamente mais próximas do modelo, podendo notar-se tentativas de imitação de letras e até a diferenciação de sílabas”.

Simultaneamente foram introduzidas as pequenas regras de convivência social, que as crianças designaram de palavras mágicas, como: bom dia, se faz favor, etc. A lista das palavras mágicas foi colocada na parede onde se encontra a área da mercearia. Esta área foi muito pertinente no trabalho destas regras cívicas, que designamos de “palavras mágicas”, pois as crianças, na sua maioria, não usavam o vocabulário adequado quando se expressavam para pedir alguma coisa, nem tinham a iniciativa de pedir desculpa, quando magoavam alguém ou eram menos corretas.

Na verdade, podemos com legitimidade afirmar que a mercearia que criámos constitui como uma forma construtiva de trabalhar as regras de convivência social, que foram abordadas sem ser pelo endoutramento ou pela imposição exterior deste tipo de conteúdos. Através do lúdico, as crianças foram-se familiarizando com situações tão simples do quotidiano.

Na linha de Lawrence Kohlberg (1980, p. 26), “[...] a educação moral não é encher a pessoa de conhecimentos que não tinha, mas promover-lhe o raciocínio moral”. Segundo este autor, o desígnio da educação moral comporta o desenvolvimento da inferência e do raciocínio moral autónomos, foi isso que procurámos fazer com a implementação e exploração da área da mercearia. Partindo de um contexto próximo das crianças, tentámos fomentar aprendizagens significativas, que favorecessem o desenvolvimento de competências cívicas e de cidadania e que alertassem para a pertinência de se praticar um consumo moderado e responsável. (Alves, 2017)

Consubstanciando a nossa perspetiva sobre a formação moral das crianças na psicologia de desenvolvimento moral kohlbergiana, defendemos que a educação moral se deve alicerçar na promoção do desenvolvimento moral autónomo e na conceção da pessoa como um sujeito moral dinâmico, que se constrói no processo de mediação entre o conhecimento, a ação crítica e o desenvolvimento do espírito reflexivo. O objetivo da formação moral deve consistir em promover a crescente autonomia do raciocínio e das inferências morais, com o

fim de compreender os valores como princípios éticos que fundamentam a ação e as normas sociais, que regulam a vida em comunidade, garantindo o pleno desenvolvimento de todos os cidadãos.

A criação da área da mercearia permitiu-nos favorecer condições para desenvolvermos a nossa função de educadores, indo ao encontro do que é defendido pelas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, (Silva,1997), na medida em que promovemos a participação social das crianças e contribuímos para o seu desenvolvimento pessoal e social. De acordo com Silva (1997, p. 53) “a participação democrática na vida do grupo é um meio fundamental de formação pessoal e social, (...) permite construir uma autonomia colectiva que passa por uma organização social participada em que as regras, elaboradas e negociadas entre todos, são compreendidas pelo grupo, que se compromete a aceitá-las.”

A implementação da área da mercearia permitiu-nos ainda trabalhar domínios da área de expressão e comunicação, como a Matemática e o subdomínio da Dramatização. O jogo simbólico desenvolvido na mercearia constitui também um pretexto para compreender o funcionamento de balanças, que não devem ser apenas consideradas um brinquedo, mas devem servir para pesar e comparar pesos. Comprar e vender na mercearia permitiu à criança utilizar dinheiro a “fazer de conta”, o que favoreceu também a utilização de diferentes formas de contagem.

Em jeito de balanço final da implementação da área da mercearia, podemos afirmar que esta área permitiu-nos desenvolver uma atividade integradora muito relevante para o desenvolvimento holístico das crianças como cidadãos ativos, autónomos, responsáveis. A mercearia favoreceu um processo de ensino aprendizagem contextualizado e significativo, consubstanciado na articulação dos conhecimentos das diferentes áreas e domínios curriculares com a integração da realidade social dos alunos, levando à vivência efetiva dos valores, como a cooperação, autonomia, responsabilidade aliada a uma educação para o consumidor e para o empreendedorismo.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L. (1998). *Inovação curricular, formação de professores e melhoria da escola. Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva sobre a prática da inovação/formação* (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.
- Alonso, L. (2001). *Abordagem de projecto curricular integrado como uma proposta de inovação*. Braga: Universidade do Minho (Texto policopiado, 40 p.).
- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular. O contributo do Projecto “PROCUR”. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, 62-88.
- Alves, H. (2017). *A Cidadania como Projeto Educacional Integrado na Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Andrade, M.J. (2017). *O lugar da argumentação na Educação para a Cidadania no contexto da Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico (Relatório de Estágio)*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Barbosa, M. (2006). *Educação e cidadania. Renovação da pedagogia*. Amarante: Gráfica do Norte.
- Beane, J. (1997). *Curriculum integration: designing the core of democratic education*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Cortina, A. (1999). *Los ciudadanos como protagonistas*. Barcelona: Galaxia Gutemberg Círculo de Lectores.
- Fonseca, J. (2015). Educar para a cidadania ativa, o papel da integração curricular. *Saber e Educar: Perspetivas Didáticas e Metodológicas no Ensino Básico*, 20/2015, 214-223.

- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projeto educacional: Uma abordagem reflexiva e reconstrutiva* (Tese de Doutoramento). Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Kohlberg, L. (1980). High school democracy and educating for a just society. In R. Moshier (Ed.), *Moral education: a first generation or research*. New York: Praeger.
- Perrenoud, P. (2002). *A escola e a aprendizagem da democracia*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Roldão, M. C. (2004). Transversalidade e especificidade no currículo: como se constrói o conhecimento. *Infância e Educação*, 6, 61-72.
- Silva, M. (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Ministério da educação. Departamento da Educação Básica.

O BRAILLE COMO MATERIALIDADE ESCOLAR TRIDIMENSIONAL NA EDUCAÇÃO DE ALUNOS CEGOS

ID 153

Maria Romeiras AMADO

UIDEF; Instituto de Educação; Universidade de Lisboa

maria.romeiras@gmail.com

Resumo: O presente questionar é um gesto de problematização sobre a história da escrita relevada, não enquanto objecto coreografado, mas na sua vertente tridimensional. Abordarei ainda a sua importância enquanto sistema uniforme para a normalização dos alunos cegos e de baixa visão nas primeiras escolas adaptadas do mundo ocidental (final do século XVIII- século XIX).

A possibilidade de um sistema táctil no desenvolvimento de um sistema escolar adaptado e no conseqüente possível sucesso académico e profissional dos alunos cegos transformou a escolaridade destes cidadãos deficientes permitindo o desenvolvimento e investimento em escolas específicas, com regulamentos e normativas comunicáveis, e registos em tudo paralelos aos das outras escolas.

Vários sistemas tiveram o seu lugar no desenvolvimento dos sistemas de escrita em relevo, alguns desenvolvidos por meios privados, outros mais institucionais, como por exemplo os sistemas Gall, Alston, Haüy, entre outros menos usuais, como a notação por nós (*string alphabet*). O Braille obteve, pela sua simplicidade e flexibilidade, o consenso ocidental. A sua importância foca-se não só na perspectiva da aprendizagem, como na potência do binómio escrita/leitura, que inaugura.

No caso das primeiras tentativas de explorar processos de leitura em relevo, as letras usadas eram as do alfabeto latino. Desse modo, era possível, embora mais difícil, sobretudo se pensarmos em notações específicas como as da matemática e as da música. De qualquer forma, a leitura era possível e dava aos alunos uma forma de aceder à informação. Mas com o advento do sistema Braille passou a ser possível a escrita. E a autonomia intelectual e a potência para uma privacidade de registo de pensamento tinham chegado à escola através desse método. Notações específicas e mais complexas que o alfabeto como as matemáticas e músicas eram agora codificadas, simplificadas e de mais fácil aquisição que seguindo o sistema inicial de relevar os sistemas a tinta. Assim, a nossa análise inicia-se com a *Carta Sobre os Cegos*, de Diderot e evolui até às produções pedagógicas de Joseph Guadet, Diretor do Institut National des Jeunes Aveugles de Paris, textos pedagógicos de onde evoluíram a maior parte das directrizes das primeiras escolas para cegos e amblíopes ocidentais, nomeadamente os nossos casos de estudo de Liverpool, Milão, Rio de Janeiro e Lisboa.

Abordaremos ainda a importância para historiadores da educação, em particular historiadores da área da deficiência, do tratamento, recolha e interpretação correcta de fontes escritas em formas diversas das habituais, que impliquem conhecimentos de diplomática pouco usuais. A conservação desses materiais, bem como a manutenção de materiais usados na sua produção, é também tratada neste ponto.

Palavras-chave: Braille, Escrita, Leitura, Escola, Cegueira, Materialidade.

ENQUADRAMENTO: A ESCOLARIDADE DE ALUNOS CEGOS NA MODERNIDADE OCIDENTAL

Desde há alguns anos, o meu trabalho focou-se no questionar de discursos e tecnologias pedagógicas, bem como das materialidades tridimensionais que fizeram parte do processo de construção de sistemas de inclusão social e autogoverno de cidadãos cegos e amblíopes, sistemas iniciados por via da escolarização, desde o final do século XVIII.

No fundo, este meu gesto de reflexão é uma proposta de relação do fenómeno histórico-sociológico da integração da diferença com o evoluir da modernidade escolar, disciplinar e normativa, e com o possível equilíbrio entre a primazia visual da Modernidade e a auto-regulação dos corpos com sensorialidade diversa, nomeadamente os dos cidadãos cegos, através da potência da escrita adaptada aos diferentes sistemas sensoriais.

Assim, é inquestionável a minha necessidade de reflexão sobre os caminhos das técnicas escolares para produzir e interpretar informação a longo prazo, tal como são os materiais e tecnologias para leitura e escrita

relevada, quando os sentidos receptores não são os habituais. Ou seja, quando o processo de leitura/escrita deixa de ser uma coreografia visual e passa a ser uma construção tactilmente perceptível e registável.

Para sistematizar a construção social deste processo, parto do conceito, estabelecido desde a Modernidade, de que cada criança tem o direito a uma educação, sendo este argumento a grande causa do enorme investimento, primeiro, do sistema escolar institucionalizado, e em seguida, na metamorfose do sistema de gestão caseiro ou asilar das crianças cegas para escolar e institucional, tal como o sistema regular estabelecido.

Evocarei, de igual forma, a importância da materialidade pedagógica adaptada, fundamental para o estudo do alargamento do campo de comunicação escrito para os alunos cegos. Na realidade, sem um imenso investimento pessoal ou mesmo institucional, nenhuma educação formal seria possível, dadas as necessidades de materialidade específicas e investimentos em teorias e técnicas pedagógicas de comunicação e incorporação de informação escolar e socializante.

Desde a edição, em 1749, da *Carta Sobre os Cegos para Uso Daqueles que Veem*, de Denis Diderot, que a questão da possibilidade do desenvolvimento intelectual e prático sem o sentido da visão tinha sido colocado, enraizando a potência de descobrir o conhecimento e utilizar na prática e para dignificar e implementar uma qualidade de vida o mais idêntica possível a todos os outros homens dos cidadãos cegos. Diderot almejava elevar o sentido laico de humanidade e dignificar o esforço pessoal e a iniciativa criativa dos homens, colocando nesta sua obra, como exemplo, no século das Luzes, dos cidadãos cegos.

Vários exemplos são por si dados ao longo da obra de pessoas cegas que constituem os seus próprios aparatos de registo de informação e de técnicas de aquisição de informação, tanto em situações de riqueza material e bem-estar social, como em situações menos favorecidas, mas nem por isso tornando a afirmação pessoal menos possível.

A necessidade de informação tridimensional, ou seja, perceptível com o sentido do tacto e não apenas da visão, explica o desenvolvimento de diversos, e muito criativos, sistemas de escrita e desenho relevados, que suportaram a estrutura pedagógica inicial para o aproximar à leitura, escrita e conhecimentos gerais dos primeiros alunos cuja particularidade era precisamente, a diversidade sensorial no caso da visão.

Estes sistemas particulares de comunicação necessitavam de ser uma alternativa eficiente ao registo tradicional bidimensional, especialmente durante uma época em cujo primado da visão nunca tinha sido tão promovido social e pedagogicamente.

Ao longo do seu trabalho, Pierre Henri (1958) enfatiza a necessidade de se ultrapassar a agilidade e velocidade características da visão. Estudos mais recentes sobre reacções neurológicas em situações de deficiências sensoriais (e.g. os trabalhos de Jonathan Crary, Oliver Sacks, Chiara Cappelletto, Jean-Pierre Changeux) concluem que a moldura sensorial humana é um todo que contém em si mesma a plasticidade necessária ao desenvolvimento e reorganização requeridos em cada situação de variável.

De facto, as especificidades sensoriais que emergem numa situação de cegueira, baixa visão ou surdo-cegueira, devem ser avaliadas num delicado equilíbrio entre a capacidade de adaptação do corpo e os estímulos de apoio da materialidade e dos espaços envolventes, cada um destes factores contribuindo, da mesma forma que nas escolas padrão, para a normação comportamental e conseqüente integração social e capacitação laboral e cívica. Daí a imensa importância do processo de estudo, teste e adaptação pedagógica da materialidade escolar nestas situações de diferenciação sensorial, tornando os processos de normalização de aprendizagem mais ágeis e eficientes.

E, porém, assumindo a visão como o sentido mais valorizado da Modernidade no âmbito do conhecimento, comunicação e informação (Crary, 1992 e 2001), como explicar o investimento estatal e privado em escolas para cegos? O experimentalismo que caracterizou esta época provocou uma evolução dos conceitos rodeando o estigma (Goffman, 1988), de modo que se tornou uma assumpção geral que, com a adequada adaptação de meios, materialidade e treino pedagógico e social, um homem ou uma mulher cegos teriam as condições esperadas para se tornarem membros plenos da sociedade, produtores e consumidores. E dessa forma, as instituições que foram surgindo, criaram as condições teóricas e materiais para a concretização dessa mudança e dessa imensa corrente experimentalista.

ESCRITA RELEVADA COMO MATERIALIDADE TRIDIMENSIONAL ESCOLAR

Para a adaptação do sistema escolar a circunstâncias diferentes de uma pedagogia tradicional baseada nos sentidos da visão e da audição, era necessário a criação de sistemas de compensação. Assim, para os alunos cegos das novas instituições escolares adaptadas, eram criados regulamentos e materiais cuja circunstância fosse adequada à sua receptividade pelos alunos. Mas num sistema escolar era sobretudo necessário pensar em como transmitir e fixar a informação. Assim foram sendo criados diversos sistemas de escrita relevada, por forma a que os seus leitores, num gesto tátil, apreendessem o seu conteúdo tal como os alunos normovisuais o fariam com a vista.

Alguns destes sistemas vinham dum tempo de tentativas de aprendizagem caseiras, outros foram desenvolvidos propositadamente para serem adaptados a grandes sistemas de impressão relevados. Novas materialidades paralelas foram sendo construídas para que também a escrita e não apenas a leitura fosse passível de ser transmitida.

O presente questionar é, assim, um gesto de problematização sobre a história da escrita relevada, não enquanto objecto coreografado e de contacto mono-sensorial, mas na sua vertente tridimensional e passível de ser abordada por mais de um sentido. Abordarei ainda a sua importância enquanto sistema uniforme para a normalização dos alunos cegos e de baixa visão nas primeiras escolas adaptadas do mundo ocidental (final do século XVIII- século XIX).

A possibilidade de um sistema tátil no desenvolvimento de um sistema escolar adaptado e no consequente possível sucesso académico e profissional dos alunos cegos transformou a escolaridade destes cidadãos deficientes permitindo o seu desenvolvimento pessoal e profissional em escolas específicas, com regulamentos e normativas comunicáveis e registos em tudo paralelos aos das outras escolas. Nada disto teria sido possível sem a equidade de um sistema de registo e recuperação de informação como a escrita, adaptada às suas condições sensoriais.

Na verdade, vários sistemas tiveram o seu lugar no desenvolvimento dos sistemas de escrita em relevo, alguns desenvolvidos em meios privados, outros mais institucionais, como por exemplo os sistemas Gall, Alston, Haüy, e outros ainda menos usuais e menos usados, mas nem por isso menos eficientes em termos de transmissão de informação, como a notação por nós (*string alphabet*).

No caso das primeiras tentativas institucionais de explorar processos de leitura em relevo, as letras usadas foram as do alfabeto latino relevadas no papel por forma a permitirem um contacto tátil com as mesmas. Desse modo, era possível, embora difícil, a sua leitura, sobretudo se pensarmos em notações específicas como as da matemática e as da música. De qualquer forma, a leitura era possível e dava aos alunos uma forma de aceder à informação produzida, produzir a sua própria informação e ter registos pessoais, para além da possibilidade de

consulta de monografias dedicadas ao estudo das várias matérias escolares e de clássicos da literatura considerados adequados à educação destes novos alunos da modernidade.

A tridimensionalidade dos vários sistemas que irei descrever levanta, evidentemente, diversos problemas técnicos aos historiadores de educação, começando pela conservação destes documentos que têm em si mesmos uma fragilidade: o uso provoca o abaixamento dos pontos que, depois de aplanados, deixam de poder ser lidos. Embora se mantenha normalmente um sinal visual que permite a sua consulta, pode criar situação de omissão de caracteres, dificultando a leitura do documento. Ou seja, as questões de diplomática e as questões de conservações são de grande importância neste caso, sobretudo porque são mais desconhecidas dos historiadores e dos arquivistas.

Mais se deve notar que nem todos os sistemas dependem do suporte papel (há alfabetos relevados gravados em madeira e em metal, ou mesmo em fio, como o sistema de notação por nós que já referimos), o que acresce uma outra questão de conservação relacionada com o seu formato e com as exigências ambientais do seu suporte específico. Neste caso, parte das regras de conservação são adoptadas da museologia por questões práticas e devem ser rigorosamente documentadas.

Ao lado dos textos e cruzando ainda de forma ténue a fronteira entre arquivística e museologia, encontramos nessas escolas múltiplos objectos que podem ser ou não legendados, misturando informação táctil como sejam desenhos de animais ou plantas com a respectiva legenda, igualmente relevada, em qualquer dos vários sistemas utilizados nas diversas escolas.

Encontram-se ainda outros objectos que são parte da história da escrita, designadamente os produtores da mesa, os potenciadores de literacia, as pautas, os punções, adaptados aos vários sistemas de escrita relevada, as impressoras para os casos de livros, os apagadores para rebaixar um ponto errado, as régua de assinatura para orientar um passo de escrita coreografada a tinta *oficial*. Por fim, as máquinas de escrever, cuja história é um desenrolar de evolução técnica, imaginação e ensaios, com muita diversidade e muitos fins, sendo o objectivo primeiro a produção de escrita passível de ser lida com a vista ou com o tacto por alunos ou trabalhadores cegos. Ainda hoje o primeiro contacto com o Braille em muitas escolas de alunos cegos pelo mundo ocidental é precisamente através de máquinas de escrita Braille, na sua maior parte o modelo concebido na Perkins School for the Blind.

Vemos, deste modo, que a materialidade tridimensional que a escrita relevada aporta é vasta e requer a nossa atenção porque se constitui, ela mesma, em metadata do processo de escrita e de leitura.

DIVERSIDADE DE SISTEMAS RELEVADOS E A SUA UTILIZAÇÃO NAS ESCOLAS ADAPTADAS DA MODERNIDADE OCIDENTAL: O PODER DA COMUNICAÇÃO E A GRANDEZA DA DIVERSIDADE

“As the Blind form no small part of the population of every country, particular institutions have, in many places, been established for their instruction.” (Alston, 1836)

Podemos imaginar, no auge da Modernidade Ocidental, centenas de instituições aderindo a um movimento universal de pedagogia que criou a escola institucional tal como a conhecemos hoje. Alarguemos esse conceito a algumas dessas escolas adaptando os seus espaços, materiais e conteúdos a alunos com a especificidade sensorial da cegueira e/ou da baixa visão. Este gesto experimental implicava novos conceitos de arquitectura, de mobiliário, de novas formas de governar os corpos, de novas formas de ensinar e de transmitir informação e conhecimento. Implicavam ainda esses novos projectos observação médica de carácter especializado, equipas de oftalmologistas,

higienistas, psicólogos, a caracterizar, observar, anotar, arquivar, regulamentar, melhorar, normalizar, o aluno cego. Adicionando o factor comunicação, verificamos, através da análise de correspondência e permeabilidade de técnicas e tecnologias pedagógicas, que se dessas instituições escolhermos seis, a sua distribuição geográfica leva-nos a uma medida de metade do diâmetro da Terra. Foi um trabalho de colaboração e de comunicação pedagógica muito para lá da simples experimentação local.

As formas de divulgação eram eficazes e próprias de um século XIX expansivo: correspondência, troca de estudantes e professores, viagens de aquisição de conhecimento e de contactos, traduções, trocas de revistas e publicações e exposições, designadamente, a riqueza das exposições universais.

Como exemplo, analisemos a revista institucional *L'Instituteur des Aveugles* que, numa base mensal, era publicada em Francês e distribuída por pedagogos, professores, psicólogos interessados em trabalhar na área de educação de cidadãos cegos. Esta revista não se limitava a ligar novidades e experiências diversas como materialidade e técnicas pedagógicas, nas centenas de escolas para cegos do século XIX ocidental. Destinava-se ainda à divulgação de debates, relatórios de viagens, experiências e exposições, além de recensar diversas monografias que eram editadas sobre o tema. Considero pessoalmente esta fonte – entre outras publicações periódicas congêneres – como magnífica para o estudo da evolução, disseminação e comparação de pedagogia e materialidade adaptada.

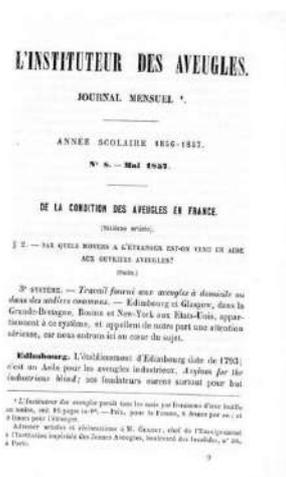


Imagem 1: Capa da revista *L'Instituteur des Aveugles*, Paris, 1856

Em segundo lugar, podemos mencionar um volume que consultei na Biblioteca do Instituto Haüy de Paris, uma tradução em língua Portuguesa de uma das grandes obras pedagógicas do Director Guadet, do Institut National des Jeunes Aveugles, nomeadamente sobre a sua história e técnicas pedagógicas. Embora no século XIX a língua Francesa fosse o idioma de contacto entre projectos intelectuais e científicos, não devemos menosprezar a relevância desta tradução que levou uma obra de grande importância experimental para o Brasil, passando de continente as teorias usadas e experimentadas em Paris desde final do século XVIII. Foi também a partir da divulgação desta obra que o Sistema Braille – aconselhado – foi divulgado e adoptado em terras brasileiras, como verificamos pela correspondência de professores e alunos das duas instituições em contacto: Institut National des Jeunes Aveugles e Imperial Instituto dos Meninos Cegos.



Imagem 2: Capa da Tradução Portuguesa da Obra de Guadet sobre o seu trabalho pedagógico no Instituto Nacional dos Jovens Cegos de Paris, traduzida por Álvares de Azevedo e enviado ao imperador D. Pedro II em 1851.

O terceiro documento que exemplifica esta dinâmica é uma carta do Dr. Sigaud, oftalmologista do Imperador do Brasil, datada de 15 de Maio de 1854. A partir desta carta e da tradução acima mencionada podemos induzir a importância da correspondência e da troca de estudantes, bem como das visitas de pedagogos entre instituições com os mesmos objectivos. Finalmente, a tradução e troca de obras publicadas permitia a disseminação de técnicas pedagógicas.



Figura 3: Primeira página da carta do Doutor Sigaud ao Director Guadet, do Rio de Janeiro para Paris, escrita em Francês, tratando de intercâmbio de estudantes e de professores, nomeadamente de professores de Braille para o recém-fundado Imperial Instituto dos Meninos Cegos do Rio de Janeiro. Infelizmente, o tradutor e professor José Álvares de Azevedo, morreu muito jovem e já não assistiu ao sucesso dos seus esforços nas escolas do Rio em 1854 e de Lisboa, em 1888.

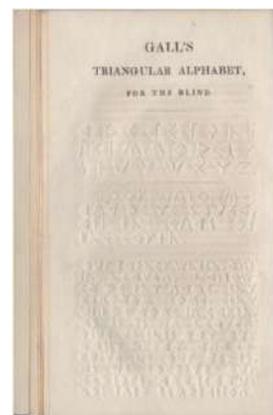
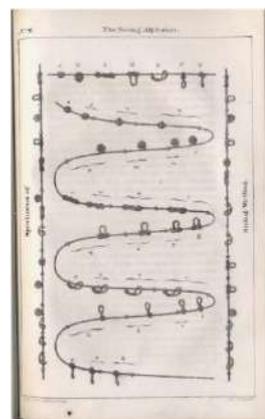
Por todo o mundo onde os contactos se agilizavam e facilitavam, onde os estudantes podiam circular e tomar contacto com outras realidades, a informação especializada fluía. Assim se desenvolviam os procedimentos pedagógicos adaptados nas escolas para alunos cegos por toda a Europa e América.

Ao mesmo tempo, persistiam sistemas de ensino caseiro em paralelo, que alternavam com diversos sistemas tridimensionais destinados primeiramente à leitura e, mais tarde, à leitura e escrita em simultâneo. A descrição de Diderot sobre o Sistema de Saunderson para cálculos algébricos é um exemplo dessa criatividade num sistema que o professor britânico criou para os seus alunos normovisuais com base em alfinetes. O cego de Puiseaux criou um Sistema para ensinar o seu filho normovisual a ler usando placas relevadas. Mélanie de Salignac adequou o seu Sistema caseiro de leitura para o trabalho com música, geografia e escrita também com um sistema de alfinetes. Todos estes exemplos estão descritos na Carta Sobre os Cegos, editada em 1749. São casos de recursos pessoais para reter e aceder a informação antes da standardização de sistemas de comunicação tácteis serem desenvolvidos institucionalmente e a sua impressão ser padronizada.

Gostaria de destacar que estou apenas a explorar, nestes casos, a informação que era passível de ser retida

e conservada e não os sistemas de transmissão orais que eram também de grande importância, quer institucional – as leituras de regulamentos eram uma prática escolar corrente nas primeiras escolas para cegos da Modernidade Ocidental – quer pedagógica – as aulas eram dadas com base na oralidade e no trabalho com os mecanismos de mnemónica dos alunos, independentemente de haver ou não sistemas de impressão de livros de apoio e de escrita de apontamentos de cada aluno. Os sistemas de estudo com base na oralidade também eram eficientes, ou veja-se o percurso académico do português António Feliciano de Castilho (1800-1875), um intelectual de origem nobre, pertencente à Maçonaria, detentor de cargos pedagógicos e políticos, cego desde os quatro anos de idade. Tradutor de clássicos para Português, autor de prosa e poesia e obras pedagógicas, Castilho utilizou sempre os serviços de apoio pessoal, ou seja, optou por um percurso com base na oralidade e não no tacto como acesso à informação. Foi o primeiro Secretário de Estado da Instrução Portuguesa.

Regressando aos sistemas relevados, o mundo anglo-saxónico desenvolveu soluções próprias e, para alguns, os sistemas de impressão adequados.



Figuras 4, 5 e 6 – Alfabeto de nós, alfabetos Gall, Haüy, Alston e Braille, em comparação, em três documentos citados por John Alston em 1836, na sua obra: *Statements of the education, employment, and internal arrangements, adopted at the Asylum for the Blind*, Glasgow e por E. R. Scott, 1915. *The History of the Education of the Blind prior to 1830*. London: College of Teachers of the Blind c/o the National Institute for the Blind.

A preocupação com o estudo e escolha do tipo adequado de sistema de escrita, leitura e notação (musical, metamática,...) era uma prioridade nas instituições escolares para alunos cegos de que falamos, perceptível nos seus relatórios internos e na sua correspondência. Uma das causas era a eficiência, mas de não menos importância era a possibilidade da sua reprodução em massa. Pelos sistemas adoptados e pelas decisões técnicas tomadas nessa altura, ainda hoje persistem sistemas lado a lado com o Braille, que, apesar de ser o mais conhecido e

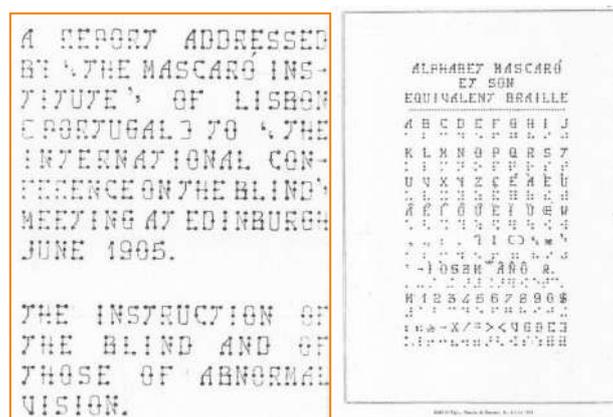
disseminado, conviveu com outros sistemas, sobretudo de origem anglo-saxónica, como o sistema Moon, ainda hoje em utilização no Reino Unido. A grande decisão técnica situava-se entre a linha ou o ponto como opções de eficácia de leitura e de possibilidade de escrita e sua necessária metadata material para os alunos e para os sistemas de edição.

Em 1860, o sistema Braille chegou à América do Norte. Mas por sete décadas, como referido por Kimberly French (2004: 65) a Guerra dos Pontos persistiu: “raged among educators, most of whom were sighted and did not read any tactile system”. Charles Howe queixa-se do caos em 1905: “We have at present five distinct codes of embossed print the blind reader must learn...” (Citado por French, 2004).

Em 1918, o sistema Braille foi adoptado e os estudantes cegos Norte-Americanos puderam centralizar os seus esforços de aprendizagem de um só sistema de leitura e escrita, à medida que os sistemas de impressão foram sendo substituídos e as escolas adoptaram o novo sistema.

Também Itália teve os seus próprios sistemas de escrita relevada mas acolheu o Braille em 1864 assim que dele tomou conhecimento através do Doutor Klein, pedagogo austríaco, correspondente e visitante de Michelle Barozzi, fundador do Istituto per i Poveri Ciechi di Milano, fundado em 1840. Itália viu uma rápida expansão de Institutos para Cegos durante o século XIX e inícios do XX, como por exemplo os institutos de Catania, Bolonha, Genova, Pádua, Nápoles, Palermo, Florença, Trieste, Assis e recursos muito desenvolvidos como ricas bibliotecas e centros de reprodução de obras em relevo como a Biblioteca Nazionale per i Ciechi "Regina Margherita" (Alliegro, s.d.).

Em Portugal, desde 1888, com a fundação da sua primeira escola. No Asilo-escola António Feliciano de Castilho, em Lisboa, o sistema Braille é mencionado como sendo o adoptado oficialmente, embora ainda coexistisse com a existência e uso dos sistemas Mascaró e Balu, dois sistemas populares pela facilidade de serem lidos pela visão pelos professores normovisuais, embora de maior complexidade que o sistema Braille para serem aprendidos e para a sua escrita (Amado, 2007).



Figuras 7 e 8 – Texto escrito em Mascaró e um texto com comparação entre os sistemas Mascaró e Braille, publicados com destaque a negro em “The instruction of the blind and of those of abnormal vision” at the International Conference on the Blind, Edinburgh, June 1905, comunicação apresentada pelo oftalmologista espanhol Mascaró, que viveu e exerceu em Lisboa.

Após esta breve incursão em sistemas paralelos ao sistema Braille, avaliaremos porque este sistema foi considerado mais prático e imediato para aprendizagem e reprodução de informação relevada.

CASO DO SISTEMA BRAILLE: ESPECIFICIDADES

O sistema Braille foi um sistema de uma matriz de seis pontos, trabalhado a partir de uma folha inserida numa pauta ou numa máquina e picotado em duas linhas verticais de três pontos, permitindo a sua fácil aprendizagem, escrita e leitura. A sua adaptação a este sistema por Louis Braille em 1824, no Institut National des Jeunes Aveugles de Paris, onde era aluno, tomou como base um sistema militar de comunicação nocturna produzido pelo Capitão Charles Barbier de la Serre, que visitou o Instituto onde o jovem Braille estudava em 1821, fornecendo-lhe a inspiração para o desenvolvimento do seu sistema, por oposição ao das letras relevadas que até então eram usadas apenas para leitura, não possibilitando a escrita.

O sistema Braille é bastante lógico e de fácil aprendizagem, e a dimensão de cada célula adapta-se ergonomicamente ao dedo humano, sendo ideal para leitura pelo tacto. Foi a partir do Instituto de Paris que se desenvolveu este sistema e se formaram professores para outras escolas do mundo Ocidental.

A facilidade de apreensão neurológica das variações informativas de cada célula foi uma das causas do seu sucesso. As células Braille são bastante apropriadas para a percepção psicofisiológica humana. E embora os outros sistemas vigentes noutros países ou em sistemas caseiros e asilares sobreviventes se mantivessem ainda durante décadas em paralelo, a economia de um sistema universal venceu quaisquer dúvidas técnicas.

O uso de uma pauta e punção, de uma máquina de escrita Braille (e.g. Foucault, Barozzi or Perkins) ou de sistemas de impressão industriais ganhavam com a standardização dos sistemas.

Deste modo, o Braille obteve, pela sua simplicidade e flexibilidade, o consenso ocidental.

Finalmente, é de destacar que a sua importância se foca não só na perspectiva da aprendizagem, como na potência do binómio escrita/leitura, que inaugurou. Com o advento do sistema Braille passava a ser possível a escrita. Ou seja, com as letras relevadas impressas os alunos tinham acesso à informação, mas essa informação era fixa e não podia por eles ser reproduzida autonomamente. E a autonomia intelectual e a potência para uma privacidade de registo de pensamento tinham chegado à escola através deste método adaptado pelo aluno Louis Braille, do Instituto Nacional dos Jovens Cegos. Notações específicas e mais complexas que o alfabeto como as matemáticas e músicas eram agora codificadas, simplificadas e de mais fácil aquisição que seguindo o sistema inicial de relevar os sistemas a tinta.

A verdade é que todos estes recursos, os da escrita tais como outros que as fotografias das aulas dos vários institutos oitocentistas mostram, (e.g. mapas em relevo, esquemas tridimensionais do corpo humano, materiais para costura, materiais para apoio a artesanato, materiais para a concretização da escrita, pautas de acordo com cada sistema e punções para escrita) tinham que ser escolhidos, testados e aprovados.

Os objectivos de educação de cidadãos cegos tinham um preço e dependiam de apoios. Problema sistematicamente focado em relatórios de gerência e em discursos de corpos sociais, sempre aproveitando ocasiões em forma escrita ou oral, para espalhar a necessidade de apoios financeiros para o projecto, nas suas vertentes de ensino teórico e profissional. E foi também por este motivo de economia e de sistematização pedagógica entre entidades que a reunião de vários sistemas num só, eficaz e funcional, sucedeu.

CONCLUSÕES

Devo assumir, desta forma, que o sistema Braille foi unânimemente considerado a melhor escolha entre os sistemas de escrita e leitura relevados pelos projectos existentes de escolaridade adaptada na Modernidade? Digamos que os factores mencionados de economia, sistematização e eficiência foram sem dúvida determinantes,

de onde a sua persistência até aos nossos dias e a sua fusão com os novos sistemas digitais, tendo recebido o acréscimo de mais dois pontos (7 e 8). As tecnologias apenas mudaram o suporte, são mais um factor de metadata da história do sistema Braille, mas na essência, o sistema encontra-se operacional e eficiente como na estrutura principal de adaptação do jovem Braille.

Se os nossos pensamentos e conhecimentos persistem e evoluem através de formas escritas, se a nossa memória persiste e se a nossa comunicação utiliza diariamente a revolução da escrita para o desenvolvimento humano, o crescimento destes sistemas paralelos para o sistema tátil, a libertação do factor visual para possibilidade de registo e leitura privada de conhecimentos foram de enormes consequências sociais, permitindo a normalização dos alunos cegos com os alunos normovisuais e a sua potência de autonomia numa civilização Moderna que identificava os cidadãos pela produtividade e possibilidade de autonomia.

Neste sentido, o sistema Braille cumpriu e cumpre a sua função de uniformizar possibilidades e similitudes, ultrapassando diferenças entre alunos e cidadãos sensorialmente diversos, tornando-se tão eficiente como qualquer técnica de escrita e leitura a tinta, quer para estudo, quer para trabalho.

O sistema escolar é ainda o sistema corrente de preservar identidades, de normalização sócio-cultural e de construção de memórias comuns, sendo a informação escrita certamente o compromisso de longa duração entre a apreensão do conhecimento adquirido e a potência de geração de inventividade e novidade em cada produtor de informação, independentemente das suas características sensoriais. Sendo assim, ainda, um factor de democratização e de crescimento pessoal de grande importância nos nossos dias.

REFERÊNCIAS

- Alliegro, M. (1991). *L'educazione dei ciechi: storia, concetti e metodi*. Roma: Armando Editore.
- Amado, M.C.T.M.R.C. (2007). *Escritos em Branco. Rupturas da ciência e da pedagogia no Portugal Oitocentista: o ensino para cegos no Asilo-escola António Feliciano de Castilho (1888-1930)*. Tese, (mestrado). Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Association Valentin Haüy (1989). *L'Association Valentin Haüy 1889-1989. Cent ans au service des aveugles*. Paris: Association Valentin Haüy.
- Beretta, L. (2008). *Leggere al buio. Disabilità visiva e accesso all'informazione nell'era digitale*. Roma: Associazione italiana biblioteche.
- Birch, B., Campos, L.A., Sardinha, M.L. (1990). *Louis Braille: o jovem francês cego cuja invenção trouxe a milhões de cegos a possibilidade de ler*. Lisboa: Repliação.
- Bolli, L. (1944). *Chronique de l'Asile des Aveugles de Lausanne 1843-1943*. Lausanne: Imprimerie La Concorde.
- Crary, J. (1992). *Techniques of the Observer. On Vision and Modernity in the Nineteenth Century*. Cambridge: MIT Press.
- Crary, J. (2001). *Suspensions of Perception. Attention, Spectacle, and Modern Culture*. Cambridge: MIT Press.
- Derrida, J. (2001). *Writing and Difference*. London: Routledge & Kegan Paul Ltd.
- Fernandes, R. (1988). *Nas Origens do Ensino Especial: o Primeiro Instituto Português de Surdos-Mudos e Cegos*, Lisboa, Separata da Revista da Biblioteca Nacional, s. 2, vol. 3 (2).
- French, K. (2004). *Perkins School for the Blind*. Boston: Perkins School for the Blind
- Guerreiro, A.D. (1998). *As Vantagens da Tecnologização da Tiflogia: Contributos Tiflológicos para um Alargamento do Paradigma Comunicacional*. Tese, (doutoramento). Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

- Henri, P. (1958). *Les aveugles et la société*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Illingworth, W.H. (1910). *History of the Education of the Blind*. London: General Books
- Institut National des Jeunes Aveugles (2009). *Louis Braille 1809-1852. Correspondance inédite a partir des lettres originales*. Paris: INJA
- Istituto dei Ciechi di Milano (2003). *Luce su Luce. L'impegno della solidarietà dalla carità alla scienza*. Milano: Istituto dei Ciechi di Milano.
- Lawn, M., Grosvenor, I. (eds.). (2005). *Materialities of Schooling. Design – Technology – Objects – Routines*. Oxford: Symposium Books.
- Levi, F. (1990). *Un mondo a parte. Cecità e conoscenza in un istituto di educazione (1940-1975)*. Bologna: Il Mulino.
- Lorimer, P. (1996). *A critical evaluation of the historical development of the tactile modes of reading and an analysis and evaluation of researches carried out in endeavours to make the braille code easier to read and to write*. Thesis, (PhD). University of Birmingham.
- McGinnity, B.L., Seymour-Ford, J., Andries, K.J. (2004). *Reading and Writing*. Watertown: Perkins School for the Blind.
- Reino, V. (2000). *170 anos depois algumas considerações de ordem histórica, sociológica e psicopedagógica sobre o Sistema Braille*. Lisboa: Biblioteca Nacional.
- Royden, M.W. (1991). *Pioneers and Preserverance. A History of the Royal School for the Blind, Liverpool (1791-1991)*. Liverpool: The Royal School for the Blind.
- Schriewer, J., Martinez, C. (2003). *World-Level Ideology or Nation-Specific System-Reflection?*. Lisboa: Educa.
- Weygand, Z. (2003). *Vivre sans voir. Les aveugles dans da société française, du Moyen Age au siècle de Louis Braille*. Paris: Créaphis.
- Willoughby, E. (2007). *Overbrook School for the Blind*. Charleston: Arcadia Publishing.

Fontes

- Letter from Pierre Sigaud to M. Guadet, Rio de Janeiro, may 15th 1854*, Series Correspondance, Archive de l'Institut Valentin Haüy, Paris.
- Alston, J. (1836). *Statements of the education, employment, and internal arrangements, adopted at the Asylum for the Blind, Glasgow*. Glasgow: Asylum for the Blind.
- Bessa, J. A. d'A. (1901). *Conferências Públicas, Asylo-Escola António Feliciano de Castilho para a Infância Cega, Sessão de 10 de Março de 1901. Inauguração de Conferências Públicas. Algumas Palavras*. Lisboa: Tipografia Eduardo Roza.
- Castilho, A. F. (1854). *Felicidade pela Instrução*. Lisboa: Academia Real das Ciências.
- Cunningham (1905). *International Conference on the Blind*, Edinburgh.
- Guadet, J. (1856). *Deux Discours prononcés a l'Institution Impériale des Jeunes Aveugles de Paris lors des distribution des prix de 1855 et 1856*. Paris.
- Leite, A. O. (1892). *Notícia acerca do Asylo-Escola Antonio Feliciano de Castilho Para a Infância Cega e do Ensino ahi Ministrado*. Lisboa.
- Mascaró (1905). *International Conference on the Blind*, Edinburgh.
- Scott, E.R. (1915). *The History of the Education of the Blind prior to 1830*. London: College of Teachers of the Blind c/o the National Institute for the Blind.

Sigaud, J. F. X. (1844). *Du Climat et des Maladies du Bresil ou statistique médicale de cet empire*. Paris: Fortin, Masson et Ce, Libraires

O TEMPO NA UNIVERSIDADE: ENCONTROS E DESAFIOS EDUCATIVOS

ID 72

Suzana Medeiros Batista AMORIM

Maria Luiza Delgado de MEDEIROS

Maria Fernanda Caravana de Castro RICCI

Suely Cristina de Souza Fernandes CRAHIM

Therezinha Coelho de SOUZA

Universidade de Vassouras – Brasil

suzana-amorim@uol.com.br ; marialuiza.medeiros@yahoo.com.br; mariafernanda.ricci@gmail.com;

suelycrahim@yahoo.com.br; thei.souza@yahoo.com.br

Resumo: O recorte do estudo apresentado no texto abaixo se refere à formação de professores e trajetórias sociais de escolarização. As universidades necessitam observar o tempo escolar que se organiza e como o mesmo é vivenciado e percebido pelos acadêmicos. Para Nóvoa, a Escola é o espaço ideal para ensinar e aprender, tornando-se ambiente propício de aprendizagens e reivindicando composição, no que tange formação docente. Paulo Freire destaca que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, possibilitando realinhamento constante na mesma. A pesquisa investiga tempos e espaços de formação de acadêmicos do curso de Pedagogia, da Universidade de Vassouras, localizada em Vassouras, Rio de Janeiro-Brasil. Para tanto, o estudo foi subsidiado em autores renomados no tema como Nóvoa; Freire; Tardif; Masetto, entre outros. A perquirição de cunho qualitativo, realizada com questionário semiestruturado, proposto aos licenciandos do curso supramencionado, todos voluntários, foi disponibilizado em um *link* de formulário eletrônico, através de indicador uniforme de recurso (URL), e posteriormente, via *Facebook* e grupos próprios de *WhatsApp*, cujos dados foram enviados, automaticamente, para o e-mail dos pesquisadores, porém, sem identificação do respondente. Os resultados encontrados na pesquisa nos conduziram a importantes análises na compreensão do uso do tempo escolar dos graduandos em Pedagogia da Universidade de Vassouras.

Palavras-chave: Tempo escolar, Universidade, Espaços educativos, Formação Docente.

INTRODUÇÃO

As instituições de ensino superior (IESs) se deparam, constantemente, com o desafio de observarem o tempo escolar que se organiza e como o mesmo é vivenciado e percebido pelos acadêmicos nos ambientes. Frente a tal demanda, é significativo o acompanhamento e reflexão dos contextos, nos quais os alunos retratam suas percepções, fases de produção de seu conhecimento, dedicação e disponibilidade aos seus estudos nas gestões dos diversos espaços da IES, bem como para os docentes universitários. Nesta direção, a Universidade de Vassouras, localizada em Vassouras, no estado do Rio de Janeiro, Brasil, tem acompanhado o tempo escolar e os espaços educativos do curso de Pedagogia, da própria instituição superior de ensino.

Na interface da formação, o tempo escolar torna-se essencial na construção dos saberes que embasam o nosso viver. O tempo de formação constitui parte significativa na estrutura da vida do ser humano. Contudo, o tempo escolar precisa ser analisado no viés da organização das ações propostas, de como é vivido esse tempo nos espaços escolares pelos educandos e como é sentido o tempo de formação. Nóvoa (2000) destaca que a ESCOLA é o espaço ideal para ensinar e aprender. Neste local, as práticas pedagógicas alimentam caminhos que conduzem a construção de saberes dos educandos. Freire (2013) destaca que na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática, possibilitando realinhamento constante na mesma.

Nessa perspectiva, o Projeto de pesquisa intitulado “**Trajétórias sociais, Saberes e Práticas Docentes**”, desenvolvido na Universidade de Vassouras, entabula questões atinentes a essa seara, quando se propõem a

investigar alguns desses desafios no campo da formação de professores, em especial, no recorte da construção da identidade de professor: acadêmica, profissional, pessoal, organizacional; espaços de formação, entendendo estes no campo da formação inicial e na continuada e trajetórias sociais: tempos e espaços de escolarização e formação. Para tanto, um dos objetivos da pesquisa foi investigar tempos e espaços de formação. Tendo como recorte a formação de professores e trajetórias sociais de escolarização, o estudo foi subsidiado em autores renomados no tema como Nóvoa, Freire, Tardif, Masetto, entre outros.

Pela natureza de nossa investigação, possibilidades e caminhos são vislumbrados, uma vez que entendemos a força transformadora social pela formação profissional de educadores que se conduz no tempo escolar sentido no contexto profissional.

FORMAÇÃO INICIAL PARA DOCÊNCIA NA UNIVERSIDADE - UMA MUDANÇA DE PERFIL

No espaço das salas de aulas da universidade observa-se frequentemente, principalmente por parte daquele que já exerce ou exerceu o magistério, isto é, que já possui conhecimento do 'chão da escola', o que Bourdieu (1997) denomina de regras do jogo, ou seja, que muitas das reflexões propostas partem de experiências, de práticas construídas no espaço escolar.

No processo de Formação, através das aulas na graduação, a identidade desse acadêmico também está se "re-construindo". Ele é aluno na UNIVERSIDADE e é professor no seu campo de trabalho. Aparentemente, parece que existe separação entre a fundamentação teórica e a prática, porém o alinhamento se faz necessário.

Há uma tendência de formação, que apresenta uma concepção sobre o saber docente, o que traz implicações para o planejamento da formação. Existe a necessidade de se abordar a aprendizagem dos alunos-docentes a partir da compreensão de como chegaram a pensar, a agir e aprender da maneira como o fazem. Assim, começa a ser colocada em prática uma inclinação de Formação que:

- a) apresenta concepção de um profissional que é múltiplo: ele é professor, é aluno, que circula em diversificados espaços sociais, é reflexivo.
- b) demonstra que os sujeitos sociais não são agentes que se conformam, estritamente, ao sistema normativo, eles atuam na sociedade como intérpretes;
- c) ao privilegiar o ponto de vista dos sujeitos, coloca em pauta as outras lógicas que atravessam o curso de Formação de Professores.

Diante disso, percebe-se a necessidade de identificar que em turmas do curso de pedagogia há professores com formação de nível médio para o magistério. Tal fato exige dos docentes universitários considerar que alguns graduandos não partem do 'zero', pois possuem uma formação e uma experiência durante a qual adquiriram crenças, teorias pedagógicas e esquemas de trabalho. Torna-se importante conhecer como pensam que tais teorias pedagógicas orientam sua prática e que significados atribuem ao "ser professor".

Para Nóvoa (1995) a construção da identidade do professor aborda três lógicas que articulam a formação e a prática, a saber: (a) a adesão quando se refere a princípios e a valores; (b) a ação quando define a escolha das melhores maneiras de agir; e, (c) auto-consistência que envolve processo de reflexão durante a ação. Neste sentido, o campo de análise que se refere à construção da identidade do docente, mediada pelos saberes pedagógicos, a partir dos quais os graduandos esperam que a Didática lhes forneça técnicas a serem aplicadas em toda e qualquer situação trazida pela prática objetivando o sucesso do ensino, precisa ser alimentado por reflexões teóricas aliadas às práticas pedagógicas exitosas.

Schön (1992) aborda a reflexão na ação quando os alunos e docentes pensam o que fazem, enquanto fazem. De certa forma, existe um reconhecimento de que para saber ensinar não basta a experiência e os conhecimentos específicos, mas se torna necessário o saber disciplinar, o saber curricular, aquele que é produzido pelas ciências e que todos estes são selecionados e transformados num *corpus* ensinado nos programas escolares, o saber sobre as ciências da educação que fornece noções relativas ao sistema escolar, os saberes da experiência relacionados às suas experiências como alunos de diferentes professores, às mudanças históricas na profissão, ao exercício profissional em diferentes escolas, aos saberes produzidos no cotidiano docente, através da reflexão sobre a prática.

Considerando o cenário dos discentes acadêmicos que se apresentam aos espaços de formação é fundamental, entendemos, no desvelamento das expectativas de formação. Diz-nos Imbernón (2001), que a educação das pessoas tem se tornado cada vez mais diversa e multifacetada devido às alterações significativas e constantes nas estruturas científicas, sociais e educativas. Nesse cenário, não é possível permanecer com o modelo de formação amparado na simples transmissão do conhecimento acadêmico, mas sim, faz-se necessário educar para que as pessoas aprendam a conviver com a mudança e a incerteza. Das instituições educativas, o que se espera é que preparem seus discentes para a vida em toda a sua complexidade. Desta feita, por conseguinte, esses desafios repercutem na profissão docente. Nessa perspectiva, reforça o autor, que essa realidade, o momento em que vivemos hodiernamente, requer uma nova formação: “os docentes precisam desenvolver capacidades de aprendizagem da relação, da convivência, da cultura do contexto e de interação de cada pessoa com o resto do grupo, com seus semelhantes e com a comunidade que envolve a educação” (p. 18).

Certos de que essas exigências afetam diretamente as instituições e os programas de formação docente, resta inquietação que norteia reflexões quanto aos parâmetros formativos desenhados para os professores licenciandos do curso de Pedagogia. Essas questões percorrem caminhos associados ao perfil profissional do ingressante, no tocante à formação apontada como necessária para o profissional que queremos no recorte de nosso espaço de atuação. Também embasam nossas reflexões o perfil do ingressante, uma vez que ele próprio tem expectativas associadas a esse tempo de formação e os desdobramentos dele advindos. Nesse espaço de formação, composto e plural, a concepção e desenho curricular contribuíram para essa proposta formativa. Acompanham nossas perquirições questões associadas à análise das mudanças propostas no marco das legislações, a intensificação das pesquisas, dos estudos e das publicações da área e as transformações em curso na sociedade, que têm desencadeado formas inovadoras de formação.

A necessidade de modificação nos programas de formação de professores tem sido apontada por diversos estudos. (Diniz-Pereira & Amaral, 2010; Gatti, 2010; Romanowski, 2010). Também esses sinalizam que há recorrência dos problemas destacados, sem que se façam alterações significativas para a alteração do percurso formativo.

Com vistas a contribuir com essa problemática, apresentamos uma perspectiva de análise que busca colaborar com a formação docente, considerando a premissa de alteração do perfil de ingressantes na carreira do magistério.

FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS E PERSPECTIVAS

Refletir sobre práticas pedagógicas para o século XXI exige colocar em questão a Formação de Professores e os locais de Formação. Considerando-se a perspectiva de António Nóvoa (2000), quando afirma que a produção

de práticas educativas eficazes só surge de uma reflexão da experiência pessoal partilhada entre os colegas, sendo importante ter conhecimento sobre o significado que a escola tem na história de vida das pessoas, na história de cada local, para a construção dos significados possíveis desse espaço de representação. No mesmo sentido, Paulo Freire (1996) considera que formar um professor é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, destacando que a prática necessita estar alinhada a teorias. Nas perspectivas de Ken Zeichner (1992, 1998) e de Nóvoa (1992, 2000) não basta mudar o profissional, é preciso mudar também os contextos em que ele intervém.

É neste sentido que a IES precisa construir o futuro professor com habilidades e competências durante o seu processo de formação, para que não exista desarticulação entre teoria e prática, entre universidade e escola básica. Contudo, tal prática, necessária ao percurso formativo dos discentes, não nos exime de considerar que, em se fazendo um balanço das condições atuais das licenciaturas, observa-se, como nos informa Romanowski (2010), que na maioria das instituições ocorreu o processo de reforma desses cursos. Entretanto, as reformulações parecem orientar-se para reorganização das disciplinas que compõem a grade curricular, permanecendo a formação de professores conectada à reprodução disciplinar de conteúdos descontextualizados em relação aos problemas da escola básica e trabalhados de modo fragmentado.

Então, considerar qual o conjunto, o sentido e a direção das alterações que deve tomar uma inovação curricular na formação inicial de professores, deve fazer parte do espectro de análise do processo de pesquisa sobre formação docente.

Cunha (2010) defende que

A questão pedagógico-curricular é muito mais profunda e anterior ao mero rearranjo do conhecimento disciplinar: é de ordem epistemológica, pois vem da concepção de conhecimento, e de ordem pedagógica, isto é, de como se percebe o ato de aprender. (p. 139)

Para além das proposições de Cunha (2010) e objetivando inovação curricular na formação inicial de professores, Imbernón (2001), ao se referir às novas tendências para o campo de estudo, nos apresenta um cenário no qual:

Uma reestruturação da formação de professores precisa se opor frontalmente a toda manifestação explícita ou oculta da racionalidade técnica que, com outros nomes e procedimentos, nos leva de volta ao passado (competências, planos estratégicos, qualidade, eficiência, eficácia...), sem análise, seja nos conteúdos curriculares ou nas formas de gestão, seja no controle técnico-burocrático da educação e da formação. É preciso assumir uma perspectiva crítica em educação e formação. (p. 37)

García (1999, *apud* KELLER-FRANCO e MASETTO, 2018), apresenta os seguintes componentes do conhecimento profissional dos professores: conhecimento psicopedagógico envolvendo temas relacionados com o ensino, a aprendizagem e os alunos; conhecimento do conteúdo contemplando o conhecimento substantivo, que inclui o corpo de conhecimentos de uma área, e o conhecimento sintático, que diz respeito ao domínio que o professor tem das tendências, linhas, perspectivas e paradigmas em jogo no seu campo de especialidade e na pesquisa da área; conhecimento didático do conteúdo, combinando o conhecimento da matéria e o pedagógico; e, finalmente, conhecimento do contexto, incluindo a conscientização e a valorização dos aspectos socioeconômicos e culturais da região e as oportunidades que oferecem para o currículo. Deve estender-se, também, ao conhecimento da realidade em nível nacional e internacional, bem como a competências didáticas para integrar esses conhecimentos nas unidades didáticas e projetos curriculares. Inclui, ainda, o conhecimento da escola e da sua cultura, dos alunos e professores.

Gatti (2010) refere que muito se tem mencionado acerca da crise nas licenciaturas. Destaca que, há décadas, pesquisas vêm mostrando problemas nesses cursos; entretantes, tenham sido propostas reformulações em um ou outro aspecto, mas o impacto dessas modificações tem sido modesto, frente aos desafios apresentados.

METODOLOGIA

Para dar conta dos objetivos propostos para o estudo em tela, foram delimitados alguns recortes no processo de investigação, assim constituídos: formação inicial, formação continuada e trajetórias sociais. Por assim o ser, cabe, a esse trabalho em especial, o olhar diretivo acerca do processo formativo do acadêmico do curso de Pedagogia. É prudente salientar que a formação de professores na tendência reflexiva configura como caminhos para práticas pedagógicas exitosas. O interesse científico, nesta temática, valoriza o desenvolvimento dos saberes docentes, uma vez que supõe condições de trabalho propiciador de formação de professores. Desta forma, o alinhamento à proposta metodológica do estudo se fundamenta a pesquisa qualitativa, conduzida na perspectiva teórico-metodológica do Construtivismo Social, que aponta os objetos de estudo em permanente construção. Essa visão, diz-nos Guba (1990, *apud* Alves-Mazzoti; Gewandsznajder, 2002, p.133-134):

[...] as realidades existem sob forma de múltiplas construções mentais, locais e específicas, fundamentadas na experiência social de quem as formula; os resultados são sempre criados pela interação pesquisador/pesquisado e as construções individuais são provocadas e refinadas através da hermenêutica e confrontadas dialeticamente.

Assim sendo, a pesquisa foi de cunho qualitativo, realizada com questionário semiestruturado proposto aos licenciandos do curso de Pedagogia, todos voluntários, foi disponibilizado em um *link* de formulário eletrônico, através de indicador uniforme de recurso (URL), e posteriormente, via *Facebook* e grupos próprios de *WhatsApp*, cujos dados são enviados, automaticamente, para o e-mail dos pesquisadores, porém sem identificação do respondente.

Estabelecido o embasamento teórico/metodológico, propuseram-se etapas para o processo de investigação, bem como da coleta de dados, feita através de questionário, aprovado, anteriormente, pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade de Vassouras, disponibilizado através de um formulário eletrônico, apresentado ao pesquisado, acadêmico do curso de Pedagogia da Universidade de Vassouras, por *link*, no Google Drive, do formulário contendo 55 perguntas, cujo indicador uniforme de recurso (URL) foi disponibilizado, posteriormente, via Facebook e grupos próprios de Whatsapp aos convidados para respondê-las, cujos dados são enviados, automaticamente, para o e-mail dos autores da pesquisa compartilhado pelo Google Drive, porém sem identificação do respondente. Os dados são analisados a partir das propostas de Bardin (2000).

A pesquisa é considerada de fluxo contínuo, uma vez que a instituição continua formando alunos na área da educação, bem como os pesquisadores têm muito que acompanhar a História de Vidas dos referidos graduandos da IES em tela. Os dados coletados e depurados à luz dos teóricos de referência no tema orientam novas ações e proposta de trabalho, em prol de qualidade ofertada pelas IES.

RESULTADOS

No delineamento do objeto deste artigo, foram extraídos da amostra maior os dados dos acadêmicos ingressantes no curso de Pedagogia, frente ao recorte temporal de 2014 a 2016. No grupo pesquisado, em valores percentuais de respondentes somou-se, respectivamente, 95%, 48% e 82%, dos regularmente matriculados. Entre os ingressantes no ano de 2014, apenas 52% tinha formação de nível médio no curso normal, os ingressantes em

2015 compõem 33%, e os de 2016, 48%. Informam os pesquisados que 27% encontravam-se atuando na docência da escola básica.

Gatti (2010) nos apresenta, por estudos realizados em 2006, o perfil dos alunos licenciados no Brasil, em trabalho financiado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esta pesquisa indica o perfil etário discente dos licenciandos entre os 20 e 30 anos situando-se na casa dos 66%. Esclarece, ainda, que os estudantes de pedagogia tendem a ser mais velhos que os cursistas das demais licenciaturas. Relata que os graduandos de pedagogia são mais numerosos no intervalo de 30 a 39 anos e acima dos 40. Em nossa pesquisa, esses dados demonstram outro perfil, uma vez que nos dizem que 74% encontravam-se, na ocasião da pesquisa, com menos de 30 anos, e desses, 77% na primeira metade da vintena de suas vidas. Quanto aos demais, 26%, posicionaram em graduações entre 30 e mais de 40 anos. No que tange aos ingressantes no curso de pedagogia, no ano de 2015, existe uma concorrência de dados quanto ao processo de feminização da docência. O estudo aponta para 92,5% de mulheres cursista. Nosso quadro aduz a 90% de mulheres entre os ocupantes dos bancos do curso de Pedagogia.

Entre os empregados, compostos por 88%, dos pesquisados, identificam-se como docentes, e, por conseguinte, concluintes do curso de formação do magistério, em nível médio, 27% dos partícipes. Esses números estão alinhados com os indicados na pesquisa de Gatti (2010), que apontam para 28,2% dos alunos com formação docente. A média salarial obtida em 96% dos cursistas que contribuíram com nosso estudo é de remuneração entre 1 e 3 salários mínimos.

Assim, o quadro que se forma e prevalece é de jovens trabalhadores, em sua maioria mulheres. A estes mesmos jovens foram indagados 'quantas horas semanais, se dedica aos estudos, excetuando-se as horas de aula? Obtivemos como resposta que 74% dedicam de duas a quatro horas semanais; 15,6% não dedicam hora nenhuma, ficando com o estudo que ocorre nas aulas; 9,1% dedicam de cinco a sete horas semanais de estudo; e, 1,3% usam de oito a nove horas semanais. Evidenciando que o tempo para formação, para além do período na universidade, constitui em poucas horas de dedicação.

Esse cenário nos apresenta como desafio na construção de um percurso formativo para os que declaradamente exercem outras atividades durante o dia e que encontra na Universidade o espaço de formação e construção da identidade docente. Nesse sentido, mostra-se basilar a necessidade de promover intervenções e práticas pedagógicas que possam propiciar experiências.

Para Montoya e Pacheco (2003, p. 101) "o aprender tornou-se o foco central nas instituições educacionais da Sociedade do Conhecimento." Para tanto, e entendendo que nosso acadêmico do curso de Pedagogia dedica poucas horas para sua formação, vislumbramos um campo e um espaço que precisam, continuamente, serem alimentados com aulas dinâmicas, atualizadas e marcantes para a formação do estudante universitário.

Já que o tempo de dedicação à formação inicial dos pesquisados é pequeno, resta à IES transformar o tempo dos bancos escolares em significativos, no que tange a qualidade do que é discutido, ponderado e analisado no espaço direto das aulas, possibilitando empoderamento da formação. Lembrando sempre que possível aos acadêmicos da importância da organização temporal e espacial de sua formação.

Para Nickel (2013), o acadêmico necessita encontrar espaços para discussão e reflexão dos problemas que abarcam suas futuras práticas, visto que será sobre tais problemas que ocorrerá a aplicação de seus conhecimentos, vislumbrando subsidiar sua prática pedagógica de forma crítica, refletida. Assim sendo, o tempo de formação inicial é significativo para qualidade de construção do conhecimento dos futuros egressos do curso.

CONCLUINDO...

No âmbito deste recorte da pesquisa, não cabe realizar conclusões. O que de fato podemos propor é o compartilhamento de ideias que podem auxiliar na reflexão do tema explorado. Gostaríamos, na verdade, de partilhar três linhas de força de pensamento que empoderam a discussão. A primeira é para destacar que as IES, a todo tempo e momento, precisam acompanhar os ingressantes dos cursos de Pedagogia focando conhecê-los, bem como suas trajetórias sociais e profissionais. Esta ação possibilita as universidades estarem sempre alinhando suas propostas pedagógicas em prol da formação inicial de qualidade aos estudantes. Em segundo lugar, e como consequência da primeira linha, realçar a importância de pensar o futuro, no domínio da cientificidade educativa para a estrutura contínua da profissão de Pedagogo, o que passa, necessariamente, pela formação inicial do ingressante, pensada e fomentada pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE) do curso de Pedagogia. Cabe destacar que, de posse dos resultados encontrados na pesquisa, é possível se debruçar para construções de propostas efetivas e exitosas para o curso. Finalmente, se faz necessário destacar que a centralidade da discussão do tempo dedicado aos estudos e da formação dos ingressantes são pontos de domínio de novas investigações em prol da gestão sábia e prudente do curso de Pedagogia.

REFERÊNCIAS

- Alves-Mazzotti, A. J., Gewandsznajder, F. (2002). *O método nas ciências naturais e sociais*. São Paulo: Pioneira.
- Bardin, L. (2000). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1996). *Lei de diretrizes e bases da educação nacional*. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 10 set. de 2019.
- Cunha, M. I. (2010). Lugares de formação: tensões entre a academia e o trabalho docente. In: A. Dalben, J. Diniz, L. Leal, & L. Santos (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente* (pp. 129-149). Belo Horizonte: Autêntica.
- Cunha, M. I. (2012). *O bom professor e sua prática*. 24ª ed. Campinas, SP: Papirus.
- Demo, P. (1990). *Pesquisa: princípio científico e educativo*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2013). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- García, C. M. (1999). *Formação de professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Gatti, A. B. (2010). Licenciaturas: crise sem mudança? In A. Dalben, J. Diniz, L. Leal, & L. Santos (Orgs.), *Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente* (pp. 485-508). Belo Horizonte: Autêntica.
- Imbernón, F. (2001). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza*. São Paulo: Cortez.
- Keller-Franco, E. & Masetto, M. T. (2018). Formação docente em processos de mudança: análise de uma proposta de inovação curricular em cursos de licenciatura. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 153-174. De <https://dx.doi.org/10.21814/rpe.14592>.
- Moita, M. de C. (2013). Percursos de formação e de transformação. In Nóvoa, A. (Org) et al. *Vidas de professores*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora.
- Nóvoa, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: Nóvoa, A. (Org) et al. *Vidas de professores*. 2ª ed. Lisboa: Porto Editora, 2013.
- Pimenta, S. G. (2000). *Saberes Pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez.
- Schön, D.A.(1992). *La Formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós.

Tardif, M. (2008). *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes.

Romanowski, J. P., & Martins, P. L. O. (2010). Situação atual das licenciaturas: o que indicam as pesquisas a partir de 2000. In A. Dalben, J. Diniz, L. Leal, & L. Santos (Org.), *Convergências e tensões no campo da formação docente: didática, formação de professores e trabalho docente* (pp. 509-526). Belo Horizonte: Autêntica.

FESTIVAIS COMO ESPAÇOS DE FORMAÇÃO E MEDIAÇÃO ARTÍSTICA EM DANÇA

ID 266

Fernanda ANDRADE

Lúcia MATOS

FPCE – Universidade de Coimbra; PPGDança/ Universidade Federal da Bahia

fernanda.andrade.cultura@gmail.com; luciamatos@ufba.br

Resumo: O objetivo deste artigo é apontar em que medida festivais podem ser considerados como espaços de formação e mediação artística em dança. Para tanto, indaga-se se as ações de mediação artística, viabilizadas pelos programas de mediação cultural dos Festivais Internacionais Vivadança e Fiac, edições de 2017, potencializam experiências estéticas dos espectadores da dança que participaram dos programas. Este estudo, têm como pressupostos teóricos que a mediação cultural acontece do entrelaçamento de contínuas reverberações entre dimensões complexas como a política, a educacional e a artístico-cultural e entende-se que as relações tecidas nos encontros entre a tríade que envolve os sujeitos, as obras e os ambientes/contextos contemporâneos, considerados como um período de mudanças e reconfigurações, retroalimentam constantemente nossa maneira de ser/estar no mundo. Para os desenvolvimentos da investigação, esta pesquisa qualitativa, conduzida como um estudo de caso múltiplo, com duas unidades de estudo, utilizou como procedimentos metodológicos a observação pedagógica e o acompanhamento in loco, a aplicação de questionários e entrevistas. Os resultados indicaram, dentre outros, a experiência corporificada na/com dança; e ainda o espaço da mediação como um exercício dos direitos culturais. Trata-se de um campo que emerge como área de conhecimento e, como tal, possibilita sempre a ampliação de novas perspectivas e, no caso da mediação artística na dança, a potencialização de experiências estéticas corporificadas.

Palavras-chave: Dança, Educação, Mediação artística, Festivais, Experiências estéticas.

Os festivais Vivadança e o Fiac são dois festivais internacionais, do cenário soteropolitano, considerados de grande porte no eixo Norte/Nordeste do Brasil. Ambos demonstram abertura para diálogos com a diversidade cultural, além de possuírem experiências de mais de dez anos de atividades de mediação cultural em Salvador. Estes festivais se afirmam comprometidos na promoção de intercâmbios entre espectadores, obras e artistas, tanto regionais e/ou brasileiros quanto com artistas estrangeiros. E estas possíveis trocas de experiências entre diversas manifestações de danças, dançarinos e culturas é o que demonstra ser um caminho profícuo para uma rica experiência cultural na contemporaneidade. Para além disso, são festivais que desenvolvem programas de mediação cultural demonstrando preocupações com o universo e a perspectiva não só de artistas, mas também dos espectadores. Assim, apesar de possuírem similaridades, suas configurações e modos de operar apresentam singularidades, as quais serão apresentadas no decorrer deste artigo.

Cada festival compreende a mediação artística e/ou cultural a seu modo, como deve ser, mas nós destacamos que o termo mediação cultural abarca em si uma dimensão política, na qual, implica refletir sobre a mediação como direito de acesso e promoção cultural. Contém em si uma dimensão artística pedagógica que tenciona sobre perspectivas de um tipo de *forma-ação* continuada, ou seja, de maneira que o espectador possa estar em constante ampliação de competências e horizontes: maleável e dinâmica. Algo que deforma ou que está sempre mudando de formas, junto com os conceitos de mediação, educação e formação, que não devem ser percebidos como conceitos estáticos. E ainda uma possível dimensão sociocultural e estética que discute este termo nos planos das experiências estéticas corporificadas - quando o sujeito reflete e por vezes compartilha sobre as reverberações dos encontros sobre si.

Sugerimos que existem eixos ou dimensões abrangidas pelo termo de mediação cultural na contemporaneidade guiados pelas definições de Martins (2014; 2018) que o considera como o conceito de estar

entre muitos e que pode ser visto como função, quando compreendido dentro de programas educativos, e como ação, quando percebido, dentre outros, como um convite a *aisthesis*.

Como um estudo de caso múltiplo, com duas unidades de estudo (Yin, 2001), a pesquisa aponta que não existe consenso no campo sobre o que é ação de formação de público nos festivais, o que demonstra como a diversidade cultural pode se refletir nas construções teóricas sobre o assunto. A título de exemplos sobre essas distintas visões: ações como o oferecimento de bilhetes; oficinas formativas para público especializado; de análises críticas e outras semelhantes; bate-papo após o espetáculo com os artistas; visitas guiadas; palestras, minicursos ou as mesas de debates. E ainda, outros tipos de encontros mais descontraídos como festas, coquetéis e confraternizações são passíveis de serem consideradas tanto como ações de formação quanto ações de formação de público e ambas como iniciativas de mediação artística e/ou cultural pelos festivais.

Entretanto, se considerarmos que todas as experiências vividas podem promover aprendizados e que o termo aprendizado está como sinônimo de formação, logo, todas as ações acima citadas podem promover aprendizados e até serem entendidas como um tipo de formação/deformação. Porém, nas perspectivas artísticas e pedagógicas, sejam elas quais forem não existe sempre um *modus operandi*? As ações de formação de espectadores também demonstram o ter, a depender da perspectiva do festival que a realiza, deste modo destacamos a seguir pontos relevantes para esta investigação.

CONFIGURAÇÕES DE AÇÕES DE MEDIAÇÕES ARTÍSTICAS EM FESTIVAIS

Formalmente um festival é um evento complexo que demanda meses de planejamento e produção. Usualmente um projeto desse segmento se diferencia por reunir programação extensa com inúmeras ações, que podem ser simultâneas ou não, em espaços para ampla circulação de públicos e com periodicidade. Pode ser um evento desafiador devido a sua complexidade, mas, provavelmente, sua permanência demarca um lugar de resistência. Seus objetivos podem ser o de promover circulação, difusão ou distribuição de obras e artistas, mas, no mínimo, pretendem reunir sujeitos.

Os festivais de artes cênicas são facilmente identificados por suas características identitárias, distinguindo-se, dentre outros, pela forma de concepção, organização, curadoria, campanhas de marketing etc. Neste sentido, um festival é também um amplo espaço de entrelaçamento de relações sensíveis, trocas de diversas energias, compartilhamentos e oportunidades de participação e debates. E por conta desta organização dos elementos que compõem este tipo de produção espetacular conclui-se que os fenômenos, que dali podem derivar e expandir, dão sentido à sua existência, continuidade e podem proporcionar espaços para se fortalecer e desenvolver futuras parcerias.

Festivais são realizados com periodicidade regular de forma pública, de estrutura complexa, que envolve múltiplas vozes cenas e propostas. E, do ponto de vista da mediação artística, as possibilidades de potencialização das experiências estéticas, nesse contexto, em tese, podem ser alcançadas por todo o conjunto de alternativas que o evento pode proporcionar no curto espaço de tempo em que decorre. Deste modo, os festivais configuram-se também como ambientes de “encontros” que proporcionam a circulação e promoção de obras, artistas, ideias, estéticas e públicos. São espaços por onde circulam também distintos modos de subjetivação, desejos, anseios - tanto de quem os realiza quanto de quem somente os usufrui. Podem alimentar expectativas, esperanças, desesperanças e, por vezes, frustrações. São também espaços para realizações, nos quais, os esforços dedicados

por cada dançarino, grupo ou coletivo e agentes culturais são parcialmente apresentados e compartilhados com os públicos.

Sendo assim, um festival pode ser considerado como um fenômeno onde corpos se encontram e inúmeros outros fenômenos acontecem. Onde se perde, mas, também se ganha fôlegos. Espaços no qual, sujeitos, espectadores, públicos, colaboradores se encontram para também poder exercer sua politicidade e sociabilidade. Para Bones (2017), embora existam poucos estudos sobre festivais eles contribuem para a cidadania atuando como importante instrumento de difusão, intercâmbio e formação. Para o autor é importante colocar em pauta a discussão sobre a função dos festivais nos contextos artísticos e sociais. Pois, acredita-se, em parte, que alguns festivais deixaram de atuar como espaços de fricção artística e política transformando-se em “festivais boutiques”. Essa transformação, segundo o autor, pode ter sido gerada por um conjunto de tensões contemporâneas como: o esvaziamento dos encontros, dos debates e atividades formativas; ou pelo fato de que, com o tempo e expansão, “os festivais se tornarem organizações mais complexas” e com poucos recursos investidos (Bones, 2017). Se antes um festival atraía o público, entre outros, por trazer novidades, hoje já não podemos ser tão fiéis assim a esta suposição, pois, a função novidadeira se relativizou segundo o autor.

Bones é convicto de que existem potencialidades na existência dos festivais, mas também aponta a instalação de uma crise salutar, no que diz respeito a sua função na atualidade. Nesse sentido, “um festival não pode ser somente uma coleção de bons espetáculos, mas, sim, se apresentar como construtor de um discurso, enraizado na comunidade na qual está inserido e com a consciência de seu caráter político e social” (Bones, 2017).

Assim, é preciso alargar o olhar para os públicos e espectadores que compõem a cena dos festivais, sem que, esta prática esteja voltada somente para um retorno de dados quantitativos ou criação de frases para status de redes sociais dos festivais. A consciência do caráter político e social de qualquer produção artístico cultural, na atualidade, revela que mais importante do que ter uma boa propaganda é necessário compartilhar encontros com outras pessoas de modo verdadeiro e não somente superficial. Pois, a possibilidade de uma conexão real só é provável quando há compartilhamentos da dimensão particular para particular.

O PROGRAMA DE MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NO VIVADANÇA DE 2017

Para o Vivadança (2017), Mediação Cultural “é um programa que visa à democratização do palco e ao acesso à dança” através da formação da plateia (Vivadança, 2017). De acordo com o festival, a formação de plateia é uma área de atuação da mediação cultural que visa, dentre outros, também o acesso ao espaço físico, teatro. A estrutura do festival é composta por espetáculos, oficinas, palestras, workshops com artistas nacionais e internacionais, rodada de negócios e ações de mediação cultural.

O Vivadança é um espaço no qual transitam desde companhias, grupos e coletivos que estão iniciando no mercado cultural até artistas renomados. E o público tem a oportunidade de prestigiar a dança tanto em espaços ‘institucionalizados’ como o Teatro Castro Alves ou o Teatro Vila Velha, em Salvador, quanto espaços culturais alternativos como ruas, praças, shoppings e afins.

Se, em outros anos, o Vivadança acontecia em trinta dias e conseguiu investir em transporte e alimentação para o público da mediação, nesta última edição de 2017, as ações do Programa ficaram restritas principalmente à distribuição de bilhetes para um público específico devido significativa redução de financiamento e patrocínio. O Programa de Mediação Cultural foi realizado por uma equipe composta de uma coordenadora e duas voluntárias, absorvidas pelo programa de voluntariado do Festival. Segundo informações da coordenação, em 2017, o programa

disponibilizou em média quatrocentos bilhetes com entrada gratuita que incluíram alunos e professores da rede pública de ensino, grupos artísticos, grupos de comunidades periféricas e instituições direcionadas para a terceira idade.

A 11ª edição do Vivadança Festival Internacional - 2017 promoveu uma diversidade de danças, ideias, formas e expressões. Possibilitou, nesta polifonia, o intercâmbio entre artistas e sociedade numa programação com duração de onze dias, decorridos entre 27 de abril e 7 de maio. Envolveu sete espaços culturais e quatorze espetáculos locais, nacionais e internacionais. Destes, seis espetáculos, de produção local, fizeram parte da Mostra Baiana de Dança Contemporânea, com foco na valorização de produções locais. Importante ressaltar essa Mostra, pois, muitos destes espetáculos compõem a base da curadoria pedagógica na programação do Programa de Mediação Cultural.

A Mostra Casa Aberta que existe há dez anos, aconteceu em dois dias envolvendo trinta e sete espetáculos com mais de cem bailarinos por noite. Como o próprio nome da ação indica, o processo de seleção desta mostra é aberto para qualquer dançarino, grupo, companhia, coletivo ou academia de dança que se inscrever para se apresentar nestes dias. Todos os trabalhos inscritos passam pela curadoria de profissionais indicados pela coordenação. É característica desta ação a presença da diversidade estética, de diferentes idades tanto no palco quanto na plateia.

As apresentações desta mostra são consideradas como amadoras se comparadas a maioria das obras apresentadas durante o festival, pois, os dançarinos da mostra, em sua maioria, estão em processos iniciais de capacitação e/ou investigações em danças. Em consequência deste fato, os espectadores da mostra são, em sua maioria, amigos e familiares dos dançarinos. No entanto, a valorização da diversidade cultural soteropolitana nesta ação específica é, do nosso ponto de vista, a maior contribuição e exemplo de democratização cultural do festival.

Nesta mostra percebemos que a Dança é considerada como uma linguagem 'encantadora' para muitos deles, mas, outro fator chamou a atenção neste processo de observação. A relação do público com a Dança, em qualquer das estéticas apresentadas, revelava naquele momento uma relação cúmplice e atrelada ao reconhecimento dos seus em cena e não a dança em si. Podemos perceber que o (re) conhecer alguns dos artistas mudava o estado corporal deste público para um estado efusivo. Pois, nestes momentos, presenciamos manifestações singelas e expansivas demonstrando talvez orgulho e a satisfação por "assistir" um bailarino/irmão/amigo no palco. Esse reconhecimento e as conseguintes demonstrações que se seguiam provavelmente tecem relações sensíveis entre os envolvidos transformando o ambiente.

Observamos que algumas pessoas atendiam o celular durante as apresentações, outros intencionavam filmar com o *flash* do celular ativado mesmo depois de serem avisadas que não era permitido. Outros conversavam tranquilamente durante as obras, e entre outras manifestações, destacam-se os assobios, gritos, elogios e muitos aplausos. Para constar, estes espectadores são normalmente considerados os menos experimentados pelas coordenações dos festivais.

Estas observações de maneira alguma são seguidas de reprimenda ou certezas. Ao contrário, é legítima a forma como cada público se posiciona porque é essa liberdade de bem-estar que faz com que o público esgote a bilheteria nesta mostra. O ponto que tensionamos é que o fato destes espectadores se comportarem de maneira diferente não indica necessariamente que são menos ou mais experimentados ou que tecem ou não relações sensíveis com a dança. Pois, não é a frequência nos eventos que garante que os espectadores estão abertos ao devir de novas experiências com a linguagem, mas, também não a excluí.

Nesse sentido, a mediação artística poderia ser voltada a trabalhar, com equilíbrio e sensibilidade, para perceber as necessidades e potencialidades tanto dos espectadores quanto dos dançarinos, das obras e dos 'outros' no encontro com a dança, se não dificilmente essas experiências vão passar de um mero momento espetacular. E deste modo, é preciso que um tipo de mediação artística que provoque o espectador para que ele encontre por si só motivações que possam estabelecer uma relação estética alargada com a Dança.

Nestas noites a plateia é sempre lotada e toda a verba arrecadada com a bilheteria é revertida para o cachê dos dançarinos e, portanto, não há ações de mediação cultural, digo distribuição de bilhetes gratuitos, por este motivo. Isso aponta que se o espectador se sente motivado para esta aproximação; o valor dos bilhetes talvez seja o menos importante e desfaz o mito de que as ações de mediação artística devem sempre trabalhar com a gratuidade dos bilhetes.

Da nossa perspectiva, ao contrário esta noite deveria ser vista como espaço frutífero de ações de formação do espectador diante da potencialidade que a mostra carrega. Aponto isso, pois, considerando que a fruição diversificada poderia corroborar com a ideia de potencialização da experiência estética, aliado a postura motivacional que os leva espontaneamente à mostra, esta seria a noite adequada para propor vivências e debates sobre no mínimo as variadas estéticas apresentadas e as reverberações que provocam no espectador. Além da possibilidade de fomentar o desejo destes espectadores em ampliar sua frequência e experiências em outros espetáculos para além da mostra.

O PROGRAMA DE MEDIAÇÃO ARTÍSTICA NO FIAC DE 2017

O Fiac, nasceu em 2008, através do Núcleo Internacional de Festivais de Artes Cênicas do Brasil. Em sua 10ª Edição o Fiac já apresentou em média duzentos espetáculos - dentre internacionais, nacionais e locais -, de teatro, dança, performance e intervenção urbana, ao longo das edições. Promove atividades formativas como oficinas, debates e publicações, além de ações de mediação cultural que proporcionam o encontro entre público e artistas.

O programa de mediação cultural do Fiac existe há dez anos e se configura como um dos três eixos do Programa de Ações Formativas do festival. Na perspectiva do Fiac, a mediação cultural "consiste em um conjunto de ações artístico-educativas realizadas antes, durante e após a apreciação da programação artística do Fiac, com intuito de potencializar as experiências vivenciadas ao longo do festival" (FIAC, 2017). O programa, que já passou por várias experimentações metodológicas e estruturais durante este período de dez anos, na edição de 2017, também como o Vivadança, sofreu cortes nos recursos financeiros oriundos tanto da administração pública quanto da privada desencadeando menores incentivos para o Programa. Por consequência, este foi o ano com a menor equipe de mediadores da qual tive a oportunidade de participar tanto como pesquisadora quanto como mediadora cultural.

Os processos de programação das ações de mediação cultural do Fiac de 2017 decorreram um mês antes do início do festival. A equipe de mediação cultural contou pela primeira vez com a participação de cinco voluntários advindos de áreas de conhecimento como as artes, comunicação e *marketing*. A escolha da equipe foi pautada no interesse pelo campo da produção cultural e familiaridade com as artes cênicas. Os membros da equipe se encontravam alternadamente, em encontros diários, para proceder a estruturação de base. Neste momento, as responsabilidades eram compartilhadas e consistiam: na realização de contatos prévios de triagem com os coletivos;

na organização de uma planilha de controle das ações de vivências e dos espetáculos que seriam apreciados; e no levantamento e organização de material para as vivências.

Na prática, todo o processo se deu de maneira criativa e pedagogicamente orientada. Foi elaborado um conjunto de documentos desenvolvidos com base em seis ações distintas, em consonância com alguns dos espetáculos da programação. Este material era composto por um *release* do espetáculo, ficha técnica e um plano de desenvolvimento de ação para vivências que poderiam ser realizadas antes e após a fruição dos espetáculos pelos próprios coletivos de maneira autônoma. Após o primeiro contato telefônico com os representantes dos grupos estes documentos eram enviados por *e-mail* para confirmação de disponibilidade e interesse.

Nesta oportunidade o projeto de mediação cultural do Fiac Bahia mobilizou, em média, dezasseis grupos e coletivos que participaram de ações pré, durante e pós-espetáculos. O público advindo do programa de mediação cultural foi contabilizado em torno de duzentos espectadores que puderam apreciar entre dez espetáculos da programação. De modo geral tanto o Vivadança quanto o Fiac direcionam um ou dois mediadores culturais para cada espetáculo. Organizam desde o acolhimento dos grupos nos espaços culturais, distribuição de convites para os presentes e assistem junto com os grupos os espetáculos programados. Finalizam com uma despedida formal já articulando a ação pós-espetáculo, que pode ser neste último momento através de um bate-papo, à distância - com o envio de materiais pedagógicos, ou presencialmente na sede dos coletivos.

Algumas vivências do FIAC foram realizadas previamente nas sedes dos coletivos e outras horas antes do espetáculo nos espaços cedidos dentro dos equipamentos culturais. Por exemplo, a ação pré-espetáculo desenvolvida para os coletivos que foram assistir a obra ISTC, com Isaura Tupiniquim, aconteceu três horas antes do espetáculo, no Teatro Gregório de Mattos. A dinâmica elaborada para este encontro envolvia a ideia de uma contação de histórias construídas em conjunto. Espectadores de três coletivos diferentes estiveram presentes nesta vivência.

A ação tratava de os participantes desenvolverem prováveis narrativas sobre os outros participantes, baseadas somente nestas impressões do primeiro contato entre os grupos. Eles escreviam palavras ou frases sobre 'o outro' e passavam a folha de sulfite adiante. Este procedimento foi finalizado com a leitura deste *patchwork* de narrativas individuais e ao mesmo tempo coletivas. Reverberou relatos emocionados, cúmplices e processos de reflexão potencializados pela questão norteadora da edição deste ano: quem vai contar sua história? Ao final da vivência o abraço coletivo do grupo, hábito comum em alguns coletivos de dança, refletia que naquele momento os corpos e seus movimentos falavam mais alto do que qualquer palavra enunciada.

Neste momento, em que nos dividíamos entre observar e participar, percebemos que aqueles corpos estavam imersos em possíveis processos de potencialização das experiências estéticas. E após inúmeras manifestações de agradecimento, todo o grupo se deslocou para o espaço onde se realizaria o espetáculo. Este tratava do tema da importância do compartilhamento de narrativas individuais numa sociedade contaminada pelo individualismo e de questões de empoderamento autobiográfico. Observamos também que muitos dos participantes trocavam informações pessoais para futuros contatos, outros deixavam o encontro dizendo que replicariam a ação com outros colegas. E esta finalização momentânea indicava que laços afetivos poderiam estar sendo tecidos e potencializados tanto com a dança, que os reuniu, quanto com o festival que os acolheu.

CONCLUSÕES TRANSITÓRIAS

Constata-se que a preocupação com programas de mediação artística para a dança, no contexto dos festivais soteropolitanos, demonstra ser um tema ainda frágil em comparação com núcleos das artes visuais, por exemplo. Seja por desconhecimento ou desinteresse, em outros espaços no Brasil e no exterior a preocupação com o que já é denominado como campo de pesquisa e atuação (Chaumier; Mairesse, 2013) é fortemente investigada.

Esta investigação aponta que, durante os pouco mais de dez anos do Vivadança e do Fiac, as ações intituladas de mediação cultural foram se transformando ao longo do tempo, ora devido a circulação dos profissionais que atuam nessa área, ora devido as condições financeiras que os subsidiam ou mesmo por conta da práxis que modifica também os conceitos. Portanto, no contexto desses festivais o entendimento de mediação para a dança adquire, a cada edição, um caráter singular e diferenciado. Os dois festivais deixam bem definido que o programa de mediação cultural serve, principalmente, para promover aproximações dos espectadores com a dança ou com as artes cênicas, através de ações que potencializem processos de autonomia e os direcionem para experiências estéticas emancipadoras. De maneira geral, estas são formatações que têm sido bem aceitas na sociedade soteropolitana, sendo inclusive replicadas por inúmeros outros grupos e coletivos na cidade, como uma receita básica.

A estrutura organizacional da mediação cultural destes dois festivais é semelhante, mas, diferem-se principalmente pela diretiva exclusiva do segmento dança, no caso do Vivadança. No entanto, identificamos que existe uma formatação verossimilhante entre os dois programas de mediação cultural. Ambos são denominados de programa, atuam com uma equipe independente, composta por coordenação e mediadores culturais. Mantém uma lista atualizada de grupos e coletivos existentes na cidade, como prováveis parceiros nas edições. Também destinam cotas de bilhetes pré-estabelecidas pela coordenação geral do evento e praticam um certo tipo de curadoria pedagógica, direcionando os públicos para os espetáculos.

No entanto, durante o acompanhamento dos programas de mediação cultural, pode-se perceber que os engessamentos das ações de mediação artística condicionam um tipo de separação entre o público mediado, tido como menos experimentado e o público espontâneo, supostamente mais experimentado. Essa linha abissal é nítida nos dois festivais desde a destinação das cotas de bilhetes que não contemplam 'as obras ditas mais importantes' até comentários aleatórios sobre a adequação de determinado público mediado que não sabe se comportar em determinados espetáculos.

Não obstante existam as iniciativas citadas, estas enfrentam desafios como questões relativas à sustentabilidade que por sua vez podem acarretar a (des)continuidade dos programas. Também enfrentam questões relativas a contratação de recursos humanos especializados e de infraestrutura para a realização do trabalho dos mediadores culturais.

Atuar com programas de mediação cultural que visam a formação do público é puxar para si uma responsabilidade social que transpassa e transcende conceitos de formação, ou educação ou acesso a bens culturais. Não cabe serem encarados somente como contrapartida social dos investimentos públicos ou privados. Sendo assim, investigar lacunas para que a formação do público não seja fictícia, de efeitos paliativos e ilusórios, trata-se de uma prerrogativa que reflete a seriedade dos propósitos da mediação cultural que se atém a dimensão da experiência estética do espectador na contemporaneidade.

Nenhuma destas prerrogativas são certas ou verdadeiras, pois tanto artistas quanto espectadores podem ser contaminados por reverberações que se alteram nos encontros promovendo formações. De outro modo,

sensações, percepções e/ou emoções que reverberam no momento dos espetáculos são um tipo de resultado de frequências geradas pelos campos vibracionais ali presentes. Por certo, que estas frequências possuem variáveis, e o que toca um espectador pode não tocar outro. Mas, o fato é que quando estes corpos se encontram, projetam e compartilham no espaço um núcleo de energia diferenciado e quando este é potencializado pode ser captado pela maioria. Estes fluxos energéticos combinados durante a programação do festival contribuem tanto para a definição de sua *vibe* quanto para uma possível potencialização de uma experiência estética, mas, talvez não sejam suficientes para promover a formação de espectadores.

Entretanto, da perspectiva de alguns dos cinco espectadores entrevistados (3 do Vivadança e 2 do Fiac, em 2018) estes dois festivais carregam um denominador comum compartilhado pelo imaginário coletivo corporificado sobre eventos deste porte. Para esses espectadores participar como público da mediação cultural é aceder a um espaço até então restrito, elitizado e fora do comum. O acesso a um evento proporcionou-lhes sensações de inserção artístico-cultural. E de fato, os festivais colaboram para uma partilha sensível que constroem junto com eles, um conjunto de lembranças que adquirem significado específico e resificáveis a cada novo encontro. Deste modo, as vivências experienciadas nestes ambientes podem ser consideradas uma construção compartilhada, um tipo de “arquétipo essencial, em torno do qual se estrutura toda socialidade, [...] isto é, um estar-junto fundamental” que reconhece “os elementos subjetivos como parte integrante das histórias humanas” (Maffesoli, 1998, p. 283).

As afirmações destes espectadores sustentam o que podemos denominar de atmosfera do festival, consequências de uma trans/multi contaminação dos fluxos de energias emanadas pelos corpos dos organizadores, funcionários e espaços culturais, bem como das obras, dos artistas, dos espectadores e do contexto sociopolítico cultural em que vivemos. Para Maffesoli (1998, p. 284), mais do que “encontrar explicações causais para coisas humanas; num primeiro momento é sobretudo necessário compreendê-las” como “plurais, não se prestam a uma conclusão, mas sim a uma abertura” (Maffesoli, 1998, p. 113). Uma abertura que, da nossa perspectiva, convoca a participação individual e coletiva em encontros consigo, com o outro e com os mundos, no qual todo movimento participativo advém da ação.

Assim, contribuir para a formação artística de alguém implica de alguma maneira que o constructo está sempre se modificando. O que defendemos é que a partir da perspectiva do natural movimento do ciclo da vida, aparentemente as coisas podem parecer não mudar, mas ainda assim em algum grau se modificam. E a formação de espectadores para a Dança que nos referimos, atua segundo a compreensão de que os sujeitos espectadores, quando têm oportunidades, exercem seus direitos culturais, de algum modo, também adquirindo ou atualizando seus conhecimentos sobre a área. Pois, a formação continuada pode efetivamente se desenvolver mediante a proposta de uma oficina, uma palestra ou durante meses de ambientação. Ou seja, de modo geral, não está implicada num grande projeto de ensino-aprendizagem que ordenaria anos de estudos sequenciais ou de aperfeiçoamentos. Poderia, se assim o quisessem, mas, não é o caso destes festivais. E mesmo que os espectadores de uma edição não possam estar presentes na próxima, ainda assim, a oportunidade de participação em qualquer uma das ações de mediação artística pôde proporcionar encontros com a Dança.

Sendo assim, mediação artística para a dança pode ser compreendida como um espaço delimitado por estratégias de aproximação que proporcionam encontros com/no universo da Dança. Isso quer dizer que se as ações de mediação dos festivais são planejadas para proporcionar encontros com uma obra de dança, a mediação artística se configura para a dança e não para o teatro ou outra linguagem. Difere de uma ação de mediação artística

elaborada para a fruição em outras linguagens porque cada uma tem singularidades, que influenciam nos processos criativos de elaboração e vivências das mesmas.

Assim, podemos considerar que inúmeras experiências são passíveis de tocar esteticamente os sujeitos. Talvez não tenha somente a ver com as obras em si, tão pouco apenas com os artistas ou mediadores, mas com as condições e a potência dos encontros e das vivências compartilhadas com estes outros corpos. Por outro lado, indica que as possibilidades de potencialização das experiências estéticas dos espectadores são infinitas, individuais, ao mesmo coletivas, e, neste caso, somente acontecem na vivência do aqui e agora destes encontros durante os festivais. Portanto, o compartilhamento de experiências singulares que tiveram como causa primária os festivais conferem-lhe *status* de espaços de formação e mediação artística capazes de modificar sujeitos.

REFERÊNCIAS

- Andrade, F. (2018). *Mediações Culturais em Dança: Encontros Corporificados nos Festivais Vivadança e Fiac/2017*. Dissertação de Mestrado, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Barbosa, A.; Coutinho, R. (2008). *Arte/Educação como mediação cultural e social*. São Paulo: UNESP.
- Bones, M. (2017) *Um Olhar sobre os Festivais*. Site Observatório dos festivais. Retirado de: <https://www.festivais.org.br/>
- Chaumier, S., Mairesse, F. (2013). *La médiation culturelle*. Paris: Armand Colin. doi:10.3917/arco.chaum.2013.01.
- Fiac. (2017). *Site do Festival Internacional de Artes Cênicas da Bahia*. Site - Quem Somos. Retirado de: <http://www.fiacbahia.com.br/>
- Maffesoli, M. (1998). *Elogio da razão sensível*. São Paulo: Vozes.
- Martins, M. C. (2014). *Pensar juntos mediação cultural: entrelaçando experiências e conceitos*. São Paulo: Terracota.
- Martins, M. (2018). *Verbete: MEDIAÇÃO. Caderno da Política Nacional de Educação Museal*. PNEM. Instituto Brasileiro de Museus. Retirado de: <https://pnem.museus.gov.br/>
- Pais, A. (2004). *O Discurso da Cumplicidade: Dramaturgias Contemporâneas*. Lisboa: Edições Colibri.
- Pupo, M. (2011). *Mediação artística, uma tessitura em processo*. Urdimento, 17, 113-122. doi: 10.5965/1414573102172011113
- Ubaldi, P. (1937). *As noures: técnica e recepção das correntes de pensamento*. Rio de Janeiro: Lake.
- Vivadança. (2017). Site do Festival Vivadança. *Mediação Cultural. Salvador*. Retirado de: <http://www.festivalvivadanca.com.br/mediacao-cultural/~>
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2 ed. Porto Alegre: Bookman.

DANÇA E INFÂNCIA: RELAÇÕES DE TEMPO E ESPAÇO POR MEIO DA DANÇA COM CRIANÇAS PEQUENAS

ID 195

Carolina Romano de ANDRADE

Universidade Estadual Júlio de Mesquita Filho, São Paulo, Brasil

carolromano@hotmail.com

Resumo: Esta comunicação apresenta um recorte da tese intitulada “Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil”, que teve como foco elaborar uma proposta para o ensino de dança voltada aos professores que trabalham com crianças pequenas. O recorte evidenciado para este colóquio apresenta a possibilidade da criança experienciar (LARROSA, 2002) à dança por meio das Temáticas da Dança (ANDRADE, 2016), mais especificamente as relações de tempo e espaço vividas no corpo. Para tanto, pretende-se expor uma abordagem para que os professores possam trabalhar as relações de espaço e tempo nas práticas de dança com as crianças. A metodologia da investigação pauta-se em um estudo empírico, de natureza qualitativa, entre outras referências, compartilha das ideias de Donald Schön (1992-2000) em relação ao professor reflexivo (que constrói seu saber na relação com a ação, reflexão e volta à ação) e os saberes da experiência de Larrosa (2002) atualizado por Godoy (2013) para a realidade da dança, como saberes em dança.

Palavras-chave: Dança, Criança, Educação, Tempo, Espaço.

ALGUMAS PREMISSAS DA PESQUISA

Para iniciar essa reflexão apresento algumas características do fazer em dança com as crianças pequenas. A primeira parte do princípio que para trabalhar com crianças os trabalhos precisam apresentar a ludicidade como recurso pedagógico. Nesse sentido, as atividades lúdicas são caracterizadas por brincadeiras, jogos ou dinâmicas de integração de grupo, pelas diversas expressões dos jogos dramáticos, movimentos expressivos e atividades rítmicas, que podem ser realizados por meio da dança. Isto é, propostas que utilizam os aspectos o lúdico relacionados à imaginação, imitação e o faz de conta e que se concretizam pelas brincadeiras, jogos e improvisações como um caminho. Dessa maneira, aproximar a dança do universo infantil, proporcionando que as crianças sejam sujeitos de sua experiência (LARROSA, 2002) e construam modos próprios de significação e ação com o mundo de maneira diferenciada dos adultos. Isso vai além das relações de sociabilidade e motricidade que também são importantes para o desenvolvimento da criança na perspectiva do conhecimento sensível (GODOY, 2013), como a Arte.

Mas, inclui o fazer artístico característico da dança.

A segunda é que não me refiro a nenhum estilo, tipo ou modalidade de dança, mas sim à possibilidade de trabalhar a dança como uma linguagem artística, que possui conhecimentos específicos. Não apresentamos uma única forma ou técnicas, mas a possibilidade do professor auxiliar a criança a organizar a sua própria criação em dança.

O recorte evidenciado para este colóquio apresenta a possibilidade da criança experienciar (LARROSA, 2002) à dança por meio das Temáticas da Dança (ANDRADE, 2016), mais especificamente as relações de tempo e espaço vivenciadas na dança.

Andrade (2016) conceitua as Temáticas da Dança como parte dos *saberes em dança* (GODOY, 2012) que têm uma particularidade: carregam em si a dimensão essencialmente da prática. Ou seja, são *conhecimentos sensíveis* (GODOY, 2012) que precisam ser vivenciados pela criança e pelo professor para que o processo de ensino e aprendizado de dança se efetive. Estas se encontram divididas em: corpo, fundamentos da dança

(desafiando a gravidade; relações espaciais; ritmo e as relações de tempo) e Criação em Dança (Jogos de Criação, Apreciando a Dança e Criação e a Apresentação). Como podemos observar na figura adiante.



Organização das Temáticas da Dança (ANDRADE, 2016).

Essa é uma organização para fins didáticos, para que os professores possam selecionar dentro desse universo dos saberes em dança, o que planejar e organizar com as crianças a fim de transformá-las em experiências. Dessa maneira, os professores podem se apropriar desses saberes para construir o conhecimento sensível e, a partir dele, partilhar, interagir, modificar, identificar e buscar suas próprias referências em dança voltada para infância.

Isso vai além do simples interesse dos professores em ensinar dança. Precisa que por meio de experiências estéticas, artísticas, a dança seja incorporada, vivenciada, experienciada e transposta para a criança pequena. Adiante apresentarei dois dos aspectos ligados à temática do colóquio, relacionando o tempo, o espaço, a dança e o universo infantil.

O ESPAÇO É O MEIO ONDE A DANÇA E A RELAÇÃO ACONTECEM

O espaço é o subeixo das relações, é a oportunidade da criança perceber o seu corpo em relação: a) ao ambiente em que ela está inserida; b) ao corpo dos outros; c) aos objetos. Definidos na figura abaixo.



Organograma do espaço/relação

Os professores podem problematizar os espaços com as crianças de diversas maneiras sabendo que o espaço é o meio onde a dança e a relação acontecem. Esse tema pode extrapolar para outras dimensões e entrar no campo das relações sociais, nas possibilidades de construir e habitar espaços, no espaço do sonho, da imaginação, da fantasia, pensando de que maneira os espaços restringem ou proporcionam liberdade de ser e estar no mundo. Vale ressaltar que todos esses assuntos devem partir da relação corporal e acontecer por meio da dança.

Com a intenção de abrir caminhos para brincar de descobrir o corpo e o espaço, os professores podem incentivar as crianças a reproduzir formas geométricas; movimentos retos que apresentem linhas horizontais, verticais e oblíquas; movimentos circulares, com linhas côncavas, convexas ou sinuosas, volumes tridimensionais (altura, largura, profundidade).

O trabalho com objetos, como bolas (pequenas e grandes), cadeiras, lugares onde possam passar (por dentro, por baixo e por cima), barracas de tecidos, espaços determinados por bastões, bambolês, fitas, cordas, ajudam a criança a ver o espaço que ocupa como algo concreto e que se relaciona o tempo todo. Ela pode identificar nos objetos as formas que posteriormente podem compor uma cena ou serem transformados na brincadeira de dançar as formas no espaço. Para isso, podem usar movimentos que expandem e extrapolam os limites antes delineados pelos objetos.

A ideia é incentivar as diversas maneiras de perceber o espaço, e que essa exploração pode acontecer de duas maneiras: sem o deslocamento do corpo, para explorar o espaço pessoal, utilizando o que Laban (1978), denomina cinesfera, ou com deslocamento do corpo por meio dos níveis (alto, médio e baixo), ou seja, dançar no alto, no meio e embaixo (no chão ou próximo dele) e as direções do corpo no espaço. Essa movimentação pode acontecer traçando linhas: curvas, retas, cruzadas, diagonais, circulares, ziguezagues, angulares, quebradas, triangulares, espirais, onduladas. Isso de maneira a explorar as direções, da esquerda para direita, da direita para esquerda, de frente para trás, de trás para frente, de um lado ao outro. O que também pode ser feito de diferentes maneiras na dança, como, por exemplo, saltos, caminhadas, corridas, giros, rolamentos.

As crianças também podem trabalhar o espaço em relação às outras crianças, uma possibilidade é o uso das tensões espaciais em que a ideia é se movimentar utilizando e preenchendo os espaços vazios (MARQUES, 1999). Isso pode ser explorado com brincadeiras ou jogos de improvisação, por exemplo, onde uma criança pode passar por baixo da perna da outra.

Outra ação que determina o espaço e a relação é o olhar, que pode ser trabalhado levando o olhar e o resto do corpo para as direções do espaço, desenvolvendo foco e atenção.

A ideia desse subeixo é tornar consciente o uso do espaço. Ao explorar esse fundamento as crianças poderão estabelecer relações espaciais dançadas com: o eu, o outro e o ambiente.

Propostas e Possibilidades ao trabalhar as relações de tempo na dança com crianças pequenas

- Estabelecer as relações corporais dançadas por meio do espaço.
- Organizar o espaço por meio do movimento em níveis, linhas, caminhos, altura (dançar no alto, no meio e embaixo), direções.
- Pautar o espaço do eu, do outro, do ambiente e dos objetos e dançar os limites espaciais.
- Desenvolver um repertório de movimentos que não deslocam e que deslocam.
- Interagir no espaço e com o outro pelo movimento dançado.

- Dominar o movimento, aperfeiçoando seus recursos de deslocamento no espaço em jogos e brincadeiras dançadas.
- Criar danças que problematizem os espaços da rua, da escola e da sala.

O RITMO E AS RELAÇÕES DE TEMPO NA DANÇA

A ideia desse subeixo é investigar o ritmo e as relações de tempo na dança, com esse fundamento as crianças poderão explorar diferentes qualidades e dinâmicas do movimento, como a velocidade, as pausas, pulsos, intensidades e flexibilidade, conhecendo gradativamente os limites e as potencialidades de seu corpo.

Para Rengel (2004), a criança começa a ter noções de tempo entre três e quatro anos de idade. Ao dominar o tempo, ela começa a perceber que alguns acontecimentos se repetem. Isso, além de dar mais segurança e autonomia para as crianças favorece o entendimento da sequência de fatos.

Nessa idade é que as brincadeiras começam a ter início, meio e fim. A criança empresta um brinquedo porque sabe que depois vai tê-lo de volta, ou não chora quando a mãe, o pai ou alguém próximo sai, porque, agora, conhece que eles vão voltar (RENGEL, 2004, p. 15).

Esse entendimento facilita a capacidade de decidir, antecipar ou retardar uma ação, o que contribui para a organização de jogos e brincadeiras que podem ser dirigidos aos *fundamentos da dança*.

Na dança o tempo apresenta-se, entre outras possibilidades, como ritmo, que Rengel (2003) expõe como a capacidade de adequação dos sujeitos às diversas “situações da vida, que é diferente para cada pessoa. É a forma de lidar com o tempo nas transições entre movimentos ou ações” (p. 96). Este fator indica também em que *timing* o movimento se produz, ou seja, se ele é métrico, relacionado às medidas de tempo, ou não métrico, relacionado ao tempo de cada um (RENGEL e MOMMENSOHN, 1992).

Nas aulas de Movimento e Dança é importante lidar com ritmos métricos (contagens, tempos definidos, ritmos específicos a estilos de dança) e ritmos não métricos (movimentos de acordo com o ritmo interno, usando músicas que permitam aos alunos dançar imprimindo a ela o ritmo que quiserem). (RENGEL, 2004, p. 16)

Os professores precisam ficar atentos ao estímulo da descoberta dos ritmos pessoais e externos. Por exemplo: podem incentivar a dança do ritmo das pessoas nas cidades grandes, dos diversos ritmos dos animais, dos elementos da natureza e das músicas, além da exploração do ritmo de cada um, por meio de exercícios de improvisação enfatizando o tempo que cada criança escolhe para a sua movimentação.

Para impulsionar a buscar os ritmos, a música pode ser utilizada ou não, dependendo dos objetivos da aula. Os professores podem incitar as crianças para a escuta do silêncio e de sons do ambiente. Se a opção for utilizar músicas, é importante ter escolhas variadas e não necessariamente direcionadas ao público infantil. É interessante o uso de músicas com compassos diversos (binária, terciários, quaternária) para se construir a noção de tempo, de pausa e estimular a escuta musical.

Destaco que as músicas podem ser um meio de estimular as qualidades de movimento, ou ainda servir de ambientação para as crianças criarem histórias dançadas.

A criança experimenta, ainda, estímulos sonoros variados a partir de instrumentos com sonoridades específicas, que sugerem diferentes qualidades de movimento; além disso, ela poder provocar o som com palmas e batidas no próprio corpo e marcações com os pés no chão (MILLER, 2010, p. 87).

A música pode auxiliar a criança a fazer movimentos que remetam aos sons, por exemplo, aos graves ou agudos (altura), fortes ou fracos (intensidade), curtos ou longos (duração), velocidade (rápido, lento e moderado). Além disso, é importante o conhecimento do pulso, que é uma sucessão de batimentos métricos que se repetem dividindo o tempo em partes iguais.

Vale ressaltar outras relações de tempo que são usadas na Dança, como o tempo como duração, na perspectiva de “Quanto tempo dura um espetáculo, uma aula, uma brincadeira dançada, entre outras atividades de Dança?”.

Propostas e Possibilidades ao trabalhar as relações de tempo na dança com crianças pequenas

- Explorar movimentos a partir de estímulos sonoros: músicas, instrumentos musicais, palmas, sons vocais, entre outros.
- Perceber e conhecer o que é ritmo interno e externo.
- Perceber o ritmo pessoal e do grupo.
- Estabelecer diferentes maneiras de relacionar som e silêncio e o movimento dançado.
- Trabalhar os sons produzidos pelo corpo (percussão corporal).
- Possibilitar o contato com diferentes sonoridades que impulsionam para a dança.
- Reconhecer nos ambientes na escola os sons que ela produz e sugerir movimentações inspiradas nesse estímulo sonoro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante a minha vivência como professora em aulas para as crianças em idade pré-escolar aprendi que a criança pode desenvolver suas possibilidades relacionar o tempo e o espaço por meio da dança. Isso porque, de acordo com o RCNEI (BRASIL, 1998, v. 03), a criança a partir dos três anos começa a reconhecer a imagem de seu corpo, o que ocorre principalmente por meio das interações sociais que ocorrem por meio do espaço e do tempo.

Nessa idade a criança tem mais facilidade em trabalhar em grupo, isso torna possível construir histórias dançadas, criações de danças improvisadas por meio de propostas vindas do professor ou do coletivo. A partir desse domínio, a criança adquire a possibilidade de ocupar o ambiente que ela se relaciona e pode organizar as suas danças. Ademais, estão prontas para uma ampliação do repertório de movimento, que se aprimora na medida em que a dança é apresentada e realizada por elas.

Dessa maneira, conhecendo as possibilidades das crianças pequenas de dançar e construir seus repertórios de movimento, o professor pode ampliar o entendimento de tempo e espaço com a criança e atrelá-las as relações do cotidiano escolar.

Ao trazer essas reflexões para a escola, o intuito é auxiliar o professor na articulação das relações de tempo e espaço com a dança. Além disso, apontar caminhos para que o profissional tenha autonomia em suas escolhas pedagógicas. Não no sentido de buscar ‘fórmulas prontas’, mas sim na possibilidade de oportunizar a experiência da dança como uma linguagem artística que considera os seus conhecimentos específicos em articulação com a escola e seu contexto. Nesse sentido, “o papel do professor é fundamental. É ele quem, ao olhar os movimentos das crianças, estabelecerá elos com a dança” (DAMÁSIO, 2000, p. 230). Dessa maneira, a dança na EI não está pronta, ela é um processo em construção, que acontece pela interlocução entre professores e crianças nos processos de ensino e aprendizado. Ou seja, não existem modelos, mas uma dança fundamentada na interação com a criança, livre de padrões de movimento estereotipados e ampla na ação e experiência das possibilidades gestuais e de combinação de movimentos.

O importante, sob a ótica da experiência (LAROSSA, 2002), é como essas relações de tempo e espaço poderão auxiliar a formar ou a transformar o pensamento que os professores têm a respeito do ensino de dança para os pequenos, a partir da relação que cada um vai estabelecer com ela.

REFERÊNCIAS

- Andrade, C.R. *Dança para criança: uma proposta para o ensino de dança voltada para a educação infantil*. Tese (Doutorado em Artes), Unesp, 2016.
- Andrade, C.R.; Godoy, K.M.A. *Dança com crianças: propostas, ensino e possibilidades*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- Brasil Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial curricular nacional para a educação infantil. v. 01-03. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- Damásio, C. A dança para crianças. In: Pereira, R. e Soter, S. (Orgs.). *Lições de Dança 2*. Rio de Janeiro: UniverCidade Editora, 2000. p. 223-246.
- Godoy, K.M. *Arte que Dança na Escola: possibilidades e caminhos percorridos*. In: Angotti, M. (Org.). *A Educação Infantil em Diálogos*. Volume 1, 1. ed. Campinas: Editora Alínea, 2012. p. 75-88.
- _____. O desafio em formar plateia para dança. In: Godoy, Kathya Maria Ayres de. (Org.). *Experiências compartilhadas em dança: formação de plateia*. v. 1. 1. ed. São Paulo: Instituto de Artes da Unesp, 2013. p. 73-76.
- Laban, R. *Domínio do Movimento*. Edição organizada por Lisa Ullman. Tradução de Anna Maria B. De Vecchi e Maria Sílvia M. Netto. São Paulo: Summus, 1978.
- Larrosa, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 19, jan-abr. 2002.
- Marques, I. *Ensino de dança hoje: textos e contextos*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- Miller, J. C. *Qual é o corpo que dança? Dança e Educação Somática para a construção de um corpo cênico*. 2010. Tese (Doutorado em Arte-educação) – Instituto de Artes, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2010.
- Rengel, L. *O corpo e possíveis formas de manifestação em movimento*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação - Diretoria de Projetos Especiais, 2004.
- _____. *Dicionário Laban*. São Paulo: Annablume, 2003.
- Rengel, L. P.; Mommensohn, M. *O movimento expressivo e a criança pré-escolar*. São Paulo: Fundação para o Desenvolvimento da Educação, Centro de Aperfeiçoamento de Recursos Humanos, 1992.

MOUVEMENT FRANÇAIS DES RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS

ID 17

Ballas AGNÉS

Eicher-Liberti ANTONELLA

agnes.ballas@orange.fr; antonellaelibert@yahoo.fr

Résumé: Les RERS (Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs), mouvement français d'éducation populaire international, propose des expérimentations en recherche-action. Il a, par exemple, de 1997 à 2000 travaillé sur un projet européen : « Autoformation et formation réciproque en réseaux ouverts pour lutter contre l'exclusion (AFREROLE). L'action présentée s'inscrit dans le cadre d'une recherche qualifiée, de recherche-action participative. Elle a été initiée par l'association de loi 1901, Formations Réciproques-Échanges de Savoirs-Créations Collectives (FORESCO) mouvement national des RERS dans lesquels la circulation des savoirs, la recherche et la transmission de savoirs favorisent les apprentissages. Cette action se nomme : « chemins de reconnaissances du métier d'animateur de RERS. Elle part d'un questionnement lié aux valeurs des RERS : « quelles reconnaissances des compétences et savoirs développés par la fonction d'animateur des RERS ? ». Nous accompagnons depuis plusieurs années, plusieurs groupes de personnes à la reconnaissance des compétences de chacune dans le métier d'animateur. La réciprocité et le « care » sont deux axes fondateurs de l'ingénierie de cette démarche pédagogique. Les multiples temporalités : la démarche pédagogique se pense, se construit et s'analyse en fonction des lieux géographiques de la formation, de la configuration des salles, des attendus des personnes et des temps différents que nous voulons apporter. Temps d'accueil, temps de dépôt de nos émotions, temps d'approvisionnement réciproques, temps d'échanges de savoirs, de pratiques pédagogiques, méso-temps, temps personnel que la personne doit prendre, temps de réflexion (sur le groupe, nos apprentissages respectifs.), temps de pause, temps de repas partagé, temps de travail individuel et collectif, temps de projection vers le futur. Tout ceci afin que les animateurs des RERS soient acteurs de leur propre chemin, et identifient, conscientisent et formalisent leurs compétences et leurs connaissances.

Mots clefs: réciprocité – care – temporalités – temps – espaces éducatifs

CHEMINS DE RECONNAISSANCE DU METIER D'ANIMATEUR DE RESEAUX OUVERTS

Il paraît que notre métier est de construire des « opportunités accompagnées » : c'est ce que dit de nous une de nos amies. De nous, Agnès Ballas et Antonella Eicher-Liberti, animatrices de formation, accompagnatrices et facilitatrices dans le projet que nous allons vous présenter. Métier nouveau ? En tout cas, nous le vivons comme une reconnaissance !

Dans un premier temps, nous allons vous raconter une histoire : celle de « Chemins de reconnaissance du métier d'animateur de réseaux ouverts ».

Dans un second temps, nous vous présenterons la pédagogie choisie pour mener cette action ainsi que ses différentes temporalités.

Premier temps : Une histoire

Un contexte

Ce projet s'inscrit dans l'histoire du Mouvement français des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs. Mouvement pédagogique et d'éducation populaire qui se développe en France et dans d'autres pays depuis les années 80. Le premier Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs a vu le jour à Orly (France), dans les années 70, dans une classe, à l'initiative de Claire et Marc Héber-Suffrin. Aujourd'hui on compte plusieurs centaines de ces Réseaux en France et dans d'autres pays.

Des fondements éthiques, pédagogiques et politiques

Un postulat : nous avons tous des savoirs **et** nous avons tous des ignorances. Une proposition : nous pouvons tous être offreurs **et** demandeurs de savoirs. Des actions : chacun peut être enseignant, transmetteur, accompagnateur d'apprentissages **et** apprenants.

Autrement dit, nous apprenons de nous-mêmes, en nous constituant chercheur de savoirs, en parcourant nos savoirs plus ou moins acquis et expérimentés pour les retransmettre, en construisant nos démarches... : autoformation. Nous apprenons des autres en étant accompagné pour apprendre, en étant accompagnateur pour que d'autres apprennent : hétéro/formation et formations réciproques. Nous apprenons du système et le système que nous construisons avec d'autres, comme système de formation : éco/formation.

Des sources

- Depuis plusieurs années, des animateurs du mouvement alertent sur la nécessité de mieux reconnaître les personnes créatrices et animatrices de Réseaux d'échanges réciproques de savoirs et de les encourager, non seulement à se former, mais à faire valider leurs formations (d'où la convention avec l'Université de Tours pour un Diplôme universitaire de responsables de formations).
- Au-delà de cette reconnaissance interne, le développement des « réseaux », organisations en réseaux, réseaux d'acteurs... aide à penser à l'importance d'un nouveau métier : celui de coordinateur, animateur, accompagnateur, de réseaux ouverts.
- Bernard Liétard invite régulièrement ces animateurs à travailler sur la reconnaissance des compétences mises en œuvre et leur validation sociale.

En 2011, une prise de conscience sévère exige, pour les animateurs du Mouvement, une réponse à construire coopérativement et institutionnellement. En effet, en raison de diminutions importantes des subventions allouées par les pouvoirs publics, pour un certain nombre de réseaux, des personnes animatrices salariées de réseaux sont licenciées. Lors de leurs recherches d'emploi auprès des acteurs du marché du travail et de l'emploi, qu'ils soient institutionnels ou privés, leurs compétences n'étant pas formalisées, ne peuvent être reconnues. Leurs parcours professionnels ne sont pas suffisamment visibles. En effet, les compétences acquises au sein de ces réseaux ont rarement fait l'objet de formalisation. La non-lisibilité du parcours professionnel de ces animateurs ne leur facilite pas une transition professionnelle efficiente auprès des acteurs du marché de l'emploi.

La fondation

Des membres de l'équipe nationale d'animation du Mouvement des Réseaux (association FORESCO, se fédèrent autour de cette problématique et décide de créer un groupe de travail sur la question de la reconnaissance des compétences acquises au sein d'un Réseau pour les animateurs, salariés et bénévoles.

Les étapes de mise en œuvre du projet

Le groupe se construit un réseau d'alliés impliqués :

Dominique Fauconnier travaille le métier comme traduction de valeurs en service à autrui.

Bernard Liétard, professeur honoraire du CNAM, (Conservatoire National des Arts et Métiers) expert dans les validations des acquis de l'expérience et sur les portefeuilles de compétences.

Magdeleine Grison sur la reconnaissance des acquis de l'expérience de personnes en situation de fragilité dans un réseau Différent et Compétent composé d'ESAT (Etablissement et Service d'Aide par le Travail), d'Institut Médico Educatifs (IME), de structures d'insertion par l'activité économique et d'entreprises adaptées.

Claire et Marc Héber-Suffrin, initiateurs des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, (RERS) sont particulièrement intéressés par la reconnaissance du métier d'animateur de réseau ouvert.

Nicole Desgropes, qui a fait fonctionner deux circonscriptions en échanges réciproques de savoirs professionnels entre enseignants.

Elaboration et réalisation d'enquêtes et questionnements sur le travail réel des animateurs de Réseaux auprès d'un certain nombre d'entre eux

Méthodes d'analyse du métier:

Nous avons commencé par récolter des fiches de postes d'animateurs salariés ; ceci nous a permis d'effectuer des comparaisons et de constater qu'il existait des disparités :

Dans la présentation de la fiche de poste : une énumérait les rôles de l'animatrice et les qualités requises, une autre parlait de missions et de domaines d'intervention, une autre présentait les rôles dans l'animation et dans l'administration de la structure.

Dans les rôles, les compétences, les conditions requises : certaines spécifiaient un diplôme dans l'animation, d'autre un niveau BAC +2 sans spécificité, d'autre encore spécifiait un engagement à se former, une autre fiche décrivait des compétences de secrétariat comptable, une autre encore de coordination.

Ce qui nous a questionné : force a été de constater un écart important entre le travail réel et le travail prescrit. L'écart est toujours singularisé et varie selon les individus.

Nous avons donc poursuivi notre enquête en interrogeant des animateurs salariés, et bénévoles pour qu'ils nous décrivent leur travail. Nous avons demandé aux animateurs :

En quoi consistait votre travail ?

Pouvez-vous me décrire une journée de travail ? une journée d'animation de RERS® ? un moment d'animation de RERS® ?

Y-a-t-il des cycles dans l'animation de RERS® ? quelles sont leurs natures et leur fréquence ?

Pouvez-vous me décrire les aspects principaux de votre activité d'animateur de RERS® ?

Quels sont les aspects que vous préférez ? pourquoi ?

A qui et à quoi votre poste d'animateur de RERS® est-il utile ?

Nous avons à partir des réponses à ces questionnaires, mis à jour 14 compétences clefs pour le métier d'animateur de RERS® : communiquer, évoluer dans son environnement, analyser, synthétiser, travailler en équipe, manager, gérer son temps, s'adapter, être créatif, être responsable, être réflexif, maîtriser les TIC (techniques d'informations et de communication), conduire un projet, construire et mettre en œuvre une démarche pédagogique.

Pour valider ce référentiel, nous avons sollicité les animateurs ayant répondu au questionnaire afin, qu'à partir des compétences repérées, entre une échelle de 0 à 10 (0 étant la non-compétence et 10 la compétence maîtrisée), ils se situent. Ce même exercice a été réalisé avec une vingtaine d'animateurs de formations des RERS.

Etablissement d'un référentiel de compétences de ce métier émergent.

Le groupe avance sur la perception d'une double exigence

Une exigence législative : tout employeur doit faire un entretien professionnel avec le salarié et coconstruire avec lui (employeurs/salariés) un parcours de formation professionnelle

Une exigence éthique : celle de reconnaître, par un acte socialisé, les compétences de l'animateur de RERS.

Les enjeux individuels et collectifs de reconnaissance révélés par le travail du groupe sont partagés en Assemblée générale du Mouvement

Il s'agit d'une quête de reconnaissance sociale et de reconnaissance du métier d'animateur de réseau.

D'une reconnaissance individuelle.

Des modalités multiples sont proposées. Chaque animateur (RERS) impliqué dans le groupe trouvera son chemin et la forme de reconnaissance qu'il souhaite.

Une certification ou qualification partielle ou totale de ses compétences d'animateur de réseau ouvert formalisée dans la délivrance d'une attestation de reconnaissance (reconnaissance par ses pairs) par le réseau et le Mouvement.

Une validation d'une ou plusieurs unités d'enseignements dans un diplôme délivré par l'Éducation Nationale.

Ne pas perdre de vue une finalité sociopolitique

Il s'agit de contribuer à l'élaboration du métier d'animateur de réseaux ouverts en l'identifiant, le structurant et en le formalisant pour une reconnaissance formelle du métier d'animateur de réseaux ouverts, pour une inscription au RNCP (Répertoire National des Certifications Professionnelles), par la création d'unités d'enseignements au sein d'un diplôme existant, et, pourquoi pas, rêvons aussi, d'un nouveau diplôme !

Second temps : pédagogie choisie et mise en œuvre

Une pratique : des « Chemins de reconnaissance du métier d'animateur de réseaux ouverts »

Deux axes fondateurs de l'ingénierie de cette démarche pédagogique

La réciprocité. Chacun se doit d'être offreur **et** demandeur de savoirs. Chacun se doit d'être dans les deux rôles d'enseignant **et** d'apprenant. C'est une réciprocité à la fois *relationnelle* (don et parité), *sociale* (enrichir le commun, la société de ce qu'on lui apporte et en recevoir l'aide nécessaire) et *pédagogique* (on se forme en cherchant le savoir et en le transmettant, en exerçant les deux rôles, et en construisant coopérativement les modalités des apprentissages).

Le care, concept d'origine anglo-saxonne, qui invite à reconsidérer la manière dont les individus se préoccupent d'eux-mêmes et des autres, propose une meilleure prise en compte des relations humaines.

Ces axes fondateurs sont reliés

La relation de formation réciproque, entre offreur et demandeur pousse l'offreur à cerner le demandeur, à comprendre sa manière d'apprendre. Cela ne peut se faire sans bienveillance et bienveillance dans une confiance réciproque nécessaire au voyage du savoir. C'est une attitude qui se fonde sur une sensibilité à l'autre et qui mobilise la sympathie et l'empathie. (Comprendre comment l'un veut enseigner et l'autre apprendre).

L'attention à l'autre existe puisque l'intention est que tous puissent apprendre et enseigner et apprendre à le faire.

L'attention est tournée sur les savoirs que l'on veut transmettre et sur les meilleures manières « pour l'autre » de les transmettre.

L'attention sera aussi tournée sur la vulnérabilité de l'autre sur son rapport aux apprentissages.

Notre démarche pédagogique se pense, se construit et s'analyse en fonction des lieux géographiques de la formation, de la configuration des salles, des attendus des personnes et des temps différents que nous voulons apporter.

Nous n'imposons pas de jours de formation. Ceux-ci sont déterminés en accord avec les participants et de nos temps de disponibilités respectives.

Nous accordons une place essentielle et importante au temps d'accueil : c'est le temps où déjà les langues se délient.

Puis, vient le temps de dépôt des émotions. Avant chaque séance, chacun de nous dit comment il se sent aujourd'hui ; physiquement et moralement. Ce temps de dépôt des émotions nous permet d'être attentives aux individualités pour la suite de la journée, d'accueillir l'autre tel qu'il est. C'est aussi un temps d'appropriations réciproques. C'est le temps du Care, du prendre soin de soi et d'autrui.

Les temps formatifs que nous proposons inclut d'autres interstices temporels : les temps de pause (pour veiller à la fatigabilité de chacun), les temps de repas partagé (à chaque séance de formation, chacun de nous apporte un plat salé ou sucré qu'il partagera avec les autres), etc.

Nous laissons aussi, au gré des circonstances, le temps nécessaire à l'expression de sentiments ou ressentis. C'est un temps nécessaire pour la confiance et le partage.

Chaque outil pédagogique proposé est pensé pour sa pertinence : quels temps pour penser ensemble ? quels temps de travail individuel ou collectif ? quel temps de réflexions (sur soi, sur le groupe, sur nos propres apprentissages), quel temps de projection vont-ils apporter ?

Des invariants ont été identifiés dans l'ingénierie pédagogique de cette action

La prise en compte de chacun dans son entièreté, tant émotionnelle que physique ou psychique (issu du care)

L'organisation coopérative de la session, avec organisation des rôles nécessaires au bon fonctionnement d'un groupe apprenant (responsables de pratiques conviviales, maître du temps, prise en compte des moments d'attention difficile, documentations, secrétariats...)

Le lien avec la dernière session (détenir le même niveau d'information et les objectifs de notre action)

La référence à une charte relationnelle construite ensemble, née d'un besoin individuel et collectif de cohésion pour se fédérer autour du travail (croisement du Care et de la nécessité démocratique de détenir le même niveau d'information)

La présentation de l'actualité passée, présente et future de l'action des Chemins de reconnaissance – participation à un colloque, à un séminaire, à d'autres groupes, etc. (partager les informations, réactualiser le sens de l'action)

La dynamique et l'harmonie dans la construction du séquençage pédagogique : intercaler de façon utile les moments de réflexivité construits pour soi, pour le groupe ; chercher à proposer des outils d'animation utiles/pertinents pour chacun et le groupe, cette proposition est élaborée à partir des éléments recueillis lors des bilans individuels et collectifs en fin de journée à chaque session⁴⁵ ; avoir des moments de relaxation ; penser aux interstices = repas/pause)

Temps de la force du partenariat et de la coopération :

Le projet a beaucoup évolué. Si, au départ, nous étions sur un référentiel de compétences des animateurs de Réseaux d'échanges réciproques de savoirs, le travail avec les coordinatrices et les coordinateurs de l'association Différent & Compétent Réseau a permis d'enrichir la notion de reconnaissance apportée par leur organisation et de la croiser avec la démarche de réciprocité apportée par les Réseaux, de travailler sur ce métier émergent : animateur de réseau ouvert. Nous avons pu, ensemble, coopérativement, faire évoluer le référentiel de compétences du métier d'animateur de Réseau d'échanges réciproques de savoirs vers le référentiel de compétences du métier d'animateur de réseaux ouverts.

Divers temps pédagogiques articulés

1. Nous construisons un menu de travail qui sera ajusté en fonction de l'avancée et des attentes du groupe. (Il se peut qu'un groupe nous demande travailler plus longtemps sur tel outil ou de retravailler avec tel ou tel outil) Les outils pédagogiques proposés sont ceux que nous utilisons dans nos Réseaux et que nous avons pris le temps d'expérimenter.
2. Nous veillons à la présence de temps d'échanges réciproques de savoirs à différents moments des Chemins de reconnaissance, nous appuyant sur la démarche pédagogique des Réseaux d'échanges réciproques de savoirs :
 - a. Temps de repérage des savoirs et des manques,
 - b. Temps de contextualisation et de description des savoirs,
 - c. Temps de formulation d'offres et de demandes de savoirs,
 - d. Temps de mise en relation entre offreurs et demandeurs,
 - e. Temps d'apprentissage,
 - f. Temps de retour réflexif sur les apprentissages et leurs modalités.
3. Chacun travaille à son propre portfolio :
 - a. En racontant les actions menées dans son propre réseau,
 - b. En analysant « comment je fais quand je fais ? »
 - c. Nous nous accompagnons réciproquement à identifier et décrire les compétences développées ; et celles qui sont encore à acquérir pour exercer le métier d'animateur de réseaux.
 - d. A partir de là, le groupe coopère pour enrichir le référentiel de compétences.
4. Autres temps pédagogiques
 - a. Des temps d'ouverture : par des apports théoriques et pratiques de chacun à l'interne ou avec des personnes extérieures,
 - b. Des temps de travail de groupe pour produire un outil ou une analyse,
 - c. Des temps personnels : réflexion, écritures, recherche de documents, etc.
 - d. Des temps d'atelier des métiers : réfléchir, grâce aux jeux des métiers de Dominique Fauconnier, à la complexité humaine des métiers
 - e. Des temps d'exposé : d'un ouvrage, d'un outil pédagogique, d'un écrit, etc.
 - f. Des temps d'analyse de nos pratiques.Tous ces temps fonctionnent le plus possible, sur un principe de réciprocité.
5. Temps de projection :

- a. Sur les transformations de notre métier d'animateur de réseau en cours
- b. Sur des transmissions dans nos propres réseaux auprès d'autres animateurs de réseaux
- c. Sur nos besoins de formations et d'apprentissages
- d. Sur l'enrichissement du référentiel de compétences
- e. Sur des liens extérieurs pour la validation du métier d'animateur de réseaux ouvert

Ces différents temps s'imbriquent, se chevauchent, se délient, se déploient. Ils sont nécessaires à cette ingénierie pédagogique afin que les animateurs de Réseaux soient acteurs de leur propre chemin, identifient, conscientisent et formalisent leurs compétences et leurs connaissances.

Nous avons décrit notre expérience, présenter l'objectif de ces interventions auprès des animateurs des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs, et expliciter l'ingénierie pédagogique mis en œuvre.

Les pratiques sont analysées par les acteurs eux-mêmes lors du bilan de fin de session.

Après chaque intervention, nous (Antonella Eicher-Liberti et Agnes Ballas) analysons la séance de formation :

- Qu'est-ce qui s'est passé ? comment les animateurs ont réagi ? (Individuellement et en groupe)
- Qu'est-ce qui a bien fonctionné ? moins bien fonctionné ? et pourquoi ?
- Quelle leçon d'expérience peut-on en déduire ?
- Qu'est-ce que nous pouvons faire d'autres et différemment ? ou refaire de façon similaire ? ...etc.

Chaque fois, nous essayons de faire un lien entre conceptualisation abstraite et expérimentation active.

Nous sollicitons, aussi, nos « experts externes » pour une aide à prendre du recul, décrire et analyser l'action des chemins de reconnaissance.

Nos lectures revisitées en science de l'éducation lors de nos études universitaires pour un master en science de l'éducation : l'ingénierie pédagogique des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (Claire Héber-Suffrin), la reconnaissance (Différent et Compétent Réseau), le care (C Gilligan et J Tronto), l'auto – hétéro et co formation (Gaston Pineau), la pratique réflexive au sens de D.Shon, l'analyse des besoins en formations et sa mise en œuvre (Roegiers, Wouters, Gérard), le cycle de Kolb (Pierre Landry), l'accompagnement (Maéla Paul), le portefeuille de compétences (Bernard Liétard), , nous ont permis de mettre des mots sur ce que nous faisons, d'analyser notre pratique et de l'expliciter en s'appuyant sur la littérature en science de l'éducation.

Nous sommes, des praticiennes réflexives à la découverte de nos propres compétences, tout comme les animateurs que nous accompagnons. La démarche pédagogique : tâtonnement, essai, erreur est valorisée.

Le changement de regard, par rapport à la découverte de ses propres compétences demande du temps au temps, et s'inscrit dans un processus collectif.

C'est apprendre différemment les uns les autres en valorisant la relation.

EN CONCLUSION ET EN OUVERTURE

- Nous pensons que c'est l'articulation du Care et de la dynamique de réciprocité qui facilite l'engagement des personnes dans cette démarche de formation.
- L'évolution du projet à laquelle nous nous attelons (contact pris avec 2 universités en France) est que :
Premièrement : tous ces apprentissages puissent être complétés par des apprentissages et validations formels

Deuxièmement : que le métier animateur de réseau ouvert puisse être inscrit au RNCP (Répertoire National des Compétences Professionnelles)

MOUVEMENT FRANÇAIS DES RÉSEAUX D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS

ID 16

Agnes BALLAS

agnes.ballas@orange.fr

Résumé : FORESCO (Formations Réciproques-Echanges de Savoirs-Créations Collectives, mouvement français des RERS (Réseau d'Echanges Réciproques de Savoirs), association d'éducation populaire internationale, poursuit depuis 1995 des recherches en science de l'éducation. Il a par exemple montré le processus de réciprocité dans les offres et demandes de savoirs. (MT Dugué, DURF, 2001). L'étude présentée : « pédagogies des échanges de savoirs et émancipation individuelle et collective » montre le rapport avec la réciprocité formatrice et l'émancipation. Il s'agit d'étudier et d'analyser ce qui se passe lors d'échanges collectifs sur la santé en utilisant l'ingénierie pédagogiques des échanges de savoirs.

Les échanges santé se passaient à Orléans, en France, dans un centre d'animation sociale, dans un quartier, dans une salle au premier étage, des chaises étaient disposées en rond. Les tables pliées restaient alignées contre les murs. L'accueil était toujours chaleureux : visages souriants, ouverts aux autres. Une vingtaine de personnes environ étaient présentes, des femmes, toutes différentes. Plusieurs nationalités étaient représentées. Le thème discuté le jour de l'échange qui était toujours le deuxième jeudi de chaque mois, était choisi par les habitants et discuté entre eux. Plusieurs personnes prenaient des notes et se retrouvaient plus tard pour rédiger un compte-rendu qui sera remis à chacun des participants de l'échange et uniquement à eux. A la fin de la réunion, si des questions restaient en suspens, le groupe d'animation proposait d'obtenir en échanges de savoirs la venue d'un spécialiste qui devra répondre aux questions des habitants et seulement à celles-ci. Il ne devait pas venir pour faire un cours théorique.

Nous constatons que l'apprentissage appliqué à la pédagogie des réseaux engendre du mouvement de soi, avec l'autre, pour soi, grâce à l'autre. La prise de conscience est exprimée par la parole lors de la demande et offre de savoirs. La pédagogie des RERS donne du pouvoir d'agir. Elle est un agent de transformation pour soi, avec les autres, en même temps que les autres. C'est un agent de transformation personnel, professionnel et personnel.

Mots clefs : réciprocité – émancipation – pédagogie – temps - espaces éducatifs

DES ECHANGES SANTE AVEC LA PEDAGOGIE DES RESEAUX D'ECHANGES RECIPROQUE DE SAVOIRS

Dans ma vie citoyenne, je suis militante dans l'association française des Réseaux d'Echanges Réciproques de Savoirs (RERS) depuis l'an 2000.

Dans ma vie professionnelle, j'ai exercé le métier de soignante depuis l'âge de 18 ans jusqu'à ce qu'un grave accident de la route m'oblige, en 2004, à renoncer à l'exercice d'infirmière hospitalière et me conduise au beau métier de formatrice.

Bonjour, je m'appelle Agnes Ballas et je vais vous raconter comment se déroulait des échanges de savoirs sur la santé, en réciprocité, dans mon quartier à Orléans en France.

Je vais, dans un **1er temps** vous décrire ce qu'est la pédagogie des échanges de savoirs, dans un **2eme temps**, je vous raconterais comment se déroulaient les ateliers d'échanges santé, enfin, dans un **3eme temps**, je vous dirais pourquoi à travers une recherche que j'ai menée en 2006 sous la direction de Gaston Pineau, je me suis intéressée à ces échanges collectifs sur la santé au regard de l'ingénierie des RERS et celle de Paulo Freire et quelles avaient été mes conclusions.

Premier temps :

La démarche pédagogique des échanges de savoirs existe depuis 1970. Le premier RERS a vu le jour à Orly (France), dans une classe, à l'initiative de Claire et Marc Héber-Suffrin. Les Réseaux d'Échanges Réciproques de Savoirs sont nés d'un questionnement pédagogique et d'une pratique sociale et civique de Claire et Marc Héber-

Suffrin. Le RERS, association de loi 1901, est constitué de citoyens sans distinction d'âge, de conviction politique ou religieuse, ni d'origine culturelle ou sociale. Le RERS a pour objectif de faire vivre et développer *les échanges de savoirs individuels et/ou collectifs*, dans un esprit de réciprocité et de respect mutuel sans exclusion d'âge ni de culture.

L'argent est banni dans les échanges. La seule monnaie des RERS est le *savoir*. Tous les savoirs sont équivalents. L'apprentissage de la fabrication du pain a la même valeur que l'apprentissage de la philosophie.

Chaque personne offre un savoir et en reçoit un. C'est le principe de la réciprocité. Chacun, se doit d'être offreur et receveur d'un savoir.

Aujourd'hui on compte plusieurs centaines de RERS en France et à l'étranger.

Nous avons tous des savoirs **et** nous avons tous des ignorances. Nous pouvons tous recevoir un savoir **et** nous pouvons tous offrir un savoir. Nous pouvons tous apprendre **et** nous pouvons tous enseigner (et apprendre à enseigner). Dans les RERS, chacun se doit d'être offreur **et** demandeur de savoirs, enseignant **et** apprenant.

Les RERS ont pour but de permettre aux personnes de transmettre et d'acquérir des savoirs dans un échange réciproque.

2eme temps :

Atelier échange santé à Orléans : comment ça marche ?

L'échange santé, qui nous intéresse particulièrement, se déroule de la manière suivante : un groupe d'habitants se réunit le deuxième jeudi de chaque mois pour échanger sur un thème de santé qu'ils ont préalablement choisi. Ces rencontres réunissent entre vingt et quarante personnes, habitants du quartier pour la plupart. Quatre personnes animent le groupe de parole : une assistante sociale, une travailleuse familiale, une habitante et une infirmière. Ces animatrices veillent au respect des règles par les participants. Dans la salle où le groupe se réunit, les tables sont retirées et les chaises sont disposées en cercle pour créer de la convivialité, il n'y a plus de barrière, et tout le monde peut se voir.

Un "tour de table" est fait chaque fois qu'une nouvelle personne se joint au groupe. Après les présentations, l'équipe d'animation explique le fonctionnement du RERS, ainsi que les règles de l'échange santé. Chacun a droit à la parole, la parole de chacun est respectée et n'appartient qu'au groupe de parole. En ce sens, ce qui est dit dans le groupe ne doit pas être diffusé à l'extérieur par respect pour chacun et aussi pour préserver la confiance des participants et la possibilité de parler sans crainte ou arrière-pensée.

Avant d'entamer la discussion, l'équipe d'animation propose les rôles de preneurs de notes et de rédacteurs du compte-rendu de la réunion. En effet, après chaque échange santé, un compte-rendu collectif est rédigé. Il est distribué uniquement aux personnes qui ont assisté à la réunion du groupe de parole, ceci afin de préserver la parole des habitants.

Au cours de l'échange santé, l'équipe d'animation se sert d'un outil appelé "carte mentale" ou "brainstorming", ce qui signifie : tempête du cerveau. Par exemple, si le groupe a décidé d'aborder le thème du sommeil, le mot sommeil sera écrit en gros caractères sur un paper board afin qu'il soit visible de tous. Ceux qui le désirent, vont dire, sans réfléchir, un ou plusieurs mots, qui seront retranscrits sur le papier autour du mot sommeil.

Après cette "tempête du cerveau", le groupe essaie de classer, de ranger les mots. Chaque groupe de mots va alors être discuté. Souvent nous entendons à ce moment-là par exemple : « *moi, je veux bien dire comment*

je fais pour m'endormir... ». Et la discussion est lancée, la parole est écoutée. Souvent, chacun se raconte à travers son vécu, ses propres expériences.

À la fin de la réunion, l'équipe d'animation demande aux habitants si le sujet a été suffisamment abordé, ou s'il reste des questionnements. Si le thème demande un approfondissement, l'équipe d'animation propose, alors, de faire venir un spécialiste.

Le plus souvent, l'équipe d'animation fait appel, selon le sujet, à des associations spécialisées telles que l'association des diabétiques du Loiret, l'association Alzheimer... mais aussi des médecins hospitaliers ou du secteur privé.

Quelle que soit la personne, elle doit venir en échanges de savoirs. L'équipe d'animation lui fait parvenir le compte-rendu de la séance, et les questions des habitants restées en suspens. Elle demande à l'intervenant de répondre aux questions des habitants, et d'engager un dialogue, et surtout de ne pas venir pour faire un cours théorique.

Les échanges collectifs de santé se passaient à Orléans, en France, dans un centre d'animation sociale, dans un quartier d'une grande ville, dans une salle au premier étage. Des chaises étaient disposées en rond. Les tables pliées restaient alignées contre les murs. L'accueil fait par les animatrices de cet atelier étaient toujours chaleureux : visages souriants, ouverts aux autres. Une vingtaine de personnes en moyenne environ, intéressées par la thématique du jour étaient présentes à chaque séance ; des femmes en majorité, toutes différentes. Plusieurs nationalités étaient représentées. Le thème discuté le jour de l'échange qui était toujours le deuxième jeudi de chaque mois, était choisi par les habitants et discuté entre eux. Le thème retenu pour la fois suivante était décidé à la fin de la séance. (Exemples : le cancer, la tuberculose, la fratrie, comment bien voisiner ? la ménopause...etc.) Plusieurs personnes volontaires prenaient des notes et se retrouvaient plus tard pour rédiger un compte-rendu qui sera remis à chacun des participants de l'échange et uniquement à eux. A la fin de la réunion, si des questions restaient en suspens, les animatrices proposaient d'obtenir en échanges de savoirs la venue d'un spécialiste qui devra répondre aux questions des habitants et seulement à celles-ci. Il ne devait pas venir pour faire un cours théorique. Ce « spécialiste » était une connaissance que nous avions parmi nous, que nous fréquentions pour des motifs médicaux ou personnels : un médecin, un podologue, une association comme l'association des diabétiques du Loiret...etc. Il nous fallait rechercher quelqu'un qui faisait partie de notre réseau de connaissances, et qui acceptait de rencontrer le groupe dans un échange réciproque de savoirs, sans contre-parti financière.

Un exemple d'échanges de savoirs sur la santé et ses effets sur les personnes :

Je me souviens d'un échange santé sur le thème du diabète qui avaient demandé plusieurs réunions, sous plusieurs formes.

Un premier échange où nous avons mis en pot commun tous nos savoirs sur cette thématique, mais où il restait encore des interrogations.

Dans une 2eme réunion, l'équipe d'animation a proposé à l'association des diabétiques du Loiret de venir répondre aux questions des habitants.

Dans une 3eme réunion, les animatrices avaient demandé aux personnes diabétiques du groupe atelier santé du RERS, d'établir une liste de menus hebdomadaire à partir des repas préparés à la maison, et qu'ensemble, avec le groupe, nous discussions des contraintes de la maladie par rapport à la nourriture et aux traitements.

Pour une 4eme réunion, Les animatrices ont proposé que tous les membres du groupe, y compris les personnes diabétiques, réalisent ensemble un repas type, et qu'à la suite de sa dégustation, nous mesurons notre taux de glycémie. Ceci pour nous aider à comprendre et prendre conscience des contraintes, des freins, des difficultés rencontrées par les personnes diabétiques.

Peu après ces rencontres, une habitante diabétique, qui avait du mal à se faire des injections toute seule, et qui, pour tous ses déplacements, était contrainte de trouver une infirmière à disposition, nous explique que depuis ce travail en commun sur cette pathologie, s'est pris en charge et ne sollicite plus l'aide d'infirmière pour mesurer sa glycémie ou pour faire ses injections d'insuline.

Le fait d'avoir participé à ces réunions lui a permis de démystifier la maladie, de se rendre compte qu'elle n'était pas seule à vivre avec le diabète, de pouvoir en parler librement, de témoigner de son vécu quotidien, de le partager.

3eme temps :

Avec 10 femmes de mon quartier, nous avons été témoigner en 2003, à l'UNESCO à Paris (Organisation des Nations Unies pour la Science et la Culture) de notre démarche pédagogique à travers les échanges de savoirs sur la santé. Ce séminaire, avait pour thème principal cette question : « en quoi la pédagogie de Paulo Freire est-elle pertinente encore aujourd'hui ? »

Différentes expériences de différents pays se racontaient pour échanger leurs savoirs, promouvoir leurs pédagogies émancipatrices, et susciter des questionnements critiques.

Claire Héber-Suffrin, initiatrice des RERS et Nicole Desgroppes, animatrice et administratrice du Mouvement des RERS, nous accompagne dans cette démarche qui durera 2 ans. Avec elles, nous ferons une analyse de notre propre fonctionnement, en comparant notre démarche pédagogique avec celle de Paulo Freire. Ce qui allait nous amener à réfléchir et à dire en quoi la pédagogie pratiquée au sein du Réseau d'Échanges Réciproques de Savoirs s'inscrivait dans une démarche émancipatrice, tant individuelle que collective.

En 2006, j'ai eu l'opportunité de faire une recherche pour l'obtention d'un DUHEPS (Diplôme des Hautes Etudes de la Pratique Sociale) sous la direction de Gaston Pineau, à Tours (France). Je m'interrogeais sur la pédagogie des échanges de savoirs et leurs effets sur les personnes en termes d'émancipation. Puis en 2014, j'ai entamé une autre recherche (Master 2) et je me suis questionné sur le lien entre ingénierie pédagogique des RERS et « le care » le prendre soin, l'attention, le souci de l'autre, le *care*, chez un animateur de formation dans un RERS.

Pouvoir, dans un lieu neutre, dans une ambiance conviviale, échanger sur « comment bien dormir ? », en passant par « l'hygiène de vie : l'alimentation », et « les maladies nosocomiales », permet à chacun de s'exprimer en toute liberté. Ces échanges de savoirs ne permettent pas de « guérir », mais de se réapproprier ses savoirs sur soi, son corps, d'acquérir d'autres savoirs puisque nous les partageons avec d'autres, et de ce fait, de se donner du pouvoir. Ils permettent, aux personnes qui éprouvent un mal de vivre, de se soulager, d'avoir un endroit où dire, mais aussi de partager des savoirs entre personnes de cultures différentes. L'écoute réciproque, la relation à l'autre apportent une dimension sociale qui permet d'exister dans notre société.

La pédagogie des RERS permet à des personnes, qui sont pour toutes sortes de raisons différentes isolées socialement, d'être connues et reconnues grâce à leurs savoirs. Certaines personnes, ayant vécu l'échec et l'exclusion (scolaire, chômage, exclusion sociale, déracinement...), ne fonctionnent plus que dans le négatif, elles se considèrent comme définitivement incompetentes. Transmettre son savoir et accomplir une démarche

d'apprentissage constituent un fantastique moyen de valorisation sociale permettant à ces personnes de sortir de l'isolement et de l'exclusion en restaurant leur dignité et leur identité. A travers les échanges chaque personne est valorisée et petit à petit celle-ci découvre qu'elle peut prendre une place dans la vie du quartier. C'est un chemin vers la citoyenneté.

Chaque personne est unique. Chaque fois qu'un individu apprend quelque chose sur son corps, ou sur le fonctionnement de son esprit, il gagne alors du pouvoir sur lui-même. Il prend sa place dans la société. Il devient acteur de cette même société.

CONCLUSION :

Nous constatons que l'apprentissage appliqué à la pédagogie des réseaux engendre du mouvement de soi, avec l'autre, pour soi, grâce à l'autre. La prise de conscience est exprimée par la parole lors de la demande et offre de savoirs. La pédagogie des RERS donne du pouvoir d'agir. Elle est un agent de transformation pour soi, avec les autres, en même temps que les autres. C'est un agent de transformation personnel, professionnel et personnel.

A APRENDIZAGEM DA PROGRAMAÇÃO GANHA VIDA COM A UTILIZAÇÃO DE OBJETOS TANGÍVEIS

ID 196

Cláudia Sofia Catarino Correia BARATA

Agrupamento de Escolas Eduardo Gageiro

João Filipe MATOS

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

cscbarata@sapo.pt; jfmatos@ie.ulisboa.pt

Resumo: *Drones* (veículos aéreos não tripulados) e Robôs (dispositivos mecânicos) são objetos tangíveis programáveis, cujas ações são reconhecíveis no espaço tridimensional. Nas suas versões miniatura, utilizados em sala de aula, estes objetos ganham vida e executam as instruções programadas pelos alunos. A linguagem usada na sua programação é idêntica às linguagens de programação comuns, com uma diferença fundamental na forma como é possível observar o resultado da execução do programa em contextos reais, despertando o interesse e a persistência dos alunos na elaboração dos programas e na correção dos erros. Depois de se identificar a natureza das dificuldades dos alunos na aprendizagem da programação, o desafio será encontrar estratégias para que elas sejam superadas. Neste estudo pretende-se encontrar uma conexão entre o uso dos objetos tangíveis e a forma como os alunos aprendem programação, apostando na novidade do uso desses objetos. Por isso o problema e a investigação prende-se com a forma como o uso de objetos tangíveis programáveis no ensino promove a aprendizagem da programação. Durante os três anos de desenvolvimento deste estudo, foi feita uma revisão da literatura e no segundo e terceiro ano, foi efetuada a implementação, numa escola de Território de intervenção Prioritária na periferia de Lisboa. Os 36 alunos envolvidos, do Curso Profissional, desenvolveram nos dois anos letivos projetos em sala de aula usando os objetos tangíveis para a aprendizagem da programação. Foram realizados 513 inquéritos (um para cada aluno e dia de realização dos projetos) e recolhidas 17 entrevistas aos alunos. Foi efetuada observação direta na sala de aula com registo em grelhas diárias de observação e avaliados todos os projetos desenvolvidos nas 128 aulas, em que o estudo foi realizado. Nas conclusões, ainda preliminares, verificamos que o uso de objetos tangíveis programáveis ajuda a promover a aprendizagem da programação com interesse e satisfação. Os alunos envolvem-se mais nas atividades, sentem que conseguem realizar as tarefas propostas e gostam muito de trabalhar em grupo. Por isso, cria-se ambientes de reflexão, estimula-se o raciocínio crítico e o interesse dos alunos pela prática da programação conduzindo a novos processos de aprendizagem e avaliação. Através da avaliação dos resultados dos projetos e da observação direta dos alunos em sala de aula, conseguem-se adequar estratégias imediatas para suprimir dificuldades encontradas na compreensão dos conceitos que se desejam consolidados.

Palavras-chave: *Drones*, Robótica, Ensino, Programação

E SE NAS NOSSAS SALAS DE AULA, DE REPENTE, DRONES VOASSEM E ROBÔS SE DESLOCASSEM NO CHÃO!

Este projeto de investigação partiu da inquietação constante de querer sentir, por parte dos alunos, a vontade de aprender (Barata, 2016). “A singularidade mais característica dos seres humanos é aprenderem” (Bruner, 1966, p.144). A aprendizagem é influenciada pela motivação dos alunos. Um aluno motivado tem entusiasmo por alcançar os objetivos e está preparado para efetuar um grande esforço, mostrando determinação e persistência. Isto influencia a qualidade e a quantidade do que é aprendido (Vosniadou, 2001, citado por Barata, 2018).

Neste projeto procura-se recolher dados que permitam analisar a relação entre o uso dos objetos tangíveis e a aprendizagem dos conteúdos, com interesse/satisfação despertando as competências de espírito crítico, colaboração, esforço e persistência. Contudo neste artigo apenas iremos tentar analisar os dados recolhidos, na

dimensão, que nos permite verificar se os alunos aprenderam os conceitos de programação que lhes eram ambicionados transmitir.

Como é que os alunos aprendem?

Da constante procura em responder á questão de como é que os alunos aprendem, deparamo-nos com o facto de que, os currículos e as formas como se aprende, nas escolas de hoje, estão a mudar. Surgiu o desafio de tentar criar ambientes de aprendizagem interessantes que incentivem, os alunos, a ter uma vontade natural de explorar e entender o novo conhecimento. Pretendemos que a atenção deixe de estar centrada no professor e se direcione para o conhecimento de situações do mundo real e de resolução de problemas do quotidiano. Para aprender os alunos devem prestar atenção, observar, memorizar, entender, estabelecer metas e responsabilizar-se pela sua própria aprendizagem. Os alunos aprendem ao executar tarefas práticas, confrontando as suas opiniões com colegas num ambiente colaborativo e com recursos compartilhados. A pesquisa de Vosniadou (2001, citado por Barata, 2018) mostrou que os alunos aprendem melhor se o novo conhecimento for construído tendo por base um contexto verídico, se praticarem muito para adquirir experiência numa determinada área e se forem usados ambientes de aprendizagem e projetos centrados nos próprios alunos (Blikstein et al., 2014). Segundo Zibit (2005, citado por Barata, 2018), normalmente o conhecimento que o professor pretende transmitir é acerca de conceitos intangíveis que não são visíveis para os alunos. Se surgirem conexões entre o pensar, o fazer com as próprias mãos e o compartilhar, unindo a tecnologia com a criatividade e a vontade de serem inventores, os alunos aprendem (Vasconcellos, 2017, citado por Barata, 2018), porque o intangível se torna tangível (Barata, 2018).

“Aprender e ensinar são, afinal, processos que dependem de uma ligação contingente entre uma fonte de ensino e alguém que aprende” (Bruner, 1966, p.201).

Será que os alunos aprendem programação usando objetos tangíveis programáveis?

É sabido que programar é um processo difícil para muitos estudantes com elevados níveis de insucesso nos cursos de programação. A programação é principalmente, um problema de resolução de tarefas envolvendo diferentes competências (Pacheco, Gomes, Henriques, Almeida e Mendes, 2008 e Gomes, Henriques e Mendes, 2008). Exige competências matemáticas, raciocínio lógico, pensamento crítico e abstrato, entendimento da finalidade e utilidade do problema, compreensão dos conceitos e da sintaxe das linguagens, atenção a detalhes, determinação, esforço e persistência. É necessário refletir sobre o problema e encontrar a sua solução. Detetar e corrigir os erros. Muitas vezes os estudantes têm dificuldade em entender um determinado comando em programação. Isso pode levar a erros devido à necessidade de escrever o programa usando um conjunto de regras e normas precisas. Surge conseqüentemente a desmotivação por parte do aluno que frequentemente já nem tenta terminar o problema, sendo preciso esforço e persistência para o aluno conseguir ultrapassar esta tendência (Gomes e Mendes, 2008), é extremamente importante a criação de contextos com correspondência à vida do quotidiano.

A investigação tem mostrado que os objetos tangíveis podem tornar alguns conceitos mais fáceis de entender usando o manuseamento concreto dos objetos (Carbajal e Baranauskas, 2015).

Quando mencionamos objetos tangíveis desejamos indicar objetos físicos programáveis e reconhecíveis no espaço tridimensional tais como drones, robôs, componentes de robótica, smartphones e tablets. A linguagem usada na programação de objetos tangíveis é similar a qualquer outra linguagem de programação, quer seja visual ou não.

A diferença reside na forma como vemos o resultado do programa. Com os objetos tangíveis, os “programas ganham vida” e executam o que o aluno projetou (Barata, 2018).

Um método de ensino deve manter os alunos focados, motivados e interessados, tornando a educação mais compreensível (Garcia e Liu, 2007) e o uso de Robôs, *drones* e outros equipamentos eletrônicos em aulas de programação faz com que os alunos aprendam (Barata, 2018).

Neste artigo, a nossa questão pretende verificar se o uso de objetos programáveis pode ajudar a promover a aprendizagem da programação dos alunos na realização de tarefas descritas em cenários de aprendizagem. Não pretendemos uma mudança no tipo de *software* lecionado, mas no uso de um artefacto diferente e de estratégias diversificadas para tentar ultrapassar as dificuldades descritas, para aprender programação.

Usar Robôs, *Drones*, Tablets e *Smartphones*!

Os objetos utilizados podem ter uma réplica virtual, mas distinguem-se dos objetos virtuais (não tangíveis) em que é possível programar e visualizar os resultados somente no ecrã (Barata, 2017).

Embora os robôs sejam dispositivos mecânicos capazes de realizar diversas atividades com algum grau de autonomia, envolvendo características como a possibilidade de reprogramação, a autonomia e a flexibilidade para realização de diferentes tarefas sem a necessidade de alteração na sua estrutura mecânica (Martins, Oliveira e Oliveira, 2012), neste estudo, apenas considerámos, robôs tais como mecanismos capazes de fazer movimentos e executar tarefas, construídos e programados em sala de aula por alunos do ensino secundário, usando como parte fundamental para a sua construção o componente eletrónico *Arduino* (plataforma de prototipagem eletrónica com um microcontrolador incluído). Usámos os *drones*, que podem ser definidos como sendo dispositivos aéreos não tripulados e comandados por seres humanos a distância. São pequenos e programáveis e podem ser comandados pelos alunos com programas que estes desenvolvem, controlados através de um microcontrolador que pode ser programado usando *software* e *hardware* aberto e de baixo custo, fundamental, como neste caso, em contextos socioeconómicos desfavorecidos. Na programação, com o uso de *tablets* e *smartphones*, desenvolvem-se aplicações móveis para introduzir alguns dos conceitos da aprendizagem de programação por objetos. Com estas ferramentas interativas, os alunos aprendem resolvendo problemas do mundo real.

Que metodologia utilizamos no estudo?

Desenvolvemos um conjunto de cenários particulares de aprendizagem onde os alunos trabalharam em grupos. Estes cenários têm presente a inovação, visto não ser uma prática corrente no ensino da programação; a transformação, porque encorajam os professores a experimentar alterações na sua prática pedagógica; a imaginação, conduzindo à aprendizagem do que ainda não conhecem e não utilizam; a adaptabilidade porque permitem ser adaptados a diferentes turmas e idades; a flexibilidade porque cada cenário contém mais que uma atividade que pode ser realizada independentemente; a colaboração e partilha e a criação de novos métodos de avaliação, o que levará um novo método de ensino. Os cenários desenhados são sempre suscetíveis de modificações durante a sua execução, visando uma melhoria na qualidade da aprendizagem dos alunos, uma vez que existem, normalmente, muitas situações que não são possíveis de antecipar e porque não são os alunos que têm de ser ajustados às planificações, mas sim as planificações aos alunos (Barata, 2017).

Foram desenvolvidos quatro cenários diferentes para programação de equipamentos eletrônicos, programação e construção de robôs, programação de *drones* e programação de aplicações móveis com *smartphones* e *tablets*. O papel do professor foi como orientador e facilitador do trabalho dos alunos, levando-os a estarem conscientes dos seus progressos e da sua aprendizagem.

Os alunos-alvo estavam integrados no Curso Profissional de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos (CPGPSI) e a disciplina onde foram implementados os cenários, designa-se, por Programação e Sistemas de Informação (PSI), lecionada em 736 aulas distribuídas por 3 anos letivos.

A natureza do estudo é assim Aplicada e Pragmática (Creswell, 2009). Não se pretende encontrar leis gerais, mas gerar conhecimento para aplicação prática, dirigida à solução de problemas específicos. Procura-se encontrar soluções, derrubar obstáculos e resolver problemas específicos, em sala de aula, para o ensino da programação, sem a preocupação de generalizar resultados em extensão (e.g. para os alunos portugueses), mas sim contribuir para o conhecimento já existente acerca do papel dos artefactos manipuláveis na objetivação de conceitos complexos (Barata, 2018).

O estudo tem, também, uma Natureza Interpretativa e Descritiva porque orienta e valoriza uma recolha e análise dos dados qualitativos numa situação particular (Coutinho, 2015). Organiza-se em estudo de caso (Brown e Dowling, 1998) sendo o caso constituído pelos alunos em ação numa sala de aula da disciplina de PSI, onde se testam os métodos de ensino com o uso de novas ferramentas - os objetos tangíveis.

O estudo procura encontrar uma conexão entre o uso dos objetos tangíveis e a forma como os alunos aprendem programação. O pesquisador torna-se uma parte do estudo porque interage de perto com os sujeitos deste mesmo estudo.

Pretende-se fundamentalmente com esta investigação, analisar, refletir e compreender as potencialidades do uso de objetos tangíveis na sala de aula como mediadores do processo de aprendizagem da programação, focando-se especialmente, nas aprendizagens dos alunos e na forma como a professora lhes proporciona as ferramentas necessárias para essas aprendizagens. A observação tem assim um papel fundamental neste projeto, porque se pretende um contacto direto com os alunos, para identificar as suas dificuldades e estimular o seu interesse. O tipo de amostragem é não probabilística e intencional. As três turmas escolhidas (36 alunos) foram, propositadamente, as lecionadas pela investigadora, sendo por isso uma amostragem por conveniência, realizada, durante 2 anos letivos, num total de 128 aulas (Barata, 2018).

Neste estudo, foram envolvidos 36 alunos do 10º e 12º ano, a frequentar o CPGPSI (Ensino Secundário), na Escola Secundária de Sacavém (Agrupamento de Escolas Eduardo Gageiro), com idades compreendidas entre os 14 e os 20 anos. Pela caracterização básica dos alunos, feita no início do estudo, foi possível verificar que 50% dos alunos são abrangidos pela Ação Social Escolar. Ainda existem, 31% dos alunos, que não têm computador em casa e apenas 25% não repetiu nenhum ano, durante o seu percurso escolar.

No final da realização das atividades (diariamente e no fim de todas as tarefas de um cenário), para além da avaliação do trabalho realizado, os alunos responderam a questionários para medir as suas atitudes e perceções em relação à aprendizagem da programação usando objetos tangíveis. É também produzido um registo das atividades em grelhas pré-elaboradas para o efeito, e um registo em áudio. Estes dados resultam da observação direta. Permitem analisar a relação entre o uso dos objetos tangíveis e a aprendizagem dos conteúdos. Para melhor compreensão de algumas respostas dos questionários, após a sua análise, são ainda elaboradas entrevistas semiestruturadas.

A abordagem adotada neste estudo pode assim ser caracterizada como uma modalidade de métodos mistos de investigação concretizada através da recolha de dados concomitante (Creswell e Clark, 2011), utilizando dados qualitativos e quantitativos. O estudo é organizado através da documentação e análise de um caso implementado em contexto de sala de aula, com um pequeno número de alunos (36). Os participantes têm como característica comum: pertencem a uma escola TEIP e frequentam a disciplina de PSI no ensino Profissional Secundário.

Atualmente estão a ser tratados os dados dos inquéritos respondidos pelos alunos. Os dados foram analisados e divididos em 5 dimensões (Aprendizagem; Interesse/Satisfação; Espírito Crítico; Esforço/Persistência e Colaboração), sendo que a analisada neste artigo será a dimensão da Aprendizagem.

Análise prévia dos resultados na dimensão da Aprendizagem

Os quatro cenários criados para este estudo têm como objetivos definidos, usar os referidos objetos para aprender a programar i) as Estruturas de Seleção; ii) os Ciclos de Repetição; iii) os procedimentos e as funções e rever os conceitos de programação, com interesse e satisfação, estimulando o espírito crítico e criativo, o esforço e a persistência.

Para despertar as suas competências colaborativas foram organizados grupos de três/quatro alunos, escolhidos pela professora.

As evidências da realização das tarefas, para além dos produtos finais, são as imagens e as gravações vídeo, registadas pelos alunos e colocadas em apresentações eletrónicas. As aulas iniciaram-se com a distribuição das ferramentas a utilizar. À professora competiu a responsabilidade de obter e articular os recursos a utilizar nas atividades e aos alunos, resolver as atividades dentro do tempo estipulado e apresentar os resultados na forma pedida, refletindo sobre a prática desenvolvida.

Os cenários de aprendizagem foram divididos em várias atividades. Estas tarefas, orientadas, começaram por objetivos mais básicos, acompanhadas de uma explicação inicial, aumentando a sua complexidade à medida que vão evoluindo. No final de cada cenário, foram propostas atividades menos dirigidas, que pretenderam, para além da aprendizagem das competências já descritas, despertar a criatividade e a capacidade de pesquisa e de trabalho autónomo dos alunos.

Todos os alunos responderam a vários questionários. No final das aulas de cada dia das atividades, para medir as suas atitudes e perceções em relação à aprendizagem da programação com objetos tangíveis, os alunos responderam a um breve questionário realizado no computador. Para complementar melhor estes dados, no dia final de cada cenário foi preenchido, por todos os alunos, envolvidos nessas atividades, um questionário mais completo.

Foram respondidos, pelos 36 alunos envolvidos, 513 questionários. Os quatro cenários são realizáveis num total de 39 dias, em 128 aulas observadas. Os cenários foram repetidos em dois anos letivos diferentes (2016/2017 e 2017/2018), por diferentes turmas. Com os resultados obtidos na dimensão Aprendizagem podemos verificar que todos os alunos concordam, mesmo que alguns não totalmente, que aprenderam os conteúdos da programação, que lhes eram pretendidos transmitir, como se pode verificar no seguinte gráfico:

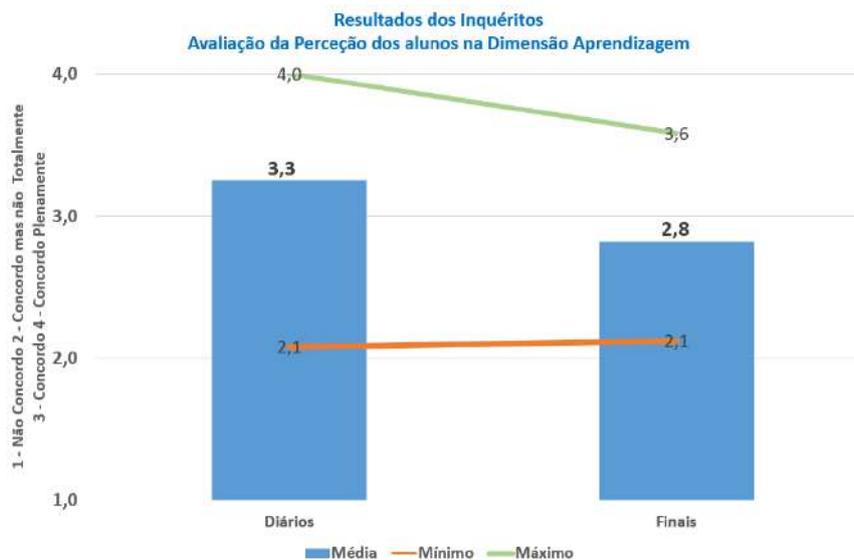


Gráfico 1: Análise dos resultados dos inquéritos

Pode-se já salientar que em 92% dos casos, os alunos concordam ou concordam plenamente que foram compreendendo e aprendendo o conteúdo dos exercícios realizados nas várias aulas (apenas 3 alunos referem “concordo mas não totalmente”), sendo que nenhum dos alunos referiu a opção não concordo, o que também se verificou nos resultados dos inquéritos finais, onde 94% dos alunos concordam ou concordam plenamente que aprenderam os conteúdos explícitos nos objetivos de cada cenário, com apenas 2 alunos a concordarem embora não totalmente, com esta questão. Foi obtida uma média de 15,7 pontos (numa escala de zero a vinte pontos), quando questionados sobre a sua autoavaliação na realização das tarefas propostas diariamente e obtida uma média de 14,9 pontos (numa escala de zero a vinte pontos), quando questionados sobre a sua autoavaliação no final de cada cenário.

Das entrevistas realizadas aos alunos podemos corroborar estas informações com as afirmações referidas pelos alunos, como é o caso dos exemplos apresentados por estes dois alunos: “Acho que é melhor usar os objetos. A outra parte da programação é mais difícil para mim” (aluno1) ou “Eu necessitava de mais prática e por isso, usando estas ferramentas, aprendi melhor os conteúdos.” (aluno2).

Dos registos elaborados pela investigadora, através das grelhas e do registo de áudio, que resultam da sua observação direta, pode-se realçar o ajuste que teve que ser efetuado no tempo da realização das tarefas. Ficou claro, pela observação da investigadora e pelas informações registadas pelos alunos, que estes aprenderam os conteúdos, podendo-se referir que todos os alunos que frequentaram as aulas onde foi efetuado o estudo concluíram os respetivos módulos com avaliação positiva.

CONCLUSÃO

A novidade do uso destas ferramentas interessa aos alunos, revendo-se aqui uma vantagem para que a aprendizagem da programação seja gerada com o uso de objetos tangíveis. Uma vez que a aprendizagem da programação se baseia na utilização de conceitos abstratos com linguagens e ambientes de programação complexos, usando este tipo de ferramentas, permite-se construir conhecimento com uma conexão com situações reais, como se verifica pela opinião favorável dos alunos, quanto ao método adotado.

Muitos estudos poder-se-ão efetuar para se aprofundar os benefícios do uso dos objetos tangíveis na aprendizagem da programação, mas podemos desde já referir que este método de ensino proporciona, aos alunos, um nível de aprendizagem muito positivo.

REFERÊNCIAS

- Barata, C. (2016). *Uso de Objetos Tangíveis Programáveis no Ensino da Programação*. Projeto Tese de Doutoramento em Tic na Educação, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Barata, C., & Matos, J. (2017). "Uso de Drones Programáveis para Aprender Programação", Trabalho apresentado em Challenges 2017: Aprender nas nuvens – Learning in the cloud, In *Atas da Conferência Internacional de TIC na Educação*, Braga.
- Barata, C., & Matos, J. (2018). *Uso de Objetos Tangíveis Programáveis na Aprendizagem da Programação. Atas do V Congresso Internacional TIC e Educação 2018*. Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Blikstein, P., Worsley, M., Piech, C., Sahami, M., Cooper, S., & Koller, D. (2014). Programming Pluralism: Using Learning Analytics to Detect Patterns in the Learning of Computer Programming. *Journal of the Learning Sciences*, Vol. 23, 561-599.
- Brown, A. J., & Dowling, P.C. (1998). *Doing research / reading research*. London: Falmer Press.
- Bruner, J. S. (1966). *Para uma Teoria da Educação*. Lisboa: Relógio D'Água.
- Carbajal, M. L., & Baranauskas, M. C. C. (2015). *TaPrEC: Desenvolvendo um ambiente de programação tangível de baixo custo para crianças*. CEP, 13083, 852.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). Los Angeles: Sage Publications.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2011). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (2nd Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Coutinho, C. P. (2015). *Metodologia de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2nd. Ed). Coimbra: Almedina.
- Garcia, C. P., & Liu, L. (2007). Excellence in Engineering Education: Views of Undergraduate Engineering Students. *Journal of Engineering Education* 96(5):253-256
- Gomes, A., & Mendes, A. (2008). A study on student's characteristics and programming learning. In *Proceedings of the World Conference on Educational Multimedia, Hypermedia & Telecommunications* (ed-media'08) (pp. 2895-2904). Vienna, Austria.
- Gomes, A., Henriques, J., & Mendes, A. J. (2008). Uma proposta para ajudar alunos com dificuldades na aprendizagem inicial de programação de computadores. In *Educação, Formação & Tecnologias*; vol.1(1), pp. 93-103.
- Martins, F. N., Oliveira, H. C., & Oliveira, G. F. (2012). Robótica como meio de promoção da interdisciplinaridade no ensino profissionalizante. *Anais do Workshop de Robótica Educacional*.
- Pacheco, A., Gomes, A., Henriques, J., Almeida, A., & Mendes, A. J. (2008). *A study on basic mathematics knowledge for the enhancement of programming learning skills. Proceedings of Informatics Education Europe III*. Veneza, Itália.

ESPAÇOS E TEMPOS ESCOLARES: FORMAÇÃO HUMANÍSTICA E IMPLICAÇÕES DA LEI 13.415/2017 E BNCC NO ENSINO DE ARTE NOS INSTITUTOS FEDERAIS DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA

ID 89

Luciana Lima BATISTA

Cristiane Herres TERRAZA

IFSP/Brasil; IFB/Brasil

lu-lima12@hotmail.com; crisherres@gmail.com

Resumo: Este estudo visa refletir sobre o lugar do ensino da Arte na Educação Profissional, observando tempos e espaços a ele dedicados nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IF) considerando a realidade anterior a aplicação da lei 13.415/17 e da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC, bem como sobre as implicações que poderão ocorrer futuramente com a concretização das mudanças previstas por essas medidas. Discorre também sobre um pequeno manifesto de intenções na continuidade das lutas históricas pelo ensino da Arte no Brasil.

Palavras-chave: Espaço/tempo escolares, ensino da Arte, Reforma Ensino Médio, BNCC.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil, desde a constituição dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia - IF, extensa literatura foi publicada de modo a nortear uma Educação Profissional humanista e voltada para a emancipação dos indivíduos dos sistemas condicionantes às hegemonias de poder e produção, mas também que formasse com excelência para o trabalho e para o desenvolvimento técnico e científico.

Por esta perspectiva, os IF devem estruturar seus tempos e espaços escolares a partir de uma educação cujo princípio é a omnilateralidade (Sousa Júnior, 1999), que promova o desenvolvimento das percepções, sensibilidades e potencialidades do indivíduo e que considere o trabalho como princípio educativo para a emancipação destes indivíduos tanto singularmente como no desempenho de seus papéis sociais.

Entende-se que o ensino da Arte nos IF pode se constituir como possibilidade de desenvolvimento dos indivíduos que convivem neste lugar de aprendizagem e formação, tanto discentes como docentes, esforçando-se para atender a uma demanda atual de educação para a sensibilidade, empatia e criticidade, sem deixar de realizar os ideais de criação dos Institutos no que tange à promoção da ciência, tecnologia, cultura e formação para o trabalho.

Porém, duas ações que promovem alterações profundas nos currículos do Ensino Médio foram executadas: a Reforma do Ensino Médio (Lei 13.415/17) e a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio - BNCC. Acreditamos que estas alterações beneficiam um tipo de educação limitada a aquisição de competências e habilidades, voltada para a solução de problemas, com pouca criticidade, desenvolvimento estético e desconsideração da arte como conhecimento.

2. COMPREENSÃO DO CONTEXTO

A composição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, que possui os IF como uma de suas instituições, foi iniciada no Brasil em 2008 seguida por um processo de ampliação e capilarização junto aos estados e municípios. Nascida como Escola de Aprendizes e Artífices a mais de um século, este espaço

educativo passou por várias transformações em suas modalidades de cursos, perfil dos discentes e objetivos educacionais. Ainda se mantém uma relação de demanda entre os IF, o mercado de trabalho e setores da indústria, comércio e serviços que tendem a defender uma formação técnica mais instrumental e profissionalizante. Mas também estão presentes demandas da comunidade, de docentes, pesquisadores e de movimentos sociais que inserem a necessidade de uma formação cidadã (prevista na constituição brasileira) integrada à formação técnica baseada em preceitos dos direitos humanos, relações étnico-raciais, de gênero, inclusão com respeito às demandas e saberes locais das comunidades.

A Lei 11.892/08 que instituiu a Rede Federal, definindo como suas finalidades 1) oferecer educação profissional e tecnológica para a formação de cidadãos qualificados para diversos setores da economia enfatizando o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional; 2) promover a integração e verticalização da educação básica à educação profissional; 3) auxiliar na consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos sociais e culturais visando o desenvolvimento; 4) ser centro de excelência na oferta de ensino de ciências e ciências aplicadas desenvolvendo espírito crítico e investigação empírica; e 5) desenvolver pesquisa e extensão divulgando, aplicando e incentivando a produção cultural, empreendedorismo, cooperativismo, tecnologias sociais e preservação ambiental.

Tais finalidades seguem em processo de aplicação e muitos resultados já podem ser vistos principalmente no que se relaciona a verticalização, produção de pesquisa e desenvolvimento de extensão. A elaboração de cursos que promovam a integração entre os saberes pode ser colocada ainda como um desafio a ser tratado.

3. CONFIGURAÇÃO DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO

O Ensino Médio integrados à Educação Profissional são cursos que ofertam componentes curriculares da área de conhecimento da Educação Básica, como as ciências humanas e a língua portuguesa integrados aos componentes que pertencem à educação técnica e profissional, de acordo com a área de formação. Como o próprio nome diz, o Ensino Médio integrado, ao compor a formação pela articulação dos saberes presentes nos diversos componentes curriculares, deve proporcionar uma abordagem complexa das realidades, oportunizando aos estudantes meios de efetuar leituras do mundo que os cerca, incluindo o mundo do trabalho, desenvolvendo-se como indivíduo e integrando seu coletivo de maneira emancipada e consciente, além de fortalecer-se na prática produtiva do trabalho e nas tecnologias necessárias para este exercício.

Ciavatta (2010) delimita que integrar se relacionada com a completude, a totalidade na educação. O momento maior de debate sobre integração curricular se verifica na diferença entre Decreto 2.208/97 que propunha a separação entre a formação de nível médio da formação técnica revogado pelo Decreto 5.514/04 que defendia a oferta de cursos técnicos integrados aos saberes propedêuticos.

A ideia de formação integrada sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. Trata-se de superar a redução da preparação para o trabalho ao seu aspecto operacional, simplificado, escoimado dos conhecimentos que estão na sua gênese científico-tecnológica e na sua apropriação histórica-social. Como formação humana, o que se busca é garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política. (Ciavatta, 2010, p. 85)

Em 2012 definem-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Médio que delimita os princípios norteadores como a formação integral dos estudantes por meio da articulação entre os saberes de nível médio e técnico; o respeito a valores estéticos, políticos e éticos para desenvolvimento da vida profissional e pessoal; o trabalho como princípio educativo; a integração dos saberes; a pesquisa como princípio pedagógico; a indissociabilidade entre teoria e prática; a interdisciplinaridade curricular superando a fragmentação e segmentação dos saberes; contextualização; flexibilização; articulação com o desenvolvimento socioeconômico-ambiental; o reconhecimento dos sujeitos e suas diversidades, deficiências, identidades de gênero, étnico-raciais, quilombolas, indígenas, população do campo; a autonomia institucional para a construção e avaliação dos projetos políticos-pedagógicos; a flexibilidade na construção de itinerários formativos diversificados e o respeito ao pluralismo de ideias.

Partindo dos valores defendidos, pensou-se uma educação que pudesse reverberar em práticas políticas, éticas e estéticas na formação do indivíduo e de sua ação cidadã, mas também na conscientização sobre os processos históricos e sociais sob os quais se construíram os saberes e os procedimentos, bem como a estrutura social em todos os seus âmbitos e que atuam integralmente na formação de mercados e relações de trabalho.

Um dos princípios norteadores dos IF, é formação integral dos indivíduos, partindo de sua realidade concreta, o que é nomeada de formação educacional omnilateral, uma vez que, conforme pontua Sousa Junior (1999):

é na ação sobre o mundo que o homem se afirma como tal, no entanto ele precisa atuar como um todo sobre o real, com todas as suas faculdades humanas, todo seu potencial e não como ser fragmentado, pois só assim, ele poderá encontrar-se objetivado como ser total diante de si mesmo. (p. 109)

A instituição de ensino profissional, portanto, deve ser capaz de propor uma prática pedagógica de formação para o trabalho, mas que atenda a necessidade de atuação do aprendiz em todas as instâncias da realidade. Desta forma, descarta-se uma formação que vise não apenas o aprendizado das tarefas e saberes referentes à profissão para a qual o estudante está a preparar-se.

Enfatizando a questão do valor estético na educação integrada, consideramos este como o respeito ao desenvolvimento das sensibilidades, criticidade, empatia, subjetividades com o intuito de ampliar a concepção e entendimento de mundo e que caminhe no sentido de estender o bem-estar a toda a sociedade. Tendo isso como premissa, o âmbito do ensino da arte pode ser considerado como espaço para se desenvolver este valor associado a ética e política na tentativa de se promover a integração dos saberes.

4. A EDUCAÇÃO ESTÉTICA E O ENSINO DA ARTE

Pode-se associar o termo educação estética ao desenvolvimento de sensibilidades de modo a ampliar a percepção sobre as realidades e suas práticas, bem como a criação e entendimento de significâncias derivadas dessas percepções. Uma educação do sensível significa, atualmente, desenvolver nuances de significação a partir desta ampliação de percepções. Tais significações devem nortear-se não pelos regimes simbólicos institucionalmente estabelecidos e que servem à determinados discursos generalizantes e condutores de desejos, mas pela construção crítica e autônoma dos indivíduos, considerando suas realidades sociais e subjetivas. Ou seja, uma compreensão, no dizer de Martins e Tourinho (2016), das “condições que configuram nossas formas de andarilhar pelo mundo, pelos nossos espaços de vivências e de trabalho, os quais, cada vez mais, oferecem-nos possibilidades alargadas de contato, diálogo e negociação com imagens, sons e corpos em movimento.” (p. 135)

Portanto, o que se está aqui neste texto a chamar de educação estética não é a conformação de gostos a um padrão pré-estabelecido, mas o desenvolvimento individual de percepções de modo a ampliar a compreensão das realidades pessoais, históricas e sociais nas quais todos estamos inseridos, incluindo àquelas que conformam instituições escolares e seus procedimentos, bem como as questões atuais implicadas na formação para o trabalho e sobre o próprio mundo do trabalho.

O olhar estético ocorre à revelia do olhar prático, mas é nesta experiência que pode ocorrer o contato do ser consigo mesmo, reconhecendo memórias e significâncias, construindo sentidos e modos de entendimento. E é neste caminho de encontro com sua interioridade, de reconhecimento de subjetividades que o indivíduo pode livremente encontrar o outro e com ele identificar-se, uma vez que, como aponta Marcuse (2007) “a solidariedade e a comunidade não significam a absorção do indivíduo. Originam-se antes na decisão individual e autônoma; unem indivíduos livremente associados, e não massas.” (p. 40)

A experiência estética, sabe-se, pode ser promovida a todo momento, no cotidiano da vida. Entretanto, tornou-se rara a experiência estética entendida como possibilidade de individuação e, ao mesmo tempo, como abertura ao outro no sentido de entender-se partícipe de uma comum-unidade entre as diversidades provenientes de cada um dos indivíduos, bem como das várias subjetividades coletivas e/ou sociais. É nesta perspectiva que o ensino da Arte na atualidade busca promover possibilidades de práticas e experiências estéticas, visando uma educação promotora de emancipação, de reconhecimento de coletividades e de construção de discursos sobre o mundo mais pertinentes aos desejos, valores e concepções dos diferentes grupos e aos indivíduos a eles pertencentes.

4.1. O ensino de Arte dentro dos IF

No contexto dos IF, o ensino da Arte ocupa espaços tanto no ensino, como na pesquisa e na extensão. A indissociabilidade entre essas três instâncias gera uma identidade de ação na qual a atenta observação do contexto social da comunidade atendida e as atuais indagações sobre o ensino da Arte somem-se às necessidades específicas da educação profissional, promovendo a substancialidade de uma ação docente que evidencia, assim, a inerente condição de imbricar “investigação, docência e experiência estética (...) de tal forma que se torne impossível dizer onde começa uma e termina a outra” (Tourinho, 2014, p. 84).

Na extensão, os professores de Arte fazem uma ponte entre comunidade e escola, proporcionando, por vezes, vivências artísticas a um público que, em grande parte, não as teriam se não fosse por meio dos IF, devido a inexistência de equipamentos culturais e artísticos públicos ou de políticas de acesso cultural em suas regiões. Também se observa o adentrar da comunidade nos espaços dos IF no sentido de integrar os saberes artísticos e culturais produzidos por esta aos saberes escolares delimitados promovendo assim um conhecimento/reconhecimento da cultura local popular.

Por sua vez, a pesquisa caracteriza-se, em geral, pela reflexão sobre os processos artísticos (poiesis e reverberações atuais) da área de formação de cada professor, bem como da investigação das práticas de formação de docentes, pedagogias culturais e ensino da Arte, incluindo metodologias e práticas mais afetas ao ensino profissional. Os interesses dos discentes sobre a pesquisa em arte também são valorizados e aplicados por meio de iniciação científica.

No ensino, os professores de Arte atuam nos cursos técnicos subsequentes, nas Licenciaturas, mas a maior parte exerce docência nos Ensinos Médios integrados à Educação Profissional.

Estudos recentes de autores como Gramsci (2000), Kuenzer (2007), Saviani (2003), Sousa Junior (1999) basearam a reflexão sobre a educação técnica e profissional dos IF e apontam para a adoção do princípio da politecnicidade, no qual, segundo Kuenzer (2007), os diversos componentes curriculares devem proporcionar:

[...] a compreensão das relações sociais que dado processo de trabalho gera, em articulação com as relações sociais mais amplas, através de conteúdos histórico-críticos não tomados em si, mas à luz de processo de trabalho em questão; a aquisição dos princípios científicos subjacentes a cada forma tecnológica específica do processo de trabalho em discussão; a aquisição dos códigos e das formas de comunicação específicas de cada esfera produtiva; a discussão das formas de participação na vida social e política, a partir da participação no processo produtivo (p. 140).

A partir destes contextos e concepções é que o ensino da Arte realizado nos IF deve buscar atender o desenvolvimento das sensibilidades individuais de cada um dos estudantes, uma vez a experiência estética promovida pela Arte é única e possibilita a ampliação das nuances de significação e a promoção de mergulho na interioridade capazes de favorecer uma auto-poiese da subjetividade individual. Não obstante, tal ensino deve preocupar-se em promover a politecnicidade, ou seja, “o desenvolvimento multilateral, que abrange todos os aspectos da prática produtiva na proporção em que irá se dominar os princípios da organização do processo produtivo” (Costa, 2017, p. 1369), acessando o conhecimento produzido historicamente e socialmente.

Desta forma, as proposições pedagógicas no ensino da Arte devem ser capazes de desenvolver a sensibilidade do indivíduo, ao mesmo tempo que o perspectiva em relação à realidade, aos processos produtivos e à sua formação para o trabalho ao compreender e ser apto a utilizar os conhecimentos técnicos e seus procedimentos na área em que está a se formar para o exercício de determinada profissão. A atuação docente no planejamento das práticas artístico/pedagógicas deve considerar tal formação politécnica, no sentido já apresentado neste texto.

No âmbito dos IF identifica-se junto ao ensino de Arte, pelo menos duas relações que trazem contribuições e desafios para este conhecimento: a legalidade e a legitimidade. É possível identificar que um primeiro movimento contributivo para o ensino de Arte é obrigatoriedade da existência deste componente curricular nas escolas de Ensino Médio contemplando as linguagens da dança, artes visuais, teatro e música. Devido a este fator se observa em todos os cursos de Ensino Médio integrado nos IF a presença do componente Arte. Os docentes, em grande medida, possuem autonomia para a elaboração de suas matrizes curriculares, definição de conteúdo, metodologias e avaliação. Aspecto que a legalidade ainda não foi capaz de contemplar se relaciona a contratação de docentes de linguagens artísticas distintas, mesmo sendo obrigatório o ensino destas nas escolas.

Quanto à legitimidade, se fala aqui de uma pertença efetiva da Arte nos espaços dos IF. Legitimidade nos traz a pergunta: se não fosse legalmente obrigatório o ensino de Arte no ensino médio este componente seria mantido? Ainda são extensos os caminhos a se percorrer para uma legitimidade do ensino de Arte frente a sociedade brasileira. Alguns fatores que implicam nesta baixa legitimidade social da Arte poderiam ser: distanciamento de grande parte da sociedade da Arte e suas manifestações; desconsideração das expressões populares como Arte; supervalorização da Arte produzida no exterior frente aos monumentos, artistas e produções nacionais; pouco incentivo oferecido por instituições de trabalho e de educação para o contato com a Arte; dificuldade de acesso aos espaços de Arte; os custos para se ter acesso e produzir arte; compreensão da Arte como algo inútil, pouco utilitário; processos de produção em Arte pouco compreendidos em sua relação com o trabalho e renda, dentre outros.

No campo educacional dos IF essa baixa legitimidade se apresenta em aspectos que mais se destacam como na carga horária ínfima destinada a Arte nos currículos do Ensino Médio integrado (em média menos de 5%

da carga horária total dos cursos); na falta de infraestrutura física e material, na incompreensão de alguns discentes e docentes sobre a Arte e sua presença nos cursos e na baixa oferta de cursos técnicos relacionados à Arte.

Tendo como base as concepções, objetivos e princípios norteadores que fundamentam a estruturação do currículo de um curso integrado pode-se compreender que a Arte tem papel contributivo para tal processo formador. Se a prerrogativa é pautar uma formação integral dos discentes com base em valores políticos, estéticos e éticos tendo como princípio a integração dos saberes, apartar a Arte destes espaços seria retomar um preceito segregador sobre a educação. Se faz necessário também tratar da questão de legitimar a Arte nesses espaços, para além da legalidade, tendo como prerrogativa os aspectos contributivos deste saber. As alterações previstas pela lei 13.415/2017 e pela BNCC seguem uma tendência contrária à defendida pela formação integrada e integral.

5. ALTERAÇÕES/IMPLICAÇÕES: A LEI 13.415/2017 E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC) NO ENSINO DE ARTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO NOS IF

A estruturação da lei 13.415/2017, bem como da BNCC foram ações impostas que trouxeram pouco consenso acerca de sua aplicação e validade. As duas medidas propõem alterações profundas na estrutura curricular dos cursos de nível médio e, principalmente, desconsidera a possibilidade da formação integral e integrada com a educação técnica. Tal legislação retoma princípios do Decreto 2.208/97 que indicava a divisão entre o Ensino Médio e a educação técnica promovendo assim uma formação segregacionista e dualista.

A lei define que os currículos devem ser estruturados a partir da BNCC e organizado em cinco itinerários formativos específicos: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas e Formação Técnica e Profissional. O discente, ao fim de aproximadamente 02 anos de conteúdos relacionados à BNCC, deverá optar por um dos itinerários formativos. Somente os componentes de Língua Portuguesa e Matemática são obrigatórios em todos os anos.

Na BNCC, composta por competências e habilidades já tão criticadas como forma organizacional curricular desde a década de 1990, a área de Linguagens, onde se encontra a Arte, é uma mistura de intenções. A Arte é reduzida a uma ferramenta a ser utilizada para compor um sistema de linguagens e expressões com pouca oportunidade para a formulação crítica e estética. Não são delimitados os saberes de Arte como componente específico, mas inseridos em uma planilha de competências trazendo um indicativo de uni docência em Linguagens.

Já na lei 13.415/2017 o componente Arte permanece no currículo entretanto a alteração da escrita legislativa traz possibilidades para que este não se concretize. A Lei de Diretrizes e Bases (1996) anteriormente previa que:

§ 2º O ensino da Arte constituirá componente curricular obrigatório, nos diversos níveis da educação básica, de forma a promover o desenvolvimento cultural dos alunos.

Na atual legislação se escreve:

§ 2º O ensino da Arte, especialmente em suas expressões regionais, constituirá componente curricular obrigatório da educação básica.

A diferença semântica aqui expressa não é mera causalidade. Retirar a indicação de que o ensino de Arte deve estar presente de forma obrigatória nos diversos níveis da educação básica, ou seja da educação infantil ao Ensino Médio, abre a possibilidade para que o mesmo possa ser contemplado em apenas uma das etapas.

Retomando o debate da legalidade e legitimidade, as duas vertentes são afetadas. Com tal alteração legislativa está criada uma instabilidade para a permanência obrigatória do componente curricular Arte em todos os níveis da educação básica, assim sendo no Ensino Médio. A legitimidade, que segue em processo de construção,

pouco será promovida com tal lei. Se tomarmos por referência um dos cenários mais desanimadores em que instituições públicas são geridas por diretores que pensem a educação como gasto, a possibilidade de cortes orçamentários, redução de pessoal, de carga horária a possibilidade de ausência da Arte já é legalmente aceita.

A reestruturação curricular pretendida pela lei e BNCC pode instaurar nos IF um ambiente de embates e debates frente às demandas formativas pretendidas pela rede. O que ofertar, uma educação integrada ou uma capacitação fragmentada? No âmbito de alguns IF este debate tende a pender para uma realidade favorável à manutenção da formação integrada e integral mantendo os saberes da Arte nos currículos. Mas não é possível ignorar as demandas contrárias a tal manutenção agora validada por meio de lei. O que ocorrerá em relação a esta disputa se relaciona a um trabalho em defesa da Arte por meio de docentes, discentes, comunidades e gestores.

6. MANIFESTO DE INTENÇÕES: NO VIR-A-SER DO ENSINO DE ARTE DENTRO DOS IF NOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS

Sabe-se que a educação profissional possui peculiaridades específicas tanto no que diz respeito às metodologias a serem adotadas visando os processos de aprendizagem, como também no arranjo dos planos curriculares de modo a cumprir o princípio da omnilateralidade. Atualmente, algum esforço de orientação teórica tende à adoção de pedagogias que se inclinam para as metodologias ativas de aprendizagem nas quais os vários saberes curriculares integram-se em torno da resolução de um problema real inicialmente identificado como propulsor da aprendizagem e que possa ser abordado de maneira complexa e não somente por perspectivas parciais.

Uma das possibilidades que se apresenta na adoção dessas é a pedagogia STEAM. Inicialmente nomeada de STEM Education por se referir à aprendizagem baseada na resolução de problemas que envolvem Science, Technology, Engineering and Mathematics, incluiu-se os conhecimentos da área de Arte (Arts) com o objetivo de proporcionar reflexões em torno dos saberes considerados da área de humanidades. Porém, há muito ainda a se discutir sobre o espaço da Arte no acrônimo, uma vez que a maior parte das vezes, segundo Pugliese (2017), a “forma pela qual as Artes entram nesse processo, que muitas vezes são encaradas como acessório lúdico ou de uma forma estritamente utilitarista, não propriamente como um campo do conhecimento.” (p. 40)

Diante as reflexões abordadas neste texto sobre a educação estética proporcionada pela experiência artística, mesmo em propostas integradoras como a pedagogia STEAM, o ensino da Arte encarrega-se de desenvolver, de alargar as percepções sobre o mundo e a construção de sentidos e significados mais afetos à emancipação dos indivíduos em relação às generalizações cotidianas, à produção de leituras mais complexas e ajustadas às suas realidades e necessidades e ao reconhecimento de traços e princípios que norteiam sua noção e ação do/no mundo.

Ao se buscar uma educação integral, almeja-se que o estudante, como ser histórico-social concreto que é, seja um agente transformador das realidades em que se insere. Para que tal transformação ocorra, inclusive por sua ação no mundo produtivo, este estudante precisa entender quem é e o que o move. Este entendimento passa também pelo reconhecimento das estéticas locais brasileiras, do sentimento de pertença a um determinado modo de ser no mundo e a da construção de uma propriedade sobre o lugar de fala, como já vivenciado em movimentos artísticos brasileiros constituídos durante o século XX que se propunham a buscar formas de apresentação e representação estéticas nos mais diversos territórios culturais brasileiros.

Por esta perspectiva, a Arte no Ensino Médio integrado teria um sentido de aproximação com a cultura e sua produção. O que pretendemos é um ensino radical de Arte. Radical no sentido literal da palavra, de ir a raiz, de aprofundar, de conhecer os saberes culturais artísticos produzidos nas diversas linguagens pelas comunidades, pelos povos originários, pela cultura afro brasileira. Radical em aproximar tais saberes do espaço escolar compondo assim um locus de pesquisa, ensino e extensão da cultura local construindo relações com os conhecimentos de Arte já sistematizados historicamente.

Para tanto, um caminho de luta precisa ser refeito e intensificado de modo que as arbitrariedades das novas proposições para a Educação Básica no Brasil não efetivem a perda de espaço do ensino da Arte e com este uma educação que não se constitua ominilateral, politécnica e integral.

REFERÊNCIAS

- Costa, S. K. (2017) Politecnicia: modelo de ensino libertador. *Rev. Conexão Eletrônica* 14 (1), 1360-1370.
- Fasanello, A. (org). (2014) *Cultura Visual, Investigación y Educación Artística*. Montevideo: Matutina.
- Freire, P. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Frigotto, G.; Ciavatta, M.; Ramos, M. (2010) *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez.
- Gramsci, A. (2000) *Cadernos do Cárcere: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo*. v. 2. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kuenzer, A. (2001) *Ensino de 2º grau: o trabalho como princípio educativo*. São Paulo: Cortez.
- Kuenzer, A. (2007) Da dualidade assumida à dualidade negada: o discurso da flexibilização justifica a inclusão excludente. *Educação & Sociedade*, 28 (100), 1153-1178. Recuperado em 02 fevereiro, 2018, de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302007000300024&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
- Lei Nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (2017). Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação. Brasília, 2017. Recuperado em 03 março 2018 de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm.
- Marcuse, H. (1977) *A dimensão estética*. Lisboa: Edições 70.
- Martins, R.; Tourinho, I. (2015) Encontros com sensibilidades em saudáveis desequilíbrios da razão: atos e processos de aprender, pesquisar e ensinar. In: Martins, R.; Tourinho, I. (Orgs.). *Educação da Cultura Visual: Aprender... Pesquisar... Ensinar...* Santa Maria: Editora UFSM, 133-146.
- Pugliese, G. O. (2017) *Os modelos pedagógicos de ensino de ciências em dois programas educacionais baseados em STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics)*. Dissertação de mestrado, Universidade de Campinas, SP, Brasil.
- Resolução CEB 6 de 2012 (2012). Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. *Diário Oficial da União*, Brasília, 21 de setembro de 2012, Seção 1, p. 22
- Saviani, D. (2003) O choque teórico da politécnicia. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1 (1), 131-152. Recuperado em 05 setembro, 2017 de http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-77462003000100010&lng=en&nrm=iso&tlng=pt

- Sousa, J., Jr. (1999) Politecnicidade e Omnilateralidade em Marx. *Trabalho & Educação - Revista do NETE*, 5, 98-114.
Recuperado em 13 março 2016 de <https://seer.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/7540>
- Tourinho, I. (2014) Procesos de investigación: ¿qué puede estar (y como veo...) en juego? In: Fasanello, A. (org). *Cultura visual, Investigación y educación Artística*. Montevideo, Uruguay: Imprenta Matutina S.A.

A PARTICIPAÇÃO DOS SUJEITOS NA CONSTRUÇÃO DOS AMBIENTES FÍSICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL – O CASO DE UMA INSTITUIÇÃO NO MUNICÍPIO DE SÃO PAULO / BRASIL

ID 124

Fabiana Fragozo Zanelli BERNARDES

Universidade de São Paulo/Brasil

fabizanelli@gmail.com

Resumo: Considerando o espaço e tempo como elementos estruturantes nas instituições escolares, tornar-se oportuno compreendermos como as construções escolares, que são elaborados por arquitetos e engenheiros, alteram-se pelas ações de professores, gestores e crianças, revelando práticas pedagógicas e as relações humanas que abrigam. O presente trabalho foi fruto de uma pesquisa de mestrado em que foi proposto um estudo de caso em um Centro de Educação Infantil do município de São Paulo, buscando analisar de que modo a participação de diferentes sujeitos contribuíram para a reformulação do seu parque enquanto ambiente educativo. Para o estudo acompanhou-se durante seis meses a jornada diária do Centro de Educação Infantil e foram considerados como fontes de dados o Projeto Político Pedagógico de 2015; registros do Projeto Especial de Ação de 2015; planta arquitetônica do pavimento térreo e do pavimento superior e outros documentos referentes à manutenção do prédio e áreas externas; diário de campo da pesquisadora; registros fotográficos; transcrição de reuniões pedagógicas e do Conselho de Escolas e entrevistas realizadas com professoras, diretora pedagógica, coordenadora pedagógica e famílias.

Após a coleta de dados foi feita uma análise à luz principalmente de Frago e Escolano, utilizando-se conceitos acerca do espaço escolar enquanto construção social. Os principais apontamentos que a pesquisa trouxe foram: como professores e gestores do Centro de Educação Infantil criam estratégias a partir das condições do projeto arquitetônico original, trazendo soluções e enriquecendo pedagogicamente estes ambientes; o impacto direto que a formação continuada em serviço pode ter na configuração do ambiente físico escolar e como recursos acessíveis, como materiais não estruturados, permitiram que as crianças criassem um novo modo de experimentar este parque. **Palavras-chave:** Ambiente Educativo, Educação Infantil, Arquitetura Escolar.

INTRODUÇÃO

Nas instituições de Educação Infantil, o modo como são planejados os espaços interfere, nas atividades diárias e no fazer pedagógico. As características dos espaços destinados à Educação Infantil variam conforme sua localização, época e concepção pedagógica. Frago (2001), ao debruçar-se sobre os espaços escolares no contexto espanhol, diferencia espaço e lugar sublinhando que o segundo dá um salto qualitativo em relação ao primeiro quando esse deixa de ser projetado e passa a ser construído “*a partir do fluir da vida*”. Assim, para o referido autor, o espaço pode ser sempre convertido em lugar a partir de sua ocupação.

Acerca do lugar pedagógico Faria (2007) pontua todo lugar tem um potencial pedagógico, explícito ou implícito. As paredes falam, têm ouvidos, guardam segredos, dão arrepios, emocionam, fazem-nos lembrar, sonhar, pensar. Em toda organização espacial, seja berço ou cidade, há uma forma silenciosa de ensino (p.101)

Deste modo, este trabalho refere-se a um recorte de uma pesquisa de mestrado realizada por Fabiana Fragozo Zanelli, sob orientação de Rita de Cássia Gallego, na cidade de São Paulo, Brasil. O texto guiou-se a partir de inquietações, como, quem são os autores que atuam direta ou indiretamente na construção dos lugares de Educação Infantil? Como acontece a participação dos sujeitos na construção desses?

A pesquisa ocorreu em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo, buscando analisar de que modo a participação de diferentes sujeitos atuaram na transformação do seu parque enquanto lugar pedagógico.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

A partir das *inquietações iniciais*, foi proposto um estudo de caso em um Centro de Educação Infantil (CEI) do município de São Paulo e a reformulação de seu parque, buscando analisar de que modo a participação de diferentes sujeitos atuaram em sua transformação enquanto lugar pedagógico. As ações de produção no parque aconteceram dentro de um Projeto Especial de Ação (PEA), que segundo a portaria 1566/2008 da Secretaria Municipal de Educação na pode ser definido como:

Artigo 1 – Os Projetos Especiais de Ação – PEAs – são instrumentos de trabalho elaborados pelas as Unidades Educacionais, que expressam as prioridades estabelecidas no Projeto Pedagógico, voltadas essencialmente às necessidades dos educandos, definindo as ações a serem desencadeadas, as responsabilidades na sua execução e avaliação, visando ao aprimoramento das práticas educativas e consequente melhoria da qualidade de ensino, atendendo as seguintes especificidades.

Naquele momento toda a equipe estava envolvida no PEA intitulado “Construção coletiva de um currículo que atenda as especificidades da criança pequena – Ano IV- A reorganização dos ambientes externos”, possibilitando que a pesquisa fosse realizada dentro de um contexto privilegiado. Professores e gestores estavam preocupados com os elementos espaciais dos lugares do CEI; eles não estavam alheios à sua importância, apesar de não existir um projeto concreto de engenheiros e arquitetos, os espaços eram transformados no dia a dia pelas vivências daqueles que o ocupam tornando-se, assim, um *locus* de pesquisa interessante para responder os objetivos deste estudo.

No início deste estudo foi realizado um levantamento de leis, diretrizes e referências que discorrem sobre o tema como um primeiro passo para compreender melhor a caracterização física das creches da cidade. Entre os documentos destacam-se: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); os Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil (1998); os Parâmetros Básicos de Infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (2006) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2009).

Frago (2006) destaca que as instituições não operam no vazio e sim estão amparadas por marcos legais, bem como em políticas que possuem suas próprias culturas, produzidas por reformadores, gestores e supervisores capazes de influenciar as reformas educativas. Além dos documentos produzidos por entidades governamentais, também foram consultados aqueles encontrados na própria instituição pesquisada. Por meio deles pode-se encontrar discursos pedagógicos, reflexões acerca das ações realizadas durante a pesquisa, concepções sobre a educação infantil, registros de natureza administrativa e plantas arquitetônicas.

Durante os seis meses, período da pesquisa de campo, foram acompanhados diversos eventos, tanto aqueles, ordinários, que aconteciam cotidianamente na jornada do CEI, quanto aqueles extraordinários, como reuniões da APM, festa de final de ano, entre outras ocasiões. Na observação desses eventos utilizou-se o registro em um caderno de bordo, possibilitou-me, relatar as vivências para uma análise mais rica. A fotografia, também, foi um recurso que se fez necessário, tanto para analisar de modo mais fidedigno os ambientes, como para apreender os usos destes.

Considerando a participação dos sujeitos como objeto da pesquisa, foi preciso dar visibilidade às suas falas, neste sentido, as perguntas consistiram em um modo de compreender melhor o olhar do outro. As indagações não foram realizadas apenas por meio da entrevista formal, mas principalmente, durante as jornadas diárias. Foram entrevistados famílias, professoras, a coordenadora pedagógica, a diretora e uma das arquitetas que participou do processo de construção do CEI.. Além disso, ouviu-se as crianças nos diálogos entre seus pares, com as

professoras e outros adultos em sua volta; exclamações durante brincadeiras e conversas na saída com os seus pais.

A análise dos dados foi feita por meio da triangulação das fontes de dados. Segundo Stake (1999), a triangulação das fontes de dados é uma estratégia utilizada na pesquisa qualitativa que foge de uma análise intuitiva, objetivando confirmações necessárias para aumentar o crédito das interpretações.

Desse modo, com base no propósito nuclear do estudo de investigar a participação dos sujeitos na transformação do parque do CEI, foram elaboradas categorias de acordo com os elementos que contribuem para a caracterização desse ambiente.

O PARQUE E A TESSITURA DE SUAS TRANSFORMAÇÕES

A construção e a transformação dos CEIs ocorrem diariamente e por muitos atores sociais, assim, como um tecido que aos poucos, no entrelaçar de muitos fios, vai se tecendo.

No CEI pesquisado, a organização espacial acontece de modo longitudinal e linear, onde as áreas externas ficam atrás do prédio, no parque, e nas laterais, no Pátio Azul e no estacionamento.

Apesar desta forma de organização do prédio não trazer a ideia de encontro em suas áreas ao ar livre, como nas escolas com desenhos nucleares, o parque continua sendo uma referência importante de uso coletivo, pois nele as crianças de grupos diferentes se encontram e as comemorações acontecem neles.

No início da pesquisa no CEI, em julho de 2015, conforme assinalado, o parque (figura 1) era composto pelos seguintes brinquedos: um trenzinho formado por dois tubos de concretos, pintados de vermelho e verde; um escorregador feito de concreto e um tanque de areia; uma casinha feita com toras de madeira com escada, uma trama de cordas para escalar, um escorregador e dois balanços de cadeiras; três balanços feitos de pneus; um escorregador de metal e duas barras.



Figura 1: O parque

1.1 A cada novo elemento, um novo arranjo espacial

A primeira vez que se visualiza o parque é possível fazer uma leitura quase imediata dele.

Dentro da área retangular reservada ao parque, o arranjo espacial é um dos elementos que possibilita a transformação dos ambientes. *“O arranjo espacial é uma das variáveis do ambiente físico, que diz respeito à maneira como móveis e equipamentos existentes em um local posicionam-se entre si”* (CARVALHO; MENECHINI, 1997). Tendo em vista que os equipamentos lúdicos e os elementos naturais são os volumes que possibilitam fazer

a diferença entre vazio, cheio, aberto e fechado nas áreas externas do CEI, analisaremos como a inclusão dessas novidades no parque, por meio da participação dos sujeitos, alterou a sua configuração espacial.

Durante as primeiras reuniões de PEAs, a equipe pedagógica discutiu como seriam organizados os novos elementos que fariam parte do parque. Nas ações de reformulação prevista para o parque incluíam-se a compra de dois novos equipamentos lúdicos. Para a compra dos equipamentos, a equipe do CEI contava tanto com os recursos da APM advindos das doações das famílias, quanto da verba adquirida pelo Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF). Desde 2005, a Lei n. 13.991 preconiza o repasse de recursos financeiros do orçamento da Prefeitura do Município de São Paulo para as APM das Unidades Educacionais da Rede Municipal por meio do PTRF, com o intuito de fortalecer o papel da comunidade escolar no processo de construção da autonomia dos CEIs da Rede Municipal de Ensino.

O arranjo espacial original do parque foi pensado por uma equipe técnica composta por engenheiros e arquitetos e, nesta situação, a equipe pedagógica, no intuito de realizar novas ideias, acabaria rearranjando os brinquedos sem o auxílio de profissionais especializados nesta área ou a consulta às normas e referenciais que tratam da segurança dos ambientes para a Educação Infantil, o que poderia ser danoso.

Apesar da preocupação de algumas professoras em criarem em uma parte do parque um cenário para estimular o faz de conta, inovando, optou-se pela compra de equipamentos relacionados aos desafios motores. Esta escolha se deu pelo receio que as professoras tiveram com relação a segurança, pois temiam comprar, ou fazer com os materiais doados (pneus e madeiras), equipamentos lúdicos inadequados para a faixa etária. Sobre a escolha dos equipamentos lúdicos, o trepa-trepa e o gira-gira (apresentados na figura 2), é relevante pontuar que estes não divergem da proposta original do parque do CEI.



Figura 2: Crianças no gira-gira e trepa-trepa

Escolano (2001) traz que todo educador tem de ser arquiteto, assim, como todo arquiteto é um educador, pois há implicações recíprocas entre espaço e educação, assim, seria coerente que esses dois profissionais trabalhassem juntos, permitindo que a equipe do CEI pudesse dialogar sobre as propostas pedagógicas que pretendem realizar, encontrando, por meio do conhecimento técnico, o modo mais adequado de executá-las.

Além disso, outra necessidade que as professoras do CEI trouxeram na configuração espacial do parque foi a ampliação das áreas cobertas. A equipe expõem a dificuldade de permanecer nas áreas externas do CEI em dias quentes, especialmente os usos dos espaços como o tanque de areia e o pátio azul, por ficarem expostos diretamente ao sol. Em entrevista, a diretora desabafa dizendo que a impressão que se tem é que quem projeta os CEIs não tem a mínima ideia do que está fazendo, pois não prevê cobertura para os dias de muito sol e os dias de

chuva, o que acaba inviabilizando o uso das áreas externas. Quando investigado com mais cuidado o porquê dessas construções não terem um local mais amplo e coberto para as crianças brincarem quando necessário, amplia-se a percepção dos diversos fatores que resultam nessa situação, pois em entrevista, a arquiteta responsável pela construção do CEI ressaltou que devido ao alto custo e um orçamento limitado essa área não foi prevista.

Conforme o relato da coordenadora pedagógica, tendo em vista o alto custo para colocar uma cobertura, o CEI teria que ter o auxílio da Diretoria Regional de Ensino (DRE) para viabilizar este recurso. Segundo relato da coordenadora pedagógica, houve muitas tentativas para que fosse contemplado o seu pedido, porém, foi informada que não poderia ser colocada a cobertura, pois esta extensão mudaria a planta do prédio, aumentando a área construída.

O auxílio aconteceu, de forma inesperada, em outubro de 2015 quando um engenheiro agrônomo da Secretaria do Verde foi até o CEI para discutir a questão da requalificação dos espaços do bairro e, de modo voluntário, realizou um mapeamento do parque, indicando algumas árvores da mata atlântica que poderiam ser plantadas ali. A coordenadora pedagógica buscou a doação das mudas necessárias junto ao viveiro Manequinho Lopes .

Com as mudas de árvores já no CEI, restava saber quem iria plantá-las e o CEI resolveu contar com a parceria das famílias, convidando-as a auxiliarem no plantio. O convite aos pais foi realizado via agenda e pessoalmente pela coordenadora pedagógica, que, durante uma manhã, permaneceu na entrada do CEI conversando com os pais, ressaltando a importância do plantio de árvores para o parque e assim, três pais se dispuseram a ajudar. Com relação à participação da família, em entrevista, uma das professoras revelou que um desses pais, durante todo o ano, permaneceu bastante ausente do CEI, porém, com essa oportunidade, veio para auxiliar no plantio, trouxe ferramentas, contribuindo de forma efetiva para a reformulação dos ambientes externos. Durante os momentos que acompanhei o CEI, observei que algumas crianças interessaram-se em cuidar das plantas e, assim, na medida em que as crianças participavam do cuidado com as mudas recém-plantadas, elas se sentiam também responsáveis por elas, como demonstra a figura 3. Formosinho e Oliveira-Formosinho (2011) ao assinalar sobre os objetivos de uma *Pedagogia-em-Participação* resalta aquele referente à construção do aprendizado da criança por meio de uma experiência interativa e contínua, assegurando o seu direito à participação.



Figura 3: Menina do Mini Grupo I cuidando das mudas

Assim, para o plantio das mudas existiu um planejamento por parte da equipe pedagógica para deixar o parque com uma área maior de sombras e ampliar o contato das crianças com a natureza, o que, possivelmente, acontecerá ao longo do tempo, com o crescimento das mudas.

1.2 Os materiais não estruturados e suas possibilidades

No decorrer da pesquisa, foi constatado que entre os instrumentos que permitem a alteração dos lugares pela ação dos sujeitos estão os recursos materiais. Dois destes recursos destacaram-se pela relevância que tiveram no percurso da reestruturação do parque: os materiais não estruturados. Nas ações previstas para uma nova organização do parque estava inclusa a utilização de brinquedos não estruturados para compor os recursos disponibilizados para as crianças. São materiais não estruturados: tecidos, pedras, areia, pedaços de madeiras, argila, carretéis, caixas, mangueiras, pneus, ou seja, aqueles materiais que não tem a finalidade concreta de brinquedo.

Os materiais não estruturados, de acordo com uma das falas da coordenadora no PEA, foram escolhidos e eleitos pelas professoras, assim como foi realizada a compra dos novos brinquedos. A maior parte dos materiais fica expostos no chão, sendo colocados e guardados diariamente. Os materiais eram compostos por: 4 pneus de carro; 1 caixa com tampas de sorvete; 1 caixa com pote de sorvete; 1 caixa com pedaços de madeira (chamaremos esse material de “madeirinhas”, como eram usualmente chamadas pela equipe docente); sucatas diversas. O RCNEI (1998) apresenta um subitem denominado “Organização de espaço e seleção de materiais”, o qual dispõe:

A organização dos espaços e dos materiais se constitui em um instrumento fundamental para a prática educativa com crianças pequenas. Isso implica que, para cada trabalho realizado com as crianças, deve-se planejar a forma mais adequada de organizar o mobiliário dentro da sala, assim como introduzir materiais específicos para a montagem de ambientes novos, ligados aos projetos em curso. Além disso, a aprendizagem transcende o espaço da sala, tomo conta da área externa e de outros espaços da instituição e fora dela (Vol. 1, p. 58).

Conforme o relato de professoras, diretora e coordenadora pedagógica, quando pensada a colocação desses materiais nos espaços externos do CEI, houve resistência por parte de algumas professoras que consideraram perigoso as crianças brincarem com pneus e pedaços de madeiras.

Aos poucos, os materiais não estruturados, como as temidas “madeirinhas”, foram sendo incorporadas às brincadeiras das crianças deixando de ser fruto de preocupação para se tornar objeto de pesquisadas professoras, que passaram a analisar e registrar por meio de fotos e vídeos as interações de seu grupo com os materiais não estruturados.

Durante essas pesquisas, a equipe docente constatou que o grupo do Berçário I brinca, explorando mais os materiais não estruturados, manipulando-os, tirando e colocando as madeirinhas em canaletas, passando pela abertura dos pneus, fazendo marcas na areia e as utilizando como pá.

Os grupos do Mini Grupo I e II brincaram, na maior parte das ocasiões, com as madeiras por meio do jogo simbólico, construindo casinhas, imaginando ser raquetes, armas e também fazendo criando composições, conforme figura abaixo.



Figura 4: Menino do Mini Grupo I compondo com as madeirinhas

Foi possível perceber por meio dos relatos das professoras a transformação das suas posturas diante das brincadeiras das crianças com os materiais não estruturados. O olhar que antes estava focado no cuidado ganhou também um enfoque pedagógico. Esse comportamento das professoras, em que a única preocupação, nos chamados “momentos livres”, é que ninguém se machuque é constantemente percebido em instituições voltadas à infância. Moretti e Silva (2011) investigaram o brincar na Educação Infantil por meio dos cadernos de estágios de estudantes de Pedagogia e constataram que, muitas vezes, nos momentos de brincadeiras, os adultos vigiam com o intuito de garantir apenas o bem estar do corpo e se esquecem de perceber as trocas nas relações e interações entre as crianças. No CEI investigado, ao executarem a proposta de pesquisa da coordenadora, algumas professoras que antes tinham uma postura mais passiva, intervindo apenas quando era necessário, por segurança, agora estavam atentas às criações das crianças e à cultura produzida por elas.

O documento “Subsídios para Credenciamento e Funcionamento de Instituições de Educação Infantil” (Vol. II, 1998) considera que os ambientes Educação Infantil devem estar em permanente construção, possibilitando que as crianças também participem dessa elaboração. Apesar de não terem dado a oportunidade para as crianças participarem da escolha dos novos materiais para o parque, elas encontraram neles um modo de serem autores daquele lugar, juntando caixas e montando recantos, organizando desafios motores, colocando degraus onde não existiam e assim, era possível ver novas intervenções no parque, temporárias, porém constantes feitas pelas crianças.

Entre as construções criadas pelas crianças, destaca-se uma escada com caixas arquitetada integralmente por um menino do Mini Grupo I (figura 5). Colocando uma caixa em cima da outra a criança foi montando os degraus e subindo. Nessa ocasião, as professoras estavam ao lado e atentas aos movimentos para que o menino não se machucasse, contudo, não impediram que ele explorasse, cria-se e construísse a escada.



Figura 5: Menina brincando de escorregar com a caixa

Assim, por serem mais flexíveis, os materiais não estruturados permitiram que as crianças os manipulassem e por meio deles criassem soluções para as suas dificuldades, como acessar locais altos. Esses materiais também possibilitaram que as crianças construíssem o seu próprio equipamento lúdico, com caixas e pneus, permitindo a novidade trazida pela infância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O espaço físico encontrado no CEI pesquisado é resultado de diferentes concepções de Educação Infantil que foram alteradas ao longo do tempo, permanecendo alguns elementos espaciais e mudando-se outros.

As áreas externas do CEI viu esse movimento de continuidade e rompimento, pois apesar da equipe docente do CEI romper com discursos ao se apropriar dos lugares do CEI, em outros aspectos, acabou perpetuando a

herança que veio da época de suas construções, escolhendo os equipamentos lúdicos tradicionais para compor o parque.

Ao acompanhar as ações da equipe docente trazidas pelo PEA, foram identificadas algumas das dificuldades encontradas por professoras e gestoras na busca de um lugar que atendesse aos seus ideais, entre elas a falta de uma parceria entre profissionais da educação e profissionais da arquitetura. Faria (2007), ao tratar da relação entre o arquiteto e o educador, afirma

Não se trata, pois, do que os arquitetos podem ou não “fazer” pela Pedagogia da Infância (belas escolas, espaços lúdicos, criativos, etc). O que proponho é que, a partir do pensar-fazer arquitetura e do pensar-fazer pedagogia, olhemos para a questão do projeto e implantação do lugar pedagógico da infância, em todas as dimensões possíveis, para todas as infâncias. (p.98-99)

Na construção desse novo cenário, professores e gestores do CEI tornaram-se autores, decidindo durante as reuniões onde os novos elementos seriam instalados e o plantio de novas árvores para amenizar as dificuldades encontradas no dia-a-dia. A participação da família se restringiu ao plantio das árvores, sendo esta a solução encontrada pela coordenadora pedagógica na falta de um serviço de jardinagem.

Para além, se houvesse um esforço do CEI em envolver os familiares e a comunidade nas questões sobre a falta de áreas cobertas no CEI, ressaltando a sua importância, talvez, os familiares pudessem junto com a coordenadora se mobilizarem e cobrarem respostas de entidades do governo.

Além disso, a legislação do PTRF (Lei n 1.3991/2005) foi elaborada com o intuito de fortalecer a participação da comunidade escolar nas decisões dos CEIs. Esta lei acabou assegurando uma pequena atuação das famílias no processo de transformação do parque, tendo em vista que seria necessária a aprovação dos pais e mães envolvidos com a APM para a realização das compras.

As crianças, apesar de terem sido o centro das atenções de diversas discussões entre professoras, direção e famílias, buscando-se o que consideraram ser o melhor para elas, não foram ouvidas. Entretanto, nas jornadas, elas foram encontrando brechas para serem autoras daquele lugar também, criando, inovando. Os materiais não estruturados, dentre todos os elementos que foram incorporados no parque, foi que possibilitou as crianças realizassem as suas ideias, montando foguetes, casinhas, castelos e trazendo o imaginário e o lúdico para um cenário de brinquedos padronizados.

Por fim, destaca-se a chegada dos materiais não estruturados, pois eles permitiram uma maior autonomia das crianças, mais fácil de manipular, esses objetos eram arrastados, empilhados, encaixados e assim os pequenos também se tornavam autores do lugar.

REFERÊNCIAS

- Freire de Andrade, F., Formosinho, J. & Oliveira-Formosinho, J. (2011). *O Espaço Na Pedagogia-Em-Participação*. Portugal: Porto Editora.
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Senado.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. (2009). *Parecer nº 20, de 11 de novembro de 2009 – Revisa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, CNE.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. (2006) *Parâmetros básicos de infraestrutura para instituições de Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC, SEB.

- _____. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Subsídios para credenciamento e funcionamento de instituições de educação infantil. Brasília, DF: MEC, SEF.
- Carvalho, M. I. C. de & Meneghini, R. (1997). Arranjos espaciais e agrupamentos de crianças pequenas em creches. *Rev. Bras. Cresc. Desenv. Hum.* 7 (1), 63-78.
- Escolano, A. (2011). Arquitetura como programa.. Espaço-escola e currículo. In: Escolano, A. & Frago, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 21-60.
- Faria, A. L. de G. (2007) O espaço físico como um dos elementos fundamentais para uma pedagogia de Educação Infantil. In: Faria A. L. G. de & Palhares, M. S. *Educação Infantil pós-LDB: rumos e desafios*. Campinas: Autores Associados, 67-99.
- Frago, A. V. (2001). Do espaço escolar e da escola como lugar: propostas e questões. In: Escolano, A. & Frago, A. V. *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A, 61-139.
- _____, A. V. (2006). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. 2.ed. Madrid: Morata.
- Moretti, N. M. & Silva, N. A. (2011) da. Brincar na educação infantil: transgressões e rebeldias. *Culturas infantis e pré-escolas: estágio e pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 35-56.
- São Paulo. *Lei nº 13.99, de 10 de junho de 2005*. Institui o Programa de Transferência de Recursos Financeiros (PTRF) às Associações de Pais e Mestres das unidades educacionais da rede municipal de ensino.
- São Paulo. (2008) *Portaria nº 1.566, de 19 de março de 2008*. Dispõe sobre o Projeto Especial de Ação. São Paulo, SME..
- São Paulo. Prefeitura da cidade de São Paulo. Secretaria Municipal de Educação. (2008). *Procedimentos para a aplicação dos repasses referentes ao Programa de Transferência de Recursos Financeiros – PTRF à Rede Municipal de Ensino de São Paulo*, São Paulo.
- Stake, R. (1999). *Investigación estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata

O ATELIÊ DE ARTE COMO ESPAÇO-TEMPO DE CAMINHAR PARA SI

ID 309

Rosvita Kolb BERNARDES

Universidade Federal de Minas Gerais

rosvitakolb@gmail.com

Resumo: Ao propor a discussão sobre a pertinência de exercícios de memória, configurando processos de reflexividade biográfica, voltados a narrativas de percursos estéticos e artísticos na formação docente, o artigo coloca em diálogo o trabalho biográfico de duas estudantes de arte. Produzidos no âmbito da disciplina Ateliê – componente curricular do curso de Licenciatura de Artes Visuais da Escola de Belas Artes da UFMG –, os trabalhos utilizaram-se não apenas da palavra, mas envolveram diferentes linguagens e possibilidades de dizer. Resultando em narrativas plásticas e textuais, sem desconsiderar a subjetividade e até a particularidade dos sujeitos que narram, os trabalhos autobiográficos em diálogo reverberam como potentes elementos: tanto para se repensar as propostas de formação docente, quanto para se apropriar e ampliar a reflexão sobre os processos de pesquisa no campo (auto)biográfico. A importância de se investir na prática narrativa pela imagem, até chegar à palavra, alimentando os caminhos de (auto)formação é também evidenciada. Analisando o alcance da referida disciplina *Ateliê*, constatou-se que o espaço-tempo que engendra permite que as vozes dos estudantes sejam enunciadas, no dizer e no fazer, enquanto caminham para si e, ao mesmo tempo, ampliam os seus horizontes, pessoais e profissionais, com pesquisa, com (auto)formação.

Palavras chaves: autobiografia; ateliê de arte; formação de professores.

NA DOCÊNCIA EM ARTE: ALARGAR O TEMPO E AMPLIAR OS ESPAÇOS PARA DIZER E CRIAR

Ao longo do meu trabalho na docência, ocupando-me da formação de professores de arte, fui percebendo a importância de criar espaços, dentro da sala de aula, que permitam àqueles em formação refletir sobre suas trajetórias de vida e, no processo, fazerem o exercício de elaboração de suas narrativas de formação estética. Para tanto, impunha-se a necessidade de alargar o tempo e configurar o lugar da sala de aula de tal maneira que o mergulho na memória pudesse ser impulsionado e, dele, histórias de vida pudessem emergir, visibilizando itinerários de formação em narrativas tecidas. Da percepção e intuição docentes sobre a potência da narrativa, foi em meu tempo de doutoramento, no final dos anos 2000, que a caminhada pelo campo das abordagens (auto)biográficas, com ênfase na formação de professores de arte, se aprofundou. Deste ponto, pesquisando e desenvolvendo propostas de formação docente amparada por referenciais teórico-metodológicos que (re)colocam o sujeito e suas narrativas de vida no centro do processo, criou-se a disciplina *Ateliê*, que passou a ser oferecida regularmente aos graduandos do curso de Licenciatura em Arte, da Escola de Belas Artes da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG. A proposta da disciplina inclui exercícios de reflexividade biográfica, exercícios de memória voltados a narrativas de percursos estéticos e artísticos, utilizando-se não apenas a palavra, mas envolvendo diferentes linguagens e possibilidades de dizer. Na fundamentação da disciplina, dialoguei especialmente com Delory-Momberger (2006), quando diz que é por meio da reflexividade biográfica que os processos de “biografização” são ativados, inaugurando uma dinâmica por meio da qual o projeto de si se esboça em direção ao futuro. É o projeto de si que se configura como um potente arsenal no processo de investigação da vida vivida.

A medida que fui refletindo sobre o que fazer para que os licenciandos pudessem investigar a própria vida, fazendo movimentos de “caminhar para si” (Josso, 2004), pela memória ao encontro de fios de sua história,

narrando e tecendo a trama da própria vida, enquanto escolhia e selecionava proposta a serem oferecidas no espaço-tempo da disciplina *Ateliê*, fui percebendo que os estudantes de arte têm formas muito singulares de narrar, de falar de si, marcadas pelos diferentes modos de fazer. Tal percepção provocou um repensar do meu caminho na docência, no campo da formação de professores dentro das artes visuais, reforçando os indícios de que era essencial criar espaços- tempos de formação universitária que fossem centrados na pessoa, compreendendo e acolhendo as dimensões subjetivas do fazer-se professor de arte. Precisava olhar e escutar com atenção para apoiar os modos de dizer dos estudantes, considerando as dimensões criativas, artesanais, narrativas que engendram a formação – no que têm de invenção e reinvenção de si. Sabe-se que as dimensões experienciais e formativas, inerentes aos percursos de vida-formação, supõem o acolhimento de narrativas constituídas nas relações entre lembranças, memórias, esquecimento e experiências (Ostetto; Bernardes, 2015) e, no âmbito de um curso de formação inicial, tornava-se imprescindível tomar esse aspecto como pressuposto.

Abrindo espaços e tempos para os modos próprios de dizer dos licenciandos em artes visuais, invariavelmente envoltos em múltiplas linguagens e materialidades, durante as aulas do componente curricular *Ateliê* venho testemunhando narrativas estéticas e plásticas que, sem desconsiderar a subjetividade e até a particularidade dos sujeitos que narram, reverberam como potentes elementos para se refletir tanto sobre as propostas de formação docente, quanto sobre os processos de pesquisa no campo (auto)biográfico.

Venho olhando, escutando, problematizando, dialogando, apoiando e ajudando a costurar trajetórias que se oferecem preches de beleza, porque carregadas de sentido. Nesse processo de aprender a ver e disponibilizar-me a estar junto, encontrei Gabriela e Simone que se deslocavam de um lugar para outro durante as aulas. Reparava que as duas se envolviam em um movimento intenso, retomando imagens, lembrando pessoas, rememorando experiências estéticas em duas cidades diferentes de Minas Gerais. Capturavam, por meio da fotografia, espaços percorridos no tempo da infância, lembranças de casas da família, memórias perdidas, abandonadas até então. Pelo exercício (auto)biográfico, percorrem estradas e atravessam tempos para darem sentido ao vivido. As duas desenham, com a linha e com as palavras, histórias do feminino em percursos de fazer-se.

Gabriela incorpora as suas memórias em seu Trabalho de Conclusão de Curso da licenciatura em Artes Visuais. Ela vem do bacharelado de Pintura e Desenho. Simone, ainda no início do curso, parte em busca de suas primeiras experiências estéticas e borda no papel. Com a permissão das narradoras, como testemunha, interlocutora e partícipe de seus processos de criação, amplio aqui seus rastros, traços, pinturas e bordados, incorporando (e vivificando) suas histórias ao meu texto, utilizando-me das anotações tomadas em sala de aula e nas rodas de conversa com as alunas, quando expunham sua produção e processo.

Gabriela, que tinha um rio na sua vida

Gabriela fez o bacharelado em Desenho e Pintura na Escola de Belas da UFMG e, há dois anos, iniciou a continuidade de estudos para a Licenciatura em Artes Visuais. Na disciplina *Ateliê*, trouxe consigo as experiências com as tintas, os pincéis e a linha orientando seu caminho para a conquista de outras margens, outras paragens: a docência em arte.

Chegou para as aulas, no início do semestre, trazendo o seu rio. Na sua vida tinha um rio..., mas estava encoberto. Feito canoieira, foi seguindo o fluxo dos conhecimentos que vinham da infância e que, como ela mesmo diz, nunca se perderam. Justo por isso, agora desaguam na sala de aula da disciplina *Ateliê*. Ao descobrir o rio,

mergulhou fundo e se deixou levar, pelas águas, pela correnteza. Durante o trabalho de narrar seu processo de criação, descobre: o rio também é fronteira, quase intransponível, fluida e profunda. Limites. Mas ela segue.

Gabriela não se intimida durante as aulas e ultrapassa as fronteiras do rio... escancarando os seus limites, fronteiras do mundo. É na fluidez do seu rio que ela cria e busca, entre uma aula e outra, sua história de vida, narrando a experiência do vivido. Lembra que foi na fluidez do rio, entre a língua de brincar de criança, que se foi construindo – pelos olhares, gestos, cheiros, toques, todos os sentidos. Hoje, em sua canoa, leva a pintura, a fotografia, o desenho; leva suas aulas com as crianças na escola, os livros. Na canoa tem muitas histórias... marcadas em muitos cadernos de registro. Com todo esse manancial, é na escrita do memorial, proposto como trabalho de final de curso, que ela chega à pesquisa autobiográfica, quando então suas memórias de infância, suas primeiras experiências estéticas são incorporadas ao percurso do rio – relevos, fronteiras e pausas. Mergulhou fundo no seu rio e se encontrou. Hoje ele cabe na sua mão. Na escrita poética que vai traçando, o rio transforma-se em palavras-imagens: primeiras pedras, primeiros solos, correntezas.

Evidencia-se, no processo dessa narradora-professora em formação, a potencialidade tripartite das abordagens autobiográficas: pesquisa, intervenção, formação, confirmando, igualmente, que a “reflexividade biográfica” permite ativar processos de “biografização” (Delory-Momberger, 2006, p.369). Ou seja, a reflexão sobre as experiências vividas, engendrada na parada para pensar sobre tempos, espaços e acontecimentos que nos constituem, abre canais para um movimento singular de investigação sobre os percursos formativos. Na intencionalidade dessa investigação particular, saberes e fazeres decisivos para a constituição da pessoa são iluminados, ajudando a visibilidade de histórias singulares que se entrelaçam em trajetórias reveladas no presente (Ostetto; Bernardes, 2015). O exercício da memória permite (re)visitar a história: pelo olhar que vasculha o passado nas marcas do presente, vão sendo erguidos elementos para a compreensão do percurso formativo.

Na apresentação de si mesmo por meio do relato, o indivíduo se faz intérprete dele mesmo: ele explicita as etapas e os campos temáticos de sua própria construção biográfica. Ele também é intérprete do mundo histórico e social que é o dele: ele constrói figuras, representações, valores (...), considerando que é no relato que ele faz suas experiências de que o sujeito produz categorizações que lhe permitem apropriar-se do mundo social e nele definir seu lugar (Delory-Momberger, 2006, p.369).

Nos encontros, nas aulas, Gabriela experimenta diferentes movimentos: de uma extremidade à outra nos tempos-espaços constituídos, caminha, escuta, faz paradas, fica em silêncio. Margeando o rio descoberto, deixa-se também levar pelo outro: fazendo-se presente, troca, dá, recebe e, assim, vai seguindo para si, sendo com o outro. Tudo acontece ao mesmo tempo. Como o fluxo do rio. Movimento contínuo. O seu movimento. Sempre.

Lembro que em uma aula apresentou sua definição para a palavra ateliê, trazendo o seu rio-corpo já encarnado, presente. Se expõe sem limites ou fronteiras deixando o rio seguir. Aparecer. Viver.

Durante o semestre, o rio segue. Corre entre desenhos, pinturas, imagens fotográficas em busca da casa do seu avô, uma fazenda abandonada. Uma fazenda que foi lugar de memória de infância, lugar de brincar no quintal, dos primeiros desenhos feitos na parede da casa. Lugar de mangueiras grandes, carregadas de mangas e folhas pelo chão. Na imagem fotográfica, captura o espaço, o lugar – sala, janelas, portas, cozinha, corredor, quarto; galinheiro, quintal, córrego, árvores. Tudo se recompõe no presente, dando visibilidade a partes de uma casa habitada pelo tempo. Diz que o tempo precisa ser reinventado para poder correr com o rio-tempo dela.

Fotografias. De ontem, de antes de ontem. E de hoje. Elas conversam entre si? Talvez. Olhando, captura imagens – que às vezes são pedras, as vezes barro, casa, porta, janela, rio. Depois costura, raspa, escreve, desenha sobre as imagens. Esconde. Mostra. Recompõe traços. Volta para casa-abandono. Está em busca de sua história. Nas imagens e impressões registradas, recolhe fragmentos de histórias. Trapos, tecidos, cheiros, ausências,

esquecimentos. Espaços vazios. Uma casa inabitada. Perdida em sua significância. Um lugar inventado. Um lugar da memória, que guarda para se proteger do esquecimento. Um lugar que acessa mergulhando no desconhecido: e então vai lá onde o limite, como ela mesmo diz, se faz abstração, onde a fronteira se abre em imaginação.

Foi no mergulho durante as aulas através de um exercício memorialístico sobre as suas primeiras experiências estéticas, memórias de infância que ela descobre o rio e caminha por lugares perdidos, pela infância inventada e esquecida. Foi pela memória que ela caminhou no seu processo de criação artística, deixando-se levar por territórios onde a fronteira virou imaginação e o limite memória do outro. Construiu ninhos na pintura e voou para lugares fora da sala de aula onde a memória se enraizou no leito do rio-memória.

No leito desse rio-memória-docente criado, entre uma aula e outra, traz os seus cadernos-rios, cadernos-muros, cadernos-paredes, cadernos-afeto, cadernos-ninhos, enfim, cadernos-retratos do que pode ser produzido na sala de aula da escola de educação básica, a partir do encontro com as crianças. Nesses cadernos de tantas possibilidades e conteúdos inimagináveis, Gabriela registra o que recolhe no seu caminho de docente-artista. Puxa a linha, vira o fio, costura e remenda desenhos.

Pintada, furada, costurada, a fotografia-memória-rio deságua no Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Artes Visuais, reafirmando que é no movimento de pensar o vivido, no exercício autobiográfico de expressar o vivido é que os sentidos da formação se revelam e podem ser apropriados. No caso específico, mobilizados por diferentes linguagens, próprias do campo artístico, identidade da narradora, mas que se espraia na escrita, para dar a conhecer e continuar o fluxo formativo. Em suas palavras:

Um fluxo contínuo onde crio mapas de lugares, que outrora foram meus, abstraio os limites, reforço fronteiras. Esses mapas são também uma busca de encontro e retorno a quem eu sou enquanto artista. Retorno para a pintura e para o desenho, penso meu corpo no espaço e crio livros de artista, me faço rio. (Silva, 2017, p.64)

Simone e as coisas que estão ainda lá, no Córrego de Bonfim

Simone inicia o seu processo nas aulas da disciplina Ateliê, assim como Gabriela, contando suas primeiras experiências estéticas no interior de Minas. Sua memória, reconduzindo-a aos tempos de criança, fala da sua relação com o avô. Ter contato com a terra, subir em árvore, plantar milho e café, capinar. Significados de uma infância nascida na roça. Todo dia buscava lenha no mato, a vaca no pasto e prendia o bezerro. Era assim. O tempo para brincar de finca e descer os barrancos com carrinho de rolimã em dia de chuva, aconteciam de vez em quando. Tomava banho em bacia.

Caminhava duas horas para chegar na escola. Tinha dias, conta, que a vontade de aprender as palavras e as letras era tão grande, que até se esquecia de passar o barro branco nas paredes da cozinha e no fogão a lenha. Em sua memória, foi ali, no encontro com seu avô, que a chamava carinhosamente de professorinha, que descobriu a arte. Sentimentos de encantamento, amor e beleza pelas coisas narradas pelo seu avô, quando ouvia histórias de bichos, passarinhos cavalos, cachorros flores, mato de pessoas e lugares diferentes, ascenderam a sua chama.

Mais tarde, já longe da roça, leu em Bachelard (1989, p.146), que “o canto é um refúgio e que nos assegura um primeiro valor do ser: a imobilidade, mas que se irradia quando um quarto imaginário se constrói ao redor do nosso corpo”. Para a olhar para si, para buscar o seu canto. O canto da sua casa. O canto que se compõe pela sua imaginação, memória e lembranças. A casa do interior, que já não existe, mas que guarda tesouros, sonhos e desejos. É um universo que habita seu corpo, as suas memórias, as suas fotografias.

Fotografa a terra, as paredes destruídas, o chão que um dia pisou e capinou. As histórias de cores desenhadas na parede da casa com a terra, com o carvão, da faca que usava para esculpir os barrancos, contam

sobre elementos plásticos utilizados nas primeiras experiências estéticas na infância e que, hoje, compõem o seu acervo fotográfico.

Ao falar do seu processo de criação, durante as aulas de *Ateliê*, Simone destacou que a fotografia tem um carácter mágico: é a fotografia que lhe permite registrar poeticamente o que vê e que ninguém mais vê da mesma maneira, diz ela. É por meio da fotografia que Simone caminha como artista e se entrega à formação docente. Com ela, busca registrar lugares, objetos, pessoas, coisas, que ficaram para trás, mas que fazem parte da sua história e, de alguma forma, ainda estão lá, no Córrego de Bonfim.

Seguindo no seu processo de criação, traz para sua obra as linhas, os fios, os pontos, o bordado, agregando esses elementos ao acervo fotográfico, de memórias de família, retratos guardados e esquecidos. Para ela, o bordado tem um carácter afável e provoca, no encontro com a imagem fotográfica, um retorno ao caminho percorrido até então. A fotografia, como diz Christine Delory-Momberger (2010, p.101), pode representar e provocar um reviver, um reconstruir uma história pessoal e familiar. Para ela, as fotografias tem um efeito de “presentificação” das lembranças: quando cremos nos lembrar do dia ou do evento fotografados, dizemos que “nós revemos” a criança ou o jovem que poderia ter sido nós ou que “revivemos a cena”.

Habitando o espaço através da linha, nas formas e contornos que se enrolam ou se vão entrelaçando, pode ser quem se tornou e pode dizer novamente a história vivida. Em bordados e escritos com começo, mas sem fim, estão cheiros, imagens, sabores e texturas da casa da infância. Atravessando espaços cheios e vazios, entre uma linha no horizonte e uma linha fixada em outro lugar, puxa um fio, conecta tempos. Acontecimentos. Nos fios puxados, respira uma imagem, tece uma história. Ela desenha. Desenha na fotografia. Com a linha e a agulha. Impressiona o ato de furar as imagens. As suas e a dos outros. Nos furos, na intervenção, dá forma a pensamentos. Inventa possibilidades. Desloca temporalidades e materialidades fixadas. A linha bordada no papel fotográfico, (des)figurando a imagem, agarra o tempo fugidio do instantâneo. Dá à luz outras imagens, recompostas e abertas à significação de outrem. A imagem fotográfica então produzida, segue. Ou, melhor, a fotografia agarra o tempo e o bordado segue.

De fotografias, furos, fios e docência: lições biográficas no ateliê de arte

As histórias das artistas-docentes em formação e de seus trabalhos aqui apresentados, são fruto de observações e pessoais e das reflexões, discussões, leituras que fizemos juntas, nos encontros que aconteceram uma vez por semana, durante as aulas da disciplina *Ateliê*, no período de um semestre letivo. Para além do processo da disciplina, e desejando compartilhar a experiência, considerando a potência de seu conteúdo para o campo da pesquisa (auto)biográfica e da formação de professores em arte, fiquei por alguns dias completamente envolvida com o trabalho plástico das duas estudantes do Curso de Licenciatura de Artes Visuais.

Para pensar o que escrever, o que escolher, o que dizer por escrito de cada estudante sobre o seu processo de criação autobiográfico, levei um tempo. Um tempo que me deixou olhar as fotografias, as imagens, as histórias. Uma vez, duas vezes... muitas vezes. Abri cadernos, reli escritos, olhei as produções e deixei-as de lado. Saí de perto das histórias narradas, das imagens, dos bordados, das pinturas costuradas para poder sentir e escolher indícios significativos em relação à formação docente-artista. Lendo Nóvoa (2004), amplio compreensões e me vejo no processo: sou formadora e me formo também na relação com aqueles em formação. Ao receber suas histórias, puxo fios das minhas próprias histórias e me (re)faço no cotidiano, nas aulas, nas obras produzidas, nos diálogos, nos sentidos compostos com os estudantes. Diz o referido autor:

O formador forma-se a si próprio, através de uma reflexão sobre os seus percursos pessoais e profissionais (autoformação); o formador forma-se na relação com os outros, numa aprendizagem conjunta que faz apelo à consciência, aos sentimentos e às emoções (heteroformação); o formador forma-se através das coisas (dos saberes, das técnicas, das culturas, das artes, das tecnologias) e da sua compreensão crítica (ecoformação). (Nóvoa, 2004, p.16).

Se o formador forma-se através das coisas, forma-se a si próprio e na relação com os outros, observar e acompanhar essas duas estudantes em seus processos de formação docente revelou-me exatamente esta perspectiva. Isso me faz lembrar Paulo Freire, quando afirmava que ninguém forma ninguém, ninguém educa ninguém, mas nos educamos e nos formamos em comunhão – com o outro, com o mundo, na história. Por isso, minhas histórias e memórias cruzaram-se, e encontraram-se, com as memórias e histórias de todos os estudantes que faziam a disciplina. Acolher o outro é também mostrar-se para o outro. Eu me mostrei. Entre outros momentos, quando um dia, no tempo da disciplina *Ateliê*, li para o grupo, em voz alta, um texto de minha autoria.

Pirilampo, Lamparina: Lumenzinho de mim: Céu pintado de histórias (Bernardes, 2017) é um texto que conta sobre as histórias que vivi no interior do Rio Grande do Sul, onde nasci. O encontro com os meus avós, imigrantes alemães, meu desespero e angústia quando comecei a frequentar a escola – estava em uma sala de aula do ensino fundamental e não entendia português, a língua que a professora falava –, são histórias contadas. Narro também o meu movimento atual, de ir em busca de indícios da casa abandonada dos meus avós naquele interior, onde passei parte da minha infância. Nessa busca, encontrei-me com cartas, objetos, fotos e bilhetes, os quais foram revisitados por mim e que constituem o mundo interior do espaço exterior, segundo Christine Delory-Momberger, que diz:

Essas construções biográficas do espaço levam-nos a elaborar um mundo de significações e valores que constitui, de alguma maneira, para nós, o mundo interior do espaço exterior. É sob o prisma desse “mundo interior” que o espaço exterior vai se achar dotado, para que cada um de nós, de uma biograficidade singular, isto é, de uma capacidade de construir vestígio, de construir experiência, de fazer sentido em nossa existência. (Delory-Momberger, 2012, p. 75)

Levar meu texto-memória para a sala de aula foi uma escolha intencional, pois comungo a ideia de que encontrar-se com a história do outro também pode alimentar nosso próprio caminho. Penso que, mais que uma escolha, foi e é uma opção política, pois somos todos, sempre, aprendizes uns dos outros, uns com os outros. Já dissera o mestre.

A experiência compartilhada com os estudantes da disciplina *Ateliê* reforçaram em mim a importância de se investir na prática narrativa pela imagem, até chegar à palavra, alimentando os caminhos de (auto)formação. Esta forma de trabalho que venho pesquisando e experimentando em minhas aulas na disciplina *Ateliê*, da qual tracei um breve retrato ao longo desse artigo, permite que as vozes dos estudantes sejam enunciadas, no dizer e no fazer, enquanto caminham para si e, ao mesmo tempo, ampliam os seus horizontes, pessoais e profissionais, com pesquisa, com (auto)formação.

Na perspectiva da abordagem autobiográfica, parte-se da hipótese que o ato de narrar experiências existenciais e profissionais, devidamente mediados, permite transformar saberes implícitos em conhecimento (pesquisa) e promover, nesse intervalo, a reinvenção de si (formação). (Passeggi, 2010, p.117).

Ouvindo o que Maria da Conceição Passeggi aponta em seus escritos, sigo como professora dessas duas estudantes e também de outros estudantes, testemunhando a potência, a força da imagem, da fotografia, do bordado que revelam histórias vividas e que puderam ser narradas dentro do espaço da sala de aula. Gabriela chega encharcando-nos com a sua imagem-rio, que se transforma em metáfora para apresentar o seu processo vivido. Simone, de um outro jeito, traz o canto da casa como metáfora, lugar que acolhe, que a deixa ser, para aprender a olhar para si mesma.

Ouvir e ver as duas estudantes em seu processo de criação, me faz lembrar da artista Louise Bourgeois quando fala que a sua infância inspirou toda a sua obra. Em suas palavras: “Toda a minha obra nos últimos cinquenta anos, todos os meus temas, foram inspirados em minha infância. Minha infância jamais perdeu sua magia, jamais perdeu seu mistério e jamais perdeu seu drama”. (Bourgeois, 2000, p.8). Ao ler o que a artista- franco-americana fala sobre o seu processo de criação e ao ouvir o que as duas estudantes narram em seus processos de trabalho, expostos no decorrer desse artigo como objeto de pesquisa e reflexão, fica evidente que a infância, acessada pelas memórias de dores e delícias, ausências e presenças, paisagens, objetos, sentidos que se fazem histórias de vida, além de congregar um tempo pleno de dimensões formativas, é campo fértil, inspirador para o nosso processo de criação.

As histórias narradas pelas duas estudantes, alinhavadas pelas suas experiências estéticas, pela memória de infância, pelo processo de criação, estão conectadas com a vida, com as suas escolhas, com possibilidades e marcas – matérias e materialidades, tempos e espaços – que ajudaram cada uma delas a ser o que elas são hoje e o que contam sobre os seus processos de formação. Mas não é só. Estão conectadas também ao caminho docente-artista que fui desenhando e, nesse sentido, suas histórias e modos de dizer ajudaram-me a ser mais.

Quando, ao abrir e ler o meu texto autobiográfico *Pirilampo Lamparina de Mim* como parte de minha metodologia de trabalho, partilho minha história, compreendo que estava abrindo o tempo-espaço da aula para a possibilidade de estabelecer elos entre a narrativa de minha história de vida e das estudantes. O caminho do outro, compartilhado em memórias, me alimenta. Olhar para as marcas na palavra e na obra do outro é olhar-se no espelho e, talvez, ver no outro o que ainda (não) vejo em mim. Lições do percurso.

REFERÊNCIAS

- Bachelard, G. A poética do Espaço. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- Bourgeois, L; Bernadac, M-L; Obrist, H.U. Louise Bourgeois. Destruição do Pai, reconstrução do pai. São Paulo: Cosac Naify, 2000.
- Bernardes, R. K. Pirilampo, Lamparina Lumenzinho de mim: céu pintando de história. Texto não publicado. Belo Horizonte, 2017.
- Bernardino, S. Minhas primeiras experiências estéticas. Texto produzido para a Disciplina Ateliê. Escola de Belas Artes, UFMG, 2017.
- Delory-Momberger, C. Formação e socialização: os ateliês biográficos de projeto. Educação e Pesquisa. São Paulo, v32, n. 2, 2006
- _____. Biografia e Educação: Figuras do indivíduo -projeto. Natal, RN: Edufrn; São Paulo : Paulus. 2008
- _____. Álbuns de fotos de família, trabalho de memória e formação de si. In: Vicentini, P. P.; Abrahão, M. H. M. B. Sentidos , potencialidades e usos da autobiografia. São Paulo: Cultura Acadêmica , 2010.
- Josso, M .C. Experiências de vida e formação. São Paulo: Cortez. 2004
- Novoa, A. (Org.) Vidas de professores. Porto: Porto Editora, 2007
- Ostetto, L.; Bernardes. R. K, Modos de falar de si: a dimensão estética nas narrativas autobiográficas. Pro-Posições, v. 26, n.(76) \p.161-178/JAN./ABR.2015

Passeggi, M.C. Narrar é humano! Autobiografar é um processo civilizatório. In; Passeggi, M. C. ;Silva , V. B. (Orgs) Invenções de vidas, compreensão de itinerários e alternativas de formação. São paulo : Cultura Acadêmica , 2010

Silva, C, A G, O limite é uma abstração ou troca-troca. Trabalho de Conclusão de Curso Licenciatura em Artes Visuais Escola de Belas Artes, UFMG, Belo Horizonte, 2017.

O DIÁRIO DE PESQUISA ENQUANTO UM POTENTE DISPOSITIVO DE ACOMPANHAMENTO DO APRENDIZADO E DE AUTO-ANÁLISE DO ESTUDANTE/PESQUISADOR

ID 60

Flávio Adriano BORGES

Departamento de Enfermagem; Universidade Federal de São Carlos

flavioborges@ufscar.br

Resumo: O processo de doutoramento perpassa por um longo percurso que exige disciplina e dedicação no desenvolvimento de um projeto de pesquisa e preparação para a vida de pesquisador/professor universitário. Neste sentido – e acreditando que o aprendizado se dá em processo – torna-se difícil compreender e analisar a apreensão do conhecimento e os deslocamentos alcançados durante toda essa trajetória. Sendo assim, desenvolveu-se o presente trabalho que tem por objetivo apresentar o diário de pesquisa enquanto um potente dispositivo de acompanhamento do aprendizado e de auto-análise do estudante/pesquisador. Trata-se de um relato de experiência do autor na utilização do diário de pesquisa segundo o referencial teórico e metodológico da Análise Institucional durante o percurso de seu doutoramento em Ciências junto a Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto – Universidade de São Paulo. O diário de pesquisa foi escrito no período de Janeiro de 2014 a Setembro de 2017 e contemplou as reconstruções subjetiva do autor, mostrando, entre outras coisas, a contradição entre a temporalidade da produção pessoal e a institucional, ou burocrática. Consistiu em uma narrativa do pesquisador implicado com e na pesquisa, em seu contexto histórico-social, que refletiu sobre e com a sua atividade de diarista. O diário de pesquisa possibilitou o desenvolvimento de um mapeamento da trajetória do pesquisador, desde a sua inserção a sua saída do doutorado. Ademais, foi utilizado enquanto dispositivo de auto-análise da implicação do pesquisador, compreendendo implicação enquanto a relação que o indivíduo estabelece com as instituições e estas como normas e regras construídas e estabelecidas socialmente. O pesquisador procurou responder, com sua tese, a encomendas específicas advindas da instituição universitária, do seu campo de intervenção e de demandas pessoais, familiares e sociais. Desta forma, acredita-se que sem a utilização deste dispositivo, o trabalho final, ou seja, sua tese, talvez não contemplasse a riqueza de detalhes (inclusive subjetivos) em sua composição, além dos deslocamentos identificáveis na trajetória de quase 4 anos, que atribuiu a objetivação da temporalidade do processo de aprendizagem adquirida pelo autor. Acredita-se, portanto, consistir em um potente dispositivo de registro individual possível de ser utilizado não apenas na realidade da pesquisa, mas no cotidiano do ensino em geral.

Palavras-chave: Diário de pesquisa, Análise institucional, Dispositivo de aprendizagem.

INTRODUÇÃO

A pós-graduação vem se tornando um relevante componente da formação profissional na medida em que diversos profissionais, empregados ou não, vêm procurando-a enquanto estratégia formativa e para a obtenção de conhecimento (Lopes, Menezes, 2018). Ela possui como uma de suas funções formar sujeitos que estejam aptos para o desenvolvimento da docência e da pesquisa em seus diferentes contextos. Por sua vez, espera-se também que estes estejam comprometidos com a formação de outros futuros profissionais (Oliveira *et al*, 2014).

É possível identificar doutorandos relatando o sentimento de insegurança, medo, estresse e fraqueza durante o percurso de doutoramento. As diversas responsabilidades a serem assumidas, as mudanças nos papéis profissionais (especialista prático para cientista pesquisador) e as expectativas posteriores ao curso do doutorado criam, por si só, diversos desafios a serem percorridos pelo doutorando em sua trajetória de formação (Murray *et al*, 2014; Ünal *et al*, 2018).

Então, o processo de doutoramento é composto por uma trajetória árdua e que perpassa um longo percurso, exigindo determinada disciplina e dedicação no desenvolvimento de um projeto de pesquisa e preparação para a vida de pesquisador/professor universitário.

A Análise Institucional vem contribuindo nessa perspectiva formativa e de acompanhamento do processo e percurso de apreensão do conhecimento pelo doutorando por meio do emprego de seus princípios na prática

cotidiana e da proposição dos diários enquanto instrumentos de registro, análise e pesquisa. Estes possibilitam o delineamento dessa trajetória de formação, auxilia a auto-análise do doutorando e o registro de sua trajetória.

Eles consistem em instrumentos interventivos que possuem o potencial de produzir reflexão da própria prática, na medida em que o ato de escrever possibilita uma reflexão daquilo que foi vivido, dando abertura para o registro dos não ditos e objetivando a não neutralidade do pesquisador no processo de pesquisar (Pezzato, L'Abbate, 2011).

Existem vários tipos de diários: o diário íntimo, de viagem, filosófico, de formação, de momentos, institucional, de pesquisa, dentre outros. Todos eles, de certa forma, proporcionam ao diarista “tornar-se também ‘sujeito do processo de escrita’, pois ao escrevermos, inscrevemos nossas subjetividades”, sendo na leitura ou releitura deste instrumento que mora a possibilidade de torná-las conscientes (Jesus *et al*, 2013, p. 209-210).

O diário de pesquisa, segundo a Análise Institucional, consiste em uma narrativa do pesquisador, dentro de seu contexto histórico-social, que viabiliza restituir, de maneira escrita, o trabalho de campo, as aproximações e distanciamentos com o objeto de pesquisa e o ato de pesquisar em si. A escrita diarística possibilita um tipo de reflexão própria do ato de escrever, desnaturalizando a ideia da “neutralidade” ao pesquisar, permitindo a exposição das experiências cotidianas, fragilidades e dificuldades concretas vivenciadas no percurso de pesquisador (Lourau, 2004).

Por meio dessa escrita o estudante/pesquisador realiza um processo “auto-analítico de suas implicações” que, para a Análise Institucional, consiste em analisar as relações que os sujeitos estabelecem com as instituições, sendo estas as normas e regras construídas e estabelecidas socialmente (Lourau, 2014). Isso advém da incorporação dos conceitos freudianos de transferência e de contratransferência às situações coletivas, ampliando sua abrangência ao meio social (Lourau, 2004). Essa implicação comporta três dimensões: psico-afetiva (libidinal), histórica-existencial (ideológica) e estrutural-profissional (organizacional) (Barbier, 1985).

A dimensão libidinal está relacionada ao desejo dos sujeitos. Isso “tende a questionar a idéia de que o desejo e a subjetividade estão centrados nos indivíduos e resultariam, em nível coletivo, da interação de fatos individuais” (Guatarri, Rolnik, 1996, p. 232). A dimensão libidinal é, portanto, encontrada na concepção de desejo a nível social. Lourau (1993) diz que as implicações libidinais, as afeições homossexuais e heterossexuais estão presentes em todas as situações da vida, o tempo todo.

A dimensão ideológica é muito articulada à libidinal e indica o que os sujeitos acreditam. Para Marx e Engels (1976), a ideologia é o sistema de idéias, representações que dominam a mente de um homem ou de um grupo social. Portanto, a ideologia não consiste em algo consciente e individual. É produzido a partir da existência social dos sujeitos (Garcia, 1988). É justamente porque o pesquisador está totalmente engajado no aqui e agora de sua pesquisa, que não pode escapar a essa dimensão da implicação (Barbier, 1985).

A dimensão organizacional diz respeito à base material e temporal nas quais o sujeito se encontra inserido. É por excelência a dimensão que consiste na “busca de elementos que tenham um significado em referência ao trabalho social do pesquisador e suas raízes sócio-econômicas na sociedade contemporânea” (Barbier, 1985, p. 117).

Então, o diário de pesquisa, ao possibilitar “uma escrita transversal, com diversos registros que permitem explorar a complexidade do tema em questão, mesmo se tratando de uma escrita fragmentada” (Jesus *et al*, 2013, p. 211), torna possível trazer para o primeiro plano a problematologia da implicação: o extratexto da escritura diarística (Lourau, 2004). Ou seja, ele autoriza emergir aquilo que fica de fora e que dificilmente compõe as

produções científicas e os trabalhos de conclusão de curso, dissertações e teses. Desta forma, o que era relegado a notas de rodapé, passa a compor o produto final enquanto um trabalho a ser incorporado e analisado dentro do contexto da produção científica (Jesus *et al*, 2013).

Portanto, devido à dificuldade em identificar e analisar o conhecimento apreendido no decurso de doutoramento, os deslocamentos alcançados nessa trajetória, a implicação no desenvolvimento de uma pesquisa e levando em consideração as contribuições da utilização do diário de pesquisa, delineamos esta produção que consiste em um relato de experiência que tem por objetivo apresentar a utilização do diário de pesquisa no percurso de doutoramento enquanto um potente instrumento para o acompanhamento do aprendizado e de análise de implicação do estudante/pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa.

Esta produção possui relevância científica ao refletir sobre a utilização de um instrumento destinado ao acompanhamento e desenvolvimento de pesquisas de abordagem qualitativa, atribuindo enfoque aos processos inerentes ao ato de pesquisar como, por exemplo, as relações ideológicas, libidinais e organizacionais com o objeto e campo de intervenção.

O DIÁRIO E A PESQUISA DESENVOLVIDOS NO CONTEXTO DE DOUTORAMENTO

Este relato de experiência faz referência ao diário de pesquisa escrito pelo primeiro autor no período de Janeiro de 2014 a Setembro de 2017 e contemplou as reconstituições subjetivas do mesmo, mostrando, entre outras coisas, a contradição entre a temporalidade da produção pessoal e a institucional, ou burocrática (Lourau, 1993). O diário consistiu em uma narrativa do pesquisador implicado com e na pesquisa, em seu contexto histórico-social, que refletiu sobre e com a sua atividade de diarista (Pezzato, 2011). O diário de pesquisa possibilitou o desenvolvimento de um mapeamento da trajetória do pesquisador, desde a sua inserção a sua saída do doutorado.

Além do diário de pesquisa, o autor também utilizou outras ferramentas para a produção dos dados da pesquisa de doutorado: entrevistas individuais e coletivas, encontros mensais com profissionais de saúde e a participação em encontros de planejamento e análise com um grupo de pesquisadores.

A análise do diário de pesquisa se deu a partir de alguns princípios da Análise Institucional, caminhando na perspectiva de compreender as relações e a produção dos contextos analisados (Jesus *et al*, 2013), procurando sempre dialogar com os sujeitos envolvidos na pesquisa em prol do compartilhamento das análises feitas e um aprofundamento das mesmas, em momentos de restituição (Monceau, 2013).

A reflexão sobre os dados produzidos foi organizada com o intuito de possibilitar ao grupo analisá-los coletivamente, suas respectivas implicações e refletir sobre os próprios processos de trabalho. O processo de restituição permitiu um auxílio na análise das implicações do pesquisador no desenvolvimento de sua pesquisa. Essas considerações foram todas redigidas no diário de pesquisa para serem relidas posteriormente, no momento de escrita final da tese, possibilitando o delineamento do acompanhamento da formação na pós-graduação.

O DIÁRIO DE PESQUISA ENQUANTO UM ALIADO NO ACOMPANHAMENTO DA APRENDIZAGEM

“O ato de escrever pode ser o passaporte que nos leva em direção à compreensão do mundo, à reflexão da vida. O traço que é escrito em uma folha de papel atravessa o tempo, circula no imaginário, é lido e permite releituras” (Jesus *et al*, 2013, p. 222). O diário de pesquisa potencializa movimentos transformadores, uma vez que possibilita outras formas de relações dentro da pesquisa, trazendo a ideia das reflexões com aquilo que foi possível de ser produzido e o que ainda não foi, além dos efeitos desta experiência (Mendes *et al*, 2016).

Tomando a ideia de acompanhamento enquanto um ato de cuidar de quem aprende a cuidar de algo que é coletivo, entrando em um processo recíproco de fidelidade e interrelação (Cornu, 2015), pode-se dizer que o diário de pesquisa possibilita um acompanhamento do processo de aprendizagem do estudante/pesquisador, pois ele é um aliado daquele que se encontra implicado com seu objeto, sua pesquisa e essa reciprocidade e interrelação é recebida pelo diário por meio dos códigos, ou seja, da escrita em si.

Em se tratando do acompanhamento, este pressupõe uma consciência de que alguém ou algo virá depois de você. Consiste em ter a consciência de uma finitude do processo em si (Cornu, 2015), ou seja, o mesmo processo que acontece com o desenvolvimento do dispositivo operatório e analítico em questão. A elaboração de um novo diário de pesquisa pressupõe outras implicações para além daquelas já existentes ou até as mesmas, mas em contextos deslocados e, possivelmente, diferentes.

Porém, é relevante explicitar que as implicações devem ser analisadas permanentemente porque os efeitos, posições políticas e ideológicas podem influenciar nas diferentes tomadas de decisão no cotidiano do trabalho, nas relações e no percurso da vida como um todo (Spagnol *et al*, 2016).

ACOMPANHAMENTO DOS DESLOCAMENTOS E ANÁLISE DA IMPLICAÇÃO DO ESTUDANTE/PESQUISADOR POR MEIO DO DIÁRIO DE PESQUISA

A implicação, no contexto do diário de pesquisa, encontra-se ligada ao implícito do texto, o que não consiste, necessariamente, no inconsciente ou naquilo que se encontra escondido, mas sobretudo, aos níveis ou modos de escrita que são recomendados no mundo acadêmico e científico, “autorizados” ou “proibidos” pelas instituições que atravessam e interferem o cotidiano do pesquisador (Lourau, 2004).

A análise de implicação por meio do diário de pesquisa pode ser um processo formativo para o estudante/pesquisador que começa a perceber seus movimentos e suas escolhas no desenvolvimento da pesquisa. Assim, várias dimensões da análise de implicação como doutorando possibilitaram entender não apenas os caminhos percorridos, mas também a razão pela qual estes foram escolhidos, o que permitiu uma visão mais crítica do processo de desenvolvimento da pesquisa e reflexões sobre as constantes imersões e emersões no/do campo de intervenção.

O diário de pesquisa proporcionou conhecer a vivência cotidiana e real deste campo (não o ‘como fazer’, mas o ‘como foi feito’). Este conhecimento possibilitou a melhor compreensão das condições de produção da vida intelectual, evitando a construção do ‘lado mágico’ ou ‘ilusório’ da pesquisa (fantasias geradas por uma leitura ‘asséptica’ dos resultados finais da tese) (Lourau, 1993).

Segundo Lourau (1993), a análise de implicação do pesquisador deve estar no centro da pesquisa, levando à produção de um novo tipo de intelectual. Esse processo de delineamento da pesquisa-intervenção foi construído a partir do momento de ingresso do autor no doutorado em Ciências, em 2014, e todo o resgate deste percurso só foi possível de ser recuperado por meio da leitura atenta e analítica do diário.

A escrita aconteceu sem realmente saber o que deveria ou não constar em um diário de pesquisa. No início, ainda não tinha esclarecimentos necessários sobre o seu uso dentro do arcabouço teórico e metodológico da Análise Institucional. Mas começar a escrever e reler esta escrita a partir do conhecimento adquirido sobre o que deveria ser um diário de pesquisa na ótica desse referencial foi um aprendizado que se deu, exatamente, por meio da prática, ou seja, escrevendo.

Hoje, proponho escrever meu percurso de doutorando. Acho que será interessante retornar a estas páginas no final do doutorado. Talvez algumas conexões possam ser estabelecidas, ou não. Tudo é muito incerto e a dificuldade de escrever me parece óbvia (Diário de Pesquisa, Janeiro de 2014).

Existe uma forte tendência em separarmos o saber (teoria) do fazer (prática), atribuindo à teoria uma posição superior em relação à prática, quando afirmamos que aquela orienta esta. Esquecemos o caminho inverso e também verdadeiro de que a prática suscita e valida a teoria (Ayres, 2015). Além disso, o processo de escolha daquilo que entra ou não no diário de pesquisa, por si só, já é gerador de um processo reflexivo que passa a ser analítico quando o autor se questiona sobre as resistências em registrar determinadas coisas e as facilidades em registrar outras.

Uma questão que interfere diretamente no processo de escrita científica, por exemplo, são os requisitos destinados ao financiamento dos projetos de pesquisa. Isso é evidente ao observarmos que muitos pós-graduandos se inserem no doutorado procurando por financiamento para o desenvolvimento de sua pesquisa e, tal fato, faz com que eles direcionem sua escrita e construção de projeto para algo que seja “financiável”, ou seja, projeto “bem fundamentado teórica e metodologicamente”, que tenha algum impacto direto na realidade e que, conseqüentemente, interfira positivamente na vida da população como um todo. Portanto, a obtenção do dinheiro e o quanto viver em um sistema capitalista interferem na forma de escrever e em nossas ações e estratégias de produção é algo que atravessa também o cotidiano do doutorando e, conseqüentemente, no desenvolvimento de sua pesquisa:

Às vezes acho que seria interessante se eu me dedicasse apenas ao desenvolvimento da minha pesquisa de doutorado. Ter uma bolsa me ajudaria muito a me dedicar, exclusivamente, a esse processo [...] não consigo entender o porquê de tanta denegação. Eu escrevo bem, meu projeto está bem fundamentado (Diário de Pesquisa, Novembro de 2014).

O dinheiro colocou em evidência a vontade, ou seja, a dimensão libidinal da implicação do pesquisador com a pesquisa. Não é tarefa fácil dedicar ao aprofundamento teórico (que requer tempo e concentração) e desenvolver atividades paralelas com a finalidade de garantir meios para a sobrevivência. Quando falamos da implicação em pesquisa, “nós referimos a todas as condições de pesquisa. Condições materiais, onde o dinheiro tem participação econômica e libidinal” neste processo (Lourau, 1993, p.16).

A dimensão organizacional da implicação com a pesquisa foi um processo que dificultou, por algum tempo, a identificação da tese entre tantas ações, objetivos e projetos diferentes desenvolvidos concomitantemente. Mudar o objeto de estudo e transformá-lo consiste em um fator que compõe o ato de pesquisar. Esse processo de amadurecimento pessoal, profissional e científico constituiu a tese de doutorado defendida, pois o objeto de estudo final não apareceu a priori e este percurso foi retratado, delineado e analisado durante o feitiço do diário de pesquisa. Dois momentos redigidos no diário mostram claramente o antagonismo e o nítido deslocamento (antes e depois) do processo de aprendizagem:

Eu tenho que ser capaz de diferenciar o que é minha tese [...]. Às vezes acho que o desenvolvimento de vários projetos ao mesmo tempo atrapalha minha formação como doutor. E minha tese? Como ela vai ser? (Diário de Pesquisa, Março de 2015).

Ter participado de vários projetos de pesquisa ao mesmo tempo permitiu que eu amadurecesse como pesquisador. Eu não segui o mesmo caminho que todos os estudantes de doutorado seguem. Tive a experiência de desenvolver vários projetos ao mesmo tempo e acho que foi uma grande diferença no meu processo de formação como doutor (Diário de Pesquisa, Julho de 2017).

“A implicação permite capturar o aspecto ‘trans’ dos planos que constituem o objeto de estudo, traçando os efeitos que eles causam no campo e as (des)estabilizações que o campo produz no pesquisador” (Romagnoli, 2014, p. 50). A participação em outros projetos de pesquisa permitiu que o pesquisador tivesse mais tempo para analisar as implicações com a pesquisa e ampliar a visão sobre as interferências institucionais às quais ele estava exposto.

Tal fato só foi perceptível por meio da leitura posterior do diário de pesquisa, já no momento de escrita da tese. Este processo final possibilitou um movimento de “ir e vir”, colocando em evidência os deslocamentos da aprendizagem.

Essas interferências foram identificáveis por meio dos encontros e desencontros com as instituições que atravessaram minha trajetória. Durante esse processo, foi necessário procurar por sinais ou pistas que permitissem uma análise das próprias implicações do pesquisador com a pesquisa, com o contexto político, social, etc. Tal fato foi possível por meio da escrita diarística que contribuiu para um processo de acompanhamento e observação criteriosa e atenta do estar no mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O diário de pesquisa, quando articulado aos princípios da Análise Institucional, atua como aliado no acompanhamento da trajetória formativa do doutorando, auxiliando-o no registro temporal de seu percurso, na condução de sua pesquisa e na análise das diversas dimensões da implicação com as diferentes instituições que atravessam o cotidiano do estudante/pesquisador no desenvolvimento do seu objeto e campo de intervenção, sendo a própria instituição universitária uma delas.

Ele possui uma finitude e termina no momento em que a pesquisa acaba. Contudo, permanece vivo ao possibilitar a elucidação do processo de aprendizagem do sujeito, consistindo em um dispositivo receptor e propulsor de pensamentos, interpretações, reflexões e análises. Ou seja, trata-se de um dispositivo operatório e analítico, pois ao mesmo tempo que possibilita uma confrontação com a realidade humana, gera interferências e perturbações, fazendo com que as instituições apareçam por meio da escrita.

Várias questões atravessam o cotidiano do pesquisador e, conseqüentemente, a escrita diarística. O dinheiro consiste em uma delas, capaz de colocar em evidência a escrita científica, que possui suas normas e regras pré-estabelecidas, atuando enquanto uma instituição. Além disso, buscamos apresentar momentos explícitos do deslocamento do processo de aprendizagem do doutorando, evidenciando a efetividade da escrita do diário de pesquisa enquanto um potente instrumento para o acompanhamento do aprendizado do estudante/pesquisador.

Não se pode inferir, a partir deste relato de experiência, se o emprego do diário de pesquisa associado a outras abordagens teórico-metodológicas possibilita os alcances e deslocamentos da aprendizagem aqui apresentados. Tal fato, certamente, corresponde a um dos limites desta produção. Além disso, é possível identificar a ínfima existência de trabalhos científicos que abordem o uso do diário de pesquisa enquanto um instrumento de acompanhamento e análise de dados.

REFERÊNCIAS

- Ayres, J. R. C. M. (2015). Extensão universitária: aprender fazendo, fazer aprendendo. *Rev Med*, 94(2), 75-80.
- Barbier, R. (1985). *A pesquisa-ação na instituição educativa*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cornu, L. (2015). Accompagner: entrer en compagnie. *Education permanente*, 205, 1-12.
- Jesus, A. F., Pezzato, L. M., Abrahão, A. L. (2013). O uso do diário como ferramenta estratégica da análise institucional para abordar o cotidiano do profissional de saúde: o caso do dom queixote. In: L'Abbate, S., Mourão, L. C., Pezzato, L. M. *Análise institucional & saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec, 206-235.
- Garcia, L. B. R. (1988). A ideologia e o poder disciplinar como formas de dominação. *Trans/Form/Ação*, (11), 53-59.
- Guatarri, F., Rolnik, S. (1996). *Micropolítica: cartografias do desejo*. 4 ed. Petrópolis: Vozes.

- Lopes, A., Menezes, I. (2018). A construção de si como investigador: reflexões sobre os processos de formação pós-graduada. *Educação em Revista*, 34(71), 103-124.
- Lourau, R. (1993). *René Lourau na UERJ: Análise institucional e práticas de pesquisa*. Rio de Janeiro: NAPE/UERJ.
- Lourau, R. (2004). Implicação: um novo paradigma? In: Altoé, S. *René Lourau. Analista institucional em tempo integral*. São Paulo: Hucitec, 246-258.
- Lourau, R. (2014). *A análise institucional*. 3. ed. Petrópolis: Vozes.
- Marx, K., Engels, F. (1976). *A ideologia alemã*. Lisboa: Presença.
- Mendes, R., Pezzato, L. M., Sacardo, D. P. (2016). Pesquisa-intervenção em promoção da saúde: desafios metodológicos de pesquisar “com”. *Ciência & Saúde Coletiva*, 21(6), 1737-1745.
- Monceau, G. (2013). A socioclínica institucional para pesquisas em educação e em saúde. In: L’Abbate, S., Mourão, L. C., Pezzato, L. M. *Análise institucional & saúde coletiva*. São Paulo: Hucitec, 91-103.
- Murray, C., Stanley, M., Wright, S. (2014). The transition from clinician to academic in nursing and allied health: a qualitative meta-synthesis. *Nurse Educ Today*, 34(3), 389-395.
- Oliveira, S. S. B., Oliveira Filho, E. C., Bentes, A. N. (2014). A elevação da qualidade da pós-graduação: uma proposta da Universidade Federal do Amazonas. *RBPG*, 11(23), 107-126.
- Pezzato, L. M., L’Abbate, S. (2011). O uso de diários como ferramenta de intervenção da análise institucional: potencializando reflexões no cotidiano da saúde bucal coletiva. *Physis Revista de Saúde Coletiva*, 21(4), 1297-1314.
- Romagnoli, R. C. (2014). O conceito de implicação e a pesquisa-intervenção institucionalista. *Psicologia & Sociedade*, 26(1), 44-52.
- Spagnol, C. A., L’Abbate, S., Monceau, G., Jovic, L. (2016). Dispositif socioanalytique : instrument d’intervention et de collecte de données en recherche qualitative en soins infirmiers. *Recherche en soins infirmiers*, (124), 108-117.
- Silva, J. A. M., Peduzzi, M. (2011). Educação no Trabalho na Atenção Primária à Saúde: interfaces entre a educação permanente em saúde e o agir comunicativo. *Saúde Sociedade*, 20(4), 1018-1032.
- Ünal, A., Interpeles, S. S., Öncü, Y. A. (2018). Percepção de estudantes de doutorado em enfermagem sobre planejamento de carreira e prioridades de pesquisa. *Acta Paul Enferm*, 31(5), 525-534.

LIVRO DIDÁTICO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA DAS UNIDADES SOCIOEDUCATIVAS

ID 298

Josmaria Aparecida de CAMARGO

Hanny Paola DOMINGUES

Sonia Maria Chaves HARACEMIV

Universidade Federal do Paraná

josmariacbio@gmail.com; hannypaola@yahoo.com.br; sharacemiv@ufpr.br

Resumo: A análise do livro didático de Ciências da Natureza, dos anos finais do Ensino Fundamental II adotado na Educação de Jovens e adultos, foi realizada com o objetivo de produzir material didático para utilizar com o educandos adolescentes de unidades socioeducativas. Analisou-se a adequação desse livro quanto à aprendizagem dos educandos adolescentes das Unidades Socioeducativas de Curitiba. Tendo como objetivo identificar os aspectos visuais, as linguagens dos textos, as atividades didáticas de aprendizagem quanto à viabilidade de serem desenvolvidas na Educação de Jovens e Adultos(EJA), os aspectos éticos sociais e a abordagem metodológica e de contextualização. A proposta de estudo foi decorrente da inquietude e insatisfação frente ao material didático, que segundo um olhar pedagógico não atende a educação dessa população. Na investigação foi adotada a pesquisa-ação, visando repensar o material didático da área de Ciências da Natureza, quanto à adequação à aprendizagem. Esse trabalho foi realizado junto aos professores de Ciências da Natureza do CEEBJA Poty Lazarotto e contou com a participação dos educandos da respectiva disciplina. As etapas relacionadas aos estudos e leituras complementares e aplicação do Índice de Coletas de dados (ICD) subsidiaram a análise do livro didático adotado em toda rede Estadual. Foi proporcionada a intervenção e socialização dos estudos acadêmicos com os profissionais e produção de material didático com atividades para os educandos envolvidos na pesquisa. Considerando os resultados da pesquisa da análise do livro didático, concluiu-se que os educandos jovens e adultos, trabalhando as Ciências da Natureza, numa pedagogia dialógica e temática, adquirem uma aprendizagem significativa, evidenciando que seus saberes sobre a natureza não se distanciam do conhecimento científico descrito nos livros didáticos, com outra linguagem.

Palavras-chave: Livro didático, EJA, Socioeducação, Práticas pedagógicas, Ciências da Natureza.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho pesquisa apresentará os resultados obtidos na aplicação do ICD para educandos da socioeducação e da EJA, apresentará as considerações e sugestões relacionadas aos cinco critérios analisados no livro didático de Ciências da Natureza dos anos finais do Ensino Fundamental II adotado na EJA, elencará as contribuições de professores de Ciências e seus respectivos alunos em relação a análise didáticos e a elaboração das atividades nas oficinas realizadas no Centro de Educação Básica para Jovens e Adultos e numa unidade de atendimento socioeducativo de internação feminina.

Um dos objetivos da pesquisa foi traçar o perfil dos educandos da socioeducação, modalidade de ensino representada por uma diversidade de educandos adolescente sob o cumprimento de medida socioeducativa e que por diversos motivos se encontram afastados dos espaços escolares. Partindo desse pressuposto e da necessidade que cada um desses educandos apresentam, realizou-se inicialmente uma sondagem para conhecer as especificidades, as histórias de vida, os anseios e as expectativas de cada um, quanto ao significado do processo educativo para a sua formação. A pesquisa faz parte das inquietações e interesses de profissionais envolvidos na prática escolar, preocupados com a aprendizagem e a formação do educando, professores que valorizam e respeitam os saberes adquiridos pelos educandos ao longo do seu processo de vida dentro e fora do ambiente escolar.

O ESPAÇO SOCIOEDUCATIVO E SEUS EDUCANDOS

A práxis pedagógica proposta na socioeducação está associada a um trabalho social e reflexivo, crítico e construtivo, o pensamento crítico e libertador de Paulo Freire serve como inspiração para educadores sociais, pois acreditam na possibilidade de unir as pessoas numa sociedade, com equidade e justiça.

A escolarização no espaço socioeducativo configura-se para os adolescentes em um processo de (re)construção de projetos de vida reais e possíveis de ser realizados. Nessa “cela de aula” multiseriada, os educandos apresentam diferentes níveis de compreensão, de aprendizagem e de cognição. Em algumas situações o adolescente se sente constrangido apresentando até dificuldade de sentir-se inseridos no contexto escolar e se sentem excluídos do demais colegas.

As contribuições pedagógicas de Freire (2008) enfatizam o respeito aos saberes do educando, a construção de sua identidade e autonomia. É perceptível a importância do educando se sentir pertencente ao processo ensino-aprendizagem, ser respeitado, ser acolhido, receber um olhar diferenciado, ser ouvido e estar consciente do seu inacabamento. O professor através de sua prática pedagógica desenvolve essa sensibilidade ao conviver com o educando, aperfeiçoando-a através das práticas dialógicas e do comprometimento com a aprendizagem, preocupando-se com os materiais didáticos que utiliza. Durante a trajetória de escolarização os educandos podem alterar seus percursos e dessa forma desatrelar-se da prática de atos infracionais.

PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NO ENSINO E APRENDIZAGEM DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

A Proposta Pedagógica aprovada pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná vai além da educação formal apostando no desenvolvimento dos valores humanos, sabe-se também que a proposta das práticas pedagógicas do EJA proposta pela Diretriz Curricular Estadual da EJA leva em consideração os três eixos: Cultura, Espaço e Tempo. Assim sendo, a organização curricular, as metodologias representam um meio e não um fim que efetiva o processo educativo. O educador da EJA deve perceber que o conhecimento tem a ver com o contexto de vida que é repleto de significação e assim sendo permite uma relação dialética entre educador-educando.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Ciências Naturais são dirigidos aos educadores, têm como objetivo aprofundar a prática pedagógica de Ciências Naturais na escola fundamental, contribuindo para o planejamento de seu trabalho e para o projeto pedagógico da equipe escolar e do sistema de ensino do qual faz parte (Brasil, 1998).

Numa perspectiva histórica, a ciência é pensada como construção humana, falível e intencional. É fundamental considerar a evolução do pensamento do ser humano, pois é a partir dele que a história da Ciência se constrói. Como ensino e aprendizagem, o conhecimento da história da ciência propicia uma visão dessa evolução ao apresentar seus limites e possibilidades temporais e, principalmente, ao relacionar essa história com as práticas sociais às quais está diretamente vinculada (Paraná, 2006).

LIVRO DIDÁTICO E O ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA

O livro didático é um instrumento importante na prática de ensino, tem papel significativo no ensino de Ciências da Natureza não apenas aos educandos do sistema socioeducativo na modalidade EJA, mas educandos da Educação básica. E em algumas vezes o livro didático é o único instrumento disponível ao educando.

Escolher o livro didático representa uma tarefa difícil, pois muitas vezes esses livros não contemplam todos os conteúdos necessários em cada série, não atendem aos critérios de formação e aprendizagem do educando, ou não estão de acordo com orientações das Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná. Portanto analisar criteriosamente o material didático utilizado deve ser um exercício contínuo.

O livro didático representa uma ferramenta que deve estar adaptado à realidade dos educandos, logo é interessante utilizar uma linguagem clara e objetiva, trabalhar conteúdos pertinentes a realidade respeitando os conhecimentos que cada educando já possui. Percebe-se então que cabe ao professor, selecionar o livro material disponível diante de sua própria realidade, onde as informações devem ser apresentadas de forma adequada à realidade de seus educandos. O conteúdo do livro didático, de certa forma, ainda unificado, acaba por deixar, muitas vezes, o aluno aquém do conhecimento necessário (Borges, 2012).

A educação deve ter um sentido, uma direção e dependendo da maneira como o material didático é selecionado e utilizado em sala de aula, determina certa direção ao processo educativo. Portanto é preciso saber qual a direção desejada e qual seu objetivo no processo ensino aprendizagem. É importante identificar as ferramentas que realmente podem ser utilizadas como instrumentos educacionais e avaliar a sua aplicação de maneira a promover uma aprendizagem significativa, crítica e eficaz

OS CRITERIOS ANALISADOS NO LIVRO DIDÁTICO

O livro da Coleção Caminhar e Transformar de Ciências da Natureza Santos (2013) utilizado pelos educandos da socioeducação e da EJA, foi o material analisado, Essa análise foi realizada com a colaboração presencial no CEEBJA e no grupo de trabalho em rede (GTR) em ambiente virtual de oito educadores de Ciências da Natureza. Foram analisados os critérios: Aspectos visuais; Linguagens de textos; Atividades didáticas de aprendizagem quanto a viabilidade de serem desenvolvidas na EJA; Aspectos éticos e sociais do texto didático; Abordagens metodológica e contextualização.

Quanto aos aspectos visuais, observou-se especificamente as ilustrações, as fotografias, as imagens, os gráficos e os mapas. De maneira geral, as ilustrações são compatíveis com o tema proposto, não sendo colocadas de maneira a poluir a página, tornando a leitura possível. Mas, poderiam ter explorado um pouco mais da cor nas ilustrações, bem como, colocar fotos e figuras mais explicativas. Uma das educadoras participantes das atividades e que trabalha com educando da socioeducação, mencionou que o livro Caminhar e transformar

[...] é tão resumido que é difícil analisar. Poderia ser mais rico em informações, ilustrações e maior quantidade de atividades, pois as quais que são disponibilizadas, algumas não são possíveis de serem desenvolvidas com alunos apenas. E esse livro é o material que tenho disponível para os meus alunos, uso de forma parcial e elaboro atividades para ser desenvolvidas com os alunos (Educadora 1, GTR, 2017).

Uma boa ilustração fala por si mesma, ou seja, não há necessidade de texto para explicá-la, é só olhar e entender a que se destina a ilustração e da articulação que ela realiza com os conceitos. Conclui-se que nesse critério, o livro didático analisado atendeu parcialmente, uma vez que ele apresenta poucas ilustrações e nem sempre contextualizadas.

Na sequência analisou-se a linguagem do texto, critério essencial do livro e que merece atenção quanto à sua objetividade, coerência, clareza e precisão da linguagem utilizada. Espera-se que o livro apresente uma abordagem de textos e do gênero científico de modo interdisciplinar para o ensino de ciências, e de forma que o educando não apresente dificuldades para ler e interpretar o enunciado de um exercício trazendo o conhecimento sem rodeios. Em se tratando desse contexto, a educadora 2 do GTR (2017) contribuiu afirmando que de

[...] maneira geral a linguagem do livro é clara e de fácil entendimento, mas um pouco fragmentada o que torna o conteúdo meio flutuante, sem continuidade, sem conclusão. Logo percebe-se que dentro do que se propõe, o livro traz alguns gêneros de textos explicativos, informativos e científicos que permitem o entendimento dos conceitos apresentados, independente de cada texto possuir uma linguagem e estrutura (Educadora 2, GTR 2017).

É importante salientar que os gêneros textuais são classificações de textos, eles podem estar de acordo com o objetivo e o contexto em que são empregados no livro didático. Ao utilizar músicas ou poemas, por exemplo, é possível facilitar a compreensão dos termos contemplados, estimula a curiosidade e a busca por novos conhecimentos.

Ao analisar as atividades didáticas de aprendizagem quanto a viabilidade de serem desenvolvidas na EJA, verificou-se que o livro traz atividades que podem ser realizadas apenas com as explicações e leitura do contexto, tornando possível a compreensão do tema. Há atividades com questões objetivas e dissertativas, além de debates, o que torna possível a realização dessas atividades por todos, sem dificuldades. Em todos os conteúdos trabalhados, há necessidade de incorporar atividades e questões que condizem com a metodologia aplicada em sala de aula. Nesse aspecto foi identificado que os exercícios propostos dispõem de uma linguagem fácil e objetiva, diferente de alguns livros que trazem exercícios com questões onde o aluno não consegue entender o que é para ser feito. Traz vocabulário, o que permite ao aluno, conhecer o significado das palavras ainda desconhecidas e utilizá-las quando necessário. Nessa perspectiva, uma das educadoras colaboradoras desse estudo afirmou que o livro

[...] apresenta atividades diversificadas: individuais e em grupo, atividades com experimentos, atividades que devem ser pesquisadas em outras fontes, mas a quantidade é mínima e não necessariamente problematizadora, tem algumas que são de alternativas, outras experimento para se fazer em equipe, outra que avaliam seu aprendizado através da observação de uma imagem abordando o método científico e deixando para trás os fenômenos naturais e a astronomia (Educadora 3, GTR 2017).

Assim sendo, foi sugerido reformular as atividades com questões diversificadas, lúdicas e até com maior grau de dificuldade, uma vez que há poucas questões e elas podem ser realizadas facilmente pelos alunos apenas com base nos seus estudos e na leitura atenta do texto de referência.

No tocante aos aspectos éticos e sociais do texto didático, nesse livro os textos são isentos de preconceito, não favorecendo qualquer tipo de discriminação, não apresenta e nem faz alusão a nenhuma doutrina religiosa ou política. Também não foi reconhecido nenhum erro conceitual na leitura do capítulo, acredita-se que os textos complementares trouxeram informações mais comparativas ao dia a dia e outras descobertas, do que atualização científica em si. Ainda no que diz respeito aos estereótipos ou preconceitos, a educadora ressaltou a importância de

[...] se tomar cuidado pois na escola a situação acontece a todo momento com jovens que são prontamente discriminados pela roupa, pelas atitudes ou opção sexual, e que sofrem as mais diversas situações vexatórias, o que torna o adolescente uma figura totalmente impotente diante desse tipo de situação. Estas situações afloram as transformações de caráter estressante e incitam a violência, o tratamento hostil, baixo rendimento escolar, entre outros fatores (Educadora 4, GTR 2017).

Quanto abordagem metodológica e a contextualização didática, o texto atende aos requisitos necessários, sem questões conflitantes, isso permite ao professor problematizar uma situação e propor alternativas para que o educando sinta a necessidade de buscar e compreender esse novo conhecimento, usando-o como recurso didático problematizador do contexto em que ele está inserido e que é repleto de significação. Sabe-se que os livros didáticos são utilizados com algumas adaptações. Nesse sentido, percebe-se a importância da análise do material apresentado, em virtude de possíveis questionamentos por parte dos alunos que em algum momento tiveram contato com o material e o assunto proposto. Essa relação dialética entre sujeito-realidade-sujeito, o compromisso do educando e a metodologia de ensino favorecem a aprendizagem significativa ao educando (Paraná, 2006, p.40).

CONSIDERAÇÕES

O resultado obtido através do ICD reforçou a concepção da fragilidade em que se encontram os educandos adolescente quanto ao seu processo de escolarização, ao traçar o perfil dos educandos percebe-se uma demanda cada vez maior de educandos que buscam a modalidade EJA para dar continuidade aos seus estudos, grande parte desses adolescentes estão sob cumprimento de medida socioeducativa e participam da escolarização em salas multiseriadas, por vezes há uma ausência total de material didático, em outras há matérias com defasagem de conteúdos atualizados. A inquietação diante dessa situação proporcionou uma reflexão-ação em relação a prática pedagógica levando a executar essa análise do livro didático. Diante dos resultados e das contribuições dos educadores participantes da pesquisa, buscou-se elaborar atividades didáticas direcionadas aos adolescentes da EJA e da socioeducação, de modo a contemplar as demandas atuais. Através de projetos direcionados a temas atuais e realizando atividades lúdicas foi perceptível as mudanças e o interesse dos educandos quanto ao processo de aprendizagem.

Evidenciou-se a importância de os professores realizarem uma análise criteriosa e crítica do livro didático utilizado em sua aula, tornando-se essa uma prática contínua e constante. Há uma grande dificuldade em escolher o livro que atenda a todos os critérios, até porque se for pensar nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná, os livros didáticos não contemplam todos os conteúdos que os educandos necessitam em cada série. Citou-se por alguns educadores o quanto é um desafio a escolha do livro didático.

Essas contribuições foram fundamentais, ampliou as discussões sobre o contexto escolar da modalidade EJA possibilitando assim uma interação entre professores atuante na EJA e/ou sistema socioeducativo de modo a compartilhar as sugestões e as experiências vivenciadas com seus educandos. Mencionou-se a relevância da pesquisa frente aos desafios da escolarização na modalidade EJA e nos espaços socioeducativos.

Os resultados da pesquisa, as sugestões de atividades diversificadas e lúdicas, inspiraram mais ações para analisar os materiais didáticos utilizados na educação em geral, não apenas na modalidade EJA, revendo conteúdos e apropriando-se ações voltadas a novas formas de ensinar e aprender Ciências, de modo a repensar e refletir sobre a prática docente para que o educando seja capaz de alcançar esse conhecimento que tem múltiplas naturezas.

REFERÊNCIAS

- Bittencourt, C. (2001). *O saber Histórico na sala de aula*. São Paulo: Contexto.
- Borges, G. L. de A. (2012). *Material Didático no ensino de Ciências* – volume 10- D23 - UNESP/UNIVESP – 1 Edição. Disponível em: <https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47362/1/u1_d23_v10_t06.pdf>. Acesso em: 22/02/2019
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* – 9.394/1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12/02/2019.
- Braisl. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 136p. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro04.pdf>>. Acesso em 02/03;19
- Brasil.(1988) *Constituição Federal*. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/consti/1988/constituicao-1988-5-outubro-1988-322142-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 12/01/2018.

- Brasil. (2000). *Parecer n° 11/2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos*. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 18 jul. 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 14/03/2019.
- Brasil. (2006). Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB 11/2000, de 10 de maio de 2000. *Diretrizes curriculares nacionais para educação de jovens e adultos*. Brasília: MEC, 2006.
- Brasil. (2016). Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica- *Resolução CNE/CEB 3/2016*. Diário Oficial da União, Brasília, 16/05/16, Seção 1, p. 6. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41061-rceb003-16-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em 24/02/19
- Freire Jr., O. (2002). A relevância da filosofia e história das ciências para a formação dos professores de Ciências, In: Silva Filho, W. J. Epistemologia e Ensino de Ciências. Salvador: Arcádia/UCSal.
- Freire, Paulo. (2003). *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2008) *Pedagogia da Autonomia- Saberes Necessárias a Prática Educativa*, Paz e Terra – 37ª Ed. São Paulo
- Haracemiv, S. M. C; Camargo, J A de, (2017) *Produção de material didático de Ciências da Natureza na educação de jovens do sistema socioeducativo*. 2016/2017. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pdebusca/producoes_pde/2016/2016_artigo_cien_ufpr_josmariaaparecidadecamargo.pdf>. Acesso em: 27/03/19.
- Paraná. (2006) Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Paraná (versão preliminar)*, Curitiba.
- Santos, K. de M. L. (2013). *Coleção Caminhar e Transformar- Ciências: Ciências anos finais do Ensino Fundamental-EJA*. 1ed. - São Paulo: FTD

ESCOLARIDADE DE JOVENS E ADULTOS QUE VIVEM EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL

ID 303

Georgina Silva CAMARGO

Sonia Maria Chaves HARACEMIV

Francisca Vieira LIMA

Lívia Moreira de CAMARGO

Universidade Federal do Paraná/BR

gina@lbcamargo.com.br; sharacemiv@gmail.com; franvlprof@gmail.com; mmcamargo@gmail.com

Resumo: Em pleno século XXI, ainda persistem os baixos níveis de escolaridade da população jovem e adulta brasileira. A Educação ainda é tratada de forma fragmentada, com ações descontínuas e, na maioria das vezes restritas às iniciativas de alfabetização. O Brasil é um país marcado pela desigualdade de renda e consequente falta de oportunidade de vida digna para inúmeras pessoas. Atualmente, estima-se que, 52 milhões de brasileiros vivem na pobreza, com famílias de renda per capita até meio salário-mínimo. Nesse sentido, predominam ações insuficientes para universalizar a educação como um todo no Brasil, principalmente para os jovens e adultos que vivem em condições de vulnerabilidade social. Fato que coloca essas pessoas em condição de desvantagem diante do mundo letrado e globalizado. O presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativo-quantitativa. A coleta de dados foi feita por entrevistas, com roteiro semiestruturado, 30 entrevistas com os moradores (próximo ao lixão, ao rio e às vias expressas). O objetivo desta pesquisa foi conhecer alguns aspectos da vida cotidiana e da escolaridade dos moradores de duas vilas de nível socioeconômico baixo em Curitiba. Após as análises feitas, identificou-se que a maioria das pessoas se encontrava no trabalho informal. Entretanto, após a análise dos dados levantados, evidenciou-se que o que manteve os moradores nas vilas foram vínculos afetivos e emocionais construídos ao longo do tempo, assim como o desejo de uma melhor condição de vida, de possibilidades de estudo e de oportunidades de trabalho. Nos contextos de pobreza e miséria, em que vive grande parte da população das grandes cidades, a educação poderá desempenhar um papel importante nos processos de conscientização e interação entre os sujeitos submetidos à dominação e alienação.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Vulnerabilidade social, Emancipação, Cidadania.

INTRODUÇÃO

Diante da crise socioambiental que atinge o planeta como um todo, gerando problemas sociais, culturais e ambientais num processo de mudanças abruptas. É necessário que se compreenda o impacto que estas condições desfavoráveis causam no ser humano, a partir de uma visão de mundo que aponte possibilidades de reestruturação e ao mesmo tempo gere esperanças. Assim sendo, este estudo referenciará a Psicologia Social Comunitária e o modelo de Educação crítica de Paulo Freire, como uma forma de mudanças e transformação socioambiental e educacional. O Brasil é um país marcado pela desigualdade de renda e consequente falta de oportunidade de vida digna para inúmeras pessoas. Observam-se nas grandes cidades, os chamados, “centrões de pobreza” (Freire, 1979), “(...) bairros, vilas, aglomerações de casas e casebres que iam, de maneira desorganizada, sendo erguidos em terrenos os mais inóspitos e inseguros possíveis, contudo mais próximos onde as pessoas podiam trabalhar” (Freitas, 2005, p. 59).

Com a falta de opção de moradia, muitas famílias construíram suas casas em lotes irregulares que não possuíam as mínimas condições de infraestrutura. Geralmente estes lotes localizam-se em regiões próximas a rios poluídos e lixões, com uma visível degradação ambiental (IBGE / UNICEF, 2004).

A política econômica pode também contribuir para manter as pessoas na condição de pobreza e exclusão social, devido à lógica da exploração e dominação dos mais fracos. Nesse sentido, são famílias que “vêm tendo

seus direitos negados durante várias gerações. Uma família que vive em situação de extrema miséria vê-se impossibilitada de manter um mínimo de estabilidade em sua vida familiar” (Rizzini, 2006, p. 93).

Defende-se aqui que é necessário que se compreenda o impacto que estas condições desfavoráveis causam no ser humano, dentro de uma proposta que tenha como visão buscar o encontro de possibilidades de reestruturação e melhoria de vida, ao mesmo tempo em que, gere esperanças de transformação social. Nesse sentido, a Psicologia Social Comunitária e os estudos de Paulo Freire podem apontar alguns caminhos.

Neste estudo, caracterizam-se como comunidades pobres, “aquelas que vivem na periferia das grandes cidades, em situação de pobreza urbana” (Teixeira, 2006, p. 74), vivendo em moradias sem infraestrutura de água e esgoto, com escassos recursos para suprirem suas necessidades mais básicas de sobrevivência (alimentos, remédios).

O presente artigo procura identificar junto aos moradores de duas vilas pobres de Curitiba - PR, algumas dificuldades existentes no local, principalmente relacionadas à educação e saúde e as perspectivas de mudanças que os moradores gostariam que houvesse.

2 JUSTIFICATIVA

O Brasil é um país com imensas desigualdades sociais e contradições. Na sociedade atual, cresce e ganha importância cada vez mais o amplo contingente de pessoas que vivem na periferia das grandes cidades, é composto de famílias que, muitas vezes se encontram em condições precárias com relação à moradia, alimentação, educação, emprego, saúde, transporte e lazer (Minuchin, 1999).

Atualmente, quando “vários milhares de crianças e adolescentes estão circulando pelas ruas” com risco de não sobreviverem a essa vida, “estima-se que, em 46 % dos 50 milhões de brasileiros que vivem na pobreza, com famílias de renda *per capita* até meio salário-mínimo, existem 53% de crianças de zero a seis anos de idade” (IBGE/UNICEF *apud* Rizzini, 2006, p.18).

A situação de extrema pobreza na quais inúmeras famílias vivem, localizadas em barracos ou casebres nas periferias, sem esperança e expectativa de futuro, colocam em risco o desenvolvimento biopsicossocial das crianças e adolescentes que se encontram nesses locais de risco (IBGE, 2000).

A vivência em alguns trabalhos em comunidades desta pesquisadora, ao lado de “experiência durante quatro anos na coordenação de projetos sociais” direcionados à população de baixa renda, (pessoas que se encontravam em “situação de risco pessoal e social”) foi o início da reflexão sobre a situação da vida dessa população menos favorecida (Rizzini 2006, p. 204).

A Psicologia Social se propõe a estudar as relações sociais, sua pertinência aos grupos, seus níveis de consciência e identificação, a fim de que as pessoas das comunidades desprivilegiadas repensem as bases de interação com o Planeta, desde as práticas mais elementares e aparentemente insignificantes do indivíduo no dia a dia, como jogar papel no chão, seu hábito de consumo diário; até ter-se uma posição crítica de si mesmos e do lugar onde vivem (Campos, 2005).

Segundo Loureiro (2002) é desejável que, em se tratando de comunidades pobres, diante da condição desfavorável em que se encontram, estas se organizem e reivindiquem junto aos órgãos competentes, o direito de viverem em um ambiente sadio, que lhes permita uma vida digna e produtiva.

Para Campos (2005), a Psicologia Social Comunitária também se propõe a contribuir para a construção de relações sociais mais sólidas, democráticas e solidárias, rumo ao fortalecimento e à autonomia da comunidade, com vistas à melhoria da qualidade de vida das pessoas.

A pesquisa realizada na comunidade procurou conhecer quais as motivações que mantêm algumas pessoas de comunidades pobres vivendo e convivendo com situações socioambientais desfavoráveis (próximo ao rio Bariqui, sujeito a inundações, lixo clandestino e vias rápidas), durante muito tempo, alguns há mais de 30 anos.

A população alvo tratava-se de 120 famílias residentes nas duas vilas, eram pessoas que viviam em lotes de invasão, sujeitos a desapropriação. Os moradores construíram suas casas em três pontos distintos do bairro: próximo de um lixo clandestino, nas proximidades da via pavimentada que dá acesso ao bairro e próximo a um rio, sujeito a inundações.

A partir dessa realidade buscou-se identificar como algumas pessoas que vivem em contextos de vulnerabilidade social podem permanecer no local de risco durante alguns anos, mesmo encontrando-se numa condição de fragilidade diante do poder dominante, podendo ser excluídas e/ou facilmente influenciadas e manipuladas pelo poder político e econômico.

Assim sendo, a busca por se entender a condição em que vivem essas pessoas, principalmente nas questões de saúde e educação, motivou o interesse por esta pesquisa.

De acordo com a perspectiva da Psicologia Social e os estudos de Paulo Freire, espera-se que possam ser feitas reflexões sobre aspectos ligados a caminhos para a autonomia e a emancipação dos indivíduos que vivem em comunidades desprivilegiadas.

O objetivo da pesquisa foi o de investigar, junto aos moradores, quais os motivos para sua permanência no bairro e alguns significados de residirem nessa localidade. Identificar quais os problemas vivenciados no seu cotidiano, principalmente os que se referem as questões de educação, saúde e moradia, descrever as alternativas e/ou soluções para os problemas indicados pelos próprios moradores.

3 MÉTODO DE PESQUISA

O método é “um conjunto de procedimentos cognitivos, intelectuais e técnicos adotados a fim de se atingir o conhecimento” (Gil, 1998, p. 26) O presente trabalho trata de uma pesquisa qualitativa/quantitativa, realizada junto aos moradores de duas vilas pobres num bairro de Curitiba. “A pesquisa qualitativa é orientada para a análise de casos concretos em suas particularidades temporal e local, partindo das expressões e atividades das pessoas em seus contextos locais” (Flick, 2004, p. 28)

Para o seu desenvolvimento, fez-se uso dos seguintes instrumentos de coleta de dados: entrevista semiestruturada prévia, diário de campo e entrevista semiestruturada aplicada junto à população alvo.

Num primeiro momento, foi elaborado o termo de consentimento, e um roteiro com entrevistas 12 questões semiabertas, Entretanto, devido à reformulação do problema de pesquisa, por motivo de mudança de orientação, tal instrumento não foi mais utilizado.

Definiu-se que a pesquisa seria feita junto aos moradores residentes em duas vilas pré-selecionadas que ficam próximas à margem de um rio, anteriormente desviadas do seu curso normal, dividindo a comunidade em duas vilas distintas e independentes (IPPUC-2000 -2005).

As entrevistas nas casas foram feitas nos locais escolhidos pelo(a) morador(a): Duravam, em média, uma hora devido ao fato das pessoas entrevistadas permanecerem por algum tempo conversando informalmente.

O Termo de Consentimento foi apresentado e assinado pelos representantes da comunidade, com o objetivo de que os líderes ficassem cientes do que se tratava: uma pesquisa vinculada ao Programa de Pós – Graduação da Universidade Federal do Paraná. Os líderes também foram informados de que as pessoas que participassem da entrevista não seriam identificadas, apenas as informações fornecidas seriam publicadas, resguardando-se o anonimato dos respondentes.

De acordo com informações dos líderes comunitários das duas vilas, a característica atual do bairro em questão é de uma região com população diversificada; há pessoas que chegam nas vilas, oriundas das mais diversas regiões do País. Este fato fez com que aumentassem os números de casos de delinquência e de violência, no local. A partir disso, a vila tornou-se um local de risco, principalmente para as pessoas que não vivem nesse ambiente.

Por esta razão o percurso na vila foi feito a pé, sempre com o acompanhamento de um dos representantes da comunidade.

Todos os contatos feitos na comunidade foram favoráveis, desde os representantes da comunidade até os respondentes da pesquisa, ficou evidenciada também a colaboração dos moradores que, durante um período de mais de uma hora, ficaram disponíveis para responder as questões da entrevista.

4 CONHECENDO AS VILAS

A área estudada compreendeu uma região urbana de Curitiba, localizada num bairro paralelo a grandes centros comerciais e condomínios de luxo, onde, se encontram duas vilas pobres, em lotes com situação irregular. De acordo com relatos da presidente do Clube de Mães e do presidente de uma das Associações de Moradores, a divisão das duas vilas, ocorreu após o desvio do rio e da decisão de se ter duas Associações de Moradores em 2004. Anteriormente, o local era composto de uma única vila.

A partir da divisão das vilas, elegeram-se, então, dois representantes Para ambas comunidades. No começo, manteve-se a sede da Associação de Moradores; entretanto, as dificuldades em conciliar as agendas dos dois representantes para a realização dos encontros com a comunidade e os conflitos gerados entre eles resultou na separação das sedes.

Segundo Rodrigues (2003), essa região onde vive a população alvo, teria feito parte de um projeto de urbanização para a construção de casas populares para os trabalhadores da CIC - Cidade Industrial de Curitiba, bairro de Curitiba onde se concentra o maior número de indústrias. Porém, antes de ser implantado o projeto, houve uma “especulação” imobiliária do local, fato que elevou o valor dos terrenos da região e inviabilizando o projeto inicial. Ainda, de acordo com os dados do Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano de Curitiba - IPPUC, essa é uma área de 21.271 m², com 162 domicílios, 8 comércios, 1 indústria e 2 escolas, sendo uma estadual e outra municipal.

Essa região encontra-se próxima a um rio e apresenta, no seu entorno, uma grande área arborizada com vegetação nas encostas, com algumas casas construídas às margens desse rio. Com o tempo, outras casas foram loteando os terrenos irregulares da vila e se localizando, em sua maioria, em ruas sem pavimento; atualmente, são

Dois grandes vias rápidas cortam o bairro, sendo uma no sentido bairro centro e outra via de cruzamento dos ônibus expressos. Uma das vilas fica cortada pela via rápida que passa em cima de uma ponte na qual alguns andarilhos muitas vezes se abrigam embaixo.

O entorno do lixão se apresenta rodeado por residências que, na sua maioria, se compõem de casas de madeiras e barracos sem as condições básicas de saneamento. Sabe-se que estas terras caracterizam-se como lotes em risco de desapropriação.

A caracterização da população do bairro, de acordo com os dados de 2000/2005 do IPPUC, apontou os seguintes resultados:

A denominação do bairro é “resultado da combinação de dois fatos históricos distintos que o tempo se encarregou de relacionar” (IPPUC, 2004). Por um lado, retrata o aspecto geográfico da região de onde se estendia uma bonita planície coberta pela vegetação rasteira. A segunda parte do nome vem de um imigrante português que aqui chegou, no início do século XIX. Esse colono, proprietário de grande extensão de terras, dividiu-as em pequenos sítios que foram vendidos a várias famílias, dando origem ao atual bairro.

5 ALGUNS RESULTADOS

Através das observações desenvolvidas nas duas vilas, percebeu-se que grande parte da população-alvo veio de outros estados ou do interior do Paraná; as pessoas que são naturais de Curitiba são os adultos jovens ou filhos de pessoas que viviam ou vivem na região.

A moradia: casas de madeira, com peças pequenas, algumas construídas à beira do rio, outras perto de um lixão. Grande parte das casas de alvenaria estava localizada frente a via expressa.

Em várias casas não havia água encanada nem rede de esgoto; o nível de higiene, em algumas destas, casas era precário, provavelmente, em função da falta de saneamento básico. Este fato pode ter sido ocasionado, talvez, por ser esta uma região de invasão e não ter despertado o interesse por parte dos órgãos governamentais para melhorias no local.

Quanto às dificuldades de grande parte dos moradores: tratavam-se de questões relacionadas às condições de moradia e infraestrutura da vila. Muitos moradores atribuíram ao governo a solução para essas dificuldades e poucos acreditavam que a comunidade também devia se implicar às soluções desses problemas.

Outras questões que também foram levantadas: a situação de risco para os adolescentes e jovens na vila, com a existência de questões relacionadas a drogas e delinquência. Constatou-se que a escolaridade da população é baixa, a grande maioria, 66,67% dos entrevistados não concluiu o Ensino Fundamental, sendo que 16,67% da população era analfabeta, embora existam duas escolas próximas às referidas vilas.

De acordo com 63,33% das respostas referentes ao que as pessoas faziam quando alguém ficava doente na comunidade, relataram que levavam à Unidade de Saúde 24 horas e que, às vezes, as pessoas eram conduzidas de ambulância; outros 26,67% das respostas relataram que levam seus familiares ou quem ficava doente, no Posto de Saúde local onde, além dos atendimentos, recebem as medicações indicadas pelo médico, isso quando havia medicamentos no posto;

Outro fator importante para a saúde das pessoas são os seus projetos de vida. Na população alvo, percebeu-se que os projetos de grande maioria estavam relacionados às questões que dependiam deles mesmos como, cursos, estudo e empreendedorismo, ou seja, havia uma compreensão da necessidade de se aprimorarem para conseguir um emprego melhor. Poucos respondentes relataram a necessidade imediata de um emprego registrado, outros pensavam na melhoria da moradia, da saúde; uma minoria dos entrevistados pensava em adquirir bens materiais, sendo que outros pensavam em mudar de cidade ou viver mais meia dúzia de anos, ou simplesmente, relataram não ter projetos de vida.

Das cento e vinte famílias que vivem no local, foram visitadas 30 casas onde se fez a entrevista com os (as) chefes de família. Verificou-se que dezesseis pessoas vieram do interior do estado do Paraná e outras de estados diferentes e somente sete delas eram naturais de Curitiba. Dos respondentes vinte e duas pessoas, ou seja, 73,33% eram do sexo feminino e oito delas, o que corresponde a 26,67%, eram do sexo masculino.

Quanto a escolaridade, vinte pessoas possuem o Ensino Fundamental incompleto e três delas concluíram o referido nível; cinco pessoas são analfabetas; uma pessoa possui o Ensino Médio incompleto e uma delas concluiu o referido nível de ensino. Na comunidade vivem pessoas com pouco ou nenhuma escolaridade, sendo que o índice de analfabetismo é alto nas duas vilas. Fatos que se refletem na situação econômica, sendo que algumas pessoas vivem com renda informal abaixo de um salário-mínimo. São pessoas que não possuem recursos para viverem em outro lugar, fato que fica evidente pelo tempo em que os moradores vivem no local. Uma pessoa vive há 50 anos, duas vivem entre 31 a 40 anos, dezesseis vivem entre 21 e 30 anos, quatro vivem de 11 a 20 anos e sete pessoas vivem de 1 a 10 anos.

Quanto ao tipo de trabalho que os entrevistados desenvolviam, observou-se que o maior número dos entrevistados se encontrava no trabalho informal, sendo que onze pessoas, que corresponde a 36,67%, desenvolvem atividades chamadas de bicos para os moradores, nas atividades de jardinagem e catador de material reciclável. Quatro pessoas, que corresponde a 13,33% têm trabalho fixo registrado e igual percentual não trabalham fora.

Das vinte e duas mulheres entrevistadas, 22,73 %, são donas de casa, 10 % trabalham registradas como frentista de posto, mensalistas e atendente de *shopping*, 9,09% estão aposentadas, 27,27 % são mensalistas e diaristas, e igual percentual de 27,27 % desenvolvem atividades no trabalho informal (catadoras de material reciclável, doceiras, salgadeiras e costureiras)

Quanto aos oito homens entrevistados, 62,50%, desenvolvem trabalho informal, como catador de material reciclável, trabalhando como jardineiros, pedreiros); Sendo que 25% estão aposentados; 12,5% trabalha registrado e 12,5 % trabalha como autônomo de cicleteiro (uma oficina para consertar bicicletas).

Percebeu-se que, no maior número das entrevistas, as pessoas trabalham de alguma maneira para colaborar no sustento da casa. Das 138 pessoas que residem nas respectivas residências dos entrevistados, são sustentadas por 75 pessoas, representando 54,35 % das pessoas que ajudam.

6 REFLEXÕES FINAIS

Diante da realidade da vida cotidiana das comunidades pobres, um dos papéis da Psicologia Social e da Educação crítica são trabalhar com essas pessoas a partir de sua visão de mundo, sua auto percepção, seus valores e práticas individuais e coletivas, incluindo também as pessoas que estão estagnadas e não conseguem mudar sua condição de vida social (Andery, 1984)

Segundo Lane (1996), ao se falar nas diversas experiências que ocorrem numa determinada comunidade, é importante que, tratando-se da vila em questão, os moradores procurem conhecer bem a realidade que existe na sua própria comunidade. Importa também, que o grupo de moradores que possui uma percepção maior das necessidades existentes, se fortaleça enquanto grupo e desenvolva ações conjuntas e, ao mesmo tempo, valorize as expressões afetivas porque são estas que motivam a vida no grupo e na comunidade.

Para Freire (1979), o homem é um ser capaz de se autodeterminar. Por isso, nos contextos de pobreza e miséria, em que vive grande parte da população das grandes cidades, a educação poderá desempenhar um papel

importante nos processos de conscientização e interação entre os sujeitos submetidos à dominação e alienação. “Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação reflexão” (Freire, 1996, p. 92).

Nesse contexto sociopolítico, como demonstram vários estudos, o método de alfabetização de adultos, na perspectiva da proposta de Paulo Freire, teve uma significativa contribuição no desenvolvimento de trabalhos em comunidades pobres, por ser uma prática que aproximava as pessoas em torno do aumento da sua auto-estima, da autonomia e da sua emancipação (Freitas, 2005; Montero, 2004; Martin-Baró, 1987).

As propostas educativas que visam uma maior possibilidade de reflexão e tomada de consciência crítica para o indivíduo, promovem a valorização da cultura local e instrumentam o indivíduo para a transformação da realidade e de si mesmo. “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção” (Freire, 2004, p.22)..

Através dos relatos dos moradores, foi possível identificar que, existiam entre as pessoas menos favorecidas uma rede de relações que ocorria no cotidiano, expressa no intercambio de favores que partiam de relacionamentos de amizades entre os vizinhos e da convivência do dia a dia, entre pessoas compartilhavam as mesmas dificuldades.

Enfim, percebeu-se que é possível encontrar-se, em comunidades menos favorecidas, indivíduos que, com maior reflexão sobre sua condição de vida, lutam para e transformar a realidade social em que vivem, com esperança no futuro.

REFERENCIAS

- Campos, R. H. de F (2005). (org). *Psicologia Social Comunitária - Da solidariedade à autonomia*. 10º ed. Petrópolis: Vozes.
- Camargo, G. S. (2005). Educação e cidadania ambiental: Psicologia na visão sistêmica de comunidade. In: Schmidt, M. A.; Stoltz, T. *Educação, Cidadania e Inclusão Social*/Curitiba: Quatro Ventos.
- Dias, G. F.(2000). *Educação Ambiental Princípios e Práticas*. 7ed. São Paulo: Gaia.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. 2º ed. Porto Alegre: Bookman.
- Freire, P. (1979). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e terra.
- Freire, P. (2004). *Pedagogia da Autonomia - 29 º*, São Paulo: Paz e Terra,
- Freire, P. (1997). *Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários a prática educativa*. São Paulo, Brasil: Paz e Terra (Coleção Leitura).
- Freire, P. (1985). *Pedagogia do Oprimido*. 14º edição. São Paulo: Paz e Terra.
- Freitas, M. F. Q. (2000). O Movimento da lente Focal na História Recente da Psicologia Social Latino-Americana. In: Campos, R. H. F. & Guareschi, P. A. (orgs). *Paradigmas em Psicologia Social. A perspectiva Latino-Americana*. Petrópolis. Vozes.
- Freitas, M. F. Q. (1996). Contribuições da psicologia social e psicologia política ao desenvolvimento da psicologia social comunitária. In: *Psicologia & Sociedade*, volume 8 número 1, jan/jun. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/seerpsicsoc/ojs2/index.php/seerpsicsoc/article/viewFile/3350/2005>
Acesso em: 20/02/2019.
- Freitas, M. F. Q (1998). Inserção na comunidade e análise de necessidades: reflexões sobre a prática do psicólogo. *Psicol. Reflex. Crit.* vol.11 n.1 Porto Alegre. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79721998000100011&lng=&nrm=iso&tlng=pt
Acesso em: 20/02/2019.

- Gil, A. C. (1994). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Gomes, G. R; Flores, G. J; Jiménez, E. G.(2002) *Metodología de la investigación cualitativa*. Santiago de Cuba: PROGRF.
- Lane, S. T. M; Sawaia, B. B. (1995). *Novas Veredas da Psicologia Social*. São Paulo: Brasiliense: EDUC.
- Lane, S. T. M; Codo, W. (orgs). (1997) *Psicologia Social- O homem em movimento*. São Paulo: Ed. Brasiliense.
- Lane, S. T. M. (1984b). O processo grupal. In: Lane, S. T. M. & Codo, W. (Eds.), *Psicologia Social: O homem em movimento* (pp. 78-98). São Paulo, SP: Brasiliense.
- Loureiro, C. F. B; Laurargues, P; Castro, R. S (orgs).(2002) *Educação Ambiental- repensando o espaço da cidadania*. São Paulo: Cortez.
- Martin, B. I. (1998). *Psicología de la liberación*. Sagasti : editorial Trotta.
- Minayo, M. C. de S.(org); (1994) *Pesquisa Social- Teoria, método e criatividade*. 19º ed. Rio de Janeiro: Vozes.
- Montero, M. (2000). Constucción, desconstrucción y crítica:teoria y sentido de a psicologia social comunitária en América Latina. In: Campos, R. H. F.; Guareschi, P. A. (Ed.). *Paradigmas em Psicologia Social: a perspectiva Latino Americana*. Petrópolis: Vozes.
- Rodrigues, V. L. (2003). *Emancipação Humana: A importância da Educação Popular para Elevação da Consciência das Mulheres de Baixa Renda*. Universidade Tuiuti do Paraná. (Dissertação de Mestrado).
- Rizzini, I. (2006) (coordenação). *Acolhendo Crianças e Adolescentes. Experiências de Promoção do Direito à Convivência Familiar e Comunitária no Brasil*. São Paulo: Cortez; UNICEF.

RECONHECIMENTO DE SABERES: UM INÍCIO DE CONVERSA

ID 300

Nivia Moreira de CAMARGO

Francisca Vieira LIMA

Georgina Silva CAMARGO

Sonia Maria C. HARACEMIV

Universidade Federal do Paraná

nmcamargo@gmail.com ; franvlprof@gmail.com; gina@lbcamargo.com.br; sharacemiv@ufpr.br

Resumo: O propósito desta pesquisa é contribuir para uma introdução à metodologia utilizada para o reconhecimento, a validação e a certificação de saberes adquiridos ao longo da vida por jovens e adultos em ambientes formais e informais de educação, em uma Escola in company de Jovens e Adultos da cidade de Joinville/Santa Catarina/Brazil, com turmas de EJA Profissionalizante (Educação Básica articulada com Qualificação Profissional) para trabalhadores da indústria. Essa pesquisa pautou-se na perspectiva sócio crítica, desenvolvida por meio de pesquisas: bibliográficas, documental e observação. Diante de um cenário contemporâneo, onde o direito à educação é o alicerce nos enunciados educativos, partiu-se de uma análise histórica sobre a elaboração e alterações, nas políticas que conduzem a esfera que fundamenta e prevê o reconhecimento de saberes adquiridos. Na Educação de Jovens e Adultos (EJA), essa premissa é ainda mais presente, considerando que a modalidade pressupõe que o aprendizado seja obtido ao longo da vida, em diferentes níveis e formas. A esse respeito, tomamos como aporte bibliográfico, Freire (1996), Manfredi (2010), Cavalcanti (2014), Costa (2015), Alcoforado (2012;2014), Tardif (2014), Haracemiv (2017). Este estudo justifica-se pela necessidade do reconhecimento de saberes ser melhor compreendido, considerando a expansão dos espaços escolares e não escolares que tornam educativos todos os espaços da vida. E é partindo desse entendimento, e com o intuito de refletir sobre tal problemática, o seguinte problema de pesquisa foi delimitado: Que conexão pode ser estabelecida entre saberes e competências presentes nos referenciais norteadores da metodologia de reconhecimento de saberes e os saberes e competências desenvolvidos ao longo da vida? A pesquisa está em fase inicial, a análise que irá ser apresentada trata-se de uma introdução, que pretende fornecer linhas de características gerais e específicas que possam ser consideradas como necessárias ao exercício da reflexão para os profissionais envolvidos acerca de sua prática e enriquecimento das mesmas.

Palavras-chave: EJA; Reconhecimento de Saberes; Competências; Escola in company.

I CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A organização pedagógica da Metodologia de reconhecimento de Saberes (MRS) têm como premissa, mais do que promover um conjunto de conhecimentos, haja vista que traz em seu cerne a possibilidade de propiciar situações de aprendizagem e desenvolvimento de conhecimentos e competências que respaldem o estudante em sua construção de percurso formativo, sua trajetória e repertório considerando suas experiências de vida social, pessoal e profissional.

O propósito desta pesquisa é contribuir para um diálogo entre a metodologia e os conceitos de educação utilizados por uma escola particular de EJA *in company*.

Sobre a existência de diferentes experiências no que concerne o reconhecimento de saberes adquiridos, o Brasil vem desde 1996 empreendendo esforços no sentido de atender esta demanda, que no âmbito de políticas públicas concebeu a Rede CERTIFIC - Rede Nacional de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada e mais recentemente na esfera privada a Metodologia de Reconhecimento de Saberes (MRS) realizada desde o ano de 2016, por Instituição pertencente ao sistema "S".

Na formulação de seus programas, é possível observar que as condições legais e administrativas para implementação da estratégia estão dadas no âmbito do Ministério da Educação, que em consonância com as metas

10 e 11 do Plano Nacional de Educação (PNE), empenha-se para avançar com a Rede CERTIFIC que constitui-se como uma Política Pública de Educação Profissional e Tecnológica voltada para o atendimento de trabalhadores, jovens e adultos que buscam o reconhecimento e certificação de saberes adquiridos em processos formais e não formais de ensino-aprendizagem e formação inicial e continuada, a ser obtido por meio de Programas Interinstitucionais de Certificação Profissional e Formação Inicial e Continuada e Programas CERTIFIC. Destaca-se que a Formação Inicial e Continuada/FIC é um dos braços do Programa Nacional de Educação Profissional e Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Alunos, destinado a oferta de curso de qualificação àqueles que não terminaram o Ensino Médio e Fundamental (MARTINS, 2015).

Á esse respeito, o Artigo 6º, do Decreto n.º 5.840/2006, ressalta:

O aluno que demonstrar a qualquer tempo aproveitamento no curso de educação profissional técnica de nível médio, no âmbito do PROEJA, fará jus à obtenção do correspondente diploma, com validade nacional, tanto para fins de habilitação na respectiva área profissional, quanto para atestar a conclusão do ensino médio, possibilitando o prosseguimento de estudos em nível superior. (BRASIL, 2006)

Segundo Ramos e Mattos (2018), a experiência de Portugal foi a mais inspiroa as concepções da rede CERTIFIC no Brasil. Importante registrar que o Estado tem papel crucial na concretização do direito de todos à educação e lançou como estratégia para aprendizagem ao longo da vida, a sistematização do reconhecimento de saberes. Este dar-se-à pela necessidade de contemplar aos trabalhadores estudantes de EJA uma educação pautada na possibilidade do diálogo entre os saberes como ponto de partida, para que esses jovens e adultos possam (re) conhecer-se como “[...] sujeitos que têm uma vida, uma história e uma cultura” (RAMOS, 2004, p. 39), não sendo possível a oferta de um único caminho à seguir.

Nesse ínterim, a proposta de Educação de Jovens e Adultos do SESI, segundo o Projeto Político Pedagógico da Instituição, apresenta seu contexto referencial inspirado na educação ao longo da vida, constituindo um quadro orientador para definir e desenvolver projetos de educação/formação de jovens e adultos (SESI, 2017). O Reconhecimento prevê o avanço com vistas à superação de cultura pedagógica que impõe aos cursos de EJA os mesmos parâmetros da escola tradicional, como se os adultos devessem percorrer os caminhos do itinerário educativo não percorrido quando crianças e adolescentes, desconsiderando que, embora por fora da pista escolar, não deixaram de caminhar, crescer intelectualmente, se desenvolver e aprender (SESI, 2017).

Em seus escritos, Bordignon (2014), professor da Universidade de Brasília (UnB), na EJA, aponta questões a respeito de que torna-se fundamental reinventar o pensamento educativo, promovendo um novo paradigma da educação ao longo da vida, com a possibilidade e capacidade de aprender através da experiência revestida de uma importância capital, em uma sociedade que coloca a ênfase na educação permanente de seus membros e espera que continuem a aprender cotidianamente.

A construção do conhecimento pode ocorrer tendo como base diferentes panoramas. Um conhecimento pode ser obtido através de hábitos, pode ocorrer enfatizando o papel da mente, a expressão de sentimentos, ou, ainda, através de estímulos recebidos, onde as informações são diretamente relacionadas as experiências de cada pessoa (BORBA, 2013).

Apesar da notável relevância do Reconhecimento de Saberes na Educação de Jovens e Adultos e da necessidade de estudos que contribuam para a prática e qualidade educacional, o desenho do programa diz respeito á uma contingência ainda de implantação.

Sob tal perspectiva, este estudo irá se debruçar a questão em foco: Quais os impactos entre o processo de aplicação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes e a trajetória de desenvolvimento dos estudantes de EJA?

A resposta a este questionamento almeja o aprofundamento nas contribuições referentes aos processos de certificação que vem ocorrendo no Brasil e o conhecimento maior sobre o estudante de EJA que realiza a MRS, suas perspectivas e a implicância desse projeto no desenvolvimento integral desses estudantes.

2. OBJETIVOS

2.2 Objetivo Geral

Investigar relações e impactos entre o processo de aplicação da Metodologia de Reconhecimento de Saberes e a trajetória de desenvolvimento dos estudantes de EJA.

2.3 Objetivos Específicos

Compreender as relações e dinâmicas da Metodologia de Reconhecimento de saberes;

Traçar o perfil dos estudantes, quanto ao sexo, idade, estado civil, escolaridade/formação, tempo de serviço, experiências profissionais anteriores e competências reconhecidas;

Realizar o levantamento dos principais problemas enfrentados pelos estudantes durante o processo MRS;

Avaliar as condições apresentadas pelos estudantes que realizam a MRS;

Apontar as causas da evasão pelos jovens, adultos e idosos;

3. METODOLOGIA

Nesta pesquisa, buscará possíveis relações entre a estrutura de aplicação, desenvolvimento e conclusão da MRS e a trajetória de desenvolvimento de Estudantes da Educação de Jovens e Adultos na EJA Profissionalizante do contexto in company. Para tanto, a investigação será orientada pelos passos da pesquisa mista, descritiva exploratória.

Ao que se refere ao método misto, Creswell (2010) destaca que se refere à coleta simultaneamente, informações qualitativas e quantitativas. O enfoque adotado se caracteriza pela observação, grupo focal que fornecerão aspectos qualitativos, desencadeando uma análise crítica dos métodos de reconhecimento e validação de saberes, à luz do referencial teórico construído sobre os processos de aprendizagem de adultos e de desenvolvimento de competências, procurando evidenciar as tensões e paradoxos existentes

4. REVISÃO DE LITERATURA

Historicamente a educação foi marcada por desafios das mais diversas dimensões. E, por conta disso, a necessária construção de uma prática educativa que vise à educação de qualidade social para todos faz com que novas legislações e políticas educacionais sejam elaboradas no Brasil, com ênfase na amplitude do atendimento a uma educação que reconheça as diversas camadas populares, suas culturas e seus movimentos sociais como sujeitos com direitos na sociedade.

Na perspectiva assinalada por Paiva (2004), a legislação deve recomendar “[...] a necessidade de busca de condições, de alternativas, de currículos adequados a esses sujeitos, levando em conta seus saberes, seus conhecimentos [...]” (PAIVA, 2004, p.209), para que, assim, mais pessoas passem a exercer seu direito ao acesso

à educação, não somente aquelas em idade dita “regular”, mas também cidadãos que ao longo de suas vidas tiveram seus estudos interrompidos por diversas razões. Esse olhar diferenciado para com o público da EJA discorre sobre o direito de reconhecer que, considerando sua faixa etária, há saberes e experiências de vida e profissionais que não podem ser ignorados no processo de construção do conhecimento.

Com efeito, a escola não pode ignorar os saberes já adquiridos ou construídos pelos estudantes ao longo da vida por meio de seu trabalho, haja vista que o trabalhador que retorna aos estudos, não pode ser tratado como alguém que vai à escola para receber conhecimentos. A pessoa em causa deve ser ouvida pela escola de forma reflexiva e integral, para que seja assertivo o aproveitamento de suas vivências reais como produtor de cultura num determinado espaço de produção, que pode ser a empresa, a comunidade, igreja, grupos sociais ou sua própria casa, para transformá-las em ciência. Dessa maneira para além da promoção ao acesso à educação escolar, novas propostas metodológicas e teóricas são necessárias ao contexto educacional brasileiro que permeie o desmonte da paradoxal crise sobre a Educação no Brasil. Estas propostas devem contemplar: o ensino e a aprendizagem como um processo de metacognição que ocorre por meio do diálogo entre os saberes formais e informais que devem ser adotadas no espaço escolar, reconhecendo que a aprendizagem fora da escola também é uma forma de cultura a qual pode ser uma ótima oportunidade para aproximação, reconhecimento e valorização dos conhecimentos daqueles e daquelas que retornam aos estudos após um longo período.

Ao iniciar com este diálogo, a escola dá resposta ao direito constitucional à educação daqueles que por mais variados motivos não puderam realizar os estudos na idade e na época adequada, permitindo aos então excluídos a possibilidade de sentirem que pertencem a uma determinada cultura, pois “[...] nem a cultura iletrada é a negação do homem, nem a cultura letrada chegou a ser sua plenitude. Não há homem absolutamente inculto: o homem “hominiza-se” expressando, dizendo o seu mundo”. (FREIRE, 2005, p.20).

Com base na relevância desta possibilidade de diálogo entre os saberes adquiridos pelos trabalhadores estudantes ao longo da vida e os saberes acadêmicos, entende-se a relevância na proposta de Reconhecimento de Saberes, tanto escolares quanto profissionais, como ponto de partida para que estes estudantes possam expressar seus mundos, trazendo uma nova roupagem para a EJA.

Ao apontar para este público com atenção e observação, os resultados deste trabalho contribuirão para um entendimento maior frente a esta área de ensino/aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

Para os alunos da Educação de Jovens e Adultos a educação não formal complementa e enriquece as aulas no sistema de educação formal, tendo em vista que, atualmente, esse sistema formal é amplo e complexo (SERRAMONA, 1998). As experiências vividas por estes estudantes dentro e fora do âmbito escolar proporcionam diferentes visões e conhecimentos adquiridos. Desta forma, destaca-se a convergência e a complementação das modalidades educacionais (CAVACO, 2002).

Esta alternativa de escolarização dos adultos excluídos do processo educacional em seu tempo correto objetivava levar a este público uma maneira de obter seus estudos e acreditar na sua própria valorização como indivíduo (FREITAS, 1998; MANFREDI, 1980).

Busca-se com essa pesquisa compreender as origens e a evolução do movimento da educação/formação, reconhecimento, validação e certificação de competências para os trabalhadores da indústria. Partindo da pesquisa bibliográfica e da observação, considerando que este movimento tem a perspectiva de alargar e fazer emergir um

conjunto de questões críticas e reflexivas.

Com este panorama traçado, analisamos nessa primeira etapa estudos bibliográficos sobre a questão dos saberes ao longo da vida, tentamos identificar como está este campo de pesquisa na realidade brasileira da Educação de Jovens e Adultos.

Espera-se que com essa investigação continuar e aprofundar a reflexão em curso sobre os modelos de reconhecimento de saberes e a trajetória de seus sujeitos, clarificando os conceitos utilizados no âmbito deste novo campo de práticas educativas.

REFERÊNCIAS

- Alcoforado, L. M. (2014) Reconhecimento, validação e Certificação de saberes experienciais: desafios para a formação continuada e as relações de trabalho. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v. 23, n. 3, p. 13-30, set./dez.
- Borba, V. C. M. (2013). *Instrução e produção textual: um estudo com contos de assombração*. Maceió: EDUFAL.
- Bordignon, G.(2014). Caminhar da educação brasileira: muitos planos, pouco planejamento. IN: *Planos de Educação no Brasil: planejamento, políticas, práticas*. Donaldo Bello de Souza, Angela Maria Martins (orgs.). São Paulo: Edições Loyola.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº. 9.394*, Brasília. 20 de dezembro de 1996.
- Cavaco, C. (2002). Aprender fora da escola: *percursos de formação experiencial*. Lisboa: Educa.
- Creswell, J. W. W. (2010). Projeto de pesquisa: *métodos qualitativo, quantitativo e misto*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Freire. P. (2005). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, (Coleção Leitura)
- Freitas, M.F.Q. (2007) Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educ. rev.* no.29, p.47- 62.
- Lakatos, Eva Maria e Marconi, Marina de Andrade. (1996).*Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados*. 3. ed. São Paulo: Atlas.
- Manfredi, S. M. (1980). *Educação Profissional no Brasil*, São Paulo: Cortez: Autores Associados.
- Manfredi, S. M. (2010). Uma política de Certificação profissional orientada para a inclusão social. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 16, n. 30, p. 27-48, jan./jun.
- Paiva, J.; Machado, M. C.; Ireland, T. (Orgs.). (2004). *EJA: uma memória contemporânea 1996-2004*. MEC/UNESCO. Brasília.
- Portal do professor. Thimoty Ireland. (2017) Disponível em < <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/conteudoJornal.html?idConteudo=1477>>. Acesso em 05 ago.
- Ramos, M. N. (2004). O projeto unitário de ensino médio sob os princípios do trabalho, da ciência e da cultura. Frigotto, G. e Ciavatta, M. *Ensino Médio: ciência, cultura e trabalho*. Brasília: MEC/SEMTEC.
- Ramos, E. E.; Mattos, M.C.C.M. (2018). Reconhecimento de saberes: Um estudo sobre o estado da arte. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1711-1725, out./dez.
- SESI, Serviço Social da Indústria, (2017) Projeto Político Pedagógico, Educação de Jovens e Adultos. Florianópolis, Santa Catarina, Brazil.

Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Vozes.

METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM COLABORATIVA NA DISCIPLINA REPRESENTAÇÃO GRÁFICA E DIGITAL: ADAPTAÇÃO DO JIGSAW APLICADO EM SEMINÁRIO SOBRE ELEMENTOS DA ARQUITETURA

ID 174

Juliana Fernandes Junges CARARO

Liliam Maria Born MARTINELLI

Marilda Aparecida BEHERENS

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

juliana.junges@grupomarista.org.br; liliammartinelli@hotmail.com; marildaab@gmail.com

Resumo: A disciplina de Representação Gráfica e Digital do 2º período do curso de Arquitetura e Urbanismo, busca atender às mudanças pedagógicas da instituição privada onde se realizou a pesquisa e que, consciente da atual sociedade da informação e papel da construção significativa do conhecimento, propôs um novo modelo pedagógico priorizando a prática de metodologias ativas. O artigo apresenta os resultados de uma pesquisa-ação, a partir da análise qualitativa de dados sobre a percepção de professores e alunos quanto à aplicação prática de uma adaptação do método *Jigsaw* em um seminário sobre os elementos da arquitetura necessários às especificações e representações gráficas em projetos. A metodologia de aprendizagem colaborativa se fundamentou na busca pela formação global do estudante, baseando-se nos princípios do Pensamento Complexo de Edgar Morin e suas contribuições para a educação. Foram envolvidas 2 turmas, nas quais a maioria dos estudantes demonstraram ter acolhido positivamente a metodologia adotada, e os 5 professores mediadores, declararam, apesar de alguns imprevistos ocorridos, ter percebido uma atividade mais dinâmica, de maior concentração e coaprendizagem dos estudantes ao longo de todo o processo.

Palavras-chave: Pensamento Complexo, *Jigsaw*, Metodologia Ativa, Aprendizagem Colaborativa.

INTRODUÇÃO

A disciplina de Representação Gráfica e Digital do 2º período do curso de Arquitetura e Urbanismo, nasce na nova matriz curricular implementada em 2018, a qual busca atender às mudanças pedagógicas da instituição, onde se realizou essa pesquisa, e que vem se construindo desde o I Encontro da Rede Marista Internacional das IES (Instituições de Educação Superior) realizado em 2004, no qual se estabeleceu como importante desafio a definição da missão, visão e valores da educação superior marista, e a identidade do ensino superior cristão, católico e marista (Rede Mundial de Instituições Maristas de Educação Superior, 2010).

Conscientes do importante papel da construção do conhecimento na atual sociedade, onde muitas informações circulam em diversos meios e é preciso mobilizá-las de maneira a torná-las verdadeiros saberes, a mudança educacional vem com o objetivo da Universidade estar preparada para “formar profissionais competentes, capazes de resolver problemas complexos, além de formar integralmente cidadãos comprometidos com a vida e o progresso da sociedade” (PUCPR, 2018).

Dessa forma, não há mais espaço para o modelo de ensino conservador, no qual o foco está no professor como transmissor do conhecimento, restringindo os estudantes à uma reprodução limitada.

Para a PUCPR (2018) a “sociedade necessita de pessoas capazes de inovar, com profundo conhecimento técnico, inteligência analítica, criatividade, empatia, capacidade de assumir riscos, tomar iniciativa e colaborar”, propondo assim um modelo de ensino mais próximo à realidade atual da sociedade, estabelecendo o replanejamento de matrizes curriculares dos cursos, redesenhando disciplinas e suas inter-relações, cargas horárias, interconexões entre escolas e cursos, e adotando metodologias de ensino, aprendizagem e avaliação

inovadoras. O que vem ao encontro do que Morin (2015) apresenta como necessidade urgente para a educação: ensinar a viver.

Pensando na atuação do estudante como protagonista, mobilizando e articulando as mais diferentes informações para a construção significativa do seu próprio conhecimento, a instituição prioriza a prática de metodologias de aprendizagem ativa, na qual os professores assumem o papel de mediadores e orientadores dos estudantes, que são motivados à pesquisa, análise crítica, reflexão e tomadas de decisões, frente às situações reais de sua vida profissional e social.

Esse artigo apresenta a aplicação prática de uma adaptação da metodologia de aprendizagem colaborativa *Jigsaw*, utilizada como técnica para o estudo e realização de seminário sobre elementos da arquitetura, envolvendo materiais e sistemas necessários ao conhecimento para as especificações e representação gráfica de projetos. A pesquisa de caráter qualitativo adotou como metodologia a pesquisa ação, pois envolveu uma das pesquisadoras na elaboração e aplicação prática da atividade didática, atuando como mediadora e também investigadora do processo pedagógico.

A DISCIPLINA DE REPRESENTAÇÃO GRÁFICA E DIGITAL

Integrante da nova matriz curricular do curso de Arquitetura e Urbanismo de 2018, a disciplina de Representação Gráfica e Digital do 2º período do curso, origina-se da integração de 4 disciplinas do Projeto Pedagógico do Curso de 2013, as quais possuíam o mesmo objetivo de aprendizagem, a representação gráfica, volumétrica e digital, sendo elas: Desenhos e Meios de Representação e Expressão de Arquitetura e Urbanismo, Desenho de Observação II e Informática Aplicada à Arquitetura I e II.

A junção de disciplinas na nova matriz demonstra a tentativa da religação das partes ao todo, o que contempla o princípio sistêmico que faz parte dos princípios de inteligibilidade do pensamento complexo que são entendidos como seus operadores cognitivos (Morin & Moigne, 2000). Traz também a reflexão quanto a natureza do conhecimento pertinente, que para Morin (2000) reside em compreender que no lugar do pensamento fragmentado e reduzido deve estar o pensamento que distingue e une partes de um todo, reconhecendo que cada parte tem sua relevância no conjunto do todo, não havendo forma de sustenta-lo sem a existência das partes. Para ele, é preciso conjugar, a partir de um conhecimento mais global e geral, as partes e o todo, analisando e sintetizando, para desenvolver uma visão complexa da realidade. Isso requer o desenvolvimento da capacidade de organizar o conhecimento que segundo Morin (2000, p.46) “Não se trata de abandonar o conhecimento das partes pelo conhecimento das totalidades, nem da análise pela síntese; é preciso conjugá-las”

Nessa disciplina o estudante desenvolve o aprendizado para expressar e representar projetos de arquitetura e urbanismo em suas diferentes etapas, de forma gráfica e volumétrica, por meio de recursos técnicos, artísticos, manuais e digitais, aplicando fundamentos da representação da arquitetura e urbanismo em duas e três dimensões, conhecimentos de sistemas construtivos, convenções e normas técnicas.

Contudo, para que se possa avançar nessa disciplina, em especial no ensino de ferramentas digitais, tornou-se necessário o conhecimento de elementos, materiais e sistemas de arquitetura, além da compreensão da geometria e do desenho. Pois segundo Pontes (2013), atualmente os softwares aplicados à arquitetura ainda transitam no desenho e modelagem geométrica, mas principalmente na modelagem baseada no objeto construído, característica de sistemas BIM (*Building Information Modeling*), sendo fundamental conhecer profundamente os elementos que compõe a construção.

Dessa forma, incluiu-se na disciplina esse estudo a partir da elaboração de um seminário dos elementos da arquitetura, que fez os estudantes resgatarem os conhecimentos desenvolvidos no semestre anterior na disciplina de Tecnologia da Construção, mas tendo como foco principal na representação gráfica.

METODOLOGIA DE PESQUISA

A pesquisa de caráter qualitativo teve como objetivo responder a seguinte pergunta: qual a percepção de professores e alunos a respeito da aplicação de uma metodologia inovadora de ensino e aprendizagem para a apresentação de seminário, tendo em vista uma prática pedagógica mais autônoma, participativa e colaborativa, baseando-se nos princípios do paradigma da complexidade aplicados na educação?

Adotou-se a pesquisa-ação para análise da prática e participação, não apenas pela sua pela mediação teórico-conceitual (Gil, 2010), mas também pela sua forte relação da teoria com a prática educacional e seu foco na construção do conhecimento pela crítica e função transformadora para a mudança social (Imbernón, 2016).

Nesse processo foram envolvidas 2 turmas de 2º período do turno da manhã do curso de Arquitetura e Urbanismo, na disciplina de Representação Gráfica e Digital, uma delas com 42 alunos e a outra com 49. Participaram também da pesquisa os 5 professores da disciplina, tendo 3 deles participado nas duas turmas. Ressalta-se que nesse curso e nessa instituição, pelo índice do número de alunos por professor em disciplinas práticas, como nesse caso, é comum a adoção de equipes de professores (de 2 a 4) responsáveis por uma única turma, havendo assim um trabalho colaborativo entre eles tanto no planejamento, quando na mediação das atividades em sala de aula.

Ao final da atividade os professores em conjunto analisaram o processo e a prática, a fim de verificar aspectos positivos e negativos para futuras aplicações, e os estudantes responderam a um questionário sobre sua percepção quanto à metodologia de ensino e aprendizagem adotada para o seminário de elementos da arquitetura.

DO PARADIGMA CONSERVADOR AO PARADIGMA DA COMPLEXIDADE

O paradigma conservador baseia-se no pensamento newtoniano-cartesiano, que segundo Morin (2000), prioriza uma visão reducionista e de verdades absolutas ao tratar os fenômenos de maneira objetiva, racional e isolada, o que influencia as atitudes humanas, trazendo consequências como a desconexão do indivíduo com o meio ambiente e com a sociedade. No âmbito educacional, tal paradigma é percebido, entre outros, pela rígida organização disciplinar do conhecimento, pelo protagonismo do professor, pela passividade do aluno, pela acumulação de conhecimentos e saberes sem a articulação entre eles e muito menos com o contexto (Behrens, 2011).

O modelo pedagógico de muitas universidades, ainda se fundamenta nessa lógica conversadora, segmentando, linearizado e reduzindo o conhecimento, desarticulando a teoria das práticas e descontextualizando o ensino dos problemas reais da sociedade (Behrens, 2012). Por isso a urgência de se adotar novas abordagens educacionais, a fim de se atender a necessidade de novas atitudes frente aos problemas da atualidade.

É fato que a realidade atual, sob a influência do desenvolvimento da tecnologia, está em constante transformação. A comunicação é instantânea gerando uma conexão mundial, as nações se tornaram dependentes em termos de funcionamento da economia, as relações pessoais se modificaram assim como também alguns valores. Sendo assim, se faz importante um olhar sobre a realidade que permita compreendê-la no seu todo e isso inclui identificar as partes, o todo, as relações entre as partes e também das partes com o todo. Isso significa olhar

o mundo por meio da complexidade, ou seja, ao estudar um fenômeno “não reduzir tudo a uma explicação clara, a uma ideia simples e, muito menos, a uma lei simples” (Morin, 2010, p. 190).

Uma metáfora interessante utilizada por Morin (1991) é a do ato de tecer, pois ao entrelaçar os fios estabelecem-se muitas relações entre os fios, por meio de suas texturas, cores, espessuras, entre outros e também entre os fios e a pessoa humana que os entrelaça. Assim, complexo é aquilo que se tece junto.

A partir dessa visão de mundo se desenvolve o pensamento complexo que se orienta por princípios cuja função é “distinguir (mas não disjuntar) e reunir (Morin & Moigne, 2000, p. 209). Além disso, é também considerar a incerteza da realidade e do pensamento incluindo as diferentes lógicas para sua elaboração; os processos que manifestam a auto-organização, a auto regulação, a autonomia, a dependência, a natureza humana do pesquisador.

Voltando o olhar para a educação pode-se considerar que há necessidade de uma educação que ofereça maiores possibilidades de formar pessoas que não tenham medo de perguntar, questionar e que isso lhes ajude a elaborar conhecimentos que sejam pertinentes ao contexto local e ao global.

Desse modo, a transformação do pensamento docente, sustentada pela complexidade, é para Moraes (2012) uma forma de superar a visão disciplinar buscando na transdisciplinaridade espaço ao diálogo, à crítica e à criatividade, que trarão maior integração, interconexão e inter-relacionamento disciplinar, bem como pertinência, contextualização, globalização e multidimensionalidade do conhecimento, frente a problemas cada vez mais incertos, imprevisíveis e diversos (Morin, 2000).

Nesse novo paradigma, o professor deixa de ser o transmissor para ser aquele que promove situações de aprendizado. Desse modo, o estudante fundamentado pela pesquisa cotidiana e pelo trabalho coletivo, resgata conhecimentos prévios, desenvolve suas múltiplas inteligências, tornando-se mais participativo, reflexivo, crítico, atuante e autônomo no próprio processo de aprendizagem. E o professor com visão para a complexidade, participa em conjunto com o aluno de forma imparcial, crítica e desafiadora, como mediador e orientador na busca das soluções para os problemas cotidianos e contextualizados com a realidade do mundo.

APRENDIZAGEM COLABORATIVA e COPERATIVA

A aprendizagem colaborativa, a partir da reflexão de Torres e Irala (2014), que analisaram os conceitos trazidos por diversos autores, se caracteriza por um processo qualitativo, no qual o professor atua ativamente na mediação, conduzindo o estudante para a busca de informações e respostas, sem a suposição de resultados, de maneira autônoma e responsável. Também comentam que, pela colaboração os estudantes desenvolvem habilidades no trabalho em grupo, promovendo trocas significativas, aprendendo juntos e partilhando as responsabilidades, solucionando conflitos de forma respeitosa e construindo mutuamente o conhecimento, compreendendo que o sucesso ou o fracasso das tarefas é consequência do trabalho de todos.

As metodologias que focam um posicionamento mais ativo dos estudantes podem ser compreendidas também como aprendizagem cooperativa. Torres e Irala (2014) entendem que a cooperação se distingue da colaboração por ser um processo mais quantitativo e centrado no professor, o qual estabelece a atividade com critérios mais limitados e acompanhando de perto as interações e discussões dos estudantes. Campos, Santoro, Borges, & Santos (2003), comentam que a cooperação ocorre tanto entre o professor e os estudantes, quanto entre os próprios estudante, pois percebem que a partilha de conhecimento traz benefícios ao aprendizado, desenvolvendo também uma visão e ação social do processo educativo.

Dentre alguns métodos de aprendizagem, o *Jigsaw* é apontado por Campos, Santoro, Borges, & Santos (2003) como uma técnica para a aprendizagem cooperativa, já para Torres e Irala (2014) o compreendem como colaborativa. Nesse artigo, adotou-se esse método como uma abordagem colaborativa, adaptada à realização de um seminário, no qual os estudantes tiveram a definição e orientação dos professores quanto às temáticas para cada equipe e tiveram total autonomia na seleção e organização das informações, bem como na construção das apresentações e estratégias de comunicação para a garantia da compreensão dos assuntos envolvidos pelos outros colegas.

Caracterizando-se, portanto, como uma atividade mais aberta e centrada no aluno, tendo o professor como mediador da atividade.

MÉTODO JIGSAW

No método *Jigsaw*, segundo Campos, Santoro, Borges, & Santos (2003) o professor estabelece para cada integrante de um grupo de estudantes, uma temática a ser pesquisada e estudada e em sala de aula são reunidos os membros de cada grupo que estudaram o mesmo tópico, para o refinamento e aprofundamento das informações e conhecimento. Ao final, os membros retornam à sua equipe original para compartilhar com seus colegas o que aprendem com os outros estudantes das demais equipes. Na figura 1, Elton Fabrino Fatareli (2010) apresentam um esquema gráfico que ilustra a dinâmica utilizada pelo método.

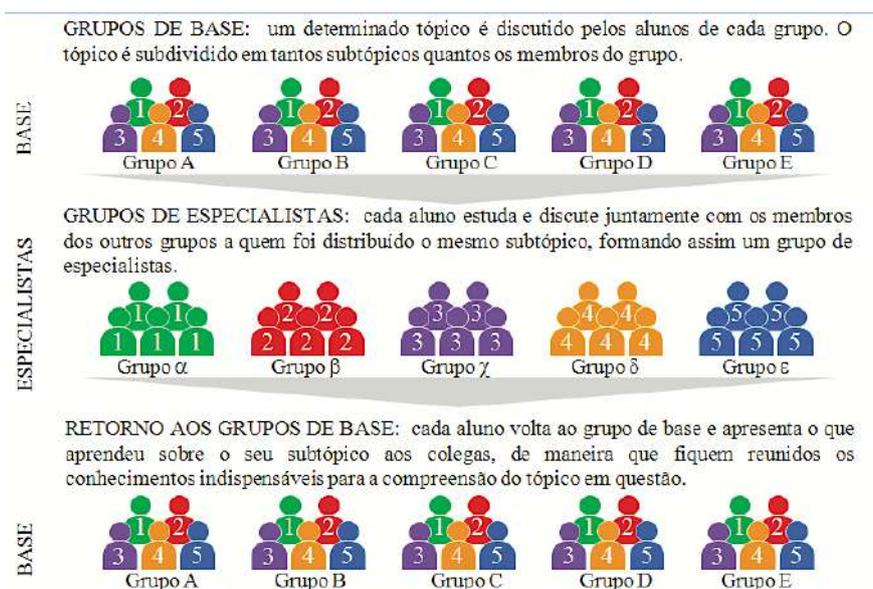


Figura 1: Esquema gráfico de atividade baseada no método *Jigsaw*.
Fonte: Elton Fabrino Fatareli (2010)

Na implementação, segundo Torres e Irala (2014), o papel do professor reside no planejamento da atividade, incluído a definição das temáticas a serem estudadas, a organização das equipes, a comunicação do critérios e direcionamentos para a realização da atividade, o auxílio nas rotinas e organização do espaço para a dinâmica em sala de aula, e durante as discussões, intervindo oportunamente com contribuições para auxiliar os estudantes em dúvidas ou reforçando tópicos relevantes ao conhecimento. O estudante, para esses autores, deve planejar sua pesquisa e estudo, a forma de comunicação para assegurar a compreensão de seus colegas, e tomar a postura de especialistas naquele assunto.

SEMINÁRIO DE ELEMENTOS DA ARQUITETURA

O seminário de elementos da arquitetura, envolveu os estudantes na pesquisa, estudo e partilha de conhecimentos sobre materiais e sistemas aplicados à arquitetura, a fim de aprofundar o entendimento de suas especificações e representações gráficas. Utilizou-se como referência o método *Jigsaw*, fazendo algumas adaptações no processo, como por exemplo, na metodologia original dentro de cada equipe, cada integrante pesquisa sobre uma temática, e em sala de aula, primeiramente se reúne com os colegas de outros grupos, que pesquisaram sobre a mesma temática, criando o grupo de especialistas, e por fim, numa terceira etapa, retorna ao grupo para debaterem sobre todas as temáticas e ensinarem uns aos outros. No caso da atividade descrita aqui, o processo ocorreu em 4 etapas, e as temáticas foram distribuídas uma por equipe, sendo que ao longo das apresentações os estudantes de um grupo apresentam sobre sua temática e aprendem as demais temáticas ao longo do seminário.

Dessa forma, numa primeira fase chamada de **Grupos de base – pesquisa e organização**, foram estabelecidas 10 temáticas, sendo uma para cada equipe com quatro a cinco integrantes, as quais deveriam ser pesquisadas pelo grupo e organizada para apresentação em seminário. Estabeleceu-se que a apresentação deveria contemplar um painel impresso e um manual de especificações, assim como a exposição de amostras e catálogos contendo informações técnicas e representações gráficas do elemento estabelecido.

Numa segunda etapa chamada de **Grupos de apresentação**, definiu-se que seriam dois dias de seminário, sendo cinco equipes por dia, e que as apresentações aconteceriam simultaneamente, como em uma feira de materiais de construção. Dessa forma um dos integrantes da equipe permanecia em seu posto para apresentação, o qual foi chamado de “estandes”, como nas feiras promocionais, e os demais deveriam dividir-se nos demais estandes para assistir as outras apresentações. Parte da turma foi expectadora, sendo dividida em 5 pequenos grupos para acompanhar as apresentações. A cada quinze minutos de explanação e cinco minutos para dúvidas e comentários, o conjunto de pessoas de um estande passavam para outro estande para prosseguir com novas apresentações, já que em cada grande grupo de pessoas sempre havia um integrante das equipes de trabalho do dia, que passavam como apresentadores em um dos momentos e nos demais momentos como expectador. Dessa forma todos os integrantes das equipes do dia tiveram a oportunidade de assistir às demais explicações e todos eles tiveram que conhecer o assunto por completo, a fim de estar apto a repassar aos demais colegas da turma, os conhecimentos pesquisados e estudados. Na figura 2, apresenta-se a interação dos estudantes durante as rodadas de apresentações.



Figura 2: Interação estudantes
Fonte: Autoria própria (2018)

Após todas as apresentações, propôs-se, numa terceira etapa chamada **Grupos de discussão e crítica**, que os integrantes das equipes se reunissem novamente em um “stand” diferente do deles, para que pudessem, em conjunto com os demais colegas da turma, também divididos nos cinco postos pudessem discutir e relatar, em uma folha de papel que permanecia no estante, sobre as temáticas, trocando conhecimentos e levantando contribuições para melhoria dos trabalhos. Assim, ocorrem quatro rodadas, pois cada equipe do dia, em conjunto com os demais colegas da turma passaram pelos estandes das demais equipe do dia, sendo a quinta rodada, numa quarta etapa chamada de **Grupos de base – análise das críticas**, o retorno das equipes do dia aos seus próprios estandes para tomar ciência das contribuições feitas pelos colegas e fechar uma discussão com o grande grupo, sendo mediado pelos professores, os quais também contribuiram com informações e orientações complementares.

RESULTADOS

Para os professores, como aspectos positivos quanto à percepção da aplicação do método *Jigsaw* adaptado ao seminário proposto, se demonstrou uma atividade mais dinâmica e de maior concentração dos estudantes expectadores, que o sistema tradicional, no qual cada equipe faz a apresentação para a turma toda, e nesse método os grupos são menores. Declararam assim ter observado maior engajamento das equipes, pois todos os estudantes precisavam estar aptos a apresentar todo o conteúdo estudado, fazendo-os aprender uns com os outros.

O método estabelece que se tenha o número de equipes igual ao número de estudantes. Mas isso não foi possível, e nos dias de apresentação alguns imprevistos ocorreram, como a ausência de estudantes, a falta de equipes, o que demandou aos professores a reorganização das rodadas de discussão, mas o que, para a percepção deles não afetou a viabilidade nem a qualidade de execução da atividade, apenas o rearranjo das rodadas em virtude do número de estudantes.

Embora tenha sido observado maior envolvimento dos estudantes na atividade durante as apresentações, os professores ainda perceberam a necessidade de se definir alguma atividade paralela, que venha a fazer com que os estudantes expectadores compreendam a importância das informações e a sua conexão com a aplicabilidade nas demais atividades das disciplinas, pois em etapas subsequentes ainda percebeu-se a dificuldade dos estudantes em resgatar os conhecimentos e contextualizá-los.

Quanto aos estudantes, dos 91 estudantes que participaram da atividade em sala de aula, 63 responderam ao questionário online, tendo a maioria declarado e autoavaliado positivamente a sua participação ativa no processo de pesquisa, montagem, organização e apresentação da temática em equipe. Também perceberam ter adquirido novos conhecimentos e de ter auxiliado o aprendizado dos colegas de equipe e da turma pela participação e colaboração ao longo de todas as etapas da atividade, observando inclusive a participação dos professores como mediadores, que trouxeram relevantes contribuições e complementações técnicas ao longo das apresentações, instigando questionamentos tanto aos que estavam apresentando quanto aos que estavam assistindo as explicações.

Tratando sobre a etapa final, na qual receberam a lista de comentários dos colegas sobre a apresentação de sua equipe, a maioria percebeu o aspecto positivo das críticas, tomando como referência de melhoria para futuras atividades. No entanto, houveram estudantes que tomara essas críticas de maneira indiferente, não observando o importante significado das contribuições dos colegas de turma ao seu processo de aprendizado.

De maneira geral os estudantes observaram que sua atenção foi muito maior no sistema de rodízio de apresentações do que num processo tradicional de seminário, no qual as apresentações acontecem uma a uma

para toda a turma, por ter sido mais dinâmico e envolvido grupos menores de estudantes, fazendo-os avaliar a metodologia adotada, em 3,8, acima da média, em uma escala de 1 à 5.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O resultado dessa pesquisa, bem como a prática pedagógica aqui apresentada reforça a importância das instituições educacionais, professores e metodologias de ensino e aprendizagem estarem em completa sintonia às necessidades dos estudantes e das tendências futuras de atuação desses na vida e na sociedade. Isso inclui ter clareza quanto ao modo como percebe a realidade e também como isso impacta na própria prática.

Com essa investigação evidencia-se, que o sucesso das práticas de ensino está no trabalho permanente de atualização e criatividade dos professores para que possam planejar atividades que atendam o perfil dos estudantes, que estão em constante adaptação, mas também, para que isso ocorra é preciso haver abertura nas instituições de ensino para que se possa propor uma prática inovadora e acima de tudo transformadora. O pensamento complexo mostrou-se como uma via interessante para a manutenção dessa constante transformação tanto do professor, como do estudante quanto da instituição.

A metodologia adotada mostrou que o trabalho colaborativo entre os estudantes e a postura dos professores como mediadores, e não autoridades nas temáticas de estudo, desperta uma atitude mais autônoma e responsável diante do aprendizado. E embora, ainda se perceba uma certa barreira diante das críticas, a prática constante desse exercício tende a demonstrar seus aspectos positivos para a construção do conhecimento.

REFERÊNCIA

- Behrens, M. A. (2011). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. A. (2012). Docência universitária no paradigma da complexidade: caminho para a visão transdisciplinar. Em o. M. Magalhães, & R. C. Souza, *Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar* (p. 304). Goiânia: Editora da PUC Goiás.
- Campos, F. C., Santoro, F. M., Borges, M. R., & Santos, N. (2003). Aprendizagem cooperativa. Em F. C. Campos, F. M. Santoro, M. R. Borges, & N. Santos, *Cooperação e aprendizagem on-line* (p. 167). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Elton Fabrino Fatareli, L. N. (03 de agosto de 2010). Método Cooperativo de Aprendizagem Jigsaw no Ensino de Cinética Química. *Química nova na escola*, 32, pp. 161-168.
- Gil, A. C. (2010). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas.
- Imbernón, F. (2016). *Qualidade do ensino e formação do professorado: uma mudança necessária*. São Paulo: Cortez.
- Moraes, M. C. (2012). Transdisciplinaridade e educação. Em S. M. Magalhães, & R. C. Souza, *Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinaridade* (p. 304). Goiânia: Editora da PUC Goiás.
- Morin, E. (1991). *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Publicações Instituto Piaget.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2010). *Meu caminho*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2015). *Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação*. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E., & Moigne, J.-L. L. (2000). *A inteligência da complexidade*. São paulo: Peirópolis.

- Pontes, M. M. (2014). Sistemas BIM no ensino de arquitetura: uma investigação do processo de ensino de geometria descritiva e desenho arquitetônico através de elementos construtivos visuais. *Proceedings of the XVII Conference of the Iberoamerican Society of Digital Graphics: Knowledge-based Design. 1*, pp. 569-571. São Paulo: Blucher.
- PUCPR. (2018). *Excelência no ensino*. Acesso em dezembro de 2018, disponível em PUCPR: <https://www.pucpr.br/a-universidade/excelencia-no-ensino/>
- Rede Mundial de Instituições Maristas de Educação Superior. (2010). *Missão Marista na Educação Superior*. Acesso em dezembro de 2017, disponível em PUCPR: <http://www.pucpr.br/arquivosUpload/5384567371425930062.pdf>
- Torres, P. L., & Irala, E. (2014). Aprendizagem Colaborativa: Teoria e Prática. Em P. L. Torres, *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento* (p. 412). Curitiba: SENARPR.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO CAMPO: NARRATIVAS COMO ARTEFATOS PARA A MEDIÇÃO SOCIAL

ID 43

Gabriela Furlan CARCAIOLI

Ana Paula CAETANO

Instituto de Educação, Universidade de Lisboa

gabriela.carcaioli@ufsc.br; apcaetano@je.ulisboa.pt

Resumo: A fim de apresentar e discutir artefatos possíveis para a prática docente nas escolas do meio rural no Brasil, conhecidas como Escolas do Campo, propomos neste trabalho o entrelaçamento de distintos fios que compõem a trama da formação de professores atuantes nesses contextos escolares, tendo como objetivo propor caminhos para práticas curriculares e interculturais. Para realizarmos essa tessitura nossa proposta metodológica utiliza as narrativas de histórias de vida, como artefatos possíveis para realizar a mediação entre mundos social e culturalmente distantes, mas que se encontram e se reconectam na escola e na sala de aula, na relação entre estudantes-estudantes; estudantes-professores; comunidade-escola. Para exemplificar essa prática, apresentamos a experiência desenvolvida e orientada no âmbito da disciplina “Estágio Docência na área de Ciências da Natureza e Matemática nas séries finais no Ensino Médio nas Escolas do Campo”, com estudantes do último ano do curso de Licenciatura em Educação do Campo da Universidade Federal de Santa Catarina (Educampo) no Brasil. O estágio foi realizado em colaboração com a Escola de Educação Básica Machado de Assis, localizada no município de Timbó Grande, no Estado de Santa Catarina e participaram estudantes do primeiro ano do ensino médio. As narrativas foram utilizadas como artefatos para o desenvolvimento das aulas na área de Ciências da Natureza, a partir do tema “Produção de conhecimento no território do Contestado”, com foco na produção de erva-mate e no cultivo e utilização de plantas medicinais pela comunidade. A partir das narrativas, memórias dos estudantes, professores e comunidade foram mobilizadas e adentraram a escola nas aulas teóricas e oficinas temáticas, imbricando-se com os conhecimentos escolares e científicos, afim de promover uma mediação social – na relação entre os participantes e entre a escola e a comunidade - e um hibridismo cultural – entre as culturas científicas, escolares, comunitárias - resignificando os conhecimentos e as relações pessoais nesse contexto.

Palavras-chave: formação de professores, escolas do campo, mediação social, narrativas

INTRODUÇÃO

Este texto estrutura-se a partir da pesquisa de doutorado em curso e da parceria entre as autoras a partir do doutorado intercalar realizado na Universidade de Lisboa. A pesquisa lança um olhar para a formação de professores do Campo no Brasil, ou seja, professores em processo formativo para o trabalho nas escolas das áreas rurais brasileiras, chamadas de Escolas do Campo e fruto de políticas públicas de Educação do Campo. Além disso, destaca-se a centralidade do Ensino de Ciências e da Agroecologia como área investigativa.

Escolas do Campo, Educação do Campo, formação de professores para o campo, representam conquistas dos movimentos sociais organizados no Brasil, que vêm ao longo de anos protagonizando as lutas pelos direitos dos camponeses por uma educação do e no campo e pela dignidade da vida e produção sustentável de alimentos nas áreas rurais, a partir de um posicionamento crítico contra um globalizado modelo hegemônico de desenvolvimento. A formação desses professores em nível de graduação se dá nos cursos de Licenciatura em Educação do Campo (LedoC), presentes em dezenas de universidades públicas brasileiras.

O distanciamento do objeto de pesquisa, localizado no Brasil, e o encontro com novos referenciais teóricos e metodológicos em Portugal, permitiram um entrelaçamento de distintos fios que compõem a trama da formação de professores do campo e a partir deles, lançou-se um olhar crítico e reflexivo para experiências supervisionadas no âmbito da Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina – Educampo UFSC,

onde a primeira autora é docente. Deste encontro objetiva-se realizar reflexões sobre pontos comuns entre a Agroecologia e a Mediação Social, tendo as narrativas como artefatos para as interconexões pretendidas.

As narrativas são assumidas como processo teórico metodológico que embasam o trabalho docente na escola, em uma abordagem dialógica e dialética, que procura na historicidade da narrativa as experiências dos sujeitos, de forma a permitir aos envolvidos no processo visualizarem aspetos de um tempo e um lugar social (Petrucci-Rosa, 2017), compondo narrativas coletivas. A partir de Benjamin compreende-se que,

[...] a arte de narrar caminha para o fim. Torna-se cada vez mais raro o encontro com pessoas que sabem narrar alguma coisa direito. É cada vez mais frequente espalhar-se em volta o embaraço quando se anuncia o desejo de ouvir uma história. É como se uma faculdade, que nos parecia inalienável, a mais garantida entre as coisas seguras, nos fosse retirada. Ou seja: a de trocar experiências. (Benjamin, 1983:59)

A experiência aqui apresentada foi desenvolvida com os acadêmicos do último ano da Educampo/UFSC na disciplina de Estágio Supervisionado no Ensino Médio. O estágio docência (ED) foi desenvolvido em uma escola do campo e participaram estudantes do 2º ano do Ensino Médio (EM). Além deles, comunidade escolar e comunidade local também se envolveram no processo. Narrativas foram artefatos mobilizadores das experiências e saberes populares dos alunos, da comunidade escolar e da comunidade local, dando subsídios para a organização do ED nos diferentes momentos pedagógicos e para a seleção de conteúdos na regência das aulas de Ciências da Natureza (CN) (compreendida nas disciplinas escolares de Química, Física e Biologia) e Matemática (MTM), área de formação na Educampo-UFSC. As reflexões se concentram em um primeiro momento do ED, as “Oficinas Temáticas”, atividade principal de produção das narrativas aqui analisadas.

A partir das experiências vivenciadas pelos sujeitos – “sujeito da experiência” (Larrosa, 2002:20) – compreende-se as narrativas como artefatos para realizar a mediação entre mundos social e culturalmente distantes que se encontram e se reconectam na escola e na sala de aula, na relação entre estudantes-estudantes; estudantes-professores; comunidade-escola.

1. MEDIAÇÃO SOCIAL E AGROECOLOGIA

Mediação social e Agroecologia se encontram neste texto uma vez que a formação de professores em debate é compreendida como um trabalho mediativo, analisando a realidade a partir de uma abordagem dialógica/dialética, tendo o professor como um “ser de relação” e o processo de formação como um processo de mediação. Essa perspectiva, segundo Caetano (2005), alarga o conceito de mediação, “sendo muito mais do que uma técnica alternativa para resolver conflitos, enquadrando-se numa cultura de cidadania e de paz” (Caetano, 2005:44).

Freire e Caetano (2014) ao trabalharem com a mediação social em contextos comunitários destacam a importância dessa mediação para a construção de uma cidadania coletiva, ou seja, as chamadas redes de mediação contribuem para a resolução de conflitos dentro das comunidades, por entendê-los como um “desafio com potencial transformador” (idem: 2). Para além disso, essa mediação cria um “espaço de encontro e de promoção de dinâmicas de participação cidadã em que as pessoas que vivem em situação de exclusão e de flagrante injustiça social são coletivamente construtoras das soluções para os seus problemas (Gimenez, 2010)” (ibidem:2).

Ao adentrarmos na natureza epistemológica e pedagógica da Agroecologia percebemos o quanto elas se aproximam dos objetivos da mediação social, em que os movimentos sociais, ao lutarem por uma alternativa ao modelo de agricultura que avança no campo brasileiro e expropria as comunidades camponesas de suas terras, buscam nela a solução para a crise ambiental e política, a partir da democratização dos meios e dos métodos de

produção da ciência, pela incorporação da lógica e dos conhecimentos dos camponeses. Além de um conjunto de práticas agrícolas, diversos autores destacam a importância da Agroecologia enquanto ciência, politicamente orientada para a construção de uma alternativa ao modelo hegemônico do agronegócio, ao valorizar e utilizar os conhecimentos tradicionais de populações marginalizadas (Altieri, 2012;Caldart, 2016). Ao colocarem a Agroecologia como bandeira de luta, os movimentos sociais destacam as diferentes dimensões dessa ciência, uma vez que,

La Agroecología utiliza un enfoque integral en la que las variables sociales ocupan un papel muy relevante ya que aunque parta de la dimensión técnica (artificialización ecocompatible de la naturaleza para obtener alimentos) y su primer nivel de análisis sea la finca; desde ella, se pretende entender las múltiples formas de dependencia que el funcionamiento actual de la política, la economía y la sociedad genera sobre los agricultores. Pero además, la Agroecología considera como central la matriz comunitaria en que se inserta el agricultor; es decir la matriz sociocultural que dota de una praxis intelectual y política a su identidad local y a su red de relaciones sociales. La Agroecología pretende, pues, que los procesos de transición en finca de agricultura convencional a agricultura ecológica se desarrollen en este contexto sociocultural y político y que supongan propuestas colectivas que transformen las formas de dependencia anteriormente señaladas. (Sevilla Guzmán, 2006:14)

Ao apresentar as bases da Mediação Social e da Agroecologia utilizadas nesta pesquisa, um conceito chave comum entre as duas áreas de conhecimento contribui para alinhar os fios desta trama, que é a ideia de comunidade. Ao destacar esse conceito, direciona-se o debate aos sujeitos com quem se trabalha e o potencial emancipatório e de autonomia que pelos quais tanto a mediação social quanto a Agroecologia lutam. Comunidade como conceito chave é compreendido aqui em uma perspectiva intersticial, interativa e interdisciplinar, “a agência do conceito de comunidade vaza pelos interstícios da estrutura objetivamente construída e contratualmente regulada da sociedade civil, das relações de classe e das identidades nacionais” (Bhabha, 2007:22). Freire e Caetano (2014:2) também destacam que: “As comunidades proporcionam ao ser humano sentimentos de pertença e de proteção que permitem resgatar essa dimensão coletiva do ser humano, resistir a situações de degradação e devolver dignidade às suas vidas”.

Logo, a partir da Mediação Social e da Agroecologia como ferramentas para a formação de professores que esta pesquisa procura debater, as narrativas parecem ser um caminho metodológico que aproxima a comunidade escolar da comunidade local, pois além de valorizar, integra os conhecimentos e técnicas de camponeses aos conhecimentos escolares, permitindo que os diferentes sujeitos – comunidade escolar e comunidade local – adentrem a escola e protagonizem o processo educacional a partir da realidade vivida, do trabalho interdisciplinar e coletivo.

2. O ESTÁGIO DOCÊNCIA: ORGANIZAÇÃO METODOLÓGICA

Os cursos de LEdoC têm como proposta pedagógica o trabalho a partir da análise da realidade nas comunidades de origem dos acadêmicos. Por isso, organizam-se a partir da Pedagogia da Alternância, que significa ter os tempos dos processos pedagógicos divididos entre Tempo Universidade (TU), período letivo onde os acadêmicos estão imersos na universidade e o Tempo Comunidade (TC), período letivo onde os acadêmicos retornam às suas comunidades para pesquisarem e lançarem um olhar investigativo para a realidade da vida no campo. Assim, o ED também é organizado: alternando-se entre TC e TU, os acadêmicos estagiários analisam a realidade, selecionam problemáticas para pesquisa, organizam teórica e metodologicamente o ED e após isso, realizam atividades práticas no contexto escolar, chegando ao final do processo com a regência de aulas.

O ED na Educampo-UFSC, aqui relatado, organiza-se durante quatro semestres consecutivos, cada um com carga horária de 108 horas semestrais, totalizando 432 horas de ED ao longo do curso. Tendo como foco

formar professores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental (EF) e nos três anos do Ensino Médio (EM), os acadêmicos estagiários experienciam e analisam a realidade no cotidiano escolar e na comunidade local, propondo ações para a relação entre teoria e prática de forma a envolverem os diversos sujeitos no processo formativo.

Como já mencionado anteriormente, este texto apresentará a “Oficina Temática”, realizada pelos acadêmicos estagiários na Escola de Educação Básica Machado de Assis, localizada no município de Timbó Grande, no Estado de Santa Catarina – Brasil. A partir dessa oficina emergiram narrativas orais e escritas da comunidade escolar e comunidade local, que subsidiaram a seleção de conteúdos e regência das 20hs/aula no 8º semestre do curso.

O planejamento dos TU e TC ao longo do 7º e 8º semestres priorizou o trabalho coletivo e cooperativo entre todos os sujeitos envolvidos no projeto de estágio, tendo alguns momentos importantes a serem destacados:

Observação etnográfica

Durante o 1º TU foi realizada a elaboração coletiva do roteiro de observação etnográfica, utilizado como instrumento de trabalho para coleta de dados durante o 1º TC. A proposta foi compreender o espaço e a comunidade escolar onde seria vivido o ED do EM durante todo o ano (7º e 8º semestres), vivendo e experienciando o lugar, por isso optou-se por uma observação etnográfica (DAYRELL, 1996), com registros em fotos e em cadernos de campo.

Definição do tema do Estágio Docência

A partir das observações e da própria identidade dos acadêmicos estagiários, algumas propostas foram levadas ao 2º TU para serem trabalhadas a fim de compor um tema principal de ED e estruturar a “Oficina Temática”. Esse tema procurava integrar elementos históricos e culturais da região do Contestado em Santa Catarina, passando pelo conflito por terras ocorrido na região à dimensão da cultura cabocla, ancorada em elementos como a religiosidade, o messianismo e as práticas culturais de uso e cura a partir de plantas e ervas medicinais.

A Guerra do Contestado foi um conflito social, ocorrido nos planaltos catarinense e paranaense no Brasil, entre 1912 e 1916, que colocou de um lado grandes fazendeiros e governo e, de outro lado, pequenos agricultores, ervateiros e tropeiros, conhecidos como caboclos. Os caboclos tinham um profetismo popular pelo monge João Maria (São João Maria como é conhecido), e a partir de sua figura criou-se um ambiente cultural de autonomia, um conjunto de práticas sociais e costumeiras do mundo caboclo, autonomia em relação ao Estado, aos proprietários e ao clero católico (Machado, 2012, on-line).

Definição da temática da Oficina e metodologia de trabalho

Após todo o trabalho desenvolvido no TU e TC, a Oficina Temática recebeu o título de “Produção de conhecimento no território do Contestado” e os estudantes do EM e professores da escola foram envolvidos pelos acadêmicos estagiários em um processo de mobilização de memórias e experiências, a partir do trabalho com elementos culturais e artísticos como as músicas, os objetos e os símbolos da identidade e da cultura cabocla. Essa metodologia procurou envolver cada sujeito presente na sala de aula, produzindo narrativas orais e escritas, individuais e coletivas. Além dessa dinâmica, algumas questões foram sugeridas aos estudantes do EM, para que levassem o tema para ser debatido dentro de suas famílias e assim pudessem ouvir histórias, trocar experiências e quem sabe produzirem novas e coletivas narrativas.

Produção do Relatório de Estágio Docência

Ao fim de cada semestre, os acadêmicos estagiários realizaram uma sistematização de todas as atividades desenvolvidas durante o processo formativo. Além da sistematização das experiências e atividades, os acadêmicos realizaram uma análise crítica de todo o processo, indicando também suas dificuldades e sentimentos ao longo da formação.

3. RESULTADOS E DISCUSSÕES: OFICINA TEMÁTICA E PRODUÇÃO DE NARRATIVAS

As narrativas aqui apresentadas foram produzidas em quatro diferentes momentos ao longo do 7º semestre do ED. O primeiro e segundo momentos concentraram-se nas narrativas dos estudantes do EM, o terceiro momento centrou-se no desenvolvimento dos projetos na escola e o quarto momento em narrativas produzidas a partir dos relatórios dos acadêmicos estagiários.

Organizados em um grande círculo na sala de aula, estavam presentes os acadêmicos estagiários, os estudantes do EM e professores da escola. Os acadêmicos conduziram a oficina a partir de leituras de poemas, músicas, apresentação de imagens e histórias sobre a vida das comunidades caboclas e o contexto de lutas pelo direito à terra durante os anos da Guerra do Contestado. Destacaram o messianismo em torno do monge São João Maria.

Os objetos e elementos simbólicos foram depositados dentro de um baú no centro da roda juntamente com elementos levados também pelos estudantes do EM, simbolizando a guerra, a resistência e a identidade cabocla, como um facão de madeira, o monjolo, a cuia do chimarrão, o terço em madeira de imbuia, um pequeno trem, erva-mate, ramos de plantas como o alecrim, hortelã, arruda entre outros elementos, como mostra a Figura 1. Um a um, os participantes se levantavam e retiravam um objeto escolhido de dentro do baú.



Figura 1: Oficina Temática - Elementos da Guerra do Contestado e da cultura cabocla.
Fonte: Relatórios dos acadêmicos estagiários

De forma escrita ou oralmente, a proposta era que participantes expressassem o porquê de suas escolhas. Com essa atividade, algumas narrativas foram produzidas e duas narrativas foram selecionadas para relatarem este primeiro momento.

Narrativa 1: Estudante A

Escolhi o alecrim, porque na minha casa moro eu, minha mãe e meu irmão e acreditamos no poder das ervas. Quando não estamos bem, recebemos algum chá, nós fazemos geralmente chá de alecrim com guiné (não encontrei aqui, mas ali em casa tem), e isso ajuda tanto na espiritualidade, quanto na doença. O alecrim pode ser usado também pra fazer banho de descarrego trazendo muitas energias boas. Ele é usado até mesmo como tempero de carne, que também nos enche de boas energias pelo poder que tem. E ali em casa nós usamos bastante esses tipos de erva, tem arruda, alecrim, guiné, hortelã. Tem bastante ervinhas assim que é usado pra banho, chá, e ali em casa foi sempre assim, pois nós acreditamos muito no poder das ervas.

Narrativa 2: Estudante B

Terço pequeno - porque simboliza um pouco da fé dos meus familiares. No tempo da guerra tinha muita dor e sofrimento, e as pessoas tinha que buscar a fé. Esse terço me lembra também a minha bisavó, ela tinha muito em casa, tinha muita fé, e quando ela faleceu eu vi um familiar meu colocar na mão dela um parecido com esse aqui, e isso me lembra muito ela e da fé forte que ela tinha. Ela tinha muita fé, no terço, em nossa senhora, no São João Maria. Me lembra ela.

Finalizada a atividade em sala, os acadêmicos propuseram aos estudantes do EM que realizassem uma atividade junto às suas famílias, organizando o que foi chamado de “memorial”, que compôs o segundo momento da produção das narrativas. Quatro questões geradoras foram sugeridas para mobilizar o debate junto às famílias:

- Conte um pouco de quem você é:
 - 1) Quem é você? Quem é sua família?
 - 2) Qual a relação com a região do Contestado? De onde vieram?
 - 3) Há práticas tradicionais na família? Quais?
 - 4) Há depoimentos/narrativas/história sobre o Contestado?

Após o retorno dos memoriais à escola, novas narrativas foram produzidas. A narrativa 3 apresentadas abaixo é um exemplo.

Narrativa 3: Material escrito - Estudante C

[...] É uma prática da minha família fazer um mutirão para ir cortar erva - mate, fazer as bolas de erva, depois nós secamos a erva e mandamos para o monjolo onde outro grupo vai moendo [...]

A partir das três narrativas apresentadas, destacam-se algumas dimensões da identidade e da cultura cabocla, como o uso e manipulação de ervas e plantas medicinais para o tratamento de enfermidades e alimentação, técnicas de cultivo e beneficiamento da erva-mate, a fé e os saberes em do monge São João Maria, a coletividade da comunidade em torno dos mutirões, etc. As experiências vivenciadas no âmbito da comunidade, da família, são mobilizadoras de memórias e saberes, que puderam adentrar o contexto escolar, mobilizando conhecimentos científicos.

Do trabalho com essas narrativas, o tema do estágio pode ser lapidado, chegando ao desenvolvimento do terceiro momento, que recebeu o seguinte título: “Ervas e Plantas Medicinais utilizadas no território do Contestado: produção de conhecimento e identidade local”, que subsidiou e ampliou o debate em torno dos conhecimentos científicos e populares e das questões de identidade e cultura das comunidades caboclas.

Procurando continuar com o tom narrativo durante a regência das 20h/aula no 8º semestre, os acadêmicos estagiários convidaram a comunidade local para participar das aulas e contarem suas experiências. A avó de uma estudante participou relatando suas experiências como benzedeira e seus trabalhos com ervas medicinais. Essa dinâmica envolveu a comunidade e contribuiu para romper barreiras entre os conhecimentos científicos, cedendo espaço aos saberes populares que transitam na comunidade e raramente adentram o espaço escolar. Além da avó,

também se envolveram em uma roda de músicas, professores da escola que realizam trabalhos com a cultura popular.

Organizando os conteúdos a serem trabalhados nesse terceiro momento pedagógico, montou-se a Tabela 1, indicando conteúdos e conceitos a serem explorados nas 20hs/aula de regência do ED, no 8º semestre, ou seja, no semestre subsequente à Oficina Temática onde se produziram as narrativas.

Conteúdo	Questões
História do Contestado Tradição do Monge João Maria e Guerra do Contestado inseridos na história do Brasil- contexto América Latina.	<ul style="list-style-type: none"> ●Monge João Maria; ● Federalismo; ●Disputa de terras e mapa da região; ●Reduto local.
Biodiversidade local	● Biodiversidade local;
Biodiversidade local como forma de construção de conhecimento e aplicação, e a relação com o sistema público de saúde.	● Saúde no sistema público de saúde;
Saúde no campo: Técnicas de preparo das Ervas medicinais e transformações físicas químicas Técnicas de colheita, secagem, para conservar o princípio ativo;	<ul style="list-style-type: none"> ●Energia, temperatura e processos; ●Transformações de estados físicos da matéria; ●Técnicas de preparo plantas medicinais;
Corpo e Saúde no campo -Metabolismo Metabolismo e poder das ervas e plantas medicinais no corpo;	<ul style="list-style-type: none"> ●Ação das plantas no corpo; ●Metabolismo; ●Célula.
*Fechamento em conjunto 2º01 e 3º01.	●Integração e autonomia estudantil.

Tabela 1: Conteúdos e questões trabalhadas no estágio docência. Fonte: Relatório de estágio dos acadêmicos estagiários.

Por último, chegando ao quarto momento da produção de narrativas, tem-se os relatório de estágio dos acadêmicos, dos quais se destaca duas narrativas produzidas.

Narrativa 4: Acadêmicos estagiários 1 e 2 - Relatório final coletivo

[...] em roda novamente, devolvendo o item ao centro e juntamente com a sua contribuição. Foi o momento mais fantástico da aula, porque além de propiciar o diálogo durante a elaboração do registro, o movimento de escrita, dúvidas dos/as estudantes [...] muitos das/os estudantes sentiram-se confortáveis para contar um pouco de si, de sua identidade, e coisas particulares de suas famílias, que não contariam se não estivessem naquela atividade. [...] A roda, o momento místico, os objetos de família que remetiam ao contestado mantiveram o tom de curiosidade, de leveza à aula, e proporcionaram um sentimento de correspondência e identificação muito forte dos/as estudantes.

Narrativa 5: Acadêmicos estagiários 1 - Relatório final individual

[...] o que foi compartilhado por alguns estudantes do ensino médio, são experiências com alto teor sentimental e devem ser abordadas com cuidado. Mesmo a tendo que trabalhar a área de ciências e matemática, e objetivando chegar aos conteúdos dessas áreas com o relato das práticas familiares, depois de ter esse tipo de exposição, como podemos ser indiferentes? Nossa postura deve ser o de trabalhar a identidade positivada destes sujeitos, contribuindo para uma educação crítica e de qualidade para a classe trabalhadora. Mas, qual preparo temos para saber trabalhar o psíquico que estamos revolvendo, e o bem-estar desses sujeitos ao trazerem à tona memórias familiares que estão ligadas a violência contra o povo?

As duas narrativas (narrativa 4 e 5) expressam a análise e avaliação dos acadêmicos sobre todo o processo de ED e do próprio trabalho que desenvolveram junto à comunidade local e escolar. Para além de analisarem o processo do ED e do uso de narrativas com os estudantes e a comunidade, eles alertam para questões éticas que lhes foram surgindo ao aprofundarem memórias individuais e coletivas ligadas à guerra. Os relatórios mostram a

capacidade crítica que os acadêmicos foram desenvolvendo com o trabalho realizado e a atenção, empatia e respeito que foram aprofundando no contato com os sujeitos das comunidades.

Além disso, esses materiais acentuam, o papel mediador das narrativas e dos artefatos no desenvolvimento das relações entre estudantes e estagiários, entre estudantes e suas famílias, entre os supervisores e os acadêmicos estagiários. Ademais, destacam a responsabilidade da universidade e dos estagiários com a escola e a comunidade, pois ao estreitarem relações podem criar expectativas e abrir feridas que não conseguem ser trabalhadas mais tarde, por não terem tempo hábil de continuarem as ações iniciadas, uma vez que o ED encerra e os acadêmicos formam-se professores e professoras para as escolas do campo, traçando novos caminhos na docência e produzindo novas narrativas a partir de novas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurando entrelaçar distintos fios que compõem a formação de professores do campo brasileiro, as narrativas foram artefatos que contribuíram para mediar os conhecimentos científicos e populares que adentraram a escola. Além disso, contribuíram também para mediar as relações entre os distintos sujeitos – direção escolar, professores, estudantes do EM, comunidade local, acadêmicos estagiários, docentes da universidade – uma vez que, ao se reconhecerem nas experiências individuais narradas, contribuíram e construíram juntos uma biografia coletiva. As narrativas, desencadeadas por artefatos com significado cultural e pessoal, foram transportadas por cada um para o debate, onde se cruzaram histórias, imaginários, mitos, fortalecendo o sentido de comunidade e de pertença, valores e objetivos da Agroecologia e da Mediação Social, presentes nesse processo de formação humana, que é a formação de professores para as escolas do campo.

REFERÊNCIAS

- Altieri, M. (2012). *Agroecologia: bases científicas para uma agricultura sustentável*. 3ª ed., São Paulo/Rio de Janeiro: Expressão Popular/AS-PTA.
- Bhabha, H.K. (2007). *O local da cultura*. 4 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.
- Benjamin, W. (1983). *O Narrador*. In: Os Pensadores. 2ªed. São Paulo: Abril Cultural. P.57-74
- Caetano. A.P. (2005). Mediação em educação: da conceptualização e problematização de alguns lugares comuns à modelização de casos específicos. *Revista de Estudos*, v.3, n. 1, p. 41-63.
- Caldart, R.S. (2016). *Escolas do Campo e Agroecologia: uma agenda de trabalho com a vida e pela vida!*. Porto Alegre, 2016.
- Dayrell, J. (1996). *A escola como espaço sócio-cultural*. In: DAYRELL, J. (org.). *Múltiplos olhares sobre educação e cultura*. Belo Horizonte: Editora da UFMG.
- Freire. I.; Caetano. A. P. (2014). Mediação em contexto comunitário. Etnografia crítica de um caso. *La Trama, Revista interdisciplinaria de mediación y resolución de conflictos*, p. 1-12.
- Larrosa, J. (2002) Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*. Jan/Fev/Mar/Abr, Nº 19. p.20-28.
- Machado, P. P. Guerra do Contestado. Os reflexos cem anos depois. Entrevista especial com Paulo Pinheiro Machado. São Leopoldo: *Instituto Humanitas Unisinos. Entrevista concedida a Instituto Humanitas Unisinos. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/514385-guerra-do-contestado-os-reflexos-cem-anos-depois-entrevista-especial-com-paulo-pinheiro-machado> Acesso em: 06 de jan. 2019.*

Petrucci-Rosa, M.I. (2017). Práticas Curriculares na formação profissional: uma compreensão singular para as narrativas como forma de transgressão. *Linhas Críticas*, v.23, n.52, p. 560-577.

Sevilla Guzman, E. (2006). Agroecología y agricultura ecológica: hacia una 're' construcción de la soberanía alimentaria". *Agroecología*, nº 1. *Universidad de Murcia*. 2006. P.7-18.

O COTIDIANO ESCOLAR: O VIVIDO E O SENTIDO NA ATUAÇÃO DO COORDENADOR PEDAGÓGICO PARA COM O PROFESSOR INICIANTE NA CARREIRA

ID 18

Leonardo Bezerra do CARMO

SEDDF/UnB

leolwa@gmail.com

Resumo: Esse artigo traz uma das considerações categoriais destacada num estudo bibliográfico realizado em periódicos, eventos, teses e dissertações que abordam a temática do coordenador pedagógico e do professor iniciante no Brasil em cruzamento com entrevista semiestruturada realizada com os mesmos personagens na rede de ensino de Brasília/Distrito Federal. A pesquisa desenvolvida em trabalho coletivo do grupo de estudos tem como base a teoria dos Ciclo de Carreira Profissional dos Professores de Huberman (2000), onde limitou-se aos 05 (cinco) primeiros anos da carreira para o levantamento de dados sobre esses professores. A partir desse entendimento e da apropriação categorial que o levantamento bibliográfico (CARMO, 2017b) nos trouxe, buscou-se compreender a perspectiva do cotidiano vivido e sentido através da análise das entrevistas realizadas com os professores iniciantes e os coordenadores pedagógicos na rede de ensino do Distrito Federal no contexto do trabalho docente. Como resultado podemos destacar que i) as mediações do cotidiano em meio a constituição do trabalho docente traz consigo características de intensificação e precarização do trabalho causado pelo excesso de demandas exclusivas de um viés corriqueiro e inconstante da rotina do cotidiano; ii), a localização em regiões periféricas, em junção do meio socioeconômico, condições materiais de trabalho trazem consigo vínculos contraditórios entre o prescrito na legislação, a atuação dos coordenadores pedagógicos na realidade no qual ele está inserido; iii) coordenador pedagógico caracterizado como “suporte pedagógico; iv) o cotidiano e as mediações construídas no seu fazer, se constituem objetos “naturalizados” do trabalho pedagógico dentro da escola e v) o planejamento coletivo se constitui, um fator de relevância no processo de inserção e de constituição do trabalho docente dos professores iniciantes/ingressantes.

Palavras-chave: Coordenador Pedagógico. Professor Iniciante. Cotidiano.

INTRODUÇÃO

Esse artigo traz uma das considerações categoriais destacada num estudo bibliográfico realizado em periódicos, eventos, teses e dissertações que abordam a temática do coordenador pedagógico e do professor iniciante no Brasil em cruzamento com entrevista semiestruturada realizada com os mesmos personagens na rede de ensino de Brasília/Distrito Federal. Partiu-se inicialmente numa busca de compreender quais as principais dimensões categoriais sob as quais as pesquisas que englobam esses dois personagens têm sido construídas, pois entende-se que essa categorização como determinações que explicam e compõem o objeto, sendo múltiplas e constitutivas do mesmo, e na perspectiva do materialismo histórico dialético, nos direcionam à interpretação dos processos sociais e como eles são intuídos por uma teoria e visão de mundo.

Entende-se aqui o momento inicial da carreira, tido como etapa de inserção, aos 05 (cinco) primeiros anos da carreira - considerada uma média relevante entre vários autores - e fundamenta-se na teoria dos Ciclo de Carreira Profissional dos Professores de Huberman (2000), observando que esse período se associa ao início da primeira fase – “Entrada” e se finaliza na metade da segunda fase, chamada de “Estabilização”. Escolhe-se a designação de *professor iniciante* pois entende-se que as perspectivas de atuação para ambos os profissionais, seja numa nova rede de ensino, seja com sua primeira experiência em sala de aula, se mostram deveras interligadas aos processos de inserção na carreira e permeadas por diversas dificuldades, descobertas e formas diversificadas de se identificar como efetivo profissional docente. A escolha específica da atuação do coordenador pedagógico para com o professor iniciante se dá pois, na realidade de Brasília (Distrito Federal-BR), o coordenador pedagógico está diretamente

relacionado com o espaço tempo da coordenação pedagógica – espaço esse destinado a diferentes ações, mas principalmente ao planejamento pedagógico e a formação continuada.

Questionou-se assim na pesquisa, quais as possibilidades de contribuição das ações estabelecidas entre o coordenador pedagógico e o professor iniciante no contexto do trabalho docente, pois têm-se o entendimento de trabalho docente como resultado de um processo histórico que se materializa nas relações de produção e mesmo contendo suas especificidades nas relações de produção capitalista não foge a lógica alienante e contraditória, podendo ser ferramenta de reprodução e/ou emancipação (CURADO SILVA, 2008). A partir desse entendimento e da apropriação categorial que o levantamento bibliográfico (CARMO, 2017b) nos trouxe buscou-se **compreender a perspectiva do cotidiano vivido e sentido através da análise das entrevistas realizadas com os professores iniciantes e os coordenadores pedagógicos na rede de ensino do Distrito Federal no contexto do trabalho docente.**

COTIDIANO: ENTRE O VIVIDO E O SENTIDO

Para trilhar o caminho quanto ao cotidiano escolar, precisamos delinear os percursos teóricos quanto a categoria *cotidiano*. Heller (1991) vai definir o *cotidiano* como o mundo que se produz e se reproduz dialeticamente, num eterno movimento de *objetivações*. O cotidiano está relacionado àquilo que é vivido socialmente por indivíduos sociais, com suas individualidades e diferenças. Ambos se relacionam entre si sendo que, o cotidiano se distingue da nossa rotina diária, que é definida por Heller (2008) como atos que reproduzimos mimeticamente sem darmos conta da sua importância e de seu significado. A nossa existência como seres humanos implica categoricamente uma existência em meio ao cotidiano. Assim como não há como desligar a existência da cotidianidade, o inverso tão pouco é possível (estado de suspensão do cotidiano). Heller (2008) destaca:

A vida cotidiana é a vida de todo homem. Todos a vivem, sem nenhuma exceção, qualquer que seja seu posto na divisão do trabalho intelectual e físico. Ninguém consegue identificar-se com sua atividade humano-genérica a ponto de poder desligar-se inteiramente da cotidianidade. E, ao contrário, não há nenhum homem, por mais “insubstancial” que seja, que viva tão-somente na cotidianidade, embora essa o absorva preponderantemente.

Em Guimarães (2002), há o delineamento do que faz parte dessa vida cotidiana e como se constitui o processo de objetivação segundo os pressupostos teóricos de Heller:

[...] a vida cotidiana é a constituição e reprodução do próprio indivíduo e conseqüentemente da própria sociedade, através de objetivações. O processo de objetivação se caracteriza por essa reprodução, que não ocorre do nada para se efetivar, ela pressupõe uma ação do homem sob o objeto, transformando-o para seu uso e benefício. Assim tudo pode ser objetivado, pois tudo está em constante mutação, em todas dimensões da vida.

Entretanto essas objetivações não acontecem em um mesmo nível. Guimarães (2002) baseado em Heller, vai destacar ainda que existem *objetivações em si e para si*. As objetivações em si são aquilo que constitui a coisa por si mesma, isto é, ela é aquilo porque não é outra coisa.

[...] a mesa é mesa porque temos uma representação do que ela significa, tanto em nossa linguagem, quanto em nossa cultura, que lhe dá um determinado uso social. E sabemos que mesa não é armário, assim como não é todas as outras coisas. Logo, a mesa possuiu uma constituição em si que a faz ser mesa independente de seus atributos como forma, cor, textura, volume, densidade, etc. (GUIMARÃES, 2002, p 12)

O movimento de objetivação em si está constituído no cotidiano e no senso comum sendo ele o processo que cria as condições para vivermos em determinada sociedade com seus ritos, tradições, etc. Adquirir e dominar a linguagem materna é uma objetivação em si, portanto tudo aquilo que nos rodeia e que é transformado para nosso uso é uma objetivação (GUIMARÃES, 2002). As *objetivações para-si* são processos que pretendem superação do

cotidiano, e se direcionar a aspectos do ser humano genérico. Duarte (2001) vai nos esclarecer quanto a categoria da objetivação do gênero humano a partir do desenvolvimento teórico de Agnes Heller. Segundo o autor, as *objetivações para-si* se referem à formação de uma relação consciente do indivíduo com sua vida cotidiana. Nela o homem precisa refletir sobre o significado dos conhecimentos científicos para poderem produzir e reproduzir a ciência (DUARTE, 2001).

Assim, a prática pedagógica no âmbito escolar deve instigar nos seres carecimentos da não-cotidianeidade (*objetivações para si*), ou seja, apropriações das objetivações produzidas no campo científico (ciência, arte, filosofia, moral e política) e refletir e produzir sobre e a partir delas. A escola, institucionalmente localizada como espaço histórico e social, cumpre um papel de suma importância nesse movimento, permitindo que o indivíduo construa objetivações, das mais simples, como apropriar-se da linguagem, até as mais complexas.

Tendo esse prospecto teórico como base e a partir das análises feitas sobre os dados coletados, buscamos apresentar uma visão mais profunda sobre cada categoria e núcleo emergido.

A categoria do **cotidiano escolar: entre o vivido e o sentido**, se constitui a partir dos descritores e dos núcleos analisados quanto a algumas das perguntas realizadas na entrevista para os coordenadores e professores, assim como as observações. As questões tendiam a analisar a relação entre esses dois personagens do espaço escolar e as possíveis contribuições das ações do coordenador pedagógico para com os professores iniciantes/ingressantes na rede no contexto do trabalho docente. O grande número de questões e de indicadores nos levaram a constituir nove (9) núcleos de significação que são: *cotidiano, mediação pelo cotidiano, CP como apoio, relação entre professores novos X professores antigos, dificuldades no planejamento coletivo, trabalho conjunto, unidade e articulação teoria e prática e necessidades dos dois protagonistas*.

Agrupando por zonas de aproximação temática temos os núcleos **cotidiano, mediação pelo cotidiano e necessidades dos dois protagonistas**. Quanto as influências do cotidiano na constituição do trabalho docente dos professores e da atuação dos coordenadores, as falas dos mesmos trouxeram dados interessantes quanto ao excesso de demandas exclusivas de um viés corriqueiro e inconstante do cotidiano e que demonstram atrapalhar o processo relacional (sociabilidade e pedagógico) entre ambos. Os Coordenadores de escolas que ficavam em Regiões Administrativas afastadas do centro e com uma realidade socioeconômica diferenciada (C1 em Ceilândia e C3 em Samambaia) sentiram mais dificuldades em tratar com a demandas do cotidiano escolar e as suas atribuições, enquanto os coordenadores que possuíam suas escolas no centro de Brasília (C2 e C4), na Região Administrativa do Plano Piloto, mesmo que tenham destacada em outra perguntas o fator do cotidiano, apresentam uma constituição de trabalho mais centrada naquilo que se referêcia à função do coordenador.

As dificuldades destacadas quanto as escolas em locais com uma desigualdade social acentuada, pior distribuição de renda e condições materiais de subsistência demonstram como essas realidades são afetadas pelos processos nefastos do capitalismo. Apesar dos coordenadores e professores não deixarem claro alguma reflexão sobre a origem das dificuldades encaradas no âmbito do cotidiano escolar, conseguimos estabelecer uma ponte entre as contradições das relações de produção capitalista, as pressões que a educação sofre para se tornar reprodutora de modelos de relações alienadas e as condições que limitam e causam precarização e intensificação do trabalho docente. Nessa relação contraditória, mesmo com uma função clara de manutenção da alienação, a escola surge como mediadora das esferas cotidianas e não-cotidianas da vida, (DUARTE, 2014). A educação está ligada a uma forma dos seres se apropriarem de aspectos simples, imediatos e ligados à reprodução do indivíduo particular (*objetivações em si*), além de forma de apropriação de níveis mais desenvolvidos de produção humana

(*objetivações para si*) sendo esse último aspecto parte basilar do processo educativo que ocorre na escola, de caráter essencialmente não-cotidiano e com o objetivo de possibilitar aos indivíduos a apropriação do patrimônio genérico da humanidade.

Entretanto se identifica um processo de alienação “ingênua” nos trabalhadores da educação em não encarar a educação como algo complexo, articulado em outros complexos sociais e que compõem uma totalidade da sociedade capitalista em meio ao seu processo de reprodução. Leontiev (1978, apud FACCI, 2004) destaca que quanto maior é progresso da humanidade mais rica é a prática sócio histórica acumulada por ela, mais cresce o papel específico da educação e mais complexa é a sua tarefa. Em meio a essa visão contraditória entre, contribuir para o processo de humanização dos seres e a reprodução da proposta produtivista do capitalismo, Silva e Sampaio (2015) destacam quanto a intensificação do trabalho do coordenador pedagógico e as influências da mediação da cotidianidade em sua atuação:

Nesse contexto, o trabalho do coordenador perde autonomia porque se limita a orientações pedagógicas que visam a transmissão de conteúdos previamente definidos pelas Diretrizes Curriculares Nacionais articulada às demarcações dos sistemas avaliativos. Na prática, há uma intensificação da função reprodutora do trabalho do coordenador pedagógico com vistas ao monitoramento do trabalho dos docentes e controle do desempenho dos alunos, ações submetidas à lógica educacional construída pelas agências nacionais de regulação, em especial o Ministério da Educação, que constituem a estrutura organizacional capaz de vincular recursos financeiros e prestígio social às escolas com melhor classificação nos testes nacionais. Essa lógica, reproduzida pelas secretarias estaduais e municipais de educação, condiciona o trabalho do coordenador pedagógico em geral, à execução de procedimentos preestabelecidos pelo sistema educacional e ao acompanhamento dos resultados educativos, de modo a reduzir suas possibilidades de autonomia e a submeter o trabalho do conjunto dos docentes a esse enquadramento conservador.

Podemos ver essa atuação mais “conservadora” e suas relações com as demandas escolares tendo reflexos na percepção do trabalho do coordenador pedagógico através dos olhares dos professores iniciantes.

Também no levantamento bibliográfico, alguns estudos citam a influência do cotidiano tanto pelo viés da atuação do coordenador pedagógico (SANTOS, 2012; TAVARES, 2012, LIMA, 2009) quanto pelo prisma do professor iniciante (GARIGLIO, 2015; REIS, 2013; ROMANOWSKI, 2014), destacando também aspectos dessa relação de necessidades e demandas. Os professores destacam em suas falas as demandas dos coordenadores como algo que os levam a atuarem em outras áreas que não o trabalho direto com eles, que para os professores perpassaria uma relação direta com eles, mesmo não sendo pelo prisma da situação de “professores iniciantes.” Além também de destacarem suas necessidades, como a necessidade de um coordenador com “*olhar crítico*” sobre o trabalho dos professores, do trabalho coletivo, do planejamento em conjunto. Entretanto, as demandas do cotidiano se tornam algo tão “naturalizado” que os professores chegam a destacar que “*não é um problema (P4)*” a ausência do mesmo e que o trabalho dos coordenadores está mais voltado para o cotidiano do que para com o “*pedagógico*” (P3).

Assim, a relação com os núcleos **CP como apoio, dificuldades no planejamento coletivo e trabalho conjunto** podem ser identificados quanto a uma percepção positiva dos professores quanto ao apoio direto da Coordenação em sua aprendizagem à docência (onde nenhum deles cita como não importante esse apoio) e, apesar de terem em sua maioria destacado a influência das coordenações coletivas e individuais em seu desenvolvimento profissional de modo positivo, alguns deles respondem de forma negativa a esse aspecto.

Essa visão talvez esteja mais ligada a relação objetiva/subjetiva do professor com a pessoa do coordenador pedagógico, pois a forma de escolha desse profissional, como já dissemos, transcorre por meio de uma eleição entre os próprios pares, algo que de certa forma propicia um reconhecimento no outro, tanto nas dificuldades quanto

nas descobertas da sua atuação. Ao mesmo tempo que eles se reconhecem no outro, estranham o trabalho realizado, numa relação dialética entre humanização/alienação, reprodução cotidiana/reprodução não cotidiana.

O **núcleo relação entre professores novos e professores antigos**, vai transitar em meio a essas relações, de aspectos do trabalho docente e da ação do coordenador pedagógico, perpassando os núcleos que já foram citados como o **trabalho conjunto** e as **dificuldades com o planejamento coletivo**. A grande quantidade de demandas citadas pelos coordenadores, de acordo com eles e corroborada pelas falas dos professores, dificulta o trabalho coletivo e o planejamento, aspecto que chega a ser citado como algo relevante por um dos professores quando questionado sobre as dificuldades encontradas no desenvolvimento de seu trabalho. O que é contraditório quando se analisa a fala dos outros respondentes para essa mesma pergunta, em que os mesmos sujeitos citam que preferem um trabalho individual também remetem a troca com os pares como um trabalho coletivo razoável, por vezes deixando claro as demandas e as dificuldades realizadas pelos coordenadores e entendendo a ausência dos mesmos. Em todas essas relações o cotidiano se faz marcante, seja tomando frente as demandas a serem realizadas de forma prioritária, seja na forma das necessidades individuais que tomam sentido de urgência. De forma não proposital, mas permeada das mediações de um contexto socioeconômico, histórico e cultural, a escola perde espaço de constituição intencional da transmissão do conhecimento historicamente acumulado no trabalho educativo.

O trabalho educativo é uma atividade dirigida por fins, e por isso se diferencia das formas cotidianas de educação, que mesmo não realizadas de forma sistematizada, podem também contribuir para o processo de humanização. Entretanto é o ato de ensinar através da atividade docente que irá possibilitar ao educando o acesso a *objetivações para si*, o acesso ao não cotidiano, das formas mais adequadas possíveis. Esses aspectos do trabalho educativo que permeiam a ação do trabalhador docente, seja no papel de coordenador pedagógico seja no de professor iniciante, impõem ao mesmo a necessidade de estabelecer uma relação consciente com sua atividade, isto é, com o a dedicação histórica de preparar as novas gerações de pessoas (estudantes) como indivíduo singular (DUARTE, 2014).

Sendo assim, ao objetivar-se o professor transforma a si próprio e a realidade, onde quanto mais ricas as apropriações, mas possibilidades se dão de prévias-ideações e de proporcionar singularidades e genericidades ricas e autônomas nos indivíduos. Contudo, a atuação do coordenador pedagógico e da própria atividade docente dos professores iniciantes, está tão imbricada em processos de intensificação e precarização das condições de trabalho que acabam se tornando, em todos os núcleos analisados (*demandas e necessidades, trabalho coletivo, relações com pares e com CP, unidade teoria e prática* e demais), caminhos para tornar os elementos da cotidianidade como essência do trabalho do professor e não apenas como aspectos presentes e como parte da constituição da própria existência do ser. E quanto mais as ações realizadas no interior das escolas se aproximam do cotidiano da sociedade capitalista, mais alienante se torna a educação escolar e trabalho docente (DUARTE, 1996).

Nesse sentido, entre as análises da atuação do coordenador pedagógico, as relações com os professores iniciantes/ingressantes de suas escolas, os processos de inserção do cotidiano no trabalho educativo num viés de precarização e intensificação do trabalho temos o ser docente que realiza atividades voltadas diretamente para sua reprodução como indivíduo e que indiretamente contribui para a reprodução da sociedade (atividades cotidianas) e que realiza também atividades voltadas diretamente para a reprodução da sociedade e que, indiretamente, contribui para a reprodução do indivíduo (atividades não cotidianas). O movimento de construção de individualidade citado é transitório entre um estado e outro, e há nele a necessidade de suspensões do cotidiano para que a atividade

docente se estabeleça em seu íterim se constituindo o que deve ser de fato, possibilidade de acesso as apropriações historicamente acumuladas aos estudantes.

Duarte (2014) vai destacar que a ampliação de situações de suspensão do cotidiano tem o intuito de elevar-se ao não cotidiano e está diretamente relacionada a uma relação consciente com o trabalho. Como na resposta ao cotidiano imediato, como vimos nos termos *apagar incêndios, socorro emergencial e demandas constantes*, não se demanda um conhecimento aprofundado e amplo para se conseguir resultados eficazes, as práticas acabam por trilhar o âmbito da troca de experiências e na apropriação que ocorre no próprio cotidiano. Quando questionados quanto a influência da atuação do coordenador pedagógico em seu trabalho os professores expressam uma perspectiva de atuação da coordenação como atendimento do imediato.

A atuação do coordenador pedagógico permeada por demandas imediatas do cotidiano vai se tornando evidente ao decorrer das falas. O termo “suspensão do cotidiano” citado anteriormente é caracterizada por Heller (2008) como processo em que há um esforço para a concentração da nossa atenção sobre uma única questão proporcionando uma “suspensão” de qualquer outra atividade durante a execução da tarefa anterior, empregando assim a inteira individualidade na resolução da tarefa, transformando-nos em “homens inteiros”. É o processo de homogeneização da objetivação, isto é, concentrar toda a sua individualidade na realização de uma única objetivação, em um movimento livre e consciente, em meio a uma objetivação para-si.

O cotidiano é necessário ao processo de reprodução do indivíduo, entretanto a impossibilidade do movimento cognoscível, livre e consciente não pode se tornar a estrutura final e absoluta dentro do trabalho docente. Quando os aspectos que compõe a estrutura do pensamento cotidiano, tais como a imitação, o pragmatismo, o imediatismo, tornam-se absolutos, deixando de possibilitar essa margem de movimento, o indivíduo está diante da alienação da vida cotidiana (HELLER, 2008)

O cotidiano e a estrutura que ele fornece são necessários à reprodução do indivíduo, porém não devem se tornar estruturas absolutas de forma a impossibilitar uma margem de movimento, ou seja, minando as possibilidades de escolha livre e consciente, a partir da elevação ao não cotidiano. Apesar do próprio trabalho docente, por ter como constituição basilar conhecimentos produzidos historicamente, permitir momentos de suspensão os momentos se tornam raras frentes a todas as dificuldades elencadas pelos professores iniciantes e pelos coordenadores pedagógicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cotidiano está relacionado àquilo que é vivido socialmente por indivíduos sociais, com suas individualidades e diferenças. A nossa existência como seres humanos implica categoricamente uma existência em meio ao cotidiano. Assim como não há como desligar a existência da cotidianidade, o inverso tão pouco é possível (estado de suspensão do cotidiano).

Os protagonistas de nosso estudo destacaram as mediações do cotidiano em meio a constituição de seu trabalho docente, tanto na atuação dos professores quanto dos coordenadores pedagógicos, trazendo consigo características de intensificação e precarização do trabalho causado pelo excesso de demandas exclusivas de um viés corriqueiro e inconstante da rotina do cotidiano, atrapalhando tanto o processo inter-relacional quanto o pedagógico entre ambos. Escolas que estão em Regiões Administrativas periféricas também possuem a determinação do meio socioeconômico para diferencia-las ainda mais quanto as outras escolas. As condições materiais de trabalho pertinentes a esse fator trazem consigo vínculos contraditórios entre o prescrito na legislação,

a atuação dos coordenadores pedagógicos e a realidade no qual ele está inserido. Os coordenadores atuantes em escolas centrada em Ceilândia e Samambaia destacam piores condições de atuação efetiva de acordo com suas atribuições do que os outros os coordenadores.

As relações desses fatores com a atuação dos coordenadores pedagógicos constituem um conjunto de situações objetivas/subjetivas que levam aos coordenadores a não acompanhar de uma forma específica os professores iniciantes, tendo no geral uma atuação conservadora frente as demandas (suspensão do cotidiano), buscando caminhos que se encaixem na construção mediata do cotidiano, sendo caracterizado como “suporte pedagógico” e não mais como um dos atores centrais do espaço-tempo da coordenação pedagógica. Essa caracterização é o mais próximo que o mesmo chega de atividades pedagógicas, tendo a própria ideia de “apoio” como mais frequente, pois abrange áreas das demandas do cotidiano que não são exclusivamente pedagógicas. Para ambos, professores e coordenadores, o cotidiano e as mediações construídas no seu fazer, se constituem objetos “naturalizados” do trabalho pedagógico dentro da escola, ficando claro como isso encaminha a atuação do coordenador a outras áreas que não a sua área de atuação, tampouco a um planejamento coletivo. O planejamento coletivo se constitui, de acordo com as falas dos entrevistados, em sua maioria com os pares, sendo a experiência dos professores antigos na rede um fator de relevância no processo de inserção e de constituição do trabalho docente dos professores iniciantes/ingressantes.

Cabe refletir nessa perspectiva conclusiva prévia alcançada que a função do coordenador pedagógico necessita de uma apropriação maior de sua identidade. Não só ao trabalhador que irá galgar a posição, mas a toda equipe, em especial ao gestor, que procure a formação necessária para que se proporcione uma construção política-pedagógica do espaço escolar, pensando num cotidiano não que se imbuia apenas do vivido para existir quanto instituição de ensino, mas do sentido que se dão as coisas, as pessoas e as crianças através da construção histórica de conhecimento pelo homem.

REFERÊNCIAS

- Aguiar e Ozella, Wanda Maria Junqueira e Sergio. *Núcleos de significação como instrumento*. Psicol. Cienc. Prof. [online]. 2006, vol.26, n.2, pp.222-245. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ddnpgw> acesso em: junho/2017.
- Aguiar, Soares e Machado. Wanda Maria Junqueira, Júlio Ribeiro e Virgínia Campos. *Núcleos de Significação: um proposta histórico-dialética de apreensão das significações*. Cadernos de pesquisa [online]. São Paulo, n. 155, v. 45, pp. 56-75. Jan/mar. 2015. Disponível em: <http://ref.scielo.org/zgwwqg> acesso em: julho/2017.
- Distrito Federal (Brasil). Portaria nº 445, de 16 de dezembro de 2016. – Brasília, 2016.
- Curado Silva, K. A. P. C. *Professores com formação Strictu Sensu e o Desenvolvimento da Pesquisa na educação básica da rede pública de Goiânia: realidade, entraves e possibilidades*. 2008. 292f. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2008.
- Curado Silva, K. A. P. C. D.; Nunes, D. F. *Desenvolvimento Profissional Docente: conceituando o início da carreira*. Brasília, 2015. 1-15.
- Day, C. *Formar Docentes: Como, Quando y Qué condiciones aprende el profesora*. Madrid, España: Narcea, 2005.
- Duarte, N. *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo*. 3. Ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2001. (Coleção Contemporânea).
- _____. *Educação Escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski*. Campinas: Autores Associados, 1996. (Coleção Polêmicas do Nosso tempo; v. 55).

- _____. *Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar*. Campinas: Autores Associados, 2012.
- Facci, m. G. D. *Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor? Um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana*. Campinas, SP: Autores Associados, 2004
- Guimarães, Gleny Terezinha Duro (org) . *Aspectos da teoria do cotidiano: Agnes Heller em perspectiva*. Idília Fernandes ... [et al.].- Porto Alegre: Edipucrs, 2002.
- Huberman, M. *O ciclo de vida profissional dos professores*. In: nóvoa, a. *Vidas de professores*. Porto – Portugal: porto editora, lda, 2000.
- Heller, Agnes. *O cotidiano e a história*. Trad. Carlos Nelson Coutinho e Leandro Konder. São paulo: paz e terra, 2008.
- _____. *Sociología de la vida cotidiana*. Barcelona: península, 1991.
- Marcelo, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: porto editora, 1999.
- Silva e Sampaio, Luís Gustavo alexandre da, César Luis. *Trabalho e autonomia do coordenador pedagógico no contexto das políticas públicas educacionais implementadas no Estado de Goiás*. Ensaio: aval. Pol. Públ. Educ., Rio de Janeiro, v.23, n. 89, p. 964-983, out./dez. 2015.

ENFERMAGEM DE ALIENADOS: UM MANUAL PARA A FORMAÇÃO DOS ENFERMEIROS DA CASA DE SAÚDE DO TELHAL

ID 261

Isabel Carvalho Beato Ferraz PEREIRA

Helga Marília da S. Rafael HENRIQUES

Viriato Mascarenhas MOREIRA

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

Carmina Montezuma de CARVALHO

Museu São João de Deus

ipereira@esel.pt; hrafael@esel.pt; viriato.moreira@esel.pt; carmina.quedes@isjd.pt

Resumo: OBJETIVO DO ESTUDO: Pretendemos fornecer contributos para a compreensão da aprendizagem dos cuidados de enfermagem na primeira metade do século XX tendo em conta os conteúdos axiológicos presentes no manual *Enfermagem de Alienados* da autoria do doutor José Cebola (1932) da «Escola de Enfermagem dos Irmãos de S. João de Deus» da Província Portuguesa da Ordem Hospitaleira S. João de Deus. Colocámos as seguintes questões: qual o pensamento ideológico presente no manual escrito para a formação dos enfermeiros? Como estava organizado? Que conhecimentos veiculava? Que dimensões dos cuidados valorizava?

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A necessidade de preparar enfermeiros para trabalharem em instituições de saúde e assistência levou a Ordem Hospitaleira São João de Deus a criar uma escola particular anexa à Casa de Saúde do Telhal. De acordo com o Dr. Meira de Carvalho (1968) a escola surgiu pela necessidade de formar os Irmãos de S. João de Deus na assistência aos alienados. Deve-se a Luís Cebola a fundação desta Escola no ano de 1936. Enquanto professor, Luís Cebola escreveu *Enfermagem de Alienados* um dos manuais a seguir na formação dos enfermeiros.

METODOLOGIA: Recorremos ao método histórico crítico que nos permitiu refletir sobre a história do ensino das práticas de cuidados de enfermagem. Este método de pesquisa caracteriza-se por usar uma abordagem sistemática de colheita, organização e avaliação crítica dos dados (Wood & LoBiondo, 2001). Recorremos a fontes primárias como os documentos escritos e manuais do Centro de documentação da biblioteca do Museu de São João de Deus e do Centro de documentação da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

RESULTADOS: *Enfermagem de Alienados* de José Luís Rodrigues Cebola (1936) constitui um manual que sintetiza algumas regras práticas que devem ter os enfermeiros no desempenho do seu cargo. O manual foi publicado pela primeira vez em 1932. Na nota introdutória ao documento, o autor assume que o propósito é orientar o trabalho e o estudo dos enfermeiros. O manual assume uma função predominantemente referencial (Choppin, 2004) ao constituir um suporte privilegiado dos conteúdos educativos, depositário dos conhecimentos a ministrar aos enfermeiros, das técnicas e habilidades que Luís Cebola considerava serem necessários transmitir aos enfermeiros.

CONCLUSÃO: Através do manual de *Enfermagem de Alienados* é possível conhecer os tipos de saberes, os comportamentos e os valores a desenvolvidos.

Palavras-chave: Manual, Enfermagem, Alienados, Escola de Enfermagem

INTRODUÇÃO

A Casa de Saúde do Telhal (CST) foi fundada por S. Bento de Menni no ano de 1893 como hospital para doentes mentais (Ramos & Fonseca, 2011). A necessidade de formar os Irmãos de S. João de Deus na assistência aos alienados determinou a criação de uma escola particular de enfermeiros anexa à Casa de Saúde do Telhal (Carvalho, 1968). Deve-se a Luís Cebola a fundação da Escola no ano de 1936. A escola, constituiu-se como um estabelecimento não oficializado, pois não lhe era permitido a emissão de diplomas, sendo estes passados pela escola pública de Enfermagem Artur Ravara onde os alunos se dirigiam para realizar os exames de estado.

Luís Cebola, nome porque era conhecido, José Luís Rodrigues Cebola, nasceu em Alcochete em 1876 e faleceu em 1967. Formou-se na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa no ano de 1906. Trabalhou no Hospital

Rilhafoles, e foi diretor clínico da Casa de Saúde do Telhal durante trinta e oito anos, entre 2 de janeiro de 1911 a 28 de fevereiro de 1949, durante o Governo Provisório da República Portuguesa (Gameiro, 2009).

Escritor versátil, são da sua autoria várias obras científicas de natureza teórico-conceitual, deontológica e metodológica, das quais se destacam *História de um Louco* (1926), *Psiquiatria Social* (1931), *Enfermagem de Alienados* (1932), e *Psiquiatria Clínica e Forense* (1940). Escreveu ainda artigos de natureza científica para a revista científica francesa, L'Encéphale. Escritor exímio de ensaios e obras ficcionais inspiradas na meticulosa análise clínica dos doentes mentais internados na (CST). Foi ainda dirigente da revista Alvorada (1897), onde se posicionou criticamente contra a monarquia ao mesmo tempo que promovia a república e o socialismo. Escreveu ainda vários artigos de opinião política no jornal República.

Com este trabalho pretendemos fornecer contributos para a compreensão da aprendizagem dos cuidados de enfermagem na primeira metade do século XX tendo em conta os conteúdos axiológicos presentes no manual *Enfermagem de Alienados* da autoria do doutor Luís Cebola (1932) da «Escola de Enfermagem dos Irmãos de S. João de Deus» da Província Portuguesa da Ordem Hospitaleira S. João de Deus.

Colocámos as seguintes questões: qual o pensamento ideológico presente no manual escrito para a formação dos enfermeiros? Como estava o manual de *Enfermagem de Alienados* organizado? Que conhecimentos veiculava? Que cuidados valorizava?

Recorremos ao método histórico crítico que nos permitiu refletir sobre a história do ensino das práticas de cuidados de enfermagem. Este método de pesquisa caracteriza-se por usar uma abordagem sistemática de colheita, organização e avaliação crítica dos dados (Wood & LoBiondo, 2001). Recorremos a fontes primárias como os documentos escritos e manuais do Centro de documentação da biblioteca do Museu de São João de Deus e do Centro de documentação da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

O documento encontra-se disponível no acervo do Museu S. João de Deus da Ordem Hospitaleira S. João de Deus no Telhal.

1. ENFERMAGEM DE ALIENADOS: O ENSINO DA CIÊNCIA, DA TÉCNICA E DA ARTE

Enfermagem de Alienados constitui-se como um manual que “inclui noções básicas de uma ciência, de uma técnica ou de uma arte” (Cunha, 2001, p. 95). A ciência, a técnica e a arte a ministrar é dada a conhecer através da estrutura apresentada pelo doutor Luís Cebola. Apesar do autor considerar que o livro se divide em duas partes, englobando a primeira parte as noções elementares de anatomia e fisiologia, pequena cirurgia, higiene e farmácia e, a segunda parte os conhecimentos técnicos indispensáveis a quem presta serviços de enfermagem a doentes de mentalidade mórbida, quer no hospital quer no domicílio, a análise do índice permite-nos identificar 7 parte distintas.

A primeira parte, denominada *parte geral*, tem por objetivo que o aluno compreenda o significado das unidades essenciais à vida, sua estrutura e funções, tais como: célula, tecido, órgão, aparelho, função glândulas, elementos assimiláveis; produtos de desassimilação, fermentos e fermentação. Estes conhecimentos desenvolvem-se ao longo das 44 páginas do manual, são essenciais para a compreensão da *anatomia*. O conhecimento desta matéria permitia ao aluno a aprendizagem do corpo humano como um sistema biológico onde se realizavam funções necessárias à manutenção da vida.

Para compreender o organismo, não bastava conhecer os órgãos que o compõem, era necessário o ensino do seu funcionamento e das atividades desenvolvidas por cada uma dessas estruturas. Assim, Luís Cebola dedica

13 páginas à **fisiologia**, o que permite ao aluno de enfermagem desvelar os processos físicos e químicos envolvidos na manutenção da vida.

Na parte da **pequena cirurgia** inicia com os conceitos centrais de assepsia, com enfoque na higiene das mãos antes da realização de procedimentos técnicos. Expõe os diferentes preceitos a cumprir nos diferentes tipos de pensos, ligaduras e fundas. Apresenta, também, os normativos para a realização de punções, injeções, irrigações, lavagem colírio e penso dos olhos e ouvido. São, ainda, apresentados vários outros procedimentos cirúrgicos como o cateterismo da uretra, lavagem da bexiga, ventosas, sangria, cauterização e vacinação. Destaca a importância da massagem e como parar uma hemorragia. Evidencia ainda os cuidados que o enfermeiro deveria ter em situações de entorse, luxação e fratura. Neste capítulo existe uma temática destinada à formação das enfermeiras no cuidado à mulher antes do parto, durante e após o mesmo. Integra também as intervenções cirúrgicas antes, durante e após uma intervenção cirúrgica.

Considera a **higiene** a ciência que permite conservar a saúde. O conceito de profilaxia ligada à prevenção das doenças, é um conceito que os enfermeiros deveriam compreender, quer ao nível da abordagem da **higiene geral** e da **coletividade humana**, mas também, a **higiene especial**, **sanitária** e **internacional**. Divide a higiene em: **geral**, (sendo este um dos maiores capítulos), **higiene especial** e **polícia sanitária**. A **higiene em geral** trata da atmosfera, do solo, habitação, vestuário, alimentos, bebidas, exercício e limpeza do corpo. Na **higiene da atmosfera** explorados os aspetos relativos ao clima e à temperatura. Considera os climas quentes mais insalubres, sobretudo por causa de doenças como: a cólera, a febre amarela e a peste. Faz referência às características dos gases que compõem a atmosfera, dando destaque às poeiras e microrganismos na saúde dos indivíduos. Alerta para os cuidados a ter na construção das habitações e a harmonia com o clima e região. Desperta para a importância da circulação de ar nas enfermarias, para os malefícios que a sua qualidade poderia ter na saúde dos doentes e para a temperatura dos ambientes onde se encontravam doentes, crianças e velhos. Noções de limpeza das habitações, saneamento e tratamento dos lixos estão também contemplados neste manual. O livro desperta para os riscos de contaminação dos lençóis de águas, nomeadamente, os poços e fontes.

Apela para a importância de uma alimentação saudável, diversificada à base de “**substâncias animais, vegetais e minerais**” (p.112). Atenta para o modo como se deveria cozinhar os alimentos de modo a evitar a contaminação com parasitas (ténia). Também alerta para o risco da ingestão de leite contaminado, proveniente de vacas infetadas com o bacilo de tuberculose, ou da ingestão de água contaminada.

Preocupado com a saúde mental desperta para os cuidados que os indivíduos deveriam ter ao consumirem bebidas alcoólicas. Considerava que o excesso de álcool para além de intoxicar poderia levar à loucura, crimes e “**teríveis doenças nos descendentes**” (p.114).

Apresenta uma perspetiva positiva do exercício físico como essencial à vida e à sua manutenção, exigindo um desenvolvimento harmonioso com a idade e o estado de robustez do indivíduo.

O estudo da **farmácia** tinha por objetivo saber reconhecer, conservar e manipular as diferentes drogas a administrar aos doentes.

Um grande capítulo é dedicado à **parte especial**, iniciando com a **definição de alienado e qualidades do enfermeiro**. Este capítulo coloca em evidência um conjunto de conhecimentos e procedimentos técnicos orientadores da aprendizagem dos enfermeiros para cuidarem do doente alienado.

Reconhecendo ser o enfermeiro central no cuidado ao doente alienado, este deveria cuidá-lo com atenção, docilidade, mas também com firmeza quando da necessidade de vencer a resistência do doente descompensado. Assim, apela à boa educação, à capacidade de manter o sangue frio, sem nunca recorrer à violência e brutalidade.

A segurança do doente era uma das preocupações, razão pela qual os cuidados aos **doentes agitados** incluíam: passear com segurança pelo parque, pátio ou jardim, sob vigilância atenta do enfermeiro, de modo a evitar a auto ou hétero agressão. Informa sobre os meios para imobilizar e conter o doente, com recurso ao colete de forças. Reprova o uso de instrumentos de ferro, como algemas e cadeiras, o que considerava impróprias no avanço da ciência psiquiátrica.

O tratamento por **hidroterapia** como banhos, duches e loções fazia parte também do tratamento destes doentes, cumprindo determinadas especificidades.

Ocupar o alienado era um cuidado central onde o enfermeiro tinha um papel muito importante no possibilitar essas atividades e monitorizar o comportamento dos mesmos antes e durante as atividades. São apresentadas algumas terapias benéficas tais com **trabalhar** ao ar livre em jardins, parques ou quintas, participar em passeios, jogos e outras diversões. Havia um incentivo por estimular os alienados a escreverem, desenharem, ouvirem música ou participarem em representações teatrais.

Cuidar no **fim da vida** era um dos componentes da formação dos enfermeiros. Assim, ensinar os sinais que antecedem a morte como o estado de agonia, a confirmação do óbito e os cuidados pós-morte faziam parte deste manual. Ao contrário do que se poderia esperar Luís Cebola não apela a uma dimensão religiosa no cuidado ao alienado que estava a viver este processo.

2. RESULTADOS

Os manuais podem desempenhar diferentes funções. Choppin (2004, pp. 553-554) identifica quatro funções: função referencial; função instrumental; função ideológica e cultural e função documental.

A “**Função referencial**, também chamada de curricular ou programática, traduz o programa, constituindo o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, das técnicas ou habilidades que um grupo social acredita serem necessários transmitir às novas gerações” (Choppin, 2004, pp. 553-554).

Enfermagem de Alienados constitui-se como um manual que assume, na perspetiva médica, a função referencial (Choppin, 2004). Ao ser constituído como um suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o manual descreve os conhecimentos a desenvolver, tais como: anatomia, fisiologia, higiene e farmacologia; as técnicas associadas a vários procedimentos técnicos consignadas no capítulo referente às partes especiais. Explicita as habilidades, as atitudes e os valores que os enfermeiros deveriam desenvolver na relação com o doente, mas também o médico enquanto superior hierárquico. *Enfermagem de Alienados* constituiu-se como um quadro de referência, para implementar de acordo com a realidade local.

A “**Função instrumental** põe em prática métodos de aprendizagem, propondo exercícios ou atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecendo a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas” (Choppin, 2004, pp. 553-554).

Ao analisamos a obra e ao contextualizarmos o autor à época, Luís Cebola, enquanto professor, constituiu-se como uma autoridade máxima, sendo responsável por transmitir o conhecimento aos alunos que estes deveriam assimilar e memorizar. É possível a existência de aulas magistrais para lecionação de conteúdos de natureza teórica.

Não é claro como seriam desenvolvidos os conhecimentos que envolvem muitos dos procedimentos teórico-práticos e práticos contemplados no manual.

Através deste manual não foi possível identificar que tipo de exercícios ou atividades visavam facilitar a memorização dos conhecimentos ou a aquisição de competências disciplinares ou transversais tais como: sócio-emocionais, comportamentais, como por exemplo: gestão de tempo, assertividade, iniciativa, trabalho em equipa, planeamento ou tolerância ao stress, dimensões estas que, à época, não estavam contempladas nos modelos formativos, dadas as características do modelo tradicional.

A “Função ideológica e cultural é um instrumento privilegiado de construção de identidade, símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar e, em certos casos, a doutrinar as jovens gerações, pode-se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (Choppin, 2004, pp. 553-554).

Com este manual Luís Cebola pretendia elevar o nível da formação dos enfermeiros com vista a repercutir-se na assistência ao doente alienado. Alienado, era o nome dado a *“um indivíduo que manifesta perturbações mentais, em regra de carácter anti-social”* (p. 133) e que era incapaz de compreender a realidade que o cercava. As pessoas, assim rotuladas, foram durante muitos anos colocadas à margem da sociedade, sobretudo por serem consideradas perturbadoras da ordem social, bem como incapazes para a produção e trabalho (Necho, 2014).

Luís Cebola reconhecia a dificuldade da família em cuidar destes indivíduos no domicílio. É essa dificuldade familiar que impunha o internamento numa casa de saúde ou num hospital adequado onde o doente poderia ser tratado adequadamente com benefícios individuais, mas também sociais. Considerava que a doença mental e a sua proliferação incontrolada eram uma ameaça à felicidade individual e familiar, assim como uma fonte de destabilização e rutura do tecido social (Pereira D. , 2014).

Se por um lado o contributo e emergência da psiquiatria no século XIX, determinou a mudança deste paradigma, na medida em que a alienação mental passou a ser observada enquanto patologia e estudada sob o campo científico (Necho, 2014, p. 24), a história da imagem social do *“louco”* incurável alterara-se no final da segunda metade do século XIX, altura em que se *“publicaram obras que marcaram a evolução científica de uma disciplina que se constituiu lentamente entre nós”* (Pereira J. M., 2015).

António Maria de Sena, psiquiatra português, foi um dos pioneiros que contribuiu para essa mudança, através da lei de proteção do doente mental ou lei de Sena, como ficou conhecida, oficializada na legislação régia emanada no dia quatro de julho de 1889, o que determinou algumas dessas mudanças a nível nacional (Lopes & Rodrigues, 2009; Pereira I. C., 2017)

O Relatório relativo ao primeiro biénio (1883-1885) realizado por António Maria de Sena, diretor do Hospital Conde Ferreira, defendia que o tratamento do doente alienado se deveria centrar em *“cuidados higiénicos, meios preventivos e impositivos dos seus destinos, consistindo na assistência de um pessoal zeloso e habilitado, auxiliado com meios de repressão, tratamento propriamente médico e cuidados particulares para consolidar as melhoras obtidas”* Pereira (2015, p. 320). É esta filosofia que Luís Cebola continuava a defender no manual que apresenta para a formação dos enfermeiros. Tal como António de Sena também Luís Cebola considerava que o enfermeiro com preparação era um elemento central na assistência ao doente de mentalidade mórbida quer no hospital quer no domicílio. Por isso, o seu recrutamento exigia uma rigorosa seleção e preparação, num País que se debatia com um grande *deficit* de enfermeiros e médicos (Costa, 2009).

Luís Cebola apelava a uma formação que pretendia revalorizar socialmente os doentes e o tipo de cuidados que estes recebiam.

Apelava ao cuidado com a manutenção e preservação da vida de um doente mental, onde os cuidados de higiene e segurança tomavam a primazia. Preconizava o desenvolvimento de competências que permitiam assegurar os cuidados fundamentais para manter e preservar a saúde dos doentes das quais destacava a higiene (atmosfera, solo, habitação, vestuário, alimentos, bebidas, exercício, limpeza do corpo). Enfatizava a noção de profilaxia enquanto um conhecimento essencial que permite ao enfermeiro saber prevenir ou atenuar as doenças, as complicações e consequências.

A segurança, enquanto ato de antecipar as consequências de uma ação, no intuito de prevenir o seu resultado, corrigindo-o e redireccionando-o, estava contemplado nos conteúdos que os enfermeiros deveriam desenvolver.

Os manuais de acordo com Morgado (2004, p. 49) *“são portadores de uma concepção de sociedade e cultura, reflectindo por vezes certos interesses ideológicos e políticos”*.

Salientamos que no início de 1930, *“em cada 100 portugueses 70 não sabia ler”* (Mónica, 1977, p. 321). Grande parte dos enfermeiros que trabalhavam em instituições de saúde, provinham do povo, classe com baixo nível de instrução. O regime em vigor defendia que a *“educação do povo representava um ideal utópico e demagógico”* (Mónica, 1977, p. 334), que *“não fazia sentido transmitir muitos conhecimentos aos alunos”*, que *“Os pobres nasciam para trabalhar, não para pensar”* (Mónica, 1977, p. 335). Luís Cebola tentou elevar o nível de formação dos enfermeiros.

À época, fazia-se sentir uma crise moral e de valores, associado à prática ilegal da profissão, que em nada ajudava a dignificar a classe profissional (Rodrigues & Louçano, 2014). A conduta e o comportamento moral dos enfermeiros foram dimensões preconizadas por Luís Cebola na formação dos enfermeiros.

A ordem, a disciplina e o respeito eram valores também defendidos pelo regime em vigor. Tendo um carácter ideológico, estes eram também valores, concebidos para defender e melhorar o status social e prestígio dos enfermeiros. Cebola faz a referência aos normativos e valores que esperava que os enfermeiros desenvolvessem. Daí que as normas e os valores constituíam elementos centrais na orientação e instrução dos enfermeiros.

De referir que na década de 30 não existia uma harmonização entre os programas de formação das poucas escolas públicas e privadas existentes.

De entre as qualidades que Luís Cebola preconiza para o perfil do enfermeiro sobressaem: ser bom observador, cuidadoso, discreto, simpático com o doente, vigilante, dócil, dotado de bons sentimentos, aseado, entre outros atributos.

Função documental – função desempenhada sobretudo em ambientes pedagógicos que estimulam a iniciativa, o protagonismo e a autonomia do aluno e o favorecimento do desenvolvimento do espírito crítico (Choppin, 2004).

Através deste manual há uma filosofia de subordinação ao médico na medida em que o enfermeiro tem por dever *“quando tenha de assistir um doente no domicílio próprio, só deve obediência ao médico em tudo quanto diga respeito à enfermagem”* (Cebola, 1936, p. 134).

3. CONCLUSÃO

Através do manual de *Enfermagem de Alienados* é possível conhecer o tipo de conhecimento, os comportamentos e os valores defendidos por Luís Rodrigues Cebola para a formação dos enfermeiros.

O manual possibilita também compreender algumas dimensões do cotidiano de vida do doente alienado institucionalizado e a natureza de relações estabelecidas.

Enfermagem de Alienados de Luís Cebola (1936) constitui-se como um manual que sintetiza alguns dos normativos, regras práticas, formas de tratamento utilizadas, tipo de cuidados que deveriam aprender os enfermeiros para cuidarem dos doentes alienados.

Podemos afirmar que *Enfermagem de Alienados*, enquanto manual, reflete o estado de arte da enfermagem à época, através dos conhecimentos exigidos, das atitudes preconizadas e dos valores defendidos.

Numa altura em que a formação dos enfermeiros estava a cargo dos médicos, era natural que os manuais para enfermeiros fossem também da sua autoria. *Enfermagem de Alienados* apresenta uma importância indiscutível como instrumento de ensino que reflete os conteúdos que Luís Cebola idealizou para a formação dos enfermeiros.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, M. d. (1968). Memória histórica sobre a Escola de Enfermagem na Casa de Saúde do Tihal (1968). *Hospitalidade*, pp. 233-236.
- Cebola, J. L. (1936). *Enfermagem de Alienados*. Lisboa: Gomes de Carvalho Editor.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa, São Paulo, 30 (3)*, pp. 549-566.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa, São Paulo, 30 (3)*, pp. 549-566.
- Costa, R. M. (2009). *O poder médico no Estado Novo, 1945-1974 : afirmação, legitimação e ordenamento profissional*. Porto : Universidade do Porto.
- Cunha, M. B. (2001). *Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia*. Brasília: Briquet de Lemos/Livros.
- Decreto.nº19.060. (24 de Novembro de 1930). *Direcção Geral dos Hospitais*. Obtido de Diário do Governo, I série, n.o 274.
- Gameiro, A. (2009). Evocação de um Médico Esquecido, o Dr. Luís Cebola Pioneiro da Ocupação Ergoterápica na Casa de Saúde do Telhal, da Ordem Hospitaleira de S. João de De. *MEDICINA NA BEIRA INTERIOR DA PRÉ-HISTÓRIA AO SÉCULO XXI, nº23*, 126-133.
- Lopes, L. M., & Rodrigues, M. A. (Dez de 2009). Documento ad usum et beneficium. Os alienados em Portugal - História e estatística. *Revista Referência, 2ª Série, nº 11*, pp. 135-140.
- Mónica, M. F. (1977). «Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social, vol, XIII (50)*, pp. 321-353.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York Oxford : University Press.
- Necho, A. C. (2014). A criação do hospital de Rilhafoles – o primeiro hospital de alienados em Portugal: uma política de assistência mental em meados do séc. XIX. *IV Jornadas Internacionais de História da Psiquiatria e Saúde*

- Mental* (pp. 23-29). Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do século XX da Universidade de Coimbra-CEIS20 / grupo de história e sociologia da ciência e da tecnologia – GHSCT.
- Pereira, D. (2014). A descida de Luís Cebola ao inferno: um retrato ideológico e clínico da doença mental no Portugal de meados do século XX. *IV Jornadas Internacionais de História da Psiquiatria e Saúde Mental* (pp. 89-97). Coimbra: Grupo de História e Sociologia da Ciência e da Tecnologia-CEIS20 e Sociedade de História Interdisciplinar da Saúde.
- Pereira, I. C. (2017). Re-estruturar a Enfermagem Moderna no Século XIX: um programa inovador para o Curso de Enfermeiros do Hospital de São José e Anexos. *II Simpósio Internacional da ANHE e I Simpósio de História de Enfermagem da ESEnfC. "Enfermagem ibero-americana no séc. XIX (1801-1900)*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem.
- Pereira, J. M. (2015). *A Psiquiatria em Portugal Protagonistas e história conceptual (1884-1924)*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: Tese de doutoramento em Altos Estudos em História, Ramo Época Contemporânea, apresentada ao Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da.
- Portugal, S. E. (23 de novembro de 2018). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Obtido de OEI – Ministério da Educação de Portugal: <file:///C:/Users/Sony/Downloads/historia.pdf>
- Ramos, A., & Fonseca, C. &. (2011). Contexto histórico da prestação de cuidados de saúde mental. *Journal of Aging and Innovation*, 1(1), 80-84.
- Rodrigues, M. A., & Louçano, C. (2014). Documento ad usum et beneficium. *Revista O Enfermeiro Português – 1929-1930. Revista de Enfermagem Referência*, Série IV - n.º 1 - Fev./Mar. .
- Salazar, A. d. (23 de novembro de 2018). *Site dedicado a António de Oliveira Salazar*. Obtido de O Estado Novo: https://www.oliveirasalazar.org/download/documentos/Estado%20Novo___BBF8CD66-3A85-4A89-AE2E-6FE46B03EA2C.pdf
- Wood, G., & LoBiondo, H. (2001). *Pesquisa em Enfermagem:métodos, avaliação crítica. 4a ed.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

O TEMPO E O ESPAÇO DA EVASÃO NA UNIVERSIDADE: CAUSAS E ALTERNATIVAS EDUCATIVAS

ID 53

Joice Pereira da Silva CARVALHO

Simone Portella Teixeira de MELLO

Universidade Federal de Pelotas

joice.ufpel@gmail.com ; sptmello@gmail.com

Resumo: O objetivo deste estudo foi averiguar as causas da evasão em 2 cursos de uma universidade pública no sul do Brasil, A e B, criados por política pública educacional recente no Brasil, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais e propor ações educativas de superação. O referencial teórico trata do tema a partir de estudos de relevância nacional e internacional. A metodologia compreende revisão de literatura e levantamento de dados através do Sistema Integrado de Gestão da universidade. Além disso, entrevistou-se coordenadores dos cursos. O universo de abrangência da pesquisa são 154 evadidos, 22 do curso A e 132 do curso B. Os resultados revelam que a maioria que evade no curso B são mulheres. No A não existe diferença de gênero. São jovens na maioria, mas 13% tem mais de 50 anos. 10% dos evadidos do B são de outros estados do país, enquanto que o percentual para o A cresce para 23%. Percebe-se que 18,18% do curso A recebem algum tipo de benefício, como auxílio transporte. Já no curso B, esse percentual é de 9,09%. Observa-se que 63,64% do curso A e 68,18% do curso B são oriundos da rede pública. Os coordenadores de cursos revelam os motivos de evasão: dificuldades financeiras da família, cursos ocupam dois turnos diários, falta de reforço para disciplinas, carência de monitores, os pré-requisitos que limitam o avanço no currículo, falta de servidores para manutenção e permanência em laboratórios e trampolim para ingresso em outro curso. A evasão na universidade é fenômeno complexo. Acontece a qualquer tempo e situa-se num espaço educativo que deveria incluir e não o contrário.

Palavras-chave: Evasão, Educação Superior, Avaliação da Evasão.

INTRODUÇÃO

A administração pública federal vive mudanças significativas a partir da década de noventa. No âmbito da educação superior observa-se a ampliação do acesso da população ao ensino superior. Em 1994 houve incentivos por parte do governo para as instituições de ensino superior privadas ampliarem suas vagas ofertadas e a partir de 2003 houve o incremento nas instituições públicas. Isso revela a competitividade crescente como salientam Tontini e Walter (2014) na busca por alunos, recursos e prestígio.

Os dados do último Resumo técnico do Censo da Educação Superior 2015 (INEP, 2018) revelam que a houve 8.027.297 matrículas na graduação em 2015, predominantemente concentradas no setor privado (75,7%), um número expressivo de pessoas que têm expectativas de melhoria de vida a partir da conclusão de um curso de ensino superior e, por isso, atrativo especialmente para o setor privado, haja vista que o setor público não atende à demanda, seja pelo número de vagas ofertas, seja pelas formas de acesso.

Todavia, com o incremento de políticas públicas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), o acesso ao setor público também foi facilitado, o que em parte contribuiu para a conseqüente ampliação do número de pessoas com nível superior, que aumentou de 4,4% para 7,9%, segundo o IBGE (2012).

A evasão está presente em universidades públicas e privadas, pequenas ou grandes, no cenário nacional e internacional, sendo uma preocupação global, mas também local. A taxa de evasão nas universidades públicas em 2015 nos cursos presenciais teve uma média de 19% (ESTADÃO, 2017).

Observa-se, então, que a evasão é um fenômeno complexo, que afeta diretamente o desempenho das instituições de ensino e por isso precisa ser tratada. Vários são os motivos e dentre eles está o fato de ser vista como um fator relevante de insucesso institucional, especialmente quando seus índices estão acima da média nacional ou do que foi previsto como meta (PLATT NETO, CRUZ, PFITSCHER, 2008).

No caso da universidade em questão, por exemplo, os editais de oferta de vagas ociosas nos anos de 2016 e 2017 somam 12.331 vagas, um número expressivo se considerar-se que esses editais são fruto de ofertas de vagas ociosas, onde parte dessas é decorrente da evasão (UFPEL, 2018).

Além disso, a realidade tem mostrado que as vagas nas universidades não têm sido preenchidas. O Sistema de Seleção Unificada (SiSU) que é um sistema informatizado, gerenciado pelo Ministério da Educação (MEC), pelo qual instituições públicas de educação superior oferecem vagas a candidatos participantes do ENEM, não preenche todas as vagas. Um exemplo recente foram as nove convocações para matrícula no período 2017/2 (UFPEL, 2017).

Sendo assim, o objetivo geral deste estudo é investigar as principais causas da evasão nesses dois cursos de menor e maior evasão na Unidade Acadêmica, que são representados aqui como o Curso A e o Curso B, respectivamente, criados na UFPEL, através do REUNI.

O artigo está organizado em cinco partes, além desta introdução. A segunda parte apresenta uma revisão de literatura sobre evasão. Na terceira, classifica-se o estudo quanto à metodologia e descreve-se os caminhos da pesquisa até então. Na quarta são apresentados o perfil dos evadidos e as opiniões de coordenadores de cursos sobre o tema. Por fim, na quinta parte são apresentadas as considerações finais e as sugestões para pesquisas futuras.

REVISÃO DE LITERATURA

A evasão não é tema recente na educação superior. Muito antes das políticas recentes de acesso ao ensino superior, o tema já provocava debate, de tal maneira que em 1996 já era uma preocupação real do Ministério da Educação – MEC (ANDIFES, 1996).

Apesar da relevância do tema, seu conceito não é unânime, podendo causar ambiguidades se não for objetivamente esclarecido. Em um dos dicionários mais populares do país, a palavra evasão é definida simplesmente como “ação ou processo de evadir, de deliberadamente fugir” (MICHAELIS, 2018), conceito que pouco esclarece para utilização do termo como objeto de um estudo. A “fuga” poderia ser do sistema de ensino superior como um todo, da instituição ou do curso. A análise feita aqui considera a saída do aluno decorrente da não matrícula desse em dois semestres consecutivos, não considerando situações de reingresso.

Observa-se que a evasão traz prejuízos tanto para as instituições de ensino quanto para a sociedade, sendo eles acadêmicos e sociais. O fato demonstra uma grande fraqueza do sistema educacional brasileiro, que notoriamente não consegue manter o aluno em sala de aula (BAGGI; LOPES, 2011).

Os prejuízos acadêmicos são diversos, podendo ser relacionados à qualidade do ensino e ao desempenho dos docentes e discentes. Do ponto de vista social, existem diversos aspectos que são prejudicados, entre eles destaca-se a condição do aluno evadido, que muitas vezes sai frustrado da sua experiência com o ensino superior e precisa se reinserir socialmente sem a formação acadêmica que poderia ter sido obtida no decorrer do curso. Ademais, existem os prejuízos financeiros e orçamentários, de ordem pessoal e institucional. Mas a evasão também é um problema global, que inicialmente recebeu maior atenção no exterior e está em pauta no Brasil principalmente a partir dos anos 90. Grande parte do conhecimento científico em evasão desenvolvido e encontrado atualmente,

parte de estudos realizados no Estados Unidos nos anos 70 e 80, como os de Spady (1970, 1971), Tinto (1975, 1988, 1997), Bean (1980) e Pascarella (1980).

Spady (1970,1971) é o precursor dos estudos sobre evasão, abordando a questão do abandono relacionada com a Teoria do Suicídio de Durkheim. Tinto (1975) também se baseou em Durkheim, mas não exclusivamente nele. Acrescentou outros aspectos ao estudo da evasão, através de uma análise longitudinal que categorizou as causas sob diversos pontos e não apenas como abandono, analisando a integração e o desgaste.

Numa perspectiva mais recente, Adachi (2009), ao refletir sobre os estudos de Tinto, amplia os motivos que podem levar à evasão, considerando um conjunto grande de características e condições, como status social, vida escolar anterior, sexo, idade, etnia, e também expectativas de carreira e motivação, entre outros aspectos.

Pascarella (1980) interessou-se especialmente pelas interações no ambiente acadêmico, desenvolvendo vários estudos baseados no modelo de Tinto. Ele encontrou entre seus resultados o fato de que os contatos informais que os alunos têm com seus professores influenciam na decisão do aluno de permanecer ou não no curso. Além disso, Pascarella citado por Cislaghi (2008) considera as experiências do estudante, os fatores institucionais, o contato informal com os professores, as experiências universitárias e os resultados educacionais.

No Brasil, a evasão entra efetivamente na agenda pública em 1996, com o trabalho desenvolvido pela Comissão Especial de Estudos sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras, formada por docentes do ensino superior público. A Comissão pretendia diminuir o índice de evasão com base nos resultados do estudo que teve a participação final de 53 instituições (ANDIFES; 1996).

O Relatório da Comissão apresentou três grandes grupos de fatores responsáveis pela evasão, que servirão de base para este estudo: as características individuais do estudante, os fatores internos às instituições e os fatores externos às instituições. Em 2008, foram oferecidas 169.502 vagas em Universidades Federais, alcançando o número de 7.387 vagas ociosas (INEP, 2009), já em 2016 foram oferecidas 453.859 vagas em Universidades Federais, sendo 114.236 delas remanescentes (INEP, 2017).

O Censo da Educação Superior de 2016 revela que a idade de ingresso do aluno no ensino superior presencial costuma ser de 18 anos (INEP, 2017). Este aspecto avulta uma perspectiva de que o aumento da evasão também pode apresentar certa naturalidade, associada à dificuldade que alguém tão jovem pode ter para definir a carreira que deseja seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa é de natureza descritiva, pois busca conhecer o perfil do evadido e identificar as causas da evasão. Segundo Vergara (1998, p. 45), este tipo de pesquisa “não tem compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. Tem como objeto de análise dois cursos de graduação na modalidade bacharelado que se situam em dois extremos e estão vinculados a uma Unidade Acadêmica. O Curso A possui a menor evasão na universidade até então, ou seja, 22 evadidos ao longo de 7 anos. O Curso B é o curso com maior evasão no Centro, com 132 evadidos até então. O universo de abrangência da pesquisa são os evadidos desses cursos, criados através do REUNI desde o seu início, ou seja, entre os anos de 2010 a 2017, totalizando 154 evadidos na situação de abandono.

A pesquisa também faz uso de informações bibliográficas e levantamento interno de dados da instituição, através do Sistema Integrado de Gestão – COBALTO, especialmente quanto ao número de evadidos, seus perfis, cursos, formação escolar anterior e disciplinas cursadas.

Além dos dados sociodemográficos, os Coordenadores dos cursos foram entrevistados a partir da seguinte pergunta: “Na sua opinião, qual(quais) o(s) motivo(s) de evasão (abandono do curso por dois semestres consecutivos) no(s) curso(s) que coordena?” A partir de então, usou-se a técnica de análise de conteúdo, quando se procedeu a descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto nas comunicações. Buscou-se palavras e frases na descrição das entrevistas, surgindo categorias de análise (BARDIN, 2011).

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A Universidade, objeto deste estudo é uma fundação de direito público, composta por 22 Unidades Acadêmicas e 8 Unidades Administrativas, além da Administração Superior. A instituição aderiu ao REUNI através da chamada pública MEC/SESU N°08/2007. A expansão da Universidade foi tamanha que o número de cursos oferecidos passou de 58 para 96 e o número de estudantes cresceu de cerca de 8 mil para mais de 16 mil, além da aquisição de muitos prédios em pontos espalhados pela cidade, compondo grande parte do patrimônio atual da Instituição. Os dois cursos, objeto do estudo estão vinculados a um Centro, que atualmente oferece nove cursos de graduação, sendo cinco deles criados através do REUNI.

O curso A, destacou-se como o curso com menor evasão, entre todos os criados na Universidade através do Programa, tendo 22 evadidos no período estudado. Já o curso com maior evasão, entre os que se encontram na mesma unidade acadêmica, é o Curso B, com 132 evadidos até então. Contudo, há de se considerar que a evasão nos cursos ativos criados na Universidade, através do REUNI, varia significativamente, chegando a números entre 22 e 246 evadidos por curso, no período de 2008 a 2017.

Ao analisar alguns aspectos dos evadidos desses cursos e relacioná-los é possível identificar algumas relevâncias, apresentadas no Quadro 1 e na análise a seguir.

		Curso A	Curso B
Total de evadidos no período		22	132
Sexo	Feminino	11	94
	Masculino	11	38
Etnia*	Branca	3	49
	Parda	2	4
	Preta	-	10
Idade**	Até 29 anos	13	63
	De 30 a 39 anos	3	30
	De 40 a 49 anos	6	14
	De 50 a 59 anos	-	15
	Acima de 60 anos	-	3
Naturais de Pelotas*		10	55
Naturais de outros Municípios*		10	41
Oriundos do Rio Grande do Sul*		15	82
Oriundos de outros Estados*		5	14
Forma de ingresso no curso	SiSU/ENEM	18	84
	Reopção	4	11
	Portador de Título	-	17
	Vestibular	-	12
	Reingresso	-	6
	PAVE	-	1
Semestre de evasão	1º semestre	13	70
	2º semestre	9	62

Quadro 1: Informações institucionais sobre os evadidos.

Fonte: Dados da pesquisa com base nas informações do Sistema Integrado de Gestão – COBALTO – UFPel (2018).

*Declaração facultativa, não havendo informação sobre todos os evadidos.

**Sem informação de data de nascimento de 7 evadidos do curso B.

Além de compartilharem o espaço físico e parte do corpo docente, os dois cursos apresentam perfis bastante semelhantes de evadidos. Em ambos os casos a maioria dos autodeclarados se afirmaram brancos, com idade até 29 anos, gaúchos, ingressantes através do SiSU/ENEM e evadiram no 1º semestre.

O Curso B, com maior evasão, apresenta algumas especificidades como a maioria dos desistentes são mulheres, enquanto no outro curso não existe diferença de quantitativo entre os sexos.

Embora a maioria dos evadidos sejam jovens, estando na faixa etária mais baixa de até 29 anos, também há evadidos com idade mais avançada, a exemplo de 18 que estão nas faixas entre 50 e 59 anos e acima de 60 anos, ou seja 13% do total de evadidos no curso B. Este é um fato curioso, pois o imaginário para muitos é que o ingresso na universidade em sua maioria é realizado por jovens. Contudo, O SiSU não tem limite de faixa etária. A única condição é ter feito o Enem no ano anterior, independentemente de sua idade. Em casos que já houve a conclusão do ensino médio há algum tempo, é possível tentar uma vaga em curso de graduação via SiSU, o que parece um avanço com a política de acesso ao ensino superior.

Acredita-se então, que muitas pessoas vêm na oportunidade do acesso ao ensino superior uma nova oportunidade de estudar, especialmente a partir das cotas, que foram criadas por leis federais justamente com o argumento de corrigir diferenças históricas que resultaram em padrões desiguais, tanto de inclusão social como racial e, mais especificamente, de acesso à educação. Há cotas sociais, para oriundos de escolas públicas e de baixa renda, e as raciais, destinadas a negros (pretos e pardos) e indígenas (BRASIL, 2012).

A questão da naturalidade também merece destaque, pois embora exista uma crença de que um fator decisivo na evasão possa ser o fato do aluno não ser natural da cidade sede da Universidade, 10% dos evadidos do Curso B são de outros estados do país, enquanto que o percentual para o curso com menor evasão cresce para 23%.

A etapa seguinte foi buscar os motivos que os levaram a evadir a partir dos coordenadores de cursos. Esses professores desempenham a gestão acadêmica acompanhando o cotidiano dos cursos, da instituição, de seus alunos e docentes. As entrevistas revelam que os motivos são diversos.

As “dificuldades financeiras da família” do evadido aparecem como motivo principal, seguido da “falta de oportunidades de bolsa” para o aluno que é da cidade, mas carente financeiramente. Um dos coordenadores destaca que “muitos alunos têm a expectativa de conseguir subsídios para sua manutenção na universidade, mas isso a cada ano tem sido mais raro (C1). Os dados institucionais corroboram a afirmação, ao demonstrarem que do quantitativo total de evadidos dos dois cursos observados, 154, apenas 15 receberam algum tipo de benefício, como auxílio transporte, auxílio alimentação, moradia e/ou pré-escola, que é um auxílio para compra de material escolar e didático.

A dimensão financeira também está presente em diversos estudos sobre a evasão e foi classificada por Fávero (2017) como integrante da categoria econômica, vinculada ao fator individual do estudante, sendo identificada como forte fator decisivo para o abandono.

Os coordenadores também apontam algumas características institucionais que podem favorecer a decisão de evadir como “os cursos serem integrais” (C1, C2), ou seja, ocupam dois turnos diários, o que configura um limitador, em especial para aqueles que trabalham. Tal situação também é trazida por Fávero (2017, p.77) ao tratar sobre a disponibilidade de tempo para estudar, afirmando que “por se tratar de aspectos individuais, esta dimensão relaciona-se à categoria Psicológica de evasão. Conseqüentemente, esta categoria está articulada com o fator Individual de evasão, pois se refere ao âmago do estudante”.

A “falta de reforço para disciplinas de maior dificuldade” (C2), como é o caso da língua estrangeira também é uma das justificativas elencadas pelos respondentes. Parece haver o imaginário por parte dos alunos que eles vão desenvolver competências de ouvir, falar, ler e escrever de imediato, mas não é que acontece. A carência de monitores para disciplinas de maior exigência, a falta de oferta das mesmas disciplinas em outros horários, assim como os pré-requisitos que limitam o avanço no currículo, também parecem favorecer a descontinuidade e a escolha em evadir.

A necessidade de reforço acadêmico também é uma causa ancorada em estudos anteriores, classificada por Fávero como dimensão que “insere-se na categoria Organizacional, uma vez que a responsabilidade pela permanência do estudante restringe-se diretamente à instituição. Assim, percebe-se que a categoria Organizacional possui ligação direta com o fator Interno à IES (FÁVERO, 2017, p. 77)”.

Diversos estudos trazem a questão da precária formação escolar anterior como causa da evasão no ensino superior (DIAS SOBRINHO, 2010); ADACHI, 2009; ANDIFES, 1996). A questão se apresenta tão relevante que se enquadra em dois conjuntos de fatores da evasão, sendo considerada uma característica “individual” do estudante sob o aspecto da decorrência da sua formação escolar anterior, mas também um “fator externo à instituição” do ponto de vista da qualidade das escolas (ANDIFES, 1996).

Outra justificativa evidenciada é a falta de “laboratórios permanentemente abertos aos alunos (C2)”. A falta de servidores para manutenção e permanência nesses espaços limita o acesso a eles quando das atividades práticas, o que pouco instiga o aluno a desenvolver suas habilidades e fica estudando em horários vagos na universidade. A carência de laboratórios nas Universidades não é novidade, visto que já é elencada desde 1996 como uma causa interna à instituição que pode levar à evasão (ANDIFES, 1996).

Também foram levantadas questões quanto à “facilidade de ingresso no curso (C1)”, enquanto um “ trampolim para outros cursos”. O ingresso em um curso para muitos é a base para um futuro pedido de reopção para o curso desejado na própria instituição.

Por fim, há de se considerar que a falta de perspectivas no “mercado de trabalho (C1)”, também é um motivo de evasão, visto que por vezes são cursos sem grande reconhecimento social e com salários pouco atrativos, mas considerado um fator externo à universidade (ANDIFES, 1996).

5. CONCLUSÃO

Este artigo demonstra através de um recorte de dois cursos, uma pequena parte de uma pesquisa mais ampla, que pretendeu conhecer a evasão dos cursos criados na UFPel, através do REUNI, identificar o perfil dos evadidos, descrever os motivos que levam à evasão e ainda propor estratégias capazes de minimizar as causas do fenômeno.

No caso do Curso B, observa-se que é um curso inovador na região, pois desenvolve competências linguísticas específicas de redação e revisão de textos, e isso parece trazer versatilidade ao profissional para atuar em diversas áreas. Contudo, é um bacharelado de quatro anos com uma carga horária de 2.400 horas, um limitador do campo de atuação do egresso. A divulgação do leque de ações desse bacharel parece ser necessária, especialmente no contexto local e não apenas a estudantes que estão concluindo o ensino médio, que descobrem o curso quando da inscrição no SISU. Acredita-se que um estudo institucional do currículo do Curso B também possa contribuir para minimizar a evasão, inclusive auscultando as experiências exitosas do Curso A.

A possibilidade de acordos de cooperação com outras organizações públicas também pode contribuir para a visibilidade do curso e inserção profissional de seus egressos. Além de captação de recursos financeiros por meio de convênios, é possível firmar parcerias para aquisição de bens permanentes, visitas técnicas de modo que os alunos vejam na prática o que aprendem teoricamente, assim como a participação em eventos.

As atividades extensionistas, desde projetos de extensão a cursos de curta duração também indicam ações atrativas que contribuem para a formação dos estudantes e dão visibilidade aos cursos. E a possibilidade de estágio obrigatórios na própria universidade podem revelar não apenas um compromisso institucional, mas também o sentido de pertencimento desse estudante à universidade, o que provavelmente o faça se manter na universidade. Essas são ações que podem conter a evasão.

Embora verifique-se que o percentual de evasão total nos cursos presenciais da Instituição no final de 2015 foi de 9,21%, o que não é um índice ruim se comparado ao nacional (UFPEL, 2016), há de se considerar que o percentual vem crescendo, haja vista dos editais semestrais de ofertas de vagas ociosas.

Nesta etapa da pesquisa pode-se concluir que a evasão é realmente um fenômeno complexo, que envolve uma série de motivos que impactam cada aluno de forma diferente. Minimizar suas causas é um grande desafio que precisa ser enfrentado pela instituição como um todo.

Estudos futuros poderão ajudar no debate desse fenômeno crescente no cotidiano da universidade. A limitação de acesso aos evadidos só poderá ser superada pela localização desses em redes sociais, mas o desafio talvez se torne maior diante do tema, que revela desistir de um sonho, o que para muitos não é instigante.

REFERÊNCIAS

- Adachi, A. A. C. T. *Evasão e Evadidos nos Cursos de Graduação da Universidade Federal de Minas Gerais*. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, p. 214. 2009.
- ANDIFES/ABRUEM/SESU/MEC. *Comissão Especial de Estudos Sobre a Evasão nas Universidades Públicas Brasileiras*. Brasília-DF, 1996. Disponível em: <http://www.andifes.org.br/wp-content/files_flutter/Diplomacao_Retencao_Evasao_Graduacao_em_IES_Publicas-1996.pdf>. Acesso em: 01 mar. 2018.
- Baggi, C. A. S.; Lopes, D. A. *Evasão e Avaliação Institucional no Ensino Superior: uma Discussão Bibliográfica*. *Avaliação*, Campinas; Sorocaba, SP, v. 16, n. 2, p. 355-374, jul. 2011.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa, Edições70, 2011.
- Bean, J. P. 1980. Dropout and turnover: The synthesis and test of a causal model of student attrition. *Research in Higher Education*, Vol. 12, 155-187.
- Brasil. Decreto Nº 6.096, de 24 de abril de 2007. *Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - REUNI*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm> Acesso em 03 mar. 2018.
- Cislaghi, R. *Um Modelo de Sistema de Gestão do Conhecimento em um Framework para a Promoção da Permanência Discente no Ensino de Graduação. Tese (Doutorado em Engenharia e Gestão do Conhecimento) – Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento*, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, p. 258. 2008.

- Dias Sobrinho, J. Democratização, Qualidade e Crise da Educação Superior: Faces da Inclusão e Limites da Exclusão. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1223-1245, out.-dez. 2010.
- Estadão. *A Evasão No Ensino Superior Brasileiro – Novos Dados*. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/blogs/roberto-lobo/497-2/>> Acesso em: 7 mar. 2018.
- Fávero, J. D. O Diagnóstico do Fenômeno da Evasão Conforme suas Dimensões, Categorias, Fatores e Formas: Uma Proposta Teórica. *Revista Maiêutica*, Indaial, v. 5, n. 01, p. 69-81, 2017.
- FORPLAD. 4ª Reunião 2015 – Ouro Preto – GT Indicadores. *Ouro Preto-MG*, 2015. Disponível em: <<http://www.forplad.andifes.org.br/cadastro1/textos/indicadores/Indicadores-FORPLAD.pdf>> Acesso em: 7 mar. 2018.
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010: escolaridade e rendimento aumentam e cai mortalidade infantil*, 27 de abril de 2012. Disponível em: <www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/noticia_visualiza.php?id_noticia=2125&id_pagina=1>. Acesso em: 30 ago. 2012.
- INEP. *Enade*. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/enade>> Acesso em: 9 abr. 2018.
- MEC. *Chamada Pública MEC/SESU nº 08/2007 – REUNI*. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/minutareuni.pdf>> Acesso em: 9 mar. 2018.
- _____. Portaria nº 651, de 24 de julho de 2013. *Institucionaliza a Matriz de Orçamento de Outros Custeios e Capital – Matriz OCC*. Brasília, 2013.
- Mello, S. P. T. M.; Santos, E. G. S. Diagnóstico e Alternativas de Contenção da Evasão no Curso de Administração em uma Universidade Pública no Sul do Brasil. *Revista GUAL*, Florianópolis, v. 5, n. 3, p. 67-80, dez. 2012.
- Michaelis. Dicionário online de língua portuguesa. Disponível em: <<http://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/evas%C3%A3o/>> Acesso em 27 fev. 2018.
- Pascarella, E. T. 1980. Student-faculty informal contact and college outcomes. *Review of Educational Research*, Vol. 50, nº 4, 545-595.
- Platt Neto, O. A.; Cruz, F.; Pfitscher, E. D. Utilização de Metas de Desempenho Ligadas à Taxa de Evasão Escolar nas Universidades Públicas. *REPeC - Revista de Educação e Pesquisa em Contabilidade*, Brasília, v. 2, n. 2, art. 4, p. 54-74, maio/ago. 2008.
- Spady, W. G. 1970. Dropouts from Higher Education: Na interdisciplinary review and synthesis. *Interchange* 1, 64-85.
- _____. 1971. *Dropouts from Higher Education: Toward an empirical model*. *Interchange* Vol. 2, nº 3, 38-62.
- Tinto, V. 1975. Dropout from Higher Education: a theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, Vol. 45, nº 1, 89-125.
- _____. 1988. *Stages of Student Departure: Reflections on the Longitudinal Character of Student Leaving*. *Journal of Higher Education*, Vol. 59, nº 4, 438-455.
- _____. 1997. *Classrooms as Communities: Exploring the Educational Character of Student Persistence*. *Journal of Higher Education*, Vol. 68, nº 6, 599-624.
- Tontini, G.; WALTER, S. A. Pode-se identificar a propensão e reduzir a evasão de alunos?: ações estratégicas e resultados táticos para instituições de ensino superior. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 19, n. 1, p. 89-110, Mar. 2014. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-40772014000100005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 jun 2018.

UFPeL. Reuni na UFPEL. Pelotas, 2007. Disponível em: <http://www.ufpel.edu.br/reuni/reuni_ufpel.html>. Acesso em: 18 abr. 2018.

_____. *UFPeL em números – Ano base 2015*. Disponível em: <<https://wp.ufpel.edu.br/proplan/files/2016/02/Informa%C3%A7%C3%B5es-UFPeL-2015-v13.pdf>> Acesso em: 7 mar. 2018.

_____. *Relatório de Gestão do Exercício de 2017*. Disponível em: <<http://portal.ufpel.edu.br/relatorios/>> Acesso em: 7 abr. 2018.

Vergara, S. C. *Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração*. São Paulo: Editora Atlas S. A., 1998.

A COMPREENSÃO LEITORA MEDIADA POR TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

ID 73

Maria Prazeres CASANOVA

LE@D – Universidade Aberta, Lisboa

mcasanova@lead.uab.pt

Resumo: O presente trabalho visa refletir sobre a compreensão leitora, princípios e diferentes estratégias a usar antes, durante e após a leitura de textos com recurso a outros espaços educativos, nomeadamente as tecnologias de Informação e comunicação. O mundo desenvolve-se em torno de linguagens. O *mundo pula e avança* com *textos oficiais*, mas também com pensamentos escritos nas diferentes plataformas das redes sociais (*Twitter, Facebook, ...*). A compreensão leitora constitui um processo complexo de nível superior, fundamental para a aquisição de conhecimento no espaço educativo formal, o não formal e no informal. Não é raro ouvirmos alguém retratar-se: as palavras ditas, não significavam para o autor a interpretação dada pelos leitores/recetores.

Nos alunos, a problemática da compreensão é muito importante, por vezes não compreendem o que leem, não conseguindo realizar aprendizagens significativas, nem responder assertivamente nos momentos de avaliação formativa ou sumativa. As dificuldades de compreensão leitora gera incapacidade de análise, reflexão, triangulação de dados, síntese e formulação de juízos críticos gerando iliteracia. Por vezes, os alunos, ao serem questionados, não respondem corretamente, contudo, verifica-se que sabiam os conteúdos, mas não entenderam a questão formulada.

Realizámos um pequeno estudo exploratório com uma amostra de conveniência para aferirmos das diferentes estratégias utilizadas na compreensão leitora. Poderemos concluir que os princípios da compreensão leitora estão presentes, assim como a ocorrência de estratégias antes, durante e após a leitura de textos de diferentes géneros literários. Os professores terão, no espaço educativo formal, a missão de ajudar os alunos a serem leitores autónomos capazes de em espaços não formais e informais compreenderem a mensagem n sua plenitude. Parece-nos que quanto maior for o grau de atenção e de concentração dos alunos, maior será a sua capacidade de aquisição de competências de compreensão leitora.

Palavras-chave: Compreensão leitora, Espaço formal e informal, Tecnologias de Informação e Comunicação

1. A COMPREENSÃO LEITORA

1.1. Conceito, princípios e tipos de compreensão leitora

O âmbito da leitura é a construção de significado de um texto escrito, ou seja ler é explicitar a informação encerrada num texto escrito numa dinâmica interrelacional entre o leitor e o texto. Assim, ler é usar partes da realidade para ver outra realidade. Todavia, nem sempre, o leitor é capaz de compreender a mensagem expressa no texto, dado ser uma tarefa complexa que exige trabalho contínuo, utilização de estratégias e habilidades leitoras (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008). Entende-se por estratégias de leitura, ações deliberadas de modo a “control and modify the reader’s efforts to decode text, understand words, and construct meanings of text” (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008, p. 368). Enquanto as habilidades leitoras conduzem à “decoding and comprehension with speed, efficiency, and fluency and usually occur without awareness of the components or control involved (Afflerbach, Pearson, & Paris, 2008, p. 368).

O texto pode refletir vários conteúdos para um leitor, enquanto outro inferirá outros conteúdos ou um só. De acordo com Leffa (1996) a compreensão não começa no texto lido, mas no cérebro do leitor. Assim, consideram-se fatores geradores de compreensão leitora: a) a intenção e a motivação em conhecer um tópico identificado no texto; b) colocação de questões de interpretação, de inferência e de relacionamento c) processos de avaliação crítica e de apreciação dos dados lidos. É necessário compreender o que está escrito e o que não está escrito, mas era

intenção do autor e a partir daqui construir novos conhecimentos, estabelecer conexões inferenciais entre os diferentes enunciados.

Cruz (2016) fala da existência de um consenso entre diferentes investigadores relativamente à presença de princípios que visam melhorar a compreensão leitora:

1. **fluência** – a eficácia na rapidez na descodificação, a precisão da leitura e a prosódia permitem que o processo cognitivo se centre na compreensão de modo a que a pessoa se lembre da frase no seu todo e associe novos dados ao lido; quanto mais proficiente for a linguagem oral melhor é a fluência e correção leitora;
2. **extensão do vocabulário** – um maior conhecimento de vocábulos proporciona uma maior compreensão do texto lido, quanto menos vocabulário as pessoas tiverem menor compreensão têm, menos gostam de ler e constata-se que são piores leitores, e o inverso também é verdade;
3. **conhecimento do conteúdo** – a existência de conhecimentos prévios sobre a temática abordada são fundamentais para os leitores inferirem e ajuizarem criticamente (*op. cit.*, 145);
4. **Experiência individual de leitura** – a existência da capacidade ou incapacidade de ler e de entender, de ser ou não reconhecido pela precisão de leitura e pela prosódia condicionam novas leituras. Acresce, ainda, o conhecimento que a pessoa possui do tema, assim como a existência de estratégias de abordagem do texto, as quais visam a autonomização da compreensão (Sim-Sim, 2007).

Considerando os princípios enunciados anteriormente, existem quatro níveis ou tipos de compreensão, de acordo com Casas (1988, referido por Cruz, 2005; 2016) e Sim-Sim (2007):

1. **compreensão literal** – é necessário que o leitor reconheça e torne presente atos e factos, datas, ideias relacionadas, ... Todos os dados estão presentes no texto, mas é essencial: a) o reconhecimento automático da palavra, o que implica correspondência entre o grafema e fonema e existência de consciência fonológica; b) o entendimento do significado das palavras inseridas no contexto; c) o conhecimento da língua e d) a capacidade de relacionamento com experiências passadas;
2. **compreensão interpretativa** – pressupõe a reinterpretação do significado e a capacidade para elaborar inferências. Estas tarefas subentendem o ajuste do leitor com o texto num processo dialógico e interativo de modo a serem: a) elaborados diferentes significados e b) produzidas inferências proporcionadoras de abstrações, de discordâncias e de sínteses;
3. **compreensão avaliativa** – supõe um processo cognitivo elevado, envolvendo a : a) formulação de juízos avaliativos e b) análise dos objetivos do autor ao escrever o texto;
4. **compreensão apreciativa** – presume o grau de envolvimento do leitor pressupondo-se a existência de comunicação entre o leitor e o escritor e uma possível mudança de formas de pensar, de agir, de ser e de estar ou seja a “maturidade do conhecimento” (Casanova, 2006) do leitor.

A cada um dos níveis ou tipos de compreensão correspondem diferentes níveis de abstração por parte do leitor. De modo a que possa atingir graus mais elevados de cognição terá que superar diferentes dificuldades, agrupadas em três níveis, de acordo com Casas (1988, referido por Cruz, 2016):

1. **literal** – detetam-se dificuldades na: a) a compreensão de palavras e frases, no que se refere à existência semântica e sintática pobres e ainda uma formação e organização de conceitos pouco útil; b) a recordação de factos e detalhes de modo a detetar a ideia principal, pode dever-se à pouca adequação de estratégias mnemónicas e/ou a pouco conhecimento dos dados em análise, o que impossibilita a cognição e c) a síntese

de conteúdo lido. A ocorrência destas dificuldades em simultâneo tem um efeito cumulativo multiplicador, impossibilitando a compreensão do texto.

- 2. compreensão interpretativa** – verificam-se dificuldades na: a) comparação e relacionamento das ideias; b) elaboração de inferências; c) diferenciação entre a realidade e o sonho; d) tomada de decisões e e) elaboração de conclusões a partir da mensagem;
- 3. leitura crítica** – constata-se dificuldades na: a) avaliação das propensões do autor; b) atribuição da importância; c) determinação da fiabilidade e validade da informação; d) valoração da adequação e autenticidade; e) constatação se é um facto ou uma opinião do autor e f) identificação se as conclusões do autor são objetivas ou subjetivas.

Em consonância com as competências leitoras, Cruz (2016) fala de problemas que podem existir e condicionar a compreensão, nomeadamente: a) a associação do significado com os símbolos gráficos; b) a compreensão do significado das palavras; c) a compreensão das palavras no seu contexto e seleção do significado que melhor se adapta; d) a leitura de acordo com as unidades de pensamento; e) a seleção e compreensão das ideias-chave; f) a retenção de ideias; g) a elaboração de inferências; h) a organização do texto; i) a avaliação do processo realizado e j) a integração da mensagem lida na própria vida.

De seguida, identificaremos algumas estratégias leitoras que proporcionam aos alunos melhor compreensão leitora dos textos lidos.

1.2. Estratégias fomentadoras da compreensão leitora

O ensino da compreensão, por parte dos professores, tem de abranger estratégias pedagógicas dirigidas para: a) a aprendizagem da leitura; b) o desenvolvimento do conhecimento linguístico; c) o alargamento das vivências dos alunos; d) o conhecimento do mundo global, respeitando à riqueza de experiências interiorizadas e à elaboração verbal das vivências e e) o desenvolvimento de competências de leitura (Sim-Sim, 2007).

Os processos de autorregulação pressupõem a existência de pré-requisitos no decurso da compreensão leitora: a) o processo de descodificação do texto; b) a mobilização de competências metacognitivas, inferenciais, reflexivas e interpretativas de modo a dar sentido ao texto lido, atribuindo e reatribuindo significados e c) o diálogo interativo entre o leitor e o autor através do texto escrito, permite a interpretação, a avaliação, a extração do sentido do texto de modo a possibilitar a construção de novos conhecimentos (Carvalho & Sousa, 2011).

Existem diversas estratégias leitoras que agrupamos em três categorias: antes, durante e após a leitura. No que se refere aos procedimentos antes da leitura: a) motivação sobre a finalidade e os objetivos da realização da leitura; b) mobilização dos conhecimentos sobre os conteúdos a abordar; c) apresentação da estrutura do texto; d) identificação de explicações contextuais e e) identificação do cerne do conteúdo (Sim-Sim, 2007, pp. 17-18). Relativamente aos procedimentos durante a leitura, poder-se-ão considerar: a) interação e diálogo entre o leitor e o texto; b) uso de ações específicas: descodificação, fluência, compreensão e leitura crítica; c) questionamento sobre se o que acabou de ler faz sentido (este procedimento visa a auto monitorização da leitura, o que requer treino contínuo para se tornar uma habilidade leitora, ou seja, algo realizado de forma automática, sem necessidade de pensar que se precisa de diminuir a velocidade para se questionar); d) utilização da estrutura do texto como recurso; e) adivinhação e procura do significado de palavras desconhecidas; f) uso de recursos de referência (dicionários, enciclopédias, ...); g) elaboração de pequenas sínteses; h) explicação e comentário de partes do texto e j) sublinhado do texto e tomada de notas (Carvalho, 2010; Carvalho & Sousa, 2011 e Sim-Sim, 2007).

Por fim, e no que concerne aos procedimentos após a leitura, encontramos como estratégias: a) realização de questões sobre o texto e elaboração da sua resposta; b) organização de mapas conceituais e mentais; c) falar em voz alta sobre o conteúdo podendo evoluir para implicações positivas e negativas; d) fomento de uma atitude crítica e reflexiva; e) confronto das previsões feitas com o conteúdo do texto; f) releitura do texto e g) síntese da informação (Carvalho, 2010; Carvalho & Sousa, 2011 e Sim-Sim, 2007).

Em suma, reler, parafrasear, resumir são atividades que ajudam o leitor a colmatar alguma falha de atenção ou saltos no texto de modo a que a compreensão seja mais proficiente. A representação visual da mensagem do texto induz a interiorização, facilita as reações entre ideias e conceitos e o uso da informação.

De acordo com Buescu, Morais, Rocha, & Magalhães (2015) para cada tipo de texto, os alunos têm que aprender estratégias diferenciadas para o compreenderem verdadeiramente. Assim, apresentaremos de seguida diferentes estratégias apontadas por Sim-Sim (2007). No que se refere ao texto informativo, esta autora apresenta como estratégias específicas:

a mobilização do conhecimento prévio sobre o tema; o ensino de vocabulário específico presente; o ensino de estratégias de mapeamento visual da estrutura do texto e da relação entre as ideias expostas; o questionamento com vista à construção de um mapa mental do texto; a sintetização da informação (*op.cit.*, 2007, p. 26).

Em relação aos textos instrucionais, Sim-Sim, apresenta como estratégias específicas: “conhecer o objetivo final da tarefa; ler sequencialmente cada etapa das instruções; realizar sequencialmente cada etapa [...]” (*op.cit.*, 2007, p. 67).

De acordo com Gutierrez-Braojos & Perez (2012) existe uma relação dialética entre a aquisição de competências leitoras e o desenvolvimento de estratégias cognitivas, tendo em conta a melhoria da atenção, da memória, da comunicação e da aprendizagem. O leitor, ao prestar atenção à mensagem do texto, memoriza os aspetos mais importantes da informação expressa, relaciona-os com a sua mundivisão, reformulando o conhecimento possuído (Sim-Sim, 2007).

De modo a que a execução de estratégias tenha sucesso o professor tem um papel fundamental, o qual abordaremos de seguida.

1.3. Papel do professor na promoção da leitura

Como atrás referimos, o professor tem um papel essencial no desenvolvimento da compreensão leitora dos seus alunos, dado ter a responsabilidade de planificar e executar os processos de ensino e de aprendizagem, considerando as necessidades do seu grupo/turma. A sua ação possibilita a leitura global, fomentando a autonomia do aluno e desenvolvendo a “capacidade crítica, reflexiva e interpretativa em qualquer tipo de texto e em qualquer contexto (Carvalho & Sousa, 2011, p. 118). Parece-nos importante considerar o que refere Cruz como um papel fundamental do professor na ajuda ao aluno, a compreensão ao nível do módulo sintático, em que descodificam “a ordem das palavras, o tipo de complexidade gramatical da oração, a categoria das palavras [...] e o seu significado, os aspetos morfoógcos das palavras, o uso dos sinais de pontuação, etc.” (*op. cit.*, p. 86) de modo a que os processos posteriores se realizem, nomeadamente o módulo semântico. Este módulo constitui todo o cognitivo e metacognitivo de entendimento e recriação do texto, já identificado por nós nos pontos anteriores. Poderemos inferir que as estratégias a desenvolver *antes*, *durante* e *após* a leitura constituem indicadores das tarefas a desenvolver pelos professores. Neste sentido, o professor é o mediador entre o texto e os seus alunos, no “desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas, ou seja, através do ensino explícito de estratégias de leitura para a

promoção da compreensão leitora e da autonomia do aluno em busca do sentido” (Carvalho & Sousa, 2011, p. 120). Num mundo em mudança em que os jovens são nativos digitais a leitura de textos digitais tem como mais-valia a possibilidade de o autor poder realizar hiperligações de modo a fomentar uma melhor compreensão do texto escrito, ajudando o aluno a ativar informações na sua memória e, assim, construir mais e melhor conhecimento. Este facto gera necessidades de formação nos professores dado serem migrantes digitais.

De modo a serem fomentados novos e aprofundados conhecimentos, o processo de aprendizagem dos alunos necessita de procedimentos de avaliação formativa.

2. METODOLOGIA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Após a elaboração da fundamentação teórica questionámo-nos como é que as pessoas percecionam a compreensão dos textos lidos. Foi nesse momento que decidimos perguntar aos nossos amigos virtuais. Elaborámos um pequeno questionário, o qual foi aplicado numa rede social. Trata-se de uma amostra aleatória, dado que todos os elementos da população-alvo têm a mesma probabilidade de pertencer à amostra e ainda de conveniência, uma vez que os casos escolhidos são os que o investigador tem à sua disposição. O questionário apresenta três tipos de perguntas: escolha múltipla de forma a caracterizar a amostra, de verdadeiro/falso e ainda perguntas de resposta aberta. A presente amostra, obtida durante 3 dias, é constituída por 153 respondentes. Não poderemos generalizar para a grande teoria (*grounded theory*) de que falam Bogdan e Biklen (1994) dada a escassez de respostas.

Faremos análise de conteúdo das diferentes respostas, construindo quadros de categorias, como nos propõem Mucchielli (1988) e Lüdke e André (1986). Parece-nos útil a utilização de categorias pré-definidas a partir dos princípios da compreensão leitora de que nos falam Casas (1988 referido por Cruz, 2016) e Sim-Sim (2007). Utilizaremos o recurso ao tratamento estatístico, através de medidas de tendência central, nomeadamente a moda, de forma a analisarmos os dados em toda a sua riqueza. Procederemos à interpretação dos dados à luz do enquadramento teórico.

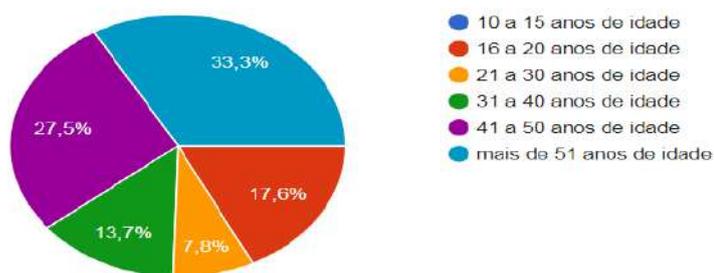


Figura 1: Idade dos respondentes.

Ao caracterizar a amostra aleatória e de conveniência, constatamos que não houve respondentes com idade entre os 10 e os 15 anos, podendo-se inferir que os amigos existentes na rede social não compreendem esta idade, contudo o indicador moda situa-se na idade acima dos 51 anos de idade (33,3%; 51 pessoas). Atestamos ainda que 84,3% (129) são do género feminino e 15%7 (36) são do género masculino.

Asseveramos que somente 7,8% (24) dos respondentes disseram sentir dificuldades em compreender a mensagem de um texto, enquanto 92,2% (141) afirmaram não sentir dificuldades, contudo 25,5% (39) declararam, ao serem questionados sobre o modo como procedem para compreender um texto, que ao sentirem dificuldades

leem novamente o texto. Esta estratégia é considerada adequada no entender de Carvalho (2010), Carvalho & Sousa (2011) e Sim-Sim (2007).

Nos quadros seguintes apresentamos as respostas dadas pelos respondentes ao serem questionados sobre o modo como compreendem um texto.

Ao analisarmos o **Quadro 1**, no que concerne ao princípio da compreensão leitora: fluência, constatamos que os dois primeiros indicadores se relacionam com fatores pessoais necessários à leitura: atenção e concentração dos leitores. Na revisão de literatura que fizemos, estes aspetos são referidos como incrementadores de aquisição de competências leitoras (Gutierrez-Braojos & Perez, 2012), em que a atenção prestada conduz à memorização da mensagem, à visualização de imagens e à reformulação do conhecimento (Sim-Sim, 2007).

Categorias	Indicadores	FI	%
Fluência	1.Realização de uma leitura atenta.	50	32,7
	2.Leitura concentrada no que lá está escrito.	20	13,1
	3.Leitura vagarosa do texto.	19	12,4
	4.Leitura calma.	9	5,9
	5.Leitura em voz alta.	10	6,5
	6.Respeito pela pontuação.	10	6,5
	7.Fazer pausas no texto para reverificar.	9	5,9
	8.Leitura expressiva.	6	3,9

Quadro 1: O princípio da compreensão leitora: fluência

Ao analisarmos o **Quadro 2**, constatamos que os respondentes afirmaram a procura no dicionário do significado das palavras desconhecidas, assim como a pesquisa de informação era um dos meios para aumentarem o seu vocabulário. É de salientar que estes procedimentos são estratégias preconizadas por Carvalho, 2010; Carvalho & Sousa, (2011 e Sim-Sim, (2007). Muito embora seja somente 2,6% dos respondentes, é interessante verificar o recurso a ferramentas digitais para colmatar as fragilidades.

Categorias	Indicadores	FI	%
Extensão do vocabulário	1.Procura no dicionário do significado das palavras.	21	13,7
	2.Pesquisa no Google ou outra fonte de informação.	4	2,6

Quadro 2: O princípio da compreensão leitora: extensão do vocabulário.

Ao observarmos o **Quadro 3**, constatamos a existência de estratégias de que nos falam Casas (1988, referido por Cruz, 2016), Carvalho (2010), Carvalho & Sousa (2011) e Sim-Sim (2007). Poderíamos subcategorizar este quadro, identificando o momento em que ocorrem as diferentes atividades: antes, durante e após a leitura do texto. Assim parece-nos que identificaríamos como atividades realizadas antes da leitura: colocação do leitor na posição do autor, compreensão do contexto e conhecimento do tema do texto. Durante a leitura, as atividades identificadas foram: elaboração sínteses, encontro da mensagem do texto, identificação das ideias importantes, identificação das palavras-chave, interpretação do texto, leitura nas entrelinhas, ligação entre as ideias mais importantes, realização de apontamentos, realização de inferências, realização de questões ao texto e sublinhado das ideias mais importantes. E ainda, após a leitura, foram mencionadas: elaboração de mapas conceituais pedido de ajuda para ouvir outras perspetivas e relação dos conteúdos com outros acontecimentos.

Categorias	Indicadores	FI	%
Conhecimento do conteúdo	1. Elaboração de sínteses.	12	7,8
	2. Interpretação do texto.	11	7,2
	3. Elaboração de mapas conceituais.	10	6,5
	4. Identificação das ideias importantes.	9	5,9
	5. Realização de apontamentos.	8	5,2
	6. Sublinhado das ideias mais importantes.	8	5,2
	7. Colocação do leitor na posição do autor.	7	4,6
	8. Compreensão do contexto.	6	3,9
	9. Conhecimento do tema do texto.	6	3,9
	10. Identificação da mensagem do texto.	5	3,3
	11. Ligação entre as ideias mais importantes.	5	3,3
	12. Identificação das palavras-chave.	5	3,3
	13. Leitura nas entrelinhas.	5	3,3
	14. Pedido de ajuda para ouvir outras perspetivas.	4	2,6
	15. Realização de inferências.	4	2,6
	16. Realização de questões ao texto.	3	2,0
	17. Relação dos conteúdos com outros acontecimentos.	3	2,0

Quadro 3: O princípio da compreensão leitora: conhecimento do conteúdo.

No **Quadro 4**, constatamos que trinta e nove respondentes afirmam reler o texto outra vez, o que nos leva a inferir que são pessoas que gostam de ler, não poderemos somente afirmar que voltam a ler apenas devido às suas dificuldades de compreensão leitora. Este indicador pode ser relacionado com o último indicador apresentado que afirma realizar a leitura como algo de seu e natural. Achamos estranho a afirmação de que lê o princípio e o fim e que se sabe toda a narrativa.

Em jeito de síntese deste pequeno estudo exploratório, constatamos que os respondentes têm consciência de atividades a desenvolver para poderem compreender os textos lidos.

Categorias	Indicadores	FI	%
Experiência individual de leitura	1. Releitura do texto.	39	25,5
	2. Repetição do processo.	3	2,0
	3. Leitura do princípio do texto e a conclusão e saber toda a narrativa.	1	0,7
	4. Realização da leitura como se respira.	1	0,7

Quadro 4: O princípio da compreensão leitora: experiência individual de leitura

CONCLUSÃO

A compreensão leitora permite continuar a aprender num mundo global e em mutação constante, não sendo, por isso, suficiente dominar o código. É necessário compreender o que se está a ler. Não existe leitura se não acontecer compreensão da mensagem que está a ser lida (Viana, et al., 2010). Parece-nos que a compreensão de um texto vai aumentando à medida que o leitor progride na leitura. Concordamos com Jiménez (2012), ao afirmar ser importante a existência de competências transversais adquiridas previamente à leitura do texto para que possa ser compreendido em toda a sua profundidade, nomeadamente a capacidade de fazer inferências, capacidade de diálogo com o texto, a capacidade de produzir imagens mentais e de intuir sensações durante a leitura. Pelo estudo

exploratório que realizámos, com uma amostra aleatória e de conveniência (é de notar que nesta amostra não constam jovens adolescentes) constatámos que os princípios da compreensão leitora estão presentes, assim como a ocorrência de estratégias antes, durante e após a leitura de textos de diferentes géneros literários.

Parece-nos que o papel a ser desenvolvido pelos professores é de crucial importância. Estes atores educativos terão como missão ajudar os alunos a serem leitores autónomos gerando processos metacognitivos, com a possibilidade de construir e reconstruir sentido dos textos lidos, a analisar, a avaliar e criar novos conhecimentos. Enquanto observadoras participantes, numa sala de aula, parece-nos que quanto maior for o grau de atenção e de concentração dos alunos, maior será a sua capacidade de aquisição de competências de compreensão leitora.

Sentimos que este tema poderia ser aprofundado numa investigação-ação em que o eixo principal seria a formação de professores sobre esta temática, podendo questionar quer professores quer alunos.

REFERÊNCIAS

- Afflerbach, P., Pearson, P., & Paris, S. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61, 364-373.
- Alcará, A., & Santos, A. (2013). Compreensão de leitura, estratégias de aprendizagem e motivação em universitários. *Psico*, 44 (3), 411-420.
- Buescu, H., Morais, J., Rocha, M., & Magalhães, M. (2015). *Programa e metas curriculares de português*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canuto, M. (2008). *Leitura: um contraponto entre a fala do professor e o silenciamento da voz do aluno*. São Paulo: Universidade Nove de Julho.
- Carvalho, C. (2010). *Literacia/letramento no Brasil e em Portugal e o ensino da língua materna: um estudo comparativo*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Carvalho, C., & Sousa, O. (2011). Literacia e ensino da compreensão na leitura. *Interações*, 109-126.
- Casanova, M. P. (2006). *A Escola como Observatório de Diagnóstico de Necessidades de Formação Contínua: um Estudo de Caso*. Évora: Universidade de Évora.
- Casanova, M. P., Rocha, A. P., Amante, L., & Oliveira, I. (2017). Avaliação formativa digital. Projeto de Intervenção numa escola. *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds* (pp. 1821-1833). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.
- Casas, A. (1988). *Dificuldades en el Aprendizaje de la lectura. Escrita y Cálculo*. Valencia: Promolibro.
- Coelho, D. (2014). *Dificuldades de Aprendizagem Específicas: Dislexia, Disgrafia, Disortografia e Discalculia*. Lisboa: Areal.
- Cruz, V. (2005). *Uma abordagem cognitiva às dificuldades na leitura: avaliação e intervenção*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Técnica de Lisboa. Faculdade de Motricidade Humana.
- Cruz, V. (2016). *Dificuldades de aprendizagem específicas* (2ª ed.). Lisboa: Lidel - Edições Técnicas, Lda.
- Ferreira, M. (2012). *Dificuldades na compreensão leitora: o processo inferencial como estratégia a utilizar em textos*. Viseu: Universidade Católica Portuguesa.
- Gutierrez-Braojos, C., & Perez, H. (2012, enero-abri). Estrategias de comprensión lectora: enseñanza y evaluación en educación primaria. *Professorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, pp. 183-202.

- Jiménez, B. (2012). *Comprensión lectora y rendimiento académico en comunicación de alumnos del segundo grado de un institución educativa de ventanilla*. Lima: Universidad San Ignacio de Loyola . Facultad de Educación
- Leffa, V. (1996). *Aspectos da leitura. Uma perspectiva psicolingüística*. Porto Alegre: Sagra - D.C. Luzzatto.
- Monoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Reading strategies versus reading skills: Two faces of the same coin. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46, 817 – 821.
- Santos, B., Fonseca, M., & alves, A. (2014). O papel do professor como formador de alunos leitores: texto e leitor construindo conhecimento. *Seminário internacional de Educação Superior 2014* (pp. 1-11). Sorocaba: Universidade de Sorocaba - Uniso.
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da Leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Ministério da Educação. DGIDC.
- Trigo, I. (2016). *Como pode a prática da leitura desenvolver a competência leitora. Relatório Projeto de Investigação*. Setúbal: Escola Superior de Educação.
- Viana, F., et all. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. da Teoria à Prática Pedagógica. Um Programa de Intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico* . Coimbra: Almedina.

DESENVOLVIMENTO E PREVENÇÃO DE RISCOS NO USO DE TECNOLOGIAS DIGITAIS

ID 74

Maria Prazeres CASANOVA

LE@D – Universidade Aberta, Lisboa

mcasanova@lead.uab.pt

Resumo: O presente trabalho vem ao encontro do nosso desejo de conhecer o modo como as tecnologias digitais podem incrementar o desenvolvimento de adolescentes e de compreender quais os riscos que enfrentam ao navegarem na Internet, assim como descobrir fatores protetores de comportamentos de risco vividos. Os jovens dadas as suas vulnerabilidades, beneficiam da utilização de ferramentas digitais para promoverem as suas aprendizagens, mas encontram-se expostos a diferentes riscos. Os jovens com dificuldades e possuidores de barreiras poderão ter mais obstáculos para ultrapassar os desafios próprios do desenvolvimento humano, sobretudo se o envolvente não constituir um fator facilitador.

Definimos como objetivos: 1. Conhecer formas de usar tecnologias digitais como promoção do desenvolvimento de adolescentes; 2. Identificar comportamentos de risco; 3. Descrever fatores protetores de adolescentes no uso de ferramentas digitais; 4. Compreender quais os riscos e os fatores protetores no uso de ferramentas digitais por alunos com necessidades educativas especiais.

Realizámos um pequeno estudo exploratório com uma amostra de conveniência a partir da aplicação de um questionário a jovens utilizadores de uma rede social. Presume-se a necessidade de os alunos possuírem literacia digital que os torne aptos a usarem as diferentes ferramentas digitais mas também a ter comportamentos preventivos e protetores da sua integridade. A sua participação em fóruns e em redes sociais ocasionam novas oportunidades, acesso a novas práticas de entretenimento, de aprendizagem e de participação cívica. O uso de ferramentas digitais adaptadas à pessoa, ao conteúdo, e/ou ao contexto podem ser elementos promotores de motivação no desenvolvimento de aprendizagens, de compreensão leitora e escritora de interação com o contexto, de autoconfiança, de imaginação e de autonomia. A utilização de ferramentas digitais por alunos com necessidades educativas especiais requer dos professores formação quer em *hardware*, quer em *software* passível de ser aplicado na promoção de aprendizagens de modo a apresentar desafios progressivos, mas adaptados ao ritmo e necessidades educativas e formativas de cada um dos alunos, fomentando a atenção, a concentração, a motivação e o empenho na aprendizagem.

Palavras-chave: Desenvolvimento; riscos; Ferramentas digitais, jovens, educação inclusiva

1. DESENVOLVIMENTO E COMPORTAMENTOS DE RISCO

Na adolescência surgem múltiplas transformações a nível físico, cognitivo, emocional, comportamental e social. Os adolescentes, no seu processo de desenvolvimento, enfrentam variados desafios: adaptação às transformações biológicas operadas, novos contextos de autonomia, novas relações interpessoais, novos processos emocionais, novos conhecimentos académicos. No seu processo de desenvolvimento, os adolescentes têm de se sentir valorizados como pessoas, sentindo-se úteis para si próprios e para os outros, e ainda “dispor de sistemas de suporte e saber usá-los, fazer escolhas informadas e acreditadas num futuro com oportunidades reais” (Simões, Matos, Ferreira & Tomé, 2010, p. 102).

O conceito *comportamentos de risco* pode ser definido “como participação em atividades que possam comprometer a saúde física e mental do adolescente” (Feijó & Oliveira, 2001, p. 125) e poderão ter início devido à curiosidade do adolescente para experimentar algo ou devido à influência do contexto, nomeadamente o grupo de amigos de pertença (Feijó & Oliveira, 2001).

1.1. As tecnologias digitais como promoção de desenvolvimento de adolescentes

Ao desenvolverem competências digitais nos alunos, promovem o acesso a diversas ferramentas e recursos educativos, ao conhecimento sobre como encontrar informação, à valorização da sua qualidade e

idoneidade, à utilização da informação encontrada, assim como possibilita a comunicação (Parra & Infante, 2009), a partilha dos trabalhos e a elaboração cooperativa digital, através partilha editável dos documentos. Aceder à rede é um fator de inclusão social promovida pela escola (Monteiro & Osório, 2011).

Corroboramos o pensamento de Monteiro & Gomes (2009) ao afirmarem que a Internet tem transformado a vida dos jovens: o modo “como aprendem, trabalham, ocupam os tempos livres e interagem, tanto nas relações pessoais como na escola” (p. 5612). As tecnologias digitais, ao serem usadas nos processos de ensino e de aprendizagem, poderão promover a diferenciação pedagógica para que cada aluno possa aprender ao seu ritmo, de forma ativa e de acordo com as suas necessidades formativas. As estratégias de aprendizagem incrementadas geram trabalho cooperativo, promovem a aquisição de novas aprendizagens ao nível do saber-saber, do saber-fazer e do saber-estar. A utilização de ferramentas digitais motiva os alunos, gera um maior interesse na aquisição da aprendizagem, empenho na realização de tarefas e partilha de saber (Marin, 2000; Rodriguez, n.d.), acresce ainda o facto de a utilização de ferramentas digitais potenciar a interatividade, diminuir o medo do fracasso, uma vez que a interação é mediada por uma tecnologia, de modo a partilhar a responsabilidade. A aprendizagem no século XXI exige a comunicação em sala de aula, mas também a pesquisa e leitura de informação credível e disponível *online*, assim como o contacto com outros *aprendizes*, a preparação de relatórios e apresentações interativas e de acesso livre, desenvolvendo assim literacias da leitura, dos média e da informação (Ministério da Educação e Ciência. GRBE, 2012).

A possibilidade de o professor poder realizar avaliação formativa digital ao dar *feedback* útil e atempado influencia capacidades de autocontrolo e de autorregulação da aprendizagem. Esta avaliação para as aprendizagens incidirá sobre os conteúdos aprendidos e sobre os não aprendidos (Casanova, Rocha, Amante & Oliveira, 2017).

No que se refere aos alunos com necessidades educativas especiais, parece-nos que o uso de ferramentas digitais desenvolve a mesma tipologia de competências acima referidas, considerando as características pessoais de cada um dos alunos. Atualmente o conceito de necessidades educativas especiais implica a centralidade do olhar no envolvimento, ou seja na adequação às necessidades e características da pessoa dos meios adequados para compensar, reduzir ou anular a necessidade existente. O uso de tecnologias de ajuda, tradução da expressão inglesa “*assistive technology*”, refere-se a todos os meios tecnológicos usados na promoção de *skills* nas pessoas que não conseguem níveis médios de desempenho para a sua idade e sexo (Marin, 2000).

O uso do computador no ensino de alunos com necessidades educativas especiais apresenta vantagens: prende a sua atenção, motiva-o e leva-o a atingir os mesmos objetivos, mas usando recursos diferentes dos seus colegas; ajuda no entendimento dos acontecimentos e conceções que promovam o seu crescimento; facilita a aprendizagem leitora-escritora; favorece a imaginação, a resolução de problemas e a tomada de decisões, ao serem facultadas atividades interativas e colaborativas; permite uma maior variedade sensorial; possibilita ao aluno o desenvolvimento de novos estilos de aprendizagem, fazendo uso do tipo da inteligência que tem mais desenvolvida (Gardner, 1995, p. 15); fomenta a comunicação e permite adequar níveis de dificuldade às características dos alunos.

De acordo com Alves, Faria, Mota & Silva (2008) as tecnologias de comunicação e informação podem ser um enorme contributo para o desenvolvimento cognitivo e psicomotor dos alunos com necessidades educativas especiais. Podendo constituir um canal alternativo de comunicação e facilitar a elaboração de tarefas. É interessante a resposta que as escolas poderão dar ao proporcionar estratégias de aprendizagem *online* para os

alunos hospitalizados ou que não podem sair do seu domicílio devido a dificuldades motoras e/ou socioemocionais. O uso do computador poderá facilitar a escrita mas também a leitura ao serem usadas ferramentas proporcionadoras de escrita e de áudio. Acresce ainda o facto de constituir um fator de integração social e de promoção de igualdade de oportunidades (Rodríguez, n.d.; Parra & Infante, 2009).

São apontados princípios orientadores para a correta utilização das tecnologias de informação e comunicação por alunos com necessidades educativas especiais, aquando da planificação dos processos de ensino e aprendizagem:

A estruturação das atividades deve ser baseada na especificidade dos sujeitos e nos objetivos curriculares [...].

Os elevados níveis de motivação [...] devem ser utilizados como pólo de atração para a realização das tarefas [...].

As atividades propostas [...] devem reforçar competências trabalhadas noutros formatos ou modalidades e, concomitantemente, apresentar desafios curriculares e permitir o progresso das aprendizagens e a operacionalização e complexificação de competências.

A realização das atividades deve ser dinamicamente monitorizada para que seja fornecido feedback imediato e adaptado.

A realização de atividades em ferramentas computacionais deve ser alvo do mesmo nível de observação, controlo e avaliação por comparação com as restantes atividades realizadas noutros formatos ou modalidades.

A aprendizagem dos processos de uso das ferramentas deve ser amplamente explorada e visar a prática e flexibilização de rotinas de utilização.

Os benefícios do recurso às TIC devem ser comunicados a todos os alunos e a todos os professores que com eles trabalham Lewis (1993, citado por Almeida, 2006, p. 146).

As diversas ferramentas digitais são importantes no desenvolvimento académico mas também a nível pessoal (Rodrigues, 2102) e das pessoas com quem são estabelecidas relações de amizade, de trabalho, ...

É necessário assegurar procedimentos e estratégias que maximizem os benefícios e minimizem os comportamentos de risco no uso das tecnologias de informação e comunicação, nomeadamente no acesso à Internet. Esta problemática será abordada nos pontos seguintes.

1.2. Fatores de risco no uso de ferramentas digitais

A vivência de comportamentos de risco, parece ter associados fatores pessoais, aspetos do envolvimento e ainda o comprometimento dos adolescentes. Os fatores de risco parecem ter um efeito multiplicativo quando aumenta o número de fatores que envolvem o adolescente (Matos, Simões, & Carvalhosa, 2000; App & Dell'aglio, 2016).

Cada uma das pessoas acede livre e autonomamente à rede de Internet, acedendo a conteúdos diversificados. Este facto complica a definição de estratégias preventivas e reativas por parte de pais e de educadores.

Os adolescentes e outros utilizadores da *World Wide Web* podem correr alguns riscos, nomeadamente:

- a) a existência de redes promotoras de pornografia e de predadores sexuais;
- b) a utilização de ferramentas tecnológicas para produzir ameaças sem ser reconhecido;
- c) a participação de jovens em comunidades virtuais promotoras de comportamentos de risco, colocando a sua vida em causa ou a vida e o bem-estar dos outros;
- d) a existência de jogos *online* capaz de produzir dependências e/ou recompensadores de comportamentos violentos geradores de aumento de comportamentos e pensamentos agressivos;
- e) o recrutamento dos jovens para pertencerem a redes pirataria informática (hackers) e criminosas (crackers);

- f) a possibilidade de infiltração nos perfis dos adolescentes para publicação de algo abusivo ou o uso das credenciais para denegrirem a imagem e/ou insultarem pessoas conhecidas fazendo-se passar pelo perfil usurpado;
- g) o incumprimento das suas obrigações escolares ao usarem um trabalho já feito como se fosse seu;
- h) o desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem e défices de atenção devido ao enorme tempo de visualização de televisão e de acesso à Internet (Monteiro & Osório, 2011; Willard, 2007).

Os alunos, no entender de Monteiro & Gomes (2009) e de Rodrigues (2010), têm consciência do tipo de riscos que podem ocorrer ao usar a Internet, contudo, alguns continuam a mantê-los.

Um dos maiores riscos da era da digitalização poderá ser o fosso no acesso às tecnologias de informação e comunicação e o aproveitamento das oportunidades inerentes (Monteiro & Osório, 2011).

Para os adolescentes com necessidades educativas especiais, os riscos poderão ser acrescidos, dado que, por vezes, o perigo é impercetível e dissimulável.

1.3. Fatores protetores de adolescentes perante os riscos no uso de ferramentas digitais

O conceito de fatores protetores “implica um efeito ativo na diminuição do impacto dos fatores de risco” (Matos, Simões, & Carvalhosa, 2000, p. 25).

A família, a escola e as diversas instituições existentes no contexto e promotoras de diversas atividades são pilares fundamentais na estruturação da vida dos adolescentes (Feijó & Oliveira, 2001). Nesse sentido, o forte vínculo aos pais, o compromisso escolar, o envolvimento em atividades e a confiança em normas e valores da sociedade são fatores protetores. A família continua a ser a principal base de bem-estar e segurança para o jovem adolescente. Na família existem vínculos fundados “na intimidade, na afetividade e nas relações intergeracionais” (App & Dell'aglio, 2016, p. 4) que ajudam os adolescentes a enfrentarem os diversos riscos com que se deparam. De acordo com Spence & Matos (2000) as competências parentais, a comunicação positiva, a supervisão assim como a regulação das atividades por parte dos pais e educadores reduzem a possibilidade de os adolescentes correrem riscos. A escola desempenha um papel fundamental na difusão de conhecimentos e na sua aplicação, na vivência de valores éticos e morais e nas relações entre os pares e entre os adultos. Contudo, parece ser importante o envolvimento de uma equipa multidisciplinar na identificação e acompanhamento de comportamentos de risco e das diferentes vulnerabilidades existentes nos adolescentes, podendo ser considerados critérios biomédicos, fatores sociais e comportamentais.

Os pais e/ou professores têm um papel fundamental na prevenção de comportamentos de risco assumindo atitudes positivas para com os seus filhos, nomeadamente no que concerne:

- ao limite do tempo de visualização dos adolescentes de programas televisivos e de acesso à Internet;
- ao acompanhamento das atividades on-line,
- à organização de recursos didático-pedagógicos, referentes a conteúdos curriculares em bibliotecas digitais, de fácil acesso, sem necessidade de realizar pesquisas, as quais poderão direcionar para outros espaços e outros conteúdos;
- à promoção de comportamentos de segurança, designadamente fechar as sessões de trabalho que requeiram fazer o *login*;
- à discussão dos riscos em expor fotos, dados pessoais, endereços e intimidade *on-line* na Internet, adotando um ambiente dialógico de negociação como um meio de resolução dos problemas;

- ao limite e estímulo da disciplina;
- à participação em atividades lúdicas;
- à oferta de modelos positivos desde a infância (Feijó & Oliveira, 2001; Pires, Novo, & Gomes, 2010).

Por último, mas não menos importante, são de considerar fatores intrínsecos do próprio adolescente: autoestima; *skills* intercomunicacionais entre pares e adultos (Simões, 2000) e processos de resiliência, compreendendo a capacidade de superar fatores de risco e de evitar efeitos negativos, perspetivando solução para os problemas.

2. METODOLOGIA, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DE DADOS

Após a elaboração da fundamentação teórica questionámo-nos sobre qual seria a opinião das pessoas sobre os benefícios e os riscos que se corriam ao utilizar a internet. Foi nesse momento que decidimos perguntar aos nossos amigos virtuais. Elaborámos um pequeno questionário em escala de *Likert*, o qual foi aplicado numa rede social. Trata-se de uma amostra aleatória, dado que todos os elementos da população-alvo têm a mesma probabilidade de pertencer à amostra e ainda de conveniência, uma vez que os casos escolhidos são os que o investigador tem à sua disposição. A presente amostra é constituída por 203 respondentes, tendo na sua maioria entre o 16 e os 20 anos de idade (Figura 11). Não poderemos generalizar para a grande teoria (*grounded theory*) de que falam Bogdan e Biklen (1994) dada a escassez de respostas.

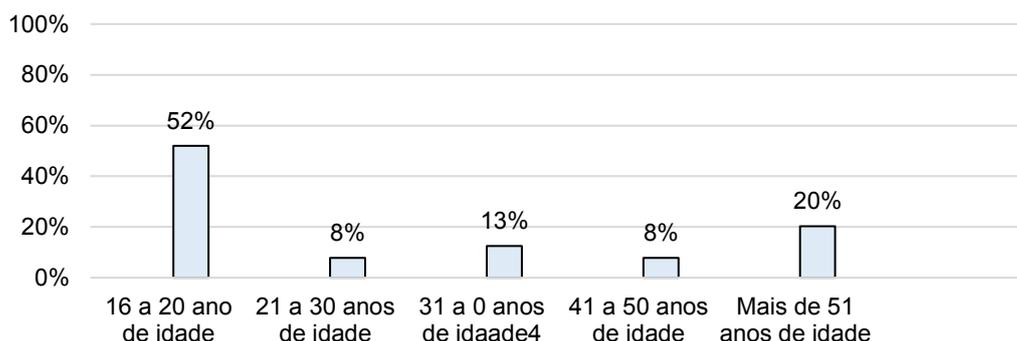


Figura 1: Caracterização da população-alvo: idade dos respondentes

Pela análise à Figura 2 constatamos que 90,6% dos respondentes afirmam usar a internet para uso pessoal e que 9,4% afirmam não concordar nem discordar do seu uso.

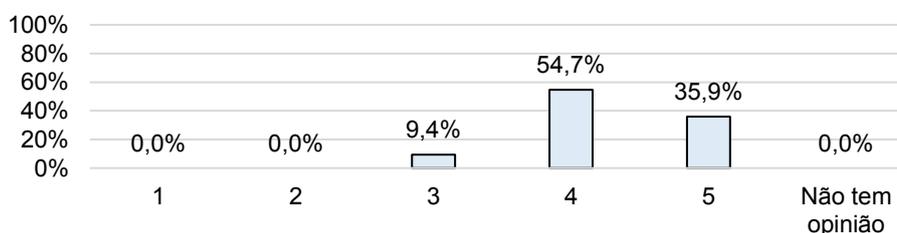


Figura 2: Uso da internet a nível pessoal

Constatamos na análise à Figura 3 a existência de 4,7% dos respondentes não concordam com o uso da internet de forma a promover as aprendizagens escolares. É de salientar que 1,6% afirma não ter opinião formulada, enquanto 10,9% afirma nem concordar nem discordar.

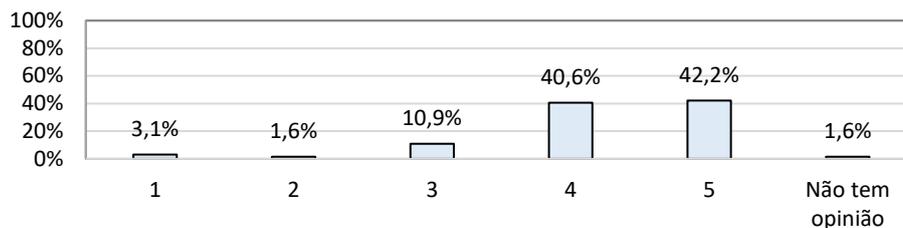


Figura 3: Uso da internet no desenvolvimento de aprendizagens escolares

É de salientar que a maioria dos respondentes concorda ou concorda totalmente com o uso da internet para estabelecer relações de amizade ou de trabalho, enquanto 13,5% revelam nem concordar nem discordar e 4,1% discordam do seu uso (Figura 4).

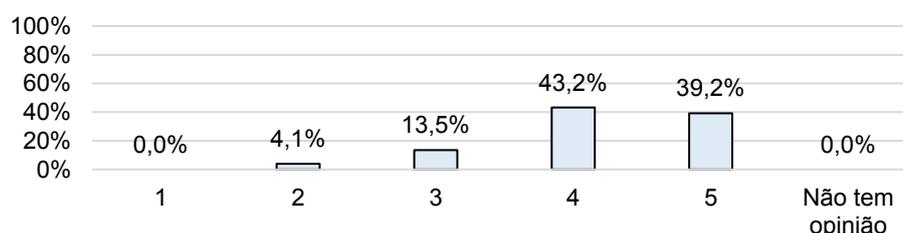


Figura 4: Uso da internet a nível social (estabelecimento de relações de amizade, de trabalho,...).

Os dados apresentados na Figura 5 referem que 4,7% não tem opinião, 11% discorda ou discorda totalmente que o acesso à internet seja um fator de inclusão social e que 31,3% nem concorda nem discorda, contudo 53,2% afirma concordar ou concordar plenamente que o cesso à internet é um fator e inclusão social das pessoas.

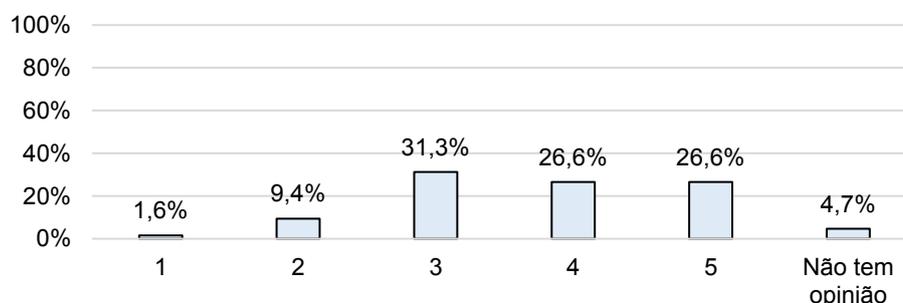


Figura 5: O acesso à internet é um fator de inclusão social

Na Figura 6 podemos observar que 1,6% são de opinião que a internet não transforma a vida dos jovens, sendo a mesma percentagem de respondentes que referem não ter opinião. É de salientar que 79,7% são de opinião que a internet transforma a vida dos jovens, e 17,2% nem concordam nem discordam da ocorrência desta transformação.

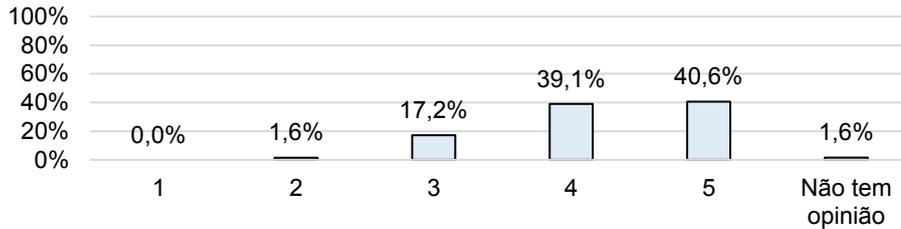


Figura 6: O acesso à internet transforma a vida dos jovens

Ao ser analisada a Figura 7 constatamos que 3% nem concordam nem discordam que ao serem desenvolvidas competências digitais se pode aceder a diversas ferramentas e a recursos educativos. Contudo é relevante a opinião de 86,2% dos respondentes que concordam ou concordam totalmente com a possibilidade de acesso a diversas ferramentas e a recursos educativos ao serem desenvolvidas competências digitais.

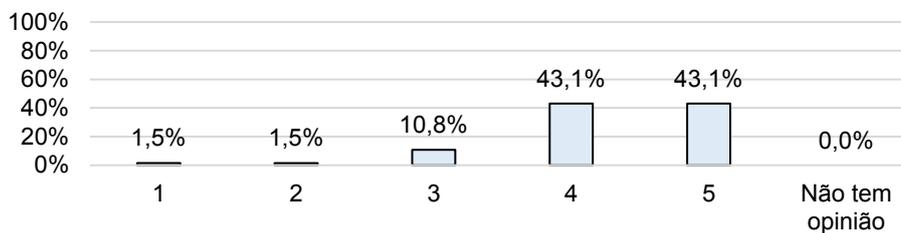


Figura 7: Ao serem desenvolvidas competências digitais acede-se a diversas ferramentas e a recursos educativos

Ao observarmos a Figura 8 verificamos que a maioria (85,9%) dos respondentes afirmam que ao serem desenvolvidas competências digitais se promove o conhecimento sobre o modo encontrar informação. É relevante que 4,7% discorda ou discorda totalmente e 9,4% nem concorda nem discorda.

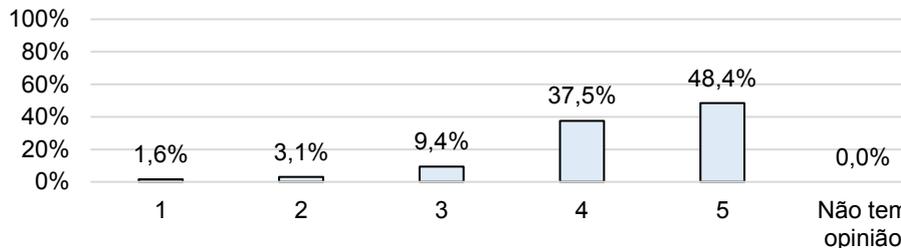


Figura 8: Ao serem desenvolvidas competências digitais promove-se o conhecimento sobre como encontrar informação

A maioria dos respondentes afirma a possibilidade de comunicar e de partilhar trabalhos ao serem desenvolvidas competências digitais, muito embora 10,9% afirmam nem concordar nem discordar (Figura 9).

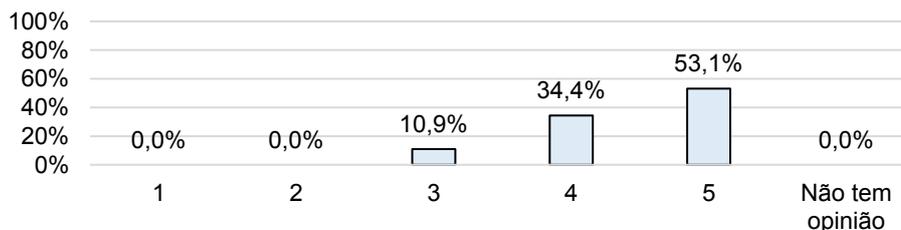


Figura 9: Ao serem desenvolvidas competências digitais possibilita-se a comunicação e a partilha dos trabalhos

Pode-se inferir da tomada de consciência da possibilidade de elaborar trabalhos de/em grupo utilizando plataformas digitais, Contudo, 12,5% nem concordam nem discordam e 6,3% discordam ou discordam totalmente que o desenvolvimento de competências promove o trabalho colaborativo.

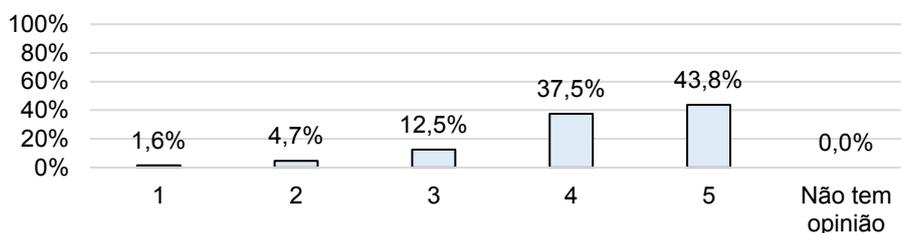


Figura 10: Ao serem desenvolvidas competências digitais promove-se a elaboração de trabalhos de/em grupo

Ao analisarmos a Figura 11 observamos que 70,3% entende que a utilização de ferramentas digitais motiva os alunos a desenvolverem as suas aprendizagens ao invés de 6,3% discordem ou discordam totalmente desta possibilidade. É de destacar que 23,4% nem concordam nem discordam.

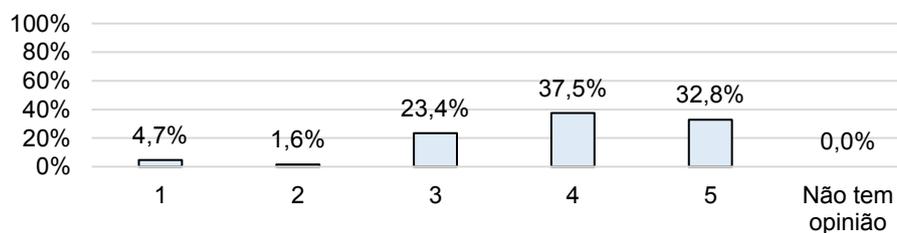


Figura 11: A utilização de ferramentas digitais motiva os alunos a desenvolver as suas aprendizagens

Na Figura 12 refere-se que 68,7% dos respondentes concordam ou concordam totalmente que a utilização de ferramentas digitais gera um maior interesse na aquisição da aprendizagem e empenho na realização de tarefas. Contudo 14,1% contrariam a opinião anterior e 17,2% nem concordam nem discordam.

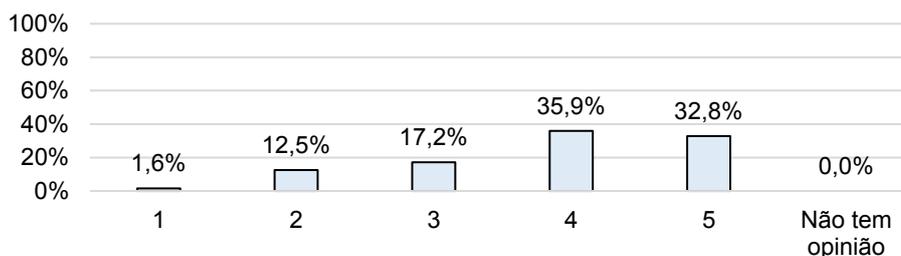


Figura 12: A utilização de ferramentas digitais gera um maior interesse na aquisição da aprendizagem e empenho na realização de tarefas

Pela análise à Figura 13 poderemos constatar que 48,4% dos respondentes nem concordam nem discordam que a utilização de ferramentas digitais diminui o medo do fracasso na realização de tarefas. É de salientar que 11% entendem que o seu uso não diminui o medo. Esta opinião é contrariada por 37,5% que concordam ou concordam totalmente que o uso de ferramentas digitais diminui o medo do fracasso.

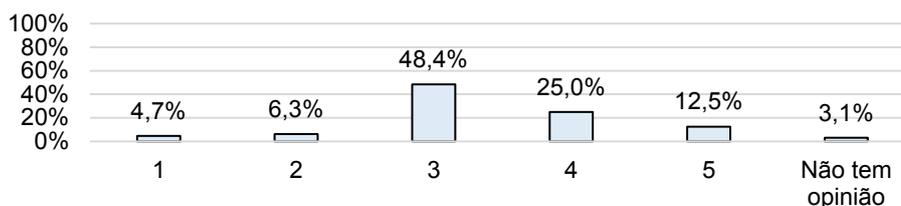


Figura 13: A utilização de ferramentas digitais diminui o medo do fracasso na realização de tarefas

Constatamos nas Figuras 14 e 15 que na maioria da opinião dos respondentes os adolescentes e outros utilizadores da internet podem correr alguns RISCOS, devido à existência de redes promotoras de pornografia e de predadores sexuais. É de salientar que 15,6% dos respondentes nem concordam nem discordam que se pode correr riscos.

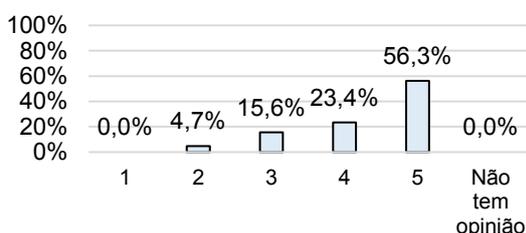


Figura 14: Os adolescentes e outros utilizadores da internet podem correr alguns riscos, devido à existência de redes promotoras de pornografia e de predadores sexuais.

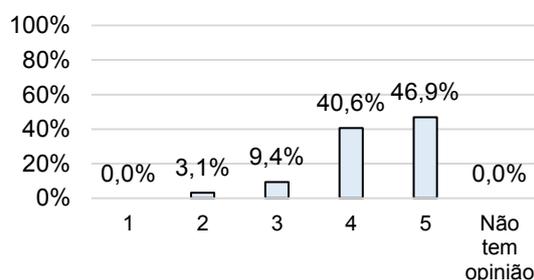


Figura 15: Os adolescentes e outros utilizadores da internet podem correr alguns riscos, devido à utilização de ferramentas tecnológicas para produzir ameaças sem ser reconhecido.

Pela análise às Figuras 16 e 17 verificamos que a maioria dos respondentes afirma que os adolescentes podem correr alguns riscos, devido à existência de jogos *online* capaz de produzir dependências e/ou recompensas e gerar comportamentos violentos e ainda devido ao recrutamento dos jovens para pertencerem a redes pirataria informática (*hackers*) e criminosas (*crackers*).

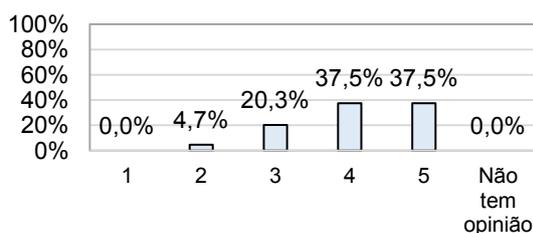


Figura 16: Os adolescentes e outros utilizadores da internet podem correr alguns riscos, devido à existência de jogos *online* capaz de produzir dependências e/ou recompensas e gerar comportamentos violentos.

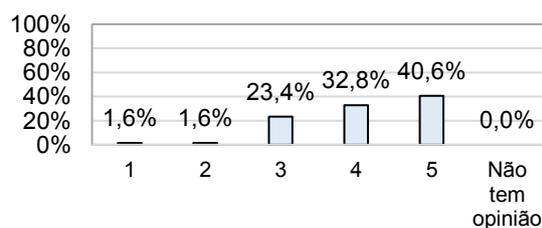


Figura 17: Os adolescentes e outros utilizadores da internet podem correr alguns riscos, devido ao recrutamento dos jovens para pertencerem a redes pirataria informática (*hackers*) e criminosas (*crackers*).

Ao observarmos as Figuras 18 e 19 apuramos que a maioria dos respondentes afirma que os adolescentes e outros utilizadores da internet podem correr alguns riscos, devido à possibilidade de infiltração de outros utilizadores nos perfis fazendo-se passar pelo perfil usurpado e ainda a possibilidade de podem desenvolver dificuldades de aprendizagem e défices de atenção devido à exposição à Internet. É relevante que 9,1% dos respondentes afirmar discordar ou discordar totalmente a possibilidade de se poderem desenvolver dificuldades de

aprendizagem e défices de atenção devido à exposição à Internet. Este indicador leva-nos a inferir de que estes respondentes desconhecem as investigações que apontam nesta hipótese.

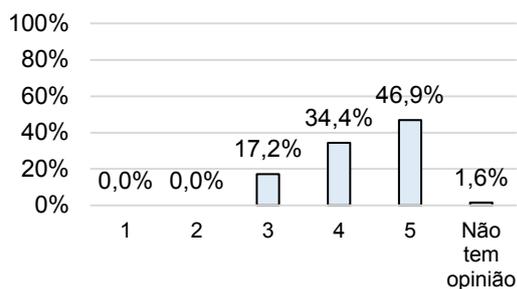


Figura 18: Os adolescentes e outros utilizadores da internet podem correr alguns riscos, devido à possibilidade de infiltração nos perfis fazendo-se passar pelo perfil usurpado.

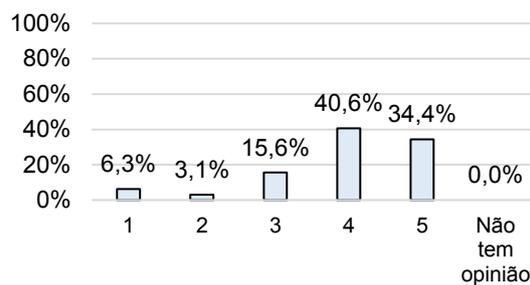


Figura 19: Os adolescentes e outros utilizadores da internet podem desenvolver dificuldades de aprendizagem e défices de atenção devido à exposição à Internet.

CONCLUSÃO

Presume-se a necessidade de os alunos possuírem literacia digital que os torne aptos a usarem as diferentes ferramentas digitais mas também a ter comportamentos preventivos e protetores da sua integridade.

Identificaram-se como fatores de risco no uso de ferramentas digitais de acordo com a maioria dos respondentes e de acordo com a revisão de literatura efetuada:

- existência de redes promotoras de pornografia e de predadores sexuais; Produção de ameaças sem ser reconhecido;
- jogos online capazes de produzir dependências e/ou recompensadores de comportamentos violentos geradores de aumento de comportamentos e pensamentos agressivos;
- participação de jovens em comunidades virtuais, colocando a vida e o bem-estar dos outros em causa ;
- recrutamento dos jovens para pertencerem a redes pirataria informática (hackers) e criminosas (*crackers*);
- infiltração nos perfis dos adolescentes para publicação de algo abusivo ou o uso das credenciais para denegrir a imagem e/ou insultarem pessoas conhecidas fazendo-se passar pelo perfil usurpado;
- incumprimento das suas obrigações escolares e plagiarem outros trabalhos;
- desenvolvimento de dificuldades de aprendizagem e défices de atenção devido ao enorme tempo de visualização.

A participação em fóruns e em redes sociais ocasionam novas oportunidades, acesso a novas práticas de entretenimento, de aprendizagem e de participação cívica. O uso de ferramentas digitais adaptadas à pessoa, ao conteúdo, e/ou ao contexto podem ser elementos promotores de motivação no desenvolvimento de aprendizagens, de compreensão leitora e escritora de interação com o contexto, de autoconfiança, de imaginação e de autonomia.

A utilização de ferramentas digitais por alunos com necessidades educativas especiais requer dos professores formação quer em *hardware*, quer em *software* passível de ser aplicado na promoção de aprendizagens de modo a apresentar desafios progressivos, mas adaptados ao ritmo e necessidades educativas e formativas de cada um dos alunos, fomentando a atenção, a concentração, a motivação e o empenho na aprendizagem.

Apesar dos inúmeros benefícios proporcionados pelo uso de ferramentas digitais, é necessário considerar os diversos perigos que poderão advir, sobretudo para as pessoas com necessidades educativas especiais.

REFERÊNCIAS

- Almeida, A. (2006). *Tecnologias da comunicação no apoio aos sujeitos com défice cognitivo: as especificações dos utilizadores e os processos de flexibilização e adaptação do acesso, uso e participação em ambientes distribuídos de comunicação e aprendizagem*. Aveiro: Universidade de Aveiro. Retirado de <http://hdl.handle.net/10773/1268> (acedido em dezembro de 2017).
- Alves, F., Faria, G., Mota, S. e Silva, S. (2008). As TIC nas dificuldades intelectuais e desenvolvimentais. *Diversidades*, 26. Retirado de http://www.madeira-edu.pt/Portals/32/Amarcar/2011fev/PDF/revistadiversidades_22.pdf (acedido em janeiro de 2018).
- App, A., & Dell'Aglio, D. (2016). Risco e Proteção no desenvolvimento de adolescentes que vivem em diferentes contextos: família e institucionalização. *Revista Colombiana de Psicología*, 25 (2). pp. 289-305. Retirado de <https://revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/view/51256> (acedido em dezembro de 2017).
- Casanova, M. P., Rocha, A. P., Amante, L., & Oliveira, I. (2017). Avaliação formativa digital. Projeto de Intervenção numa escola. *Challenges 2017: Aprender nas Nuvens, Learning in the Clouds* (pp. 1821-1833). Braga: Universidade do Minho. Centro de Competência em Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação.
- Eisentein, E., & Estefenon, S. (2011). Geração digital: riscos das novas tecnologias para crianças e adolescentes. *Revista Hospital Universitário Pedro Ernesto*, 10 (Supl. 2), pp. 42-52. Retirado de http://revista.hupe.uerj.br/detalhe_artigo.asp?id=105 (acedido em dezembro de 2017).
- Feijó, R., & Oliveira, E. (2001). Comportamento de risco na adolescência. *Jornal de Pediatria*, 77 (Supl 2), pp. S125-S134. Retirado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/54698/000386001.pdf> (acedido em dezembro de 2017).
- Gardner, H. (1995). *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Lewis, R. (1993). *Special Education Technology - Classroom application*. Wadsworth: Brooks/Cole Publishing Company.
- Marin, F. (2000). Nuevas tecnologías, viejas esperanzas. Retirado de <http://diversidad.murciaeduca.es/tecnoneet/docs/2000/3-2000.pdf> (acedido em dezembro de 2017).
- Matos, M., Simões, C., & Carvalhosa, S. (2000). *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social - Ministério da Justiça.
- Ministério da Educação e Ciência. GRBE (2012). *Aprender com a biblioteca escolar: referencial de aprendizagens associadas ao trabalho da biblioteca escolar*. Lisboa: RBE. Retirado de http://www.rbe.min-edu.pt/np4/np4/?newsId=681&fileName=Aprender_com_a_biblioteca_escolar.pdf (acedido em janeiro de 2018).
- Monteiro, A., & Gomes, M. (2009). Comportamentos de risco na internet por parte de jovens portugueses: um estudo exploratório. *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 5559-5613). Braga: Universidade do Minho. Retirado de <http://hdl.handle.net/1822/10201> (acedido em dezembro de 2017).

- Monteiro, A., & Osório, A. (2011). Geração digital, oportunidades e riscos: razões para ouvir crianças e jovens. In A. Osório, & M. Miranda-Pinto, *Infância no Digital*. Braga: Arca Comum. Retirado de http://www.academia.edu/4541896/Gera%C3%A7%C3%A3o_digital_oportunidades_e_riscos_raz%C3%B5es_para_ouvir_crian%C3%A7as_e_jovens (acedido em dezembro de 2017).
- Monteiro, A., & Osório, A. (2015). Novas tecnologias, riscos e oportunidades na prespetiva das crianças. *Revista Portuguesa de Educação*, 28 (1), pp. 35-57, Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/rpe/article/view/7049> (acedido em dezembro de 2017).
- Parra, D., & Infante, G. (2009). Tecnología de la Información y Comunicación aplicada al alumnado con discapacidad: un acercamiento docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, 43 (3). Retirado de <https://educra.cl/tecnologia-de-la-informacion-y-comunicacion-aplicada-al-alumnado-con-discapacidad-un-acercamiento-docente/> (acedido em dezembro de 2017).
- Pires, C., Novo, C., & Gomes, J. (2010). Navegação segura na internet - riscos e desafios. *Interacções*, pp. 77-97. Retirado de <http://revistas.rcaap.pt/interaccoes/article/view/416> (acedido em dezembro de 2017).
- Rodrigues, M. (2102). *Os riscos do mundo digital para os adolescentes: a perspetiva dos docentes*. Porto: Universidade do Porto. Faculdade de Economia. Retirado de https://sigarra.up.pt/reitoria/pt/pub_geral.show_file?pi_gdoc_id=147417 (acedido em dezembro de 2017).
- Rodriguez. ((n.d.)). Software educativo para alunmos con necesidades educativas especiales (NEE). Retirado de https://www.researchgate.net/publication/28103204_Software_educativo_para_alumnos_con_necesidades_educativas_especiales_NEE (acedido em dezembro de 2017).
- Simões, C. (2000). Adolescência, saúde e comportamento desviante. In M. Matos, C. Simões, & S. Carvalhosa, *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Simões, C., Matos, M., Ferreira, M., & Tomé, G. (2010). Risco e resiliência em adolescentes com NEE: desenvolvimento de um programa de resiliência na adolescência. pp. 101-109. Retirado de http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1645-00862010000100008 (acedido em dezembro de 2017).
- Spence, S., & Matos, M. (2000). Intervenções preventivas com crianças e adolescentes. In M. Matos, C. Simões, & S. Carvalhosa, *Desenvolvimento de competências de vida na prevenção do desajustamento social*. Lisboa: Instituto de Reinserção Social.
- Willard, N. E. (2007). *Cyber safe kids cyber savvy teens: helping young people to use the Internet safely and responsibly*. San Francisco: John Wile

CRECHE “O NINHO DOS PEQUENINOS” CRIADA EM BRAGANÇA EM 1958: A SOCEIDADE EXIGE, A OBRA NASCE

ID 208

Luís CASTANHEIRA

Centro de Investigação em Educação Básica – Instituto Politécnico de Bragança

luiscastanheira@ipb.pt

Resumo: É objeto desta investigação trazer ao domínio público a criação duma creche no ano de 1958 na cidade de Bragança - Portugal, dando a conhecer o tempo e o espaço educativo não formal que lhe assistiu em outro tempo e em outro espaço educativo. Merece ser destacada, por ser uma iniciativa particular, de um grupo de senhoras sem qualquer ligação a uma instituição religiosa ou organismo estatal, numa época onde predominava a ideia do Estado Novo de que o lugar das crianças antes de entrarem na escola primária era com a família. Com este trabalho tenho como principais objetivos averiguar como se criou esta Creche, quem foram as pessoas fundadoras e que impacto teve a sua abertura e funcionamento na sociedade bragançana. A ideia de abrir uma Creche era pretensão de muitos anos na cidade. No ano de 1958 não havia em Bragança qualquer resposta educativa e assistencial para crianças até 3 anos de idade. Este trabalho foi influenciado de forma direta ou indireta por ideias, teorias e correntes políticas e ideológicas de pensadores sobre a educação e sobre a organização da sociedade e comunidade, para entendermos o percurso histórico educativo do passado. A análise dos factos objetivos inclui as causas e pode prever as consequências, ultrapassando-as se nefastas para a sociedade. Por isso, pode-se sugerir as reformas necessárias à correção das consequências previsíveis, dado o conhecimento do passado, as repercussões no presente e, evidentemente a predição do futuro. Como metodologia procedeu-se, inicialmente, a um levantamento bibliográfico e à localização de fontes impressas e manuscritas do objeto de estudo. O acervo bibliográfico não só ajudou à construção de anotações a respeito do surgimento desta creche, mas também favoreceu a identificação das lacunas no conhecimento do objeto e os seus pontos de fragilidade. Apresento assim todo o processo de criação, funcionamento desta instituição atribuindo-lhe a respetiva cota de responsabilidade na história de Educação em Portugal em geral e na abertura de novas creches desde essa época até às creches atuais, em particular.

Palavras-Chave: Educação de Infância, Creche, Bragança, História de Educação

1. CRECHE O NINHO DOS PEQUENINOS DE BRAGANÇA

No ano de 1958 foi criada em Bragança a Creche “O Ninho dos Pequenininos” que teve apenas um ano de existência. Merece ser destacada neste trabalho, por ser uma iniciativa particular, de um grupo de senhoras sem qualquer ligação a uma instituição religiosa ou organismo estatal. Era um grupo de senhoras bragançanas, pertencentes à elite da cidade, esposas de figuras proeminentes da sociedade, que constituíram uma comissão organizadora: Laura de Sá Alves, Ana Pires Quintela, Laura Lopes Torres e Maria Montalvão Machado Cunha.

A interessante iniciativa de um grupo de senhoras, que à obra cidadina de beneficência tem oferecido a melhor da sua dedicação, verifica-se, hoje, como alegre realidade, a criação, em Bragança, do «Ninho dos Pequenininos». É mais uma luz no ambiente carinhoso da nossa Terra. É mais um sopro vivificante para a obra de proteção às criancinhas, fruto da bondade, de carinho e de amor da comissão organizadora: Dona Laura de Sá Alves, Dona Ana Pires Quintela, Dra. D. Laura Lopes Torres, Dona Maria Montalvão Cunha. Para a consecução deste objetivo meritório, que teve o aplauso unânime de boa gente bragançana, destaca-se a actuação do Dr. António Quintela e do Prof. Dr. Paulo Quintela, que ligaram o seu nome, de forma indelével, a mais uma obra prestimosa. Eleitos, em assembleia geral, os corpos directivos, assim constituídos: Assembleia Geral: Presidente, Cónego Luís Ruivo; Vogais, Dr. Manuel Pires e Dr. Artur Flores. Direção: Presidente, Dona Luísa Furtado Dias Teixeira; Secretária, Dona Maria Montalvão Cunha; Tesoureira, Dona Laura Lopes Torres; Vogais, Dona Amélia F. Rapazote e Dona Beatriz Pires Monteiro (“Ninho dos Pequenininos”, Grupo Os amigos de Bragança, 3/2/1958:9).

A sua principal impulsionadora foi Maria Montalvão Machado Cunha, flaviense de origem mas que casou em Bragança onde passou a residir. Escritora de lendas e contos e de vários artigos de jornais (ex: “Virtudes das Gentes transmontanas” Grupo Os amigos de Bragança, Março de 1955), ligada e devota às causas sociais da Cidade:

A Senhora D. Maria Montalvão Cunha – esposa e mãe – vai modelando a sua obra primorosa: Prosa, de estilo vivo e brilhante; páginas de arte, de beleza e sinceridade. Em linguagem elegante, dá vulto e alma às suas lendas e aos seus contos, urdidos pela humildade, pela sinceridade e pela fé. É sinceramente devotada à gente e coisas bragançanas. Todos os seus trabalhos literários, de leitura tão útil, tão interessante e tão agradável, devem figurar, por prazer espiritual nos escaparates das nossas pequenas bibliotecas (“Página Feminina”, Grupo Os amigos de Bragança, Julho de 1959, n. 22).

A ideia de abrir uma Creche era sonho antigo desta senhora. Para isso sentiu necessidade de ir visitar uma Creche e verificar como funcionava. Queria levar consigo um grupo de amigas importantes da cidade a visitar uma Creche, para que ficassem, tal como ela, com o desejo de, na sua terra e consoante as possibilidades, fundarem uma Creche para bem das mães – onde se “abrigariam os filhos durante a sua ausência do lar, das mães que labutam dia a dia pelo pão” (“A Creche da Areosa”, Os amigos de Bragança, Maio de 1955). Não se revelava tarefa fácil, porque havia poucas creches em funcionamento. No ano de 1955 conseguiu organizar-se e foram fazer uma visita à Creche de uma fábrica - a Creche da Areosa no Porto - propriedade do industrial e benemérito Pinto de Azevedo -, no sentido de se inteirar da sua importância e do seu funcionamento (“A Creche da Areosa”, Grupo Os amigos de Bragança, Maio de 1955). Ali puderam constatar o que pretendiam saber sobre o funcionamento de uma Creche:

Ver aquelas criancinhas aí resguardadas desde as sete da manhã às cinco da tarde, auferindo todas as regalias como se filhas de milionários fossem. Tudo nos foi patenteado pela Ex.ma Directora desde o horário do regime alimentar sabiamente prescrito às diversas idades, aos consultórios médicos, - instalações de Raio X, etc – refeitórios, dormitórios, vestuário, lavandarias e recinto próprio onde as mães lactantes e segundo as regras higiénicas, podem amamentar os seus bebés. É nesta altura tão propícia que às mães são dadas noções de puericultura, - necessárias a toda a mulher!- Elucidando-as dos perigos a que expõem os seus pequeninos usando de costumes e hábitos nocivos, tendentes só a prejudicar esse ser tão débil que é a criança em seus primeiros meses e anos (“A Creche da Areosa”, Grupo Os amigos de Bragança, Maio de 1955).

Depois desta visita o seu desejo de abrir uma Creche na cidade de Bragança saiu reforçado. Além do seu grupo de amigas, envolveu na criação da Creche outras personalidades de reconhecido destaque social na altura, na sociedade de Bragança. Apresenta-se a seguir uma tabela com as principais individualidades da cidade de Bragança que estiveram ligadas à criação da Creche “O Ninho dos Pequenininos”.

Várias individualidades da cidade quiseram estar ligadas à criação da Creche. Era uma necessidade que se fazia sentir na cidade. Nesse ano de 1958 não havia qualquer resposta educativa e assistencial para crianças até 3 anos de idade. Havia apenas uma instituição a funcionar com Jardim-de-infância (Jardim-de-infância ou Escola Infantil de Santa Clara inaugurado em 1956) para crianças de idades de 3 a 6 anos. Procurava-se desta forma dar resposta às necessidades das famílias com crianças até 3 anos de idade para frequentarem a Creche. A Creche foi inaugurada no dia 30 de janeiro de 1958 (“Ninho dos Pequenininos”, Grupo Os amigos de Bragança, 3/2/1958:9). Ficou instalada, ainda que a título provisório, numa dependência da Escola Infantil Católica de Nossa Senhora das Graças. A direção fez a inauguração, com a presença de diversas personalidades da cidade como o Governador Civil do Distrito, as autoridades civis, militares e religiosas e as pessoas de maior relevo. No ato da inauguração foram proferidas as seguintes palavras pela Secretária e ilustre escritora, Senhora Dona Maria Montalvão Cunha que aqui se apresenta na íntegra:

Saúdo V. Ex.as e presto a minha homenagem de muita admiração e reconhecimento por quem tão altamente, como V. Ex.as, patrocinou aquela ideia, aquele anseio, que nasceu no coração das mães desta cidade e que era, nem mais nem menos do que a criação deste Ninho que ora se inaugura com tão subido prazer de alma. Vós o sabeis: Três anos foram de canseiras, de projectos e até de sonhos, porque não? É que esta obra, de tão afectiva dá asas à imaginação em voos constantes de Beleza e espargue na alma daquela doçura que vai despertar, ainda, mais, esse sentimento tão profundo em toda a mulher: o instinto maternal. Que maternal é toda a assistência prestada à infância! Mas, em sua essência, o que é um ninho? V. Ex.as o sabem. Contudo, permita-se-me que o delinie, o esboçe, em seu mais amplo e elevado sentido: Um Ninho é essa organização tão bela tendente a recolher a infância em suas idades primeiras,

salvaguardando-a dos perigos a que estava exposta, pela ausência das Mães, em virtude do seu trabalho fora do Lar. Porém, mais longe vai o seu alcance social e moral: Preparar seres sádios, para um dia, trinfarem na vida. Por outras palavras e até espiritualizando-as: Um Ninho é prodigioso de Amor, nessa Obra de formação de corpos e início de modelação de almas. O pequenino ser aí será cuidado em seu todo físico e, consoante os anos se forem dobrando pelas mãos do Tempo, modelado sem eu ser moral. Não digamos que é cedo em demasia. Seríamos retrógados perante a ideia dos Mestres que nos mostram à evidência que, sendo a criança um ser em evolução, necessita desde os primeiros dias que dela nos ocupemos, não só física como psiquicamente. A primeira educação se ministra no berço, prossegue além dos dias doirados da infância, para dar seus frutos na juventude, quando orientadas, essas fases da vida, debaixo daqueles princípios que a lógica da ética e da boa razão ordenam. É por tal motivo que, se toda a Obra Social, é uma necessidade ingente – Assim nos manda o decálogo e a mesma Lei civil – que deve merecer do alto critério dos governos a maior atenção, esta, das Creches ou Ninhos Infantis, é primacial. Olhemos ao longo da história: Que vemos nós? Os povos que fortalecida queriam a sua grei iam prepará-la à infância, a esses primeiros anos tão definitivos no todo somático e psíquico do indivíduo. É flagrante a analogia do ser vegetal como o ser humano em seus primórdios: Planta mal nascida e com deficiência cultivada, pouco ou nada há a esperar dos eu viço futuro. Quanto a este parecer está tão enraizado na mente popular que de geração para geração vai tornando morredoiro o seus entir, fundado na experiência, que é a sua sabedoria, quando diz; - De pequenino se torce o pepino. Para que assim eja há que lançar-lhe a mão da Caridade, os eflúvios do espiritualismo, as fragrâncias da religiosidade, corrigindo e aperfeiçoando, sempre que a natureza não seja pródiga em seus dons. No vasto e complexo campo educacional nada é impossível, entre os seres normais, desde que o tacto e perseverança se arvorem em bem cumprir, semeando o amor e mais amor. Pois foi ali cercada neste amor – base, pedestal de toda a virtude cristã – que se instituiu a Obra das Creches, hoje de projeção mundial e que os eu início teve em França, por 1844. Tão bela iniciativa, tendo por mira proteger a infância, educar a Mãe e depurar os costumes, criação do espírito gentil de João Baptista Francisco Marbeau, não só empolgou todo o povo francês, dedicando-se-lhe no tempo de Napoleão III a formosíssima Imperatriz Eugénia, como os Pontífices Romanos Gregório XVI e Pio IX se dignaram abençoá-la. E ideia endémica, verdadeira pandemia a quem se se não demarcam fronteiras, implanta-se nos países europeus e, como não podia deixar de ser, livre entrada teve nas Terras mimosas de Santa Maria, tão fecundas em nobres gestos e façanhas. Desta forma se abriu a primeira Creche, denominada de S. Vicente de Paula, em Portugal, na Capital do Norte a 21 de Novembro de 1852. O idealista benemérito, que a tal trabalho se propôs, foi João Vicente Martins e dizem as crónicas do tempo que coadjuvado foi nesta realização, por nomes de primeira grandeza no Campo das Letras e da Oratória. A segunda Creche Portuguesa se fundou em Lisboa, sob a proteção da mui nobre alta Rainha Senhora D. Maria Pia. Estava lançada, entre o doce povo português, a criação dos Ninhos, Obra tanto mais bela quanto é certo que, da boa constituição física, depende, em grande parte, o robustecimento moral. E porque assim é, sendo a criança ser mimoso, dedicado fruto do Amor apto a receber todas as formas, necessários e torna amparar e modelar a preceito. E como podem as Mães, que obrigadas são a ganhar o Paõ Nosso de cada dia, velar, como convém, pelo filho tamanhinho? Neste ponto, olhemos, minhas Senhoras e meus Senhores, a realidade sem os atavios da imaginação ou as galas da Literatura. A Mãe sai de casa porque a tal obriga a necessidade, horas talvez a fio e o filho, o pequenino inocente, o ser débil que um amparo constante requer, a quem ficará entregue? A uma vizinha igualmente atenta aos seus filhos e às suas lides? Deitadinho sem eu berço sem ninguém que o vigie e o atenda em suas necessidades? O acalme sem eus choros que podem ser de dor? Eis meus senhores e Senhoras o problema crucial de toda a Mãe sem haveres. E que há aí, nas moradias humildes, onde por vezes, é um viveiro humano, que prescindida das canseiras fora do Lar? Meditemos queridas Mães desta terra, tão linda porque nela viceja o Amor pelas Obras de Bem- Fazer: Se na alma de nós outras existe esse afecto tão grande, esse amor incomensurável, mesmo maior que os espaços ilimitados no Infinito – quem jamais poderá avaliar o maor sagrado de uma mãe, qualquer que ela seja? – pelo filho que geramos e demos à luz da vida – o nosso querido menino que aos Anjos sorri e a sua Mãe! – fiando, recendo e bordando para ele as vestes mais macias, vigiando-o depois com amor, será justo, será humano, que não pensemos nas demais Mães que tais desvelos não podem prestar aos eu menino, por falta de haveres e de tempo? Oh! Seria crueza do nosso lado que Deus não perdoaria. Igualmente imprevidência das autoridades se tal assistência se não exercesse. Toda a criança representa um valor social e moral. É uma força! Logo, por ela velar, antes e após o nascimento, dando-lhes pão e ambiente sádio no seu mais amplo sentido, é garantir, sem sombra de dúvida, a saúde física e moral da grei. Hoje criança – botãozinho róseo que nos enleva e faz sonhar em tudo quanto é bom e puro, amanhã homem, soldado da Pátria, cidadão do Mundo, impellido por seus princípios salutareos, havendo por base a ética, a honrá-la, engrandecê-la, inscrevê-la nas páginas de oiro da imortalidade. Pois bem. O Centro de Assistência Social, desta cidade de Bragança, abre neste momento – hora linda para as mulheres desta Terra por cujas mãos patricias passaram as delicadas roupinhas que irão acalantar os pequeninos a quem a fortuna não doirou os berços da infância. Vós Mulheres Brigantinas, fostes quais outras Fadas Boas que sorrindo e cantando, eus ei, talvez alguma canção de embalo, confeccionastes pequeninas maravilhas, coisas mimosas e belas, com o único objectivo de minorar a dor. Graças vos sejam dadas, mulheres brigantinas – força do Lar e arrimo da probreza. Vós, como os heróis de antanho desta Província Transmontana, ostentar podeis, a par da sua coroa de loiros, símbolo da vitória, o troféu da Caridade. Dele sois detentora por direito e por justiça. Hora linda e hora grande é a que decorre neste momento, sim, mas também hora a registar, pois que assinala, mais uma vez o espírito altruísta e inovador, das EX.mas Autoridades Religiosas e Civis desta Terra, patrocinando tão

merotória Obra – que de um sonho nasceu e o Amor- Amor sublime! – fez triunfar. Por tal motivo, a alegria que nos inunda a alma é tão intensa e neste júbilo estão connosco, não só a Direcção actual de quem é Digníssima Presidente a Ex.ma Senhora D. Luísa Furtado Dias Teixeira, como a precedente e a quem esta Obra muito e muito deve, desde a Ex.ma Senhora D. Laura Sá Alves, à Ex.ma Senhora D. Ana Quintela e Ex.mo Senhor Dr. António Pires Quintela, que nós podemos dizer: Foi uma das horas felizes da nossa vida – hora e hora bela!- porque um sonho se concretizou, o que na existência do Homem neste mar-magnum de incertezas e de lutas é pão nosso de cada dia. Ex.mas Autoridades! Nobilíssimos Brigantinos! Senhoras minhas e filhas desta Terra tão justamente citada por seus feitos de valentia e dons de intelectualidade e benemerência: O Centro de Assistência Social, não já no edifício que se lhe destina com todos os requisitos que a técnica actual impõe, mas em aposentos provisórios mui gentilmente cedidos pelas Irmãs Franciscanas Reparadoras do Santíssimo Sacramento, abriu os seus braços aos pequeninos num óculo de Boas – Vindas. Acarinhemo-lo! Proteja-mo-lo! Bafeje-mo-lo de ternura, ajudando-o, acalentando-o, animando-o, como e aqui estivera a ser embalado o vosso, o meu filho, pequeninino. 30 de Janeiro de 1958 (“Ninho dos Pequeninos”, Grupo Os amigos de Bragança, 3/2/1958:9).

Sem edifício nem instalações próprias, a Creche ficou instalada numa divisão que lhe foi concedida pela Congregação Religiosa das Servas Franciscanas de Jesus Sacramentado na Casa do Arco onde funcionava também a Escola Infantil.

Depois até nos pediram para lhe deixarmos instalar diziam provisoriamente uma sala de Creche aqui. Mas funcionou durante pouco tempo. Aquilo não deu em nada. Abriram em 1958 e estiveram abertos pouco tempo à volta de um ano. Nós não tínhamos nada a ver com aquilo. Elas lá montaram um quarto que lhe disponibilizámos, puseram lá umas caminhas e tinham lá alguns bebés (Entrevista Educadora).

Na figura a seguir apresenta-se a figura com a sala onde funcionou a Creche.



Um aspecto da Creche

Figura 1: Creche Ninho dos Pequeninos de 1958-Bragança
Fonte: Revista *Os amigos de Bragança*, 3/2/1958:9)

Pode observar-se o aspeto do interior da sala da Creche, com 5 camas pequenas e algumas crianças a brincarem no chão com diversos brinquedos espalhados pelo chão.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Creche Ninho dos pequeninos nunca chegou a mudar de instalações e encerrou ao fim de um ano de existência (Entrevista Educadora). Chegou assim ao fim uma experiência de Creche na cidade, de iniciativa particular. Teria sido muito difícil a sua manutenção sem estar ligada a nenhuma instituição religiosa, sem qualquer apoio financeiro estatal, sem instalações próprias, tendo todos os custos que ser suportados pelos pais das crianças, o que acarreteria uma mensalidade incomportável para a maioria das famílias. Mas em termos ideológicos foi fundamental para o ideário público de consciencialização de novas necessidades e estruturas de apoio essenciais na educação das crianças. Esta iniciativa de homens e mulheres de Bragança, teve muito mérito, por ter sido em

pleno Estado Novo e com todas as ideologias e políticas contra. Só viria a criar-se novamente uma creche na cidade de Bragança no ano de 1976, com a inauguração do Centro de Bem Estar Infantil da Santa Casa da Misericórdia de Bragança.

BIBLIOGRAFIA

- Adão, Á. (2012). *A Educação nos artigos de jornal durante o Estado Novo (1945- 1969). Um repertório cronológico, temático e onomástico*. Lisboa: Instituto da Educação da Universidade de Lisboa; Jornal Mensageiro de Bragança - Arquivo na sede do jornal Mensageiro de Bragança 1940-1986
- Magalhães, J. (1996). *Fazer e ensinar História da Educação*. Braga: Universidade do Minho;
- Magalhães, J. (2001). *Roteiro de Fontes. Para a História da Educação*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional. Imprensa de Coimbra;
- Nóvoa, A. (1993). *A imprensa de Educação e Ensino*. Repertório Analítico
- Nóvoa, A. (1997). *A imprensa de educação e ensino: Conceção e organização do repertório português* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Nóvoa, A. (1997). *A imprensa de educação e ensino: Conceção e organização do repertório português* Lisboa: Instituto de Inovação Educacional;
- Nóvoa, A. (2002). *Formação de Professores e Trabalho Pedagógico*. Lisboa: Editora Educa;
- Nóvoa, A. (2003). *Educadores Portugueses*. Lisboa: Edições Asa

O MANUAL ESCOLAR DE CIÊNCIAS NATURAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A LITERACIA EM SAÚDE: PERSPETIVA DE PROFESSORES E ALUNOS

ID 269

Ana Alexandrina Ferreira COELHO

Agrupamento de escolas Damião de Goes

Cláudia FARIA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

anaacoelho@damiaodegoes.pt; cbfaria@ie.ulisboa.pt

Resumo: O sistema educativo tem uma influência significativa na promoção da literacia em Saúde ao contribuir para o desenvolvimento do conhecimento e de competências dos grupos “aceder”, “compreender”, “avaliar” e “aplicar” informação, o que requer determinadas capacidades cognitivas. Este processo resulta da interligação de dimensões como o currículo, o ensino e a aprendizagem e, tem como intervenientes o professor e o aluno, que desempenham os papéis de gestor e regulador, respetivamente, tendo o manual escolar uma relevância significativa no seu desenrolar.

Este estudo tem como objetivos conhecer e compreender as perspetivas do professor e do aluno acerca da influência do manual escolar de Ciências Naturais de 9º ano na promoção da literacia em Saúde por parte dos alunos.

A investigação é de natureza qualitativa, sendo um estudo de caso. Os dados foram obtidos através de entrevistas a três professores e três grupos de alunos e por observação não participante. Foram aplicadas grelhas de análise a três manuais escolares tendo como referência a taxonomia de Bloom revista.

A maioria dos professores e alunos participantes considera o manual escolar indispensável para os processos de ensino e de aprendizagem, sendo utilizado muito frequentemente nas aulas e nele valorizam a apresentação resumida dos conteúdos, a associação destes a imagens, a existência de atividades/exercícios e o ser capaz de estimular a curiosidade. De acordo com os entrevistados, este recurso, para o professor, tem como funções orientar e suportar a operacionalização do currículo, e para o aluno, ajudar a orientar o estudo e promover o desenvolvimento de capacidades como aceder, compreender, interpretar e aplicar.

Pela análise dos manuais escolares, é possível inferir que o manual escolar de Ciências Naturais do 9º ano promove principalmente os conhecimentos factual e concetual, não valorizando o metacognitivo. As experiências de aprendizagem requerem predominantemente processos cognitivos simples, dos grupos lembrar e entender. Desta forma, a utilização de processos cognitivos mais complexos e o desenvolvimento das diferentes dimensões da literacia em Saúde, estão inteiramente dependentes da forma como o professor implementa o currículo.

Palavras-chave: Manual escolar, Literacia em Saúde, Ensino das Ciências.

1. O MANUAL ESCOLAR DE CIÊNCIAS NATURAIS COMO RECURSO DIDÁTICO PARA A LITERACIA EM SAÚDE

A globalização da sociedade pressupõe, por parte de cada indivíduo, o desenvolvimento de competências como as de cidadania local e global e de responsabilidade pessoal e social, em domínios como a Saúde. Assim, é fundamental que a Escola consiga contribuir para este processo de capacitação, até porque, de acordo com alguns estudos, pessoas mais capacitadas têm uma melhor saúde e uma relação mais proveitosa e responsável com o sistema de saúde.

O conceito de literacia em Saúde surgiu na década de 70 do século XX, num artigo de Simonds (1974), tendo este preconizado a educação dos alunos em temáticas curriculares como história e ciências e não curriculares como saúde. Desde então, o conceito de literacia em Saúde tem-se transformado. Sorensen, Broucke, Fullam, Doyle, Pelikan, Slonska e Brand (2012) realizaram um estudo acerca da evolução deste conceito e suas dimensões, tendo verificado que, embora as diferentes definições de literacia em Saúde analisadas tenham em comum o foco nas capacidades individuais para a obtenção, análise e compreensão da informação em saúde e dos serviços

médicos necessárias para uma tomada de decisão, verifica-se que as primeiras concepções englobavam apenas a capacidade de utilizar palavras e números num contexto médico, passando posteriormente a considerar a utilização, em simultâneo, de um conjunto de capacidades como a leitura e atuação de acordo com a informação escrita, a comunicação com os profissionais de saúde e a compreensão das instruções médicas.

Estes investigadores, ao verificarem a inexistência de um modelo concetual agregador das várias definições e dimensões de literacia em Saúde, propuseram um novo modelo que, não só as combina, como apresenta fatores com impacto na literacia em Saúde e relaciona literacia em Saúde com saúde. Assim, de acordo com este modelo, os grupos de competências “aceder”, “compreender”, “avaliar” e “aplicar” contribuem para a literacia em Saúde e a sua promoção torna o indivíduo capaz de atuar em domínios como assistência médica, prevenção da doença e promoção da saúde (Sorensen et al., 2012).

Um estudo efetuado a mais de 19000 americanos de idade igual ou superior a 16 anos concluiu que quanto maior o nível de escolaridade maior o nível de literacia em Saúde (Kutner, Greenberg, Jin, & Paulsen, 2006). Esta conclusão também foi verificada num estudo realizado em 2011, que envolveu 1000 cidadãos, com idade superior a catorze anos, de oito países europeus (Consortium, 2012). Em 2015, foi implementado o projeto “Literacia em Saúde em Portugal” no âmbito do “Programa Inovar em Saúde” da Fundação Calouste Gulbenkian, tendo sido aplicado um questionário semelhante ao usado no estudo europeu afim de avaliar os níveis de literacia em Saúde em Portugal, e identificar limitações, problemas e estratégias de melhoria. Neste projeto o conceito de literacia em Saúde adotado é o preconizado por Sorensen et al., pelo que foram avaliadas as capacidades de cada indivíduo em aceder, compreender, interpretar, avaliar e aplicar informação relevante sobre saúde, enquanto paciente e cidadão numa perspetiva de prevenção e promoção da saúde (Espanha, Ávila, & Mendes, 2016). Foram definidos quatro índices de literacia em saúde: índice geral de literacia em saúde, índice de literacia em cuidados de saúde, índice de literacia sobre prevenção de doenças e índice de literacia sobre promoção de saúde. Relativamente ao índice geral de literacia em saúde dos portugueses inquiridos, verificou-se que

11% da população com um nível de literacia “inadequado” e cerca de 38% da população com um nível de literacia em saúde considerado “problemático”. 50% dos portugueses têm um nível de literacia “excelente” ou “suficiente”, mas a percentagem no nível “excelente” (8,6%) é a mais baixa no conjunto dos países. (Espanha et al., 2016; pág 8)

De acordo com as conclusões de Espanha et al. (2016), Portugal apresenta índices de literacia em cuidados de saúde e prevenção de doenças abaixo da média dos países que participaram no estudo europeu, com 45% dos inquiridos a manifestar níveis de literacia inadequado ou problemático. Quanto ao índice de literacia sobre promoção de saúde, Portugal posiciona-se ligeiramente acima do valor médio dos restantes participantes, apresentando, no entanto, 51,1% de níveis de literacia inadequado ou problemático. Tal como no estudo que envolveu vários países europeus (Consortium, 2012), também o realizado em Portugal por Espanha et al., concluiu que a literacia em Saúde não pode ser dissociada da literacia em geral e que os indivíduos mais jovens, com maiores níveis de escolaridade e que apresentam práticas diárias de leitura de documentos variados e de uso de tecnologias de informação e comunicação apresentam um maior nível de literacia em Saúde (2016). De acordo com estas conclusões, são apresentadas como recomendações, a diversificação de estratégias, modos de informação e comunicação de acordo com a diversidade social e de níveis de literacia em saúde, assim como o apoio a iniciativas que “devem, concretamente, ser incluídas nos currícula escolares, nos seus vários níveis” (Espanha et al., 2016; pág 15).

Estes estudos permitem inferir a existência de uma relação entre literacia em Saúde e educação. A abordagem de temáticas da área da saúde e o desenvolvimento de capacidades é transversal a todas as disciplinas.

No entanto, na disciplina de Ciências Naturais estes temas são abordados com maior incidência, em particular no 9º ano, em que no domínio “*Viver melhor na Terra*” são explorados os subdomínios “*Saúde individual e comunitária*”, “*Organismo humano em equilíbrio*” e “*Transmissão da vida*” que poderão contribuir para o aumento do conhecimento dos alunos nos domínios assistência médica, prevenção da doença e promoção da saúde, preconizados no modelo concetual de Sorensen et al. (2012).

Tendo em conta que vários estudos realizados em Portugal (Galvão, Faria, Freire & Baptista, 2013; Torres & Vasconcelos, 2013) identificam o manual escolar como um recurso relevante e essencial no processo de ensino-aprendizagem, sendo destacada a sua importância na implementação do currículo (Morgado, 2004; Pingel, 2010), e na definição do programa a lecionar durante o ciclo de escolaridade (Torres & Vasconcelos, 2013), esta investigação centra-se na análise do contributo do manual escolar de Ciências Naturais do 9º ano para o desenvolvimento da literacia em Saúde pelos alunos.

2. METODOLOGIA

Este estudo tem como principais objetivos compreender e conhecer as perspetivas do professor e do aluno acerca da influência do manual escolar de Ciências Naturais de 9º ano na promoção da literacia em Saúde por parte dos alunos.

A metodologia adotada nesta investigação é de natureza qualitativa pois trata-se de compreender um fenómeno tendo em conta o contexto, as perspetivas dos participantes e os pressupostos que conduzem a que estes apresentem determinados comportamentos, atitudes ou convicções (Bogdan & Biklen, 1994; Creswell, 2007), ou seja envolve uma abordagem interpretativa e naturalista do fenómeno (Denzin & Lincoln, 1998). Trata-se de um estudo de caso, pois visa compreender um fenómeno atual, uso do manual escolar de Ciências Naturais do 9º ano, por professores e alunos e o seu contributo para o desenvolvimento de capacidades de literacia em saúde por parte dos alunos.

2.1. Participantes no estudo

Neste estudo participaram três docentes de Ciências Naturais que lecionavam a disciplina a turmas do 9.º ano e três grupos de alunos de 9º ano, um grupo por cada uma das turmas de cada docente participante. As docentes têm entre dezoito e vinte e dois anos de prática letiva, tendo frequentemente lecionado Ciências Naturais a turmas do terceiro ciclo. Relativamente às turmas de alunos, a da docente A era composta por 27 alunos, tendo 7 (grupo 1) participado nas entrevistas; a da docente B apresentava 17 alunos, tendo participado 15 (grupo 2) nas entrevistas; a da docente C era constituída por 18 alunos e oito (grupo 3) participaram nas entrevistas. A média de idades dos alunos é de catorze anos. A maioria dos alunos diz gostar de Ciências Naturais e consideram-se alunos razoáveis ou bons nesta disciplina.

Para a seleção dos participantes, numa primeira fase da investigação, foram identificados os três manuais escolares de Ciências Naturais do 9º ano adotados no maior número de escolas da região Oeste de Portugal, tendo sido de seguida solicitada a participação de um docente, e respetivo grupo de alunos, utilizador de um dos três manuais identificados, de forma a termos três grupos de participantes (professor e respetivos alunos), um por cada manual identificado.

2.2. Instrumentos de recolha de dados

Neste estudo, a recolha de dados foi efetuada através da análise dos manuais escolares adotados por cada uma das escolas, da realização de entrevistas a professores e alunos e da observação não participante de aulas.

Relativamente aos manuais, foram analisadas as unidades temáticas “*Saúde e qualidade de vida da população*”, “*Sistema cardiovascular*” e “*Sistema reprodutor*”, segundo critérios definidos tendo em conta as orientações curriculares para o ensino das Ciências Físicas e Naturais e as metas curriculares de Ciências Naturais. As experiências de aprendizagem destas unidades temáticas foram analisadas segundo a taxonomia de Bloom revista (Krathwohl, 2002), sendo feita a relação entre as dimensões “Conhecimento” e “Processo Cognitivo”. Assim, são considerados os grupos de processos cognitivos, lembrar, entender, aplicar, analisar, avaliar e criar, bem como os conhecimentos, factual, concetual, procedimental e metacognitivo. Em simultâneo, é apresentado um paralelismo entre os processos cognitivos da taxonomia de Bloom revista e as dimensões da literacia em Saúde do modelo de Sorensen et al. (2012), para inferir acerca do contributo das experiências de aprendizagem do manual escolar para o desenvolvimento da literacia em saúde pelos alunos.

Foram realizadas, no início e final do ano letivo, entrevistas individuais e semiestruturadas às docentes para recolha das suas opiniões sobre o ensino das Ciências e os documentos orientadores, as estratégias, recursos e atividades dinamizadas em sala de aula, e a utilização e contributo do manual escolar para o desenvolvimento da literacia em saúde. A pequenos grupos de alunos, no início e final do ano, foram realizadas entrevistas semiestruturadas para recolha de opiniões sobre os seus interesses, as aulas de Ciências Naturais, a utilização e contributo do manual escolar e a literacia em Saúde. As entrevistas foram previamente testadas, através da sua aplicação a uma pequena amostra de professores da mesma disciplina e de alunos do mesmo ano de escolaridade.

Foi realizada observação direta não participante de quatro aulas das três docentes (centradas nas temáticas selecionadas), para recolha de dados acerca das estratégias implementadas, e da frequência e forma de utilização do manual pelo professor e alunos.

Foi realizado o cruzamento de todos os dados obtidos com o objetivo de aprofundar e confirmar as diferentes perspetivas de professores e alunos acerca da temática, contribuindo assim para assegurar a fiabilidade deste estudo.

3.RESULTADOS

3.1. Utilização do manual escolar de Ciências Naturais do 9º ano

Para os participantes, o manual escolar é indispensável para os processos de ensino e de aprendizagem, sendo usado muito frequentemente nas aulas. De acordo com a maioria, este recurso deverá apresentar os conteúdos de forma resumida e associados a imagens, entre outras características referidas na tabela 1.

Características a apresentar pelo manual escolar	Docente A	Grupo 1	Docente B	Grupo 2	Docente C	Grupo 3
Linguagem de fácil entendimento		✓				✓
Apresentação preferencial dos conteúdos essenciais			✓			
Apresentação dos conteúdos de forma simplificada		✓				✓
Existência de resumos dos conteúdos		✓		✓	✓	✓
Esquematização dos conteúdos		✓			✓	
Associação dos conteúdos a imagens		✓		✓	✓	✓
Associação dos conteúdos a situações/exemplos do quotidiano		✓				
Existência de exercícios/atividades diversificadas			✓	✓		✓
Estimular a curiosidade			✓	✓		✓
Adequação ao tipo de alunos	✓					
Apresentação de rigor científico					✓	
Estar em conformidade com as metas curriculares					✓	
Legenda:	✓	Característica que o manual escolar deve apresentar				

Tabela 1: Características a apresentar pelo manual escolar de Ciências Naturais do 9º ano

A docente A, relativamente às funções do manual escolar para o professor e para o aluno, considera que *“Para o professor é...é de orientação. Para o aluno é de rever conceitos (...). Haverá um ou outro assunto que eles podem aprofundar”* (2ª entrevista, docente A). Para a docente B, o manual orienta o professor na operacionalização do currículo, enquanto que para o aluno, contribui ao nível do desenvolvimento da expressão escrita e oral, pois *“hoje em dia tirando os manuais, eles têm muito pouco contacto (...) com a palavra escrita”* (2ª entrevista, docente B), além de que *“estimula a curiosidade, incentiva a pesquisa (...) é uma forma de eles conseguirem também orientar um bocadinho no estudo”* (2ª entrevista, docente B). A docente C considera que o manual *“é importante para o professor no sentido em que é um apoio, um suporte que dá uma orientação e que permite a partir daí o professor construir as aulas”* (2ª entrevista, docente C), enquanto que *“para o aluno é importante porque (...) está lá toda a informação”* (2ª entrevista, docente C) e permite a consolidação de conhecimentos.

Os três grupos de alunos consideram que o manual escolar desempenha funções distintas para o professor e para o aluno, servindo como orientador, para o professor, e como apoio ao estudo, para os alunos, *“orientar o professor e ajudar o aluno a estudar”* (2ª entrevista, grupo 2, aluno 1). O grupo de alunos 3 realçou o contributo do manual quando o professor quer *“passar exercícios”* (2ª entrevista, grupo 3, aluno 6). No caso do aluno, o manual ajuda, pois *“a matéria tá explícita de uma forma simples que dá, acho que todos conseguem perceber”* (2ª entrevista, grupo 3, aluno 5) e *“tem o texto muito resumido e muitas imagens”* (2ª entrevista, grupo 1, aluno 1).

A tabela 2 indica as funções do manual escolar, para o professor e para o aluno, de acordo com a opinião dos participantes.

	Para o professor		Para o aluno	
Docente A	Orientação		Orientação	Revisão de conceitos; Aprofundamento de conteúdos.
Docente B		Suporte na operacionalização das orientações curriculares através da disponibilização de recursos		Desenvolvimento de capacidades: expressão escrita e oral; curiosidade e pesquisa.
Docente C				Consolidação de conhecimentos; Desenvolvimento de capacidades: raciocínio, compreensão, interpretação e capacidade de decidir.
Grupo 1	Orientação; Suporte na gestão da aula através da disponibilização de recursos.		Ajudar a estudar	
Grupo 2				
Grupo 3				

Tabela 2: Funções do manual escolar, de acordo com a opinião dos participantes deste estudo

3.2. Contribuição do manual escolar para o desenvolvimento de capacidades de literacia em saúde

Pela análise das experiências de aprendizagem das três unidades temáticas de cada manual, constatou-se que preferencialmente são promovidos os conhecimentos concetual (66% das questões) e factual (31%), como indicado na tabela 3.

		Dimensão conhecimento			
		Conhecimento factual	Conhecimento concetual	Conhecimento procedimental	Conhecimento metacognitivo
Nº de perguntas	Manual 1	54	75	3	6
	Manual 2	57	117	4	0
	Manual 3	34	117	3	0
Nº total perguntas		145	309	10	6

Tabela 3: Número de questões que mobilizam os diferentes tipos de conhecimento

Relativamente à dimensão “Processos cognitivos” verifica-se, que em geral, os que estão envolvidos com maior frequência na resolução das questões, das três unidades temáticas analisadas, são os dos grupos: entender (57,4% das questões) e lembrar (35,3%). Os processos cognitivos dos restantes grupos são solicitados num número muito inferior de questões. Os processos cognitivos reproduzir, interpretar, explicar, exemplificar e implementar destacam-se relativamente aos restantes do respetivo grupo por serem solicitados, comparativamente com estes, muito mais frequentemente. É de realçar que o número de questões que mobiliza processos cognitivos do grupo entender é elevado nos três manuais, contudo, os processos cognitivos do grupo criar não são solicitados nas experiências de aprendizagem dos manuais 1 e 3, e no manual 2 apenas surgem três questões cuja resolução implica a sua mobilização. Estes dados estão apresentados na tabela 4.

		Manual 1	Manual 2	Manual 3	Nº total de perguntas	Total	
Dimensão Processo cognitivo	Lembrar	Reconhecendo	6	16	23	45	367
		Reproduzindo	84	135	103	322	
	Entender	Interpretando	78	101	101	280	597
		Exemplificando	14	40	12	66	
		Classificando	0	12	1	13	
		Resumindo	9	4	2	15	
		Inferindo	16	13	4	33	
		Comparando	16	12	9	37	
		Explicando	58	58	37	153	
	Aplicar	Executando	3	3	3	9	33
		Implementando	7	10	7	24	
	Analisar	Diferenciando	2	1	0	3	27
		Organizando	8	6	4	18	
		Atribuindo	0	0	0	0	
		Concluindo	2	4	0	6	
	Avaliar	Avaliando	3	2	0	5	12
		Criticando	5	2	0	7	
	Criar	Generalizando	0	0	0	0	3
Planeando		0	2	0	2		
Produzindo		0	1	0	1		

Tabela 4: Número de questões que mobilizam os diferentes processos cognitivos

Relativamente às dimensões da literacia em saúde, verifica-se que as experiências de aprendizagem analisadas potenciam preferencialmente o desenvolvimento de capacidades dos grupos, compreender e processar/avaliar, sendo de destacar que a resolução de um número significativo destas questões implica a mobilização de capacidades dos dois grupos referidos. Com menor frequência, é solicitada a mobilização de competências dos grupos, aceder e aplicar.

Quanto aos domínios da literacia em Saúde, as três docentes consideram que são abordados o da prevenção da doença e promoção da saúde: *“Da prevenção da doença e da promoção da saúde...da assistência médica não tou a perceber muito bem”* (2ª entrevista, docente B). A docente A também referiu o domínio assistência médica, por considerar que o manual escolar, relativamente aos três domínios, *“acaba por ter sempre informações sobre isso”* (2ª entrevista, docente A).

Os três grupos de alunos demonstraram conhecimentos em temáticas das três dimensões da literacia em Saúde, tendo o grupo 1 salientado a importância de um ensino contextualizado, *“relaciona-nos com o nosso dia a dia e ajuda bastante”* (2ª entrevista, grupo 1, aluno 3).

4. DISCUSSÃO

Os resultados obtidos permitem caracterizar o manual escolar de Ciências Naturais de 9º ano como um recurso indispensável e utilizado com muita frequência nas aulas.

Este recurso desempenha funções distintas para o professor e para o aluno, ainda que seja comum a sua função de orientação. Para o professor orienta e suporta a operacionalização das orientações curriculares e para o aluno, orienta e apoia o estudo, promove o aprofundamento do conhecimento e o desenvolvimento de capacidades. Estas conclusões estão em consonância com as funções do manual escolar identificadas por outros autores (Martins, Abelha, Roldão & Costa, 2008; Torres & Vasconcelos, 2013). No entanto, relativamente à relação manual escolar/aluno, Gérard e Roegiers (1998) consideram que este recurso, para além das funções dirigidas para as aprendizagens escolares, tem também funções que pretendem estabelecer a ligação entre estas e a vida do dia a dia ou a futura vida profissional do aluno. Assim, o manual escolar é concebido não só para transmitir conhecimentos, desenvolver capacidades e competências, consolidar e avaliar as aquisições, mas também na perspetiva de ajudar na integração dessas aquisições, sendo uma referência ou desempenhando uma função de educação social e cultural. Além disso, e de acordo com diversos autores, o manual escolar, independentemente da sua principal função, deve incentivar e promover a utilização de outros recursos, de modo a contribuir para o aprofundamento do conhecimento e para a promoção da reflexão crítica, por parte do aluno, acerca do mesmo e do próprio processo de aprendizagem, uma vez que a aprendizagem corresponde a um processo de construção pessoal (Morgado, 2004).

Relativamente ao contributo do manual escolar para o desenvolvimento da literacia em Saúde, conclui-se que os participantes consideram que as dimensões promoção da saúde e prevenção da doença são exploradas ao longo do manual escolar de Ciências Naturais. Quanto ao desenvolvimento das capacidades que integram a literacia em Saúde, verifica-se que é potenciado pela resolução de experiências de aprendizagem, sendo as capacidades dos grupos, compreender e processar/avaliar informação as mais frequentemente mobilizadas, enquanto que a dimensão aplicar/usar informação é quase inexistente. Esta ausência pode ser um pouco agravada pela fraca exploração dos conhecimentos procedimental e metacognitivo. Assim, o desenvolvimento destas e de outras capacidades da literacia em Saúde está dependente da forma como o professor implementa o currículo.

A implementação curricular é influenciada pelo grau de flexibilidade do currículo e estilo de ensino do professor. Quanto à influência da flexibilidade do currículo, verifica-se que se este é rígido e por isso, o manual tem de ser um reflexo fiel do currículo, então o professor segue criteriosamente a sequência de conteúdos apresentada pelo manual, solicitando muitas vezes que o aluno leia o manual, enquanto que se o currículo for flexível e conferir autonomia ao professor na escolha de metodologias a desenvolver, então este tende a diversificar estratégias e recursos, não utilizando apenas o manual (Pingel, 2010). Relativamente ao estilo de ensino, este pode ser baseado na compreensão ou mais reflexivo, sendo o primeiro muito dependente do manual (Lubben, Campbell, Kasanda, Kapenda, Gaoseb & Kandjeo-Marenga, 2003). A flexibilidade do currículo e um estilo de ensino mais reflexivo caracterizam-se pela utilização de recursos e estratégias variadas, centradas no aluno e que promovem o desenvolvimento de capacidades mais complexas, podendo desta forma colmatar o facto do manual escolar de Ciências Naturais do 9º ano promover de forma pouco significativa e frequente estas capacidades. Em suma, se por um lado os recursos educativos como o manual escolar apresentam propostas e sugestões para a operacionalização do currículo, por outro, cabe ao professor tornar o currículo significativo para o aluno, de forma a promover o seu desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação - Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Consortium, H.-E. (2012). *Comparative report on health literacy in eight EU member states*. Obtido em 22 de fevereiro de 2015, de <http://www.HEALTH-LITERACY.EU>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design - choosing among five approaches*. Thousand Oaks: SAGE publications.
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (1998). Entering the Field of Qualitative Research. Em N. Denzin, & Y. Lincoln, *The Landscape of Qualitative Research - Theories and Issues* (pp. 1-33). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Espanha, R., Ávila, P., & Mendes, R. V. (2016). *Literacia em Saúde em Portugal - Relatório síntese*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Galvão, C., Faria, C., Freire, S., & Baptista, M. (2013). Curriculum conception, implementation and evaluation: An experience.
- Gérard, F., & Roegiers, X. (1998). *Conceber e Avaliar Manuais Escolares*. Porto: Porto Editora.
- Krathwohl, D. (2002). A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory into practice*, 41, 212-218.
- Kutner, M., Greenberg, E., Jin, Y., & Paulsen, C. (2006). *The Health Literacy of America's Adults: Results From the 2003 National Assessment of Adult Literacy*. Obtido em 22 de fevereiro de 2015, de National Center for Education Statistics: <http://nces.ed.gov/pubsearch/pubsinfo.asp?pubid=2006483>
- Lubben, F., Campbell, B., Kasanda, C., Kapenda, H., Gauseb, N., & Kandjeo-Marenga, U. (2003). Teacher's Use of Textbooks: practice in Namibian science classrooms. *Educational Studies*, 29, 109-125.
- Martins, I. M., Abelha, M. C., Roldão, M. C., & Costa, N. M. (2008). Impacte do processo de reorganização curricular do ensino básico na área das Ciências Físicas e Naturais e na relação do professor com o trabalho curricular. *Saber(e) Educar*, da 263 à 273.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais Escolares - Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Pingel, F. (2010). *UNESCO Guidebook on Textbook Research and Textbook Revision*. Paris/Braunschweig: UNESCO.
- Simonds, S. (1974). Health Education as Social Policy. *Health Education Monographs*, 2 (1-Suppl), 1-10. Obtido de <https://doi.org/10.1177%2F10901981740020S102>
- Sorensen, K., Broucke, S., Fullam, J., Doyle, G., Pelikan, J., Slonska, Z., & Brand, H. (2012). Health literacy and public health: A systematic review and integration of definitions and models. *BMC Public Health*, 12:80..
- Torres, J., & Vasconcelos, C. (2013). Avaliação do currículo português de ciências físicas e naturais: o que pensam os professores? *Journal of Science Education*, 14, 12-16.

O ESPAÇO E O TEMPO DA CONSTRUÇÃO DA PRÁXIS DOCENTE NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

ID 234

Maria Marly de Oliveira COELHO

Elenir da Conceição Lima NICÁCIO

Rosa Mendonça de BRITO

M^a do Perpétuo Socorro D. MARQUES

Universidade Federal do Amazonas

marlycoelho1952@gmail.com; elenir_nicacio@hotmail.com; rosa.m.brito@uol.com.br; mps.marques@hotmail.com

Resumo: Este estudo decorre das reflexões sobre os relatórios de estágio e as avaliações dos estagiários do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Amazonas, ao final do desenvolvimento do Estágio Supervisionado I - Educação Infantil, da Faculdade de Educação, em 2018. Tem por objetivo apresentar os entendimentos dos alunos a respeito do espaço do desenvolvimento da dimensão prática destinada ao estágio e se o tempo era suficiente para desenvolver a sua práxis docente. As análises realizadas a partir de suas narrativas, colhidas através de documentos produzidos no final do estágio com sustentação em teóricos que tratam da temática, entre os quais: Franco (2012), Pimenta (2004), Gomes (2011), Nóvoa (2009), demonstram que o tempo foi suficiente para que fosse desenvolvida uma prática pedagógica. Mas fazem um alerta sobre a forma de organização do currículo que, segundo entendem, dificulta a construção da práxis pedagógica, especialmente por serem ministradas outras disciplinas juntamente com o estágio. Isto exige do estagiário um acúmulo de atividades que dificultam o desempenho dos discentes no estágio.

Palavras Chave: Estágio, Formação, Práxis.

INTRODUÇÃO

A aprendizagem está presente na vida de qualquer profissional, e do docente ou futuro docente, mais ainda, pois a construção de saberes e fazeres são processos contínuos, de criar e reinventar no dia a dia, o ser profissional.

Neste sentido, o estágio possibilita, ao futuro professor, uma reflexão sobre a escola, futuro espaço de ação, como também apropriar-se, no dizer de Pimenta e Lima (2004, p. 102) “de instrumentais teóricos e metodológicos para a compreensão da escola, dos sistemas de ensino e das políticas educacionais”. Entretanto, questionamos: O espaço e o tempo destinado aos discentes estagiários do Curso de Pedagogia é suficiente para a construção da práxis docente?

Os objetivos propostos ao realizar esse estudo foram:

a. Verificar se os estagiários consideram que as aulas teóricas desenvolvidas no Curso de Pedagogia favoreceram seu desempenho no Estágio Supervisionado.

b. Constatar, nas narrativas dos estagiários, se o espaço e o tempo destinados aos estagiários do Curso de Pedagogia - no campo de estágio, foram suficientes para a construção da práxis docente.

A metodologia utilizada na coleta das narrativas foi organizada por meio de documentos a partir de reflexões dos discentes participantes, seja na avaliação do estágio, seja de relatórios, estas constituíram a fonte principal da investigação. A análise dessas narrativas teve por meta responder ao questionamento do estudo, numa abordagem qualitativa.

A pesquisa é documental e está em andamento, pois será realizada em 2 momentos com os mesmos alunos: no semestre 2/2018 no estágio na Educação Infantil e no semestre 1/2019 no Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Nesse momento, as respostas a essa questão foram retiradas dos relatórios de estágio vivenciado em um Centro de Educação Infantil, por nove alunos estagiários.

Consideramos que nesse processo do estágio supervisionado dos alunos de Pedagogia é importante refletir sobre o curso e sobre o estágio supervisionado pelos próprios sujeitos inseridos no processo, tendo em vista ser fundamental para que se possa construir a própria *práxis*. *Práxis* aqui entendida no dizer de Pinto (2011, p. 27) “O conceito de *práxis* está intimamente vinculado à prática, uma vez que esta é a referência para a transformação da realidade, mas não é uma prática qualquer, e sim uma prática carregada de intencionalidade, como expressão do caráter terreno do pensamento”. Visto que, a educação no seu caráter prático atribui-se “potencialmente à educação a dimensão de uma atividade prática carregada de uma intenção (teoria) transformadora da realidade” (*Ibid*).

2. A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA LEGISLAÇÃO

A legislação brasileira já assegurava o direito a uma educação de qualidade a todas as crianças e jovens brasileiros, por meio da Carta Constitucional de 1988, onde as políticas educativas concebem as crianças e os jovens como sujeitos de direitos, por mais que, na realidade, esses ainda estejam distantes do que se defende por cidadania. As políticas sempre são planejadas visando conceber condições de igualdade e equidade para afirmar a cidadania a cada um dos indivíduos, pois é sabido que os direitos humanos estão como defende Candau (2012), no centro das preocupações contemporâneas. Entretanto, há necessidade de que essa igualdade e equidade não se traduzam como favor, mas como direito já garantido na Constituição Federal de 1988, abrangendo as questões da diversidade.

A educação como direito de todos e seu preparo para o exercício da cidadania é assegurada no Art. 205 da CF/1988 e no Art. 206 e incisos onde determinam os princípios do ensino a ser ministrado. Em termos de formação de professores é na lei Magna do país que se encontram os princípios favoráveis que podem possibilitar ao professor essa condição de cidadania, a partir do que determina o Art. 206, inciso V, que constitui o corolário da valorização do magistério, ou seja, o conjunto de aspectos indissociáveis que, de fato e de direito, produzem a valorização dos profissionais do ensino: planos de carreira, piso salarial profissional e a forma de ingresso por concurso público. Determina *in verbis*: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: (...) V. Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes pública”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº 9.394/96) regulamenta essa determinação no Art. 3º, inciso VII, reforçando a valorização do profissional da educação escolar. A formação é destacada no Art. 61 da LDB, tendo como fundamentos “a associação entre teorias e práticas, inclusive mediante a capacitação em serviço” (inciso I), além da exigência da formação do docente para atuar na educação em nível superior (Art. 62). Uma crítica a essa academização e formação docente é feita por alguns teóricos, entre estes Formosinho (2009), em que essa academização é “transformar a formação inicial de professores numa formação teórica e afastada das preocupações e das práticas do terreno” (p.73), considerado ainda por este como inadequada “a formação profissional para uma escola básica para todos, multicultural e inclusiva” (p.74).

Na sua concepção a academização da formação de professores “representa a invasão, pela lógica acadêmica, de áreas e níveis de decisão que, numa instituição que tem permissão formar professores, se devem manter no âmbito da lógica profissional” (p. 76) e baseada numa especialização disciplinar, levando em conta a formação dos professores formadores “uma cultura acadêmica tende por isomorfismo de processos de formação, a

promover nos futuros professores uma concepção do currículo como justaposição de disciplinas e de práticas de trabalho fragmentado, não favorecendo a análise interdisciplinar e o trabalho colaborativo exigido pelas características da escola de massa” (p.77).

Destarte ao considerar pertinente as críticas do autor acima referido, pode-se afirmar que há possibilidades de, no estágio, essas questões serem revisitadas e melhor compreendidas, superando as lacunas deixadas no transcorrer do curso de formação, se seguidas, criticamente, as orientações emanadas de documentos oficiais que orientam a matriz curricular do Curso de Pedagogia.

3. A LEGISLAÇÃO E O ESTÁGIO

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, Licenciatura (CNE/CP Nº 1, de 15 de Maio de 2006, definem para o Estágio Supervisionado o mínimo de 300 horas (inciso II do Art. 7º), desmembradas entre a Educação Infantil, Ensino Fundamental e outras áreas específicas, conforme projeto pedagógico. No caso do Curso de Pedagogia é exigido, também, o Estágio na área de Gestão Educacional.

Tal exigência evidencia a necessidade do futuro profissional da educação manter contato direto e desenvolver ações pedagógicas qualitativas em uma instituição com atuação em sua área de formação, envolvendo observação, docência e intervenção, antes de graduar-se a fim de que possa adquirir conhecimentos práticos da realidade educativa em que, possivelmente, vai atuar e promover análises e reflexões sobre a mesma para, a partir daí, propor intervenções sobre os problemas percebidos no contexto escolar.

A lei de nº 11.788 de 25 de setembro de 2008, regulamentadora do estágio, determina no artigo 1º “o estágio faz parte do projeto pedagógico do curso, além de integrar o itinerário formativo do educando [...]”. A mesma lei (Brasil, 2008, p. 2) determina no parágrafo único do art. 7º que o estágio deve ter o seu plano de atividades, e este deve estar acordado com a instituição de ensino superior, a unidade concedente e o estagiário.

Na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), o estágio é regulamentado internamente pela Resolução de nº 067/2011- CEG que definiu que o Estágio Supervisionado deve ser componente curricular obrigatório nas estruturas dos cursos de graduação da Instituição, e que, além de contemplar a formação para o trabalho deve proporcionar uma formação cidadã compatível com a natureza do curso. A Resolução impõe, ainda, ao Colegiado dos cursos estabelecimento de normas específicas para a regulamentação da atividade de estágio que, na Faculdade de Educação, deve abarcar o estágio na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e na Gestão Educacional.

3.1 O Projeto Pedagógico do Curso e os Eixos Articuladores do Estágio

- EIXO 1: Fundamentos de Ciências Humanas, Sociais e da Educação
- EIXO 2: A dinâmica escolar e o trabalho pedagógico
- EIXO 4a: Conteúdos e Atividades Transversais da Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular
- EIXO 4b: Metodologias Educacionais e conhecimentos por área: Educação Infantil
- EIXO 6: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental Regular.
- EIXO 7: Prática Pedagógica: Estágio Supervisionado em Gestão Escolar

No desenvolvimento da formação inicial dos docentes em nível superior é indispensável que o curso possibilite a interligação entre teoria e prática, ou seja, que os futuros profissionais da educação tenham como norte a “práxis” pedagógica. Apesar da complexidade dessa fase da formação do discente, entende-se que o estágio supervisionado é o principal momento para que o futuro docente perceba, compreenda e coloque em prática essa perspectiva do processo ensino/aprendizagem.

Para o estágio obrigatório o Currículo destina 180h distribuídas da seguinte forma: 60 horas para orientações teóricas e metodológicas na Instituição Formadora com o professor orientador de estágio; 120h no campo de estágio sob a orientação do professor da instituição formadora e supervisão de um professor da escola campo de estágio. Nesse momento o estagiário terá de desenvolver três atividades: diagnóstico do campo de estágio; regência de sala de aula e participação nas atividades programadas pela escola na realidade escolar; e intervenção no sentido de encaminhar soluções para um problema detectado quando na fase de observação.

Ao adentrar ao campo de estágio, quase sempre o estagiário constata que as condições encontradas na escola não são ideais para que desenvolva, sustentado nas teorias, uma boa prática pedagógica: professores trabalhando em salas superlotadas; infraestrutura inadequada; poucos recursos pedagógicos; múltiplas tarefas imputadas ao professor; multi-emprego (docência e outro trabalho). No entendimento de Nóvoa (1999), tal situação sufoca o professor causando profundo desânimo profissional. Essa realidade observada e vivenciada pelo estagiário, o leva a um elevado nível de “stress” e não contribui para um bom processo de aprendizagem e nem para o desenvolvimento de boas “práxis” pedagógicas de ensino/aprendizagem. Muitas vezes provoca o desinteresse em ser professor.

Entendemos com Vaillant (2013) que, para que haja sucesso na formação inicial do professor, a carreira docente precisa ser atrativa. Por isso é necessário que, além da melhoria das condições do trabalho docente, ações no sentido de aumentar a autoestima. Apesar disso não é possível deixar de considerar na formação desses futuros professores, mesmo com dificuldades pessoais ou profissionais, que os mesmos não são apenas técnicos, mas agentes de mudanças, “como pessoas cuja visão da vida, que inclui tudo que se passa na sala de aula, terá tanta influência, em longo prazo, como qualquer das suas destrezas técnicas (...) (Jackson *et al*, citado por Day, 2001, p. 41).

4. RESULTADOS

Segundo Pimenta e Lima (2004, p.6), o estágio enquanto espaço de apreensão e construção de conhecimentos, deve possibilitar a interação do curso de formação com o campo social e educacional no qual é desenvolvido, assim como reflexões por parte do estagiário sobre novas ações pedagógicas. As análises sobre o conteúdo das narrativas dos estagiários, realizadas a partir de cinco (5) questões ou categorias: Estágio Supervisionado, Observação, Prática Docente, Espaço e Tempo no Campo de Estágio, Contribuições do Curso e do Estágio, apresentam os seguintes entendimentos:

4.1 O Estágio Supervisionado

E1 “[...] o acadêmico vivenciará por meio do Estágio Supervisionado a realidade da área onde irá atuar. Possibilitando identificar novas e variadas estratégias para solucionar problemas e situações que poderá encontrar, passando a aperfeiçoar o raciocínio, o espírito crítico e a autonomia, principalmente pela relevância de se pôr em prática essa reflexão”

E2 “É através do estágio que o acadêmico pode ter as suas primeiras experiências junto ao ambiente escolar, e é nesse momento, também, que realizará uma análise da realidade e interação com o seu universo de atuação profissional. O acadêmico estará enriquecendo seu futuro desenvolvimento profissional e terá a oportunidade de reafirmar a escolha da área de atuação profissional pretendida”.

E3 “Muito dos futuros professores, tem seu primeiro contato com a realidade da sala de aula somente no Estágio Supervisionado, viabilizando compartilhar concepções de conhecimento e aplicando todo conhecimento teórico que foi adquirido na academia”.

E4 “O Estágio Supervisionado nos dá a oportunidade de consolidar a relação teórica e prática, apropriando-nos de conhecimentos adquiridos durante a vida acadêmica, profissional e até mesmo pessoal [...]”. as observações não se resumem apenas ao processo educativo em sala de aula, mas ao ambiente escolar como um todo [...] O estágio contribuiu de forma significativa para a formação docente das estagiárias. No processo de investigação da história da escola, e na participação nas atividades descobrimos o quanto o estágio é importante na formação integral do professor”.

E5 “O estágio supervisionado na Educação Infantil é uma oportunidade oferecida aos graduandos para articular e fortalecer os conteúdos teóricos com as ações no ambiente escolar, buscando o desenvolvimento de uma visão crítica e reflexiva, características importantes para o cotidiano docente. [...] Enfim, pode-se afirmar que o estágio foi uma experiência significativa para a formação, promovendo uma melhor compreensão do papel do professor no ambiente escolar”.

E6 “Esta experiência proporcionada pelo estágio amplia o significado da constituição de um profissional na área da educação infantil, complementa a formação acadêmica e confere subsídios para uma verdadeira atuação nessa área. Diante de todo o processo que permeia a nossa atuação profissional, esta vivência na escola nos mostrou a importância da formação continuada e do constante aprimoramento dos conhecimentos da área, das necessidades sociais, da investigação da própria prática e a busca de temas atuais”.

E7 “Considero que minha experiência de estágio foi enriquecedora. A área da educação infantil é de extrema importância no desenvolvimento educacional das crianças.

E8 “O estágio supervisionado proporcionou um momento onde o acadêmico teve a oportunidade de observar como funcionam os processos educativos no ambiente escolar e também onde o mesmo tem a possibilidade de por em prática tudo o que foi ensinado durante a graduação e melhor desenvolver atividades e articular os elementos teóricos aprendidos na faculdade”.

E9 “O resultado obtido no estágio supervisionado é significativo em todos os níveis do processo de ensino aprendizagem, ou seja, trabalhamos no coletivo e individual, constituindo os saberes teóricos e práticos vivenciados com a realidade da escola. Por meio do estágio é possível compreender a importância da formação integral do professor”.

4.2. A Observação

A importância da observação está posta pelas seguintes narrativas:

E1 “A observação juntamente com a interação com as crianças e a professora é extramente importante para que o acadêmico, possa fazer a ligação da teoria e prática aprendidas no ambiente acadêmico, podendo assim compreender às práticas utilizadas na escola e sala de aula”.

E2 “Mediante a observação em sala de aula, foi possível refletir e deslumbrar futuras ações pedagógicas, visto que, o estágio proporciona a situação em que o acadêmico aprende e vai aprendendo com a realidade escolar”.

E7 “As observações propiciaram que pudéssemos refletir sobre futuras ações pedagógicas a serem executadas na escola, visto que, o estágio oferece um momento privilegiado em que o estudante com a realidade escolar”.

E8 “A observação nos deu a oportunidade de perceber como será nossa prática, nosso dia a dia como educador. Pois, entendemos que é no contato com o os atores da educação, que o futuro professor elabora um perfil que norteará sua prática. [...]As observações nos trouxe também uma reflexão crítica da própria prática pedagógica, da necessidade da formação continuada dos professores, da interação entre a ação docente e o currículo, das melhorias na formação e atuação do professor como articulador e mediador do aprendizado”.

4.3 A Prática Docente

E2 “A prática docente deve ser refletida a cada dia, a cada atividade desenvolvida para que assim possa evoluir e contribuir para que o aluno tenha o embasamento necessário para ser cidadão atuante e possa melhor perceber o que irá enfrentar em sua carreira, tendo mais segurança e constituindo-se como professor”.

E6 “Foi um trabalho desafiador, entretanto muito significativo e prazeroso de realizar; esse contanto com as crianças, desde a observação até a ministrar as aulas, nos mostrou nossa afinidade com os pequenos. Porém, não bastam apenas afinidades, é necessário conhecimentos, habilidades, estratégias e responsabilidade para ensinar e para desenvolver as potencialidades de cada criança.

4.4 Espaços e Tempos no campo de estágio

E2 “As salas das turmas de maternal são pequenas demais para a quantidade de alunos. Não possuem espaço suficiente para fazer atividades que necessitam de grande locomoção”.

E3 “As instituições que trabalham com a Educação Infantil devem organizar recursos, tempo e espaço que promovam a integralidade, a participação da criança e da família, escutando-as, criando uma relação ativa com a comunidade local, garantindo a gestão democrática e seus mecanismos de implementação, a movimentação das crianças em diversos espaços internos e externos, a inclusão da criança da educação especial, dando acessibilidade nos espaços e os diversos tipos de recursos e conhecimento sobre as contribuições das diversas culturas para nossa sociedade”.

4.5 Contribuição do Curso e do Estágio

E4 “O Curso contribuiu de forma positiva para o desenvolvimento do estágio, pois as observações de várias situações nos remetem automaticamente ao que foi aprendido em aula, e possibilitou que tivéssemos um olhar crítico acerca do que vivenciamos.

E7 “Tive oportunidade de perceber efetivamente que cada criança possui sua singularidade e especificidade. Nenhuma aprende da mesma forma, então, sempre devemos ter mais de uma metodologia para alcançá-las. Cada criança ali possui uma história, um trajeto de vida diferente, formas diferentes de lidar com as situações [...]”.

5. DISCUSSÕES

Conforme apresentado pela grande maioria dos discentes, o estágio se configura como um espaço/momento do currículo da licenciatura que privilegia aprendizagens significativas, possibilitando a reflexão sobre as teorias e a prática, a socialização com os alunos e os profissionais da escola/carreira, e, sobretudo, a construção de uma nova *práxis pedagógica*. Mas entendem que essas possibilidades de aprendizagem docente só serão concretizadas em um ambiente de interações, de ações colaborativas entre a universidade e a escola. E, sobretudo, conforme alerta Lima e Aroeira (2011, p. 130) “que tenha a fundamentação teórica como uma das condições para mudanças na prática docente, sedimentada na convivência com as situações de aprendizagem pedagógica”.

A partir das narrativas podemos afirmar com Franco (2012), que a utilização dos princípios da pesquisa-ação no estágio supervisionado, podem possibilitar aos sujeitos partícipes da prática, condições para melhor perceber as várias nuances que se fazem presente na realidade escolar e, com isso, compreender a necessidade da articulação com as teorias e os saberes pedagógicos construídos na coletividade.

O processo de observação da aula do professor e reflexão da própria prática é imprescindível para o conhecimento e a transformação da realidade porque os “saberes pedagógicos são construções cognitivas realizadas pelos professores com base em sua prática cotidiana, a qual é significada, inicialmente por conhecimentos pedagógicos prévios que se organizam sob forma de concepções e pressupostos sobre os sentidos de ser e estar professor” (Franco 2012, p. 176).

CONCLUSÕES

As narrativas dos estudantes e as considerações dos vários teóricos sobre a prática na construção do ser docente propiciam reflexões sobre o sentido do estágio no Curso de Pedagogia, enquanto espaço de aprendizagem e construção da *práxis* docente. Apesar das críticas feitas ao estágio pode-se dizer, a partir das narrativas, que o estágio é um momento bastante significativo para a construção da *práxis* pedagógica do estagiário. Apesar disso, fica claro que algumas questões e ações do processo de estágio supervisionado precisam ser revistas e modificadas.

Em conclusão é possível dizer que na síntese do resultado das narrativas, os estagiários consideraram que, tanto o espaço quanto o tempo de vivências na escola, favoreceram a construção da *práxis* pedagógica. Enfatizaram, todavia, que a forma de organização curricular do estágio dificultou uma melhor construção dessa *práxis*.

Decorrente disso, recomenda-se: avaliar o processo de organização da formação desses profissionais, de forma crítica e reflexiva, a fim de que a organização das disciplinas do currículo possa possibilitar uma significativa construção da *práxis* pedagógica que vise não apenas o ensinar, mas e especialmente, o educar visando intervir de forma positiva no contexto educativo.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2002). *Contituição da República Federativa do Brasil* Brasília: Senado Federal.
- _____. (2007) *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (Lei n. 9.394/96).). Brasília: Senado Federal.
- _____. Resolução CNE/PC Nº 1/2006. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 15 de maio de 2006, Seção L, p.11.
- _____. Lei Nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio e dá outras providências. Disponível em www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007.
- Candau, Vera M. (2012). Diferenças culturais, interculturalidade e educação em direitos humanos. *Educação e Sociedade*. Campinas, v.33, n. 118, p.235-250, jan.-mar.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores: os desafios da aprendizagem permanente*. Porto, Pt. : Porto Editora.
- Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In. _____(Coord.). *Formação de professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Porto, PT: Porto Editora.
- Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro (2012). *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez.
- Gomes, Marineide de Oliveira (Org.). (2011). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Edições Loyola.
- Lima, Maria S.L., Aroeira, Karoline P.(2011). O estágio curricular em colaboração, a reflexão e o registro reflexivo dos estagiários: um diálogo entre a universidade e a escola. IN: Gomes, Marineide de O. (Org.). *Estágios na formação de professores: possibilidades formativas entre ensino, pesquisa e extensão*. São Paulo: Loyola, p.117-133.
- Nóvoa, Antônio (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Lisboa: EDUCA.
- Pimenta, Lima, Maria L. (2012). *Estágio e docência*. 7.ed. São Paulo: Cortez.
- Pinto, Umberto de A. (2011). *Pedagogia Escolar: coordenação pedagógica e Gestão Educacional*. São Paulo: Cortez.

Universidade Federal do Amazonas. Resolução N° 067/2011 – CEG. Regulamenta internamente o estágio na UFAM.

Universidade Federal do Amazonas. *Projeto Político Pedagógico do Curso de Pedagogia* – FACED /2008/2. Manaus, AM. 2008.

Vaillant, Denise (2013). Formación inicial del profesorado en América Latina: dilemas centrales y perspectivas. *Revista Española de Educación Comparada*, n.22

O JOGO PEDAGÓGICO COMO TEMPO E ESPAÇO DE APRENDIZAGENS INTEGRADORAS: REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

ID 82

Carolina COELHO

Colégio Gente de Palmo e Meio

Raquel DINIS

*Universidade dos Açores; Núcleo Interdisciplinar da Criança e do Adolescente (NICA-UAc); Centro de
Investigação em Estudos da Criança (CIEC)*

carolinacoelho92@hotmail.com; raquel.ji.dinis@uac.pt

Resumo: O jogo pedagógico, as suas características e a riqueza associada à sua prática em educação têm merecido, ao longo dos tempos, a análise e a reflexão de inúmeros autores e investigadores. Associado à atividade, ao prazer e ao lúdico, o jogo é um recurso didático valioso para a concretização de experiências de aprendizagem motivadoras e diversificadas.

Considera-se, aqui, uma aceção ampla e rica que destaca a importância essencial do jogo – participação, envolvimento e interação – para o desenvolvimento (afetivo, socio-emocional, comunicacional, psicomotor, cognitivo,...), na infância, enquanto contexto privilegiado de aprendizagens globalizantes e integradoras.

Neste cenário, propomos o aprofundamento de conhecimento e a reflexão sobre o tempo e o espaço que o jogo pedagógico tem assumido nas práticas pedagógicas de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, práticas essas que se pretendem contextualizadas e integradoras. Com este intento, realizámos um estudo, utilizando o inquérito por questionário, sobre as representações docentes acerca das próprias práticas que convocam, intencionalmente, o jogo pedagógico para a promoção da integração curricular.

Os resultados obtidos evidenciam que os participantes conferem algum protagonismo ao jogo nas suas práticas, ainda que de forma mais expressiva na Educação de Infância do que no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Contudo, considerando articuladamente os contributos da literatura da especialidade, verificamos que as elevadas potencialidades do jogo pedagógico como instrumento de integração curricular estão ainda subaproveitadas. Nesta sequência, identificou-se ainda a presença significativa de uma visão parcial e redutora da integração curricular, que tende a privilegiar a dimensão de integração dos conhecimentos/ áreas disciplinares.

Palavras-chave: jogo pedagógico, integração curricular, gestão curricular.

1. POTENCIALIDADES DO JOGO PEDAGÓGICO PARA A INTEGRAÇÃO CURRICULAR

O jogo e as inúmeras vantagens da sua utilização em educação são amplamente reconhecidas na literatura da especialidade. A riqueza e a complexidade inerentes às práticas/ atividades pedagógicas associadas ao jogo, demandam uma análise, ainda que sucinta, às concepções avançadas neste domínio pelos autores da especialidade.

Na interceção de perspetivas de Piaget (1971), Chateau, (1975), Huizinga (1980), Caillois (1990), Kamii (1996), Borràs (2001), Rino (2004) sobre o jogo e suas características essenciais, destacamos a abordagem de Santos (2008), que reconhece ao jogo duas funções principais: a lúdica – pois a criança vê no jogo uma oportunidade de lazer, expressão, prazer e divertimento – e a educativa – pois todo o jogo objetiva por si próprio ensinar algo, proporcionando o desenvolvimento do conhecimento da criança, bem como a sua perceção do mundo real.

Chateau (1975, citado por Santos, 2008), destaca o jogo como “uma actividade dinâmica e de prazer desencadeada por um movimento próprio, desafiando e motivando o jogador para a acção, permitindo por vezes, uma ponte para o conhecimento” (p. 17). Em complementaridade com esta perspetiva, Rino (2004), enfatizando o potencial do jogo como mediador entre o jogador e o conhecimento, refere que “o jogo esteve sempre associado à ideia de transmitir conhecimentos numa forma mais leve e dinâmica, à ideia de quebrar uma certa monotonia e

austeridade” (p. 5). Segundo Miranda (2004), os jogos, “por subentenderem situações de envolvimento, buscas e descobertas, socializam, motivam, exercitam o cognitivo, afectivo e actuam no plano da criatividade infantil” (p.23), Através do ato de jogar, as crianças “aprendem e apreendem o mundo, experimentam diferentes habilidades motoras, cognitivas e sociais, reproduzem e recriam situações do quotidiano, desenvolvem a cooperação, aprendem a lidar com situações de conflitos” (Pereira et al., 2009, p. 109). O jogo proporciona o desenvolvimento de competências diversas como o raciocínio, a reflexão, o levantamento de hipóteses, a experimentação e a avaliação, desenvolve a autonomia, a autoestima e a socialização.

Numa lógica abrangente e multidimensional, Borràs (2001) apresenta-nos um conjunto de aspetos basilares que designa como os “10 mandamentos” do jogo pedagógico:

“Joga. Que o jogo é um direito: Expresso no princípio 7.º da Declaração dos Direitos da Criança;
Joga. Que o jogo é tolerância: jogar é partilhar, interagir, cooperar. É competir sem anular o outro, pois sem ele não seria tão rico. O jogo torna-nos iguais porque não liga a raças, línguas ou ideologias;
Joga. Que o jogo não tem idade: jogar não é apenas uma coisa de crianças. Faz-nos sentir a naturalidade e a espontaneidade da vida;
Joga. Porque jogar dá saúde: Saber jogar é tão importante como respirar o ar puro. Ajuda a relaxar, a esforçarmo-nos, a competir, a ganhar, a perder; ajuda-nos a encarar as coisas desportivamente;
Joga. Ajuda o desenvolvimento da pessoa: desenvolve as capacidades motrizes, as relações espaciais, o pensamento criativo e as capacidades interpessoais. Promove o pensamento independente e a auto-estima;
Joga. É uma forma de aprender e compreender: permite procurar novas soluções, experimentar, actuar, conhecer o alcance dos nossos actos;
Joga. O jogo é a capacidade de desfrutar da vida: permite abertura mental, capacidade para procurar e experimentar novas possibilidades;
Joga. É necessário espaço e tempo: ajuda a descontraír da rotina diária. Precisa de um ambiente calmo;
Joga. Os brinquedos ajudam a jogar: os brinquedos são um auxiliar do jogo. Experimenta as suas possibilidades. Descobre a tua capacidade para jogar e desfrutar do brinquedo;
Joga. É um prazer gratuito. Usa-o” (p. 215).

Os aspetos aqui elencados reforçam o elevado valor e potencial contido nas práticas/ atividades pedagógicas associadas ao jogo, claramente associadas, quer ao prazer, à expressão, à descoberta, à manipulação e experimentação, quer à promoção de competências nas diversas áreas/ domínios do saber disciplinar: Língua, Cidadania, Matemática, Meio Físico e Social, Expressões Artísticas, Educação Físico-Motora, etc.

Neste enquadramento, Grando (1995) reconhece um vasto conjunto de vantagens à utilização do jogo em contexto educativo:

“Fixação de conteúdos já aprendidos de uma forma motivadora para o aluno; Introdução e desenvolvimento de conceitos de difícil compreensão; Desenvolvimento de estratégias de resolução de problemas (desafio dos jogos); Aprender a tomar decisões e saber avaliá-las;

Significação para conceitos aparentemente incompreensíveis; Propicia o relacionamento das diferentes disciplinas (interdisciplinaridade); O jogo requer a participação ativa do aluno na construção do seu próprio conhecimento; O jogo favorece a socialização entre os alunos e a consciencialização do trabalho de equipa; A utilização dos jogos é um fator de motivação para os alunos; Dentre outras coisas, o jogo favorece o desenvolvimento da criatividade, de senso crítico, da participação, da competição «sadia», da observação, das várias formas de uso da linguagem e do resgate do prazer em aprender” (p. 95).

Assim, considerado na sua aceção mais ampla e rica, o jogo implica participação, envolvimento e interação, oferecendo oportunidades ilimitadas para o desenvolvimento global e multidimensional da criança (afetivo, socio-emocional, comunicacional, psicomotor, cognitivo,...), emergindo como tempo e espaço privilegiado de vivências e experiências, potenciadoras de aprendizagens diversificadas, num contexto globalizante e integrador.

A integração curricular que vai além da ideia de articulação do conhecimento associado às disciplinas escolares, considerando “a possibilidade de mobilização de todos os tipos de conhecimento que possam contribuir para que o aluno compreenda melhor o mundo à sua volta e se compreenda melhor a si próprio, enquanto indivíduo e cidadão” (Alonso & Sousa, 2013, p. 54). Esta perspetiva implica uma abordagem relacional e contextualizada da realidade, promotora da mobilização articulada dos diversos saberes disciplinares em torno de situações/ problemas significativos, convocando, nesse processo, elementos e características significativas do meio, bem como as experiências e conhecimentos prévios dos aprendentes, visando a compreensão da complexidade.

O jogo é um instrumento pedagógico através do qual podemos promover a integração curricular na sua perspetiva mais rica e complexa, incorporando múltiplas dimensões da integração curricular, defendidas por Beane (2002) – integração: social; de experiências; do conhecimento – e por Alonso (2002), – integração: dos alunos; do meio; das áreas curriculares. De facto, o jogo e as dinâmicas de trabalho a ele associadas oferecem inúmeras possibilidades para integrar todos os alunos, independentemente da sua diversidade social, das suas necessidades e interesses; para convocar as suas experiências como forma a promover novos conhecimentos, mobilizando e articulando saberes das diversas áreas curriculares.

2. O JOGO PEDAGÓGICO NA PROMOÇÃO DA INTEGRAÇÃO CURRICULAR: REPRESENTAÇÕES DE EDUCADORES DE INFÂNCIA E DE PROFESSORES DO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Propomos o aprofundamento de conhecimentos e a reflexão sobre o tempo e o espaço que o jogo pedagógico tem assumido nas práticas pedagógicas de Educadores de Infância (EI) e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico (P1CEB), práticas essas que se pretendem contextualizadas e integradoras. Para tal, apresentamos um estudo sobre as representações docentes acerca das próprias práticas que convocam o jogo pedagógico, intencionalmente, como instrumento promotor de integração curricular.

A recolha de dados foi realizada através de um questionário online, enviado por correio eletrónico aos Conselhos Executivos das 14 Unidades Orgânicas (UO) de ensino público da Ilha de São Miguel e a 5 instituições de ensino privadas desta Ilha. Registámos 136 respostas, das quais 134 foram validadas. Este instrumento, previamente validado, foi construído tendo por base a estrutura do instrumento concebido por Machado (2015), com adaptações direcionadas ao nosso objetivo. Contemplou 6 questões, 4 de resposta fechada e 2 de resposta aberta. O tratamento de dados implicou a análise de frequências, para as questões de resposta fechada e a análise de conteúdo para as respostas abertas.

Em todo o processo investigativo foi assegurado o anonimato dos inquiridos e a confidencialidade dos dados. As respostas abertas foram codificadas como E1, E2, En e como P1, P2, Pn, sendo assim por nós referidas, aquando da sua eventual transcrição.

Os resultados apresentam-se em valores absolutos, compilados em quadros síntese.

2.1 Caracterização dos participantes

Dos 134 inquéritos validados, 56 foram respondidos por EI e 78 por P1CEB, conforme o quadro 1.

		EI	P1CEB	Totais
Gênero	Feminino	55	71	126
	Masculino	1	7	8
Idade	23 a 30 anos	5	4	9
	31 a 40 anos	10	12	22
	41 a 50 anos	22	37	59
	> 50 anos	17	25	42
	Não responde	2	0	2
Anos serviço	< 5 anos	1	5	6
	5 a 10 anos	4	3	7
	11 a 15 anos	7	10	17
	16 a 20 anos	12	15	27
	21 a 24 anos	14	15	29
	> 25 anos	18	30	48

Quadro 1: Caracterização dos participantes

A quase totalidade dos participantes (126) é do sexo feminino, sendo apenas 8 do sexo masculino. É mais significativa a faixa etária dos 41 aos 50 anos de idade, seguida da faixa superior a 50 anos. 48 sujeitos possuem mais de 25 anos de serviço; 29 possuem entre 21 e 24 e 27 docentes têm entre 16 e 20 anos de serviço.

2.2 Desenvolvimento de experiências de aprendizagem promotoras de integração curricular

A primeira questão formulada foi de resposta fechada (sim/ não) e visou apenas apurar sobre o desenvolvimento (ou não) de experiências de aprendizagem promotoras da integração curricular pelos inquiridos.

A quase totalidade dos respondentes (130, sendo 56 EI e 71 P1CEB) refere promover a integração curricular. Apenas 4 P1CEB responderam negativamente.

O elevado número de respostas positivas merece referência, pois, a integração curricular, amplamente defendida e recomendada nas Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar e na Organização Curricular e Programas para o Ensino Básico, é reconhecida pelos autores da especialidade como uma prática de excelência, comportando um profundo sentido democrático e um elevado potencial para a promoção da relevância e da significatividade das aprendizagens. Oportunamente analisaremos as representações destes docentes sobre o conceito de integração curricular, para melhor percebermos o tipo de práticas por eles visadas.

2.2.1 Representações dos docentes que declaram não desenvolver práticas de integração curricular

Os docentes que responderam negativamente à 1.^a questão foram direcionados para a resposta apenas às questões 2 e 4 do inquérito. Pretende-se conhecer as razões e concepções subjacentes a estas respostas. A questão 2 versou as razões subjacentes à sua resposta à questão 1, integrando um conjunto de opções a selecionar pelo respondente, prevendo-se a possibilidade de indicarem 'outras' razões. O item 4, de resposta longa, questionou os docentes sobre a sua concepção de integração curricular.

Como apresenta o quadro 2, os 4 P1CEB que declararam não praticar integração curricular referem como principais razões: a falta de tempo e a falta de recursos e materiais.

Razões	P1CEB
Não tem tempo	3
Não tem recursos materiais	2
O elevado número de crianças do grupo dificulta tais práticas	1
É desnecessária, pois o grupo de crianças não apresenta dificuldades de aprendizagem/ NEE	1
Não vê uma maior eficácia na integração comparativamente a outras abordagens	0
Não tem formação adequada	1
Outra	0
Conceções sobre integração curricular	
Diversificação e adequação de práticas, estratégias e recursos	3
Não respondeu	1

Quadro 2: Razões do não desenvolvimento de práticas de integração curricular

Nas conceções destes docentes sobre integração curricular, não se encontram razões que desmereçam essa prática, prevalecendo a perspetiva que alude à diversificação e adequação, como se ilustra:

“É a utilização de novos conceitos e métodos na prática letiva com o intuito de melhorar o sucesso dos alunos” P57.

2.2.2 Representações dos docentes que declaram desenvolver práticas de integração curricular

Relativamente aos docentes que responderam positivamente à primeira questão, procurámos saber se recorriam intencionalmente ao jogo, que tipo de jogos privilegiavam e porquê.

2.2.2.1 Recursos/ materiais/ atividades mais utilizados pelos docentes na promoção da integração curricular

Responderam a este item 56 EI e 74 P1CEB, conforme o quadro 3.

Tipos de recursos/ materiais/ atividades	EI	P1CEB
Livros de histórias	43	38
Outros livros/manuais, enciclopédias, dicionários	17	47
Jornais e revistas	8	16
Imagens e fotografias	18	26
Diálogos e discussão em grande grupo	45	48
Quadro negro/branco	16	42
Quadro interativo (<i>smartboard</i>)	9	19
Murais, cartazes e posters	14	28
Atividades de registo	25	26
Apresentações em <i>Powerpoint</i>	19	40
Computador e programas informáticos	12	24
Internet (passeios virtuais, pesquisas, simulações)	12	22
Filmes, vídeos e documentários	13	23
Música (Rádio, CD, DVD, cassetes e discos)	17	23
Jogos didáticos	42	35
Puzzles	12	10
Materiais manipuláveis	30	40
Materiais de laboratório/ Experiências científicas	6	12
Objetos de uso quotidiano	10	23

Visitas de estudo	19	35
Outros		
EI		
Yoga e meditação para crianças (1)		
Jogo simbólico (1)		

Quadro 3: Recursos/ materiais/ atividades mais utilizados em práticas de integração curricular

Constatamos, assim, que o jogo assume maior destaque nas práticas de EI – referido por 42 (85%) participantes ocupando o 3.º lugar nas preferências globais –, do que de P1Ciclo – assinalado por 35 (47%) sujeitos, em 6.º lugar (conjuntamente com as visitas de estudo).

Nas práticas dos EI, destacam-se também: os diálogos e discussões em grande grupo (45); o uso de livros de histórias (43) e os materiais manipuláveis (30).

Nas práticas dos P1CEB a maior relevância é atribuída aos diálogos e discussões em grande grupo (48) e ao uso de manuais escolares, enciclopédia e dicionários (47). O quadro branco/negro (42), as apresentações em *Powerpoint*, os materiais manipuláveis (40) e os livros de histórias (38) são também significativos.

Os resultados referentes ao jogo, apesar de tudo, são já animadores, considerando o elevado valor que lhe é reconhecido para a promoção de aprendizagens ativas, integradas e significativas.

2.2.2.2 Jogos privilegiados pelos docentes nas suas práticas

Questionámos adicionalmente os docentes que referiram utilizar o jogo, sobre o tipo de jogos privilegiados nas suas práticas. Responderam à questão 35 EI e 35 P1CEB. Para a categorização do quadro 4, considerámos as nomenclaturas e expressões usadas pelos respondentes para identificarem os jogos.

Tipo de jogo	EI	P1CEB
Jogos dramáticos	5	2
Jogos tradicionais	1	2
Jogos sensoriais	1	0
Jogos de motricidade, construção e encaixe (ex.: lego e afins, blocos, enfiamentos, ...)	21	0
Jogos/puzzles de associação, sequenciação, correspondência (ex.: memória, silhuetas, ...)	23	0
Jogos de computador	3	0
Jogos de linguagem (leitura, escrita e associação) (ex.: lotos, listas, adivinhas, dominós, palavras cruzadas, intruso, ...)	15	25
Jogos matemáticos (ex.: cartas, dominós, bingo, associação, intruso,...)	15	32
Concursos perguntas (ex.: cartões, tabuleiro, smartboard, ...)	0	15
Geoplano, barras cuisenaire, blocos lógicos, tangram	2	3

Quadro 4: Jogos privilegiados pelos docentes

Verificamos que os EI destacam: jogos/puzzles de associação, sequenciação, correspondência (23), Jogos de motricidade, construção e encaixe (21), jogos de linguagem e jogos matemáticos (15 EI).

Os P1CEB, dão preferência aos seguintes jogos: matemáticos (32), de linguagem (25) e concursos de perguntas (15).

2.2.2.3 Razões para a utilização do jogo nas práticas educativas

Os docentes que declararam promover integração curricular foram ainda questionados acerca das razões gerais/ globais subjacentes à utilização do jogo nas suas práticas. Responderam a este item apenas 35 dos 56 EI e 42 dos 74 P1CEB, com os resultados do quadro 5.

Razões	EI	P1CEB
A abundância destes recursos nas escolas/salas	4	1
A possibilidade de diversificar estratégias/atividades de trabalho, tanto em sala de atividades/aula como fora dela	27	32
A facilidade/gosto que tenho em construir/dinamizar jogos	17	10
A possibilidade de trabalhar, ao mesmo tempo, conteúdos de diversas áreas/domínios	30	35
A necessidade de desenvolvimento de competências sociais pelas crianças (ex.: esperar a sua vez, partilhar, trabalhar em grupo)	26	21
A necessidade de desenvolvimento da coordenação motora e da motricidade (global e/ou fina)	22	9
A necessidade/possibilidade de ocupar os alunos em tempos 'mortos' em sala de aula	2	4
A possibilidade de trabalho com grupos heterogéneos	16	19
A maior motivação das crianças/alunos para a aprendizagem num ambiente lúdico	32	39
Outra	0	0

Quadro 5: Razões para a utilização do jogo

Nestes resultados, os participantes reconhecem as potencialidades do jogo quanto à motivação para a aprendizagem (32 EI, 39 P1CEB), à articulação disciplinar (30 EI, 35 P1CEB), diversificação de estratégias/atividades que favorece (27 EI, 32 P1CEB) e ao desenvolvimento de competências sociais (26 EI, 21 P1CEB). Os EI enfatizam ainda o valor do jogo para desenvolver a coordenação/motricidade (22) e os P1CEB destacam as possibilidades de trabalho com grupos heterogéneos (19).

Estes resultados, considerados em conjunto com os do item anterior, mostram consistência nas perspetivas dos participantes. Os jogos mais usados pelos EI revelam as suas intenções de articulação de saberes aliada à motricidade. Os jogos mais usados pelos P1CEB veiculam o conhecimento disciplinar.

2.2.2.4 Conceções docentes sobre integração curricular

Foi ainda solicitado aos docentes a resposta à questão: "O que entende por integração curricular?". Registaram-se 115 respostas: 43 EI e 72 P1CEB. A análise às respostas implicou uma leitura flutuante, seguida de categorização e registo de frequências (quadro 6). Importa referir que numa mesma resposta se identificou, por vezes, mais de uma aceção de integração curricular.

Conceções	EI	P1CEB
Integração do conhecimento/ conteúdos/ áreas, saberes disciplinares (articulação, relação; transversalidade, interdisciplinaridade)	30	37
Integração das experiências/ vivências pessoais e conhecimentos das crianças/alunos	6	10
Promover a integração social, cultural e cívica das crianças/alunos	0	6
Atender às características, necessidades/interesses, motivações e ritmos individuais das crianças/alunos	16	13
Diversificação e adequação de práticas, estratégias e recursos	8	23
Adaptação de práticas a crianças com dificuldades de aprendizagem	0	3
Abordagem integradora multidimensional (aluno, meio, áreas, escola/ comunidade)	3	5
Não respondeu	13	2

Quadro 6: Conceções sobre integração curricular

Os resultados obtidos revelam a prevalência nos discursos dos participantes (67 respostas, 30 EI e 37 P1CEB) de perspectivas que identificam a integração curricular como a integração do conhecimento/áreas disciplinares. Os docentes tendem a referir esta forma de integração como promotora de compreensão, de aprendizagens significativas ou do desenvolvimento global da criança. Alguns referem explicitamente a interdisciplinaridade como sinónimo de integração curricular. As transcrições seguintes ilustram as respostas:

"Trabalhar de forma global e articulada todos as áreas e proporcionar o desenvolvimento harmonioso da criança" (E2).

"É trabalhar as diferentes áreas de forma integrada e articulada, para que as aprendizagens possam ser significativas, permitindo à criança estabelecer relações entre os saberes, construindo ativamente o seu próprio conhecimento" (E23).

"O desenvolvimento de aprendizagens e competências articulando diferentes áreas curriculares" (P42).

"O currículo das diversas áreas disciplinares deverá ter ligação, interdisciplinaridade" (P62).

Neste enquadramento, consideramos que o facto de os docentes destacarem a importância da integração do conhecimento para a compreensão da realidade e a significatividade das aprendizagens é um dado positivo. A integração curricular é, de facto, frequentemente referida como sinónimo de interdisciplinaridade, contudo importa ir mais além, considerando a natureza multidimensional da realidade como fonte de informação nos processos de ensino aprendizagem. Assim, alertamos que as perspectivas que tendem a cingir a integração curricular à articulação de áreas/ conteúdos são parciais e redutoras (Alonso & Sousa, 2013; Dinis, 2015).

Como se verifica no quadro 5, outras aceções de integração apresentam resultados dignos de registo. Os EI destacam ainda perspectivas em que a integração significa atender às características, necessidades/interesses, motivações e ritmos individuais das crianças (16), como se ilustra:

"tem em conta a idade, os interesses e as necessidades do grupo das crianças" E43.

Os P1CEB identificam também a integração com diversificação e adequação de práticas para melhorar as aprendizagens (23), como se transcreve:

"Utilização de vários recursos que nos ajudam na prática pedagógica e permitem ao aluno um melhor e real conhecimento" P5,

Finalmente, no conjunto dos dados recolhidos encontramos 8 perspectivas (3 EI, 5 P1CEB) que expõem uma visão global e multidimensional da integração (Alonso, 2002; Beane, 2002), considerando complementarmente o conhecimento, o aluno, o meio e a escola/comunidade:

"É uma prática educativa que assenta na articulação das áreas curriculares com as vivências das crianças em relação com o meio social para o desenvolvimento das atividades visando promover uma aprendizagem globalizante e significativa" E34.

"A Integração curricular engloba a inter-relação do conhecimento científico, com as experiências e vivências dos discentes e a sua integração na sociedade, comunidade" P59.

Este facto é significativo, apesar do número de docentes que explicita este nível de entendimento ser muito diminuto.

3. CONCLUSÕES

Os resultados obtidos evidenciam que os participantes conferem um protagonismo considerável ao jogo na estruturação suas práticas de integração curricular, ainda que de forma mais expressiva na Educação de Infância

do que no 1.º Ciclo. Nestas práticas, os EI privilegiam os jogos/ puzzles de associação, sequenciação, correspondência e de motricidade, construção e encaixe, enquanto que os P1CEB destacam os jogos diretamente relacionados com as áreas disciplinares de matemática e português. Como razões que fundamentam a utilização do jogo nas suas práticas pedagógicas, tanto EI como P1CEB salientam o facto de o jogo favorecer a motivação das crianças/alunos, permitir a promoção integrada do conhecimento disciplinar e favorecer a diversificação de estratégias/atividades de trabalho, tanto em sala de atividades/aula como fora dela.

Na sua globalidade, estes resultados são muito positivos e animadores. Contudo, considerando articuladamente os contributos da literatura da especialidade, que salienta de forma consistente a riqueza e ao elevado potencial do jogo pedagógico para o desenvolvimento integral das crianças/ alunos – socialização, motivação, autonomia, raciocínio, reflexão, autoestima – e para a promoção de aprendizagens integradas, ativas e significativas, somos levados a considerar que as suas vantagens e potencialidades estão, ainda, subaproveitadas nas práticas dos participantes neste estudo, particularmente no que respeita aos docentes do 1.º CEB que o selecionam em 6.º lugar. Neste particular, importa referir que, nos discursos dos participantes neste estudo, predomina uma visão parcial da integração curricular, que a identifica prioritariamente com a integração dos conhecimentos/ áreas disciplinares. Nesta sequência, considerando os resultados do estudo apresentado, o valor do jogo como tempo e espaço de aprendizagens integradoras parece estar, também, fortemente impregnado por esta conceção redutora – que leva os docentes a privilegiar o seu uso em atividades de integração do conhecimento – limitando o seu pleno potencial educativo.

REFERÊNCIAS

- Alonso, L. (2002). Para uma teoria compreensiva sobre integração curricular: O contributo do Projecto PROCUR. *Infância e Educação. Investigação e Práticas*, 5, pp. 62-88.
- Alonso, L., & Sousa, F. (2013). Integração e Relevância Curricular. In Sousa, F., Alonso, L. & Roldão, M., *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 53-72). Lisboa: ME-DEB.
- Beane, J. A. (2002). *Integração Curricular: a concepção do núcleo da educação democrática*. Lisboa: Didáctica Editora.
- Borràs, L. (2001). *Os Docentes do 1º Ciclo e do 2º Ciclo do Ensino Básico. Recursos e Técnicas para a Formação no Século XXI*. Setúbal: Marina Editores.
- Caillois, R. (1990). *Os Jogos e os Homens: A máscara e a vertigem*. Lisboa: Edições Cotovia.
- Chateau, J. (1975). *A criança e o jogo*. Coimbra: Atlântida.
- Dinis, R. (2015). Integração Curricular e Interdisciplinaridade: o Papel das Escolas e dos Professores. In A. Garrão, M. Dias & R. Teixeira, *Investigar em Educação Matemática: Diálogos e Conjunções numa Perspetiva Interdisciplinar*. Ponta Delgada: Letras Lavadas.
- Grando, R. (1995). *O Jogo e suas Possibilidades Metodológicas no Processo de Ensino-Aprendizagem da Matemática*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Huizinga, J. (1980). *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva.
- Kamii, C. (1996). *A Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Piaget, J. (1971). *A Formação do Símbolo na Criança: Imitação, Jogo e Sonho, Imagem e Representação*. Rio de Janeiro: Zahar editores.
- Miranda, S. (2004). *Um voo possível O sucesso escolar nas asas da auto-estima*. Porto: Edições ASA.

- Pereira, B., Palma, M., & Nídio, A. (2009). Os Jogos Tradicionais Infantis: o Papel do Brinquedo na Construção do Jogo. In I. Condessa, *(Re)aprender a Brincar - da Especificidade à Diversidade*. Ponta Delgada: Universidade dos Açores.
- Rino, J. (2004). *O Jogo, Interações e Matemática*. Lisboa: APM.
- Santos, F. (2008). *A Matemática e o Jogo: influência no rendimento escolar*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.

ORGANIZAÇÃO DOS TEMPOS E ESPAÇOS EM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA MEDIADA POR AMBIENTE VIRTUAL DE ENSINO APRENDIZAGEM (MOODLE)

ID 156

Maria Marly de Oliveira COELHO

Rosangela Castilho BARBOSA

Zeina Rebouças Correa THOMÉ

Universidade Federal do Amazonas – UFAM

marlycoelho1952@gmail.com; rosangela.cb.edu@gmail.com; zeinathome@gmail.com

Resumo: Esta comunicação objetiva analisar a organização do tempo e do espaço de gestão da aprendizagem dos alunos no Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social mediado por ambiente virtual de ensino aprendizagem – AVEA. A análise está centrada na avaliação e visão dos alunos/cursistas sobre as funcionalidades e ferramentas utilizadas no ambiente virtual que facilitaram ou obstaculizaram seu aprendizado. Fundamenta-se nas ideias de estudiosos como Pierre Levy (1999), Fialho e Thomé (2015), Brito, Miranda e Thomé (2017), entre outros. A metodologia aplicada é da investigação exploratória numa perspectiva de rede, levando em conta as respostas que deram ao questionário disponibilizado no index do ambiente para avaliação que estes fizeram do curso, no seu encerramento. Antes de levantar e organizar as questões e os dados do questionário houve uma sondagem sobre o perfil dos alunos/cursistas. Logo após, analisa-se esses dados a partir das seguintes categorias: AVEA, espaço, tempo e aprendizagem. O propósito foi responder as seguintes questões: A utilização do AVEA foi uma mediação facilitadora na construção de um aprendizado significativo? Os espaços instrucionais disponibilizados no ambiente virtual nas unidades de conteúdo atendeu aos requerimentos do seu processo individual de estudo e aprendizagem? Como resultados alcançados o público alvo da formação considerou os tempos e espaços destinados a cada unidade de conteúdo por módulo suficientes para apropriação dos conteúdos e desenvolvimento das atividades didáticas propostas como estratégia pedagógica.

Palavras-chave: AVEA, Espaço, Tempo, Aprendizagem

1. INTRODUÇÃO

O desenvolvimento da tecnologia e a popularização da Rede Mundial de Computadores, incidiram em mudanças significativas nas formas de se relacionar e de interagir. Ações como por exemplo: movimentações bancárias via computador ou aplicativo de celular; diálogos via WhatsApp, Skype e Gooletalk; armazenazenamento e compartilhamento de dados nas “Nuvens”; compartilhamento de imagens, textos e audios, se fazem cada vez mais presentes em nosso fazer cotidiano.

Vivemos em um “mundo” cada vez mais conectado e que engendra mudanças não somente na vida cotidiana comum mas também no universo do trabalho que, com o crescimento da automação e informatização tornaram os postos de trabalho cada vez mais “especializados”, criando um novo perfil profissional e consequentemente mudanças nos requisitos de seleção para a inserção na carreira. Assim, a procura por adentrar e/ou se manter no mercado de trabalho requer do cidadão uma formação cada vez mais qualificada.

Para atender essa demanda de formação continuada, a Educação a Distância – EAD se apresenta como a modalidade de ensino que, com a utilização de Ambiente Virtual de Ensino e Aprendizagem – AVEA torna possível o acesso a uma “sala de aula” virtual em qualquer lugar que se tenha um computador conectado a Internet, ampliando assim, a oferta de ensino àqueles que estão impossibilitados por questões geográficas ou de horário.

O Estado do Amazonas por possuir uma grande extensão territorial, nos quais a maioria de seus municípios só é acessível por via fluvial ou aérea, tem como uma barreira natural a sua geografia física. Essa é a característica

mais marcante do Estado. As estradas são os rios e a vida na região é regida por seus períodos de “cheia” e “seca” que dificultam o acesso da população a formação continuada.

Diante dessa realidade a parceria MEC/UFAM/FACED/CEFORT desenvolveu através do Centro de Formação Continuada, Desenvolvimento de Tecnologia e Prestação de Serviços a Rede Pública de Ensino - CEFORT, desenvolveu um AVEA para o Curso de Pós-Graduação Lato *Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social - EPDS utilizando a Plataforma MOODLE – Modular Object Oriented Dynamic Learning Environment como suporte de ensino e aprendizagem para o curso. O EPDS teve uma carga horária de 390h, 03 pólos (Manaus, Itacoatirara e Manacapuru) contemplando o 14 municípios (Tapuá, Autazes, Manaquiri, Maraã, Nova Olinda do Norte, Rio Preto da Eva, Barcelos, Careiro da Várzea, Presidente Figueiredo, Borba, Uruará, Itacoatiara, Novo Airão, Anori e Iranduba).

O Curso de EPDS foi desenvolvido em 07 módulos e mais o Trabalho de Conclusão de Curso - TCC. Para cada Módulo foi elaborada uma “Sala Ambiente” distinta contendo conteúdos e atividades. O Curso seguiu a seguinte estrutura: para cada módulo foi realizado um encontro presencial no qual cursistas se deslocavam para os pólos, a fim de participarem da apresentação da “Sala Ambiente” por seus respectivos professores ministrante, no que tange ao conteúdo e atividades e juntamente com seus tutores receberem orientação e realizaram as atividades encaminhadas para o presencial no laboratório. Ao final do presencial os cursistas retornavam aos seus municípios, sendo o acompanhamento realizados a distância pelos tutores utilizando o AVEA do Curso.

Diante do exposto, este estudo visou analisar a organização do tempo e do espaço de gestão da aprendizagem dos alunos no Curso de Pós-graduação Lato *Sensu* em Educação, Pobreza e Desigualdade Social mediado por ambiente virtual de ensino aprendizagem – AVEA. Para atender ao objetivo do estudo, a análise foi centrada na avaliação e visão dos cursistas no que diz respeito as funcionalidades e ferramentas que foram disponibilizadas e utilizadas no AVEA do curso, que facilitaram ou obstaculizaram seu aprendizado. Como fundamentação teórica o estudo fundamentou-se ideias de Levy (1999), Filho e Thomé (2015), Brito, Miranda e Thomé (2017), entre outros que contribuíram com a análise ampliando a perspectiva. A metodologia utilizada contemplou a investigação exploratória numa perspectiva de rede. A análise priorizou as respostas que os cursistas deram ao questionário de avaliação do curso, disponibilizado no index do ambiente. Antes de levantarmos e organizarmos as questões e os dados do questionário houve uma sondagem sobre o perfil dos alunos/cursistas. Logo após, analisamos esses dados a partir das seguintes categorias: AVEA, espaço, tempo e aprendizagem. O propósito foi responder as seguintes questões:

- A utilização do AVEA foi uma mediação facilitadora na construção de um aprendizado significativo?
- Os espaços instrucionais disponibilizados no ambiente virtual nas unidades de conteúdo atendeu aos requerimentos do seu processo individual de estudo e aprendizagem?

2. O TEMPO E O ESPAÇO NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

A Plataforma mais utilizada na EaD é o *MOODLE*. Criado por Martin Dougiamas, ele é um software para gestão da aprendizagem e de trabalho colaborativo. Ele se configura como suporte para as atividades de cursos presenciais, semi-presenciais e a distância. Conta com as principais funcionalidades de um ambiente virtual de aprendizagem, disponibilizando ferramentas de comunicação, de avaliação, de disponibilização de conteúdos, de administração e organização.

Para a inserção de conteúdos o sistema possui os recursos: Arquivo, Livro, Página, Pasta, Rótulo e URL. Esses recursos permitem o *upload* de materiais didáticos como textos em vários formatos, imagens, áudios, vídeos e link para a Internet. Para a realização de atividades o sistema possui: Base de dados, Chat, Diário, Escolha, Fórum, Glossário, Pesquisa, Tarefa e Wiki.

As ferramentas de comunicação do *MOODLE* apresentam um diferencial com relação a outros ambientes, tendo em vista que os cursistas podem dialogar com seu professor, tutores e entre si no próprio ambiente, sem precisar utilizar uma ferramenta de comunicação externa ao AVEA. Outro diferencial é o recebimento de notificações da plataforma enviado ao e-mail do cursista, como podemos destacar: o envio de mensagem via ambiente com copia para o e-mail, as postagens realizadas no fórum e a notificação do lançamento de notas no ambiente pelo Professor e/ou tutor.

Como podemos verificar o *MOODLE*, traz em sua estrutura um conjunto de funcionalidades que envolvem recursos e atividades que possibilitam ao cursista uma experiência diferenciada do ensino presencial. Esses caminhos do ensino e aprendizagem se apresentam a partir dos movimentos ocorridos nas sociedades advindos das inovações tecnológicas e suas implicações nas relações sociais, na percepção de mundo e nos modos de ensinar e aprender. Levy (2001) destaca:

Uma coisa é certa: vivemos hoje em uma destas épocas limítrofes na qual toda a antiga ordem das representações e dos saberes oscila para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social pouco estabilizados. Vivemos um destes raros momentos em que, a partir de uma nova configuração técnica, quer dizer, de uma nova relação com o cosmos, um novo estilo de humanidade é inventado.

O desenvolvimento da tecnologia, proporcionou a transposição da barreira geográfica. Hoje, com a Internet, podemos conversar, em tempo real, com pessoas que estão em lugares distantes geograficamente. A barreira do espaço foi transposta e as fronteiras foram encurtadas. O computador associado a Internet aproximou espaços e redefiniu o tempo. Segundo Levy (2005),

Considerar o computador apenas como um instrumento a mais para produzir textos, sons ou imagens sobre suporte fixo (papel, película, fita magnética) equivale a negar sua fecundidade propriamente cultural, ou seja, o aparecimento de novos gêneros ligados à interatividade.

Esse contexto nos mostra que a Internet potencializa as interações, amplia as experiências, faz com que o ser humano se reconfigure frente aos desafios e possibilidades. Assmann (2005) diz:

As tecnologias serviam como instrumento para aumentar o alcance dos sentidos (braço, visão, movimento etc). As novas tecnologias ampliam o potencial cognitivo do ser humano (seu cérebro/mente) e possibilitam mixagens cognitivas complexas e cooperativas.

As novas tecnologias, como citado anteriormente, redefinem a noção de tempo e espaço potencializando as ações humanas. Hoje, podemos estar em vários lugares ao mesmo tempo, realizando diversas ações com desdobramentos em lugares diferentes. Estamos diante de um novo "Cosmo" como ressalta Levy (2001). Via computador conectado a Internet podemos fazer webconferência com pessoas em várias localidades do mundo ao mesmo tempo, com encaminhamentos online e presencialmente. Como exemplo, podemos citar as pesquisas relacionadas a área da saúde, na qual grupos de pesquisadores espalhados pelo mundo partilham estudos e descobertas formando uma rede de conhecimento. Thomé e Catapan (1999) ilustram essa nova realidade: "O conhecimento é e será a realidade humana e, ao mesmo tempo, um recurso econômico e sociocultural determinante na nova fase da história".

A Internet possibilitou o acesso a informações como nunca antes vista. Hoje temos acesso a bibliotecas, jornais, revistas, periódicos, vídeos, audios, uma infinidade de fontes de dados que anteriormente estavam restritas a lugares físicos que na maioria das vezes não eram acessíveis a grande parte da população. Porém, no atual contexto temos a possibilidade de acessá-los e partilharmos com todos, uma nova realidade se constrói nesse processo e com ela uma nova sociedade. O acesso ao conhecimento pauta a dinâmica das relações sociais, econômicas e de trabalho criando situações conflitantes e zonas de exclusão, mas por outro lado também engendra trilhas alternativas de superação e transposição dessa exclusão. Os AVEA's se configuram como a ponte entre essas duas faces. Assim, o AVEA trás em sua concepção uma infraestrutura contendo recursos e atividades que possibilitam ao cursista, que mesmo em condições adversas, possa ter acesso a Educação formal.

É o caso do Estado do Amazonas que é entrecortado por rios e igarapés. As distâncias entre os municípios via fluvial é contada em dias. Há viagem para determinados municípios que levam de 6 a 10 dias. Outro fator relevante que dificulta a locomoção no estado está relacionado a cheia e seca do rio. A maior parte dos rios é navegável quando está cheio, porém no período da seca, vários municípios ficam em situação de quase isolamento.

Por esses motivos, a utilização de AVEA é uma importante forma de acesso ao Ensino para a região. Compreendendo esta realidade, o trabalho realizado pelo CEFORT/UFAM na execução de curso de Pós-graduação a distância EPDS, contemplou o desenvolvimento de tecnologia, envolvendo a instalação, construção e customização do AVEA utilizado no acompanhamento pedagógico do curso, na formação dos profissionais participantes, na produção de materiais didáticos para o AVEA, na organização e sistematização das "Salas Ambiente" do Curso, na administração do AVEA e no suporte técnico.

No desenvolvimento do AVEA do curso participaram profissionais de várias áreas do conhecimento: Pedagogia, Ciência da Computação, Designer, Análise de Sistemas. O trabalho consistiu na instalação do MOODLE no servidor da Universidade Federal do Amazonas - UFAM pelo grupo de desenvolvimento do CEFORT/UFAM e disponibilizado em "Rede", a criação do projeto gráfico do curso, formação no AVEA dos professores e tutores que participaram do curso, matrícula dos cursistas no ambiente, organização administrativa do curso no ambiente, criação das "Salas Ambientes" juntamente com a preparação dos conteúdos e atividades de cada módulo.

O curso foi organizado em 7 módulos: **Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso, Pobreza, Desigualdade e Educação, Pobreza e Cidadania, Pobreza, Direitos Humanos, Justiça e Educação, Escola: Espaços e tempo de reprodução e resistências da pobreza, Pobreza e Currículo: uma complexa articulação.** Além destes módulos, os cursistas finalizaram com o **Módulo de Trabalho de Conclusão de Curso – TCC.**

3. RESULTADOS

A Organização do espaço e do tempo no Curso de Especialização em Educação, Pobreza e Desigualdade Social mediado por AVEA, está diretamente ligada aos questionamentos realizados no início do presente estudo:

- A utilização do AVEA foi uma mediação facilitadora na construção de um aprendizado significativo?
- Os espaços instrucionais disponibilizados no ambiente virtual nas unidades de conteúdo atendeu aos requerimentos do seu processo individual de estudo e aprendizagem?

As questões acima podem ser analisadas a partir do olhar dos cursistas sobre esse processo, tendo em vista que, assim como o presencial exige uma organização do espaço e do tempo que possibilitem o processo de aprendizagem para os cursistas, no AVEA essa preocupação também se faz pertinente. Portanto, para cumprir os

objetivos propostos pelo estudo, buscamos as respostas dos cursistas, no questionário: **Avalie seu curso**, disponibilizado no index do ambiente.

Os cursistas foram orientados a responder o questionário acima citado ao final do curso, para que ao percorrer toda a experiência do Curso pudessem ter a oportunidade de avaliar todo o caminho percorrido.

A questão central do estudo foi “A organização do espaço e do tempo no AVEA. Para o Curso de Formação Continuada foram adequados para o processo de ensino e de aprendizagem?”

As respostas a essa questão foram agrupadas em 3 grupos:

- a. Acessibilidade ao ambiente virtual;
- b. A compreensão e utilização das ferramentas disponibilizadas;
- c. Organização do Curso em Módulos e tempo previsto.

Em relação a **acessibilidade ao ambiente virtual**, todos os 31 responderam que sim, apesar de alguns sentirem dificuldades iniciais. Vejamos algumas respostas:

C1: *“Foi complicado inicialmente, mas com o tempo houve a devida adaptação”.*

C6: *“Foi meu primeiro contato com o curso a distância e com a plataforma interativa [...]”.*

C8: *“Foi sim. Possibilitou o acesso a textos, produções de diferentes mídias, bem como a resposta e possibilidade de diálogos”.*

C13: *“Foi acessível sim. Me proporcionou conhecimento e aprendizado”.*

C16: *“O ambiente virtual de aprendizagem contribuiu muito, esteve disponível a qualquer hora para tirar nossas dúvidas. Nos proporcionou diversas possibilidades como também nosso crescimento profissional e intelectual”.*

C31: *“Sim, pois pude me manter mais atualizada com o mundo virtual [...]”.*

No início do curso foi realizado um encontro presencial com duração de 01 (um) dia nos pólos. Esse presencial tinha como objetivo orientar os cursistas com relação a estrutura, organização e acesso ao curso.

(...) De forma simétrica, não é mais necessário imprimir o texto para fazer com que chegue a seu destinatário: pode ser enviado diretamente em sua forma digital inicial. (...) Em qualquer lugar onde haja uma possibilidade de conexão telefônica ou hertziana, mesmo indireta, como o computador que gerencia minha caixa postal eletrônica (ou seja, em quase qualquer lugar), posso tomar conhecimento das mensagens que me são endereçadas ou enviar novas mensagens (Levy, 1999, p.95).

A “Sala Ambiente” do módulo introdutório foi apresentada pelo Professor Ministrante, professor da UFAM. Os cursistas tiveram acesso aos objetivos, os conteúdos e as atividades. O presencial foi um momento importante porque possibilitou aos cursistas um momento de orientação presencial e organização do acompanhamento a distância.

Quanto a compreensão e utilização das ferramentas disponibilizadas, a maioria considerou de fácil compreensão e utilização. Assim se expressaram:

C4: *“Às vezes sim, mas para compreender tive que fazer algumas releituras das ferramentas”.*

C9: *“Não eram tão difíceis, às vezes era só falta de domínio de nossa parte para entender melhor as ferramentas, mas com a ajuda dos colegas e dos tutores conseguimos realizar as atividades”.*

C10: *“Não tinha muitas dificuldades, era só ter um pouco de atenção e as coisas fluíram”.*

C15: *“Na maioria das vezes, quando apresentou dificuldades, a coordenação sempre apresentou os subsídios necessários”.*

C17: *“Sim, as ferramentas disponibilizadas foram de fácil compreensão e utilização. No início encontrei dificuldades por ser o primeiro contato com as ferramentas e por causa da má qualidade da internet que utilizava. Mas posso dizer que as ferramentas facilitaram o desenvolvimento do curso”.*

C23: *“Sim, foram de fácil utilização. Bem precisas”.*

C26: *“Algumas ferramentas foram boas para executar as atividades, tiveram momentos que alguns textos propostos eram difíceis de entender”.*

A “Sala Ambiente do módulo **Introdução ao Ambiente Moodle e ao Curso** teve como objetivo promover a ambientação do cursista.

As redes funcionam como estruturas cognitivas interativas pelo fato de terem características hipertextuais e pela interferência possível do conhecimento que outras pessoas construíram ou estão construindo. Com isso, o/a aprendiz pode assumir o papel de verdadeiro gestor dos seus processos de aprendizagem (Assmann, 2005, p. 22).

Foram disponibilizados tutoriais ilustrando o passo a passo da realização de cada atividade. Esta “sala” foi elaborada como padrão para as demais, assim, após a ambientação neste módulo o cursista estava preparado para interagir e realizar as atividades sem dificuldades nos demais.

Em relação à **organização do curso em módulos e o tempo proposto para o estudo**, auxiliou na aprendizagem dos conteúdos e no desenvolvimento das atividades, os cursistas respondentes, na sua maioria, consideraram que sim. Alguns assim se expressaram:

C7: *“De certa forma sim, porém foi corrido e poucos encontros principalmente com nosso orientador, apesar do mesmo sempre que solicitado, nos atendeu além das datas do calendário”.*

C10: *“Foi bem interessante os módulos, eles se interrelacionavam uns com os outros e isso ajudava no momento de realizar as atividades”.*

C15: *“Sim, embora se tratassem de muitos conteúdos para serem trabalhados em um tempo médio, as atividades estavam explicitadas com clareza e contemplavam os conteúdos estudados”.*

C17: *“Sim, auxiliou no acesso aos conteúdos e no desenvolvimento das atividades, pois o desenvolvimento do curso em módulos respeita a especificidade de cada disciplina vinculando os conteúdos do curso e causando uma aprendizagem significativa [...]”.*

C25: *“Sim, acredito que foi uma forma de organização bastante eficaz para a compreensão dos conteúdos”.*

C27: *“Os módulos trouxeram facilidades e praticidade facilitando e melhorando nosso desempenho como cursistas”.*

C31: *“[...] e tive bastante tempo para responder as questões apresentadas”.*

As “Salas Ambientes” foram organizadas por um professor ministrante. Os conteúdos e as atividades propostos foram organizados em unidades de estudo e sistematizados de maneira a facilitar a compreensão do cursista, ressaltando-se como fator primordial a linguagem voltada a EAD na elaboração de materiais e atividades.

(...) O pensamento se dá em uma rede na qual neurônios, módulos cognitivos, humanos, instituições de ensino, línguas, sistemas de escrita, livros e computadores se interconectam, transformam e traduzem as representações. (LEVY, pag. 135, 2001)

Na região há problemas de conexão e isso foi um fator preponderante na escolha dos recursos e atividades que foram disponibilizado no Curso. Diante desse contexto foram escolhidos recursos e atividades que pudessem ser utilizados pela infraestrutura disponível nos pólos com o menor índice de dificuldade. Os recursos utilizados para a inserção de conteúdo (textos, vídeos, links, audios) e para a realização de atividades, envio de arquivo, fórum, diário, glossário, chat e pesquisa. O curso também contou com um AVEA offline para ser utilizado caso houvesse a falta de conexão de Internet durante os presenciais. Assim, mesmo sem Internet os cursistas tiveram acesso a apresentação das “Salas” e ao material. Quando o acesso estivesse reestabelecido, eles poderiam acessar o AVEA e postar as atividades.

Após a realização dos módulos, os cursistas elaboraram o TCC. Foram organizados por grupo temático com acesso a um Ateliê. Os ateliês eram “Salas Ambientais” distintas onde agrupavam os cursistas que estavam desenvolvendo estudo temático. Os Ateliês foram: Ateliê 1 - Pobreza, Desigualdade Social, Educação e Programa Bolsa Família, Ateliê 2 - Pobreza, Cidadania e Programa Bolsa Família, Ateliê 3 - Pobreza, Direitos Humanos, Justiça, Educação e Programa Bolsa Família, Ateliê 4 - Escola: espaços e tempos de reprodução e resistência da pobreza, Ateliê 5 - Pobreza e Currículo: uma complexa articulação. O trabalho final consistiu na elaboração de artigo.

Ao final do curso foram solicitados aos cursistas que realizassem a avaliação do curso, disponibilizada no index do AVEA.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como resultados alcançados o público alvo da formação considerou os tempos e espaços destinados a cada unidade de conteúdo por módulo suficientes para apropriação dos conteúdos e desenvolvimento das atividades didáticas propostas como estratégia pedagógica.

Pensar um curso de formação continuada a distância mediado por AVEA requer que os objetivos e proposta pedagógica do Curso se coadunem com a infraestrutura disponíveis dos locais que serão atendidos e com a formação dos cursistas que participarão do curso. Mesmo com o desenvolvimento de tecnologia de ponta, deve-se analisar o público alvo e a infraestrutura disponível para o acesso e realização das atividades.

O *MOODLE*, se mostrou no relato desse estudo como um mediador que atendeu as necessidades e peculiaridades impostas pela região. Os cursistas em seus relatos confirmaram que a Plataforma favoreceu o acesso, a aquisição dos materiais, a comunicação e a realização das atividades favorecendo uma aprendizagem significativa. Compreende-se que em AVEA do Curso atendeu aos requerimentos do processo individual de estudo e aprendizagem. Um tutor pode estar orientando ao mesmo tempo cursistas de mais de um município com realidades diferentes. Num ambiente online funcionando durante 24h, os horários de atendimento tem-se que ser acordados entre os grupos. A possibilidade de se dialogar com vários cursistas ao mesmo tempo por ser feita por Chat disponível em cada “Sala”. Ou um atendimento individual por envio de mensagem onde pode ser enviada a qualquer momento.

Dessa maneira, no que diz respeito ao tempo e espaço, que são diferenciados do ensino regular presencial, os cursistas em sua maioria consideraram os módulos de conteúdo suficientes para apropriação dos conteúdos e desenvolvimento das atividades didáticas propostas como estratégia pedagógica.

REFERÊNCIAS

Assmann, Hugo (org)(2005). *Redes digitais e metamorfose do Aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes.

- Brito, R. M; Miranda, A. A. S; Thomé, Z. R. C. (2017). *Navegando pelas questões da Pobreza, dos direitos Humanos, das desigualdades sociais e da educação na formação de professores na UFAM*. Manaus: EDUA.
- Fialho, F; Thomé, Z. R. C. (Org)(2015). *Saberes, tecnologias e práticas pedagógicas*. Manaus: EDUA, 2015.
- Levy, Pierre. (2001). *As tecnologias da Inteligência: o futuro do pensamento na era da Informática*. Editora 34.
- _____. *Cibercultura*. (2000). Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo. Editora 34.
- Thome, Z. R. C; Catapan, A. H. (1999). *Trabalho & Consumo: para além dos parâmetros curriculares*. Florianópolis: Insular.

ATIVISMO CÍVICO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS – UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

ID 163

Helder Martins COSTA

Instituto Piaget – Escola Superior de educação Jean Piaget de Almada; Universidade de Lisboa / Instituto de Educação; Instituto Superior de Ciências Educativas – Odivelas; CEPESE / Universidade do Porto – Centro de Estudos da População, Economia e Sociedade

Resumo: Este artigo assenta essencialmente da importância na formação inicial de professores e educadores de uma intervenção sociopolítica em diferentes comunidades como estratégia fundamental para uma abordagem pedagógica construtiva do pensamento docente e discente. Assim, nesta perspectiva apresenta-se os resultados obtidos na implementação do projecto “We act”, no curso de Educação Básica (formação de professores/educadores de infância) numa escola do ensino superior portuguesa. Para o efeito realizou-se um estudo de natureza metodológica mista, de modo a compreender o impacto da atividades propostas pelos diferentes grupos de estudantes e os recursos utilizados impactariam nestes e nas comunidades envolvidas. Os resultados obtidos indicam a necessidade e a urgência em mudarmos as nossas práticas e traçar novos caminhos que promovam a mudança metodológica e pedagógica, assente em estratégias diferenciadas e um ensino centrado no estudante. Sugerem também que este envolvimento em atividades de ação sociopolítica, sobre questões sócio-ambientais e sócio-científicas, contribuem para alterar comportamentos e ampliar os conceitos. Estes estudantes, futuros docentes ganharam assim, uma nova postura assente na importância da ciência para o quotidiano, para a resolução de problemas das comunidades.

Palavras-chave: Ativismo. Educação. Ciência. Formação de professores.

ATIVISMO CÍVICO E EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Desde a última metade do séc. XX até aos nossos dias a sociedade tem vindo a modificar a perceção que tem sobre a ciência. O progresso científico não transferiu só vantagens nos povos, transmitiu igualmente resultados adversos e perversos nomeadamente ao nível ambiental e consequentemente económico. Neste sentido, a ciência é encarada como um refúgio de soluções, milagres dos muitos problemas que as nossas sociedades possuem, mas é também vista por uma franja de investigadores e áreas da sociedade como uma ferramenta ameaçadora (Osborne & Hennessy, 2006).

Em democracia, acreditamos que os cidadãos devem integrar os processos de decisão, mas essa participação requer uma literacia científica alargada à população em geral (Hilário & Reis 2009). Desta forma revela-se importante promover a literacia científica das populações para que consigam entender e gerir com confiança as situações do quotidiano. Surge assim, a importância de dotar os futuros docentes desta ferramenta de intervenção sócio-política assente numa cultura consciente de conhecimento científico, para assim difundir o saber junto das gerações mais novas.

Face ao panorama quer no ensino básico, quer na formação de professores, considera-se que um currículo de ciência é essencial para o desenvolvimento de literacia científica crítica. Um currículo, segundo Hodson (1998), deve estar assente em temas locais, regionais, nacionais ou globais, escolhidos pelo professor e/ou pelos estudantes, tendo em conta as crenças, aspirações e as experiências pessoais, permitindo o envolvimento em atividades de resolução dos problemas identificados baseados em valores socialmente coerentes. Formar professores e educadores neste caminho é forçoso, é urgente.

EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS

Na segunda metade do séc. XX, os avanços tecnológicos continuaram a influenciar a relação entre Ciência e Sociedade e, conseqüentemente, o currículo. Nos anos 90, ressurgiu a ideia de um currículo onde o conhecimento científico é o principal objetivo, de modo a que todos os alunos detivessem literacia científica.

Apesar de se constatar alguns progressos das práticas escolares relativamente à literacia científica, ainda vigora a instrução quase exclusiva dos produtos e feitos da Ciência, de modo a que os futuros cidadãos sejam consumidores, e que os alunos retenham as teorias e leis descontextualizadas, que lhes são transmitidas, competindo entre si por uma boa avaliação (Bencze, Sperling & Carter, 2012).

Por isso, Hodson (2003) defende que o currículo de ciências deva sofrer alterações de modo a estar orientado para a ação socio-política educativa como reconstrução social. Estas ações só poderão ser construídas coletivamente, e através de um pensamento crítico, levando à formação de indivíduos autónomos.

ATIVISMO NO ENSINO DAS CIÊNCIAS

Quando se fala em ativismo, o termo é muitas vezes associado aos movimentos dos direitos civis norte americanos dos anos 60, do século XX (Schalk, 2008). No entanto, diversos investigadores (Dey & Hurtado, 1995; Cummins, 1997; Ley, Nelson & Beltyukova, 1996; Lund, 2006; Lund & Navabi, 2008; Schalk, 2008; Theoharis, 2004) têm uma perspetiva muito mais abrangente sobre o mesmo, desenvolvendo investigações noutras iniciativas de ativismo sobre causas sociais, (p.e. o abuso de autoridade; práticas inclusivas para alunos com necessidades educativas especiais; preconceitos relativamente às questões género, orientação sexual, classe, imigração, etc.).

Desta forma, o ativismo é encarado como promotor de justiça social e igualdade, mas também pode surgir como uma teoria de aprendizagem em contexto, permitindo concretizar aos estudantes o desejo de mudança. Mudanças essas de várias ordens, quer sejam pessoais, sociais, políticas, económicas e/ou ambientais, mas que ajudem para o bem comum, e tendo a oportunidade de experimentar o sentimento de poder de intervenção, na modificação da sociedade (Alsop & Bencze, 2010; Roth, 2010; Reis, 2013; Schalk, 2008). Perante o que já foi descrito, Hodson (2003) e Reis (2013) apresentam algumas ações que permitem o envolvimento dos estudantes no ativismo. Essas atividades assentam sobretudo em três aspetos. Uma delas é a criação e dinamização de debates, sessões de esclarecimento, blogues ou páginas em redes sociais sobre os temas (controversos) que estão a aprofundar, numa lógica de mudança de comportamentos mais responsáveis e sustentáveis. Outro aspeto é a indução de pressão sobre instituições (autarquias, empresas, escola, órgãos governamentais, entre outros), através da elaboração de cartas e/ou petições. A última configuração sugere o enraizamento de práticas de melhoria em termos pessoais (como exemplo a redução do consumo e a da pegada humana individual).

Com estas ações os estudantes desenvolvem inúmeras competências fundamentais no ensino das ciências, tais como, o pensamento crítico (prepará-los para uma cidadania ativa), o diálogo, a criatividade, a tenacidade, a indulgência e obviamente capacitá-los na defesa das suas ideias (Schalk, 2008). Esta mesma investigadora indica-nos que estas competências serão melhoradas ao longo do tempo, caso o compromisso com o ativismo seja realizado através do ciclo: Educação, Ação e Reflexão (EAR).

A capacidade de empenhamento e envolvimento pessoal na resolução deste tipo de problemas interfere diretamente com a implicação emocional, ou seja, quanto maior for o envolvimento emocional, mais facilmente se realizam ações positivas. O oposto levará conseqüentemente à ausência de ação.

Assim, alguns investigadores como Hilário & Reis (2009), Simonneaux (2014), percebem que os docentes

deverão fomentar a motivação dos estudantes, com a introdução de temas sócio-científicos que abordem questões relacionadas com a vida real e com o seu quotidiano.

ATIVISMO CÍVICO NA DOCÊNCIA – UMA EXPERIÊNCIA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES/EDUCADORES

Na investigação agora apresentada neste artigo adotou-se uma metodologia mista, tendo decorrido numa Escola Superior de Educação (ESE) da Área Metropolitana de Lisboa. Este estudo envolveu os estudantes das duas turmas de 3.º ano da Licenciatura em Educação Básica, ou seja, 33 alunos (19 em regime diurno e 14 em regime noturno), com idades compreendidas entre os 19 e os 37 anos (havendo apenas dois estudantes do sexo masculino).

A investigação desenvolvida assentou num estudo do desenvolvimento de projetos de ação sociopolítica, socioambiental ou sociocientífica, por parte de estudantes do ensino superior, incluídos num projeto mais abrangente – o projeto “We Act” (Reis, 2014), do Instituto de Educação/Universidade de Lisboa, e teve como objetivo principal compreender o impacto das atividades propostas e dos recursos utilizados sobre os alunos e as comunidades envolvidas.

Neste sentido, na componente quantitativa foram aplicados, aos estudantes, dois inquéritos por questionários, elaborados no âmbito do projeto “We Act”, Assim, pretendeu-se avaliar, através destes instrumentos, por um lado, a importância do ativismo cívico no desenvolvimento de competências docentes (questionário com 12 questões) e, por outro, a relevância das aulas da UC com uma forte componente educativa em ciências (questionário com 45 questões).

Estes foram aplicados em dois momentos diferenciados. Num primeiro instante, no início das aulas da Unidade Curricular (UC), quando os alunos ainda não tinham tido qualquer contacto com o projeto “We Act”. O intuito era o de entender a pertinência das aulas em ciências, bem como do papel dos futuros professores/educadores na intervenção em sociedade (Pré-teste). O segundo momento foi no final da lecionação das aulas da UC e depois de os discentes terem desenvolvido os seus projetos de ação sociopolítica, após a identificação de uma problemática socioambiental ou sociocientífica (Pós-teste).

No que diz respeito à investigação qualitativa, foram realizados no final da UC dois focus group, um por cada turma, ou seja, com todos os participantes. Fizemos esta escolha, uma vez que, é um método destinado à recolha de dados focalizado na interação da discussão do grupo, como fonte de recolha. Esta metodologia possibilita ao investigador dinamizar a discussão num dado assunto, permitindo a sua contribuição para o entendimento do objeto de interesse por parte dos intervenientes, os quais constituem o grupo, pois têm alguma característica em comum e/ou relevante face ao tema em discussão (Krueger & Casey, 2009).

De referir que o objetivo geral deste focus group foi conhecer a amplitude do desenvolvimento, implementação e consciencialização relativamente ao projeto “We Act”, por parte dos estudantes do curso de licenciatura em Educação Básica da ESSE.

O projeto tinha como objetivos específicos conhecer as limitações e potencialidades de ações sociopolíticas, socioambientais ou sociocientíficas junto das comunidades envolvidas ; compreender a influência das atividades realizadas na tomada de consciência dos alunos em relação aos temas de enquadramento; conhecer o impacto das atividades realizadas; averiguar a pertinência do projeto; compreender a influência do projeto na formação pessoal e profissional e conhecer a perceção do conceito de ativismo cívico.

Com este enquadramento metodológico, os discentes foram desafiados (após a identificação de uma problemática) a realizar um projeto de intervenção, socioambiental ou sociocientífica, no âmbito da UC, adequando-o à promoção da Educação em Ciência, em que a literacia científica é desenvolvida através de iniciativas de ativismo, para todos os intervenientes, nomeadamente no que diz respeito às capacidades que se pretende desenvolver e às aprendizagens que se espera que os estudantes realizem. Nesta perspetiva, os estudantes desenvolveram projetos em diferentes comunidades, com o intuito de demonstrar os problemas que as afetam e compreender o conceito e exercício de cidadania ativa. Desta forma, seriam levados a intervir no sentido da resolução das problemáticas encontradas e tendo em vista a melhoria da qualidade de vida e sustentabilidade das comunidades.

Com as questões identificadas, os estudantes organizaram-se e desenvolveram a sua prática em diversos contextos territoriais, realizando também parcerias com algumas entidades públicas e privadas.

De referir que, os trabalhos foram apresentados e discutidos em contexto de turma, de modo a haver uma partilha das intervenções realizadas, para que se proporcionasse um envolvimento dos estudantes na discussão dos resultados obtidos pelos diferentes projetos.

BREVE ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise ao estudo foi realizada como já foi anteriormente apontada através de SPSS no que concerne às questões quantitativas (inquéritos com pré e pós-teste, validados pelo Instituto de Educação/Universidade de Lisboa), e análise de conteúdo às entrevistas em focus group. Assim, podemos dizer que os resultados refletem uma melhoria transversal nas percepções da importância da educação em ciência, bem como da importância das ferramentas Web 2.0 para a implementação de projectos em ciências, de modo a atingir os objetivos propostos, bem como, uma melhoria significativa nas atitudes relativas às questões ligadas a uma cidadania e a uma pedagogia, que valoriza as diferentes opiniões, o trabalho em equipa e as tomadas de decisão para superação do(s) problema(s) identificado(s) (Goodnough, 2011; Kincheloe, 2006; Mockler & Groundwater-Smith, 2015).

Os resultados obtidos preconizam uma educação em e para as ciências, essenciais para o futuro profissional em educação (Apple, 2013; Kincheloe, 2006).

Numa visão muito prática e simplificada, podemos afirmar que se deve refletir para melhor agir. (Mueller & Tippins, 2015; Reid, Jensen, Nickel & Simovska, 2008).

Podemos também analisar o estudo sob os seguintes aspectos:

Limitações e potencialidades dos projectos

Relativamente às potencialidades do Projecto “We Act”, e da intervenção realizada junto das comunidades, indiciam que existiram alterações positivas ao nível de comportamentos e competências dos futuros docentes, conforme o que é sugerido nos trabalhos de Sadler & Fowler (2006). Segundo estes os cidadãos baseiam a discussão de questões sociocientíficas essencialmente nos aspetos socioculturais da ciência.

Este estudo indica-nos também a heterogeneidade dos grupos (a nível emocional, mental e situacional) e a conseqüente diversidade de raciocínios como uma mais valia na compreensão da existência de diferentes perspetivas sobre uma mesma situação (Kolstør, 2006). Este tipo de atividades contribuiu para a apropriação e aprofundamento de conhecimento científico.

Relativamente às limitações podemos afirmar que assentam sobretudo na questão “Tempo”, pois esta pode

constituir um entrave para a opção mais frequente e generalizada por este tipo de atividade, pois a sua implementação exigiu tempo de planificação, pesquisa, concretização e reflexão.

Outro aspeto salientado foi por vezes a falta de apoio de algumas instituições para a implementação dos projetos.

Influência das actividades realizadas na tomada de consciência dos temas

Neste ponto, pode referir-se que a participação dos estudantes, informada e coletiva, na implementação das atividades dos diversos projectos foi significativa quer para os futuros docentes, quer para as comunidades envolvidas. As mesmas levaram a mudanças comportamentais influenciando o modo consciente relativamente às suas práticas e à importância de trabalhar as controvérsias CTSA (Ciência, Tecnologia, Sociedade e Ambiente). Esta ideia é apoiada por Lewis & Leach (2006) e Sadler & Zeidler (2005), segundo a qual a capacidade para discutir uma controvérsia sociocientífica está relacionada com o conhecimento científico. Assim, o pouco conhecimento científico de uma dada questão pode impossibilitar uma tomada de decisão de qualidade, acerca da mesma.

Aliás, a introdução de controvérsias sociocientíficas nas aulas, através da apresentação de trabalhos onde fossem apontadas as mudanças e intervenção realizadas, motivam e permitem o aprofundamento do conhecimento científico, de forma autónoma Mockler & Groundwater-Smith (2015).

Impacto e pertinência das actividades realizadas

No que concerne este ponto e após a análise dos trabalhos desenvolvidos nas diferentes comunidades, podemos falar em impactos relevantes, onde alguns deles ainda se encontram presentes nas mesmas. Os restantes, no entanto, após a conclusão da intervenção do projecto, diluíram-se ou mesmo terminaram, em virtude de não haver uma continuidade. Como é apontada por Benzce & Alsop (2014) estas situações poderão ocorrer, mas as estratégias utilizadas, por parte dos grupos, foram pertinentes e conduziram a impactos positivos nos locais onde se realizaram. No entanto como já foi apontado uns com maior ou menor durabilidade na sua acção.

Influência do projeto “WE Act”, na formação pessoal e profissional

Numa abordagem a este ponto, verificamos que os futuros profissionais em educação acreditam que esta forma de intervenção consciente, nas comunidades de aprendizagem, levam a uma melhoria da sua prática, mas também uma ferramenta extremamente útil na vida docente, como refere Sadler & Zeidler (2002). As tomadas de posição, análise, escolhas para a intervenção são influenciadas pelo grau de confiança com os temas abordados.

Também, como já foi referido anteriormente, a apresentação dos resultados dos projetos contribuiu para o desenvolvimento de competências necessárias a uma participação activa, nomeadamente ao nível da comunicação, argumentação, reflexão, tolerância e respeito.

Percepção do conceito de activismo cívico

Quanto à noção do que é ativismo cívico, os participantes, que inicialmente tinham conceitos abstractos e por vezes ambíguos, no final desta acção, do presente projeto “We Act”, conseguiram interiorizar o conceito e torná-lo efetivo na sua futura prática, enquanto profissional em educação, o que vai ao encontro dos estudos e trabalhos de (Benzce & Alsop, 2014).

ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES

Os temas abordados e o estudo apresentado, permitem compreender melhor a necessidade e a urgência em mudarmos as nossas práticas, e ajuda-nos a traçar novos caminhos que promovam a mudança, “seja qual for a inovação, seja qual for a modificação das práticas, apenas se tornarão operantes, se os professores acreditarem nelas, se se dispuserem a colaborar e se forem capazes de se identificar com elas” (Thurler, 1994, p. 49).

Mudanças metodológicas e pedagógicas, que promovam estratégias diferenciadas e um ensino centrado no aluno, em que o papel do professor é cada vez mais de orientar, e cada vez menos de transmissor de conteúdos. Metodologias onde há progressivamente menos ensino e mais aprendizagem, requerem muito tempo, trata-se de um processo muitas vezes penoso e doloroso, porque é preciso fazer uma rutura com o que habitualmente fazemos, é uma rutura de modelos conceptuais e de atitude, é adquirir um outro olhar sobre o ensino e a aprendizagem, assim se compreende que a mudança e a inovação requerem o seu tempo de maturação.

Pode-se também concluir que o envolvimento nas atividades, registam diferenças significativas nas conceções dos seus participantes, tal como refletem a análise dos resultados obtidos. Os mesmos modificaram as suas conceções. Genericamente consideraram fundamental o trabalho coletivo para influenciar as comunidades educativas, numa perspectiva de participação, envolvimento e resolução de problemas ligados à ciência, à tecnologia e ao ambiente em prol das mesmas.

De igual modo, demonstraram uma mudança de atitudes, levando-os em primeiro lugar a serem melhores cidadãos e em segundo lugar a melhoria das suas competências docentes, logo com uma maior capacidade de intervenção social e educativa.

Estes resultados indicam que o envolvimento dos alunos (neste caso, também de futuros profissionais em educação) em atividades de ação sociopolítica, sócio-ambientais e sócio-científicas contribuem solidamente para alterar comportamentos e o conceito de ativismo, pois como refere (Reis, 2009), “os cidadãos devem ser ajudados a encarar a controvérsia convictos do seu direito de formular opiniões e de tomar decisões e não na expectativa de que qualquer autoridade possa decidir e resolver em seu lugar” (p.14).

Após a realização das atividades há o reconhecimento que a melhoria dos conhecimentos científicos não só permitem explicar a realidade, mas também um maior interesse pelo ensino das ciências, assente na importância da ciência para o quotidiano, para a resolução de problemas das comunidades, fortalecendo o seu entendimento sobre a relevância da educação em ciência.

Os estudantes compreenderam também que o desenvolvimento deste tipo de atividades e projectos são fundamentais em termos educativos, pois alteram substancialmente os modelos tradicionais de aprendizagem, permitindo uma mobilização de várias competências, nomeadamente, a pesquisa de informação e o fomento de um raciocínio crítico.

A concretização de ambientes de aprendizagem investigativos e o desenvolvimento de atividades em comunidades, como estratégia de ensino e aprendizagem, tem um impacto deveras positivo no desempenho profissional quer nos futuros docentes, quer na comunidade docente, uma vez que, estabelecem uma estratégia inovadora que conduz a um melhor desenvolvimento das competências de cada um.

Identificamos também, nos participantes não só uma necessidade de mudança ao nível das ações pessoais, como também da implementação de ações individuais e colectivas que visem modificar atitudes e comportamentos das sociedades onde estão inseridos. Esta ilação leva-nos para o que indica Hilário & Reis (2009), quando indicam que o envolvimento dos discentes em torno de controvérsias sócio científicas constitui uma estratégia pedagógica

que facilita a acomodação de conhecimento, das áreas científicas em análise, uma perspectiva distinta da natureza da ciência e, das suas relações com a sociedade e o desenvolvimento das capacidades de comunicação, de reflexão e de argumentação, orientados para a uma participação ativa (efectiva mas também afectiva) enquanto cidadãos e futuros docentes.

Outro aspeto evidenciado é a melhoria das competências no âmbito da pesquisa e/ou recolha de informação; a melhoria das capacidades em executar projetos, tendo em vista a resolução de problemas identificados em prol das comunidades educativas; o incremento do empenho, motivação e tempo para a realização das atividades propostas.

Como é óbvio, apesar dos resultados serem extremamente positivos e animadores em relação às questões sobre o ativismo e, a importância das aulas numa perspectiva de educação em ciências, certamente que nem todos os estudantes se desenraizaram de algumas convicções e conceções de modo a alterar as suas práticas, o seu modo de pensar sobre estas questões, pois existe sempre relutância às mudanças. Neste sentido, todos docentes deverão ir ao encontro da ideia de Hodson (1999), que nos indica que quando os professores induzem uma modificação brusca de metodologias e estratégias de ensino, muitos discentes poderão ser renitentes a essas transformações, lutando até contra elas de forma a manter aquilo a que estão mais habituados.

Face ao exposto o incremento de estratégias e atividades de pesquisa sobre temas de sociopolítica, sócio-ambientais e sócio-científicas, fortalecem os envolvidos, quer como cidadãos ativos, quer como futuros docentes agentes de mudança desenvolvendo capacidades e atitudes necessárias a uma participação ativa nomeadamente a comunicação, a reflexão e a argumentação.

Estas possibilitam não só contactar com novas investigações e estratégias pedagógicas, bem como, amplificar as competências de pesquisa sobre as práticas de ensino.

Assim, de futuro, qualquer docente deve aproveitar os saberes adquiridos para fortalecer a formação docente, a cooperação entre pares, as comunidades e seus estudantes, pois “entrar num processo de mudança não implica deixar para trás aquilo que sempre se fez, antes pelo contrário, (...) é saber retirar do que existe o que nos permite ir mais longe, (...) é ter a vontade de aprender sempre, de questionar e de experimentar (...)” (Galvão, Reis, Freire e Oliveira, 2010, p.18).

Em jeito de nota final defendemos que o professor em ciências é um aprendiz, que acredita que a sua aprendizagem nunca está concluída, aliás são um bom desafio para continuar este caminho no sentido de estimular estratégias e competências, ligadas ao ativismo cívico como uma metodologia promotora de uma educação em ciência, de uma literacia científica, para os futuros profissionais educativos, para os estudantes e docentes de uma forma geral.

REFERÊNCIAS

- Alsop, S., & Bencze, J. L. (2010). Introduction to the Special Issue on Activism: SMT Education in the Claws of the Hegemon. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 10(3), 177-196.
- Apple, M. (2013). *Can education change society?*. New York: Routledge.
- Bencze, L., & Alsop, S. (2014). *Activist Science and technology Education*, *Cultural Studies of Science Education* – vol. 9. Canada: Springer.
- Bencze, L., Sperling, E., & Carter, L. (2012). *Students' Research-Informed Socioscientific Activism: Re/Visions*

- for a Sustainable Future. 42, 129-148.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, A. & Oliveira, T. (2010). Avaliação de Competências em Ciências – sugestões para professores dos ensinos básico e secundário. Porto: Asa
- Goodnough, K. (2011). Taking action in science classrooms through collaborative action research – A guide for teachers. Rotterdam: Sense Publishers
- Hilário, T. & Reis, P. (2009). Potencialidades e Limitações de Sessões de Discussão de Controvérsias Sociocientíficas como contributos para a Literacia Científica. Revista de Estudos Universitários, v.35 (nº2), pp.167-183.
- Hodson, D. (1998). Teaching and learning science: Towards a personalized approach. Buckingham: Open University Press.
- Hodson, D. (1999). Going Beyond Cultural Pluralism: Science Education for Sociopolitical Action. Science Education – v.83, pp.775–796
- Hodson, D. (2003). Time for action: Science education for an alternative future. International Journal of Science Education, 25(6), 645–670.
- Hodson, D. (2014). Activist Science and Technology Education, Cultural Studies of Science Education – vol.9, pp.67–78. New York: Springer.
- Kincheloe, J. (2011). Key words in critical pedagogy. New York: Sense Publishers.
- Kolstø, S. (2006). Patterns in students' argumentation confronted with a risk-focused socioscientific issue. Journal of Research in Science Teaching, Maryland, USA, v.14, p. 1689-1716.
- Lewis, J & Leach, J. (2006). Discussion of socioscientific issues: The role of science knowledge. International Journal of Science Education, London, UK, v. 11, p. 1267-1287.
- Ley, J., Nelson, S., & Belyukova, S. (1996). Congruence of Aspirations of Rural Youth With Expectations Held by Parents and School Staff. Journal of Research in Rural Education, 12(3), 133-141.
- Lima, G. (2009). Educação Ambiental crítica: do socioambientalismo às sociedades sustentáveis. Educação e Pesquisa, 35(1), 145-163.
- Lund, D. & Navabi, M. (2008). Understanding Anti-Racism Activism to Foster Social Justice in Schools. International Journal of Multicultural Education, 10(1).
- Lund, D. (2006). Social Justice in the Heartland of Hate: Countering Extremism in Alberta. The Alberta Journal of Educational Research, 52(2), 181-194.
- Mockler, N. & Groudwater-Smith, S. (2015). Engaging with student voice in research, education and community. Beyond legitimation and guardianship. New York: Springer.
- Mueller, M. & Tippins, D. (2015). Ecojustice citizen science and youth activism. Tensions for science educations. New York: Springer.
- Reid, A., Jensen, B., Nikel, J., Simovska, V. (2008). Participation and Learning. Perspectives on educations and tehe enviorenment, health and sustainability. Canada: Springer.
- Reis, P. (2003). O “admirável mundo novo” em discussão. Lisboa: Ministério da Educação, Instituto de Inovação Educacional.
- Reis, P. (2004). Controvérsias sociocientíficas: discutir ou não discutir? Percursos de aprendizagem na disciplina de ciências da terra e da vida. Tese de doutoramento inédita, Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências.

- Reis, P. (2009). *Ciência e Controvérsia*. Revista de Estudos Universitários, v. 35 (nº2), pp. 9-15.
- Reis, P. (2013). *Da Discussão à Ação Sociopolítica sobre controvérsias Sociocientíficas: uma questão de cidadania*. Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista, 3(1).
- Sadler, T. & Fowler, S. (2006) *A threshold model of content knowledge transfer for socioscientific argumentation*. Science Education, Georgetown, USA, v. 6, 986-1003.
- Sadler, T. & Zeidler, D. (2004). *The significance of content knowledge for informal reasoning regarding sociocientífica issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues*. Science Education, 88 (1), 71-93.
- Sadler, T. & Zeidler, D. (2002) *The morality of socioscientific issues: construal and resolution of genetic engineering dilemmas*. Science Education, Georgetown, USA, v. 88, n. 1, p. 4-27
- Schalk, S. (2008). *When Students take Action: How and Why to Engage in College Student Activism*. Tese, Department of Gender Studies, College of Arts and Science, Miami University.
- Simonneaux, L. (2014). *Activist Science and Technology Education*, Cultural Studies of Science Education – vol.9, pp.99–112. Canada: Springer.
- Theoharis, G. (2004). *The Rough Road to Justice: A Meta-analysis of the Barriers to Teaching and Leading for Social Justice*. Paper, Iowa, University Council of Educational Administration.
- Thruler, M. (1994). *Levar os professores a uma construção ativa da mudança. Para uma nova concepção da gestão da inovação*. Em Monica Gather Thurler & Philippe Perrenoud (Ed.), *A escola e a mudança*. Lisboa: Escolar editora.

CADERNO DE ACTIVIDADES PARA A EXERCITAÇÃO DOS TEMAS: AS PLANTAS E OS ANIMAIS DA ÁREA CURRICULAR DO MEIO FÍSICO E SOCIAL NAS CRIANÇAS DE 5 ANOS DE IDADE DO CENTRO INFANTIL KILAMBA DO KUITO/BÍÉ EM ANGOLA

ID 161

Maria Elizeth JÚLIO

Arão Chilulo CUTATELA

ESP/Bié - Escola Superior Pedagógica do Bié em Angola

mariajulio10@yahoo.com.br; lourelulu@yahoo.com.br; cutatela@campus.ul.pt

Resumo: Esta comunicação teve como objetivo, elaborar um caderno de actividades para a exercitação dos temas: As plantas e Os animais da área curricular do Meio Físico e Social nas crianças de 5 anos de idade do Centro Infantil Kilamba do Kuito/Bié. A Metodologia foi qualitativa, de tipo descritivo. Foram ainda utilizadas métodos de nível teórico como análise e síntese, indutivo-dedutivo e o Enfoque sistêmico e de nível empírico como a observação as actividades das crianças em diferentes momentos, o inquérito às educadoras e a análise dos principais documentos normativos e orientadores da educação Infantil em Angola no ano letivo de 2017, face as debilidades que se impõem no sistema de educação pré-escolar em Angola. Os resultados mostram que algumas crianças têm dificuldades na identificação, reconhecimento e comparação de plantas e animais, e necessitam de ajuda para conhecer, comparar, identificar e nomear algumas destas variedades que existem no seu meio, suas características externas e a importância que têm dentro da natureza. As educadoras possuem pouca preparação dos conteúdos das plantas e animais e têm dificuldades em planificar diferentes actividades motivadoras, criadoras e lúdicas para a exercitação destes conteúdos nas crianças de 5 anos de idade. Por outro lado os documentos oficiais carecem de sugestões metodológicas e de actividades motivantes, criativas, lúdicas e actividades de jogos para o desenvolvimento destes conteúdos na área curricular do Meio Físico e Social. Foi elaborado um caderno de exercícios com 5 actividades para a exercitação dos temas: As plantas e Os animais da área curricular do Meio Físico e Social nas crianças de 5 anos de idade do Centro Infantil Kilamba do Kuito/Bié.

Palavras-chaves: Área Curricular do Meio Físico e Social; as plantas e animais e Caderno de actividades.

INTRODUÇÃO

Os cinco primeiros anos da vida representam um período de grande importância para a formação integral da criança já que, as possibilidades de desenvolvimento desta etapa são extraordinárias, dadas pela perceptividade das influências externas, pela enorme plasticidade do sistema nervoso e pelo dinamismo das crianças (Vygotsky, 1991). Neste sentido, para obter a formação integral da criança nesta idade é necessário que haja um tratamento educativo que promova e favoreça uma adequada inserção das crianças no meio natural, social e cultural a que pertencem, pois isto contribui à educação das capacidades intelectuais, dos sentimentos morais e estéticos, à aquisição de um bom estado de ânimo espiritual, assim como uma boa saúde (LBSEE, 2016).

A incorporação de uma área curricular específica do Meio Físico e Social no currículo do ensino Pré-escolar constitui uma expressão de constante aperfeiçoamento do processo educativo nestas idades. Esta área, se integra em um sistema uniforme dirigido ao alcance do desenvolvimento intelectual nas crianças de idade Pré-escolar.

Os conteúdos do ensino que se seleccionam para o desenvolvimento da área curricular do Meio Físico e Social, estão dirigidos para que as crianças se familiarizem com objetos, fenómenos, feitos e processos da natureza e da sociedade, procedentes do meio mais imediato de maneira que se formem neles noções e representações com relação ao mundo em que vivem (INIDE, 2003).

Fernández (1990) expõe que, o meio natural é uma fonte importante para propiciar o desenvolvimento de interesses, conhecimentos e habilidades nas crianças, já que tem a vantagem de ser ricas em materiais, experiências e feitos observáveis, além de permitir um intercâmbio direto e intenso com estes.

Portanto, a natureza e seus fenómenos, constituem elementos de grande interesse para a criança, uma vez que sentem satisfação ao cuidá-la e protegê-la, ao apreciar a beleza das plantas e dos animais lhes suscitam sentimentos positivos. Além disso ao atuar emocionalmente sobre a criança, o motiva a manifestar sua opinião e desempenha um papel fundamental em sua educação moral.

Daí que, no programa da Classe de Iniciação declara-se como objetivo fundamental a alcançar na área curricular do Meio Físico e Social, que as crianças de 5 anos de idade ampliem e enriqueçam as vivências a respeito dos fenómenos naturais, precisem suas representações sobre eles, e se apropriem de modos de intercâmbio com o mundo natural que lhes permita explorá-lo e cuidá-lo melhor (INIDE, 2003).

Foi neste sentido que se considerou, investigar sobre esta temática que se reveste de muita importância e atualidade porque a tarefa principal das educadoras é criar as bases para que as crianças possam aplicar em diferentes situações de aprendizagem todos os conhecimentos adquiridos sobre o meio natural e social onde se desenvolvem condições que carecem ainda de muita formação por parte das educadores de diferentes centros infantis do mundo e de Angola em particular como apontam por exemplo os estudos realizados por Corrales (2010) Jogos didáticos para a assimilação do conteúdo do Mundo Vegetal para as crianças de 4 anos de vida do Centro Infantil Nadezdha Krúpskaya em Cuba. De Angola: Heldes, Simão e Bimbi (2015), Jogos didáticos para contribuir no desenvolvimento dos conteúdos das Plantas na área curricular de Meio Físico Social nas crianças de 5 anos de idade do Centro infantil Kilamba do Kuito-Bié.

As indagações realizadas do nível empírico, consistentes nas observações às actividades programadas e independentes nas crianças de 5 anos de idade do Centro infantil Kilamba da Província do Bié onde os professores, junto dos estudantes futuros educadores realizam as práticas pedagógicas e outras actividades de carácter institucional, permitiram constatar a existência de algumas limitações no desenvolvimento dos conteúdos da área do Meio Físico e Social tais como:

a) As crianças apresentam dificuldades no reconhecimento e identificação de algumas das plantas ornamentais, alimentícias e medicinais, as partes que a constituem (raiz, semente e caule), bem como dos animais domésticos e selvagens e suas partes do corpo.

b) As educadoras não realizam de forma sistemática actividades programadas motivadoras, nem aplicam técnicas variadas e criativas para desenvolver o conteúdo das plantas e dos animais na área curricular de Meio Físico e Social, aliado a falta de alternativas do processo educativo para a exercitação dos conteúdos das plantas e dos animais com as crianças de 5 anos de idade.

Com essas constatações e através das reflexões anteriores determinou-se como questão de partida: Como contribuir para a exercitação dos temas: As plantas e Os animais da área curricular do Meio Físico e Social nas crianças de 5 anos de idade do Centro Infantil Kilamba do Kuito/Bié?

O contributo prático: Na investigação se oferecere um caderno de actividades para contribuir para a exercitação dos temas: As plantas e Os animais da área curricular do Meio Físico e Social nas crianças de 5 anos de idade. O mesmo se caracteriza por conter actividades criativas, motivantes e lúdicas que poderão ser utilizadas na área curricular do Meio Físico e Social e nas actividades independentes para a exercitação destes conteúdos nas crianças.

O PROCESSO EDUCATIVO: AS PLANTAS E OS ANIMAIS NA EDUCAÇÃO PRÉ-ESCOLAR DA ÁREA CURRICULAR DO MEIO FÍSICO E SOCIAL

Na atualidade o currículo e os programas da Educação Pré-escolar em Angola, estão submetidos a um processo de aperfeiçoamento em benefício da criança, pois o Subsistema de Educação Pré-escolar é a primeira fase de educação permanente que cuida da primeira infância e tem como finalidade o desenvolvimento físico, intelectual, afetivo, psicomotor, cognitivo, social e moral das crianças, pelo que o processo educativo nesta idade que esta dirigido, fundamentalmente ao alcance de um desenvolvimento integral, que geralmente se expõe como o fim da educação (LBSEE, 2016).

A passagem das crianças pela idade Pré-escolar marca uma transformação de todo o trabalho educativo, posto, que o nível de desenvolvimento alcançado por eles obriga a novas formas e procedimentos, a novas vias de sua educação. Uma das formas e a atividade programada. Nos 5 anos de idade, também se trabalha á área curricular do Meio Físico e Social, que deve aprofundar nos conteúdos já recebidos nos 4 anos de idade, além de oferecer novos conhecimentos dada a capacidade de trabalho intelectual das crianças.

Já que a idade Pré-escolar, é a etapa de maior significação para o processo de formação da criança, é uma etapa muito complexa, pois, dado o acelerado de seus processos, estão-se dando continuamente transformações e mudanças, que fazem com que o ontem seja efetivo para alcançar um determinado propósito em sua educação, hoje já não o seja, o que obriga a procurar novos métodos e meios para obtê-los.

López (2004) aponta que o processo educativo das crianças da idade pré-escolar deve estar dirigido fundamentalmente ao alcance de um desenvolvimento integral. Quando se fala de desenvolvimento integral na primeira infância, faz-se referência ao seu desenvolvimento físico, às particularidades, qualidades, processos e funções psicológicas e ao seu estado nutricional e de saúde (LBSEE, 2016).

Portanto, ao concluir o ensino Pré-escolar, as crianças devem possuir uma adequada preparação para enfrentar o ensino na 1ª classe tarefas mais complexas e qualitativamente diferente, como é a sistematização dos conhecimentos naturais.

O desenvolvimento de um processo educativo de qualidade nestas áreas curriculares, se fundamentam nas características expostas por López e Siverio (2006) que são: carácter psicológico e pedagógico, caráter contextual, carácter participativo do processo educativo, carácter coletivo e cooperativo, o conhecimento das particularidades anatomofisiológicas e psicológicas das crianças de 0 a 6 anos, o clima sócio-afetivo do processo educativo, o enfoque lúdico de todo o processo educativo.

Daí a importância de que os conteúdos desta área curricular estejam estreitamente inter-relacionados com o resto das áreas do programa pois as vivências e representações obtidas mediante as observações e a ação direta das crianças com a natureza, podem ser aproveitadas nas diferentes actividades do programa da Classe de Iniciação (INIDE, 2003).

No término da idade Pré-escolar, as crianças são capazes de observar características ou elementos significativos em feitos e fenómenos da natureza e da vida social, no comportamento das pessoas e nos objetos que lhes rodeiam. Podem apreciar mudanças da natureza, variações na forma, a cor e o tamanho dos objetos. Também podem realizar singelas classificações de animais, plantas e de objetos atendendo às suas características e propriedades.

Daí que, nas orientações Curriculares para o Ensino Pré-escolar em Angola, o documento promulgado pelo Ministério da Educação que auxilia os educadores no exercício das suas funções, cabe a Educação Pré-escolar

criar condições para o sucesso da aprendizagem de todas as crianças, na medida em que promove a sua autoestima e autoconfiança e desenvolve competências que permitem que cada criança reconheça as suas possibilidades e progressos com o correto desenvolvimento nas atividades do Meio Físico e Social a nível geral (Chivela & Nsianguengo, 2003).

À ÁREA CURRICULAR DO MEIO FÍSICO E SOCIAL NO DESENVOLVIMENTO DAS CRIANÇAS DA IDADE PRÉ-ESCOLAR

O Meio Físico e Social é uma das áreas curriculares do programa do Ensino Pré-escolar, responde ao fim da educação obter o máximo desenvolvimento integral possível nas crianças destas idades e vincula-se estreitamente com as demais áreas contidas no mesmo (INIDE, 2011).

O Meio Físico e Social no desenvolvimento integral das crianças, é fundamental pois manifestam sentimentos de amor e cuidado pela natureza, realizam ações elementares para preservar a vida de animais e plantas e pela natureza curiosa das crianças, se compenetraram com as diferentes características dos objetos e fenómenos da natureza.

A área curricular do Meio Físico e Social tem um carácter interdisciplinar e está dirigida à introdução de um conhecimento científico na criança, quer dizer, à ampliação, profundização, reconhecimento e objetivação de suas experiências pessoais (Dominga & Pereira, 2005). Tem como objetivo ampliar a curiosidade das crianças; construir conhecimentos sobre os fenómenos físicos e químicos, sobre os seres vivos, a relação entre a criança e a natureza e esta com a criança.

Por sua vez, o meio natural e social apoia-se fundamentalmente nas ressonâncias e percepções que captamos da realidade que nos circunda. Isto é, conhecemos os fenómenos que nos rodeiam inicialmente através dos sentidos (sensação e percepção) e os demais analisadores os quais permitem o conhecimento direto desta realidade e posteriormente surgem os processos mais independentes do conhecimento tais como a memória, a imaginação, o pensamento.

É daí que a criança desta idade, começa a resolver tarefas cada vez mais complexas e diversas, por exemplo quando joga, desenha, modela, constrói e resolve tarefas escolares e de trabalho, não simplesmente as ações aprendidas, mais vai variando com o fim de obter novos resultados, assim vemos como a sua atividade, realiza igualmente complexas construções por sua própria iniciativa.

Costa (2005) refere que as atividades didáticas da área curricular do Meio Físico e Social têm como finalidade desafiar as crianças, levá-las a prever resultados, a simular situações, a elaborar hipóteses, a refletir sobre as situações do quotidiano, a se posicionar como parte da natureza e membro de uma espécie entre tantas outras espécies do planeta, estabelecendo as mais diversas relações e percebendo o significado dos saberes dessa área curricular com suas ações do quotidiano.

No programa da Iniciação, na área do Meio Físico e Social trabalha-se os objectivos gerais que permitirá o conhecimento do meio físico nas crianças de 5 anos de idades que são: (i) comparar plantas quanto à forma, tamanho e cor de suas partes; (ii) conhecer algumas características das plantas ornamentais, alimentícias e medicinais; (iii) reconhecer a importância da utilização e cuidado da natureza; (iv) desenvolver atitudes de respeito e preservação da natureza; (v) conhecer o mundo animal; (vi) conhecer as características de alguns animais; (vii) compreender a relação entre os animais e o seu meio ecológico.

Os objetivos e conteúdos do programa elaboraram-se tendo em conta, os interesses e aquisições das crianças dos 5 anos de idades e, por outra, a riqueza e possibilidades que brinda a natureza, com o fim de estimular, ao máximo possível, o desenvolvimento das potencialidades das crianças, para que compreendam o porque é necessário amar e proteger o meio natural. Estão ainda direcionados em comparar as plantas quanto à forma, tamanho e cor de suas partes; conhecer algumas características das plantas ornamentais, alimentícias e medicinais e reconhecer a importância da utilização e cuidado da natureza. Fundamentam-se na unidade do cognitivo e o afetivo, na realização de ações práticas e intelectuais pelas próprias crianças, na verbalização pelas crianças nos distintos momentos do processo de assimilação (López, 2006).

Abordar os conteúdos desta área curricular, deve-se ter presente ao selecionar os procedimentos metodológicos em primeiro lugar, que objetivo principal persegue-se, que enriquece as vivências das crianças, por isso ao planejar as actividades se procura que estes contactem, o mais diretamente possível, para que o fenómeno que se analisa, observe onde, possa explorá-lo com ajuda dos órgãos dos sentidos (Gonzalez, 1984).

No Guia do Educador para a Classe de Iniciação se explicam as orientações metodológicas para cada conteúdo a trabalhar nesta área curricular. Entre os conteúdos das plantas se encontram os destinados a mostrar a grande diversidade e beleza que apresentam as plantas. Para isso, a educadora pode organizar actividades onde as crianças comparam partes da planta (flores, folhas) por sua cor, forma e tamanho.

O enfoque metodológico deve estar dirigido a estimular o interesse das crianças para o mundo natural, em despertar a curiosidade e procurar sempre um novo conhecimento, o papel da educadora, deve estar dirigido de tal forma que as crianças observem, atuem, explorem, descubram, estabeleçam relações e, paulatinamente, cheguem as suas próprias conclusões. Neste caso, a função da educadora se concentra fundamentalmente à organização e direção de actividades previstas dentro do processo educativo (Fernández, 1990).

Empromave (2007) refere que estes conhecimentos não deve ser assimilados de forma linear, e em particular as educadoras devem estar atentas aos sentimentos que as crianças experimentam na comunicação com a natureza, já que, sucedem fonte afetiva que mobilizam a busca intelectual e estimula a curiosidade. O desfrute e apreciação do mundo natural, suas variações e matizes, seus encantos e mistérios, é um elemento que deve ser aproveitado pela educadora para o desenvolvimento intelectual, estético e ético das crianças.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E RESULTADOS DA PESQUISA

Tendo-se definido os aspetos teóricos atrás referidos, considerou-se que a metodologia adequada seria qualitativa de tipo descritivo. Foram ainda utilizadas métodos de nível teórico como análise e síntese, indutivo-dedutivo e o enfoque sistémico e de nível empírico como a observação as actividades das crianças em diferentes momentos, o inquérito às educadoras e a análise dos principais documentos normativos e orientadores da educação Infantil em Angola no ano letivo de 2017.

A observação as actividades das crianças teve como objetivo constatar as principais dificuldades que apresentam a partir das actividades que às educadoras orientam no desenvolvimento dos conteúdos dos temas: As plantas e os animais. O inquérito às educadoras foi aplicado com o objetivo conhecer a sua preparação e as actividades que têm sido desenvolvidas ao trabalhar os conteúdos das plantas e os animais nas crianças de 5 anos de idade na área curricular de Meio Físico e Social na Educação Pré-escolar.

Os documentos normativos e orientadores serviram para analisar o tratamento do desenvolvimento dos conteúdos dos temas: As plantas e os animais na área curricular de Meio Físico e Social na Educação Pré-escolar

para as crianças de 5 anos de idade, documentos que na atualidade são empregues no presente período escolar. Os documentos analisados foram: o Programa de Iniciação na Educação Pré-escolar, Manual de apoio ao currículo de educação e cuidados na primeira infância, Manual da educadora do Ensino Pré-escolar, Fichas técnicas, Volume 1, 2 e 3 e os Planos de actividades programadas das educadoras.

Os participantes na investigação corresponderam a uma amostra por conveniência, um total de 60 crianças dos 5 anos de idade, dado que foram seleccionadas tendo em conta a faixa etária das mesmas num universo populacional de 150 crianças que frequentavam a iniciação no Centro Infantil Kilamba do Kuito/Bié e 3 educadoras respetivamente.

Para a observação às crianças de 5 anos de idade nas actividades do processo educativo do Centro Infantil “Kilamba” foi utilizado uma escala valorativa de (bom e com dificuldades), elaborado na investigação com o objetivo de constatar as principais dificuldades que apresentam as crianças nos conteúdos dos temas: As plantas e os animais.

No indicador um das 60 crianças que conformam a amostra observou-se que 25 crianças foram avaliadas de bom para (42 %) e 35 crianças que representam (58%) foram avaliadas com dificuldade pois necessitam da ajuda e demonstração da educadora para comparar algumas das plantas (ornamentais, alimentícias e medicinais) quanto à forma, tamanho e cor, assim como suas partes: folhas, flores e caules.

Nos indicadores dois e três observou-se que 20 crianças que representam (33,3%) foram avaliadas com dificuldade pois necessitam da ajuda e demonstração da educadora para reconhecer algumas características externas das plantas, assim como, para identificar e nomear algumas das plantas (ornamentais, alimentícias e medicinais).

Na descrição dos diferentes tipos de plantas que pertencem ao indicador quatro, constatou-se que de maneira geral as crianças descobrem algumas plantas e animais, porém, 15 crianças apresentam algumas dificuldades necessitando da ajuda e demonstração da educadora o que representam (25%) da amostra.

No indicador cinco constatou-se que 20 crianças que representam (33,3%) foram avaliadas com dificuldade pois necessitam da ajuda e demonstração da educadora para comparar alguns dos animais quanto à maneira de deslocar-se de um lugar a outro e seu aspeto exterior.

Nos indicadores seis e sete constatou-se que 25 crianças que representam (42%) foram avaliadas com dificuldade pois necessitam da ajuda e demonstração da educadora para conhecer e identificar alguns dos animais domésticos e selvagens tendo em conta seus nomes, som que emitem, local onde vivem, como se alimentam e sua utilidade para o homem.

No transcurso das observações realizadas apreciou-se que somente 15 crianças foram avaliadas com dificuldades o que representam (25%) já que, em ocasiões não manifestaram sentimentos de amor, cuidado e proteção pelas plantas e animais, no seu modo de atuar nas actividades sobre o conhecimento da natureza, além disso, no passeio feito ao jardim e no trabalho na capoeira o comportamento delas não foi adequado.

Como se pode observar é necessário que às educadoras realizem um trabalho sistemático e procurem novas vias apoiada em actividades motivantes, criativas e lúdicas para a exercitação dos conteúdos das plantas e os animais na área curricular de Meio Físico e Social para que as crianças ao finalizar os 5 anos de idade conheçam e identifiquem algumas características dos animais e das plantas ornamentais, alimentícias e medicinais. Além disso reconheçam a importância da utilização e cuidado da natureza que são alguns dos objetivos fundamentais desta área curricular nesta idade.

Os documentos oficiais carecem de sugestões metodológicas e de actividades motivantes, criativas, lúdicas e actividades de jogos para o desenvolvimento destes conteúdos na área curricular do Meio Físico e Social.

Na revisão dos planos das actividades programadas constatou-se que não se planificam actividades criativas, motivadoras e lúdicas com a utilização de outras fontes bibliográficas, assim como actividades de exercitação para o desenvolvimento dos conteúdos das plantas e os animais na área curricular do Meio Físico e Social nas crianças de 5 anos de idade.

As educadoras demonstraram algumas dificuldades no desenvolvimento do conteúdo das plantas e os animais na área curricular de Meio Físico e Social, relativos a comparação de algumas plantas, quanto à forma, tamanho e cor de algumas de suas partes, mas dificilmente orientam ao reconhecimento de algumas características externas das plantas; identificação de algumas plantas; comparação de alguns animais domésticos e selvagens, quanto à maneira de deslocar-se de um lugar a outro e seu aspeto exterior.

As mesmas possuem pouca preparação nos conteúdos das plantas e animais e têm dificuldades para planificar diferentes actividades motivadoras, criadoras e lúdicas para a exercitação destes conteúdos nas crianças de 5 anos de idade.

CADERNO DE ATIVIDADES

O caderno de actividades, desde o ponto de vista pedagógico, é um meio de ensino muito utilizado no âmbito educativo, para experimentar o tipo de actividade que põe em prática as capacidades, habilidades e conhecimentos adquiridos pelas crianças durante as diferentes actividades do processo educativo. Sustenta-se nas actividades de consolidação ou exercitação, como possibilidade de trabalhar estas actividades que permite, através de exercícios e tarefas diferenciadoras atender os diferentes níveis de desempenho de maneira que as crianças possam aprender, comprovar e assimilar corretamente (Dominga & Pereira, 2005).

Oferecer este caderno de actividades é de grande importância já que, se propõe actividades viradas ao alcance de níveis de desempenho cognitivo, relativo ao tratamento dos conteúdos das plantas e os animais, que permitem as crianças estabelecer conversações, fazer valorações, emitir juízos e desta forma, ela aprende, desenvolve a sua memória, seu pensamento, o gosto estético, sentimentos e qualidades morais garantindo-se ao máximo possível, o desenvolvimento das potencialidades das crianças, sobre tudo para que compreendam da necessidade de amar e proteger o meio natural.

Por outro lado, o caderno servirá nas mãos das educadoras uma ferramenta fundamental, quando utilizada de forma sistemática em todas as actividades do processo educativo para contribuir a fixar os conhecimentos sobre o meio natural, assim como a formação de atitudes, sentimentos e qualidades morais nas crianças que lhes permitam atuar com responsabilidade ante determinado feito da vida quotidiana.

Barbosa (2008) considera que uma actividade de consolidação ou exercitação é uma ferramenta idónea para afiançar-lhes conhecimentos nas crianças e se realizar de maneira correta, que permite as crianças a uma aprendizagem mais significativa e profunda, ajuda a assimilar os conhecimentos de maneira mais eficaz, relacionar o aprendido com a realidade e fomentar a autonomia e o autoconhecimento nas crianças.

As actividades contidas no caderno fundamentam-se nos níveis de conhecimento: o de familiarização, reprodução e aplicação (Cruz, 1998). O mesmo desenvolveu-se obedecendo ao carácter flexível e dinâmico, objetivo, envolvente e com capacidade de ser avaliado, o qual estruturou-se de uma introdução, folha de apresentação e desenvolvimento para a sua execução.

As atividades propostas foram direcionadas a objetivos principais para que as crianças possam identificar, nomear, conhecer, reconhecer, comparar os diferentes tipos de plantas e animais que existe no seu meio. As mesmas contêm orientações metodológicas, para que às educadoras trabalhem em diferentes momentos com as crianças e em todas as áreas curriculares, como por exemplo, em Comunicação Linguística para conversar ou descrever as plantas e animais, em Representação Matemática, na formação de conjunto pela natureza, além disso, nas atividades independentes para desenvolverem o amor e cuidado pelas plantas e animais nas crianças.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os aspetos teóricos-metodológicos mostraram que na idade pré-escolar as crianças manifestam curiosidades pelo mundo natural que o rodeia, o qual carecem de ajuda e demonstração das educadoras, nas atividades da área curricular do Meio Físico e Social, relacionando-as com as demais áreas do desenvolvimento, já que, conteúdos do mundo natural e do meio ambiente em geral, desenvolvem-se simultaneamente num enfoque formativo e educativo, aspetos fundamentais para as crianças assumirem condutas favoráveis e positivas no seu meio circundante.

O Diagnóstico aplicado mostrou que existem insuficiências nas crianças dos 5 anos de idade do Centro Infantil “Kilamba” do Kuito-Bié em Angola para conhecer, comparar, identificar e nomear algumas das variedades de plantas e animais que existem no meio e suas características externas, assim como, a utilidade para o homem e a importância que têm dentro da natureza.

O caderno de atividades elaborados para a exercitação dos temas: As plantas e os animais da área curricular do Meio Físico e Social nas crianças dos 5 anos de idade do Centro Infantil “Kilamba” do Kuito-Bié em Angola possui uma linguagem clara, amena, flexível, motivadora, acessível e demonstram as habilidades que se trabalham na idade pré-escolar.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, M. (2008). *Projetos Pedagógicos da Educação Infantil*. Porto Alegre: Artimed;
- Costa, E. (2005). *Proposta de atividades para enriquecer as atividades programadas na área de Meio Físico e Social no Centro Infantil, Santa Cruz no município de Luanda*. Luanda: Angola;
- Chivela, L. & Nsianguengo, P. (2003). *Currículo de Pré-escolar*. INIDE. 1ª Edição. Luanda: Angola;
- Corrales, (2010). *Jogos didáticos para a assimilação do conteúdo do Mundo Vegetal para as crianças de 4 anos de vida do Centro Infantil Nadezdha Krúpskaya em Cuba*. Havana;
- Cruz, C.L (1998). *Acerca de la periodización del desarrollo psíquico en el niño de edad temprana*. En Selección de Lecturas de Psicología de las edades I. Tomo III. Editorial CENIC, La Habana;
- Decreto-lei nº 17/2016 de 7 de Outubro (2016). *Lei de Bases do Sistema de Educação e Ensino em Angola*. Diário da República I – Série, 170;
- Dominga, R. & Pereira, R. (2005). *Programa para educadores do ensino Pré-escolar em Angola*: INIDE: Luanda. Angola;
- Empromave, M. (2007). *El descubrimiento del entorno*. Módulo 13, Universitalización de La educación superior. Educación Preescolar. Cuba
- Fernández, C. (1990). *Metodología para el conocimiento de la naturaleza*. Editora Pueblo y E education. Havana;

- Gonzalez, J. (1984). *La observación de la naturaleza en el círculo infantil*. Editoeial Pueblo y Educación, La Habana, Cuba;
- Heldes, Simão & Bimbi, C. (2015). *Jogo didáticos para contribuir no desenvolvimento dos conteúdos das Plantas na área curricular de Meio Físico Social nas crianças de 5 anos de idade do Centro infantil Kilamba do Kuito-Bié*: Angola;
- INIDE. (2003). *Programa e guias metodológicas do currículo da pré-escola*. 1ªedição/ Luanda: Angola;
- INIDE. (2011). *Fichas técnicas, Volume 1,2,3*. Luanda: Angola;
- _____(2011). *Manual da educadora do Ensino Pré-escolar da República de Angola*. Luanda: Angola;
- _____(2011). *Programa e guias metodológicas do currículo da pré-escola*. Ajustes da 1ªedição/ Luanda: Angola;
- López, J. (2004). *El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia*. UNICEF. LA Havana;
- López, J. (2006). *Estratégia metodológica, modelação e procedimentos lúdicos para atividade cognitiva das crianças*. La Habana;
- López, J. & Siverio, A. (2006). *El proceso educativo para la infancia de 0 a 6 años: su conducción en la práctica pedagógica*. Ed: Pueblo y Educación. La Habana;
- Vygotsky LSA (1991). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes;

DESAFIOS E PRÁTICAS INOVADORAS COM ACADÊMICOS NO BRASIL E ESPANHA

ID 168

Marcia Regina DIEHL

Maria de Fátima RESZKA

Beatriz Peña ACUÑA

Faculdades Integradas de Taquara; Faculdades Integradas de Taquara

Universidad de Huelva

marcia@faccat.br; reszka@faccat.br; pietrafelice@gmail.com

Resumo: Essa pesquisa tem como objetivo analisar os desafios encontrados diante de práticas inovadoras com acadêmicos na formação de professores dos cursos de Pedagogia e junto a Educação Infantil. Trata-se de um projeto internacional, realizado em instituições de ensino superior da Espanha e Brasil. Decidiu-se aplicar metodologias criativas, instigando-se a forma de pensar do acadêmico, visando a solução de problemas na área educacional. Para tanto, realizou-se uma pesquisa-ação, onde na Espanha se aplicou um instrumento baseado na estimulação das conexões criativas de ideias, com aplicação posterior do *Design Thinking* e no Brasil, aplicou-se apenas o *Design Thinking*. Fundamentamos nossa caminhada com autores que trazem referências a respeito do *Design Thinking* sobre criatividade, inteligência, identificação de emoções e crescimento intelectual. Como resultados finais, percebemos que em ambos países existe uma necessidade de utilizarmos metodologias criativas para promovermos a inovação e o autoconhecimento dos acadêmicos potencializando habilidades tais como: flexibilidade, rapidez, agilidade, intuição, criticidade. Acreditamos que, dessa maneira, promoverão atividades mais criativas e problematizadoras nas suas práticas pedagógicas.

Palavras-chave: inovação, metodologias criativas, práticas pedagógicas.

INTRODUÇÃO

As metodologias de ensino e de aprendizagem apresentam na atualidade uma inclinação para desenvolver a capacidade discursiva dos acadêmicos em formação inicial de professores. No entanto, entendemos que devemos também desenvolver a criatividade nos acadêmicos, como parte fundamental do desenvolvimento pessoal, cientes de que isso também afeta a produtividade da capacidade discursiva dos mesmos. Para isso precisamos buscar a preparação para resolver problemas que estão abertos ou vinculados a situações reais. Kounios e Beeman (2015) nos apontam uma definição de criatividade, onde referem-na como a capacidade de reinterpretar algo dividindo-o em seus elementos e recombinação-os para alcançar algum objetivo.

Este artigo trata de um projeto internacional coordenado por departamentos de Educação, na Espanha e no Brasil, onde decidiu-se analisar os desafios e práticas de metodologias inovadoras e criativas. A metodologia aplicada na Espanha baseou-se na estimulação de conexões criativas direcionadas ao estímulo criativo das ideias e posteriormente o *Design Thinking*; e no Brasil aplicou-se o *Design Thinking* (IDEO, 2013).

O *Design Thinking* é uma abordagem processual do design baseada na forma de pensar do designer. O processo criativo é organizado em fases que utilizam diferentes tipos de pensamento de forma a provocar a criatividade. Além disto, é centrado no trabalho colaborativo, pode ser utilizado em qualquer situação tendo em vista a inovação, a co-criação, a empatia e a prototipagem rápida (Cavalcante, Filatro, 2016; Camargo, Daros, 2018). Sua aplicação na educação é voltada à geração de inovação, solução de problemas ou ainda como uma estratégia de ensino-aprendizagem (Cavalcante, Filatro, 2016). Desse modo, entende-se que a prática deste processo possa levar os acadêmicos a um outro patamar quando em busca de soluções e respostas para diferentes situações tanto na vida pessoal quanto no trabalho diário como professor, dentro da sala de aula.

DESAFIOS E PRÁTICAS COM ACADÊMICOS BRASILEIROS

No lado brasileiro, a amostra constava de 53 acadêmicos (52 mulheres e 1 homem), da graduação em Pedagogia no componente curricular de Metodologias do Ensino. Buscou-se analisar junto com o grupo a utilização do *Design Thinking* como um processo que despertasse a criatividade, levando-os a encontrar soluções inovadoras para problemas do dia-a-dia de um professor. Apresentou-se a abordagem criativa *Design Thinking*, que é dividida em 5 etapas: Descoberta, Interpretação, Ideação, Experimentação e Evolução (IDEO, 2013).

A fase da Descoberta, utiliza o pensamento abduutivo e divergente, que proporciona abertura a novas oportunidades, introduz uma nova ideia, lida com problemas complexos ou mal definidos (Cavalcante, Filatro, 2016; IDEO, 2013). Tal fase serve para entender o desafio a ser enfrentado, realizar pesquisa com pessoas que estejam envolvidas no tema e, por fim, mergulhar no contexto do desafio (IDEO, 2013). A fase da Interpretação utiliza o pensamento convergente pois é necessário selecionar e interpretar os dados coletados na fase anterior até que seja possível visualizar um caminho que leve para a fase de ideação (IDEO, 2013). A fase da Ideação é aquela onde se faz uso dos diversos tipos de pensamentos. É uma das mais importantes, pois todo o trabalho realizado anteriormente serve de insumo para a geração de ideias (IDEO, 2013). A fase da Experimentação utiliza o pensamento convergente. É o momento de realizar escolhas, prototipar e testar ideias, construir e reconstruir (IDEO, 2013). É quando todas as fases se misturam, pois, muitas vezes é necessário voltar às fases anteriores, em busca de mais informações que possam melhorar o protótipo. A fase da Evolução utiliza o pensamento divergente. Nesta, o projetista deve acompanhar o uso da solução no dia a dia observando as pequenas mudanças que vão ocorrendo ao longo do tempo e com elas aprender (IDEO, 2013).

O processo criativo foi realizado durante 08 encontros, quando então os acadêmicos buscaram soluções para variados desafios que se apresentam prática diária dos acadêmicos quando estão atuando como professores de educação infantil. Durante os encontros foram realizadas as seguintes atividades: Apresentação do tema Inovação na Educação; Apresentação da abordagem *Design Thinking*; Realização de um processo criativo; Realização de um *focus group* para avaliar o uso do *Design Thinking* como um processo criativo.

Para a execução do *focus group*, estabeleceu-se um conjunto de oito perguntas norteadoras da discussão. Além disso, dividiu-se a turma sendo que cada um dos 13 grupos deveria escolher um relator e um coordenador. O relator deveria fazer o registro documental das discussões e o coordenador deveria observar que todos falassem bem como todos os tópicos fossem abordados, tendo o cuidado de não levar o grupo a um consenso, mas sim ouvir a opinião de todos.

Diante da primeira questão, sobre a criação de soluções em grupo, encontramos respostas positivas tais como: "tranquilo", "interessante", "respeitando a subjetividade de cada uma" e "acharam com facilidade a solução". Apenas um grupo encontrou dificuldade: "foi difícil achar ações". Segundo Camargo e Daros (2018) "o grande desafio deste momento histórico é a prática de metodologias que possibilitem uma práxis pedagógica capaz de alcançar a formação do sujeito criativo, crítico, reflexivo, colaborativo, capaz de trabalhar em grupo e resolver problemas reais." Entendemos que a prática proposta foi capaz de mobilizar os acadêmicos na sua formação criativa e colaborativa resolvendo os problemas do seu dia-a-dia.

Para entender o quanto os acadêmicos pensaram colaborativamente na solução, utilizou-se a segunda questão: "quando você recebeu o desafio, já pensou numa solução?" Percebeu-se que 50% dos acadêmicos ainda trabalham baseados no paradigma tradicional, onde a solução de um problema é encontrada de forma individual, sem reflexão coletiva, como pode ser visto nas falas: "todos os grupos já tinham a solução antes", "sim", "a solução

foi a primeira ideia". Os demais grupos estavam engajados no paradigma emergente, de trabalho colaborativo como pode ser observado em: "no andamento do trabalho, fomos descobrindo a solução". Corroborando, Bacich e Moran (2018), nos dizem que: "avançamos em direção à superação de visões reducionistas que apresentam as metodologias ativas como um conjunto de estratégias que os professores utilizam em algumas de suas sequências didáticas. (...) A reflexão pede uma mudança de postura, em que gradativamente o educador se posicione como um mediador, um parceiro na construção de conhecimento que não está no centro do processo."

Para entender se o processo proposto faria alguma diferença na condução da solução, foi questionado se a solução se modificou durante o processo de *Design Thinking*. Todos os grupos responderam positivamente, sendo que alguns criaram a solução durante o processo e, outros, modificaram sua proposta inicial. Segundo Bacich e Moran (2018), "Metodologias ativas englobam uma concepção do processo de ensino e aprendizagem que considera a participação efetiva dos alunos na construção da sua aprendizagem, valorizando as diferentes formas pelas quais eles podem ser envolvidos nesse processo para que aprendam melhor, em seu próprio ritmo, tempo e estilo."

A quarta questão tinha como objetivo entender como se sentiram em relação ao processo criativo sistêmico-reflexivo do *Design Thinking*. Os acadêmicos, em sua maioria, têm a prática de solução de problemas sem reflexão coletiva. Percebeu-se que eles se utilizaram de relatos de suas vivências buscando dar conta de uma releitura do problema. Além disso, comentaram que "foi necessário revisitar muitas vezes os conceitos pré-estabelecidos" e "muitas dúvidas surgiram". A fala mais marcante foi: "Foi um construto desgastante, maçante, confuso. Pelo fato de desacomodar inquietudes e conceitos pré-concebidos anteriormente." Entendemos, portanto, que houve uma ruptura na forma de pensar promovendo o desacomodar de conceitos estanques e conhecimentos prévios abrindo possibilidades de um repensar situações.

Levando em consideração que Mohr (2003) aponta a inovação como sendo uma introdução exitosa de um novo processo em uma dada situação, entendemos que a transformação percebida pode ser considerada como uma inovação na forma de solucionar os problemas do sistema educativo.

Na questão 5, "durante o processo, houve alguma transformação na sua forma de enfrentar os problemas?", trouxeram que passaram a enfrentar os problemas de forma mais complexa e aprofundada desenvolvendo uma postura mais crítica, mudando o olhar. Diante disso, Camargo e Daros (2018) nos afirmam que:

Para que o estudante assuma uma postura mais ativa e, de fato, se descondicione da atitude de mero receptor de conteúdos e busque efetivamente conhecimentos relevantes aos problemas e aos objetivos da aprendizagem, os processos educativos devem acompanhar estas mudanças.

As instituições de ensino precisam organizar em seus currículos e cursos, atividades integradoras da prática com a teoria, do compreender com o vivenciar, o fazer e o refletir, de forma sistemática, em todas as áreas e durante todo o processo de profissionalização.

Com relação à questão 6, "Diante da metodologia trabalhada, como você se sente em relação à criatividade necessária para resolver problemas?", e levando em consideração o conceito de criatividade trazido por Noguero (2016) que é o de "ser capaz de resolver problemas de forma inovadora", percebemos que trouxeram o repensar como sendo uma condição necessária para buscar novas soluções de maneiras diferentes. Apontaram que foi necessária maior criatividade durante a elaboração do problema do que na resolução, e depois no decorrer do desenvolvimento do projeto chegaram à conclusão que não teriam uma só solução, mas várias formas de resolver o problema. Apresentaram dificuldades em desenvolver o projeto, pois focaram na solução e não no processo para solucioná-lo, após muitos debates conseguiram chegar à resolução do problema através de atividades e práticas criativas e experiências em sala de aula, envolvendo a comunidade escolar em prol da solução do problema.

Na questão 7, "O que mais te surpreendeu neste processo?", relataram a falta de interesse de alguns colegas para a realização do trabalho, assim como a pouca motivação dos entrevistados para responder às perguntas. As dificuldades relatadas foram diversas, entre elas a escolha de um problema a ser solucionado e a metodologia de ação para atingir a solução. Por fim, surpreenderam-se com o novo método aplicado, sem precisarem buscar uma fundamentação teórica, usando somente as ideias do próprio grupo, pois segundo os relatos, não é uma realidade muito vivenciada no meio acadêmico. Noguero (2016) nos aponta as dificuldades das metodologias participativas, destacando que existem condições para exercermos a criatividade, entre elas, a intencionalidade da comunicação, a liberdade expressiva, a estrutura grupal e a habilidade de conduzir o grupo.

Na última questão, "Se você tivesse que falar sobre este processo para alguém, o que você diria?", comentaram ser um processo diferente do qual estão acostumados e, por tal motivo, sentiram muito desconforto. Relataram a dificuldade de compreensão dessa nova forma de criar um projeto colocando como desafiador e novo, como nos apontam Cavalcante e Filatro (2016) sobre o *design thinking* como um "modo de pensar", cujo objetivo é a produção criativa de soluções inovadoras.

DESAFIOS E PRÁTICAS COM ESTUDANTES ESPANHÓIS

No caso espanhol, a primeira etapa consistiu na formação em metodologia criativa. Realizamos por *Red Creativa*, um workshop sobre metodologias criativas. Tal metodologia consiste em impactar o cérebro pela criação de histórias ou pinturas. Uma vez que o cérebro está trabalhando criativamente, ele pode ser colocado para procurar soluções de qualquer outro campo. A busca de soluções é feita colaborativamente com uma equipe utilizando *post-it*.

Em uma primeira amostra de 60 acadêmicos do curso de Educação Infantil, composta por 59 mulheres e um homem, divididos em equipes de até 10 acadêmicos, aplicou-se uma metodologia criativa ao realizar as práticas em sala de aula. Para verificar em que medida as equipes internalizaram o aumento da criatividade, realizou-se uma pesquisa qualitativa com grupos de discussão.

Neste primeiro caso, os acadêmicos criaram histórias através de desenhos e pinturas, durante dias seguidos. Organizaram-se em equipes e criaram um programa sobre o tema: participação de jovens em *smart cities*. Depois de ativar as conexões do cérebro criativo, a parte racional para procurar soluções foi ativada e rapidamente conseguimos compor por equipes de forma original um programa de participação juvenil.

Em seguida, nós isolamos alguns fatores da análise da criatividade através do Teste de Torrance (González, 2007). Esses fatores foram enunciados aos acadêmicos no final do exercício criativo da equipe, de modo que eles teriam uma opinião se o seu processo intelectual tivesse melhorado a esse respeito. Em particular, apresentamos estes quatro fatores: Fluência, em menor grau; Flexibilidade; Originalidade e por último Elaboração - número de detalhes adicionados (González, 2007). Como será visto mais tarde, eles contribuíram com outros fatores.

Uma investigação preliminar foi realizada sobre as atividades criativas realizadas pelos acadêmicos da amostra. Primeiro descobrimos que tipo de atividades criativas eles geralmente fazem: cantar, pintar, dançar, decorar, desenhar, cozinhar, costurar, ouvir e/ou tocar música, teatro e esculturas, leitura, escrita de histórias, maquiagem, penteados. Eles executaram as atividades criativas que costumavam fazer e, em seguida, se comprometeram a praticá-las por uma semana, todos os dias, para ter essa área do cérebro ativada. Desta forma, queríamos que eles treinassem a criatividade.

Depois de fazer essas atividades, vimos um aumento criativo nas práticas que deveriam ser realizadas em equipe. De tal forma, pudemos trabalhar em equipe durante semanas. Em cada prática, eles deveriam resolver algo em cinco minutos cronometrados, para que sentissem a pressão de tempo. Durante duas sessões para resolver a prática principal do assunto tiveram que aprender a usar a observação sistemática e a observação participante sobre o assunto escolhido.

Em seguida, realizamos uma pesquisa qualitativa sobre os benefícios intelectuais da criatividade. Para tanto, realizamos o *focus group*, por equipes e após reflexões em um fórum online acessível a todos acadêmicos.

Neste primeiro grupo espanhol, no tema "Observação sistemática e análise de contextos", várias metodologias de ensino foram aplicadas e explicadas para conectar a teoria à prática e aplicá-las futuramente em sua sala de aula. As metodologias foram: Participativa e técnicas de *brainstorming*; Experimental para a aprendizagem de metodologias de pesquisa; Trabalho em equipe; Uso de Novas tecnologias; teórico-prática; Inteligência emocional para a identificação de emoções seguindo o modelo de Mayer e Salovey (1997).

Os acadêmicos realizaram as seguintes atividades criativas: escutar música (54); maquiagem (25), ler e dançar (15), trabalhos manuais (12), cozinhar e pintar (10), decorar (6), tocar música (5) e por último escrever (4). Isso nos ajudou a deduzir que esse grupo, em geral, era um grupo criativo em que os acadêmicos predominavam com a inteligência musical e o estilo de aprendizagem certamente auditivo, nos ajudou a focar outras práticas em sala de aula e motivar a aprendizagem.

As características que os estudantes haviam notado em relação à melhora intelectual, de maneira geral, são: flexibilidade e fluência (10 em 10 equipes); agilidade ou velocidade, ativismo, intuição, coordenação ou cumplicidade entre os acadêmicos (9 de 10).

Após ter feito um estudo qualitativo a respeito da criatividade durante o período acadêmico de 2017-2018, descobrimos os benefícios da motivação da aprendizagem e fortalecimento de autoestima nos acadêmicos, bem como um novo recurso cognitivo para alcançar soluções (Reszka, Diehl e Peña, 2019).

Na continuação da pesquisa sobre criatividade, mergulhamos na variável criatividade (Peña, 2019) e descobrimos que nos últimos estudos neurocientíficos, já está separada a variável inteligência do fator criatividade. A criatividade não opera em uma área do cérebro, mas em várias áreas do cérebro que se coordenam entre si.

Decidimos, então, experimentar um segundo grupo em uma nova universidade espanhola e em uma disciplina cujo tema era, precisamente, sobre a Criatividade Verbal durante o semestre 2018-2019. Explicamos aos acadêmicos, de forma cronológica, as três metodologias criativas, a saber: o pensamento divergente de Guilford (1950), o pensamento lateral de Bono (1967) e o *Design Thinking*. Desta vez, pretendíamos que adquirissem competência criativa, isto é, uma mentalidade divergente em face do pensamento convergente que tinham anteriormente na universidade. Esse foi o nosso maior desafio, fortalecer sua atitude positiva em relação a esse aprendizado universitário tão diferente e ao ritmo que elas apresentassem. Para investigar as equipes, fizemos uma observação participante ativa. Para isso, explicamos a teoria, a debatemos, investigamos conceitos, temáticas associadas e eles mesmos os expunham.

Além disso, deviam saber como aplicar a teoria à prática. Cada um dos dois primeiros modelos teve práticas associadas curtas até que adquirissem uma aprendizagem significativa do escopo de cada uma dessas duas metodologias. Também tiveram que aplicar o *Design Thinking* para propor um programa de iniciação de 10 atividades interligadas onde além de promover a inteligência linguística (criatividade verbal), tiveram que desenvolver as outras sete inteligências múltiplas propostas por Howard Gardner (1987). Ou seja, a inteligência

musical, emocional, social, espacial, sinestésica, lógico-matemática e naturalista. Este trabalho foi proposto desta forma para estimular todos os tipos de acadêmicos, não somente aqueles que possuem inteligência linguística e, também, descobrir que eles podem estimular várias inteligências ao mesmo tempo em uma atividade. À medida que realizavam este trabalho mais extenso e com mais tempo para fazê-lo, lhes explicamos o método de *Design Thinking*, onde o processo cognitivo segue mais etapas e é muito mais processado, refinado e permite aprofundar; se valoriza o trabalho em grupo, a tempestade de ideias (o *brainstorming*) e a consulta de pessoas com expertise. Os acadêmicos eram da graduação em Educação Infantil e tiveram que compor e executar várias entrevistas com professoras da área, com experiência profissional, para garantir que as atividades programadas tivessem sucesso e fossem realistas com respeito à prática em sala de aula.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dessa pesquisa, salientamos os fatores impulsionados pela criatividade em relação ao dinamismo intelectual do teste de Torrance que consistiram em Fluência, Flexibilidade, Originalidade e Elaboração (número de detalhes adicionados). As características que os acadêmicos do primeiro grupo espanhol apresentaram em relação ao aprimoramento intelectual consistiam em seis fatores: Flexibilidade, Fluência, Agilidade ou Velocidade, Ativismo, Intuição, Coordenação ou Cumplicidade entre eles. Para os dados extraídos da amostra, sublinharam dois fatores: Fluência e Flexibilidade. Além disso, quase todos (9 de 10) acrescentaram mais quatro fatores: Agilidade, Ativismo, Intuição e melhor coordenação, e Cumplicidade da equipe. O fator 'Originalidade na produção do resultado' foi observado através da observação participante. O fator 'Elaboração', foi cumprido em quase todos os resultados, exceto um. Também deve ser notado que todos os acadêmicos - exceto um - reconheceram uma melhoria na criatividade no trabalho em equipe. Curiosamente, o discordante - que, a propósito, estimamos alta capacidade para suas intervenções - reconheceu ser criativo naturalmente e não mostrou interesse por essa metodologia.

Outra conclusão, através da interpretação que permite a observação participante, foi a avaliação desta metodologia criativa em relação a outras metodologias de ensino. Tanto a metodologia criativa quanto a inteligência emocional foram as mais bem recebidas pelos acadêmicos tanto pelos seus comentários e perguntas quanto pela observação da linguagem corporal.

Notamos que houve uma melhora na avaliação das intervenções em sala de aula com relação à criatividade na formação de crianças. Isso também lhes deu a chance de se conhecerem mais nesse aspecto e estimamos que sua autoestima individual e de equipe cresceu; e, se podemos salientar, otimismo sobre sua capacidade de reagir ao trabalho em equipe. Além disso, três equipes propuseram uma prática final posterior, onde incorporaram a variável criatividade. Isso implica que eles se conscientizaram do valor da criatividade no desenvolvimento dos seus alunos e como acadêmicos estão reforçando e construindo suas personalidades.

No grupo brasileiro, percebemos o uso de algumas defesas iniciais, sendo que em alguns momentos os acadêmicos não queriam sair da zona de conforto, nem sair da seguridade do conhecimento, pensando em resolver o desafio proposto da forma como sempre vinham resolvendo. Ou seja, encontrar uma solução imediatamente e trabalhar para concretizá-la. Remetemos isso ao paradigma tradicional onde a solução de um problema é encontrada sem reflexão coletiva. Também, em alguns momentos, surgiram a falta de motivação para o trabalho coletivo. A inibição e timidez nesta vivência de discussões e troca de ideias, potencializaram os freios inibidores da criatividade.

Diante do uso da abordagem criativa *Design Thinking*, notou-se algumas mudanças nos acadêmicos: o ensinar a pensar ativamente, desenvolver capacidades de cooperação, responsabilidade, autonomia e criação. Eles desenvolveram habilidades de escuta ativa e compreensiva, o que auxiliou a vencerem temores e inibições, superando tensões iniciais, criando um sentimento mais cordial e democrático de trabalho. Pelas respostas encontradas percebeu-se que se tornaram protagonistas de sua própria aprendizagem superando as dificuldades iniciais inerentes ao processo.

Já no novo grupo espanhol, os benefícios que descobrimos a partir do *Design Thinking* são a interação, escuta ativa, o respeito pelas ideias e opiniões no trabalho em equipe, o trabalho colaborativo e o cooperativo. Simplesmente por estes, o método já seria proveitoso, no entanto, descobrimos muito mais: os acadêmicos reforçaram a sua autoestima para criar e adaptar o conteúdo por meio de atividades, confiaram em suas intuições docentes e em explorar, participaram com mais entusiasmo e atitude proativa na aula, manifestaram que a criatividade era uma grande aliada do jogo com regras ou espontâneo, praticaram a metodologia de pesquisa qualitativa por meio de entrevistas para melhor corresponderem às atividades e programas para a realidade nas quais eram aplicadas, entenderam que a profissão requer a práxis, mas se reconheceram preparadas para enfrentar o desafio do trabalho. Por último, entenderam que a criatividade é indispensável na formação básica das crianças na Educação Infantil.

Recomendamos, a partir destas experiências docentes e de pesquisa, a abordagem do *Design Thinking* como a maneira mais eficaz e completa de formar o pensamento criativo em acadêmicos, mas salientamos que ela requer mais tempo de programação, tempo e esforço para o professor universitário. Mostra-se necessária a continuidade desta pesquisa como forma de obter mais dados que permitam entender a influência da criatividade na geração de conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Bacich, L.; Moran, J. (2018) *Metodologias Ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática* - Porto Alegre: Penso.
- Camargo, F.; Daros, T. (2018) *A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo* - Porto Alegre: Penso.
- Cavalcante, C. C.; Filatro, A. C. (2016) *Design Thinking na educação presencial, a distância e corporativa* - 1.ed. - São Paulo: Saraiva.
- De Bono, E. (1967) *New Think: The Use of Lateral Thinking*. En castellano:(2006) *El Pensamiento Lateral*. Paidós Ibérica: Barcelona.
- Gardner, Howard (1987) *La teoría de las inteligencias múltiples*, Fondo de Cultura, México.
- González, Juan E. Jiménez et al (2007). Adaptación y baremación del test de pensamiento creativo de Torrance: expresión figurada. Educación primaria y secundaria. Canarias: Producciones Gráficas S. L.
- Guildford, J. P. (1950) *Creativity*, American Psychologist 5 (9): 444–454.
- IDEO (2013). Riverdale Country School. *Design Thinking para educadores*. Edição: Instituto Educadigital: São Paulo/SP. <http://www.dtparaeducadores.org.br/site/>.
- Kounios, J.; Beeman, M. (2015). *The eureka factor: creative insights and the brain*. William Heinemann.
- Mayer, J.D.; Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey e D. Sluyter (Eds). *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators* (p. 3-31) Nueva York: Basic Books.

- Mohr, L. B. (2003) Determinants of innovation in organizations. En Larisina V. Shavinina (Ed.) *The International Handbook on Innovation*. Amsterdam: Elsevier Science.
- Noguero, F. L. (2016). *Metodologia participativa en la Enseñanza Universitaria*. Narcea, S.A. Ediciones - 4a. ed. - Madrid: España.
- Peña Acuña, B. (2019) *Creatividad verbal*. ACCI: Madrid. En processo.
- Red. Red Creativa. (página web). Recuperado de <http://www.redcreactiva.org/>.
- Reszka M. F.; Diehl M. R.; Peña Acuña, B. (2019). *Metodologias criativas: um estudo comparativo entre Brasil y Espanha*. Anais do X Congresso Ibero-Americano de Docência Universitária (CIDU) [recurso eletrônico] / organizadores Maria Inês Côrte Vitória, Priscila Trarbach Costa. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: EDIPUCRS [http://www.pucrs.br/edipucrs/ISBN 978-85-397-1247-2](http://www.pucrs.br/edipucrs/ISBN%20978-85-397-1247-2)

FORMAÇÃO CONTÍNUA DE PROFESSORES À DISTÂNCIA: REFLEXÃO SOBRE UMA EXPERIÊNCIA NA CONSTRUÇÃO E GESTÃO DE UM AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

ID 84

Raquel DINIS

Universidade dos Açores, NICA-UAc

João PORTEIRO

Universidade dos Açores; CIBIO-Polo Açores

Rute Dias GREGÓRIO

Universidade dos Açores; CHAM-Centro de Humanidades

raquel.jj.dinis@uac.pt; joao.jm.porteiro@uac.pt; rute.ir.gregorio@uac.pt

Resumo: O ensino à distância tem vindo a ganhar relevância desde o final da década de 90, acompanhando a evolução das tecnologias e a difusão do acesso à Internet. Neste cenário, progressivamente marcado pela mobilidade do ensino e pela flexibilidade (do espaço e do tempo) no acesso à formação, assistimos à emergência de novos modelos e metodologias de formação *online*, com claras preocupações pedagógicas quanto à navegabilidade e ao *design* instrucional.

Propomos uma reflexão sobre a nossa experiência na construção e gestão da primeira Oficina de Formação Contínua para Professores, acreditada e oferecida em *Blended Learning* pela Universidade dos Açores. Esta iniciativa teve duas edições (2016-2017 e 2017-2018), com um total de 128 formandos, dispersos pelas nove ilhas do Arquipélago Açoriano. Visou a atualização científica dos docentes que iriam lecionar História, Geografia e Cultura dos Açores, a apresentação e discussão das orientações curriculares para a área e um trabalho colaborativo de reflexão, de produção e de partilha de recursos pedagógicos para a lecionação.

O Ambiente Virtual de Aprendizagem que suportou a componente de formação *online*, foi desenvolvido numa metodologia inspirada em princípios de *Educational Design Research*. Foi pensado para funcionar numa lógica de comunidade de investigação e de prática, viabilizando processos supervisionados de criação e validação de materiais pedagógicos.

A organização e estrutura particulares a este Ambiente Virtual de Aprendizagem fundamentam a emergência de um modelo de formação à distância, aqui designado como Temático, Interativo e Evolutivo, ainda em estudo e aperfeiçoamento.

O trabalho desenvolvido foi alvo de uma avaliação através de inquérito *online* aos formandos envolvidos. Os resultados desta avaliação evidenciam a elevada adequação e funcionalidade do Ambiente Virtual de Aprendizagem criado, contribuindo para a validação do modelo emergente (Temático, Interativo e Evolutivo), cujo potencial inspira futuras iniciativas no contexto geográfico dos Açores.

Palavras-chave: Educação à Distância; *Blended Learning*; Formação Contínua de Professores.

INTRODUÇÃO

A análise e discussão sobre as potencialidades da educação à distância implicam, necessariamente, o reconhecimento do seu papel na garantia de oportunidades de acesso ao conhecimento e à formação na atualidade.

Segundo Guimarães (2016), a educação à distância é o "resultado das diversas mediações a que se submeteu a sociedade moderna até se tornar a sociedade da informação" (p.2), globalizada e complexa, marcada pela mudança constante e pela flexibilidade. A evolução das tecnologias e a difusão do acesso à internet oferecem novas formas de difusão da informação e do conhecimento, rompendo barreiras geográficas e temporais, em favor da flexibilidade dos processos (ritmo de trabalho/aprendizagem, currículo...), da iniciativa e da autonomia dos aprendentes (Goulão, 2000). Novos cenários de ensino e de construção do conhecimento emergem, sustentados por múltiplas possibilidades de participação, de interação e de colaboração em ambientes virtuais de aprendizagem

(AVA), locais virtuais que permitem o acesso a um curso ou disciplina, proporcionando a interação entre alunos e docentes/ monitores envolvidos em processos de ensino-aprendizagem à distância.

Reconhecendo as potencialidades destas ferramentas de apoio ao ensino, importa reportar neste artigo uma experiência de utilização de um AVA num projeto formativo no arquipélago dos Açores, liderado pela sua academia universitária, orientado para a capacitação de docentes na lecionação de História Geografia e Cultura dos Açores. Pretende-se, não só, partilhar o processo de construção e gestão do AVA, que sustentou a componente de formação *online*, mas também os resultados das opiniões dos formandos obtidas através de um inquérito individual e anónimo.

1. CONTEXTO GERAL DA OFERTA FORMATIVA

A decisão de introdução de História, Geografia e Cultura dos Açores (HGCA) nas matrizes curriculares do 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico (CEB) remonta a 2014, e resulta de uma determinação do Governo Regional dos Açores (Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A, de 29 de janeiro). Foi, então, perspectivada como uma disciplina, criada "com o objetivo de promover a realização de aprendizagens e a aquisição de competências que permitam a plena perceção e conhecimento da especificidade histórica, geográfica, económica, social, cultural e político-administrativa da Região Autónoma dos Açores" (n.º 1 do Art.º 44, do Decreto Legislativo Regional n.º 2/2014/A).

Entre 2014 e 2016, teve lugar a produção de Orientações Curriculares e Metodológicas para HGCA – por uma comissão de trabalho nomeada pelo Despacho n.º 1311/2014 – que incluíram recomendações expressas sobre a necessidade de se assegurar formação adequada, neste domínio, aos docentes da Região. A efetiva lecionação em HGCA veio a acontecer apenas em 2016-2017 (no 2.º CEB) e 2017-2017 (no 3.º CEB), por decisão do Governo Regional dos Açores, desta feita entendida como área interdisciplinar, a concretizar no espaço da área curricular não disciplinar de Cidadania, nos 6.º e 8.º anos, respetivamente. Nesta sequência, foi igualmente determinado que o arranque da lecionação e a formação aos docentes decorreriam em simultâneo, visando "promover, ao longo do primeiro ano de implementação do programa de História, Geografia e Cultura dos Açores, a atualização científica dos docentes envolvidos e, entre outros objetivos, explicitar os conteúdos estruturantes do programa desta área, aliada a um trabalho de reflexão, de produção e de partilha de recursos pedagógicos a explorar em contexto letivo" (SREC-DRE, 2016; 2017).

Neste enquadramento, a Universidade dos Açores (UAc) foi chamada pela Secretaria Regional da Educação e Cultura (SREC) para operacionalizar a oferta formativa em HGCA. A análise e reflexão feitas em 2016 e 2017 (Dinis, Porteiro, Costa & Gregório, 2018), evidenciaram os desafios a superar, nomeadamente:

- o número considerável de formandos envolvidos (≥ 60 em cada edição), dispersos pelas escolas das nove ilhas do arquipélago;
- a longa duração prevista para o trabalho a desenvolver (acompanhamento sistemático das práticas docentes durante todo o ano letivo);
- a natureza interdisciplinar da temática, implicando a criação de equipas multidisciplinares de formadores, em busca de uma abordagem integradora dos contributos de diversas áreas (tais como: o Desenvolvimento Curricular, a História dos Açores e Cultura Açoriana; a Geografia Insular e Atlântica, a Geologia e a Biologia);
- a necessidade de desenvolver um trabalho eminentemente prático e consequente com a lecionação quotidiana dos formandos, assegurando um trabalho supervisionado de elaboração e gestão de atividades/ materiais pedagógicos, com referência a critérios de rigor e qualidade que potenciassem a sua disponibilização a outros docentes.

Esta combinação particular e inédita de características exigia respostas que viabilizassem a iniciativa, tanto em termos logísticos, como financeiros. Neste cenário, delineou-se a oferta formativa na modalidade de Oficina de Formação (OF), optando-se pelo regime de frequência em *B-Learning*.

A formação em Oficina foi consensualmente considerada a mais adequada para o trabalho a desenvolver. Definida no Despacho Normativo n.º 29/2017, como eminentemente prática e direcionada para a resposta a necessidades objetivas e previamente identificadas, visando:

"a) Delinear ou consolidar procedimentos de ação ou produzir materiais de intervenção, concretos e identificados, definidos pelo conjunto de formandos como a resposta mais adequada ao aperfeiçoamento das suas intervenções educativas; b) Assegurar a funcionalidade e utilidade dos produtos obtidos na oficina, para a transformação das práticas; c) Refletir sobre as práticas desenvolvidas; d) Construir novos meios processuais ou técnicos" (n.º 1 do Art.º 11 do Anexo I ao Despacho Normativo n.º 29/2017).

Na sua globalidade, a oferta formativa em HGCA contemplou os seguintes objetivos gerais:

- aprofundar conhecimentos sobre a história, a geografia e a cultura açorianas;
- problematizar a realidade insular atual, numa perspetiva integradora e interdisciplinar;
- analisar as questões da história, geografia e cultura dos Açores considerando a sua matriz arquipelágica, local (HGCA 2.º CEB);
- analisar as questões da história, geografia e cultura dos Açores, considerando os desafios colocados pela contemporaneidade (HGCA 3.º CEB);
- mobilizar conhecimentos científicos e didáticos para a seleção, construção e gestão de materiais pedagógicos adequados a contextos de aprendizagem diversificados, respeitando critérios de rigor e qualidade.

Entendemos, na esteira de Moreira e Monteiro (2013), o *B-Learning* como um "processo complexo de mediação de aprendizagens através do recurso a diversos meios em momentos presenciais e não presenciais, síncronos e assíncronos, via Internet; (...) tem[ndo] como pressuposto a comunicação, a interatividade, a partilha e a construção do conhecimento" (p. 86). Esta perspetiva é reforçada por Driscoll (2002), Dziuban, Grahlan e Moskal (2018), cujos estudos destacam o potencial crescente do *B-learning* como uma oportunidade e uma ferramenta para a formação, nomeadamente para a formação de professores (Byrka, 2017).

Assim, a 1.ª edição da OF em HGCA destinou-se a docentes do 2.º CEB, 6.º ano e ocorreu entre julho de 2016 e julho de 2017. Integrou uma equipa de seis formadores (todos Doutorados, docentes/investigadores da UAc) e 60 formandos, oriundos de 30 escolas, das diversas ilhas do arquipélago. Teve uma duração global de 176.5 horas, sendo 49.00 horas presenciais, 60.00 horas de trabalho à distância e 67.5 horas para trabalho autónomo.

Por seu turno, a 2.ª edição da OF em HGCA foi dirigida a docentes do 3.º CEB, 8.º ano e ocorreu entre setembro de 2017 e julho de 2018. Contou com uma equipa de sete formadores (igualmente docentes/investigadores da UAc, todos Doutorados) e com a participação de 68 formandos, provenientes de 34 escolas de todas as ilhas do arquipélago açoriano. Contemplou um total de 131.5 horas, sendo: 49.00 horas presenciais, 15.00 horas de trabalho *online* no AVA e 67.5 horas para trabalho autónomo.

A componente presencial compreendeu dois momentos (um no início, outro no final da formação) e ocorreu, no *Campus* Universitário de Ponta Delgada, e a componente à distância foi desenvolvida através de um AVA, especificamente concebido e alojado na plataforma *Moodle* da UAc.

As OF em HGCA foram das primeiras iniciativas de formação contínua de professores, em regime de *B-learning*, submetidas a acreditação pela SREC. Foram, também, as primeiras formações intencionalmente concebidas nesta modalidade pela UAc. De entre as formações até então acreditadas pela SREC, foram ainda as que contemplaram a maior componente de trabalho e acompanhamento à distância.

2. MODELO E PROCESSOS DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO DO AVA

Para o desenvolvimento do AVA (construção, gestão, avaliação e validação), adotou-se uma metodologia inspirada em princípios de *Educational Design Research (EDR)* (McKenney & Reeves, 2011; Lencastre, 2012; Sandoval, 2013).

A organização e estrutura particulares deste AVA corporizam a emergência de um modelo de formação contínua à distância, ainda em estudo e aperfeiçoamento (Dinis, et al, 2018), aqui designado como Temático, Interativo e Evolutivo (TIEv):

- Temático, por ser organizado mediante as temáticas-chave que orientaram a criação da oferta formativa. Contemplou cinco blocos (4 centrais e 1 lateral), que estiveram disponíveis aos formandos durante toda a formação. Os 4 blocos centrais (cf. Figura 1) compreenderam: um 1.º bloco (cf. Figura 1), dedicado à organização e funcionamento, onde constava o programa da OF e um fórum para dúvidas e esclarecimentos; um 2.º bloco versando especificamente as orientações curriculares e a bibliografia de apoio à lecionação em HGCA; um 3.º bloco com orientações científico-pedagógicas para a construção e validação de materiais pedagógicos; e um 4.º bloco com salas virtuais, organizadas segundo os conteúdos a lecionar, dedicadas à interação entre formandos, destes com os formadores, e supervisão direta aos processos de construção e validação de materiais/atividades. O 5.º tópico versou a testagem dos materiais/atividades desenvolvidas pelos formandos, já previamente analisadas/ corrigidas pelos formadores e sucessivamente melhorados.



Figura 1: Pormenor do 1.º bloco temático do AVA (OF 2.º CEB), ilustrativo da estrutura, organização e *layout* adotados

- Interativo, por procurar estruturar processos de construção do conhecimento assentes na interação, partilha de informação, questionamento e reflexão em torno da resolução colaborativa de problemas/ dilemas surgidos no quotidiano de planificação, elaboração de atividades/ materiais de lecionação. O AVA foi perspectivado para facilitar a emergência de dinâmicas colaborativas, numa lógica inspirada nos modelos de comunidades de investigação ou de prática, com fundamentos socioconstrutivistas (Meirinhos & Osório, 2009; Moreira 2012). A criação e validação (análise e melhoria) supervisionadas de materiais pedagógicos foi amplamente participada, beneficiando da análise e da reflexão fundamentada de todos os formandos. Na organização da interação (entre formandos e destes com os formadores) foi privilegiada a comunicação assíncrona (diferida no tempo) nos fóruns temáticos. Para contextualização sobre o desenrolar das dinâmicas de trabalho, todas as mensagens publicadas em *fórum* e salas virtuais eram automaticamente difundidas para todos os participantes. A comunicação por *e-mail*, por telefone/ telemóvel e por *Skype* foi, também, utilizada.
- Evolutivo, por assumir uma organização flexível, possibilitando a evolução qualitativa da sua estrutura, visando a melhoria contínua e a eficácia na resposta às exigências colocadas ao longo da formação. Esta abordagem implicou uma permanente atenção às questões, solicitações e iniciativas dos formandos, materializando-se na evolução da estrutura inicialmente prevista. Um exemplo desta dinâmica ocorreu na 1ª edição da OF quando se gerou, por iniciativa dos formandos, um movimento de discussão e de partilha sobre planificações e critérios de avaliação em *fóruns* e salas virtuais. Tal motivou a criação de um novo tópico lateral intitulado "Partilha/arquivo de informação relevante para todos os participantes", no qual vieram a constar, 3 outros separadores sobre: direitos de autor em informação disponível *online*; estatísticas regionais sobre população e mapas das ilhas.

A abordagem, assim desenvolvida, exigiu uma permanente análise e reflexão, no sentido da melhoria contínua da sua estrutura e funcionalidades.

3. AVALIAÇÃO DO AVA PELOS FORMANDOS

A avaliação do AVA foi realizada através de um inquérito aos formandos das OF, tendo sido apuradas 121 respostas (58 do 2.º CEB e 63 do 3.º CEB), das quais 107 foram validadas (52 do 2.º CEB e 55 do 3.º CEB). O inquérito contemplou 5 questões fechadas de resposta obrigatória, classificando as principais características do AVA (finalidade, utilidade, organização, atualização e interação) numa escala com cinco níveis de satisfação: "Insuficiente"; "Suficiente"; "Bom"; "Muito Bom"; e "Excelente". Foi dada a possibilidade de os participantes apresentarem observações/comentários adicionais (respostas abertas).

Os inquéritos foram preenchidos *online* e submetidos individualmente pelos formandos, de forma anónima. As respostas abertas foram codificadas como 2CEB-R1, 2CEB-R2, 2CEB-Rn e como 3CEB-R1, 3CEB-R2, 3CEB-Rn, sendo assim referidas, aquando da sua eventual transcrição.

3.1 Finalidade

As respostas a este item (cf. Gráfico 1) permitem constatar que a maioria dos respondentes, um total de 64 (59,8%), considerou que o AVA cumpriu a sua finalidade, permitindo atingir os objetivos visados pela a OF de forma 'excelente' e um total de 38 formandos (35,5%) o classificou como 'muito bom' neste parâmetro.

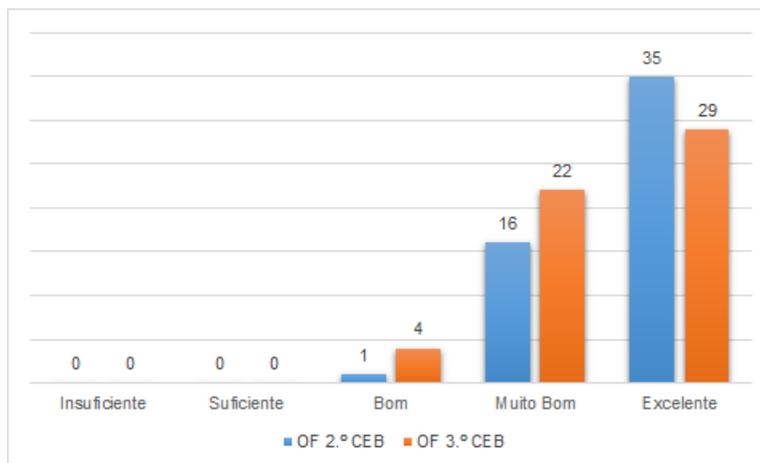


Gráfico 1: Papel do AVA na consecução dos objetivos da OF

No campo reservado a observações/comentários registaram-se 11 respostas. A título exemplificativo, transcrevem-se as seguintes:

"O AVA permitiu a cooperação entre formandos, formadores e acesso a toda a informação necessária ao desenvolvimento da oficina" 2CEB42.

"Permitiu atingir os objetivos da Oficina. Foi um ótimo instrumento de trabalho" 3CEB-R11.

3.2 Utilidade

Quanto à utilidade do AVA para o acompanhamento das atividades realizadas à distância, os resultados obtidos (cf. Gráfico 2) revelaram, igualmente, a maioria de apreciações de 'excelente' (68, 63,5%), seguida de 34 (31,8%) de apreciações de 'muito bom'.

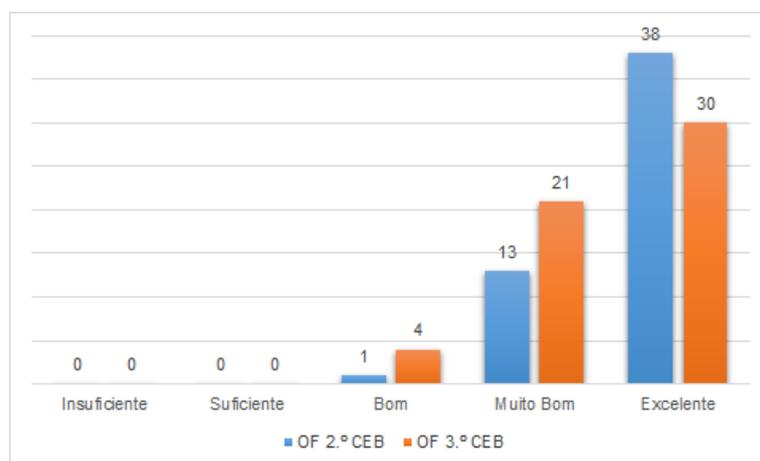


Gráfico 2: Utilidade do AVA para a realização de atividades à distância

Sobre esta matéria, 16 formandos teceram comentários adicionais, conforme se transcreve:

"Todo o suporte fornecido foi útil, pertinente e correspondeu às necessidades" 2CEB-R38.

"Sim, ofereceu informação geral, bibliografia adequada aos trabalhos e os formadores estavam sempre prontos a ajudar, com esclarecimentos pertinentes e boas sugestões" 3CEB-R22.

3.3 Organização

No que respeita à clareza e simplicidade da organização do AVA, registaram-se respostas em todos os níveis da escala de avaliação, como demonstrado no gráfico 3. Predominaram as opiniões que a classificaram como 'excelente' (68, 63,5%) e como 'muito boa' (30, 28%).

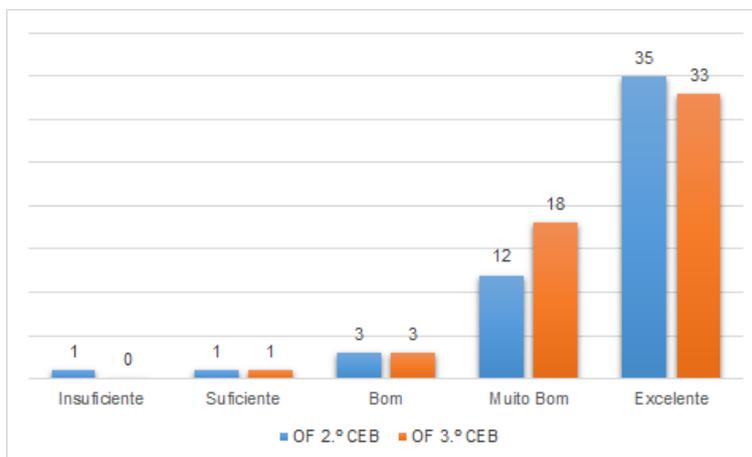


Gráfico 3: Clareza e simplicidade na organização do AVA

Neste campo, 9 formandos teceram considerações que assinalam a qualidade da organização do AVA, como se exemplifica:

"Bem organizado e de simples utilização e consulta" 2CEB-R42.

"Bem organizado e de fácil utilização" 3CEB-R39.

Por sua vez, 2 comentários indicaram a necessidade de melhoria:

"O facto de existirem vários fóruns e várias salas virtuais pode ter sido para alguns formandos um pouco confuso" 2CEB-R48.

"O limite imposto ao envio de ficheiros deve ser revisto" 3CEB-R12.

3.4 Apresentação

No que respeita à aparência estética da interface do AVA (cf. Gráfico 4), verificamos que 58 (54,2%) dos formandos a consideraram 'excelente'; 36 (33, 6%); 10 (9,3%) dos formandos a definiram como 'boa'; 2 a consideraram 'suficiente' e 1 a classificou como 'insuficiente'.

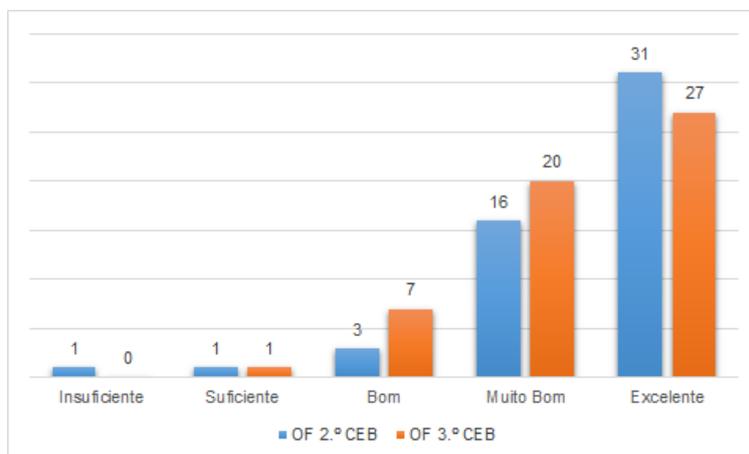


Gráfico 4: Aparência estética apelativa do AVA

Neste domínio, registaram-se 8 comentários. Destes, 7 destacaram-na positivamente:

"A estética foi apelativa e contribuiu para uma rápida acessibilidade" 2CEB-R43.

"A estética do AVA é apelativa em termos de cores, imagens e tipo de letra" 3CEB-R42.

Um referiu-a como pouco apelativa, considerando:

"Visual monocromático não havendo utilização de cores como forma de destacar ou separar menus" 2CEB-R07.

3.5 Atualização

Neste item (cf. Gráfico 5) registaram-se respostas em todos os níveis da escala. Também aqui predominaram as apreciações nos dois níveis mais elevados de satisfação. Um total de 73 formandos (68,2%) consideraram que o AVA lhes permitiu manterem-se atualizados quanto à globalidade dos progressos nos trabalhos/tarefas em desenvolvimento na OF. O nível de 'muito bom', foi assinalado por igual número de formandos (13, 24,3%) de 2.º e 3.º CEB.

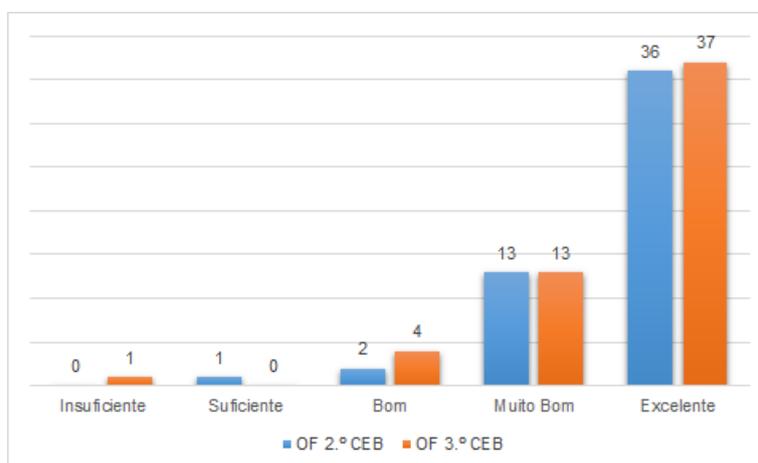


Gráfico 5: Atualização e difusão de informação através do AVA

Aqui, foram registados 15 comentários, referindo-o positivamente:

"Permitiu a comunicação entre orientadores e formandos, essencial para o desenvolvimento da oficina e forneceu o suporte bibliográfico fundamental para a realização dos trabalhos" 2CEB-R41.

"A informação veiculada no AVA estava sempre atualizada e obtive sempre a resposta necessária a questões/dúvidas/solicitações feitas, quer pelos colegas, quer pelos formadores" 3CEB-R47.

Foi indicada, ainda, a necessidade de alguma adequação no sentido de ser facilitada a consulta ao número total de horas cumpridas nas atividades *online*.

3.6 Interação

No que respeita à forma como o AVA favoreceu os processos de interação (discussão, partilha e resposta), destacamos (cf. Gráfico 6) o facto de o nível de 'excelente' ter registado a maior percentagem de todas as categorias avaliadas pelo inquérito, alcançando os 72, 9% (78 respostas). O nível de 'muito bom' foi assinalado por 21 docentes (19,6%).

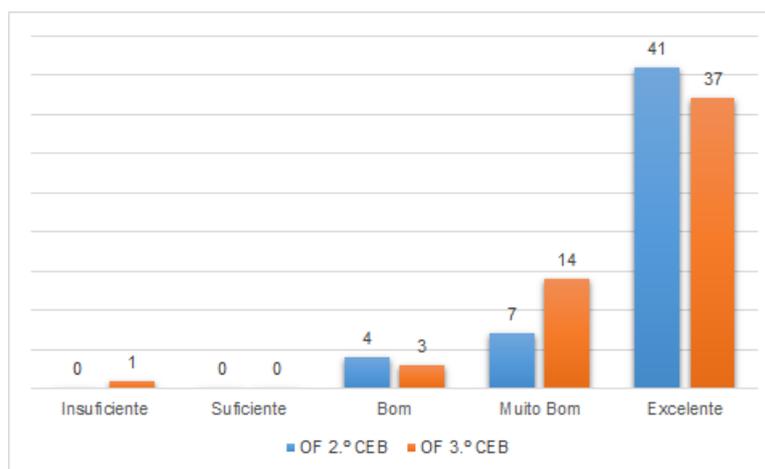


Gráfico 6: Interação (discussão, partilha e resposta) através do AVA

Neste âmbito, foram submetidos 22 comentários salientando as qualidades do AVA:

"Permitiu uma rápida comunicação entre formandos e formadores" 2CEB-R32.

"O acompanhamento permanente dos formadores, ao longo do processo, revelou-se crucial para a concretização dos objetivos" 3CEB-R17.

Em ambas as OF também se obtiveram comentários sobre a alguma demora dos formadores na análise de alguns materiais/ atividade e/ou na resposta a algumas das solicitações dos formandos.

CONCLUSÕES

Durante as OF de foram realizadas, analisadas, discutidas, sucessivamente melhoradas e testadas em contexto letivo, 124 propostas de atividades/ materiais pedagógicos para a lecionação em HGCA (60 para 2.ºCEB e 64 para 3.º CEB).

Nos resultados da avaliação feita predominam – em todos os parâmetros considerados: finalidade, utilidade, organização, atualização e interação – as respostas que classificam o AVA como 'excelente', seguindo-se as apreciações no nível de 'muito bom'.

Consideramos que, para os bons resultados obtidos, contribuiu decisivamente a lógica impressa pelo modelo TIEv, assente na análise contínua dos processos formativos e na tomada de decisões consequente, no sentido da evolução qualitativa do AVA, adequando a sua estrutura e gestão. Nesta sequência, foi significativa a reestruturação, por exemplo, dos *fóruns* e tópicos dos AVA, por forma a evitar a duplicação de questões/solicitações colocadas pelos formandos, focalizando a interação.

Destacamos, ainda, como fundamental a opção pela modalidade formativa em *B-Learning*. O 1.º momento presencial das OF contemplou sessões de exploração e ambientação ao AVA, permitindo a superação de receios e dificuldades dos formandos, devidos à sua inexperiência no contacto com ambientes virtuais de aprendizagem.

Durante as atividades desenvolvidas nas OF, o AVA foi a principal via de contacto entre formandos e formadores. Nos *fóruns* das temáticas-chave e nas salas virtuais foram trocadas cerca de novecentas e sessenta mensagens no AVA da OF de 2.º CEB e mil duzentas e vinte mensagens no AVA da OF do 3.º CEB.

Neste cenário, a gestão da informação constituiu um desafio permanente, devido à elevada participação e interação entre formandos e formadores. Nem sempre a equipa de formadores conseguiu responder às solicitações feitas, com a celeridade desejada. Contudo, e de acordo com os contextos e necessidades oportunamente

detetadas, foram implementadas alternativas no atendimento aos formandos, originando ocasionalmente contactos por *e-mail*, telefone/telemóvel e via Skype.

Em suma, os resultados evidenciam a elevada adequação e funcionalidade dos AVA criados. Estes revelam o seu alinhamento com os propósitos de atualização científica, reflexão e partilha de experiências entre formandos, bem como de acompanhamento sistemático pelos formadores à organização e (re)construção de práticas, enunciados para a organização da formação aos docentes na área de HGCA.

Deste modo, prosseguimos na validação do modelo emergente TIEv (Temático, Interativo e Evolutivo), subjacente à construção e gestão dos AVA, cujo potencial inspira já futuras iniciativas de formação contínua de docentes à distância na Região Autónoma dos Açores.

REFERÊNCIAS

- Birka, M. F. (2017). Blended Learning strategy in teacher training programs. *Information Technologies and Learning Tools*, 62 (6), 216-224. Disponível em: <https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/1802/1277>.
- Dinis, R., Porteiro, J., Costa, S. & Gregório, R. (2018). Teacher education in B-Learning at the University of the Azores: reflection on the experience in the field of history, geography and culture of the Azores (Portugal). *Brazilian Journal of Education, Technology and Society. Teacher education in a context of cyberculture*, Vol 11, n.º 4, pp. 594-612. Disponível em: <http://www.brajets.com/index.php/brajets/article/view/517>.
- Driscoll, M. (2002). *Blended Learning: Let's Get beyond the Hype*. IBM Global Services. Disponível em: https://www-07.ibm.com/services/pdf/blended_learning.pdf
- Dziuban, C. & Grahan, C. & Moskal. P. D. (2018). Blended learning: the new normal and emerging technologies. *International Journal of Educational Techonology in Higher Education*, 15 (3), 16 p. Disponível em: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1186%2Fs41239-017-0087-5.pdf>
- Goulão, M. (2000). O ensino a distância e a formação de adultos. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e Educación*, 4, 657-665.
- Guimarães, J. A. L. (2016). *Educação e Tecnologia: a Educação a Distância e as Rupturas Paradigmáticas no Ensino/Aprendizagem*. SIED, Simpósio Internacional de Educação a Distância e EnPED, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância. Disponível em: <http://www.siedenped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1532/623>.
- Lencastre, J. A. (2012). Metodologia para o desenvolvimento de ambientes virtuais de aprendizagem: Development research. In A. Monteiro, J. A. Moreira & A. C. Almeida (Eds.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 45-54). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Meirinhos, M., & Osório, A. (2009). Modelos de aprendizagem em ambientes virtuais. *EDUSER: Revista de Educação*. 1 (1).
- McKenney S. E. & Reeves T. C. (2011). *Conducting Educational Design Research*. Não publicado.
- Moreira, J. A. (2012). Novos cenários e modelos de aprendizagem construtivistas em plataformas digitais. In A. Monteiro, J. A. Moreirae A. C. Almeida (Orgs.), *Educação online: Pedagogia e aprendizagem em plataformas digitais* (pp. 27-44). Santo Tirso: De Facto Editores.

- Moreira, J. A & Monteiro, A. (2013). Blended learning: uma estratégia dinâmica ao serviço da educação. In H. Henriques (Org.), *Educação e formação de professores: história(s) e memória(s)* (pp. 85-94). Portalegre: Instituto Politécnico de Portalegre.
- Sandoval, W. (2013). Educational design research in the 21st century. In R. Luckin et al. (Eds.), *Handbook of design in educational technology* (pp. 388-396). New York: Routledge.
- SREC-DRE (2016). *Programa para a Área História, Geografia e Cultura dos Açores. 2.º ciclo do Ensino Básico*. SREC-DRE.
- SREC-DRE (2017). *Orientações Curriculares para a Área de História, Geografia e Cultura dos Açores. 2.º ciclo do Ensino Básico*. SREC-DRE.

O PROEJA NO INSTITUTO FEDERAL DO PARANÁ: ENTRE LIMITES E POSSIBILIDADES

ID 296

Hanny Paola DOMINGUES

Josmaria Aparecida de CAMARGO

Sonia Maria Chaves HARACEMIV

Universidade Federal do Paraná

hannypaola@yahoo.com.br; josmariacbio@gmail.com; sharacemiv@gmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta uma investigação que encontra-se em andamento, a ser apresentada como conclusão de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação - Teoria e Prática de Ensino da Universidade Federal do Paraná e tem como objeto de Pesquisa os Projetos Pedagógicos de Cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, Proeja. Destarte o objetivo deste estudo é analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos Proeja no âmbito dos *campi* do Instituto Federal do Paraná, a partir do mapeamento e da análise de pesquisas científicas, durante o período de 2008 a 2018, com vistas a compreender melhor o que essas investigações têm revelado. A escolha por este espaço temporal se deu considerando a Lei de Criação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, Lei 11892/2008, que institui a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. À vista disso, este estudo baseia-se em pressupostos de pesquisadores das áreas da Educação de Jovens e Adultos, bem como das áreas da Educação Profissional. Depreende-se que com os estudos decorrentes desta pesquisa podem, no que se refere a uma pesquisa do tipo estado da arte, contribuir para além do campo teórico investigado, para a formação social, pedagógica e política dos sujeitos envolvidos no Proeja. A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é a qualitativa e interpretativa do tipo estado da arte. Optou-se por esta metodologia pois esta permite interpretar os processos educacionais em sua complexidade. Os resultados esperados oriundos desta pesquisa são contribuir com o campo teórico investigado, com a identificação de subsídios significativos que contribuam com a teoria e a prática pedagógica no Proeja, identificar as restrições no campo de pesquisa do Proeja, além de evidenciar práticas inovadoras na temática apresentada.

Palavras-chave: Proeja, Educação Profissional, Projeto Pedagógico.

INTRODUÇÃO

O Decreto Federal nº. 5840 de 2006 institui, no âmbito Federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja. O Decreto prevê, a partir de 2006, a oferta de no mínimo dez por cento do total das vagas de ingresso das instituições que ofertam cursos Proeja, considerando o quantitativo de matrículas do ano anterior e ampliando essa oferta a partir do ano de 2007.

Considerando o Instituto Federal do Paraná, em novembro de 2016, havia 11.500 estudantes registrados como matriculados no Sistema Nacional de Informações da Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação destes, apenas 1% estavam matriculados em cursos Proeja num total de 114 estudantes. Dentre os cursos ofertados em 2018, pelo IFPR, estão o Curso Técnico em Agroindústria integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo campus Colombo. O Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática Integrado ao Ensino Médio, ofertado pelo campus União da Vitória. Os Cursos Proeja de Formação Inicial e Continuada de Defensores Populares e Operadores de Direitos Étnicos e Coletivos do campus Paranaguá. Além dos Cursos que iniciarão em 2019, o Curso Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio do campus Campo Largo e o Curso Técnico em Alimentos Integrado ao Ensino Médio, do campus Jaguariaíva.

É possível perceber, pelo quantitativo de cursos ofertados pelo IFPR, que apesar de o Proeja estar em vigor há dez anos, ele ainda é um programa de resistência e sofre desafios políticos e pedagógicos,

Nesse sentido, entendemos que na formulação e na construção deste programa se colocam desafios políticos, epistemológicos, pedagógicos e infraestruturais. Por um lado, como tratará o PROEJA dos obstáculos históricos e estruturais que se interpõem à concretização do direito de escolarização de jovens e adultos na sociedade brasileira? Por outra parte, considerando que a educação de adultos no Brasil tem historicamente se dedicado, sobretudo, ao nível fundamental, como serão enfrentados os desafios epistemológicos, pedagógicos e de infraestrutura, quando o PROEJA se propõe a atender esta demanda também no nível do ensino médio e da educação profissional? (Lima Filho, 2010, p. 110).

Diante do exposto, percebe-se a necessidade de um mapeamento de como se dá a Construção dos Projetos Pedagógicos de Cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – Proeja, no Instituto Federal do Paraná, analisando suas contribuições e/ou implicações na formação dos sujeitos envolvidos. Tal estudo tem a finalidade de colaborar com a proposta de ampliação dos cursos Proeja, indicada no Plano Nacional de Educação e assumido como compromisso político e institucional do IFPR, e visa contribuir socialmente, pedagogicamente e politicamente com o desenvolvimento dos estudantes envolvidos no Proeja.

Este trabalho tem entre seus objetivos analisar a construção dos Projetos pedagógicos de cursos Proeja no âmbito do Instituto Federal do Paraná, nos últimos dez anos, data esta que coincide com o ano de criação dos Institutos Federais (29/12/2008). Pretende-se, ainda investigar como são realizadas e implantadas estas propostas, levantando os dados relacionados à permanência dos estudantes no curso, além de avaliar a demanda e perfil dos educandos e identificar as potencialidades e limites do Proeja quanto à adequação do público alvo.

A metodologia utilizada para o desenvolvimento da pesquisa é a qualitativa e interpretativa do tipo estado da arte. Optou-se por esta metodologia pois esta permite interpretar os processos educacionais em sua complexidade. Tomar-se-á por base a pesquisa do tipo estado da arte, a partir das postulações de Romanowski e Ens (2006, p. 39): "(...) a análise do campo investigativo é fundamental neste tempo de intensas mudanças associadas aos avanços crescentes da ciência e da tecnologia". Os resultados esperados oriundos desta pesquisa são contribuir com o campo teórico investigado, com a identificação de subsídios significativos que contribuam com a teoria e a prática pedagógica no Proeja, identificar as restrições no campo de pesquisa do Proeja, além de evidenciar práticas inovadoras na temática apresentada.

PROEJA UM CAMPO DE LUTAS

O início da educação profissional no Brasil pode ser considerado pela criação do Colégio de Fábricas criado pelo Príncipe Regente, futuro D. João VI em 1809. (Parecer nº 16/99-CEB/CNE). A partir desta data instituições privadas passaram a ofertar também o ensino profissionalizante, porém no sentido de ensinar apenas um ofício. Esta educação tinha caráter assistencialista uma vez que sua finalidade era a de amparar os pobres e órfãos desprovidos de condições sociais e econômicas.

Para Kuenzer (2007), é a partir de 1909 que o Estado brasileiro assume a educação profissional e cria 19 escolas de artes e ofícios em diferentes unidades da federação, sendo essas, as precursoras das escolas técnicas estaduais e federais. Ainda assim, contextualizadas em um período em que o desenvolvimento industrial praticamente inexistia, essas escolas tinham “a finalidade moral de repressão: educar pelo trabalho, os órfãos, pobres, e desvalidos da sorte, retirando-os das ruas”, caracterizando-se como política pública moralizadora da formação do caráter pelo trabalho. (Kuenzer, 2007, p. 27).

Em 1942, com o processo de industrialização e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) a qualificação profissional passa a se compor dentro da Educação de Jovens e Adultos. A educação

profissional começa, então, a ser vista como um importante meio para que os trabalhadores tenham acesso ao progresso tecnológico da sociedade, instrumento para a compreensão do processo produtivo, como instrumento de apropriação do saber tecnológico, de reelaboração da cultura do trabalho, de domínio e geração do conhecimento no seu campo profissional que deve vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social.

Diante desta dualidade estrutural existente, o Proeja surge como uma proposta de educação que possibilita que os sujeitos que foram excluídos da escola deem continuidade aos seus estudos, sujeitos estes, que possuem suas experiências educativas, experiências de vida, de cultura, e “pode significar efetivamente o acesso dos trabalhadores que apresentam distorção idade/escolaridade a um ensino que possibilite qualidade na formação geral e na profissional” (Viriato; Gotardo, 2009, p. 216).

Neste sentido, considerando os pressupostos de Paulo Freire, não se concebe o professor como um sujeito que transmite seu conhecimento, “em que ensinar já não pode ser este esforço de transmissão do chamado saber acumulado que faz uma geração à outra e aprender a pura recepção do objeto ou conteúdo transferido (Freire, 2002, p. 52).

Freire (2002) defende que a educação deve estar comprometida com a formação integral do ser humano, preparação para a vida, deve formar valores, atrelados a uma proposta política de uma pedagogia libertadora, considerando os saberes que os sujeitos trazem e constroem ao longo de sua vida, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária:

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito ao direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue a liberdade de trabalhar de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser (Freire, 2002, p.193).

Os Institutos Federais, em sua organização acadêmica, apontam para a ruptura da dualidade estrutural na educação e galga uma ideia de educação que coaduna com o defendido por Freire, trazendo a inovação a partir da união entre o ensino técnico e científico, articulando trabalho, ciência e cultura, para Pacheco:

O que se propõem é uma formação contextualizada, banhada de conhecimentos, princípios e valores que potencializam a ação humana na busca de caminhos de vida mais dignos. Assim, derrubar as barreiras entre o ensino técnico e o científico, articulando trabalho, ciência e cultura na perspectiva da emancipação humana, é um dos objetivos basilares dos Institutos (Pacheco, 2010, p. 10).

Nesse sentido, há que se considerar os sujeitos envolvidos no Proeja em todas as suas dimensões, seus modos de trabalho alternativos, considerar os espaços coletivos como campo de luta destes sujeitos trabalhadores, especialmente procurar superar modelos curriculares tradicionais e rígidos. Desconstruindo-os para construir novos paradigmas curriculares e metodológicos, a fim de promover a resignificação do ambiente escolar, em abordagem e práticas inter e transdisciplinares, concebendo a pesquisa e o trabalho como fundamentos da formação do sujeito, concebendo “a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo (Freire, 1996, p. 106).

As demandas do Proeja surgem a partir de conflitos, da falta de direitos, assim “é impossível, na verdade a neutralidade na educação” (Freire, 1996, p. 108), visto que “a educação não vira política por decisão deste ou daquele educador. Ela é política” (Freire, 1996, p. 108), portanto se faz necessário considerar os sujeitos a quem ele se destina, pensar nos conflitos como fator de mudança e transformação social.

Refletindo sobre as postulações de Freire, a que se considerar num Programa que articula a Educação de Jovens e Adultos à Educação Profissional o trabalho como princípio educativo. O trabalho, que por Sanceverino (2017), tem caráter, princípio, vínculo educativo na medida que constrói ou modifica o ser social independentemente dos rumos, da mira ou perspectiva para a qual alcance esse processo. E no que se refere à categoria trabalho como

princípio educativo na EJA, é necessário pensar a partir do vínculo entre educação e estratégia de transformação social, isto é, em como a escola pode contribuir com a ruptura do modelo capitalista, com a emancipação humana.

A categoria trabalho, segundo Gonçalves (2012), pode se transformar numa excelente chave de aprendizagem, pois seu conceito faz sentido para alunos da EJA. É importante considerar, ainda, que:

(...) os sujeitos da EJA são vítimas de um ciclo vicioso de exclusão: frequentemente são acusados pela sociedade de que não têm trabalho ou têm um salário menor porque não estudaram, porém, na maior parte das vezes, não estudaram porque trabalharam. Mas eles sabem que o estudo não garante o trabalho. Esta situação vale também para os jovens que não têm experiência no trabalho, mas buscam na EJA a possibilidade de obtê-lo. Os sujeitos da EJA, de modo geral, são também vítimas do trabalho precário, da instabilidade e dos baixos salários (Gonçalves, 2012, p. 31).

Assim, sendo o Projeto Pedagógico de um Curso documento orientador do currículo, considera-se que ele tenha identidade própria e que sua construção seja norteadada por valores políticos, sociais, econômicos e culturais de um povo, especialmente em se tratando da Educação de Jovens e Adultos e suas especificidades.

A partir destas reflexões considera-se necessário um estudo sobre os Projetos Pedagógicos dos Cursos do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos do Instituto Federal do Paraná. Este estudo encontra-se em andamento e justifica-se perante a primordialidade de maiores pesquisas e detalhamentos de dados sobre os Projetos Pedagógicos de Cursos Proeja do IFPR, o que é de fundamental relevância perante à avaliação e reflexão dos próprios cursos.

CONSIDERAÇÕES

Esta é uma investigação que encontra-se em andamento, e tem entre seus objetivos analisar os Projetos Pedagógicos de Cursos Proeja no âmbito dos *campi* do Instituto Federal do Paraná, visando à adequação dos cursos ao público destinado.

Os resultados esperados oriundos desta pesquisa são contribuir com o campo teórico investigado, com a identificação de subsídios significativos que contribuam com a teoria e a prática pedagógica no Proeja, identificar as restrições no campo de pesquisa do Proeja, além de evidenciar práticas inovadoras na temática apresentada. Acredita-se, ainda, que os resultados desta pesquisa possam auxiliar pesquisadores e alunos do *Strictu Sensu* uma vez que será possível interpretar de forma mais específica as particularidades do Proeja, especificamente em relação ao processo de ensino e aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Lima Filho, Domingos Leite. (2010). O PROEJA em Construção: enfrentando desafios políticos e pedagógicos. *Educação e Realidade*, p.109-127, 2010. Curitiba.
- Brasil. (2006). Decreto nº 5.840. *Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil03/_ato2004-2006/2006/decreto/D5_840.htm>. Acesso em 21 de abril de 2018.
- Brasil. (1999). *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico*. Parecer CNE/CEB Nº 16/1999. Brasília.
- Kuenzer, Acácia Z. (org). (2007). *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. São Paulo: Cortez.

- Viriato, Edaguimar O; Gotardo, Renata C. da C. (2009). Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica, na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA): reflexões sobre o currículo. *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, p. 214-230, jan/jul 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1/articles/viriato-gotardo.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2018.
- Freire, Paulo. (1996). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- _____. (2002). *Cartas a Cristina*. 2ª edição. São Paulo: Editora UNESP.
- _____. (2002). *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Editora Olha d' Água.
- Gonçalves, Rita de Cássia. (2012). Educação de jovens e adultos e o mundo do trabalho. In: Laffin, Maria Hermínia Lage Fernandes (Org.). *Educação de jovens e adultos, diversidade e o mundo do trabalho*. Ijuí: Editora Unijuí, 2012. p. 27-61.
- Pacheco, Eliezer. (2010). *Os Institutos Federais: uma revolução na educação profissional e tecnológica*. Brasília: MEC/SETEC.
- Sanceverino, Adriana Regina. (2017). O Trabalho como Princípio Educativo na Educação de Jovens e Adultos: Mediações Imanentes para um Currículo que se Pretende Emancipador. *Revista EJA em debate*. V. 6, N. 10, 2017. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/issue/view/65>>. Acesso em: 09 mai. 2018.

POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS E DE APRENDIZAGEM AO LONGO DA VIDA: UMA ANÁLISE COMPARATIVA DA GRÉCIA E DE PORTUGAL

ID 270

Catarina DOUTOR

Paula GUIMARÃES

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

catarinadoutor@gmail.com; pguimaraes@ie.ulisboa.pt

Resumo: Neste texto pretende-se discutir as políticas de educação de adultos na Grécia e em Portugal a partir de três perspetivas analíticas propostas por Lima e Guimarães (2011), nomeadamente a democrática-emancipatória; a de modernização e de controlo estatal; e a de gestão de recursos humanos. Após a apresentação destas perspetivas, referem-se diversos contributos acerca dessas políticas nos dois países em questão. Tendo como objetivo principal descrever e analisar as semelhanças e diferenças das políticas de educação de adultos da Grécia e de Portugal, realiza-se uma análise documental dos dois relatórios da Ecorys UK Ltd elaborados por especialistas na área da educação de adultos desses países (Zarifis, 2016; Guimarães, 2016). A análise centra-se nas prioridades políticas e nos principais elementos conceituais das políticas públicas adotadas após 2000. As principais conclusões permitem destacar a europeização das políticas de educação de adultos no quadro das políticas de gestão de recursos humanos. A par disso, realçam-se as formas de participação na educação de adultos de acordo com os elementos teóricos/conceituais e os objetivos da perspetiva analítica da modernização e do controlo estatal.

Palavras-chave: Políticas de educação de adultos, Grécia, Portugal

INTRODUÇÃO

O presente texto procura discutir as políticas de educação de adultos da Grécia e de Portugal a partir de três perspetivas analíticas propostas por Lima e Guimarães (2011), nomeadamente a democrática-emancipatória; a de modernização e de controlo estatal; e a de gestão de recursos humanos. Neste contexto, o principal objetivo consiste em descrever e interpretar as semelhanças e diferenças das políticas de educação de adultos da Grécia e de Portugal.

A escolha destes países - Grécia e Portugal - deve-se ao facto de ambos serem semiperiféricos (Sousa Santos, 1993) no quadro da União Europeia (UE). Além disso, ambos tiveram regimes autoritários após a II Guerra Mundial, conseguiram democracias parlamentares na segunda metade do século XX e tornaram-se membros da UE recentemente, a Grécia em 1981 e Portugal em 1986. Devido à evolução histórica, estes países não possuem uma longa tradição nas políticas públicas de educação de adultos como, por exemplo, os países nórdicos ou países centrais europeus. Porém, desde a década de 1970, vários programas de educação de adultos foram desenvolvidos. No entanto, nos últimos 40 anos não se registou a implementação de políticas marcadas pela continuidade, evidenciando o carácter intermitente da intervenção do Estado na área da educação de adultos (Lima, 2005). Adicionalmente, ambos os países foram muito influenciados pelas orientações da aprendizagem ao longo da vida da UE, ressaltando-se neste texto o impacto do financiamento do Fundo Social Europeu (FSE).

1. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

As políticas de aprendizagem e educação de adultos abrangem três diferentes perspetivas teórico-analíticas (Lima & Guimarães, 2011). A primeira inclui as políticas de educação democrática-emancipatória que frisam a influência de pedagogias críticas. Complementarmente, a educação visa o desenvolvimento social e promove a justiça social e a cidadania. Uma das principais prioridades políticas passa por construir uma sociedade democrática,

utilizando-se para tal um direito social fundamental: a educação. A segunda perspetiva abrange as políticas de modernização e controlo estatal. A educação é considerada um benefício no contexto da modernização social e económica. É, de igual modo, um pilar essencial da política social, dado que envolve processos que visam garantir a igualdade de oportunidade para todos, especialmente para aqueles com menor probabilidade de acesso à educação. A educação está, predominantemente, assente no ensino formal e é, simultaneamente, essencial para a formação de cidadãos (Griffin, 1999a). A terceira perspetiva envolve políticas de educação para a gestão de recursos humanos. As políticas de educação de adultos, nesta perspetiva, relacionam-se com o crescimento económico, o aumento da produtividade, da competitividade e da empregabilidade dos adultos. O aumento da concorrência, produtividade e flexibilidade são aspetos centrais nos sistemas de educação e formação (Griffin, 1999a, 1999b). Embora a educação mantenha uma importante dimensão pública, o indivíduo assume novas responsabilidades, passando a ser responsável pelas suas escolhas de educação e formação. Nesta linha de ideias, educação e a aprendizagem são consideradas investimentos, tendo como principal finalidade aprender para ganhar (Lima, 2012).

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS NA GRÉCIA E EM PORTUGAL

As políticas de educação de adultos na Grécia e em Portugal apresentam uma história, de certa forma, semelhante devido aos desenvolvimentos históricos do século passado. Em ambos os países, a educação de adultos não foi objeto central nas políticas públicas, exceto em poucas ocasiões. Além disso, ambos os países sentiram o impacto da recente crise, causada por tendências globais e exigências supranacionais de ajustes económicos e financeiros.

2.1 Políticas de Educação de Adultos na Grécia

A história da educação de adultos na Grécia é relativamente recente (Zarifis, 2016). As primeiras atividades de educação de adultos surgiram no final do século XIX. Mais tarde, em 1929, a Lei 4397/29 foi a primeira tentativa de estabelecer uma política de educação de adultos. Através desta Lei, as escolas noturnas foram estabelecidas com o objetivo de proporcionar uma educação básica a indivíduos que tivessem completado a idade legal para a escolarização em escolas do ensino regular. Mais tarde, em 1954, foi criado o Comité Central de Combate ao Analfabetismo (Lei 3094/54) através do Ministério da Educação com a missão de criar escolas noturnas para a escolaridade obrigatória de indivíduos analfabetos e semianalfabetos, de acordo com os objetivos da modernização e controlo estatal (Karalis & Pavlis-Korres, 2010).

O Instituto de Educação Popular foi reestruturado em meados da década de 1970 e, em alternativa, foi criada uma Direção da Educação de Adultos, como parte do Ministério da Educação.

Em 1976, ocorreu a queda da ditadura militar (1967-1974) e uma democracia parlamentar foi estabelecida. A partir deste momento, o governo conservador passou a dar importância à educação popular, contudo, não incluindo objetivos emancipatórios e democráticos.

Em 1981, a Grécia tornou-se membro da Comunidade Económica Europeia. Após essa entrada, a educação de adultos passou a estar influenciada pela política e pelo financiamento do FSE. Essa influência resultou, claramente, num vasto desenvolvimento qualitativo e quantitativo da educação de adultos (Karalis & Vergidis, 2004). Mais tarde, em 1983, a Secretária Geral da Educação Popular foi fundada no Ministério da Educação. Houve, portanto, mais um esforço para desenvolver políticas e objetivos conceptuais democráticos e emancipatórios. Durante os anos de 1980, a Secretária Geral de Educação Popular proporcionou programas de educação de adultos

relacionados com a cultura, a civilização, a economia social e o empreendedorismo. Consequentemente, as atividades de educação de adultos aumentaram consideravelmente e o número de Centros de Educação Popular cresceu para 350 (Karalis & Vergidis, 2004). Contudo, o ponto de viragem da história da educação de adultos ocorreu em 1986, dado que o FSE mudou as prioridades das políticas públicas, privilegiando a formação profissional. Para evitar a perda de fundos, a política governamental grega seguiu as orientações do FSE, evidenciando uma orientação de acordo com os objetivos da gestão de recursos humanos.

Durante a década de 2000-2010, a educação de adultos na Grécia foi muito influenciada pelas orientações da UE para a Aprendizagem ao Longo da Vida. A introdução das Escolas de Segunda Oportunidade em 2000 foi um exemplo desta influência. Esta política teve impacto em muitos problemas sociais e culturais, nomeadamente na redução do analfabetismo, do desemprego e no aumento da coesão social. Importa ainda clarificar que estas instituições de educação de adultos ofereceram atividades de educação formal dirigida a adultos com mais de 18 anos que não concluíram o ensino obrigatório. Os adultos participaram nas atividades educativas com o objetivo de receber um certificado. Mais recentemente, existiam 57 escolas de segunda oportunidade. Os programas educativos eram flexíveis e era atribuída importância à aquisição de qualificações básicas e ao desenvolvimento de competências pessoais e sociais (Zarifis, 2016) numa tentativa de ir ao encontro dos objetivos da modernização e controlo estatal ao desenvolver a educação básica, mas também de promover a gestão de recursos humanos. Pretendeu-se, assim, promover uma melhoria da qualificação da força de trabalho e do desenvolvimento económico. Tendo em consideração as orientações da UE, a aprendizagem ao longo da vida constituiu uma prioridade política para o Estado grego durante os anos de 2004-2008. A aprendizagem ao longo da vida era entendida como uma solução para os problemas do analfabetismo e, por isso, foram desenvolvidas inúmeras atividades de alfabetização com a finalidade de reforçar a educação de adultos (Almpanti, 2013).

Atualmente, a educação de adultos baseia-se na formação profissional contínua e na educação geral de adultos (Karalis, 2017). A educação geral de adultos refere-se a todas as atividades de educação de adultos que visem dimensões não vocacionais, tais como o desenvolvimento pessoal, a educação cultural e a cidadania. As organizações que promovem a educação de adultos são os Centros de Formação Profissional, os Centros de Aprendizagem ao Longo da Vida, os Centros de Educação de Adultos e as Escolas de Segunda Oportunidade.

Mas, desde 2010, a Grécia tem vindo a sofrer a mais severa crise económica da sua história que, por sua vez, teve consequências dramáticas na vida social e económica. Por exemplo, os salários foram reduzidos drasticamente e as taxas de desemprego aumentaram de 7,7% em 2008 para 27,3% em 2013 (Karalis, 2017). É importante referir que se verificaram baixas taxas de participação na educação de adultos (3,3% em 2015 – Eurostat). Neste sentido, aumentar as taxas de participação tornou-se uma preocupação política central (Zarifis, 2016).

2.2 Políticas de Educação de Adultos em Portugal

Tal como a Grécia, Portugal não tem uma longa tradição nas políticas de educação de adultos. Os desenvolvimentos mais marcantes remetem para os anos de 1970. De facto, a mobilização popular que ocorreu após a Revolução Democrática de 25 de abril de 1974 revelou muitas formas de expressão da abordagem da política de educação democrática-emancipatória (Lima, 2005; Lima & Guimarães, 2018). Ligada a uma lógica de intervenção típica da educação popular, a educação de adultos baseou-se numa dinâmica participativa e no ativismo socioeducativo que gerou iniciativas locais desenvolvidas por organizações da sociedade civil dotadas de uma

considerável independência e, muitas vezes, criatividade (Melo & Benavente, 1976). De entre a variedade de iniciativas focadas nas associações e movimentos populares, especialmente na segunda metade da década de 1970, destacaram-se as ações de alfabetização, os projetos de animação cultural e socioeducativo e as atividades de educação de base de adultos, entre outras (Lima, 2005).

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86 - ainda em vigor) e dá-se, também, a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia. Os maiores desafios passaram a estar relacionados com a modernização económica, a eficácia e a eficiência da gestão pública e privada; o aumento da produtividade e da competitividade na economia ganharam relevância. Porém, a educação de adultos não foi vista como uma variável estratégica nestes desafios (Lima, 2005). Foi, então, conferido na Lei de Bases destaque ao ensino de segunda oportunidade e à formação profissional de inspiração escolar. Essa legislação evidenciou as políticas de educação de adultos para a modernização e controlo estatal (Lima & Guimarães, 2011; Lima & Guimarães, 2018).

A educação escolar e a formação profissional formaram a 'pedra angular' das políticas educativas entre a década de 1980 e meados dos anos 90. O ensino de segunda oportunidade (ensino recorrente) foi desenvolvido, principalmente, em escolas de ensino regular e através de aulas que decorriam à noite, frequentadas em grande parte, por jovens que abandonaram o ensino regular diurno. Desde o final da década de 1990, as políticas de educação de adultos alinharam-se com as orientações da aprendizagem ao longo da vida da UE, seguindo as dimensões das políticas de educação de adultos para a abordagem da gestão de recursos humanos. Nos discursos políticos, a ligação entre educação e desenvolvimento económico tornou-se mais clara. Foram, então, estabelecidas as duas principais ofertas educativas e formativas certificadas: os Cursos de Educação e Formação de Adultos (Cursos EFA), que combinaram uma componente educativa com uma de formação vocacional, incluindo momentos em contexto de trabalho; e o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), valorizando-se a experiência e a aprendizagem desenvolvidas ao longo da vida com impacto económico e social (Guimarães, 2011).

O programa Novas Oportunidades desenvolveu-se de 2005 a 2011. Durante este período, constatou-se um aumento importante no acesso e na participação de adultos nas ofertas existentes. É de destacar que mais de um milhão de adultos inscreveram-se nessas ofertas e cerca de 600.000 receberam um diploma. O financiamento foi fundamentalmente do FSE (75%).

Nos finais da década de 2000, Portugal viveu uma profunda crise económica e social, resultante da crise global. Complementarmente, após 2011, o país foi afetado pelas políticas de ajuste estrutural da UE, do Banco Central Europeu e do Fundo Monetário Internacional. A política de educação de adultos foi, então, suspensa pelo governo eleito: o programa Novas Oportunidades foi abandonado, os Centros Novas Oportunidades foram fechados e os educadores de adultos foram despedidos. Observaram-se cortes financeiros graves em diversos domínios sociais, como a educação de adultos, e verificou-se uma diminuição nos adultos matriculados e certificados pelas ofertas educativas existentes. Em agosto de 2016, foi lançado um novo programa de educação de adultos, o Programa Qualifica, tendo-se dado preferência de novo aos Cursos de Educação e Formação de Adultos e ao Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências. Na verdade, um novo alento na política pública de educação de adultos pode estar a emergir, ainda que o seu impacto não esteja claro e princípios da gestão de recursos humanos tenham sido reforçados (Lima & Guimarães, 2018).

3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Seguindo a proposta de Egetenmeyer (2012), o principal objetivo deste artigo consiste em comparar os desenvolvimentos recentes das políticas de educação de adultos da Grécia e de Portugal. Quatro etapas para a comparação são seguidas: (i) justaposição descritiva; (ii) justaposição analítica; (iii) comparação descritiva e (iv) comparação analítica. No contexto deste texto, a justaposição descritiva refere-se à recolha de dados em torno das políticas de educação de adultos da Grécia e de Portugal. Foi realizada uma revisão dos artigos científicos publicados e dos relatórios de ambos os países produzidos no quadro de uma pesquisa coordenada internacionalmente pela entidade Ecorys UK Ltd. De seguida, a justaposição analítica procura encontrar pontos comuns e diferentes nas políticas de educação de adultos dos dois países. Posteriormente, a comparação analítica realça características comuns e diferentes de cada país. Por fim, a comparação analítica pretende compreender as semelhanças e as diferenças nas políticas de educação de adultos na Grécia e em Portugal.

Foram tidas em consideração as seguintes questões de investigação: (i) quais as semelhanças e as diferenças de educação de adultos implementadas na Grécia e em Portugal? (ii) de que forma as mesmas podem ser interpretadas?

Desta forma, foi elaborada uma análise documental dos dois relatórios da Ecorys UK Ltd redigidos por especialistas na área da educação de adultos na Grécia e em Portugal (Zarifis, 2016; Guimarães, 2016). A semelhança dos relatórios, em termos de estrutura, permitiu a comparação relativamente às prioridades políticas e aos principais elementos conceptuais das políticas públicas (Lima & Guimarães, 2011) adotadas após o ano de 2000. A par disso, foram ainda consideradas outras fontes, a saber dados oficiais em *sites*, livros, artigos e teses de doutoramento sobre as políticas de educação de adultos da Grécia e de Portugal. Por fim, foi realizada uma análise crítica da aprendizagem e educação de adultos em ambos os países tendo por base os relatórios em questão no sentido de interpretar as semelhanças e as diferenças.

4. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

4.1 Políticas de Educação de Adultos na Grécia e em Portugal: interpretando as semelhanças identificadas

4.1.1 Europeização das políticas de educação de adultos

Considerando os desenvolvimentos históricos da Grécia e de Portugal, a educação de adultos não tem sido, até hoje, um objeto central de muitas fases políticas destes países. Em 1981, a Grécia aderiu à Comunidade Económica Europeia, passando a ser influenciada por essa organização. Nos finais dos anos de 1990, a aprendizagem ao longo da vida surgiu como uma estratégia fundamental nas políticas de educação e formação da UE. Tendo como objetivo promover a europeização da educação ao nível internacional, a UE assumiu um papel central no campo da aprendizagem ao longo da vida (Alpanti, 2013). Conforme referido no relatório grego, a Lei 3879/2010 define a Aprendizagem ao Longo da Vida “como uma atividade que abrange a aquisição e a melhoria do conhecimento geral e científico, das competências, bem como o desenvolvimento pessoal e a empregabilidade” (Zarifis, 2016, p.8).

Em Portugal, a influência da UE tornou-se mais evidente desde que o país se tornou membro da Comunidade Económica Europeia, em 1986. Mais tarde, no que se refere ao relatório português, refere-se que durante o ano 2000, o Programa Novas Oportunidades foi implementado e apoiado por fundos estruturais da UE:

“os programas de financiamento estrutural da União Europeia, como o quadro de referência estratégico nacional (2007-2013) tinham os seus objetivos definidos antes da crise de 2008 no contexto de um ciclo de crescimento económico. O crescente vínculo entre as tendências de investimento e o comércio internacional teve uma influência significativa no programa Novas Oportunidades, desenvolvido de 2005 a 2011” (Guimarães, 2016, p.7).

No que diz respeito à influência da UE, o financiamento surge como um instrumento significativo. De acordo com o relatório grego “(...) a partir de 2000, com a introdução de algumas novas políticas e iniciativas (...) muitas delas foram adotadas sob a ameaça de uma perda de apoio financeiro da União Europeia” (Zarifis, 2016, p.6). Este relatório acrescenta que as questões políticas e os desafios da educação de adultos da Grécia pretendem “(...) uma ligação permanente entre a educação de adultos e a formação com o mercado de trabalho” (Idem, p.24). Após entrar na UE, a educação de adultos, na Grécia foi influenciada pelas políticas e regras de financiamento do FSE (Almpanti, 2013; Karalis & Pavlis-Korres, 2010).

Como já foi referido, a influência da UE é, de igual modo, visível no relatório português. No referido documento, afirma-se que os programas da UE “destinaram verbas para a oferta de educação de adultos e para a formação profissional” (Guimarães, 2016, p.3). Além disso, o apoio financeiro da UE “visa aumentar a qualificação e a reciclagem de recursos humanos, através da melhoria de competências, em específico relevante para o trabalho e o mercado de trabalho e a aprendizagem ao longo da vida” (Idem, p.17).

Deste modo, o impacto da UE é visível na implementação de programas de educação de adultos, enquanto estratégias de aprendizagem ao longo da vida, abrangendo os objetivos de gestão de recursos humanos em ambos os países.

4.2 Políticas de Educação de Adultos na Grécia e em Portugal: interpretando as diferenças identificadas

4.2.1. Ofertas de educação de adultos

No que remete para as diferenças, o relatório grego destaca que a política de aprendizagem ao longo da vida abrange diversas formas de educação de adultos. Desta forma, a educação de adultos

“inclui todas as atividades de aprendizagem formais e não formais, dirigidas a adultos e que procuram enriquecer conhecimentos, desenvolver e melhorar competências e capacidades (incluindo literacia, numeracia, competências básicas em TIC) para aumentar a personalidade de um indivíduo e cidadania ativa, é fornecido por um grande número de instituições educativas subsidiadas pelo Estado” (Zarifis, 2016, p.6).

De uma forma diferente, o relatório português realça algumas ofertas públicas, como o Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), os Cursos de Educação e Formação de Adultos e a educação de segunda oportunidade (ensino recorrente). A educação não formal promovida pela sociedade civil e por organizações privadas não se encontra incluída na educação de adultos.

Por fim, destacam-se as taxas de participação dos adultos na Grécia e em Portugal. Em Portugal, a taxa de participação na educação de adultos foi, em 2015, de 9,7%, consideravelmente superior à taxa da Grécia de 3,3% (Eurostat). Esta diferença pode ser explicada pela pressão colocada no desenvolvimento da política de educação de adultos, em Portugal, desde o ano de 2000 (Guimarães, 2016). A recente situação política da Grécia discutida no relatório parece, pois, não ter permitido uma ênfase semelhante na política de educação de adultos, tornando-se evidentes as menores taxas de participação (Zarifis, 2016).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto, pretendeu-se analisar as semelhanças e as diferenças entre as políticas de educação de adultos na Grécia e em Portugal; e discutir as políticas de educação de adultos nesses dois países considerando um modelo teórico que abrange três perspetivas apresentadas por Lima e Guimarães (2011): (i) políticas de educação democráticas e emancipatórias; (ii) políticas de modernização e controlo estatal; (iii) políticas de educação para a gestão de recursos humanos.

Relativamente às semelhanças, a par disso, a europeização (Almpanti, 2013) é uma característica relevante em ambos os países, principalmente devido ao uso do FSE. As diferenças relacionam-se com as características macro e meso, especialmente pelo facto de que na Grécia a política de educação de adultos inclui uma diversidade de atividades educativas formais e não formais, enquanto que em Portugal a política é centrada em ofertas educativas formais.

As políticas de educação de adultos raramente têm sido questões centrais das agendas políticas destes países desde há muitos anos e, só recentemente, tem sido dada alguma ênfase à educação de adultos influenciada pela UE. Devido à influência desta organização, na atualidade ambos os países promovem a educação de adultos como uma estratégia para a competitividade e não como uma política dirigida a objetivos e elementos conceituais emancipatórios e democráticos. Na Grécia, as orientações da aprendizagem ao longo da vida da UE têm sido a base de uma estratégia fundamental nas políticas nacionais. De uma forma semelhante, em Portugal, os programas de educação de adultos visam aumentar a qualificação de recursos humanos através da melhoria de competências para o mercado de trabalho (Guimarães, 2016). Neste sentido, a educação e a aprendizagem são vistas como bons investimentos para o futuro, com o objetivo de aprender a ganhar (Lima, 2012), apontando para a abordagem da gestão de recursos humanos.

De uma forma geral, a análise dos relatórios grego e português evidencia que ambos os países apresentam mais semelhanças que diferenças nas políticas de educação de adultos devido à influência das orientações políticas e do financiamento da UE. Tendo em consideração as três perspetivas analíticas da educação de adultos, em particular a modernização e o controlo estatal, é importante realçar que a Grécia promove a certificação formal através das Escolas de Segunda Oportunidade, por exemplo. Em Portugal, a certificação escolar é, também, um objetivo político significativo, evidenciando assim a importância de atingir um nível básico mínimo para todos os portugueses. No entanto, as estratégias de educação de adultos implementadas em ambos os países não foram suficientes para aumentar, significativamente, as taxas de participação dos adultos nas atividades de aprendizagem formal, não formal e informal para valores próximos daqueles que países, como, por exemplo, a Alemanha e a Suécia, o que é mais evidente na Grécia que em Portugal.

Tendo em conta a abordagem democrática-emancipatória, constata-se que faltam evidências nos relatórios sob análise. A verdade é que ambos os relatórios da Ecorys UK Ltd. apontam a necessidade de “mudar de paradigma” e de uma “nova ecologia da aprendizagem ao longo da vida na Europa” (Zarifis & Gravani, 2014, p.302), dado que as políticas de educação de adultos não seguem os princípios desta abordagem.

REFERÊNCIAS

Almpanti, T. (2013). *Second Chance Schooling in Greece: A Policy Study, with Particular Attention to the Situation of Teachers of English*. Tese de Doutoramento. Nottingham: University of Nottingham.

- Egetenmeyer, R. (2012). *Informal Learning of Managers in a Multinational Company in Germany, Great Britain and Spain: An Intercultural Comparison. Proceedings of ISCAE Conference Las Vegas* (pp. 77-89). Disponível em: <http://iscae.org/conferences/2012conf/papers/ProceedingsISCAE.pdf>.
- Griffin, C. (1999a). Lifelong learning and social democracy. *International Journal of Lifelong Education*, 18(5), 329-342.
- Griffin, C. (1999b). Lifelong learning and welfare reform. *International Journal of Lifelong Education*, 18(6), 431-452.
- Guimarães, P. (2011). Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006). *A Emergência da Educação e Formação para a Competitividade*. Braga: Instituto de Educação.
- Guimarães, P. (2016). *Country Briefing on Adult Education/Adult Skills*. Portugal. Birmingham: Ecorys UK Ltd.
- Karalis, T. (2017). Shooting a moving target: The Sisyphus boulder of increasing participation in adult education during the period of economic crisis. *Journal of Adult and Continuing Education*, 23(1), 78-96.
- Karalis, T., & Pavlis-Korres, M. (2010). Lifelong Learning in Greece: A Critical Review of Policies and Institutions. In M. P. Caltone (Ed.), *Handbook of Lifelong Learning Developments* (pp. 373-385). New York: Nova Science Publishers.
- Karalis, T., & Vergidis, D. (2004). Lifelong education in Greece: Recent developments and current trends. *International Journal of Lifelong Education*, 23(2), 179-189.
- Lima, L. C. (2005). A Educação de Adultos em Portugal (1974-2004): Entre as lógicas da educação popular e da gestão de recursos humanos. In R. Canário, & B. Cabrito (Eds.), *Educação e Formação de Adultos* (pp. 31-60). Lisboa: Educa.
- Lima, L. C. (2012). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir. Sobre a Subordinação da Educação*. São Paulo: Cortez Editores.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2011). *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction*. Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2016). *European Strategies in Lifelong Learning: A Critical Introduction*. Farmington Hills: Barbara Budrich.
- Lima, L. C., & Guimarães, P. (2018). *Lógicas políticas de educação de adultos em Portugal: Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 600-623.
- Melo, A., & Benavente, A. (1976). *Educação Popular em Portugal 1974-1976*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Sousa Santos, B. (1993). *Portugal: Um Retrato Singular*. Porto: Edições Afrontamento.
- Zarifis, G. K. (2016). *Country Briefing on Adult Education/Adult Skills*. Greece. Birmingham: Ecorys UK Ltd.
- Zarifis, G. & Gravani, M. (2014) Reinstating the invisible: A proposed framework for European learning collectives. In G. K. Zarifis, & M. Gravani (Eds.), *Challenging the 'European Area of Lifelong Learning'* (pp. 299-305). Dordrecht: Springer.

RECURSOS DIGITAIS E RECURSOS EM PAPEL: A CURIOSIDADE PELO SABER VS TÉDIO NAS ESCOLAS

ID 272

José B. DUARTE

Universidade Lusófona de Lisboa

j.b.duarte@netcabo.pt

Resumo: Os problemas atuais na escola (desencanto dos estudantes e indisciplina, diversidade de perfis, exigências da sociedade, pressão da “cultura de diversão”) levam ao objetivo desta comunicação, o de refletir sobre propostas de solução para esses problemas. Essas propostas questionam os modos de trabalho docente e os recursos a utilizar para uma escola que faça sentido para os jovens e os desperte para a curiosidade pelo saber, problemática que inclui também a questão da preferência por recursos em papel ou digitais. Alunos entrevistados tendem a preferir um modo misto que inclua livros em papel (não pesados como os atuais) complementados por recursos digitais. Acrescente-se uma condição: a de que essa conjugação de diferentes recursos possibilite a organização do trabalho pelos alunos em sala de aula, de modo a desenvolver neles o interesse pela ciência, em oposição ao desencanto (ou tédio) e indisciplina produzidos por um predominante protagonismo docente.

Palavras-chave: tédio nas escolas; curiosidade pelo saber; aprendizagem por situações problemáticas; recursos em papel; recursos digitais

“Uma disciplina racional emana naturalmente do trabalho organizado na sala de aula” (Freinet, 1973, p.27)

“Um manual escolar (livro didático, no Brasil) tem que desenvolver o nosso raciocínio, mostrar caminhos - ao invés de apresentar apenas resultados”, uma declaração de um aluno (Duarte, Claudino & Carvalho, eds. 2012, p.5)

UMA SURPRESA PROMETEDORA

Visitei recentemente uma escola, com uma primeira surpresa: não há toques para a entrada e saída das aulas. Para isso, estudantes e professores consultavam relógios ou telemóveis sem ter de suportar o ruído das campainha e as barulhentas correrias de jovens a sair (ou a fugir?) das aulas... E (outra surpresa...) os estudantes usavam por vezes o telemóvel na aula. Usam o telemóvel para brincadeira? Alguém fez esta pergunta a um docente. Resposta: se o fizerem, sabem que correm o risco de ter de fazer trabalho em casa, pois cada aluno segue um plano individual. Esse plano inclui a organização de trabalhos que cada um acordou com o seu tutor, mas com base num plano de turma acordado em reunião quinzenal.

Outra surpresa. Os jovens trabalham em grupo nas salas de aula, mas os grupos incluem jovens de dois anos consecutivos. Face a dificuldades, os do oitavo ano explicavam conceitos aos do sétimo. Perdiam tempo com isso? Os professores responderam que não, porque, os alunos mais adiantados, ao explicarem nas suas próprias palavras conceitos de anos passados, consolidam esses conceitos, geralmente conceitos de base para conceitos do programa do seu ano.

Assim na sala de aula, estão presentes pelo menos dois professores, a quem os grupos podem recorrer se o grupo de colegas não sabe responder ao problema surgido. Na aula estabelece-se assim um trabalho de oficina. Os estudantes recorrem não a um manual mas a vários segundo as suas preferências. No portefólio de cada um consta o seu plano de trabalho, a que se juntam os trabalhos que vai fazendo para cumprir aquele plano. Além de poderem dispor da ajuda dos dois professores, há ainda a ajuda do tutor, que acompanha uma dezena de estudantes, vai perguntar oportunamente a cada jovem como vai o trabalho e fazer sugestões de melhoria. Voltarei a mencionar esta escola.

PRIMEIRO PROBLEMA: O DESENCANTO NAS NOSSAS ESCOLAS

Apesar do abundante discurso sobre reformas na educação e, se deparamos por vezes com notícias sobre escolas inovadoras, a generalidade dos estudos confirma que as escolas atuais tendem a privilegiar o modo expositivo do docente (mesmo usando recursos digitais). Esse será o principal fator de descontentamento e indisciplina dos jovens. As filas da frente das turmas prestam alguma atenção ao professor-orador. Menos atenção prestam as filas mais atrás que naturalmente tendem a ocupar-se de outras maneiras...Uma metodologia participativa dará às escolas um novo clima de aula, como sugere Freinet em epígrafe. Este o principal pressuposto teórico desta comunicação.

Estudantes portugueses entrevistados mostraram o seu desencanto com o irrealismo e o formalismo da escola (Duarte, 2005). Trata-se de jovens com bom sucesso académico, garantia de conhecimento do currículo, que, ao falarem livremente ao pesquisador, expressam as suas críticas sobre o currículo real (também em representação de estudantes mais débeis e menos conhecedores do currículo). Declaração de um estudante sobre a sua escola secundária ("ensino médio" no Brasil): "Eu aplico regras e palavras específicas nas atividades escolares, mas se alguém me pergunta a sério o que significam, não sei dizer " (p.33). Outro estudante: "Nós caímos numa rotina. Vamos à escola para fazer testes, não para aprender. A maioria das disciplinas faz-nos pensar: para que serve isto? "(p.28) E continua: "Quando perguntados por nós sobre situações da vida real, os professores argumentam que esses assuntos não estão incluídos no programa". Uma estudante acrescentou: "De um modo geral, quando fazemos perguntas, os professores pedem para não interrompermos o que estão a explicar e prometem responder no final das aulas. Mas quando chega esse momento, toda a gente se agita e sai para o intervalo" (p.43).

Em síntese, a indisciplina e o desencanto, ou a sua forma mais dura, a de tédio, podem depender de variáveis sociais e psicológicas diferentes, mas dependem muito do modo de atuar dos professores, o que, por sua vez, depende em grande medida da estratégia seguida pelos manuais escolares (Hummel, 1988; Apple,2004; Sikorova, 2011). De facto, tendo que enfrentar diferentes turmas e diferentes disciplinas, os professores tendem a confiar nos manuais escolares para estudar conteúdos e formas de ensinar. E, se algumas diretrizes curriculares oficiais recentes sobre a aprendizagem ativa são parafraseadas no início dos manuais escolares atuais, a nossa equipa de pesquisadores (Duarte, Claudino e Carvalho 2012) constatou que, nos manuais escolares mais usados em Portugal para o 7º e 10º anos, após a exposição do conteúdo, as atividades propostas não são muito diferentes das incluídas nos livros didáticos tradicionais. De fato, limitam-se a propor uma repetição de informações de páginas precedentes ou a induzir relações fáceis entre conceitos acabados de apresentar. Logo, atividades situadas em níveis elementares de taxonomias, longe dos mais exigentes níveis de taxonomias quanto a atividades de reflexão crítica.

Em suma, como os manuais escolares influenciam os docentes, a falta de inovação desses livros e outros recursos é também um fator da imutabilidade docente e do conseqüente desencanto dos jovens com a escola.

SEGUNDO PROBLEMA: A CULTURA DE DIVERSÃO E O PENSAMENTO CRÍTICO

Recorro a Reints (2015): "talvez a incerteza mais profunda neste momento enfrentada pelos professores é como lidar com o que se chamaria cultura de diversão da sociedade" (p.16). E poderemos ver como uma tendência geral, pelo menos nos países europeus, o que o autor diz sobre as crianças holandesas: "Conseguem tudo o que querem. Tv ao dispor, telefone portátil, um iPad ou laptop, muitos jogos, etc. que são os objetivos da sua vida ".

Então, que podem fazer os professores? Responde Reintz: "Muitos deles estão a lutar com este dilema: ou participar da cultura de diversão (...) ou argumentar que as escolas têm responsabilidades educacionais". E o autor acrescenta uma tendência para a primeira alternativa: "os professores tendem a ver a diversão cada vez mais como um objetivo de suas atividades, e não como um meio de atingir outros objetivos".

Mas a escola pode competir com essa atmosfera de diversão trazida pelas TIC à nossa sociedade? Ou, em palavras mais positivas, a escola pode "recriar" as potencialidades das TIC numa estratégia de verdadeira aprendizagem? A beleza da ciência expressa em recursos promotores da curiosidade pode superar a atração dos jovens pela "cultura" de diversão? Fiquei surpreendido quando, ao entrevistar uma professora, uma jovem de 16 anos discretamente me disse que pretendia falar comigo. Começou por culpar os professores de apresentarem problemas e, logo depois, fornecerem as soluções: "Ao fazer isso, eles roubam-nos (sic) tudo, bloqueiam as nossas tentativas de encontrar uma solução por nós mesmos" (Duarte, 2005, p.21). E enfatizou um fator essencial para a aprendizagem: "A capacidade de dialogar com um determinado assunto (...) permite-nos estabelecer relações entre os assuntos que estudamos e as novas situações".

Quando a jovem acusa os professores de "roubarem tudo", condena a falta de tempo para os alunos refletirem por seus próprios meios. Por isso, para a escola poder despertar interesse pelo conhecimento, tem que desafiar os estudantes a descobrir os seus próprios caminhos (com possível ajuda discreta do professor). Como Hummel propõe para os manuais escolares:

"O manual envolve o aluno em um processo de aprendizagem ativa, e não se limita à transmissão de fatos. Ensina, portanto, através da descoberta guiada. As perguntas interrompem textos descritivos - estimulando, assim, discussões intermédias - em vez de serem colocadas no final do capítulo. Os problemas são apresentados e o aluno é incitado a pensar criticamente ao invés de simplesmente memorizar os fatos, promovendo assim habilidades de resolução de problemas" (1988, p.119, tradução minha).

A aprendizagem baseada em problemas (PBL) está a ser aplicada no ensino universitário (Flint, 2007), incluindo em instituições portuguesas (Gomes, Brito e Varela, 2016). Mas para o ensino em geral essa abordagem é proposta já anteriormente por Fabre (1999), baseando-se em Vigotsky e Dewey: "o aluno deve ser capaz de intervir em situações problemáticas, imaginar o caminho que ele precisa para uma solução" (p.87).

Em suma, a estrutura dos recursos didáticos, em papel ou em modo digital, deve ser construída de maneira problematizadora. Assim, questões e problemas, simples ou mais complexos, mas desafiadores, devem ser incluídos em lugares estratégicos desses recursos (incluindo o início de capítulos ou sequências), e não apenas no final. A finalidade é incitar os jovens a pensar criticamente e buscar informações para responder a essas questões (e aprender a responder às suas próprias questões na vida cotidiana). Alguns exemplos são apresentados noutra lugar (Duarte, 2015). A questão-base é que se a escola quer interessar os alunos no saber tem de praticar uma aprendizagem por descoberta, ou talvez melhor, uma aprendizagem por pesquisa continuada, adotando aqui o termo de Popper de que a ciência é uma "unended quest" e de que "all life is problem-solving" (2007).

A beleza da ciência e recursos mais bem estruturados que a envolvam de modo problematizador podem superar ou, pelo menos, competir, com a atração dos jovens pela cultura de diversão que a indústria atual põe ao seu dispor em abundância..

TERCEIRO PROBLEMA: SACOS PESADOS

Todos nós certamente notamos as enormes mochilas levadas por nossos alunos a caminho da escola. Aí transportam vários livros didáticos, e, muitas vezes, um pequeno computador ou equivalente. Naturalmente, um fator que influencia esse peso dos sacos é que os livros didáticos de hoje incluem muitas imagens. Imagens que

podem ser interessantes, mas que, se meramente “decorativas”, podem obstruir a aprendizagem (Reints, 2015). Assim, os recursos digitais, se bem estruturados, podem tornar-se uma ferramenta mais flexível para a educação. Mas Reints (2015) conclui de sua observação sobre contextos europeus: “A maioria dos livros em forma digital pouco uso efetivo faz das potencialidades digitais (...) A multimodalidade é algumas vezes usada, mas muitas vezes de maneira errada, apresentando recursos visuais redundantes (...) sobrecarregando a memória de trabalho” (p.29). Também Rodriguez e Scoane (2017) concluem que um número considerável de investigações demonstra que uma boa parte dos livros que aparecem sob o nome de livros digitais são na verdade edições de livros impressos, mas recolhidos em formato PDF, sem oferecer alternativas pedagógicas mais elevadas do que os manuais convencionais e geralmente sem permitir a tomada de notas por parte dos alunos.

Num projeto sobre manuais escolares transferidos para suportes digitais (Drealentejo (2015), os resultados académicos parecem não ser diferentes do uso de livros didáticos tradicionais, embora os jovens que participam deste projeto mostrem preferir esse recurso a ter de transportar muitos livros. Numa outra escola inovadora (Escola da Boa Água, em Quinta do Conde), que mencionei no início desta comunicação, os alunos recorrem a salas com recursos tecnológicos mas também a outros recursos como vários manuais escolares e fotocópias para organizarem um portefólio em que incluem os trabalhos que vão realizando.

Ora nos colóquios sobre recursos didáticos organizados pelo nosso grupo de pesquisa, os jovens convidados a participar em painéis declararam não aceitar meios digitais exclusivos, mas sim em associação com livros didáticos, em papel, mais duráveis, mais fáceis para pesquisar conceitos, e permitindo anotações pessoais, como mostram as palavras de um estudante: “a importância do papel e do lápis no estudo, que sempre me acompanharam” (Duarte, Claudino e Carvalho, 2012, p.14).

Em suma, surge uma problemática atual e urgente para a investigação: papel e recursos digitais podem ser associados de uma forma mais flexível, atraente e... menos pesada nos sacos dos estudantes?

QUARTO PROBLEMA: DIFERENTES PERFIS DE ESTUDANTES

Os diferentes perfis de aprendizagem dos alunos das escolas atuais advêm de origem social (Bernstein, 1971), constituem características mentais (Gardner, 1983) e podem ser respondidos por atividades adequadas a cada jovem, segundo os teóricos da pedagogia diferenciada (Arends, 2008; Tomlinson, 1999; Meirieu, 1997; Perrenoud, 1997). A diferenciação pedagógica tem um objetivo democrático, o de lidar com as dificuldades dos alunos menos dotados, mas também de estimular e acompanhar o trabalho dos outros estudantes. Permite abrir aos alunos mais débeis uma segunda ou terceira ocasião para, com ajuda do professor ou de outros alunos, consolidarem conceitos e capacidades não dominados num primeiro momento. Enquanto isso, outros alunos são encaminhados para momentos mais desafiadores e autónomos, atividade que dá mais tempo ao docente para auxiliar os primeiros.

Deste modo, os objetivos fundamentais, pelo menos esses, são praticados por todos os alunos, mesmo obrigando a segundos momentos em alguns conteúdos, como vimos, para alguns alunos menos rápidos. Pretende-se assim que os mais débeis saibam, pelo menos, o que é fundamental nos programas. O que equivale a dizer que alguns conteúdos, menos importantes, não são praticados por todos os alunos. Mas são, no mínimo, brevemente resumidos em apresentações orais (pequenos textos escritos devem ser lidos para evitar a dispersão). Portanto, seja nos pequenos grupos ou em todo o grupo de turmas, o ambiente de aprendizagem deverá ser cooperativo. E, brevemente, relembremos o postulado de educabilidade de Meirieu nas palavras de Astolfi (1995): “numa atitude

sistemática e nunca fatigante, os professores tentam encontrar um caminho possível para que cada aluno aprenda efetivamente, mesmo depois de tudo ter falhado" (p.193). Ou em termos de Tomlinson e Moon (2013): "A instrução está no centro da diferenciação porque o objetivo final da diferenciação é garantir que cada aluno tenha as melhores experiências de aprendizado possíveis para maximizar o crescimento acadêmico" (p.6).

Em suma, a diversidade de recursos educativos da hora atual pode facilitar a diferenciação pedagógica em atenção aos diferentes perfis de alunos e promover a aprendizagem de todos rumo a uma sociedade mais participada e democrática.

ALGUMAS PERGUNTAS E PISTAS PROMISSORAS

A flexibilidade dos recursos digitais pode desempenhar um papel fundamental para todos os alunos, ao permitir uma aprendizagem interativa que envolva os diferentes perfis de estudantes, inclusive aqueles que têm necessidades educacionais especiais? É didaticamente possível transportar nos sacos escolares um dispositivo digital e alguns recursos adicionais de modo que a parte mais pesada dos livros escolares atuais seja incluída no pequeno computador ou equivalente? Mais uma pergunta: esse modelo levará o reencantamento a todos os alunos, respondendo ao modo de trabalho de cada jovem e desenvolvendo a sua curiosidade pela ciência e pelo pensamento crítico?

Essas questões envolvem, obviamente, uma linha de pesquisa necessária. Diante das diferentes fontes de informação de hoje, qual é o desafio para os jovens? Não é que as escolas os ajudem a usar bem as suas mentes? Essa maneira interessante de fazer é proposta pelo primeiro princípio da Coligação de Escolas Essenciais (Coalition of Essential Schools - CES): "Aprender a usar bem a mente; a escola deve se concentrar-se em ajudar os jovens a aprender a usar bem suas mentes" (Apple; Beane, 2007; CES, 2015). Outro princípio é "Menos é mais: profundidade de preferência à cobertura. Os objetivos da escola devem ser simples: que cada aluno domine um número limitado de habilidades essenciais e áreas de conhecimento". E outro princípio é: "Estudante-trabalhador, professor-como-orientador". Estes princípios pressupõem que a metáfora prática da escola deveria ser "estudante-trabalhador", em vez da metáfora mais comum do professor como "fornecedor de serviços de instrução".

Assim, uma pedagogia eficiente estará a "treinar os alunos a aprenderem como aprender e, assim, a ensinarem-se a si mesmos". No início das aulas, os professores apresentam problemas a trabalhar em grupos de alunos e percorrem os grupos de trabalho para ouvir dúvidas e sugerir recursos. Dois recursos importantes no CES são o portefólio e o tutor. Na CES, cada aluno escreve diariamente as suas notas pessoais sobre o que está a trabalhar e com isso vai completando um portefólio resultante dos trabalhos ao longo do ano. O portefólio torna-se assim a ferramenta fundamental de avaliação. Um tutor acompanha um grupo de 15 alunos. O bom sucesso desses alunos na escola e no acesso à universidade é descrito por Apple e Beane (2007).

Aqueles princípios da CES lembram a proposta de Freinet com base em Montesquieu (1973): "une tête bien faite, non une tête pleine" (uma cabeça bem estruturada, não uma cabeça cheia"). Ou em outras palavras: "preferimos mentes bem estruturadas e mãos experientes a cabeças cheias" (p.27). Como no CES, para Freinet uma ferramenta importante é também um portefólio com denominação de "livre de la vie" (livro de vida) realizado gradualmente pelo trabalho diário do aluno. Assim, um aluno regista no seu portefólio o seu caminho de aprendizagem feito pelos seus próprios pensamentos e palavras. Em cooperação com os professores, com os tutores e com os colegas.

O DESAFIO À INVESTIGAÇÃO SOBRE FORMA DE PERGUNTAS FINAIS

“Aprender a usar bem a mente” face à multiplicidade de informação da era atual não é um desafio para as nossas escolas e para os nossos recursos, em papel ou digitais? A ligação entre livros didáticos e recursos digitais não poderá ser interativa e baseada em questões e situações desafiadoras, longe de se limitar a formas expositivas?

Pela sua extensão, essas situações poderiam ser melhor incluídas nos meios digitais enquanto os recursos de papel incluiriam os conceitos fundamentais do currículo. Nos termos de Hummel propostos para os livros didáticos, (1988, p.119), já citados, esses meios deveriam, dessa forma interativa, “ensinar através da descoberta guiada”. Assim, diante de livros didáticos, recursos digitais, ou face a situações coletadas da vida cotidiana, os alunos poderão registrar progressivamente os seus “ensaios” num portefólio digital ou em papel, pois o que eles escrevem está diretamente relacionado ao que eles pensam e aprendem. O portefólio seria uma forma fundamental de avaliação, complementada por outras formas.

E, considerando que os jovens enfrentam hoje diferentes fontes de conhecimento dentro e fora da escola, qual deve ser o papel do professor? Cooperando nesse “processo de aprendizagem ativa”, proposto por Hummel, o professor ajudará os alunos, individualmente ou em grupos, a responder a situações contidas nesses diferentes meios, a fim de levar os alunos a pensar criticamente e a escrever os seus pensamentos em diferentes materiais.

A investigação sobre esta problemática, que envolve variedade e flexibilidade de recursos numa didática participativa em forma de descoberta, contribuirá para uma desejada mudança nas nossas escolas e um reencantamento dos jovens com a instituição escolar.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. (2004). *Ideology and curriculum*. 25th anniversary 3rd edition. New York: Routledge
- Apple, M.; Beane, R. (2007). *Democratic schools. Lessons in powerful education*. 2nd edition. Portsmouth: Heinemann
- Arends, R. (2008). *Learning to teach*. New York: McGraw-Hill
- Astolfi, J.P. (1995). *L'école pour apprendre*. Paris: ESF
- CES (2015): <http://essentialschools.org/common-principles/>
- Bernstein, B. (1971) *Class, Codes and Control: Volume 1 – Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul
- Drealentejo (2015) <http://maneele.drealentejo.pt/site/index.php/pt/>
- Duarte, J. (2015). *Textbooks and curiosity for science*. Textbooks and Educational Media in a Digital Age. Conference Volume 12th IARTEM Conference, Ostrava pp. 216-228
- Duarte, J., Claudino, S., Carvalho (ed.s) (2012). *Os manuais escolares e os jovens: tédio ou curiosidade pelos saberes?* Lisboa: Ed. Univ Lusófonas
- Duarte, J. (2005). *A contestação escondida. Críticas de jovens à escola atual*. São Paulo: Cortez Editora
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris: PUF
- Flint, W. J. (2007). *Problem-based Learning: welcome to the real world: a teaching model for adult learners*. Charleston, South Carolina: BookSurge Publishing
- Freinet, C. (1973). *Para uma escola do povo*. Lisboa: Presença
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books

- Gomes, R., Brito, E., Varela, A. (2016). Intervenção no ensino superior: a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Interacções*, nº 42, pp. 44-57
- Hummel, C. (1988). *School Textbooks and lifelong education: an analysis pf schoolbooks from three countries*. Unesco Institute for Education 1988
- Meirieu, Ph., Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon
- Perrenoud, Ph (1997). *Pédagogie différenciée: des intentions à l'action*. Paris: ESF
- Popper, K. (2001). *All life is problem-solving*. New York: Routledge
- Reints, A. (2015). *What works and why? Educational publishing between the market and educational science*. Conference book of IARTEM 12Th International Conference
- Rodriguez, J., Scoane, D. (2017). A investigação sobre manuais escolares e materiais curriculares. *Revista Lusófona de Educação* nº36, pp.9-23
- Sikorova, Z, (2011), The role of textbooks in lower secondary schools in the Czech Republic. *IARTEM e-Journal* Volume 4 No 2
- Tomlinson, C. (1999). *The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners*. ASCD. Alexandria, VA
- Tomlinson, C., Moon, T. (2013). *Assessment and Student Success in a Differentiated Classroom*. ASCD. <http://static1.1.sqspcdn.com/static/f/659196/25991750/1424983369150>

A VISITA DE ESTUDO VIRTUAL. UMA PONTE PARA UM MUNDO DE SABERES FORA DA ESCOLA?

ID 245

Rui Cordeiro da EIRA

Fernando Albuquerque COSTA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

reira@campus.ul.pt; fc@ie.ulisboa.pt

Resumo: Enraizada na experiência direta em espaço extraescolar, a visita de estudo pressupõe uma estratégia pedagógica coerente, com início e fim na escola, que deverá contribuir para a aprendizagem autêntica e significativa de conteúdos de natureza teórica e abstrata. O conceito de “visita de estudo virtual” veio, assim, materializar uma estratégia pedagógica mediada por tecnologias digitais multimédia, colmatando necessidades didáticas relacionadas com a preparação e reflexão de visitas tradicionais, mas também, como atividades alternativas às mesmas, valorizadas por critérios de autenticidade. Atendendo à natureza pedagógica diferenciada dessas duas tipologias de visita, considera-se útil procurar compreender como poderão contribuir para o desenvolvimento curricular formal, na sua relação isomórfica, complementar ou alternativa. Assim, delineámos o projeto de investigação como um estudo de caso múltiplo, de tipo instrumental e pendor qualitativo, visando explorar e descrever práticas atuais e virtuais de visita de estudo, desenvolvidas, em Portugal, por entidades de educação não formal (como os espaços museológicos), considerando a relevância e a pertinência curricular dessa oferta educativa para as aprendizagens essenciais a promover no ensino básico. Para tal, serão inventariados e caracterizados programas educativos disseminados na web, cujo estudo será aprofundado, em alguns casos, com recurso à análise documental de planos e materiais pedagógicos, à observação de atividades e a entrevistas aos participantes. A investigação será pontualmente reforçada por análise de ambientes de visita de estudo virtual consolidados noutros países e entrevistas informais a especialistas do campo didático e tecnológico com interesse ou experiência nessa tipologia de visita. A interpretação de dados será suportada pela valorização objetiva de condições ambientais e incidentes críticos, bem como, pela análise de conteúdos comunicados. Os resultados obtidos deverão contribuir para a consolidação do conceito de visita de estudo virtual e para a clarificação do seu papel nos contextos educativos: (i) formal, sob as perspetivas de inovação e enriquecimento curricular e (ii) não formal, sob a perspetiva de enriquecimento experiencial.

Palavras-chave: Currículo, Educação não formal, Tecnologias digitais multimédia, Visita de estudo virtual

INTRODUÇÃO

A visita de estudo virtual (VEV), conceito derivado da visita de estudo tradicional (VET), constitui um ambiente pedagógico emergente, que se baseia na exploração remota de espaços fora da escola, mediatizada por Tecnologias Digitais Multimédia. O nosso estudo centra-se no *papel* que a VEV poderá assumir, em articulação com VET, no enriquecimento do currículo formal e na inovação pedagógica do ambiente de sala de aula.

A presente comunicação visa reportar a fase inicial do projeto de investigação, iniciado em 2018, no Curso de Doutoramento em Educação, na especialidade de TIC em Educação, pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e estrutura-se em três pontos. O primeiro ponto será dedicado à apresentação do conceito polissémico de VEV e dos contextos pedagógicos mais comuns que nele se enquadram. O segundo ponto apresenta a natureza do projeto de investigação e a metodologia adotada, designadamente, o seu objeto, objetivos e técnicas a utilizar. O terceiro ponto remata a reflexão em torno da aplicação educativa das VEV, explicitando os resultados esperados e a sua projeção no campo educativo alargado.

O(S) CONCEITO(S) E CONTEXTOS DE VISITA DE ESTUDO VIRTUAL

A “visita de estudo” constitui uma estratégia pedagógica prática, com larga tradição no ensino formal, sobretudo, em países desenvolvidos. Essa estratégia é fundada na experiência direta *de* e *em* ambientes de aprendizagem não escolares, tirando partido da atividade sensorial, para estimular e suportar a aprendizagem significativa (Behrendt & Franklin, 2014; Hofstein & Rosenfeld, 1996; Morag & Tal, 2012; Woerner, 1999), facilitando, assim, a apropriação de conceitos e teorizações (Tuthill & Klemm, 2002), reconhecendo-se a sua utilidade na abordagem de temáticas que comportam um grau significativo de abstração, complexidade, mutabilidade e/ou controvérsia (Eira & Gaspar, 2017).

A visita de estudo constitui, desde logo, uma estratégia pedagógica disruptiva do ambiente formal de sala de aula, pela via da mobilização de recursos pedagógicos muito diversos, disponíveis em ambientes remotos. Nesse sentido, a pertinência da investigação de visitas de estudo passará, sobretudo, pela valorização da aprendizagem que ocorre fora da escola (Berliner & Pinero, 1985; Disinger, 1984; Fisher, 2001; Krepel & DuVall, 1981; Tuthill & Klemm, 2002) e que por essa razão se espera que possa ser autêntica (Gilbert, 2016), logo, científica, ambiental e socialmente contextualizada, focada em problemas relevantes para os aprendentes e avaliada sob essa perspetiva experiencial holística (Shaffer & Resnick, 1999; Stoddard, 2009).

Inserindo-se no contexto da educação formal, logo, com uma dimensão curricular formal, a visita de estudo deve iniciar-se e finalizar na escola (DeWitt & Storksdieck, 2008), primeiro, no design de uma experiência pedagógica em espaço remoto, que permita uma melhor compreensão de conteúdos conceptuais e, posteriormente à visita, na verificação das conexões teórico-práticas realmente efetuadas e nas suas possíveis extensões a outros campos teóricos e práticos. Nessa perspetiva, a visita de estudo deverá assumir a natureza organizativa de um projeto educacional, designadamente, pela integração das três fases clássicas do desenvolvimento curricular: (1) conceção de um plano de aprendizagem, (2) sua implementação/operacionalização e (3) avaliação do projeto e das aprendizagens alcançadas (Gaspar & Roldão, 2007).

Múltiplos estudos têm apontado pontos críticos das práticas de visita de estudo que, para além de aspetos logísticos e organizativos, convergem, sobretudo, para a falta de preparação e de reflexão das experiências, sobretudo em contexto escolar e para os múltiplos objetivos (institucionais, lúdicos, motivacionais) colocados na visita sem intencionalidade curricular congruente (Bellan & Scheurman, 1998; Disinger, 1984; Krepel & DuVall, 1981; Stainfield, Fisher, Ford & Solem, 2000; Tuthill & Klemm, 2002).

A valorização curricular de uma visita de estudo carece, na nossa perspetiva, de uma política de valorização do trabalho de campo em contexto formal e, talvez, de um modelo curricular de referência, que não poderão desenhar-se sem uma caracterização eficaz da natureza das experiências pedagógicas de visita de estudo, em toda a sua complexidade, abrangência e interação. Tomamos como pontos de referência a “matriz curricular interacional” (Eira & Gaspar, 2017; Gaspar & Roldão, 2007), na medida em que interliga, em movimento circular, os conteúdos a ensinar com os processos de aprendizagem, fundamentando a contextualização prática de conteúdos teóricos e genéricos. Adicionalmente, pela natureza multifacetada dos conteúdos trabalhados nas experiências práticas, consideramos que a visita de estudo materializa, também, um “currículo paralelo” (Tomlinson et al., 2008), pluridisciplinar, prático e reflexivo, com foco num aprendente, simultaneamente, investigador, aprendiz e líder dos seus processos de aprendizagem, colocando o foco curricular na *aprendizagem experiencial* (Kolb, 1984).

Tradicionalmente, as visitas de estudo eram organizadas e dinamizadas pelos professores, que as preparavam no terreno. Contudo, nas últimas três décadas tem-se vindo a tornar cada vez mais frequente o recurso

a espaços de educação não formal (ENF), designadamente: museus, centros de ciência, parques naturais (Delicado, 2009), em paralelo com os fenómenos mediáticos da televisão e, mais recentemente, da internet, como meios privilegiados de aculturação e de contacto com o mundo (Costa, 2010). Espaços esses que têm reforçado progressivamente a sua função educativa no apoio ao ensino formal, reconhecendo, talvez, a oportunidade associada ao acréscimo de visitação proporcionado pela população escolar. Trata-se, em Portugal, de um investimento muito significativo em recursos materiais e humanos, possibilitado pela iniciativa de múltiplas instituições, desde o estado central, às autarquias, universidades e empresas, naturalmente, em resposta às necessidades sociais evidenciadas.

Em suma, observamos com interesse uma larga oferta educativa (não formal) de visitas de estudo, atualmente dispersa no território português, cuja visão parece assentar na inovação e diversificação das experiências diretas, resultando em múltiplas formas de estimulação sensorial e interação com diferentes conteúdos. Há que reconhecer que as tecnologias digitais integram, em boa medida, esses processos de inovação e diferenciação educativa.

Neste contexto educativo organizado em rede (formal-não formal) emergiu, na última década, o conceito de VEV, resultando da reprodução, mediada por tecnologias digitais multimédia, de práticas de uma VET. O isomorfismo entre as práticas tradicionais e virtuais marca o conceito e a praxis das VEV, pelo que se torna essencial refletir criticamente sobre a autenticidade dos ambientes pedagógicos virtuais (Gilbert, 2016; Shaffer & Resnick, 1999), mas também acerca da autenticidade que poderá envolver a aprendizagem virtual em ambiente e contextos de sala de aula. Por outras palavras, torna-se difícil caracterizar o conceito de VEV sem partir de uma conceção sólida de “visita de estudo”, nos seus moldes tradicionais, de forma a que o acesso, a distância, a espaços remotos e a fenómenos neles localizados constitua uma oportunidade para os educandos construírem conhecimento significativo e competências essenciais à vida em sociedade.

As VEV recorrem a diferentes tecnologias multimédia, entre as quais se destacam: (1) fotografia panorâmica; (2) videoreportagem em locais remotos; (3) videoconferência com especialistas; (4) realidade virtual, na simulação desses locais e/ou (5) geolocalização, em cartografia digital. Em complementaridade com estas práticas, poderão aplicar-se outros ambientes virtuais de aprendizagem, com recurso à interação com diversas fontes documentais e instrumentos de avaliação.

As VEV desenvolvem-se, por definição, em sala de aula, sob dinamização dos professores, com maior ou menor grau de participação dos alunos e com eventual participação de outros ensinantes. Têm sido abordadas na literatura científica com duas funções distintas: (1) na substituição da VET, sobretudo, quando esta é de difícil concretização, ou (2) em complementaridade com a VET, na sua preparação e na reflexão de experiências realizadas (Spicer & Stratford, 2001).

A iniciativa da produção de conteúdos e criação dos ambientes de VEV pode ter diferentes origens, entre as quais reconhecemos três: (1) conceção por professores, com uso de recursos digitais, próprios ou abertos (e.g. “Google Earth”, websites de cultura e turismo, museus virtuais,...), (2) pelos próprios criadores desses recursos abertos (e.g. “Google Expeditions”, “Museu Virtual da Biodiversidade”,...), ou por entidades de ENF detentoras de espaços educativos com acesso presencial e virtual (e.g. rede de museus e centros de ciência,...). O nosso interesse está neste último grupo de VEV, cuja oferta é da responsabilidade de entidades de ENF, quer pela qualidade experiencial que lhe tem sido reconhecida (Romi & Schmida, 2009), quer pela sua potencial contribuição para o ensino formal, no trabalho em rede (Eira & Gaspar, 2017; Palhares, 2008).

INVESTIGANDO A VISITA DE ESTUDO VIRTUAL...

Tomámos como objeto de estudo as VEV e as VET, desenvolvidas, em articulação, por entidades de ENF, considerando, para tal, a permeabilidade desses contextos de visita aos processos de investigação e de recolha de informação, quer nos ambientes presenciais, quer virtuais (situados na Web), considerando-se fácil o acesso aos recursos pedagógicos e concretizável o acesso a grupos escolares visitantes, naturalmente, sob mediação das entidades de ENF envolvidas.

O estudo em curso pretende compreender as experiências pedagógicas sob a perspetiva da sua valorização curricular (e por inerência, pedagógica e didática), materializando a seguinte questão de investigação: Como poderá a visita de estudo virtual, dinamizada em moldes não formais, contribuir para o currículo formal do ensino básico, pela sua articulação, complementar ou alternativa, com visitas de estudo tradicionais?

Pondera-se, então, necessário, o estudo comparativo de atividades de natureza virtual e presencial, promovidas pela ENF, tomando em consideração as relações educativas, de alternância e complementaridade, que as visitas virtuais estabelecem, ou podem vir a estabelecer, com as visitas de estudo tradicionais. Esta questão genérica e orientadora pode contextualizar-se em três questões secundárias, a operacionalizar no projeto de investigação:

(1) Que ambientes, virtuais e tradicionais, de visita de estudo são produzidos por entidades de ENF, em Portugal? Relevam-se todas as práticas virtuais consentâneas com o conceito de VEV, mesmo que não divulgadas com essa nomenclatura (ou similar).

(2) Como se caracterizam as experiências de aprendizagem que decorrem nesses ambientes de visita de estudo? Dá-se relevo ao que é observável pelo investigador e à experiência relatada pelos intervenientes nas visitas.

(3) Quais os requisitos tecnológicos e pedagógicos necessários para o desenvolvimento de uma VEV? Explorar-se-ão ambientes virtuais de referência (internacionais) e a opinião de especialistas com interesse em VEV.

Fixado o objeto de estudo e as questões de partida, parece-nos útil caracterizar, com a maior profundidade possível, a oferta nacional de visitas de estudo, em particular as VEV, mas também as VET com elas relacionadas, para podermos compreender o que diferencia as suas experiências e as formas como se relacionam. Considerámos, pois, que o paradigma qualitativo, que emergiu das perspetivas filosóficas idealista, fenomenológica e hermenêutica (Flick, 2005; Mack, Macqueen, Guest & Namey, 2005), responde melhor às necessidades de investigação.

Reconhecendo-se que tal estudo implicará exploração, descrição e comparação de práticas de visita de estudo e que estas práticas são pedagogicamente multifacetadas, reconhecemos interesse na sua abordagem explicativa, holística e pluriangular, pelo que, se bem delineado o estudo qualitativo, pela sua natureza eminentemente interpretativa e construtivista, permitirá extrair significados de múltiplas fontes e perceções (Bogdan & Biklen, 1994; Coutinho & Chaves, 2002).

Para a construção de conhecimento científico considera-se necessário recolher o máximo de informação no “terreno”, privilegiando a diversidade das fontes. Para o estudo aprofundado de contextos educativos autênticos adota-se, então, a estratégia de estudo de caso múltiplo (Bogdan & Biklen, 1994; Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 1994; Yin, 1994), designadamente, de visitas de estudo desenvolvidas em diferentes espaços de ENF. Considera-se, também, um estudo de caso de tipo instrumental (Stake, 1995; Coutinho & Chaves, 2002), dado que os casos a estudar visam a introspeção sobre uma temática mais vasta, pelo que o seu valor intrínseco será limitado.

Será expectável que a valorização curricular das VEV dependa, fortemente, do contraste entre experiências virtuais e presenciais e das interações estabelecidas entre elas. Nesse processo, haverá recurso à comparação

constante de ações e interações desenvolvidas em diferentes visitas de estudo, o que permitirá gerar teoria substantiva, cuja validação resultará do confronto de proposições (hipóteses) extraídas dos diferentes contextos (Gomez, Flores & Jimenez, 1996).

Para robustecer o processo indutivo de construção de conhecimento, haverá recurso a três das quatro formas de triangulação propostas por Stake (1995): (1) a triangulação das fontes de dados, em que se confrontam os dados provenientes de diferentes fontes de informação; (2) a triangulação do investigador, sobretudo em processos de observação partilhados por diferentes observadores; e (3) a triangulação metodológica, pela combinação de diferentes métodos e técnicas no estudo de um determinado objeto.

O projeto de investigação organiza-se, assim, em três etapas. Na primeira, procura-se caracterizar a oferta educativa de visitas de estudo, dinamizada por entidades de ENF portuguesas, com base na análise da informação pedagógica e curricular disponibilizada nos seus websites. Serão estudadas todas as VEV realizadas em Portugal no decurso do projeto, bem como as atividades congéneres desenvolvidas em contextos presenciais.

Deste processo, resultará uma base de dados, que permitirá a seleção de casos a estudar com maior profundidade. Dado o carácter emergente das práticas de VEV no nosso país, consideram-se relevantes ambientes virtuais disponibilizados nos websites das entidades de ENF, compatíveis com esse conceito e percursos dessas práticas, num futuro próximo.

Na segunda etapa, propõe-se o estudo aprofundado dos ambientes e contextos pedagógicos de oito a dez visitas de estudo. Nos espaços selecionados, previamente à observação de atividades, será explorada a documentação pedagógica associada e entrevistados os responsáveis pedagógicos dos programas de visita. A análise focar-se-á nas narrativas e discursos, com registo informal em caderno de campo, seguindo-se a análise de conteúdo com relevância curricular.

Serão, posteriormente, observadas atividades de visita de estudo, em que serão identificados e registados dados nas seguintes dimensões: (1) recursos pedagógicos; (2) estratégias pedagógicas; (3) incidentes críticos identificados na relação pedagógica triangular – animadores dos espaços de ENF, alunos e professores visitantes e (4) conteúdos com relevância curricular, comunicados por esses interlocutores. Com recurso ao registo fotográfico e videográfico, a análise de ambientes e contextos de ensino e aprendizagem será efetuada em grelha de observação criada para o efeito. Os diálogos serão objeto de análise de conteúdo com relevância curricular.

Após a observação de atividades, serão entrevistados os participantes nessas visitas – animadores (ou formadores), alunos e professores visitantes. Recorrer-se-á, para tal, a um guião de entrevista (semiestruturada), que no caso dos ensinantes será individual, presencial (com gravação áudio), ou a distância (e-mail, ou videoconferência) e no caso dos alunos, será efetuada em moldes de focus group, imediatamente a seguir à visita de estudo (no local de visita), ou no dia seguinte (em espaço escolar). Serão transcritas as entrevistas e efetuada a análise de conteúdo.

A terceira etapa visa complementar as duas anteriores, no campo específico das VEV. Para tal, pretendemos analisar ambientes consolidados de VEV desenvolvidos noutros países e entrevistar informalmente especialistas com interesse nos mesmos (investigadores, responsáveis desses projetos, especialistas em tecnologias multimédia, em didáticas específicas, entre outros). As entrevistas serão minimamente estruturadas para dar resposta a questões em aberto, ou emergentes, com privilégio do discurso livre dos entrevistados. Esta etapa será relativamente plástica, visando complementar o conhecimento empiricamente construído acerca das VEV,

cumprindo, também, a função de um plano de contingência, caso as etapas anteriores não permitam recolher a informação necessária.

RESULTADOS ESPERADOS

Tomando como ponto central a VEV, o estudo pretenderá reconhecer o seu potencial multifacetado para complementar as VET, em dinâmicas de aprendizagem baseada em projeto, centralizadas na escola, mas também, como alternativa às VET, contribuindo para uma aprendizagem situada (Lave & Wenger, 1991) em ambiente escolar, onde poderá contribuir para a consolidação de competências essenciais (Martins, 2017; Schleicher, et al, 2018).

Como foi referido, o estudo pretende projetar-se, de um terreno empírico limitado, para um campo teórico mais vasto, onde reconhecemos com interesse três dimensões interconectadas: (1) a rede educativa formal-não formal, como fonte de recursos pedagógicos; (2) a *praxis* de visita de estudo, como corpo de uma estratégia pedagógica promotora de sucesso e (3) as tecnologias digitais multimédia, como meio de abertura da escola ao mundo (Gomes, 2014), do qual emergem os conteúdos curriculares.

Em suma, consideramos essencial compreender o papel das VEV no desenvolvimento curricular formal e não formal, desejavelmente em contexto educativo alargado, enquanto campo fértil para a inovação pedagógica; pressupondo, então, o uso dos sistemas multimédia como meios promotores de aprendizagem experiencial e de uma educação mais autêntica, social e ambientalmente mobilizadora.

REFERÊNCIAS

- Bellan, J.M., & Sheurman, G. (1998). Actual and virtual reality: Making the most of field trips. *Social Education*, 62(1), 35- 40. Retrieved from <http://www.heinemann.com/shared/onlineresources/E00334/chapter14.pdf>
- Behrendt, M., & Franklin, T. (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental & Science Education*, 9, 235-245. Retrieved April 12, 2018, from https://www.mrsdewhittsecepage.com/uploads/1/7/8/5/17855545/parent_value_in_education.pdf
- Berliner, D., & Pinero, U. C. (1985). The field trip: frill or essential? *Instructor*, 94(9), 14-15.
- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Costa, F. A. (2010). Tecnologias em Educação – um século passado à procura de uma identidade. In F.A. Costa, H. Peralta, & H. Viseu (orgs.) *As TIC em Portugal: conceções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em Tecnologia Educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243: CIEd - Universidade do Minho. Acedido em 20 junho, 2018 em: <http://www.redalyc.org/html/374/37415111/>
- Delicado, A. (2009). *A musealização da ciência em Portugal*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- DeWitt, J., & Storksdieck, J. M. (2008): A Short Review of School Field Trips: Key Findings from the Past and Implications for the Future. *Visitor Studies*, 11(2), 181-197. Retrieved April 12, 2018, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/10645570802355562>
- Disinger, J. F. (1984). Field instruction in school settings. *Environmental Education Digest*, 1, 2-3.
- Eira, R. C., & Gaspar, M. I. (2017). A supervisão numa visão integrada do currículo. In J. Pinhal, F. Costa, & R. Faria, (Orgs.) *A Escola: Dinâmicas e Atores - Ata do XXIV Colóquio AFIRSE 2017*. Lisboa: AFIRSE Portugal e IEUL.

- Fisher, J. A. (2001). The demise of field work as the integral part of science education in U.K. school: A victim of cultural change and political pressure?. *Pedagogy, Culture and Society*, 9(1): 75-95. Retrieved April 12, 2018, from <https://doi.org/10.1080/14681360100200104>
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Gilbert, S. B. (2016) Perceived Realism of Virtual Environments Depends on Authenticity. *Presence*, 25(4), 322–324. Retrieved February 2, 2018, from https://www.mitpressjournals.org/doi/abs/10.1162/PRES_a_00276
- Gomes, J. F. (2014). *A tecnologia na sala de aula. Novas tecnologias e educação...* Porto: Biblioteca Digital da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Gomez, G. R., Flores, J., & Jiménez, E. (1996). *Metodologia de la Investigacion Cualitativa*. Malaga: Ediciones Aljibe.
- Hofstein, A., & Rosenfeld, S. (1996). Bridging the Gap Between Formal and Informal Science Learning. *Studies in Science Education*, 28. 87-112.
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall, Inc.
- Krepel, W. J., & DuVall, C. R. (1981) *Field Trips: A Guide for Planning and Conducting Educational Experiences. Analysis and Action Series*. Washington, D.C.: National Education Association, Retrieved April 12, 2018, from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED205526.pdf>
- Lave, J., & Etienne, W. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lessard-Hébert, M.; Goyette, G.; Boutin, G. (1994). *Investigação Qualitativa: Fundamentos e Práticas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Mack, N., Macqueen, C. W., Guest, G., & Namey, E. (2005). *Qualitative research methods: a data collector's field guide*. North Carolina: Family Health International.
- Martins, G. O. (coord.), et al (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. ME/DGE.
- Morag, O., & Tal, T. (2012). Assessing Learning in the Outdoors with the Field Trip in Natural Environments (FiNE) Framework. *International Journal of Science Education*, 34(5), 745-777. Retrieved April 12, 2018, from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500693.2011.599046>
- Palhares, J. A. (2008). Quarenta anos na sombra da crise da escola: possibilidades e contrariedades no percurso da educação não-escolar. In J. Ferreira & A. R. Simões (Org.) *Complexidade: um novo paradigma para investigar e intervir em educação? - Actas do XV Colóquio AFIRSE 2007*. Lisboa: Secção Portuguesa da AFIRSE.
- Romi, S., & Schmida, M. (2009). Non-formal education: a major educational force in the postmodern era. *Cambridge Journal of Education*, 39 (2), 257–273. Retrieved December 16, 2017 from <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/03057640902904472>
- Schleicher, A. (coord.), et al (2018). *OECD Learning Framework 2030*. OECD.
- Shaffer, D. W., & Resnick, M. (1999). “Thick” Authenticity: New Media and Authentic Learning. *Jl of Interactive Learning Research* 10(2), 195-125. Retrieved August 6, 2018 from <https://web.media.mit.edu/~mres/papers/authenticity/authenticity.pdf>
- Spicer, J.I., & Stratford, J. (2001). Student perceptions of a virtual field trip to replace a real field trip. *Journal of Computer Assisted Learning*, 17, 345-354. Retrieved August 6, 2018 from <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.0266-4909.2001.00191.x/pdf>

- Stainfield, J., Fisher, P., Ford, B., & Solem, M. (2000). International Virtual Field Trips: A new direction?. *Journal of Geography in Higher Education*, 24(2), 255–262. Retrieved August 6, 2018 from <https://doi.org/10.1080/713677387>
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Stoddard, J. (2009). Toward a Virtual Field Trip Model for the Social Studies. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 9(4), 412–438. Retrieved August 6, 2018 from <https://citejournal.s3.amazonaws.com/wp-content/uploads/2016/04/v9i4socialstudies1.pdf>
- Tomlinson, C. A., Kaplan, S. N., Renzulli, J. S., Purcell, J. H., Leppien, J. H., Burns, D. E., & Imbeau, M. B. (2009). *The parallel curriculum: a design to develop learner potential and challenge advanced learners* (2th ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Tuthill, G., & Klemm, E. B. (2002). Virtual field trips: alternatives to actual field trips. *University of Hawaii* 29(4). Retrieved August 6, 2018 from <https://www.researchgate.net/publication/265283476> Virtual Field Trips alternatives to actual Field Trip
- s
- Woerner, J. J., 1999. Virtual field trips in the earth science classroom. *Proceedings of the 1999 Annual International Conference of the Association for Education of Teachers in Science*, 1232-1244.
- Yin, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (2.^a ed.). (D. Grassi, trad.) Porto Alegre: Bookman. (Originally published in 1994).

NOSSA TURMA E NÓS: DESENVOLVENDO HABILIDADES SOCIOEMOCIONAIS NO CONTEXTO DAS AECS

ID 185

Andrea Regina ROSIN-PINOLA

UNIVESP

Claudia Regina de BRITO

Universidade de Lisboa

Mariana FENTA

Universidade Lusófona

rosin_andrea@hotmail.com; crdebrito@gmail.com; fentamariana@gmail.com

Resumo: Trabalhar com a educação de crianças no século XXI, implica um olhar alargado no que tange as competências que precisam ser desenvolvidas com as mesmas. Essas competências avançam muito além da aprendizagem de conteúdos escolares e de avaliações. É primordial perceber que são as instituições escolares os espaços, por definição, formalmente responsáveis pela transmissão do conhecimento acumulado através das gerações, igualmente pelo entendimento e produção da cultura material e imaterial e, pelo estabelecimento e debate acerca das regras de convívio social. A pesquisa tem como local de realização uma escola pública, em bairro Lisboaeta, que se caracteriza por uma formação intercultural, sobretudo com concentração de famílias ciganas, exigindo robustez no entendimento e proposição de ações que visem promover o diálogo, interrelação considerando por um lado toda a complexidade, por outro o enriquecimento proporcionado pela pluralidade. Para além de perceber somente o caráter cognitivo, de transmissão de conhecimento, como função da escola, é prioritário fortalecer variadas competências nas crianças, tais como, perseverança, resiliência, autonomia, capacidade de trabalhar em equipe, compondo um quadro de habilidades socioemocionais que são fundamentais para a formação do sujeito integral. Ações ancoradas em um planejamento semestral, realizadas por meio de atitudes dialógicas e comunicacionais. Assim, a partir do diálogo, respeito, corresponsabilidade, consensuados por todos os interlocutores foi definido trabalhar, com os educandos (as), Pedagogia de Projetos visando promover envolvimento ativo, a autonomia, a cooperação e respeito mútuo. Neste cenário de atividades que privilegiam a investigação, a colaboração e sistematização, são construídas possibilidades de comunicação afetiva, assertiva, a expressão de sentimentos e empatia que podem colaborar para a melhoria da autoestima, por meio de práticas de colaboração e cooperação que promovam a escuta entre colegas. Para mensurar resultados foi utilizado instrumento de avaliação das competências socioemocionais, com vistas a compreender melhor as habilidades já adquiridas tais como: de comunicação, autocontrole e expressão de sentimento e empatia. e aquelas que exigiam um trabalho mais direcionado. Foram contemplados 25 alunos (as), das turmas de 3º e 4º anos de escolaridade, em diferentes ambientes educacionais. As notas de campo e observação participante são componentes constitutivos da metodologia. Por fim, a investigação possibilita a proposição de projetos e ações que promovam o diálogo e o respeito com ética. Julga-se que a escuta do “outro” pode criar processos de reconhecimento mútuo, permitindo integrar o educando(a) não apenas a escola, mas a comunidade, no bairro, bem como sensibilizar os familiares na formação cidadã.

Palavras-chave: pedagogia de projeto, habilidade socioemocionais, AECs; interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Trabalhar com a educação de crianças no século XXI, implica um olhar alargado no que tange as competências que precisam ser desenvolvidas com as mesmas. Essas competências avançam muito além da aprendizagem de conteúdos escolares e de avaliações. É primordial perceber que são as instituições escolares os espaços, por definição, formalmente responsáveis pela transmissão do conhecimento acumulado através das gerações, igualmente pelo entendimento e produção da cultura material e imaterial e, pelo estabelecimento e debate acerca das regras de convívio social.

O que não significa afirmar que são excludentes e únicas. À vista disso, gize-se. É na escola, na interação que se desenvolvem as habilidades sociais. De acordo com Del Prette, & Del Prette 2005:31) por habilidades sociais:

“O termo habilidades sociais, geralmente utilizados no plural, aplica-se às diferentes classes de comportamentos sociais do repertório de um indivíduo, que contribuem para a competência social, favorecendo um relacionamento saudável e produtivo com as demais pessoas.”

Estas habilidades precisam ser ensinadas e aprimoradas de forma intencional nas escolas, que são os espaços de convivência social por excelência. Os professores e demais educadores são considerados importantes agentes educativas que podem promover esse aprendizado.

As crianças passam parte do dia na escola e precisam estabelecer relações e interações continuamente. Devem comunicar-se o tempo todo, lidar com inseguranças, conflitos e frustrações. O que se observa atualmente é a falta de preparo dos alunos e alunas em lidar com todos esses acontecimentos, o que gera dor, medo, fuga de contato e, podendo chegar a consequências mais drásticas como a depressão, ansiedade, ou outras dificuldades pessoais e psicológicas.

Por isso, faz-se primordial e iminente o desenvolvimento de um trabalho planejado e intencional que ensine habilidades sociais e emocionais nas escolas, tornando o ambiente escolar mais agradável, acolhedor e que as crianças consigam conviver de forma mais competente e saudável com os pares e com os adultos.

DESENVOLVIMENTO

Ao perceber a necessidade do desenvolvimento das habilidades socioemocionais na escola, pensamos inicialmente em identificar o que as crianças já possuem de habilidades, para posteriormente criar um conjunto de atividades diretas que visem a conquista de novas habilidades.

Nesse sentido, essa investigação é proposta, com o objetivo central de desenvolver as habilidades socioemocionais com crianças do 1º ciclo no tempo reservado ao desenvolvimento das Atividades de Enriquecimento Curricular – AEC's. Para fins de entendimento, registramos que as Atividades de Enriquecimento Curricular -AEC, estão prescritas no artigo 7º ao 26, enquadrada na Portaria n.º 644-A/2015, de 24/08. Estas Atividades assumem contornos específicos caráter lúdico, formativo e cultural que incidam nos domínios desportivo, artístico, científico e tecnológico. Essas atividades visam a garantia do tempo de permanência das crianças nas unidades de ensino, de maneira pedagogicamente satisfatória, enriquecedora e complementar ao desenvolvimento das competências consideradas básicas.

Este momento se delineou como o ideal para o desenvolvimento de habilidades sociais oportunizando a observação atendendo aos objetivos propostos na investigação.

Assim sendo, a pesquisa foi desenvolvida em uma escola pública da região central de Lisboa, incluída no Programa Territórios Educativos de das turmas de Intervenção Prioritária - TEIP 3, que se caracteriza por sua formação intercultural, sobretudo com a concentração de famílias ciganas.

O universo da investigação contemplou 20 crianças em idades entre os 7 e os 10 anos, que se dedicam, durante uma hora por semana, às atividades desenvolvidas nas AEC's.

Foi aplicado um questionário de rastreamento, em fase final de validação no Brasil para realizar o mapeamento das dificuldades e potencialidades das crianças em termos de habilidades sociais e emocionais.

Após a análise dos dados, foram criados um conjunto de intervenções no sentido de trabalhar os pontos que foram identificados como mais fracos pelas crianças.

As habilidades de expressão de sentimentos e autocontrole foram destacadas devido a percepção de que as crianças apresentaram muitas dificuldades nesses quesitos. Assim, foram elaboradas atividades que contribuíssem para desenvolvimento de tais habilidades.

Apesar da pesquisa ainda estar em curso, nota-se que as crianças já apresentam melhoras na comunicação e na empatia o que teve reflexo direto no dia a dia e na convivência entre os pares.

A escola elencada para o estudo é pública, localizada na zona central de Lisboa. A escola contempla alunos do jardim de infância ao 1º ciclo. A escola tem mais de 50% de alunos de etnia cigana.

O ambiente escolar encontra-se em obras, então muitas turmas têm aulas em contentores e as crianças não possuem biblioteca, sala de estudos. A área externa onde acontecem os intervalos é desprovida de quaisquer atrativos, brinquedos ou outro material que possa ser usado pelas crianças.

As crianças andam sempre muito agitadas e envolvidas em conflitos entre os eles e também com os professores e sobretudo com os agentes operacionais (auxiliares).

O grupo analisado é formado por 20 crianças com idades entre 7 e os 10 anos, pertencentes as turmas de 3 e 4 anos, 5 meninos e 15 meninas, a maior parte do grupo pertence a comunidade cigana. As crianças estabelecerem de forma breve um vínculo com as professoras, facilitando o início trabalho. Desde o primeiro encontro observou-se que a comunicação entre eles se apresentava de forma rispida, com ataques diretos, brincadeiras brutas e xingamentos. O corpo do outro não era respeitado, revelando uma forma de comunicação específica.

Como o trabalho ocorre apenas uma vez por semana com cada turma, durante uma hora, foi discutido com os alunos de que maneira o tempo poderia ser organizado para que se pudesse extrair o maior proveito possível do tempo. Inicialmente, havia muito constrangimento por parte dos alunos, então as professoras organizaram propostas para que o grupo definisse quais iriam ao encontro dos seus interesses. Desta forma, foi criado um espaço motivador onde as crianças encontraram um ambiente seguro para explicitar os seus desejos de aprendizagem.

Ficou definida a existência de uma roda de conversa para falarmos sobre a semana, histórias, acontecimentos, algo que quisessem compartilhar com todos. Após esse momento, seriam desenvolvidas atividades escolhidas e planejadas previamente com os alunos (as).

Ao longo dos encontros foram identificadas algumas fragilidades que obstaculizavam o desenvolvimento das atividades, sobretudo a escuta do outro e falta de empatia. Para tanto, foi necessário a proposição algumas ações objetivando transpor esses possíveis impedimentos, tais como:

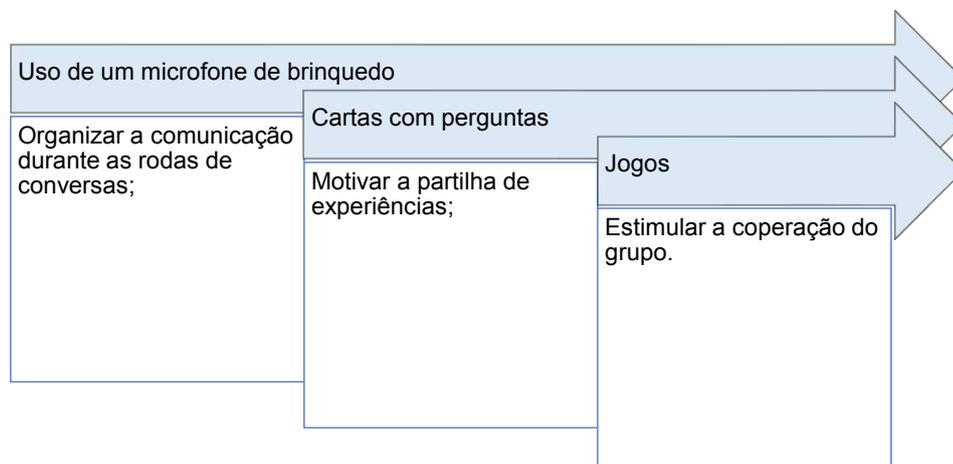


Figura 1: Organização das Atividades

No segundo mês de trabalho, foi possível constatar que alguns vínculos positivos foram estreitados com as professoras, deixando os alunos (as) mais seguros e motivados a pensar em projetos. Assim, foram surgindo propostas de projetos, a saber:

- O desenvolvimento de horta com matérias recicláveis;
- Escrita de livros;
- A elaboração de brinquedos de sucatas;
- Dentre outras experiências.

No transcurso do semestre as crianças propuseram novas atividades a partir de contextos específicos e vivências. Na sequência, a resolução de problemas e avaliação dos resultados foram incluídas como rotina das aulas, vislumbrando organizar o processo e facilitar a elaboração e execução das atividades.

RESULTADOS

Com o objetivo de avaliar as crianças em relação as suas habilidades socioemocionais conquistadas, foi utilizado um questionário de rastreamento, em fase final de validação, no Brasil, para realizar o mapeamento das dificuldades e potencialidades das crianças em termos de habilidades sociais e emocionais.

Como resultados parciais, notou-se que as habilidades de autocontrole e expressão de sentimentos foram os maiores défices aparentados pelas crianças. O que repercutiu diretamente no comportamento deles em sala, pois manifestavam a insatisfação com agressividade com o objetivo de chamar a atenção de todos.

Avaliação inicial

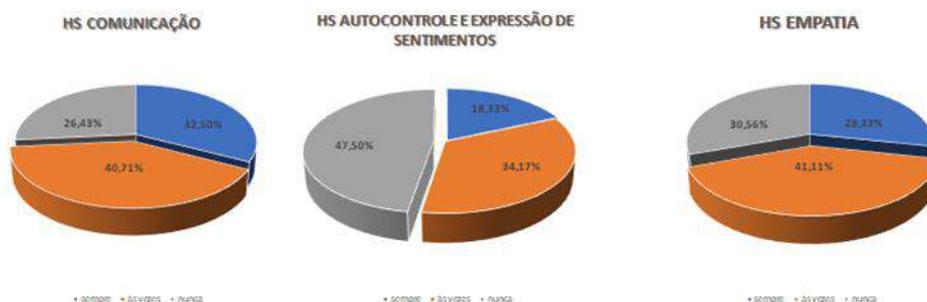


Ilustração 1: Análise dos questionários

Trabalhar de forma intencional as Habilidades Sociemocionais na escola é fulcral para o desenvolvimento global da criança, na medida em que a qualidade das suas relações com os pares e com os adultos é um determinante do seu sucesso como aprendiz.

O estudo constatou que, quando trabalhadas de forma intencional, as habilidades socioemocionais são uma mais-valia para as crianças, agregando importantes recursos para lidar com os conflitos e demandas sociais comuns no dia a dia da escola.

Além disso, pode-se afirmar que dos recursos utilizados para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais, as rodas de conversa, no início do trabalho, possibilitaram às crianças um momento de escuta e partilha anteriormente inexistente. Além de possibilitar a estruturação e planejamento das atividades a serem posteriormente realizadas.

Em momentos que foram propiciados um espaço de trocas de experiências, estes provocaram profunda reflexão acerca dos acontecimentos partilhados pelas crianças. Possibilitando uma ampla avaliação e reflexão dos acontecimentos, oportunizando novas formas de resolução dos problemas apontados, com diferentes desfechos.

O grupo apresentou grande avanço em relação a resolução de conflitos em sala, buscando através do diálogo a compreensão dos fatos, sendo preventivos na forma de agir. Contatou-se que o mesmo recurso ainda não é utilizado em outros espaços da escola. Nos momentos do intervalo, por exemplo, as crianças ainda reagem antes de analisar os cenários e possíveis ações.

É imprescindível, nesse sentido, dar continuidade ao trabalho com as crianças e, de forma mais abrangente, contemplar professores, pais e demais atores da instituição escolar, expandido as aprendizagens para além do espaço da sala de aula.

REFERÊNCIAS

- Merritt, E. G., Wanless, S. B., & Rimm-Kauffman, S. E. (2012). *The Contribution of Teachers Emotional Support to Childrens Social Behaviors and Sel-Regulatory Skills in First Grade*. 41, pp. 141-159.
- Prette, A. D., & Prette, Z. A. (2001). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Editora Vozes .
- Prette, A. D., & Prette, Z. A. (2005). *Psicologia das Habilidades Sociais na Infância: teoria e prática*. Editora Vozes.
- Prette, A. D., & Prette, Z. A. (2017). *Competência Social e Habilidades Sociais: Manual Teórico-prático*. Editora Vozes.
- Rosin-Pinola, A. R. (2009). *Programa de Habilidades Sociais Educativas: Impacto sobre o repertório de professores e de alunos com necessidades educacionais especiais*. (T. d. Doutorado, Ed.) (216).
- Vale, V. S. (2012). *Tecer para não emendar. O desenvolvimento socioemocional em idade pré-escolar e o programa Anos Incríveis para educadores de infância*.

O MANUAL ESCOLAR NO CONTEXTO DAS MUDANÇAS CURRICULARES EM PORTUGAL: PERCEÇÃO DOS/AS DOCENTES DE GEOGRAFIA

ID 52

Maria Helena ESTEVES

Universidade de Lisboa, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

me@campus.ul.pt

Resumo: O estudo que se apresenta tem como objetivo analisar de que forma o Manual Escolar, como recurso educativo, permite aos/às docentes uma boa adaptação às alterações curriculares introduzidas em Portugal com a publicação do “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade obrigatória” (para o qual todas as disciplinas deverão contribuir) e das “Aprendizagens Essenciais” das disciplinas lecionadas no ensino básico e secundário (que vêm complementar as “Metas Curriculares”).

Procurou-se conhecer a visão dos/as professores/as sobre a utilização que fazem do manual escolar em sala de aula e como as alterações curriculares foram (ou não) acompanhadas por uma reformulação dos manuais escolares no sentido de responder aos novos desafios colocados a docentes e discentes.

A recolha de dados sobre a perceção dos/as docentes foi realizada mediante a utilização de inquéritos por questionário. Os resultados preliminares apontam para a existência de algum desfasamento entre as novas indicações curriculares e os manuais escolares que suportam o trabalho de docentes e discentes. Os/as professores/as apresentam também algumas insuficiências dos manuais escolares como recurso educativo. São elaboradas algumas recomendações com base nas necessidades detetadas pelos/as docentes.

Palavras-chave: Manual Escolar, Aprendizagens essenciais, Professores, Recursos educativos.

INTRODUÇÃO

O estudo que se apresenta tem como objetivo analisar de que forma o Manual Escolar, como recurso educativo, permite aos/as professores/as uma boa adaptação às alterações curriculares introduzidas em Portugal com a publicação do “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade obrigatória” (para o qual todas as disciplinas deverão contribuir) e das “Aprendizagens Essenciais” das disciplinas lecionadas no ensino básico e secundário (que vêm complementar as “Metas Curriculares”). O manual escolar é um instrumento de trabalho fundamental para professores/as e alunos/as e deve acompanhar a evolução da escola no que diz respeito às aprendizagens que esta procura desenvolver.

A legislação portuguesa apresenta uma série de regras inerentes à produção de manuais escolares que orientam diversos aspetos a respeitar na sua elaboração. De acordo com a Lei 47/2006, de 28 de Agosto, o manual escolar é definido como “um recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem”. Mais ainda, é identificado como um recurso de apoio ao trabalho autónomo do/a aluno/a que tem como objetivo contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional para o ensino básico e para o ensino secundário. Para que este objectivo seja concretizado os manuais escolares devem incluir toda a informação correspondente aos conteúdos nucleares dos programas em vigor, bem como propostas de atividades didáticas e de avaliação das aprendizagens. Por fim, é feita uma referência ao fato de os manuais escolares poderem incluir orientações de trabalho para os/as professores/as.

As reformas curriculares são habitualmente acompanhadas por uma reformulação dos manuais escolares no sentido de se adequarem às novas exigências disciplinares previstas. No entanto, ocorrências recentes como a publicação do “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade obrigatória” em 2017 (para o qual todas as disciplinas deverão contribuir) e a introdução de novos documentos de referência que devem orientar o ensino (como é o caso

da publicação em 2018 das Aprendizagens Essenciais para todas as disciplinas e anos de escolaridade, que entram em vigor no 7º e 10º ano presente ano letivo) não foram acompanhados de uma reformulação dos manuais escolares. Isto significa que cabe aos professores e professoras criar as experiências de aprendizagem em sala de aula que possibilitem a aquisição de novas competências transversais como são as definidas no “Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade obrigatória”.

Importava assim compreender como está a ser utilizado o manual escolar nas salas de aula. Procurou-se conhecer a visão dos professores e professoras sobre a forma como os manuais escolares permitiram acompanhar (ou não) os novos desafios colocados a docentes e discentes. Sendo assim, este artigo expõe de seguida algumas reflexões sobre a importância dos manuais escolares na organização das atividades escolares de professores/as e alunos. Num momento posterior apresenta-se a investigação que abrangeu professores/as de Geografia de diferentes níveis de escolaridade – as perceções dos professores e professoras são o ponto de partida para recomendações importantes no sentido de tornar os manuais escolares recursos pedagógicos mais adequados aos desafios colocados a professores/as e alunos/as num momento de reorganização curricular.

O MANUAL ESCOLAR COMO ARTEFACTO DA EDUCAÇÃO

A investigação sobre a importância dos manuais escolares na organização das actividades de sala de aula revela que estes são recursos fundamentais para professores/as e alunos/as. Num estudo recente, o Observatório dos Recursos Educativos (Carvalho, 2018) concluiu que os manuais escolares (considerando a sistematização que fazem dos programas disciplinares e por reunirem um conjunto de actividades) são o recurso educativo por excelência mobilizado pelos/as professores/as portugueses. Mais ainda, o mesmo estudo revelou que cerca de 97% dos/as professores/as utiliza sempre, quase sempre ou regularmente os manuais escolares na construção das suas aulas (apenas 1% nunca os utiliza) e que 92% baseia neles as actividades de planificação de todas ou da maioria das unidades didácticas. A complementar estes dados cerca de 95% dos/as professores/as questionados referiram levar sempre (ou quase sempre) o manual escolar para as suas aulas (apenas cerca de 1% indicaram nunca o fazer).

Esta função central do manual escolar no processo educativo é reconhecida por investigadores como Zabalza (1992) que identifica as razões para esta centralidade: o seu papel de mediador entre o currículo prescrito e o currículo programado e planificado e a sua função de legitimação cultural. A sua centralidade é tão importante que quando os/as professores/as planificam as suas aulas não trabalham diretamente com os programas escolares, mas sim com os manuais que funcionam como guias estruturantes das suas aulas.

A investigação realizada sobre a importância dos manuais escolares revela dados interessantes sobre a forma como são apropriados pelos/as professores/as (e pelos/as alunos/as). Segundo Gerard (1998), os manuais escolares cumprem funções diferentes para professores/as e alunos/as. Para os/as professores/as, os manuais escolares apresentam-se como instrumentos pedagógicos que incluem as seguintes dimensões:

- Dimensão informativa, na medida em que apresentam ao/à professor/a uma abordagem mais eficaz do processo de ensino e aprendizagem e de renovação pedagógica;
- Dimensão de difusão, funcionando como instrumento de difusão do conhecimento científico;
- Dimensão formativa, ao apresentar novas estratégias de ensino e actividades que possibilitam reorganizar e desenvolver as experiências pedagógicas dos/as professores/as;

- Dimensão de apoio (à instrução), pois apresentam atividades a usar na preparação de aulas, assim como sugestões de avaliação formativa e de estratégias de remediação.
- Para os autores as funções atribuídas ao manual escolar, do ponto de vista dos/as alunos/as, prendem-se com alguns aspetos que se apresenta:
- Aquisição de conhecimentos e competências, desenvolvimento de métodos de estudo e aplicação das aprendizagens;
- Mobilização e integração das aprendizagens: avaliação formativa e autoavaliação dos/as alunos/as, utilização de competências que tenham sido adquiridas nas várias disciplinas);
- Conhecimento científico relevante: o manual deve incluir informação rigorosa que permita uma fácil utilização pelo/a aluno/a, em termos de conteúdos científicos, apresentados sobre a forma de textos, informação gráfica, sugestões de pesquisa, entre outros, promovendo o desenvolvimento de competências;
- Educação social e cultural dos/as alunos/as: o manual deverá promover o autoconhecimento e a integração social;

Lambert (1999) na sua investigação sobre o uso de manuais escolares na sala de aula identificou mais algumas funções associadas ao uso deste recurso educativo:

- Uma função de controle da turma – muitas vezes o uso do manual escolar marca momentos de controle do comportamento dos/as alunos/as;
- Uma função de mediação entre o saber científico e a didática- o manual aparece como orientador do ensino e da aprendizagem;
- Uma função de recurso escolar – muitos/as professores/as consideram o manual escolar como mais um recurso a explorar em sala de aula (e não o recurso central);

Estas considerações são reafirmadas por estudos posteriores como é o caso de Graves (2000) que evidencia a utilidade dos manuais escolares na sua relação com a prática pedagógica:

- Organizam os conteúdos científicos mais importantes a serem aprendidos, uma vez que os/as autores/as dos manuais já realizaram uma selecção acerca do que deve ser aprendido e qual a sequência das aprendizagens;
- Facilitam a organização das aprendizagens na medida em que informam os/as alunos/as sobre a organização do programa – estes/as sabem o que é esperado deles/as em termos das aprendizagens e actividades a realizar;
- Fornecem um conjunto de informação a ser utilizada pelo/a professor/a (e explorada pelos/as alunos/as) em termos de actividades, leituras, imagens, etc.;
- Permitem fazer a avaliação das aprendizagens (grande parte dos manuais inclui instrumentos de avaliação);
- Podem incluir materiais de apoio ao/à professor/a a utilizar nas suas aulas (guião do/a professor/a, fichas de trabalho, cd/pendrive com informações adicionais);
- Garantem aos/as professores/as a consistência dos programas lecionados nos diferentes níveis de escolaridade (os manuais seguem a mesma sequência de aprendizagens definida pelos programas das disciplinas);

Mais recentemente, a investigação sobre os manuais escolares tem incluído questões relacionadas com a utilização que os/as professores/as fazem dos mesmos. Junior e Régnier (2008) identificam um conjunto de funções gerais e específicas associadas ao uso dos manuais escolares por parte dos/as professores/as:

Função Geral	Função específica
Ferramenta de utilização didáctica/profissional	Define as actividades a realizar pelo/a professor/a em cada aula, possibilita a avaliação de aprendizagens; sugere actividades de ensino e aprendizagem; organiza a gestão das actividades escolares e facilita a preparação das aulas; fornece a teoria relevante sobre a disciplina;
Formação complementar	Estrutura o currículo real; é uma obra de referência e reflexão pedagógica; transmite o conhecimento e possibilita o desenvolvimento de competências; apresenta informações científicas relevantes; constitui um material de estudo; define uma pedagogia específica da disciplina; funciona como instrumento de autoformação; estabelece o currículo a ser seguido pelo/a professor/a.
Formação profissional	Complemento de formação científico e pedagógico; instrumento de formação dos/as professores/as; formação científica ligada à disciplina; ferramenta importante de formação inicial e contínua;

Quadro 1. Funções do Manual escolar relativas ao Professor (Fonte: adaptado de Junior e Régnier, 2008)

Algumas das funções enunciadas confirmam as pesquisas anteriores no que diz respeito à importância que os manuais escolares têm na organização das actividades de sala de aula. Acresce a ideia do manual escolar como instrumento formativo para o/a professor/a no que diz respeito à sua formação contínua – apresentação de novos conteúdos e práticas pedagógicas a explorar em sala de aula.

Os manuais escolares não estão isentos de insuficiências. Neste sentido é útil ter presente aquelas que a investigação indica serem as mais frequentes. Segundo Basturkmen (2010) as insuficiências mais relevantes prendem-se com os seguintes aspetos:

- Inadequação dos conteúdos aos/às estudantes – uma vez que os manuais escolares são elaborados para o/a “estudante referência” nem sempre está de acordo com as necessidades e interesses de grupos específicos de alunos/as;
- Problemas relacionados com a terminologia científica específica da disciplina;
- A sequência das unidades curriculares pode não ser a mais adequada considerando os níveis de ensino a que se destinam;
- As atividades propostas podem ser pouco interessantes;

Face a estas questões, existem recomendações importantes sobre o uso do manual escolar que todos os/as professores/as devem conhecer: é um recurso importante, mas não deve ser o único recurso utilizado pelo/a professor/a. É muito importante que o/a professor/a utilize o manual escolar como um “organizador” do ensino e da aprendizagem mas tenha a possibilidade de alterar, complementar, eliminar ou acrescentar informação àquela contida no manual escolar.

O manual escolar é assim um artefacto importante na educação, um recurso didático relevante para professores/as e alunos/as. Importou por isso conhecer a visão dos/as professores/as de Geografia sobre a forma como utilizam os manuais escolares nas suas aulas. As percepções dos/as professores/as são extremamente importantes para saber como estes se adaptam às reformas curriculares e como ultrapassam as insuficiências dos manuais escolares na construção das suas práticas escolares. Nos próximos capítulos apresenta-se a investigação realizada, resultados e reflexões sobre estes.

1. PERCEÇÕES DOS/AS PROFESSORES/AS SOBRE OS MANUAIS ESCOLARES

1.1 Amostra e metodologia de investigação

A investigação realizada junto de professores/as de Geografia teve por base uma amostra de 70 professores/as que tiveram a oportunidade de responder a um conjunto de questões sobre a forma como avaliam e utilizam o manual escolar nas suas aulas. A amostra, apesar de relativamente pequena em total de respostas, permitiu uma abrangência em termos de distribuição geográfica que se salienta e apresenta na figura seguinte:

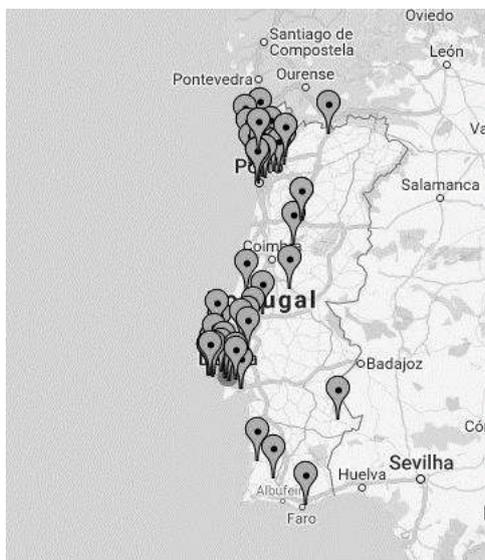


Figura 1: Distribuição geográfica dos/as professores/as de Geografia

Do mesmo modo, responderam ao questionário professores/as de todos os níveis de escolaridade em que a Geografia é ensinada no ensino básico e secundário, como a figura demonstra:

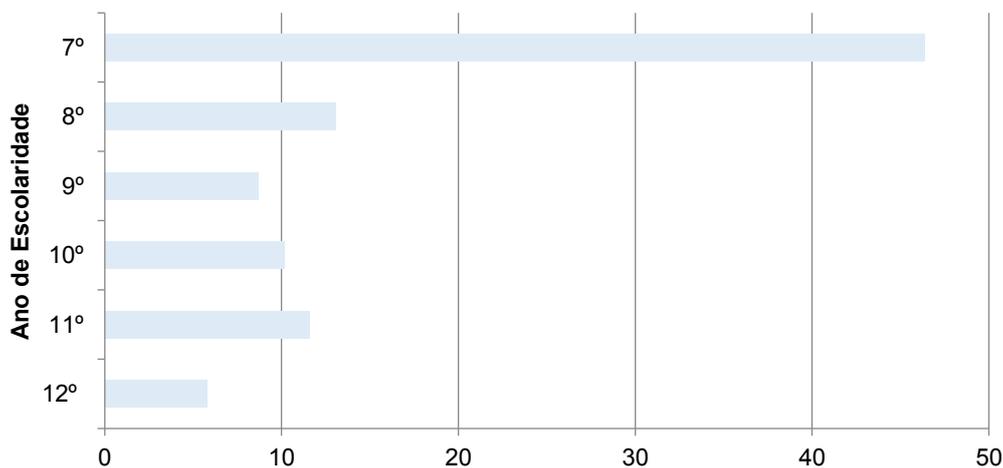


Figura 2: Ano de escolaridade lecionado pelos/as professores/as de Geografia

Em termos de metodologia de investigação foram realizados os seguintes procedimentos: distribuição de inquéritos por questionários aos/as professores/as e recolha dos mesmos; tratamento estatístico da informação: os dados de natureza qualitativa foram organizados no sentido de compreender de uma forma global as situações, as experiências e os significados das acções e das percepções dos sujeitos através das suas descrições (Bogdan e

Biklen, 1994). Os dados de natureza quantitativa foram trabalhados estatisticamente no sentido de representar as variáveis em estudo para posterior análise e discussão.

1.2 Resultados da investigação

Neste capítulo apresentam-se alguns resultados obtidos na investigação relativamente aos dados fornecidos pelos/as professores/as participantes no estudo. Foram seleccionadas algumas das questões mais directamente relacionadas com o tópico em análise – avaliação do manual escolar, caracterização do seu uso em sala de aula e adaptação às mudanças curriculares em Portugal anteriormente apresentadas.

No que diz respeito à avaliação que os/as professores/as fazem do seu manual escolar os primeiros dados foram algo surpreendentes: a avaliação do manual escolar utilizando uma escala de 1 a 5 pontos (sendo que 1 seria a pontuação mais baixa e 5 a pontuação mais elevada) revelou uma média ponderada dos manuais escolares 3,48 pontos (que se detalha na figura seguinte):

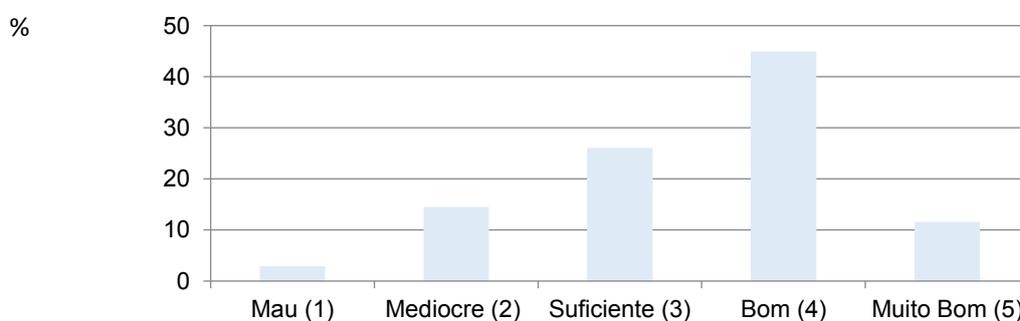


Figura 3: Avaliação dos manuais escolares utilizados pelos/as professores/as de Geografia

Pode-se observar que cerca de 45% dos/as professores/as considera que o seu manual escolar é “Bom”. No entanto, em termos médios o valor obtido foi de 3,48. A opção pela média ponderada (e não a média aritmética) decorre do facto de ser importante contabilizar o peso dos diferentes anos de escolaridade no cálculo desta medida de tendência central (os/as professores/as do 7º ano têm um peso importante na amostra). De qualquer modo, é possível concluir que um valor de 3,48 para a classificação dos manuais em análise coloca o valor médio no “suficiente”. Importa também salientar que cerca de 20% dos/as professores/as respondentes trabalha com manuais escolares que considera “Mau” ou “Medíocre” o que trará certamente problemas na sua utilização em sala de aula.

Para conhecer mais detalhadamente a opinião dos/as professores/as a mesma análise foi feita para cada ano de escolaridade. A avaliação do manual escolar por ano de escolaridade revela alguns dados interessantes como se ilustra na figura seguinte:

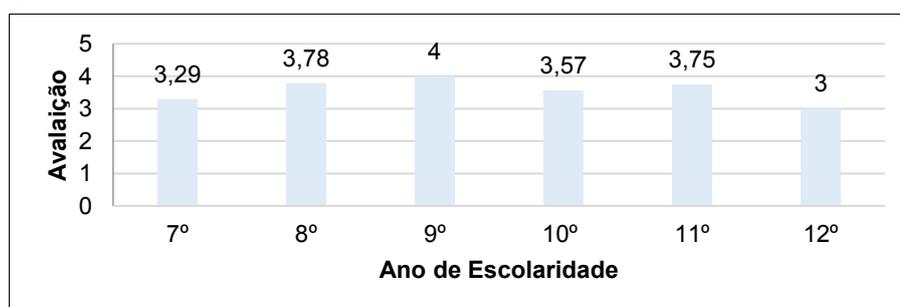


Figura 4: Avaliação do Manual escolar (Média ponderada por) ano de escolaridade

Conclui-se que nos anos iniciais de cada ciclo de escolaridade (7º e 10º) existe uma maior exigência com o manual escolar – mas à medida que o ano de escolaridade muda a avaliação do manual escolar melhora. De salientar que o ano de escolaridade onde a média da avaliação do manual escolar é mais baixa é exatamente o ano em que os/as alunos/as iniciam o estudo da Geografia como disciplina autónoma no sistema educativo português (7º ano de escolaridade).

A utilização do manual escolar na sala de aula foi analisada segundo a frequência da mesma e considerando as actividades realizadas. No que diz respeito à frequência com que o manual é utilizado em sala de aula obtiveram-se os seguintes resultados:

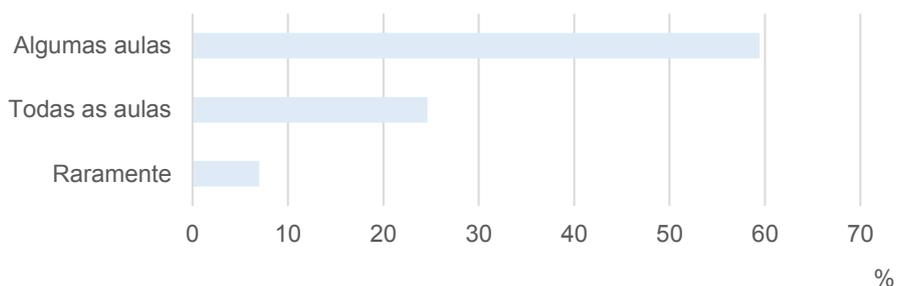


Figura 5: Utilização do manual escolar pelos/as professores/as de Geografia (Frequência)

A maioria dos/as professores/as referiu utilizar o manual escolar apenas em algumas aulas o que reforça a ideia de que utilizam outros recursos educativos na construção das suas aulas. Para compreender melhor em que anos de escolaridade existe uma maior dependência do Manual escolar na construção das aulas analisou-se a questão por ano de escolaridade. Os/as professores/as que utilizam o manual escolar em todas as aulas (cerca de 25% dos respondentes) fazem-no nos seguintes anos de escolaridade:

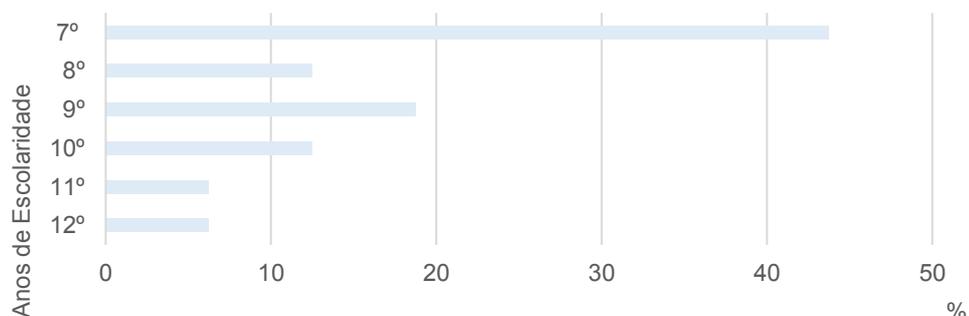


Figura 6: Professores/as que utilizam o manual escolar em todas as aulas por ano de escolaridade

Os/as professores/as do Ensino Básico (anos iniciais de Geografia) que utilizam o manual escolar em todas as aulas têm um maior peso no conjunto dos respondentes. E importa salientar que do conjunto de professores que referem usar o manual escolar em todas as aulas, 43% eram professores do 7º ano de escolaridade. À medida que o ano de escolaridade aumenta a percentagem de professores/as que utiliza o Manual escolar em todas as aulas vai diminuindo.

Para complementar a questão do uso do manual escolar era importante conhecer a forma como este uso se materializa. Logo, os/as professores/as foram questionados sobre as diferentes actividades que realizam com o manual escolar. Os dados recolhidos são apresentados na figura seguinte:

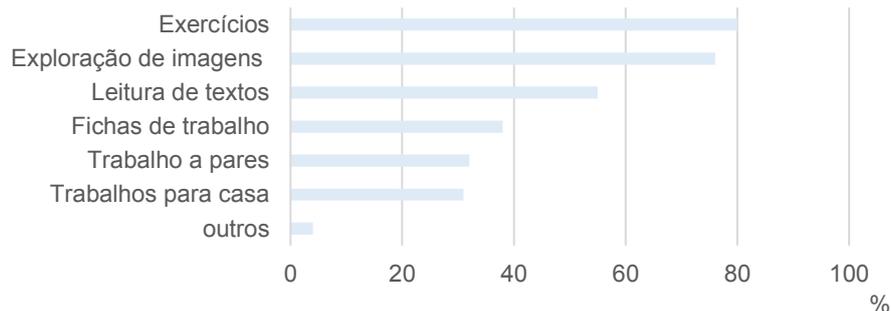


Figura 7: Utilização do manual escolar pelos/as professores/as de Geografia (Atividades)

O manual escolar é principalmente utilizado para a realização de exercícios e exploração de conteúdos (leitura de textos, análise de imagens, etc.). Logo, é um documento central no ensino da disciplina reunindo a função de fonte de informação e instrumento de trabalho de docentes. Num segundo momento, o manual é referido como um recurso a ser explorado pelos/as alunos/as (agora numa perspetiva mais centrada nas atividades dos/as discentes).

No que diz respeito à adaptação às mudanças curriculares em Portugal, relacionadas com a publicação de novos documentos orientadores da política educativa e da sua articulação com as disciplinas escolares, os/as professores/as de Geografia apresentaram a sua opinião. Em relação à existência nos manuais de atividades articuladas com o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória obtiveram-se os seguintes resultados:



Figura 8: O manual está articulado com o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade obrigatória?

Como se pode observar cerca de 65% dos/as respondentes refere que as atividades do manual escolar não permitem fazer articulação com outras aprendizagens que não as de Geografia. No entanto, cerca de 35% referiu que essa articulação é possível. Logo, era importante conhecer um pouco melhor o contexto destas respostas.

Verifica-se que dos/as professores/as que referiram que o manual escolar permite trabalhar competências definidas para o Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória, cerca de 50% lecionam no 7º e 8º ano de escolaridade e 67% utiliza o manual apenas em algumas aulas. A avaliação do manual é também superior à média geral (3,79). Podemos inferir que a melhor qualidade do manual escolar (reconhecida pela avaliação dos/as professores/as) poderá ter um peso importante na sua utilização não apenas para o ensino da Geografia, mas para o desenvolvimento de competências transversais.

Referida a perceção e o uso do manual escolar por parte dos/as professores/as o passo seguinte foi conhecer a sua visão sobre as dimensões mais importante de um Manual Escolar, tal como se expõe no quadro seguinte:

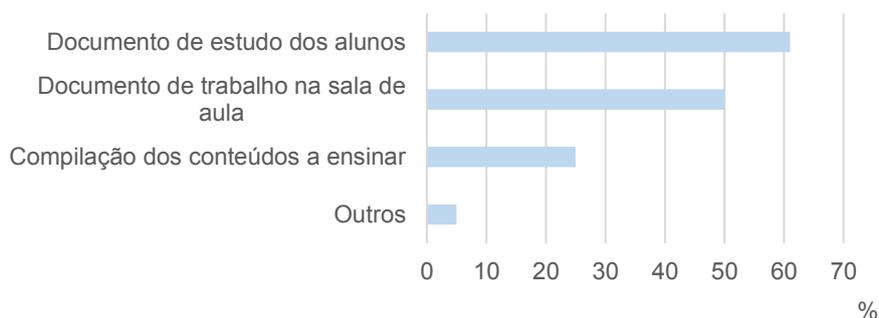


Figura 9: Funções mais importantes do manual escolar

Os/as professores/as consideram que a função mais importante associada ao manual escolar é constituir um documento de estudo para os/as alunos/as. Na sequência desta função aparece a ideia de que o manual escolar é também um documento de trabalho a ser mobilizado em sala de aula. Apenas uma percentagem menor de respondentes (cerca de 25%) reconhece no manual escolar a função de repositório dos conteúdos científicos a ensinar. Esta última percentagem foi talvez a mais surpreendente na medida em que contraria alguma da investigação científica realizada e apresentada nos capítulos anteriores. Logo, foi importante conhecer a avaliação que os/as professores/as que menos reconhecem esta função aos manuais escolares deram aos manuais que utilizam na sala de aula – 3,19 de média ponderada, um valor inferior à média geral. Uma avaliação menos positiva dos manuais poderá ajudar a explicar estas respostas.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A respostas dadas pelos/as professores/as de Geografia trazem alguns elementos de reflexão que importa discutir. Com efeito, quando comparamos as perceções dos/as professores/as sobre o uso do manual escolar e sua importância na construção das atividades de sala de aula com o próprio conceito de manual escolar (Lei 47/2006, de 28 de agosto) encontram-se pontos de convergência e divergência. O quadro seguinte sintetiza algumas ideias principais:

Conceito de Manual Escolar (Legislação)	Perceções dos/as professores/as de Geografia
Recurso didático-pedagógico relevante, ainda que não exclusivo, do processo de ensino e aprendizagem	O Manual escolar é utilizado: - Em algumas aulas – 59% - Em todas as aulas – 25%
(...) de apoio ao trabalho autónomo do/a aluno/a,	Documento de estudo dos/as alunos/as: 61% Exercícios: 80% TPC: 31%
(...) visa contribuir para o desenvolvimento das competências e das aprendizagens definidas no currículo nacional (...)	Classificação (1- mau a 5 - excelente): Média ponderada – 3,48

Quadro 2: Perceções dos/as professores/as de Geografia sobre o manual escolar no quadro da legislação nacional (Lei 47/2006, de 28 de Agosto)

No que diz respeito à conceção legal relativa ao que deve ser um Manual escolar verifica-se que para a maioria dos/as professores/as respondentes este é considerado um recurso pedagógico relevante, mas não exclusivo: 59% dos/as professores/as utilizam o manual escolar em algumas aulas, o que significa que nas outras

exploram outros recursos educativos. De notar, que uma minoria pouco significativa referiu quase nunca utilizar o manual escolar em sala de aula.

Relativamente ao facto de o manual escolar ser entendido como um recurso de apoio ao trabalho autónomo do/a aluno/a, esta função é reconhecida pelos/as professores/as de Geografia: 61% dos/as respondentes considera que uma das dimensões mais importantes de um manual escolar é ser um documento de estudo dos alunos e alunas, 80% refere utilizar o manual escolar em sala de aula para a realização de exercícios e cerca de 30% utiliza as atividades do manual escolar como TPC (trabalho para casa), isto é, atividades a serem realizadas fora da aula e da escola.

A última consideração prende-se com a ideia de que o manual escolar é um recurso que permite desenvolver competências e aprendizagens – a avaliação dos manuais escolares revelou alguma insatisfação com os mesmos, principalmente nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, é claramente um recurso importante para os/as professores/as como documento de trabalho.

Esta insatisfação suscitou a necessidade de questionar os/as professores/as sobre o que era necessário melhorar nos manuais escolares. De modo geral foram identificados dois grupos de problemas:

- a des(atualização) dos Manuais escolares: o período de vigência dos manuais escolares em Portugal é considerado um problema os professores e professoras: este período é atualmente de 6 anos o que leva a que os manuais incluam dados desatualizados e problemáticas que revelam algum desfasamento temporal; outro problema referido é o facto de não acompanharem as novas diretrizes do ME;
- falta de exercidos e atividades: apesar de reconhecerem que o manual escolar é um instrumento de trabalho dos alunos, os/as professores/as consideram que esta dimensão é insuficiente nos seus manuais no sentido de proporcionar e promover o trabalho autónomo dos alunos e das alunas; logo, um aspeto a melhorar prende-se com a introdução nos manuais escolares de mais atividades, leituras e pesquisas a fazer fora da aula.

No próximo capítulo sistematizam-se algumas das principais conclusões da investigação e apresentam-se algumas recomendações que emergem das insuficiências detetadas. Os manuais são um importante artefacto no processo educativo, um instrumento de trabalho relevante para professores/as e alunos/as. Devem por isso, ser instrumentos de trabalho eficazes no desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

A investigação sobre o uso dos manuais escolares no processo educativa indica que estes são fundamentais na organização do trabalho de professores/as e alunos/as. Para além da sua função de apoio à estruturação das atividades em sala de aula, pontual ou sistematicamente, o manual escolar é entendido como um documento de trabalho fundamental para professores/as e alunos/as. A investigação confirmou estas dimensões presentes também nas investigações realizadas por Zabalza (1992), Lambert (1999), Graves (2000) e Junior e Régner (2008).

No entanto, apesar desta centralidade é um recurso pedagógico que apresenta insuficiências – entre as várias apontadas na bibliografia consultada e na investigação realizada, destaca-se a questão da necessidade de uma permanente atualização em termos de conteúdos científicos, atividades e promoção do trabalho autónomo do/a aluno/a. Em Portugal, o facto de o tempo de vigência ser de 6 anos foi apontado como um problema pelos/as professores/as de Geografia. É certo que o ensino da Geografia tem uma relação estreita com os fenómenos físicos

e humanos que acontecem diariamente e talvez por isso a questão de desatualização dos dados estatísticos e temas socioambientais seja mais problemática. Outras disciplinas escolares não sentirão tanto este desencontro.

Convém referir que uma das limitações do estudo tem a ver com o facto de ter tido a colaboração de um número pequeno de professores (70) apesar da importante distribuição geográfica que foi possível alcançar. Por vezes o número de participantes é elevado, mas centra-se em escolas da área metropolitana de Lisboa e do Porto. Na investigação realizada foi possível recolher informação acerca da perceção dos/as professores/as de praticamente todo o país. Este aspeto foi sem dúvida importante e permitiu compreender que as preocupações são gerais.

Os/as professores/as que lecionam os anos de escolaridade iniciais são os mais descontentes com os manuais escolares face à sua desatualização, falta de atividades diversificadas e tarefas a serem realizadas pelos alunos autonomamente. Este facto coloca certamente uma carga adicional de trabalho aos/as professores/as no sentido de trazerem para a sala de aula temas mais atuais e relevantes a serem trabalhados na Geografia escolar.

As modificações a serem introduzidas nos manuais escolares foram apresentadas pelos/as professores/as – destacam-se as apresentadas pelos/as professores/as que lecionam o 7º ano (aqueles que também pior classificaram os manuais escolares com que trabalham). De entre as várias questões suscitadas, salientam-se: reformulação dos conteúdos abordados, falta de exercícios de aplicação de conhecimentos e falta de sugestões de atividades;

As sugestões dos/as professores/as indicam que o manual escolar deve ser menos um repositório do conhecimento científico relevante e mais um documento de trabalho que inclua informação rigorosa a ser mobilizada pelos professores e professoras. O manual escolar deve também ser um documento de fácil utilização por parte do/a aluno/a, incluir textos, informação estatística, gráfica e cartográfica atualizada, assim como sugestões de pesquisa, promovendo deste modo o desenvolvimento de competências transversais.

REFERÊNCIAS

- Basturkmen, H. (2010). *Developing Courses in English for Specific Purposes*. New York: Palgrave Macmillan.
- Bogdan, R. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- Carvalho, A. (2018). *O tempo despendido e os recursos utilizados pelos/as professores/as na preparação das atividades de ensino*. ORE: Observatório dos Recursos Educativos
- DGE (2013). *Metas curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo do Ensino Básico*. DGE: Ministério da Educação e Ciência
- DGE (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. DGE: Editorial do Ministério da Educação e Ciência
- Gérard, F. & Roegiers, X. (1998). *Conceber e avaliar manuais escolares*. Porto: Porto Editora.
- Graves, K. (2000). *Designing Language Courses. A Guide for Teachers*. Boston. Heinle Cengage Learning.
- Lambert, D. (1999). Exploring the use of textbooks in Key Stage 3 geography classrooms: a small-scale study. *The Curriculum Journal*, Vol 10 No 1 pp. 85-105
- Lei 47/2006, de 28 de Agosto - *Regime de avaliação, certificação e adopção dos manuais escolares do ensino básico e do ensino secundário*.
- Zabalza, M. (1992). *Planificação e desenvolvimento curricular na escola*. Rio Tinto: Edições Asa.

O PAPEL DA MALETA DA ENFERMEIRA DE SAÚDE PÚBLICA NA FORMAÇÃO DAS ESTUDANTES DE ENFERMAGEM PORTUGUESAS NO SEGUNDO E TERCEIRO QUARTEL DO SÉC. XX

ID 215

Óscar FERREIRA

Helga RAFAEL

Cristina Lavareda BAIXINHO

Isabel Ferraz PEREIRA

Viriato MOREIRA

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa / UI&DE

oferreira@esel.pt; hrafael@esel.pt; crbaixinho@esel.pt; ipereira@esel.pt; viriato.moreira@esel.pt

Resumo: Objetivos: Compreender a importância da maleta da enfermeira de saúde pública na formação das enfermeiras portuguesa no segundo e terceiro quartel do século XX. Clarificar as funções da maleta na formação em enfermagem de saúde pública.

Enquadramento teórico: O ensino da enfermagem de saúde pública em Portugal teve início na década de 1940 na Escola Técnica de Enfermeiras. Posteriormente, em 1967, foi criada a Escola de Enfermagem de Saúde Pública para formação de especialistas nesta área profissional. Uma das atividades privilegiadas destas enfermeiras era a visita domiciliar. Nesse sentido o seu uniforme era complementado com uma maleta contendo os instrumentos necessários ao exercício profissional. Tal objeto tinha a finalidade de facilitar o transporte do material; impedir a sua contaminação e simplificar a prestação de cuidado no domicílio.

Nas escolas de enfermagem as estudantes aprendiam a utilizar a maleta, a mantê-la funcional e a dotá-la do material necessário aos cuidados.

Metodologia: Recorremos ao acervo material das quatro ex-escolas públicas de enfermagem da capital portuguesa, à guarda da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa, nomeadamente ao arquivo fotográfico, documental e museológico da época em estudo, tentando obter respostas para as seguintes questões: Qual a importância atribuída à maleta na formação das estudantes de saúde pública? Quais as funções da maleta na formação das enfermeiras? De que material era confeccionada? Como se encontrava organizada? Que material transportava e porquê?

Resultados e conclusões: A maleta da enfermeira de saúde pública era confeccionada com material resistente e transportava o equipamento necessário ao exercício da atividade profissional. Tal objeto era muito importante para a estudante de enfermagem de saúde pública dado que, para além das suas funções e concomitantemente com o uniforme, contribuía para a formação da identidade profissional. Paralelamente transmitia profissionalismo, dignificava quem a transportava e promovia a imagem de uma cuidadora profissional responsável e competente.

Palavras-chave: História da Enfermagem; Enfermagem de Saúde Pública; Ensino da Enfermagem; Materialidade escolar.

INTRODUÇÃO

A Etiópia é um país africano, segundo Francisco (2019), com mais de 82 milhões de habitantes o qual em 2010 tinha o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos menores do mundo: 0,328, sofrendo metade dos etíopes de subnutrição crônica. Segundo este geógrafo a taxa de mortalidade infantil é bastante elevada (77 óbitos a cada mil nados vivos em 2010) e a taxa de analfabetismo rondava 64%.

As notas de aula para estudantes de enfermagem de saúde pública deste país, publicado em 2006 pela Universidade de Gondar e cujos autores são Daniel Mengistu e Equinet Misganaw, dedica três das suas últimas páginas à mala de enfermagem de saúde comunitária o que atesta bem da importância deste equipamento das enfermeiras de saúde pública especialmente preparado para o transporte higiénico e organizado do material necessário à atividade profissional no domicílio.

A mala ou maleta de enfermagem de saúde pública é também conhecida como mala de saúde, mala de saúde pública, mala médica, mala de visitação, mala de abastecimento. Segundo McGoldrick (2014), este é um artefacto que tem mudado com o passar dos anos, desde a maleta de enfermagem em couro preto, que as enfermeiras da Henry Street Settlement levavam na mão quando faziam visitas domiciliárias (Fig. nº 1), até hoje, em que por vezes se utiliza uma bolsa multicompartimentada.

Segundo Mengistu e Misganaw (2006) e Abrams (2009) esta mala tinha como propósito permitir a prestação de cuidados de enfermagem domiciliários de forma eficaz, propiciando o material necessário às diferentes intervenções tanto a doentes quanto a pessoas saudáveis como a mulher em trabalho de parto, enquanto reduzia a possibilidade de propagação de infeções. Possibilitava também as demonstrações de práticas de vida saudáveis e a realização de ações de promoção de saúde e prevenção da doença como a vacinação.



Figura 1: Enfermeiras da Henry Street Settlement com maleta para visitação domiciliária (Keeling, 2007, p.10).

Paralelamente a mala de saúde pública era uma fonte de orgulho profissional (Abrams, 2009) identificando a enfermeira em visita domiciliária, já que era parte do uniforme.

Em Portugal o ensino da enfermagem de saúde pública teve início na década de 1940 na Escola Técnica de Enfermeiras (Ferreira, 2012). Posteriormente, em 1967, foi criada a Escola de Enfermagem de Saúde Pública para formação de especialistas nesta área profissional (Pacheco, 2005). Uma das atividades privilegiadas destas enfermeiras era a visitação domiciliar. Nesse sentido o seu uniforme era complementado com uma maleta contendo o material necessário ao exercício profissional (Deslandes, 2012). Tal objeto, segundo Nogueira e Fonseca (1977), tinha a finalidade de facilitar o transporte do material; impedir a sua contaminação e simplificar a prestação de cuidado no domicílio o que vai de encontro ao referido anteriormente por Mengistu e Misganaw (2006).

Foi em 1893 que uma jovem enfermeira norte-americana – Lillian Wald, formada pela New York Training School for Nurses e Mary Brewster abriram a Henry Street Settlement House apoiadas financeiramente pelo filantropo Jacob H. Schiff. Até 1944, quando as atividades de assistente social e de enfermagem foram separadas, o Henry Street Settlement dedicou-se a fornecer serviços sociais e a prestar cuidados de enfermagem nos domicílio a milhares de imigrantes nova-iorquinos. A partir de 1909 as visitas domiciliárias passaram a ser também dirigidas a famílias da classe média. Para essas visitas o material necessário à avaliação, tratamento e educação dos pacientes e famílias, era transportado em maletas pretas (Keeling, 2007) as quais passaram a caracterizar as enfermeiras de saúde pública e complementavam o seu uniforme.

Estas malas terão sido apropriadas pelas escolas de enfermagem que formavam enfermeiras visitadoras e enfermeiras de saúde pública, tendo as estudantes de enfermagem passado a aprender a utilizar este objeto, a

mantê-lo funcional, organizado e a dotá-la do material necessário aos cuidados de enfermagem que iriam treinar no domicílio junto das pessoas e famílias ao seu cuidado.

Para este trabalho estabelecemos os seguintes objetivos: compreender a importância da maleta da enfermeira de saúde pública na formação das enfermeiras portuguesa no segundo e terceiro quartel do século XX e clarificar as suas funções na formação em enfermagem de saúde pública. Temos ainda como desiderato responder às seguintes questões: Qual a importância atribuída à maleta na formação das estudantes de enfermagem de saúde pública? Quais as funções da maleta na formação das enfermeiras? De que material era confeccionada? Como se encontrava organizada? Que material transportava e porquê?

METODOLOGIA

Para a realização desta pesquisa recorreremos ao acervo material das quatro ex-escolas públicas de enfermagem da capital portuguesa, à guarda da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL), nomeadamente ao acervo fotográfico, documental e museológico da época em estudo, a qual se encontra compreendido no arco temporal de 1940 a 1974, os quais identificámos, fotografámos e analisámos. Recorreremos ainda a documentação à guarda do Arquivo Histórico da Associação Nacional de História de Enfermagem (ANHE) e a filmes norte-americanos e portugueses sobre a profissão e ensino da enfermagem. Por fim socorremo-nos de autores como Nogueira & Fonseca (1997), Ferreira (2012) e Deslandes (2012), entre outros, para a interpretação dos resultados obtidos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Um filme norte norte-americano de 1942, com a duração de 10:32 minutos e argumento de Twogood, intitulado *Nursing* e que se destinava a divulgar a profissão de enfermagem e os estudos necessários para se obter o diploma de enfermeira é bastante revelador, da forte influência inicial do sistema de formação em Enfermagem norte-americano na Escola Técnica de Enfermeiras criada em Lisboa em 1940, através da Fundação Rockefeller, por meio das suas consultoras, Elizabeth Crowell e Ruth Taylor, e da sua bolseira, Angélica Lima Basto (Ferreira, 2012). As características da escola apresentada neste filme parecem ser muito semelhantes às da Escola Técnica de Enfermeiras que se propunha formar pela primeira vez, no nosso país, enfermeiras polivalentes, isto é, capazes de exercer tanto enfermagem hospitalar como enfermagem de saúde pública.

No dito filme, entre os minutos 6:57 e os 7:20, é ilustrada uma visita domiciliária realizada por uma enfermeira de saúde pública. Nessa mesma visita é bem visível, ao centro da imagem, a maleta de enfermeira aberta sobre uma mesa (Fig. nº 2).



Figura 2: Visita domiciliária (Twogood, 1942, min: 7:14)

Também no filme norte-americano intitulado *The mental health* de 1953, dirigido por Dyke, está representada, entre os minutos 4:52 e 5:41, uma visita domiciliária realizada por uma enfermeira. Ao sair do carro junto à casa que a enfermeira vai visitar é bem visível a maleta que transporta no braço (Fig. nº 3).



Figura 3: Visita domiciliária (Dyke, 1953, min: 4:57).

Cerca de vinte anos mais tarde em 1970 / 1972 o Ministério da Educação Nacional produziu um filme intitulado *Escola Técnica de Enfermeiras*, através do qual se pretende divulgar esta instituição de ensino de enfermagem, o qual ao minuto 1:18, mostra uma estudante de enfermagem e uma enfermeira de saúde pública a acompanhar um doente que chega a casa, na qual é bem visível a maleta que levavam consigo (Fig. nº 4).



Figura 4: Visita domiciliária (Ministério da Educação Nacional, 1970, min: 1:18)

De 1944, encontramos uma foto (Fig. nº 5) que Beatriz de Mello Corrêa (2002), uma das diretoras que mais tempo esteve à frente desta escola, designa de “Rumo a um novo dia de trabalho em 1944” (p.152), onde é visível uma estudante de enfermagem de saúde pública com a respetiva maleta a qual fazia parte do uniforme. Era “a *“mala de visitação” em couro azul escuro, cujo recheio, além do habitual era acrescentado de acordo com as finalidades das visitas a fazer no dia respetivo. De regresso, a mala era arranjada e deixada em condições de poder ser reequipada*” Corrêa (2002, p.154).



Figura 5: “Rumo a um novo dia de trabalho em 1944 (Corrêa, 2002, p.152)

Do primeiro grupo de onze estudantes da Escola Técnica de Enfermeiras (1940-1943), fazia parte Ângela Maria Saraiva (Ferreira, 2012). A família desta enfermeira, através do seu filho residente no Brasil, ofereceu à Associação Nacional de História de Enfermagem sete pastas com os apontamentos escolares da sua mãe quando esta frequentou a Escola. Numa dessas pastas encontram-se os conteúdos referentes à “Obstetrícia; Socorros de Urgência; Psicologia; Nutrição e Dietética; Serviço Social e Enfermagem de Saúde Pública” (Almeida, 1941 a 1943).

Num total de vinte e seis folhas referentes às aulas de Enfermagem de Saúde Pública, encontramos duas intituladas “Normas a seguir no uso da mala nas visitas domiciliárias” (Almeida, 1943). Da sua leitura depreendemos que o manuseio da mala e do material aí acondicionado implicava o uso de técnica asséptica médica. O interior era considerado uma área “limpa”. Assim todo o equipamento usado na prestação de cuidados no domicílio necessitava de ser limpo ou esterilizado antes de voltar a ser devolvido à mala para reutilização (Abrams, 2009).

A utilização de uma boa técnica não se limitava aos cuidados a ter com a manipulação da mala e do seu conteúdo. Implicava a adoção de padrões de conduta em relação à visita domiciliária. Durante a mesma a mala nunca deveria ser colocada no chão. Antes sobre uma cadeira ou noutro local de fácil acesso (Abrams, 2009).

De acordo com Almeida (1943), no compartimento externo existia papel o qual deveria, nos domicílios, ser retirado e aberto, para sobre ele se colocar a maleta e evitar que esta pudesse ser conspurcada externamente. Assim se impedia a contaminação exterior da mala e prevenia a possibilidade de posteriores transmissões de infeções através dela.

Dentro da mala existia um saco de papel para sujus, folhas de papel para higiene das mãos, frasco de sabão e de álcool a utilizar quando a habitação não tinha água, avental para colocar após a lavagem das mãos e antes do início dos cuidados.

A higiene das mãos era um momento fundamental antes da enfermeira tocar na pessoa alvo dos cuidados ou no interior da maleta, também antes de repor o saco com material esterilizado ou limpo e depois da prestação de cuidados (Abrams, 2009), de forma a evitar a transmissão de infeções.

De acordo com a norma encontrada nos apontamentos de Almeida (1943), a mala continha ainda um termómetro dentro de uma caixa, algodão, vaselina e um abaixador de língua. As estudantes eram ensinadas a utilizar todo esse material e a desinfetar o termómetro antes de o voltar a arrumar, o que era algo complexo, conforme se depreende pela leitura da técnica no seu ponto 14:

- “(…)
14. Limpeza do termómetro:
a) Arranjar 5 algodões pequenos e arranjá-los da seguinte maneira:
com o 1 – algodão seco limpar o termómetro do cabo para a ponta, usando o movimento rotativo.
b) Ler a temperatura
c) Limpar o termómetro com o algodão n-2 previamente embebido em sabão; usar na limpeza a maneira acima indicada
d) Limpar o termómetro com o algodão n-3 previamente embebido em água; usar na limpeza a maneira acima indicada
e) Da mesma maneira limpar o termómetro com o algodão n-4, seco
f) Enrolar o termómetro (da ponta até ao meio) no algodão n-5 previamente embebido em álcool
g) Limpar o termómetro sempre sobre o saco de papel e deitar para este os algodões usados
(…)” (Almeida, 1941 a 1943, Fl. 1).

Depois de terminada a visita havia também regras a seguir nomeadamente quanto à lavagem das mãos, remoção do avental, desinfeção das superfícies dos objetos utilizados e sua guarda dentro da mala. Por fim o que fazer ao saco de papel onde o material contaminado era depositado. Este deveria ser colocado em local próprio para sujos ou incinerado.

Para Aaltonen, Richards, Weber e Davis (2009), a mala da enfermeira de saúde pública foi uma ferramenta vital para a enfermagem de saúde pública desde o início dos anos de 1900. Para estes autores a mala continha o material indispensável à realização de uma visita domiciliária. Isto incluía material necessário à resolução de uma situação inesperada. Paralelamente possibilitava o acesso imediato a produtos que permitiam impedir a propagação de infeções, como por exemplo para a lavagem de mãos e como barreira de proteção – o avental. Para estes autores e paralelamente ao longo da sua história a mala permitia reconhecer a enfermeira de saúde pública pois era associada ao seu uniforme.

No desenvolvimento do nosso estudo constatámos a existência de uma multiplicidade de modelos de malas no espólio da ESEL. Ao todo oito (8) (Fig. nº 6), o que nos surpreendeu. Todas elas confeccionadas de material resistente. E se as primeiras sete (7) são malas de média dimensão e similares às utilizadas pelas enfermeiras da Henry Street Settlement para visitação domiciliária (Keeling, 2007, p.10), a oitava (8ª) é já uma mala de grandes dimensões, que transportava material para a realização de partos no domicílio: “Mala de Partos”.



Figura 6: Malas de visitação domiciliária do espólio da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa (ESEL)

Acresce a este facto que deste modelo existem dois tipos: “Mala de Partos nº 1” e “Mala de partos nº 2”, em que a diferença existente está precisamente no seu conteúdo. Aliás, tal ocorrência está em consonância com Abrams (2009), que alerta para que as enfermeiras rurais da época deste estudo, por exemplo, usavam duas malas que combinavam com uma maleta de modo a terem um acréscimo de material à sua disposição sempre que necessário.

A mala 31 (Cf. Fig. nº 6), é uma mala de tiracolo em pele natural de cor castanho, de forma retangular. Possui dois compartimentos exteriores com aba e fecho. O interior é forrado e amplo. Tem uma alça do mesmo material e cor para ser usada a tiracolo.

A mala 43 é uma mala em tecido cartonado possível de ser transportada a tiracolo (Cf. Fig. nº 7), provavelmente da Escola de Enfermagem Pós-Básica de Lisboa (EEPBL) – Enfermagem de Saúde Pública. É composta por uma secção interior, fechando interiormente através de duas abas e exteriormente por uma outra aba que encerra a mala, sobrepondo-se para a parte lateral através de um fecho metálico. Do seu conteúdo fazem parte 1 frasco para líquido desinfetante ou detergente, uma escova de mãos, um garrote de borracha, duas espátulas e material esterilizado diverso para realização de pensos (Cf. Fig. 8).

Para além deste material Abrams (2009), no seu artigo sobre a maleta da enfermeira de saúde pública, identifica a existência de outro equipamento nas malas como: tesouras, pinças, agulhas e seringas, uma bandeja de metal, um copo, funil, tubos de borracha, toalhas, e um conta-gotas. Sabão líquido ou em pó, creme de barbear, álcool, vaselina, loção para as mãos. Cateteres vários, tubos de conexão retos e em forma de T ou Y, tesouras cirúrgicas de metal, tubos retais pediátricos e de adulto, caixas de material esterilizado e de material limpo, compressas e pensos, alfinetes de segurança, e fita métrica. Relógio, caneta, lápis, e papel para realização de registos entre outro.

A mala 44 (Cf. Fig. nº 6), é uma mala de mão em pele natural de cor azul, de base retangular, fechando através de uma aba arredondada com fecho metálico. O compartimento interior apresenta duas divisões. Tem duas alças do mesmo material e cor para trazer no braço. Trata-se possivelmente da mala utilizada na Escola Técnica de Enfermeiras e não na Escola de Enfermagem Calouste Gulbenkian conforme parece depreender-se da imagem, e isto tendo por base a descrição que dela fez Corrêa (2002).



Figura 7: Transporte da mala 43 para Visitação Domiciliária. (ANHE, 2015)



Figura 8: Conteúdo da mala 43. (ANHE, 2015)

O modelo de mala utilizado poderia ser determinado pelo tipo de serviço a ser prestado no domicílio e em função da situação clínica da pessoa que se pretendia cuidar, isto é, se puérpera, se doente ortopédico, se tuberculoso, se criança, se adulto ou velho. De acordo com Abrams (2009), um manual de enfermagem de saúde pública publicado nos finais dos anos trinta sugeria que o modelo de mala a ser utilizado dependeria da sua capacidade, facilidade de manuseamento e de acessibilidade ao seu conteúdo, durabilidade do material, facilidade na limpeza, peso, resistência, flexibilidade das alças e custo. Ao que parece a mala oblonga de couro preto, com a parte superior da aba presa por correias, terá sido, na primeira metade do século XX, uma escolha popular por causa da facilidade de uso, tanto para nela se embalar e arrumar o equipamento, como para se retirar esse mesmo material e utilizá-lo na prática clínica. Para além disso era fácil de arrumar e de higienizar.

Todas elas parecem ser atraentes. A atratividade e boa aparência deste objeto era importante para que nenhuma enfermeira dela se envergonhasse (Abrams, 2009).

Quanto à utilização da maleta pelos estudantes, ela possibilitava, decerto, que eles dispusessem de um utensílio onde, de forma organizada, poderiam encontrar o material necessário à prestação de cuidados de enfermagem no domicílio, enquanto praticavam o controlo de infeção, dado que as normas para o seu uso promoviam a lavagem higiénica das mãos e o controlo da transmissão de infeções pela limpeza e higienização/asepsia tanto da mala como do material que transportava.

CONCLUSÃO

A visita domiciliária era e ainda é a espinha dorsal da enfermagem em saúde comunitária. Nesse sentido a maleta, ou mala, que a enfermeira transportava nessas visitas para prestar cuidados ou fazer educação para a saúde, era um equipamento essencial e indispensável (Magar, 2012).

Foram muitos os modelos de maleta de enfermeira de saúde pública utilizados ao longo dos anos. Ela tinha a finalidade de facilitar o transporte de material; impedir a sua contaminação e simplificar a prestação de cuidado no domicílio.

Nas escolas de enfermagem as estudantes aprendiam a utilizá-la, a mantê-la funcional e a dotá-la do material necessário aos cuidados nos domicílios em perfeitas condições de higiene e assépsia.

A maleta da enfermeira de saúde pública era confeccionada com material resistente. Para além das suas funções e concomitantemente com o uniforme, contribuía também para a formação da identidade profissional.

Paralelamente transmitia profissionalismo, dignificava quem a transportava e promovia a imagem de uma cuidadora profissional responsável e competente.

Dada a multiplicidade de malas de Saúde Pública identificadas no património da ESEL importa aprofundar o seu estudo no intuito de saber exatamente de que material era confeccionada cada uma delas e como se encontravam organizadas pois percebemos que cada tipo de mala e a sua organização, dependia dos objetivos de ensino aprendizagem dos estudantes e da finalidade de cada visita domiciliária para os enfermeiros e alunos em estágio.

A utilização deste objeto icónico da enfermagem de saúde pública diminuiu com o passar do tempo, apesar das visitas domiciliárias continuarem a ser um componente clínico importante na maioria dos programas de enfermagem (Aaltonen, Richards, Weber e Davis, 2009). O decréscimo do uso deste equipamento relaciona-se, segundo estes autores, com o seu preço e com a falta de evidência científica que demonstre a sua utilidade no aperfeiçoamento da eficiência e eficácia da visita domiciliar e do seu papel no controlo da infeção associadas aos cuidados de saúde entre doentes no seu domicílio.

REFERÊNCIAS

- Aaltonen, P. M.; Richards, E.; Webster, K. & Davis, L. (2009). Use of the public health nursing bag in the academic setting. *Public Health Nurs.* 26(1): 88-94. Disponível em <https://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1010&context=nursingpubs>
- Abrams, S. E. (2009). The public health nursing bag as tool and symbol. *Public Health Nursing.* 26(1):106-109.
- Almeida, A. M. S. (27-07-1943). "Normas a seguir no uso da mala nas visitas domiciliárias". In Dossier "Obstetrícia; Socorros de Urgência; Psicologia; Nutrição e Dietética; Serviço Social e Enfermagem de Saúde Pública" (2 fls dact). Arquivo Histórico da ANHE.
- Associação Nacional de História de Enfermagem (2015). *Exposição "Era uma vez...O uniforme na enfermagem: seis décadas de história (Séc. XX)".* Lisboa: Escola Superior de Enfermagem de Lisboa – Polo Artur Ravara.
- Corrêa, B. M. (2002). *Imagens e memórias da Escola Técnica de Enfermeiras.* Lisboa: Ed. de Autor.
- Deslandes, A. K. M. (2012). *Cuidado e enfermeiras na revista da semana no âmbito da reforma sanitária.* Dissertação de Mestrado em Enfermagem. Rio de Janeiro: Escola de Enfermagem Alfredo Pinto.
- Dyke, W.V. (dir.). (1953). *Professional education series: The mental health (part 1 of 2), (.9:43 min.)* Pennsylvania: Department of Welfare, Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qmSGqVcN0Ts&t=297s>
- Ferreira, Ó. M. R. (2012). *História da Escola Técnica de Enfermeiras (1940-1968): Aprender para ensinar e profissionalizar.* Tese de Doutoramento em Educação na Especialidade de História da Educação. Lisboa: Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.
- Francisco, W.C. (2019). Etiópia. In *Mundo Educação: Países.* Goiânia: Rede Omnia. Disponível em <https://mundoeducacao.bol.uol.com.br/geografia/etiopia.htm>
- Keeling, A. W. (2007). *Nursing and privilege of prescription, 1893-2000.* Columbus: The Ohio State University Press.
- Magar, A. (2012). Opinions of nursing teachers on usage of community health bag. *Sinhgad e-Journal of Nursing,* 2(2): 30-32. Disponível em: www.sinhgad.edu/sinhgadnursingcollege.../Vol.../Author_8.pdf
- McGoldrick, M. (2014). Bag technique. Preventing and controlling infections in home care and hospice. *Home Healthcare Nurse.* 32(1): 39-45. Disponível em: <https://nursing.ceconnection.com/ovidfiles/00004045-201401000-00006.pdf>

Mengistu, D. & Misganaw, E. (2006). *Community Health Nursing*. Gondar: University of Gondar. Disponível em: https://www.cartercenter.org/resources/pdfs/health/ephti/library/lecture_notes/nursing_students/comm_hlth_nsg_final.pdf

Ministério da Educação Nacional (1970-1972). *Escola Técnica de Enfermeiras* (11 min.). Lisboa: IMAVE.

Pacheco, A.; Oliva, Â. S. & Lopes, A. (2005). *Escola Superior de Enfermagem de Maria Fernanda Resende: Memórias de um percurso*. Lisboa: Ensaius.

Twogood, (1942). *Your life works series: Nursing* (10:32 min.). United States of America: Holmes (Burton) Films, Inc.; Vocational Guidance Films, – [PA-LC], Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Mj9EfoxO9rM&t=434s>

PERCEPÇÃO DAS PRÁTICAS DO ENSINO BASEADA EM PROBLEMAS: ENSINO HÍBRIDO E METODOLOGIA ATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE

ID 22

Ingrid ADAM

ingrid.adam@fidelis.edu.br

Resumo: O presente artigo originou-se da necessidade de verificar qual a efetividade da aprendizagem e vivência sobre os temas ensino híbrido e metodologias ativas com as alunas do último ano do curso de Pedagogia da Faculdade Fidelis, instituição privada, situada na cidade de Curitiba, no Estado do Paraná (Brasil). Este estudo toma como pressuposto que em diferentes momentos da formação, essas alunas passaram pela experiência com o ensino híbrido e com o uso de diferentes metodologias ativas, contudo, em alguns momentos sem a percepção disto e em outros momentos, sendo apresentadas as estratégias nominalmente de acordo com os planos de ensino e ementas das disciplinas cursadas. Foi, então, solicitado que cada aluna escrevesse um relato a partir de itens norteadores, sendo eles: ensino híbrido, metodologia ativa e sua vivência nas aulas do curso de Pedagogia. Esses relatos foram analisados seguindo a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), que destacou três grupos de alunas. O primeiro grupo de alunas não conseguiu conceituar e/ou identificar os temas na vivência discentes; o segundo grupo de alunas não conseguiu conceituar, mas identificaram as práticas de sala de aula; e o terceiro grupo de alunas conceituou e identificou diferentes práticas vivenciadas na sala de aula. Essas práticas foram analisadas seguindo as definições de Cibercultura de Levy (1999), Ensino Híbrido de Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015) e Metodologias Ativas a partir do Ensino Baseado em Problemas de Souza e Dourado (2015). É importante ressaltar que a linha condutora do pensamento pedagógico que vincula a prática de ensino aos temas pesquisados, é o Ensino Baseado em Problemas, que advém da Pedagogia Crítica que traz como característica principal ser reflexivo e questionador quanto aos postulados propostos historicamente.

Palavras-chave: metodologias ativas, aprendizagem, ensino híbrido e autoria.

INTRODUÇÃO

Este estudo partiu da necessidade de identificar se as práticas docentes aportadas à concepção de Ensino Híbrido (BACICH, TANZI NETO & TREVISANI, 2015) e as Metodologias Ativas propostas às alunas, foram percebidas como práticas do ensino híbrido e se as alunas reconhecem a relação das práticas com os fundamentos desta concepção de ensino.

Essa necessidade advém da busca pela efetivação do trabalho com aporte nas Pedagogia Baseada em Problemas (SOUZA & DOURADO, 2015) que tem como fundamentos o ato reflexivo, estabelecendo a relação teoria e prática, e o posicionamento crítico, que questiona as práticas tradicionais de ensino na formação de alunos inseridos na Cibercultura (LEVY, 1999). Para sanar essa dúvida, a instituição de Ensino Superior, a Faculdade Fidelis – que no decorrer do texto, será chamada carinhosamente de Fidelis – aprovou esta pesquisa, para levantar dados científicos que possam se desdobrar em indicadores para direcionamento das práticas pedagógicas em busca de maior imersão qualificada nessa proposta de trabalho.

A escolha de partir da fala em forma de relato das alunas do último ano de pedagogia, pois esse público participou da quase totalidade das disciplinas, e assim, tiveram mais vivências discentes em nossa instituição de ensino, portanto, são as alunas que tiveram mais contato com propostas de Ensino Híbrido.

Deste modo, as alunas escreveram um relato de sua compreensão sobre os seguintes itens: Metodologias Ativas, Ensino Híbrido e como e se você os vivenciou durante sua formação no curso de Pedagogia. A única indicação dada às alunas foi a de que não precisariam se preocupar com fontes/autores/conceitos, e que escrevessem o que tinham percebido e vivenciado. Muitas alunas estavam preocupadas em escrever de acordo com algum autor, ou ainda, em acertar o registro para não perderem nota, apesar do aviso de que era uma pesquisa,

sem valor avaliativo e que não precisariam se identificar. Após essa orientação, o grupo registrou suas ideias com tranquilidade, mas uma ou outro ainda tentou a busca por autores pelo celular. Fato que já indica a vivência do Ensino Híbrido arraigado em nossas discentes.

A título de informação, essa pesquisa foi realizada no final do ano letivo de 2018, em apenas uma aula, durante a disciplina de Ensino de Língua Portuguesa.

EMBASAMENTO TEÓRICO

Esses relatos foram analisados a partir do entendimento da Cibercultura que “especifica aqui o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p.17). Assim, o Ensino Híbrido pode ser considerado uma das práticas decorrentes da construção da cultura digital e do ciberespaço. E aqui também se faz necessário a exposição sobre o papel da tecnologia digital no ciberespaço, “como infraestrutura do ciberespaço, novo espaço de comunicação, de sociabilidade, de organização e de transação, mas também novo mercado da informação e do conhecimento” (LEVY, 1999, p.32).

Neste pensamento, de que o Ciberespaço seja um “dispositivo de comunicação interativo e comunitário” (LEVY, 1999, p. 29), constrói-se uma nova proposta de ensino. O Ensino Híbrido traz como proposição que “a integração das tecnologias digitais na educação precisa ser feita de modo criativo e crítico, buscando desenvolver a autonomia e a reflexão dos seus envolvidos, para que eles não sejam apenas receptores de informações” (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 47). É perceptível a ligação entre as proposições do Ensino Híbrido e a Cibercultura, mais fortemente, a característica da autonomia e interação.

Nessa perspectiva,

Aulas que privilegiam apenas exposições orais tendem a ser cada vez mais curtas, porque mantêm os estudantes atentos e concentrados por pouco tempo. Nesse sentido, as tecnologias digitais oferecem diferentes possibilidades de aprendizagem e, se bem utilizadas pela escola, constituem-se como oportunidade para que os alunos possam aprender mais e melhor (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 49).

E assim surgem novas proposições para o trabalho docente, como as Metodologias Ativas que se caracterizam “pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem” (BACICH&MORAN, 2018, p. 03). Temos então, a interação e construção pelo próprio aluno do seu conhecimento como elementos centrais do ensino na Cibercultura.

Deste modo, já se desenhou uma diversidade de práticas pedagógicas pertencentes ao Ensino Híbrido, tais como: modelo por rotação, modelo flex, modelo à la carte, modelo virtual enriquecido, que serão descritos abaixo.

As práticas a partir dos Modelos, temos Modelos de rotação que pode ser sintetizado como atividades em que os alunos realizam de acordo com horário e orientação fixos pelo professor (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 55). Essa prática ainda prevê, a Rotação por Estações, em que os alunos realizam tarefas interdependentes, organizados em grupo e de forma colaborativa, tendo atividades sequenciais em estações diferentes (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 55). Ainda temos a possibilidade de alternar as atividades entre a sala de aula e laboratórios disponíveis (informática, ciências, matemática, etc.) na instituição de ensino, denominada Laboratório Rotacional (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 55). Porém, quando se inverte o fluxo de estudo, que tradicionalmente se realiza o primeiro contato com o conteúdo/conceito em sala de aula, e posteriormente, realiza-se a atividade de fixação em casa; e passa a se ler previamente um texto sobre o conceito

apresentado em casa, e depois, em sala de aula realizam-se atividades de compreensão e fixação com o objetivo de sanar dúvidas, essa prática denomina-se Sala de Aula Invertida (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 56). E como última proposta de trabalho de rotação, apresenta-se a Rotação Individual em que o aluno vai alternando as atividades de acordo com suas aprendizagens adquiridas (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 57).

A Rotação Individual possibilita a “personalização” do ensino, pois “está centrado no aprendiz” (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 57). Característica também presente nos outros Modelos.

A prática por Modelo Flex, também prevê a realização de uma sequência de atividades, a ser cumprida preferencialmente on-line e no ritmo do aluno (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 58).

O Modelo À la Carte prevê a parceria entre o estudante e o professor para organizar seu plano de estudos a partir dos objetivos comuns da série/turma/ano (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 58).

E finalmente, o Modelo virtual enriquecido que dispõe a versão on-line complementar de uma disciplina para toda a escola poder utilizar, sendo os alunos responsáveis por escolher as atividades disponível de acordo com seu ritmo de estudo e aprendizado (BACICH, TANZI NETO&TREVISANI 2015, p. 58).

E assim, os relatos à luz destes conceitos foram lidos seguindo a metodologia de Análise de Conteúdo de Bardin (1977), e foram organizados a partir das características principais – autonomia do aluno, interação e interface on-line, utilizadas como categorias de análise.

METODOLOGIA DE ANÁLISE

Esses textos foram lidos e analisados seguindo os procedimentos da análise de conteúdo de Bardin (1977), que prevê um processo em etapas da leitura dos mesmos textos para a devida apropriação dos conceitos, ou como Bardin (1977, p. 3 e 4) define categorias, prevendo, “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens” ou ainda, “a análise de conteúdo é uma busca de outras realidades através das mensagens”.

O processo de análise de Bardin (1977) possui três etapas: pré-análise ou leitura flutuante, análise ou leitura controlada e análise categorial ou reinterpretação a serem descritos em seguida.

“A pré-análise tem por objetivo a organização” dos documentos, estabelecimento das hipóteses e dos indicadores para a próxima etapa – a análise (BARDIN, 1977, p. 121). Porém, para que essa etapa seja executada dentro do rigor científico, Bardin estabeleceu quatro regras, a da “exaustividade”, a da “representatividade”, a da “homogeneidade” e a da “pertinência”. A exaustividade está relacionada ao corpo de dados para análise que não deve ser selecionado, ou seja, não se deve desprezar qualquer trecho das produções realizadas. A representatividade é oposta à exaustividade, é justamente, o procedimento de escolha da amostragem a ser analisada, e desta amostragem, não se pode excluir qualquer trecho, neste caso, todas as produções recebidas foram lidas, tendo sido desprezadas apenas 5 (cinco), pela inegibilidade. E a homogeneidade está relacionada especificamente aos documentos selecionados que devem seguir critérios precisos de seleção, em nosso caso, o critério era ser aluno da professora em questão.

Assim, tivemos 16 relatos coletados e na pré-análise, dois relatos descartados, pois não fizeram menção alguma ao Ensino Híbrido ou às Metodologias Ativas na faculdade, e sim, a suas práticas como estagiárias. Na sequência, foi realizada a leitura controlada, momento em que se destacou os trechos de acordo com as menções sobre metodologias ativas ou sobre ensino híbrido. Para apenas na reinterpretação identificar as categorias: autonomia do aluno, interação e interface on-line.

É importante ressaltar que nosso alunado é constituído por aluno migrantes digitais e nativos digitais, devido a amplitude na faixa etária, caracterizando-se assim o público ouvido dentro da perspectiva da Cibercultura. E como local de pesquisa, temos a Fidelis, uma instituição de ensino já na versão web 4.0, em que se tem a comunicação de atividades por aplicativo, trabalhos e materiais disponibilizados em plataforma virtual, que possibilita organização de grupos, atividades on-line e ferramentas para discussão on-line; além de wi-fi disponível para as alunas em sala de aula, que também é equipada com lousa digital. Caracterizando o espaço como propício ao trabalho também no ensino 4.0.

ANÁLISE DO CONTEÚDO DOS RELATOS

Os relatos produzidos pelas alunas serão transcritos na íntegra, opção feita para preservar o anonimato e em especial, para poder colocar aqui em sequência imediata ao texto, o que seria inviável caso se utilizassem imagens.

Uma característica presente em 13 relatos, é a de que nenhuma aluna relacionou o Ensino Híbrido às Metodologias Ativas, como pode ser visto no trecho abaixo:

- a- Forma para que o aluno aprenda de maneira que o mesmo seja o protagonista de seus conhecimentos;
- b- Ensino que faz a junção de conhecimentos transmitidos de forma presencial e ou de forma complementar conhecimentos disponibilizados virtualmente;
- c- Sucintamente o Ensino Híbrido.

Esse relato mostra que a aluna não estabelece relação entre metodologias ativas e o ensino híbrido, quando utiliza a descrição 'sucintamente' e cita apenas a concepção de ensino. Esse relato demonstra que não se estabeleceu relação ainda entre a concepção de ensino e suas práticas. Essa inconsistência sobre a teoria envolvida é apresentada em todos os outros relatos, como também é possível ver no relato abaixo.

- a) Metodologia ativa é a inserção do aluno como agente responsável pelo ensino aprendizagem não dando toda a ênfase somente ao professor como responsável por transmitir o conhecimento, mas sim incentivar o aluno para buscar e ter uma autonomia pelo conhecimento;
- b) Nunca ouvi falar sobre o ensino híbrido;
- c) Durante a formação no curso de Pedagogia vivenciei um pouco com pesquisas, onde eu mesma buscava minha aprendizagem e tirava a dúvida em sala de aula.

O relato acima tanto demonstra a desconexão que as alunas têm sobre Metodologias Ativas e Ensino Híbrido, que no último item citou a proposta da sala de aula invertida, sim, uma das Metodologias Ativas, mas que é apresentada como proposta do Ensino Híbrido no livro base de discussão na faculdade e neste artigo.

Feita essa ponderação, pode-se analisar as categorias depreendidas da base teórica vista anteriormente. Iniciamos com a Autonomia do Aluno, que foi a característica mais presente nos relatos das alunas, como descrito já nos relatos mencionados acima, mas também abaixo:

- a) Metodologias Ativas: É o aluno estar no centro do processo de aprendizagem. O aluno passa a ser protagonista e o professor só um orientador, está ali para auxiliar o aluno.
- b) Ensino Híbrido: É quando o aluno em determinado tempo estava sozinho com o auxílio da internet, e também estuda em grupo com colegas e com o professor.
- c) Eu acredito que usamos os dois métodos em diferentes aulas, pois havia momentos que o professor nos colocava para buscar determinados assuntos e momentos que estávamos aprendendo juntos.

Este relato além de colocar a autonomia do aluno tanto na descrição das Metodologias Ativas quanto na descrição de Ensino Híbrido. Essa presença é vivenciada nas práticas de sala de aula, como também citado acima.

A próxima categoria é a interação, prevista como o processo de inteligência coletiva (LEVY, 1999, p. 28), prevê a construção do conhecimento, por meio da troca de experiência e saberes entre os pares e seu mediador. Esse conceito apresentou-se pouco e de forma pouco estruturada como visto acima e no relato abaixo.

- a) Metodologias Ativas é uma mudança de papéis em que o aluno passa a ser protagonista e o professor vira um orientador. Isso tira o aluno da condição de ouvinte e faz com que ele tenha mais participação e interação no processo de aprendizagem.
- b) Ensino Híbrido é um modelo de Educação que se caracteriza em dois modos de Ensino. Se caracteriza em dois modelos online e off-line.
- c) Sim, vivenciei no curso de Pedagogia metodologias ativas. O professor mostrando e ensinando, e eu como aluna passando meu conhecimento para os colegas em sala de aula e o professor invertendo papéis, muito importante para nossa aprendizagem, onde podemos aprender mais e se preparar mais para enfrentar os desafios propostos.

Essa categoria esteve mais citada no item Metodologias Ativas, do que propriamente, no item Ensino Híbrido, que nos remete ao fato de relacionarem o Ensino Híbrido à modalidade de Ensino à Distância, que historicamente, caracteriza-se como uma jornada solitária de leituras e postagens de atividades em portais educacionais para serem revisados e apenas posteriormente, devolvido com as ressalvas.

Já a categoria Interface Online é presente nas citações do item Ensino Híbrido, como já visto em alguns dos relatos anteriores e com o que transcreve-se abaixo.

As metodologias ativas é conceituada com os alunos como principais agentes de aprendizagem contudo é o professor que estimula a crítica e reflexão sobre o conteúdo, porém, é o próprio aluno que é protagonista de aplicar isso, incentivando a autonomia do aluno.

Visto também o ensino híbrido é um estudo do século XXI onde visa a mistura entre o meio presencial e o ensino online, ou seja, integrando o meio tecnológico de forma útil.

No curso de Pedagogia pude ter a oportunidade de aprender diante o ensino híbrido e metodologias ativas, fazendo com que o incentivo fosse muito maior. Proporcionou um estudo construtivo.

Esse relato traz também uma das características do processo de ensinagem e de aprendizagem, o estudo construtivo, que estabelece relação com o fato do aluno ter autonomia sobre suas atividades acadêmicas.

Outra análise visível é a percepção de uma prática de ensino em específico, a Sala de Aula Invertida, como visto no relato acima, mas também em vários outros

A metodologia ativa é um método de ensino que incentiva o aluno a dirigir seus estudos de maneira autônoma.

Ensino Híbrido é uma relação de ensino presencial e online.

No ensino híbrido o que vivencio na minha formação é a relação entre conteúdos no dia a dia presencial e o complemento com vídeos, leituras de artigos, etc.

E o relato abaixo descreve as principais estratégias utilizadas em sala de aula para o trabalho com os conteúdos com os alunos.

a) Eu vejo a Metodologia Ativa com uma sala de aula invertida, onde o aluno de hoje com diversos recursos tecnológicos estuda e desenvolve seu aprendizado, tendo a sala de aula um lugar para debater e tirar dúvidas.

b) Ensino Híbrido, o aluno busca estudar de diversas formas com grupo, internet com ou sem a presença do professor, sozinhos, tendo autonomia para construção do seu conhecimento.

c) Com pesquisa, apresentações de seminários, projetos e artigos.

Essas são as prováveis práticas mais presentes no cotidiano das alunas. Contudo, é importante informar, que a Faculdade tem regimental em seu calendário uma semana de práticas, sendo as duas últimas, demonstradas práticas por Rotação de Estação. Esse relato foi coletado entre essas duas vivências. A primeira prática foi a realização de uma vivência de Rotação por Estação com uma temática específica, ocorrida no segundo semestre de 2018. Diante dos relatos, ainda no processo de leitura flutuante, percebeu-se que as alunas não se apropriaram da prática como uma metodologia ativa, nem tampouco relacionou as especificidades desta proposta. Assim, para a semana de práticas do primeiro semestre de 2019, optou-se novamente pelo trabalho com a Estação por Rotação, contudo o tema era a própria prática utilizada, cada estação explicava um fundamento da Estação por Rotação. O efeito dessa prática é conhecido na vivência de sala de aula, contudo para efeitos acadêmicos, esse resultado será construído como uma próxima etapa desta mesma pesquisa.

Ainda como ressalva, cabe explicitar que outras práticas são foram muito presentes no semestre final de 2018, período em que a pesquisa está sendo realizada. Uma delas é a prática de Laboratório Rotacional, realizada pelas disciplinas de: Ensino da Matemática, alternando com a sala de aula com o laboratório de matemática, Pesquisa e Prática Pedagógica VI que tratou justamente sobre o Professor Reflexivo e os Métodos de Ensino que se utilizou tanto da sala de aula invertida, quanto da alternância com o laboratório de informática, e a de Ensino de Ciências, que se utilizou da alternância entre sala de aula, laboratório de informática e laboratório de ciências; para citar as mais próximas.

Talvez essas práticas não tenham se relacionado às metodologias ativas, pelo mesmo fator citado sobre a Rotação por Estação, não houve a conceituação no momento das execuções. Aqui abre-se uma lacuna a ser descoberta pela continuidade desta pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ouvindo os relatos das alunas pode-se perceber a necessidade de conceituar mais os conceitos de Ensino Híbrido e Metodologias Ativas, demonstrando a relação que há entre eles, e não sendo mundo dispersos e desconexos como os relatos apresentam.

Também é importante, à medida que os profissionais docentes estejam realizando suas práticas dentro da abordagem do Ensino Híbrido, que se possa nomeá-las para que as alunas vinculem e percebam que já vivenciam essa proposta até que se percebam como uma atitude intrínseca no ato de ensinar e estudar.

Esta pesquisa também demonstrou que a prática mais percebida pelas alunas como proveniente do Ensino Híbrido, é a sala de aula invertida. Contudo, nos relatos, essa prática é descrita, mas não nomeada, fato que indica a necessidade de maior conceituação.

Outro ponto importante, é a necessidade de continuidade desta pesquisa para dois enfoques, primeiramente, ouvir os docentes e em seguida ouvir os documentos, para apenas então, construir os indicadores relacionados às práticas do Ensino Híbrido.

Neste momento, a conclusão desta pesquisa, trouxe à luz a necessidade de se estabelecer mais fortemente a relação teoria-prática para que as alunas construam seus conhecimentos sobre o tema com autonomia. E também, é visível, mesmo com as inconsistências sobre o tema nos relatos, que o Ensino Híbrido está presente no cotidiano discente e docente desta instituição.

REFERÊNCIAS

- Bacich, Lilian; MORAN, José (orgs). Metodologia ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- Bacich, Lilian; TANZI NETO, Adoldo; TREVISANI, Fernando M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- Bardin, L. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 1977.
- Lévy, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999.
- S. C. Souza e L. Dourado. Aprendizagem Baseada em Problemas (Abp): um método de Aprendizagem Inovador para o Ensino Educativo. Universidade do Minho, Portugal: 2015.

ESPAÇOS EDUCACIONAIS, DO ENSINO À PRÁTICA DE CIDADANIA

ID 289

Josélia Ribeiro da FONSECA

Departamento de Educação, FCSH – Universidade dos Açores

joselia.mr.fonseca@uac.pt

Resumo: Em termos educacionais, e de sucesso educativo, Portugal continua a ser um país que se encontra na calda da Europa, não obstante as sucessivas reformas educativas. Esta falta de sucesso deixa marcas em toda a sociedade portuguesa, não só em termos de literacia e de taxa de emprego, mas também nas questões de cidadania, nomeadamente na sua prática efetiva.

Assim se compreende os apelos que os documentos educativos fazem para a pertinência de as escolas promoverem o desenvolvimento de uma cidadania ativa. O Conselho Nacional de Educação, em 2004, considera a cidadania ativa como um dos cinco saberes do cidadão do século XXI.

A premência de investir na educação para a cidadania é reforçada pelo próprio Estado português, quando ainda este ano, no Decreto-lei n.º 55/2018, se enfatiza a necessidade de implementar uma Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, que deverá ser concretizada através de uma componente de Cidadania e Desenvolvimento.

Com intuito de compreender que conceções de cidadania, e de bom cidadão, podem estar na base de um processo educativo de sucesso, procedemos a uma análise de cariz qualitativo, de uma base de dados europeia que nos permitiu estabelecer a comparação com três países da União Europeia e um da América do Norte, a saber. Finlândia, França, Alemanha e E.U.A.

Consubstanciaram a escolha destes quatro países, o facto de: a Finlândia ser considerada um país modelo de referência em termos educativos; a Alemanha e a França serem potências europeias em termos económicos e em termos de participação social; e os E.U.A. por ser o país onde teve início modelos educativos axiológicos e para a cidadania como a educação do carácter, à qual está associada uma perspetiva prescritiva e endoutrinadora da educação para a cidadania.

A análise comparativa das conceções de cidadania destes espaços nacionais permite-nos concluir que há diferenças significativas na forma como a concebem, e nas dimensões que lhe associam, nomeadamente em termos políticos, económicos, sociais e axiológicos.

Palavras-chave: Educação, Cidadania, Políticas Educativas, Valores.

SENTIDO(S) DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA

Na literatura da especialidade e, até mesmo, em alguns documentos legislativos que regulam o sistema educativo português é comum conceber a educação para a cidadania como sinónimo de formação cívica. No entanto, educar para a cidadania não significa apenas formação cívica ou, pelo menos, não se restringe a ela. A educação para a cidadania é muito mais ampla do que promover a formação cívica.

A compreensão da relação educação para a cidadania e formação cívica e, em particular, a sua similitude pressupõe que clarifiquemos cada uma das expressões e revisitemos a sua evolução histórica.

O vocábulo educação assume, desde a sua essência, um carácter de um processo intersubjetivo, dinâmico que se revela como um caminho que o Homem percorre na construção da sua identidade, enquanto ser singular e comunitário. Esta perspetiva dinâmica é sugerida pelo termo grego *Paideia*, que se refere ao progressivo aperfeiçoamento humano em busca de melhores formas de ser, da construção do *ethos*, entendido neste domínio como carácter, no sentido que Aristóteles o imprime. Werner Jaeger (1979), na sua obra *Paideia: a formação do homem grego*, define a educação um processo “[...] que pode mudar a natureza física do Homem e as suas qualidades, elevando-lhe a capacidade a um ser superior. [O meio que] espírito humano conduz progressivamente à descoberta de si próprio e cria [...] formas melhores de existência”. (Wener, 1979: p.3)

A elevação do Homem a um ser superior que Werner associa à educação diz respeito à posse progressiva que o ser humano toma da sua racionalidade e sublima a sua dimensão instintiva. Esta assunção da racionalidade é também sugerida pelo étimo latino *e-ducere*, que está na origem do vocábulo educar. *E-ducere* indica caminho, um itinerário que o Homem tem de percorrer, a mudança de um ser que ainda não é definitivamente e que busca a sua atualização permanente.

Como referimos em trabalhos anteriores (Fonseca, 2011; 2016), o étimo *e-ducere* sugere a conceção da educação

[...] como o caminho de desocultação, ou seja, como o processo que permite ao homem o “desencarcerar” das suas capacidades físicas, intelectuais e afectivas. [...] capacidades intelectuais e racionais do homem, que lhe permitem tornar-se um ser autónomo, crítico, criativo, reflexivo, que age e vive com os outros. (Fonseca, 2011, pp. 14-15)

Assim sendo, podemos com legitimidade afirmar que a palavra educação tem, desde a sua origem, associada o conceito de cidadania. Entenda-se a cidadania, no sentido amplo do termo, como o sentimento de pertença a uma determinada comunidade, na qual o indivíduo tem o poder e o dever de agir e deliberar em prol do bem comum. Uma vez mais remontamos ao sentido de cidadania utilizado na Grécia Antiga, e à dimensão humanista que este aporta, todavia imprimimos-lhes um sentido contemporâneo, na medida em que não se restringe aos cidadãos da cidade-estado, mas estende-se a todos os seres humanos, sem exceção.

A associação da cidadania à proatividade e à deliberação sugere, desde logo, uma relação intrínseca com o ato educativo, na medida em que, como supramencionámos, é através deste que o Homem desenvolve competências pessoais, intelectuais que o permitem ser progressivamente mais autónomo e que lhe permitem eleger o Bem para si e para o demais.

Entenda-se a cidadania como um elemento constitutivo da identidade humana, um espaço onde cada Homem, na e pela relação intersubjetiva, constrói, num processo permanente e dinâmico, o seu modo de ser singular e comunitário.

Tratando-se a cidadania de um espaço em que o Homem, conhecendo os seus direitos e deveres em sociedade, se afirma como ser autónomo, que reconhece nos demais o sentido de igualdade e equidade, o processo educativo do cidadão não se pode confinar a uma formação cívica.

À expressão formação cívica está associada um sentido mais restrito de cidadania, diz respeito ao ensinamento das regras, dos direitos e deveres dos membros da sociedade nesta e que são imprescindíveis para assegurar a paz entre todos os Homens.

Na verdade, a formação cívica remete-nos para o passado longínquo e para a conceção romana de cidadania, em que esta era perspetivada como outorgar juridicamente a pertença ao império, sendo que a educação para a cidadania correspondia à instrução de leis, regras e responsabilidade cívicas no sentido de garantir o controlo social do império e a paz.

Assim sendo, identifique-se a formação cívica como como uma imposição exterior do sentido de pertença à comunidade, que é feito pelo endoutrinamento da lei- Este processo endoutrinador inviabiliza o desenvolvimento da consciência moral autónoma e a compreensão da cidadania como um elemento constitutivo e desencadeador do desenvolvimento identitário dos indivíduos.

Não se julgue, porém, que a formação cívica se trata de algo do passado. Ao longo da história, vários foram os períodos em que educar para a cidadania correspondia à instrução cívica, como é o caso da modernidade e

alguns momentos da contemporaneidade, do qual é exemplo o período ditatorial que se viveu em Portugal. Mesmo em plena democracia ainda se assiste, na realidade das práticas escolares, ao endoutrinamento cívico.

Assim se compreende a afirmação de Manuel Barbosa (2006, p. 81) quando, em pleno século XXI, refere que “[a]s escolas das lições de moral cívica e da inculcação de códigos de conduta está «gripada» e parece impraticável”.

As sociedades democráticas, globais e axiologicamente plurais, hodiernas exigem que se preparem os cidadãos para “[...] compreender fenómenos complexos e para intervir, de maneira informada e responsável, na teia dos processos políticos que estrutura e satura as democracias contemporâneas” (Barbosa, 2006, p. 82).

Na verdade, a conjuntura social, política e cultural das sociedades contemporâneas exige cada vez mais Homens autónomos, com capacidade analítica, reflexiva e crítica, capazes de resolver os desafios e os problemas deste novo milénio.

É neste sentido que se compreende o facto de Conselho Nacional da Educação (Cachapuz, Sá- Caves e Paixão, 2004) aponta a “Cidadania Ativa” como um dos cinco saberes básicos do cidadão do século XXI e da recente Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania (Decreto-lei 55/2018).

A compreensão da pertinência no investimento na educação para a cidadania em Portugal no século XXI exige que se reviste a presença da cidadania e a forma como foi contextualizada no currículo português de meados do século passado até à atualidade.

PERCURSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA EM PORTUGAL

A conceção de cidadania e a forma como é perspectivada curricularmente varia de acordo com a matriz política, ideológica que caracteriza cada período histórico da sociedade. Em Portugal, é possível verificar as *nuances* concetuais que o termo cidadania assumiu ao longo dos tempos, embora, do nosso ponto de vista, essas nuances não sejam tão significativas na forma como ocorre a gestão curricular da educação para a cidadania.

A clarificação desta nossa afirmação implica que remontemos historicamente no tempo e que comparemos, em Portugal, a educação para a cidadania do período ditatorial, Estado Novo 1926-1974, com o da democracia.

No Estado Novo, o conceito de cidadania está associado à doutrina social e política vigente que “[...] exalta o nacionalismo exacerbado, aniquilante da liberdade individual” (Fonseca, 2011, p. 158). Neste período histórico, [...] o sentimento patriótico é algo extrínseco aos cidadãos, que lhes é imposto de forma coerciva e que os subjugava à obediência extrema, “cega”, às leis e regras do Estado.” (Fonseca, 2011, p.158)

A educação para a cidadania desenvolvida consiste numa instrução cívica, que se configura numa gestão curricular tanto transversal como disciplinar. Todo o ambiente escolar era consubstanciado na célebre trilogia Deus, Pátria e Família, que se afirma como o pilar na definição do bom cidadão.

À disciplina de Educação Moral e Cívica estava adstrita a formação das crianças e jovens, pela instrução e imposição das regras de educação moral e cívica, “[...] tão precisas e tão bem aplicadas com o fim de anular, na raiz, os virtuais perigos que a leitura e a escrita acarretam” (Carvalho, 1985, p. 738). A coadjuvar o trabalho desta disciplina encontravam-se as disciplinas de História e de Língua Portuguesa, especificamente no Ensino Primário, a que atualmente designamos de 1.º Ciclo do Ensino Básico.

O Diário do Governo, de 1932, determina quais as frases que deveriam constar oficialmente dos livros de leitura, da quais são exemplo:

Obedece e saberás mandar»; «Na família o chefe é o Pai, na escola o chefe é o Mestre, no Estado o chefe é o Governo»; «Mandar não é escravizar: é dirigir»; «Quanto mais fácil for a obediência mais fácil é o mando»; «A tua Pátria é a mais linda de todas as Pátrias: merece todos os teus sacrifícios»; «Não invejes os teus superiores, porque estes têm responsabilidades e deveres que tu ignoras»; «Se soubesses o que custa mandar, gostarias mais de obedecer toda a vida.

No ensino secundário, a Educação Moral e Cívica era coadjuvada pelas disciplinas de História e Filosofia.

Paralelamente à educação escolar, a legislação educativa deste período ditatorial decreta a criação da Mocidade Portuguesa, concebendo-a como “[...] uma organização pré-militar que estimule o desenvolvimento integral da sua capacidade física, a formação do carácter e a devoção à Pátria” (Carvalho, 1985, p. 755). Na realidade, a Mocidade Portuguesa tratava-se de uma organização, extracurricular, que tinha como intuito definir e constituir o arquétipo de cidadão português, contribuindo para a sua formação enquanto um membro social devoto de Deus, fevroso amante da Pátria, obediente aos ditames da organização política e familiar.

Concretizada a Revolução de 25 de abril de 1974, e criadas as condições para que o país se desenvolvesse sob a égide da ideologia democrática, o conceito de cidadania consubstancia-se nesta ideologia.

Assim, a Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE), publicada em 1986, contempla a cidadania sob o ponto de vista democrático numa dupla vertente: democratização do ensino, com o estabelecimento da sua obrigatoriedade para todos os portugueses; os princípios e a filosofia educativa desta legislação consagram o desenvolvimento dos cidadãos livres, como iguais, garantindo justiça e equidade na formação, com o intuito de promover o desenvolvimento de cidadãos autónomos, responsáveis, críticos, reflexivos com participação efetiva na vida e problemas da sua sociedade.

Para o efeito, a LBSE contempla a existência de uma área curricular transversal, Formação Pessoal e Social, e no seio desta a disciplina de Desenvolvimento Pessoal e Social, que surge como opcional à Religião Moral e Católica e outras confissões, que podia ter “[...] como componentes a educação ecológica, a educação do consumidor, a educação familiar, a educação sexual, a prevenção de acidentes, a educação para a saúde, a educação para a participação nas instituições, serviços cívicos” (art.º 47º, n.º 2).

Não obstante o esforço inicial em promover uma educação para a cidadania, sob o ponto de vista democrático, a verdade é que alguns especialistas em educação (Alonso, Peralta & Alaíz, 2001) responsáveis pelo desenvolvimento da reforma educativa suscitada pelo LBSE, concluem que a política educativa e curricular adotada não tinha sido tão eficaz quanto se pretendia na formação dos cidadãos críticos, reflexivos, responsáveis com intervenção social. Deste modo, em 1998, o Ministério da Educação publica o Documento Orientador das Políticas para o Ensino Básico, no qual se enuncia a Reforma Curricular do Ensino Básico, mais tarde consagrada no Decreto-Lei nº6/2001 de 18 de janeiro. Neste Decreto outorga-se que

[...] a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania e de integrar e articular, na sua oferta curricular, experiências de aprendizagem diversificadas, nomeadamente mais espaços de efectivo envolvimento dos alunos e actividades de apoio ao estudo. (Decreto-Lei nº6/2001)

Neste documento legislativo, a educação para a cidadania é concebida como uma formação transdisciplinar, de carácter transversal, que deve ser integrada em todas as áreas curriculares, assumindo particular ênfase na área curricular não disciplinar de *Formação Cívica*, a qual tem como finalidade

[...] o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade. (Decreto-Lei n.º 6/2001, art.º 5º, alínea c))

Em 2004, enfatiza-se a importância da educação para a cidadania, neste ano o Conselho Nacional de Educação, no Relatório dos Saberes Básicos do Cidadão do Século XXI (Cachapuz, Sá-Chaves & Paixão, 2004), concebe a Cidadania Ativa como um dos cinco saberes básicos, consignando-lhe uma dimensão ética e axiológica.

Neste Relatório verifica-se que há uma preocupação clara em investir numa educação para a cidadania que abandone, claramente, a inclusão de regras e normas e favoreça o desenvolvimento da consciência moral autónoma dos alunos, capacitando-os para a resolução de problemas e para o estabelecimento de diálogo e consenso na sociedade axiologicamente global da atualidade.

Não obstante a relevância atribuída à educação para cidadania democrática desde a Revolução do 25 de abril de 1974 e o esforço em consolidá-la nos anos subsequentes, em 2012 a educação para a cidadania volta a ser um parente pobre do processo educativo. O Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, consagra que

[...] a educação para a cidadania enquanto área transversal seja passível de ser abordada em todas as áreas curriculares, não sendo imposta como uma disciplina isolada obrigatória, mas possibilitando às escolas a decisão da sua oferta nos termos da sua materialização disciplinar autónoma. (Decreto-Lei 139/2012)

Na realidade, entendemos que a educação para a cidadania deixa de ser foco de atenção do sistema educativo, devendo apenas ser lecionada em função dos problemas e necessidades das escolas, que no momento se encontravam preocupadas em diminuir a carga letiva.

Em 2018, no Decreto-Lei 55/2018, de 6 de julho, assiste-se à valorização da educação para a cidadania no sistema educativo, plasmada na criação da componente de Desenvolvimento e Cidadania, que enfatiza o desenvolvimento pessoal, interpessoal e a intervenção social dos alunos.

Embora a ênfase nesta componente não seja original, acreditamos que foram criadas condições de gestão curricular que favorecem efetivamente a concretização da educação para a cidadania nos moldes propostos. A Estratégia Nacional de Cidadania enquadrar-se numa filosofia educativa que valoriza a escola inclusiva e que defende a promoção da autonomia e da flexibilização, preconizando uma gestão curricular integrada que favoreça aprendizagens significativas, num horizonte transdisciplinar.

À partida estão reunidas todas as condições propícias ao desenvolvimento holístico do aluno enquanto cidadão interventivo, com espírito crítico, reflexivo e responsável. No passado, a gestão curricular não se coadunava com a dimensão integrada. Não obstante esta ser recomendada, a integração curricular não era efetivamente colocada em prática, nem era concedida, concretamente, autonomia às escolas, uma vez que a flexibilidade curricular não era assumida como um projeto educativo a concretizar.

Reunidas as condições, importa compreender se de facto Portugal está no caminho certo para o desenvolvimento de uma educação para a cidadania ativa, no quadro de um processo educativo que tende para o sucesso. Neste sentido, entendemos que seria importante compreender em que pressupostos assenta a educação para a cidadania em alguns países europeus, sobretudo naqueles que têm algum impacto social, quer em termos educacionais, quer em termos culturais e económicos, como é o caso da Finlândia, da Alemanha e da França. Assim como consideramos pertinente conhecer premissas em que se fundamenta a educação para a cidadania numa superpotência em contexto não europeu, como é o caso dos E.U.A.

REPRESENTAÇÕES DE CIDADANIA NA FINLÂNDIA, ALEMANHA, FRANÇA E E.U.A

A educação para a cidadania desenvolve-se consubstanciada em conceitos que se afiguram essenciais para a compreensão e desenvolvimento desse processo educativo, tais como: noção de bom cidadão e valores que o alicerçam.

Assim, procuramos saber o que alguns países europeus e um norte-americanos – Finlândia, Alemanha, França e E.U.A – concebem ser um bom cidadão e os valores que o configuram. Para o efeito, apoiamo-nos numa base de dados europeia, *International Social Survey Programme: Citizenship II*, a partir da qual foi possível analisar que categorias estes países associam à noção de bom cidadão, isto é, se o concebem como aquele que respeita incondicionalmente leis e regras, que nunca se invade aos impostos, que participa em associações políticas e sociais e que aceita as opiniões dos outros.

Os motivos que estiveram na base da escolha da Finlândia, Alemanha, França e dos E.U.A como países modelos do nosso estudo prende-se com um conjunto de factos, que passaremos a explicitar: a) a escolha da Finlândia como país de referência para este estudo justifica-se porque a educação deste país é considerada, nos Relatórios PISA, como estando no topo da hierarquia; b) a Alemanha, tal como os E.U.A, é uma superpotência em termos educativos (Sahlberg, 2011), culturais e económicos. Para além disso, trata-se de um país que se rege por uma filosofia educativa muito objetiva e pragmática e que, no passado, foi palco de uma das grandes ditaduras fascistas europeias; c) a França, berço da Revolução Francesa, Revolução que desempenhou um papel muito importante na reconceptualização do conceito de cidadania moderna, com implicações claras na aceção de cidadania contemporânea, inspirada pelos ideais revolucionários: liberdade, igualdade e fraternidade; d) os E.U.A., para além de serem uma grande potência mundial, foi o país onde, no século XX, teve origem os movimentos e programas de educação para o carácter, associados a processo de endoutramento social e axiológico.

Analisados os dados fornecidos pela base europeia sobre estes países, mais concretamente as supramencionadas categorias (cf. Tabela I) podemos concluir que: a) a Finlândia e a Alemanha são os países que menos associam a cidadania ao cumprimento de regras e deveres. Estes dois países valorizam pouco ou muito pouco, respetivamente, a dimensão política da cidadania, explícita em deveres como: obediência à lei, votar nas eleições, não evasão aos impostos, a participação em instituições sociais e políticas; b) em contrapartida, os cidadãos dos E.U.A valorizam muito estes deveres, considerando o seu cumprimento como razões *sine qua non* para a definição de um bom cidadão; c) a França, no nosso entender, apresenta uma conceção politizada do conceito de cidadão, para os franceses a participação nas eleições e nas instituições sociais e políticas são muito consideradas na definição de um bom cidadão. Importa ressaltar que os franceses não atribuem muita importância à obediência à lei, tal como os alemães, nem à fiscalização da ação do governo.

BOM CIDADÃO

Categorias	Alemanha	Finlândia	França	E.U.A
Vota sempre nas eleições	5.51	5.68	6.17	6.02
Nunca se invade aos impostos	5.92	6.07	6.17	6.49
Obedece sempre à lei	5.88	6.05	5.86	6.43
Está atento à ação do governo	5.13	5.08	4.94	6.19
Membro ativos nas instituições sociais e políticas	3.49	3.11	4.28	4.65
Compreende as opiniões dos outros	5.31	5.58	5.56	5.81

Tabela 1: Conceção de bom cidadão

Múltiplas são as razões que poderão estar na base dos resultados verificados. Do nosso ponto de vista, as conceções apresentadas são reflexo dos princípios que subjazem ao sistema educativo que é desenvolvido em cada um dos países.

O currículo finlandês inscreve-se numa matriz de filosofia e epistemologia educacional que compreende o conhecimento como algo que é “hierarquizável, decomponível e transferível” (Kjellin, Stier, Einarson, Davis & Asunta, 2010, p. 204). Neste país, a educação moral faz-se através de um processo de mediação entre a transmissão de valores e normas e uma abordagem construtivista e dialógica dos valores, em que alunos e professores são convocados a discutir problemas e questões morais. De acordo com Kjellin, Stier, Einarson, Davis e Asunta (2010), a educação para a cidadania, assenta numa educação moral que se desenvolve quer através da instrução moral (50%), quer através da conversação moral (50%). Acreditamos que esta forma de promover a educação moral favorece o desenvolvimento da inferência moral autónoma e que talvez seja esse o motivo que está na base do facto de os finlandeses serem, neste estudo, os que menos se preocupam com as questões burocráticas e legislativas.

O mesmo acontece com os alemães, que em algumas categorias, como participação nas eleições, invasão aos impostos e obediência às leis, são os que de todos apresentam valores mais baixos. Este facto pode-se justificar pela aposta que fazem num processo educativo moral consubstanciado numa abordagem construtiva e pelo uso de estratégias de exploração reconstrutiva. Na Alemanha há cursos para ensinar política e preparar os jovens para a democracia (Hahn, 1999), todavia, ao contrário do que acontece nos E.U.A, estes desenvolvem-se através de uma metodologia ativa. Nestes cursos é apresentada aos alunos uma determinada posição política e é-lhes solicitado que argumentem a favor ou contra.

Nos E.U.A são lecionados cursos semelhantes, contudo o seu ensino ocorre através de palestras maçudas e da recitação dos temas aos estudantes, até ao ensino secundário. Neste nível de ensino, os estudantes deixam de ter a disciplina de História e passam a ter Educação Política, lecionada nos mesmos moldes. Assim talvez se compreenda a razão pela qual os cidadãos deste país sejam os que apresentam uma atitude mais cumpridora e prescritiva relativamente ao que consideram ser um bom cidadão.

De todos os países que apresentamos neste artigo, o que mais nos surpreendeu foi a França, tendo em consideração os seus antecedentes históricos, mais concretamente o facto de ter sido o berço da Revolução Francesa e dos ideais de liberdade e igualdade por ela perfilhados, antes de realizarmos este estudo pensávamos que poderia de ser um país que estaria menos preso às questões da obediência. Na França, a educação para a cidadania inclui a educação para a civilidade e para a vida em sociedade, assim como a educação cívica que contém a educação política, o conhecimento das suas instituições e do seu funcionamento. Pelos dados apresentados, somos levados a concluir que o processo educativo francês no domínio da cidadania possa assentar numa abordagem mais prescritiva.

Em termos conclusivos, e após a análise comparativa dos países que apresentamos, podemos alegar que em termos de filosofia educativa e curricular Portugal encontra-se no bom caminho para o desenvolvimento de uma cidadania ativa. Todavia, uma boa organização curricular não basta é necessário que os docentes estejam conscientes que o currículo é uma hipótese de trabalho e que é importante não só contextualizar o processo de ensino aprendizagem nas necessidades e interesses dos alunos, mas também recorrer a uma abordagem construtiva no desenvolvimento desse processo educativo, com o fim de promover a autonomia moral.

Outro aspeto que convém ressaltar nesta conclusão é a necessidade e a pertinência de promover ao levantamento de dados, que constam da base de dados europeia, relativamente a Portugal. Este levantamento, e a sua respetiva análise, permitir-nos-ia obter alguns conhecimentos sobre o processo educativo para a cidadania desenvolvido no nosso país, criando-se, assim, condições para uma possível inovação neste domínio.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, M. (2001). Educação do cidadão. Reconceptualização e redefinição. Braga: Edições APPACDM Braga.
- Carvalho, R. (1985). História do ensino em Portugal: desde a fundação da nacionalidade até ao fim do regime de Salazar – Caetano. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cachapuz, A., Sá-Chaves, I. & Paixão, F. (2004). *Saberes básicos de todos os cidadãos no século XXI*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação – Ministério da Educação.
- Fonseca, J. (2011). *A cidadania como projecto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva* (Tese de Doutoramento). Angra do Heroísmo: Universidade dos Açores.
- Fonseca, J. (2016). *A cidadania como projeto educacional: uma abordagem reflexiva e reconstrutiva*. Novas Edições Académicas.
- Hahn, C. L. (1999). Citizenship Education: An empirical study of policy, practices and outcomes, *Oxford Review of Education*, 25:1-2, 231-250.
- ISSP Research Group, (2016). *International Social Survey Programme: Citizenship II - ISSP 2014*. Cologne: GESIS Data Archive. ZA6670
- Kjellin, M. S., Stier, J., Einarson, T., Davis, T. & Asunta, T. (2010) Pupils' voices about citizenship education: comparative case studies in Finland, Sweden and England, *European Journal of Teacher Education*, 33: 2, 201-218.
- Sahlberg, P. (2011). PISA in Finland: An Education Miracle or an Obstacle to Change? *C E P S Journal*, 1: 3, 119-140.
- Werner, J. (1979). Paideia. A formação do homem grego. Lisboa: Editorial Aster.

Legislação

- Decreto-Lei n.º 21/1010, de 07 de Abril de 1932
- Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de Janeiro de 2001
- Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de junho de 2012
- Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho de 2018
- Lei de Bases do Sistema Educativo Português, n.º 46/86, de 16 de Outubro

A DIDÁTICA UTILIZADA PELOS PROFESSORES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR E SEUS IMPACTOS NA APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

ID 335

Carlos FONTANINI

Deise CHOTI

PUCPR

candao.fontanini@gmail.com; deise.choti@gmail.com

Resumo: De acordo com alguns autores da área, o campo da didática, está restrito ao desenvolvimento de técnicas voltadas ao ensino como instrumentos para o desenvolvimento no processo de ensinar, com vistas ao melhor desempenho e resultados eficazes (SFORNI, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2012; HAYDT, 2011). Nesse sentido, pensa-se que as habilidades didáticas não devem ser entendidas apenas como a familiarização com técnicas que são utilizadas mecanicamente. Além disso, devem ser consideradas, também, como a aquisição de rotinas que, sem dúvida, cada professor precisa para ganhar tempo e energia para os aspectos mais significativos de seu trabalho docente (LIAKOPOULOU, 2011). A didática, portanto, deve servir como instrumento aos professores para a construção de situações de ensino-aprendizagem e, assim, fortalecer a relação professor-aluno, com o objetivo de garantir o sucesso da aprendizagem (FONTANINI, 2014). Essa pesquisa objetiva apresentar os resultados sobre a didática utilizada pelos professores na Educação Superior e seus impactos na aprendizagem dos alunos. Como metodologia foi proposta a coleta de dados utilizando o ResearchGate. O ResearchGate funciona como uma rede social na qual pesquisadores localizados em todas as partes do mundo podem interagir e colaborar com outros pesquisadores, compartilhando suas pesquisas, materiais, currículos, entre outros. O problema que deu origem a coleta de dados foi: O professor deveria focar em uma aprendizagem formal ou em uma aprendizagem com entretenimento? Para responder esse questionamento, foram analisadas setenta por cento das respostas, das quais pôde-se extrair entre opiniões e até mesmo replicações em debates, 104 respostas sintetizadas. Dentre alguns resultados apontam-se que é necessário utilizar as tecnologias advindas da troca entre professores, a favor do ensino, uma vez que as novas gerações estão mais envolvidas com tecnologias desde muito cedo, sendo necessário que se estabeleça a utilização destes recursos, de forma envolvente e incentivadora. Desta forma, e com novas metodologias para o ensino e aprendizagem foram apontados, alguns recursos tecnológicos, para um maior envolvimento no sentido de entreter os alunos, os quais serão descritos durante o desenvolvimento dessa investigação.

Palavras-chaves: Didática na educação superior; Aprendizagem formal e Aprendizagem com entretenimento; Aprendizagem dos estudantes na educação superior.

1. INTRODUÇÃO

Quando tratamos da formação profissional de professores, em especial daqueles que atuam na educação superior, pensamos em como se dá a sua formação docente. Também é comum refletirmos como, ao longo das suas vidas profissionais, esses professores irão incrementar suas carreiras no ensino superior. Nesse caso, há que se pensar sempre em aspectos, como a pesquisa, a formação inicial ou continuada para a carreira docente (mestrado e doutorado), a formação específica, que compreende a didática.

A didática se refere aos conteúdos disciplinares e ao saber do aluno. Ela assegura os meios e os modos de aprendizagem dos alunos (Libâneo e Alves, 2012) como sujeitos da aprendizagem.

O campo da didática, segundo alguns autores, está restrito ao desenvolvimento de técnicas voltadas ao ensino, como instrumentos para o desenvolvimento no processo de ensinar, com vistas ao melhor desempenho e resultados eficazes (SFORNI, 2012; PIMENTA e ANASTASIOU, 2012; HAYDT, 2011).

Para Candau (2011, p.14), "Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem". E, segundo essa mesma autora, é necessário ir além da definição da didática como uma renovação pedagógica de novas maneiras de ensinar e aprender. As habilidades didáticas

não devem ser entendidas apenas como a familiarização com técnicas que são então utilizadas mecanicamente. Além disso, devem ser consideradas, também, como a aquisição de rotinas que, sem dúvida, cada professor precisa para otimizar seu tempo para os aspectos mais significativos de seu trabalho docente (LIAKOPOULOU, 2011).

A didática deve, portanto, servir como instrumento aos professores para a construção de situações de ensino-aprendizagem e, assim, fortalecer a relação professor-aluno, com o objetivo de garantir o sucesso da aprendizagem (FONTANINI, 2014), reconhecendo o docente como um sujeito de práxis e entendê-lo como um ser em permanente constituição. Muitos são os fatores que influenciam a forma de pensar, sentir e agir dos professores, ao longo do processo de ensino: suas histórias de vida, os contextos sociais em que se formam, aprendem e ensinam (HOLLY, 2007). Isso tudo acontece porque a docência é uma atividade complexa e que exige dos professores saberes de diferentes naturezas (CUNHA, 2008). Haberman (1989), apud Holly (2007, p. 83), diz que “A preparação dos professores e a sua socialização são influenciadas pelas culturas que entram em competição na sociedade”.

A formação dos professores e a sua prática passam, pois, a serem afetadas pela natureza multirreferencial do paradigma emergente, que, segundo Behrens (2007a, p. 108), é uma “[...] abordagem progressista, ensino com pesquisa e visão holística instrumentalizados por tecnologia inovadora”.

Porém, é preciso conceber que a evolução do sistema de formação não pode ser dissociada da evolução do sistema de reconhecimento dos saberes que a acompanha e conduz. Vale destacar que não cabe às instituições de ensino apenas dar uma nova “roupagem” simplesmente transpondo processos e metodologias de ensino e aprendizagem tradicionais e ultrapassadas do paradigma conservador para o meio virtual.

Na opinião de Choti (2012, p. 27),

Atualmente, vive-se a realidade de um mundo globalizado, cercado de informações e de constantes mudanças que são, quase sempre, favorecidas pelas Tecnologias da Informação e da Comunicação (TICs). Em função disso, o ambiente educativo deve acompanhar essas mudanças e seus docentes precisam estar constantemente inovando sua práxis, no sentido de tornar o aprendizado cada vez mais significativo e, conseqüentemente, proporcionar ao aprendiz oportunidades de refletir sobre o seu próprio pensar.

Partindo desse pressuposto, foi elaborado o problema de pesquisa:

O professor deveria focar numa aprendizagem mais formal ou num aprendizado com entretenimento?

A escolha do problema de pesquisa deu-se em função, principalmente, desse momento, em que recursos tecnológicos sobressaem-se aos recursos utilizados pelos professores em sala de aula, de apresentar, segundo o método definido, se o professor deve ser mais formal no cumprimento de suas atividades em sala de aula ou utilizar-se de recursos e outros materiais que possam tornar suas aulas mais atrativas, do ponto de vista dos alunos.

2. OBJETIVOS

Apresentar os resultados sobre a didática utilizada pelos professores na Educação Superior e seus impactos na aprendizagem dos estudantes, considerando um processo de aprendizagem formal ou um processo de aprendizagem com entretenimento. Nesse sentido, cabe esclarecer que a aprendizagem com entretenimento citada nessa investigação, tem a ver com um novo olhar sobre a forma como se ensina e aprende atualmente, ou seja, por meio da própria etimologia da palavra que, de acordo com o dicionário Aurélio, entretenimento significa o ato de entreter por meio de uma brincadeira, uma distração, ou divertimento, entre outros.

3. RESULTADOS E MÉTODO

A pesquisa em questão foi desenvolvida com base na pergunta “*Should a teacher focus on ‘rigorous learning’ or ‘learning with entertainment’?*” (O professor deveria focar em uma aprendizagem formal ou em uma aprendizagem com entretenimento?) Esta pergunta foi feita pelo pesquisador da área de gestão de pessoas, Debi S. Saini, do *Management Development Institute*, no *ResearchGate*. O *ResearchGate* é uma rede social voltada a professores e pesquisadores e caracteriza-se por ser uma plataforma gratuita que permite a membros interagirem e colaborarem com colegas de trabalho e campos de estudo mundialmente, oferecendo diversos recursos interativos incluindo compartilhamento de arquivos e de publicações, fóruns, discussões metodológicas, além da busca semântica por resumos das publicações armazenadas no repositório, dentre muitas outras ferramentas disponíveis. Para essa investigação, foram analisadas setenta por cento das respostas da questão apresentada acima, das quais foi possível extrair entre opiniões e até mesmo replicações em debates, cento e quatro respostas sintetizadas, o que é uma amostra considerável.

As respostas foram dispostas em uma planilha Excel, na qual foi informado a instituição do pesquisador respondente e a essência da opinião apresentada, em que o pesquisador diz se prefere aplicar o método formal, ou com entretenimento. Após essa base de dados coletada, foi feito uma análise de conteúdo que, segundo Bardin (2011, p. 37), “É um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição dos conteúdos das mensagens” para chegar a conclusão sobre o que é um ensino formal e um ensino com entretenimento, bem como, sugestões de didática que os professores acreditam ser mais eficazes.

4. RESULTADOS

De acordo com a maioria dos professores envolvidos na pesquisa, o ensino formal, é basicamente um modelo de ensino já ultrapassado, em que o professor passa o conteúdo e os alunos devem acompanhar e se “auto motivar” para aprender o que é ministrado em sala de aula. Seria supostamente um ensino pouco maleável, em que não ocorre a devida interação e relacionamento do professor e aluno. Basicamente, segundo os respondentes, cada um em sua função. O professor ministra seus conteúdos conforme o plano de ensino e cabe ao aluno, acompanhar o que tem sido dado pelo professor. Alguns professores explanaram que o ensino formal remetia a cerimônias, praxes, rigidez e praticamente nada de uma interação mais próxima entre professor/aluno. Enquanto o ensino formal foi interpretado pela maioria dos professores como algo totalmente rígido, defasado e pouco moldável, o ensino com entretenimento ganhou maior preferência, de forma geral, pois foi citado como uma forma de se adaptar melhor a juventude atual, que é dinâmica e interconectada a vários aspectos relacionados à globalização e novas tecnologias que estão disponíveis. Vários professores citaram que é necessário fazer com que o aluno se sinta interessado pelas aulas, como forma de evitar fáceis distrações, logicamente essa opinião foi contraposta com o fato de que na educação superior, o aluno deve ter em mente de forma objetiva e madura que está lá em busca do conhecimento, pois é algo necessário para sua formação intelectual, bem como, para o mercado de trabalho. Porém, de forma geral, a maioria dos professores foram a favor do ensino com entretenimento utilizando-o como um artifício para auxiliar os alunos a se manterem interessados pelo conteúdo e como uma forma de facilitar o aprendizado. O conteúdo alinhado à didática, permitiu aos professores concluir que o ideal é um mix entre ensino com entretenimento e ensino formal, para que não haja excessos para um dos lados, dependendo também de uma série de fatores específicos de cada turma, como a atmosfera da sala e as características dos alunos. Uma forma mais maleável de ensino, pode ser utilizado para trazer uma atmosfera mais relaxante para a sala de aula, sobretudo,

nos momentos em que os alunos estiverem exaustos. O ensino com entretenimento, portanto, pode quebrar a monotonia, para manter a energia no conteúdo. O ensino rigoroso e o ensino com entretenimento devem ser complementares. Curiosamente, o método o qual professores mais relataram ter funcionado para eles, foi o de utilizar de histórias para introduzir algum assunto importante. A maioria sente os alunos mais interessados pelos assuntos e muitos relataram que os discentes acabam relacionando o conteúdo com um momento de distração e com isso, memorizam melhor o conteúdo, pois fica-lhes como uma experiência boa e divertida. Trabalhos em grupo também foram muito citados, como atividades que promovem essa intensificação do aprendizado, situação em que há uma troca rica entre os atores. Outra sugestão vinda dos professores foi utilizar da tecnologia para envolver os alunos, como o multimídia, por exemplo, buscando que os alunos já estão acostumados. Além de pontuais piadas relevantes que vão de acordo com o tópico tratado em classe. Os professores, de uma forma geral, acreditam que o entretenimento pode auxiliar a inteligência emocional do aluno e assim conecta maiores habilidades para a construção do processo de aprendizado. Outra questão que foi bastante citada foi a de conseguir fazer com que o aluno experimente de alguma forma, dentro de sala de aula, a realidade que ele encontrará no mercado de trabalho, desta forma, os professores apontaram que para isso, a melhor maneira que encontraram até então, foi fazer algum trabalho dinâmico, trazendo casos reais para serem interpretados e discutidos com a turma, fazendo com que o aluno se sinta entretido a solucionar o caso e a querer desenvolver algo novo, pois está tendo uma experiência ativa sobre uma situação, mesmo que ficticiamente no momento, poderá ter muito valor no aprendizado dos alunos para um futuro próximo.

5. MAIS ALGUNS RESULTADOS IMPORTANTES

- A investigação, aponta que é necessário utilizar as tecnologias advindas da troca entre professores, a favor do ensino uma vez que as novas gerações estão mais envolvidas com tecnologias desde muito cedo, sendo necessário que se estabeleça a utilização destes recursos, de forma envolvente e incentivadora.
- As habilidades didáticas não devem ser entendidas apenas como a familiarização com técnicas que são utilizadas mecanicamente.
- Além disso, devem ser consideradas, também, como a aquisição de rotinas que, sem dúvida, cada professor precisa para ganhar tempo e energia para os aspectos mais significativos de seu trabalho docente
- Considerando as respostas dos professores à pergunta postada no ResearchGate, foi possível verificar que em todas as respostas interpretadas, de uma forma clara, que os professores estão preocupados com seus desempenhos em sala de aula, como também, dos seus alunos.
- Não foi possível identificar nesta pesquisa o tempo de magistério de cada professor na educação superior, o que certamente seria um ponto muito interessante a ser tratado, para verificar se para aqueles professores mais experientes, com mais tempo de magistério, os métodos tradicionais de ensino e aprendizagem estejam associados mais a um ensino formal e neste caso, sem a utilização de técnicas de entretenimento em sala de aula.
- Nesta mesma linha, o contrário poderia ser verdadeiro, quanto mais jovens os professores na educação superior, talvez mais alinhados pudessem estar em relação as metodologias que se utilizam de técnicas de entretenimento para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.
- De qualquer forma, todos os professores envolvidos na pesquisa foram unânimes em suas respostas quando relataram que deveria existir um mix entre o ensino rigoroso e o entretenimento, considerando o

tipo de conteúdo ministrado, conhecimento prévio dos alunos em relação a este conteúdo.

- Caberá ao professor, como responsável por ministrar determinados conteúdos, a utilização de metodologias que instiguem a curiosidade dos alunos, para que possam ter um aproveitamento adequado dos conteúdos trabalhados em sala de aula.
- Um aprendizado adequado é aquele em que o aluno tem autonomia e se sente inspirado e engajado em sua própria busca ao conhecimento, fazendo com que o professor seja um facilitador e uma fonte de conhecimento segura para o esclarecimento de dúvidas e, ao mesmo tempo, alguém que instigue o aluno a evoluir cada vez mais.

6. CONCLUSÃO

Acredita-se, que o desenvolvimento desta pesquisa foi relevante, pois a partir dela, apresentou-se resultados sobre a didática utilizada pelos professores na Educação Superior e seus impactos na aprendizagem dos alunos. sobre o ensino formal e o ensino com a utilização de entretenimento, podemos concluir que devem ser utilizados e, de preferência, de forma complementar. É saudável que exista um balanceamento entre ambos, sempre buscando um equilíbrio de acordo com as circunstâncias do momento e a ambiência. O bom relacionamento entre professores e alunos é fundamental para criar vínculos de confiança e bem estar entre todos. As diversas possibilidades advindas de uma didática mais flexível e as novas metodologias para o ensino e aprendizagem com a utilização de recursos tecnológicos foram apontadas. Conclui-se, portanto, que a preparação e formação continua do professor para ministrar suas aulas é um dos fatores importantes para a obtenção de sucesso. O ensino com algum “entretenimento”, bem como, o ensino formal deve fazer parte do planejamento das aulas dos professores de forma balanceada e respeitando os conteúdos e bem estar dos alunos para uma aprendizagem que vá de encontro as demandas do século XXI.

REFERÊNCIAS

- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Behrens, Marilda. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. In: Masetto, M.; Moran, José M.; Behrens, Marilda. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8. ed. São Paulo: Papirus, 2007a, p. 67-132.
- Candau, Vera M. (Org.). *A didática em questão*. 32. ed. São Paulo: Vozes, 2011.
- Choti, Deise Maria Marques. *Paradigma inovador na formação para docência na sociedade em rede: o ambiente virtual de aprendizagem como recurso pedagógico*. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR), Curitiba, 2012.
- Cunha, Maria Isabel da. (Org.). *Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais*. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2008.
- Dicionário Aurélio Online consulta feita a 10/04/2019 <https://dicionariodoaurelio.com/entretenimento>
- Farias, Isabel Maria Sabino de et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009.
- Fontanini, Carlos Augusto Candêo. *A cultura didática na ação docente na educação superior: o caso de uma escola de negócios*. 2014. 217 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2014.
- Haydt, Regina Célia. *Curso de didática geral*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2011.

- Holly, Mary Louise. *Investigando a vida profissional dos professores: diários biográficos*. In: Nóvoa, Antônio (Org.). *Vida de professores*. 2. ed. Porto, Portugal: Porto Editora, 2007, p. 79-110.
- Liakopoulou, Maria. The professional competence of teachers: which qualities, attitudes, skills and knowledge contribute to a teacher's effectiveness? *International Journal of Humanities and Social Science. The special issue on commerce and social Science, USA Centre for Promoting Ideas*, n. 21, v. 1, p. 66-78, December, 2011.
- Libâneo, José Carlos. As relações "dentro-fora" na escola ou as interfaces entre práticas socioculturais e ensino. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs). *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 333-349.
- Meyers, Martin. How business faculty evaluate teaching effectiveness. *Proceedings of Academy of Marketing Studies. Allied Academies International Conference*, v. 17, n. 1, p. 17-20, New Orleans, USA, 2012.
- Pimenta, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- Sforni, Marta Sueli de Faria. Formação de professores e os conhecimentos teóricos sobre a docência. In: Libâneo, José Carlos; ALVES, Nilda (orgs.) *Temas de pedagogia: diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Cortez, 2012, p. 469-488.

A ESCOLA DE SAMBA NO BRASIL COMO UM ESPAÇO E TEMPO DA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

ID 20

Margarida do Espírito Santo Cunha GORDO

Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EA/UFPA)

Márcia Maria Strazzacappa HERNÁNDEZ

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

Herivelto Martins e SILVA

Instituto Federal do Pará (IFPA)

margaridagordo@yahoo.com.br; marciastrazzacappa@gmail.com; heriveltosilva01@yahoo.com.br

Resumo: O presente trabalho é fruto de uma pesquisa que teve como objetivo identificar e desvelar os saberes construídos no cotidiano de uma Escola de Samba no município de Belém do Pará, região Norte do Brasil. A relação existente entre a escola formal e a escola de samba, entre professor/mestre e sambista e, a constatação de que a escola de samba está com suas raízes fincadas na escola, nos permite pensar neste local como um espaço – tempo possível de aprendizagens que seja reconhecido e compartilhado com o da escola. Em nossa pesquisa, analisamos especificamente a Escola Bole-Bole, cuja fundação foi marcada pela união de jovens músicos e universitários, com o intuito de proporcionar à juventude do bairro do Guamá, periferia da cidade de Belém, oportunidades de aprendizagem por meio da promoção de várias oficinas como de musicalização e de construção de instrumentos musicais. Trouxemos a educação não formal para tratar dos saberes e das práticas educativas que acontecem no espaço e no tempo da escola de samba. A metodologia seguiu os passos da pesquisa qualitativa, devido a diversidade do objeto nos apropriamos de várias abordagens como a etnográfica e a hermenêutica, além de entrevistas tratadas pela transcrição e uma revisão bibliográfica. Concluímos que há saberes veiculando na escola de samba e que geram aprendizado, são eles provenientes de situações problemas lá vivenciados, bem como os formatados em suas diversas oficinas. Outro ponto que destacamos é a possibilidade de aproximação da escola formal com a escola de samba, pois este é um espaço propício para as experiências práticas de muitas disciplinas que compõem o currículo formal da escola.

Palavras-chave: Educação não-formal, saberes e práticas educativas, escola de samba, carnaval.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil o carnaval tem em seu DNA a influência portuguesa. No Rio de Janeiro, berço do carnaval no início do século XX assim se constituía: 1. Cordões – caracterizados por uma manifestação sem nenhuma organização, livre e muito barulhenta, constituída pela população pobre; 2. Grandes Sociedades – eram constituídas pela elite que se reunia nas associações e clubes, que tinha como característica a organização e a pouca participação popular; 3. Ranchos – formados por grupos mais populares e mais acessíveis, se comparados à Grande Sociedade (CABRAL, 2008; GALVÃO, 2009).

A organização conquistada e os elementos adquiridos pelos Ranchos, deu origem às escolas de samba, que segundo Von Simson (2007, p. 26), é uma “maneira de brincar no carnaval criada na década de 1930 por elementos das classes populares de origem africana, habitantes dos morros e subúrbios cariocas, tendo sido incentivada pelo setor comercial e pelos poderes públicos”.

Assim como para Galvão (2009, p. 44) a escola de samba é entendida como “agrupamentos espontâneos, mantidos pelo trabalho conjunto de seus membros... confeccionando eles mesmos as fantasias e os instrumentos a serem utilizados no carnaval”. Cabral (2008, p. 16) assinala que tudo “foi absorvido pelas escolas de samba, que

copiaram a estrutura dos ranchos, incorporaram as alegorias das grandes sociedades e rechearam os sambas-enredo – antes, tão solenes – com ingredientes característicos das marchinhas e dos sambas de Carnaval”.

No Rio de Janeiro o carnaval foi oficializado pela Prefeitura no ano de 1932 (FERREIRA, 2008), devido à repercussão positiva dos anos anteriores em que eram promovidos pelos jornais. A oficialização do desfile pela prefeitura do Rio culminou numa regulamentação, originando assim uma organização que foram “sufocando e desvirtuando a pureza da manifestação popular” (GALVÃO, 2009, p. 43).

Na cidade de Belém, no Estado do Pará, espaço da Escola de Samba Bole-Bole, objeto deste estudo, o carnaval também teve grandes influências portuguesas e o modelo de Escola de Samba foi trazido do Rio de Janeiro. O carnaval oficial de avenida teve início em 1957, sendo que a primeira agremiação carnavalesca foi fundada em 1934 (OLIVEIRA, 2006).

O carnaval, considerado por Amaral (2001) e DaMatta (1997), a maior e uma das mais duradouras festas do Brasil. Por Bakhtin (1987), como momento de total liberdade, de desprendimento de todas as amarras do cotidiano. Por Meihy (1986, p. 5), como “uma festa ligada ao sentido da vida”. Por Von Simson (2007), como uma festa essencialmente negra no Brasil, principalmente com a introdução do samba. Talvez por ser considerado como festa, representar a liberdade, dar sentido à vida e de ser de origem essencialmente negra, seja visto de forma apenas festiva e de pouca importância pela maioria das pessoas.

No Brasil, quando se pensa em carnaval, pensa-se imediatamente no longo período de feriado, em muitos bailes, desfiles oficiais, micaretas, mulheres bonitas com o mínimo de vestimenta, homens não menos atraentes e desnudos, ou seja, uma festa com todos os ingredientes de ócio e paganismo (MOTTA, 2003). Talvez, por isso, o carnaval seja considerado apenas uma festa, e uma festa mal vista por muita gente. Mas o que tem de errado em ser uma festa?

O carnaval vai além de seu ingrediente festivo, principalmente quando se trata da escola de samba – objeto deste estudo – a qual para desfilas no carnaval, como assinala Tramonte (2007), desenvolve no decorrer de um ano, um trabalho que congrega a comunidade em seu entorno, abrindo espaço para geração de emprego e renda, oficinas de arte, principalmente nas áreas da dança, música e artes plásticas, entre outras ações que se traduzem em benefício para aquela comunidade.

É importante pontuar que a origem do termo Escola de Samba, tem uma tese defendida por alguns autores de que tenha sido criada pelo sambista Ismael Silva, um dos fundadores da Deixa Falar – a primeira escola de samba do Rio de Janeiro, fundada em 1928. Há registros de que os sambistas de maior influência eram denominados de mestres ou professores, os quais se reuniam para tocar samba e ensaiar em frente a uma escola formal, que funcionava no bairro do Estácio, berço do próprio samba. (CABRAL, 2011). Assim, “a adoção da palavra escola não traz sinais de ter sido acidental. Tudo nos leva a crer que o termo possuía certo prestígio [...]” que “[...] a escola era um ideal, um modelo, gozava de respeito, e daí, certamente, ter sido a denominação escolhida pelas e para as escolas de samba”. (SILVA; PINTO, 1997, p. 348).

É oportuno identificar a relação existente entre a escola e a escola de samba. Entre professor/mestre e sambista. Em tomar conhecimento de que a denominação escola de samba está com suas raízes fincadas na escola. Então, por que tentar cortar essas raízes? Por que não permitir o diálogo entre escola e escola de samba? Parafrazeando Cazuza na música *Exagerado*, o destino delas – escola e escola de samba – foram traçados na maternidade, no nascimento da escola de samba. Acreditamos que o estreitamento dessa relação pode proporcionar

uma Educação mais abrangente, emancipadora e plural, na medida em que os saberes produzidos e partilhados na escola de samba se imbriquem com os da escola.

Quais os saberes construídos no cotidiano de uma escola de samba e de que forma a vivência nesse espaço pode ser demarcadora da identidade cultural de um grupo social, a partir dos sujeitos constituintes desse grupo? Foi o problema que nos encaminhou para essa pesquisa. Para tentar respondê-lo elegemos como pertinente o seguinte objetivo: Identificar e desvelar os saberes construídos no cotidiano de uma Escola de Samba no município de Belém do Pará, região Norte do Brasil. Neste artigo demarcaremos o espaço-tempo da Escola de Samba Bole-Bole – nosso objeto de estudo. Nele abordaremos, também, a educação não-formal sendo enriquecida com a fala dos sujeitos.

A metodologia seguiu os caminhos da pesquisa qualitativa. Entrevistamos dois beneficiados com os conhecimentos construídos e partilhados na Escola de Samba Bole-Bole, os quais se tornaram músicos. O tratamento das entrevistas foi realizado por meio de uma técnica utilizada na história oral, para fazer a transposição do discurso oral para o escrito: a transcrição, que constitui-se de três fases bem distintas, mas complementares e necessárias: a transcrição, a textualização e a própria transcrição, que é o momento da criação de um novo texto a partir do relato do entrevistado. (MEIHY, 2005; VILELA, 2010).

2. O TEMPO E O ESPAÇO DA ESCOLA DE SAMBA BOLE-BOLE

O Bole-Bole pode ser considerado um ponto de referência quando se fala dos movimentos culturais no Guamá. Seus integrantes e organizadores preocupam-se em promover eventos de cunho cultural que atraiam a comunidade e estimulem, principalmente, seus simpatizantes a participarem de ações sociais realizadas pela entidade carnavalesca. O Bole-Bole funciona como centro de convergência de crianças, jovens e adultos envolvidos não apenas com o carnaval, mas com diversas atividades culturais que mantêm o espaço ocupado durante o ano todo. (DIAS JÚNIOR, 2009, p. 137).

A *Associação Carnavalesca Bole-Bole* – atualmente a única representante do bairro do Guamá, bairro mais populoso de Belém, com um total de 94.610 habitantes (PREFEITURA DE BELÉM, 2014), na categoria Escola de Samba do Grupo Especial – teve sua origem como bloco carnavalesco e foi galgando seu espaço até chegar à elite do carnaval de Belém, passando por todas as categorias de bloco e de escola de samba. Foi fundada no dia 02 de fevereiro de 1984, no bairro do Guamá por um grupo de jovens músicos e universitários com o objetivo de proporcionar alegria a esse malfadado bairro e oportunizar jovens carentes a construírem um futuro entrelaçado à arte, na tentativa de afastá-los do mundo do crime, além de proporcionar fortalecimento do sentido de comunidade e da identidade do guamaense com o bairro e sua cultura. É válido ressaltar que

A presença de pessoas letradas e intelectuais nas manifestações culturais existentes no Guamá foi marcada pelo engajamento político e pela ação de sensibilização aos grupos sociais menos instruídos numa ação pedagógica de busca pela melhoria das condições de vida da comunidade. A presença dessas pessoas que receberam educação formal universitária, à frente dos movimentos sociais e culturais do Guamá, evidencia que o papel desses líderes vai para além das questões de caráter puramente lúdico. Talvez o fato de terem mantido contato com o mundo acadêmico, os tenha qualificado e apurado suas capacidades de crítica às políticas públicas, direcionando-os para atuar como organizadores da sociedade e articuladores das ações instrutivas repassadas para a população. [...] Suas incursões por espaços políticos e acadêmicos certamente colaborou para a construção do entendimento que tinham da cultura popular e da própria situação social dos jovens e crianças do bairro. A arguição pelo caminho pedagógico através da Cultura Popular é uma referência específica na história de movimentos sociais feitos em grupos, como os da Pedreirinha (DIAS JUNIOR, 2009, p. 144-145).

Foi nesse contexto que o Bole-Bole nasceu e vive entremeado pelas vivências culturais, artísticas, sociais e pedagógicas apoiadas pelo mundo acadêmico. A relação com pessoas intelectuais – mestres, doutores e

pesquisadores – que atualmente se intensificou, são relevantes para que um arcabouço pedagógico seja criado em torno dessa escola de samba.

Para além disso, nos enredos e sambas enredos do Bole-Bole há a nítida preocupação na construção da identidade com o bairro do Guamá, falando da diversidade, peculiaridades, problemas, inúmeras possibilidades por meio de movimentos de cultura popular com o intuito de levar informação e aguçar a criticidade dos moradores desse bairro. Bem como, o apelo para que a Universidade Federal do Pará (UFPA), localizada nesse bairro, às margens do rio Guamá, volte sua atenção por meio de ações, nas mais diversificadas áreas, para minimizar problemas relacionados à educação, saúde, meio ambiente, urbanização entre outros, por meio de suas tecnologias.

A exposição de problemas e das virtudes que existem no bairro, cantada nos sambas do Bole-Bole é uma tentativa de atrair a atenção da classe política e empresarial. Os problemas, para tentarem ser resolvidos e as virtudes, para que consigam incentivo, fomento e políticas públicas para se expandirem. Esse despertar proposto pelo Bole-Bole, tanto da universidade quanto da classe política, empresarial e da comunidade é mediado pelo samba, acompanhado pela bateria e cantado com vigor por sua comunidade, configurando-se uma prática educativa nesse processo. Apresentaremos dois sambas que revelam muito essa face do Bole-Bole. Todos de autoria de Vetinho (principal compositor da escola e um de seus fundadores), um de 1991 e outro de 2001.

Em 1991 o Bole-Bole já como bloco da Categoria A, em desfile na *Doca de Souza Franco*, levou para a avenida o enredo “*Brasileira Guerreira*”, com o seguinte samba:

Oh cunhantã tão linda! O Bole-Bole vem te homenagear. Potyra dá tempo ainda, do povo todo ouvir o teu cantar. Não deixa represar a solidão, nas tuas veias que correm para o mar. Pois eles não têm coração, te fazem sofrer, te fazem chorar. Quero te ver banhando na cachoeira. Quero te ver esperando um curumim. Oh índia, mulher brasileira, guerreira: essa tua angústia vai ter fim. Sacode maracá, teu povo no Xingu, manda essa gente toda morar no Sul.

Esse tema foi uma chamada de atenção para a ameaça da construção da hidrelétrica de Belo Monte no rio Xingu. Bem como, uma referência à índia que ameaçou com facão um dos representantes da empresa Eletronorte em uma audiência pública na cidade de Altamira no Pará – cena de grande repercussão na mídia nacional e internacional – em um apelo desesperado pela não construção de tal hidrelétrica. Mesmo com a maioria da população contra, a mesma está sendo construída. Segundo o jornal Folha de São Paulo (Versão on line, 14/12/2013), os impactos ambientais e sociais são indescritíveis, a população de Altamira, principal cidade atingida pela hidrelétrica, saltou de 100 mil para 140 mil em dois anos e meio.

Segundo o mesmo jornal, a cidade que já tinha uma precária infraestrutura urbana, entrou em colapso e ficou inchada. Ao mesmo tempo em que enredo e samba eram construídos, durante as oficinas que aconteciam no Bole-Bole eram realizadas palestras sobre os impactos negativos da construção de hidrelétricas, principalmente para os habitantes da região onde estas são construídas, além de abrir discussões acerca dos índios da Amazônia. Assim, o viés crítico-informativo-educativo, passam a interagir no Guamá e na cidade de Belém, a partir desse bloco.

No desfile de 2001, com o enredo *O Sol nasce no Guamá*, numa homenagem ao radiante astro que rebenta todas as manhãs, despontando seus primeiros raios no Guamá, por ser o bairro que se situa mais a leste na cidade de Belém, foi cantando esse samba:

Na beira do rio, do rio Guamá. É a morada do sol nascente! É o ninho do saber, é o oriente. Que Bole-Bole o coração de nossa gente! É hora de realizar um sonho tão antigo: vencer os velhos inimigos, miséria, poluição a degradar. Ciências, tecnologias sem burocracia. É o anseio da comunidade. Ver a Universidade em projetos de ação, em busca de uma solução. Fazer o Tucunduba desaguar feliz, e resgatando a cultura da raiz. Ainda queremos ver: o fim da guerra urbana, dessa luta desumana e o lixo reciclar. A arte-consciência, a vida, pode transformar! E o samba em nova cadência: no sirimbangu-ê, no carimboi-bumbá. O sol já vai nascer, vem bolebolear! É pai d'égua o pop brega no Guamá.

Nesse enredo, crítico e apelativo, o Bole-Bole evoca a Universidade Federal do Pará (UFPA), chamada de ninho do saber e oriente, para cuidar do bairro do Guamá – desburocratizando suas ações; tornando sua tecnologia a serviço dos guamaenses, como a recuperação do rio Tucunduba que passa por dentro da universidade e está com alto índice de poluição etc. – contribuindo para que seus moradores tenham acesso à educação, aliando a arte a essas ações.

Esse é um dos exemplos da relação pedagógica dessa escola de samba com a comunidade de seu entorno. Outrossim, a oferta de oficinas de musicalização, teatro, dança entre outras e, o compartilhamento do espaço da escola de samba entre os moradores do bairro pertencentes à comunidade, artistas das mais diversas áreas, antropólogos, sociólogos, psicólogos, educadores, escritores, compositores, costureiras, sapateiros, serralheiros etc., pode proporcionar saberes importantes para o desenvolvimento geral do indivíduo, os quais são provenientes de uma categoria da educação denominada de educação não-formal.

Falar sobre educação não-formal requer, em primeiro lugar, entender a abrangência do termo educação e em segundo, o sentido que o termo não-formal confere a essa junção. Outro ponto fulcral é entender sua contribuição para a melhoria da qualidade da educação brasileira, não somente no que diz respeito à elevação de seus índices, mas, sobretudo, em mudanças efetivas na vida das pessoas, ou seja, para além de dados estatísticos e proporcionar uma formação, promover a emancipação e a libertação humana.

Entendemos a educação como um movimento dinâmico e constante de formação humana, que tem na escola formal um espaço privilegiado. Assinala Freire (1996) que a Educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico, cultural, destacando que “a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (FREIRE, 2000, p. 67). Por conta de toda essa complexidade, acredito que esse movimento, ultrapassa os limites da escola, não restringindo-se aos ensinamentos provenientes dela.

Assim como a educação formal (que acontece na escola), a educação não-formal comporta muito bem esse movimento, caracterizando-se por acontecer alheia à burocratização e à formalidade da escola. Apesar de a nomenclatura sugerir uma oposição: formal versus não-formal, isso acontece, sobretudo no campo semântico. Na realidade ambas possuem características diferenciadas, porém, buscam objetivos semelhantes: a educação, que se estabelece como

Um dos requisitos fundamentais para que os indivíduos tenham acesso ao conjunto de bens e serviços disponíveis na sociedade. Ela é um direito de todo ser humano como condição necessária para ele usufruir de outros direitos constituídos numa sociedade democrática. Por isso, o direito à educação é reconhecido e consagrado na legislação de praticamente todos os países e, particularmente, pela Convenção dos Direitos da Infância das Nações Unidas (particularmente os artigos 28 e 29). Um outro exemplo é o Estatuto da Criança e do Adolescente do Brasil. Negar o acesso a esse direito é negar o acesso aos direitos humanos fundamentais. É um direito de cidadania, sempre proclamado como prioridade, mas nem sempre cumprido e garantido na prática. Esse direito tem-se restringido ao ensino obrigatório e gratuito, mas ele não cessa na chamada “idade própria” do ensino fundamental. É um direito que deve estender-se ao longo de toda a vida, como a própria educação (GADOTTI, 2005, p. 1).

Levando-se em consideração que o essencial desse aprendizado é de poder ser gerado pela experiência das pessoas em trabalhos coletivos, nos quais “a produção de conhecimentos ocorre não pela absorção de conteúdos previamente sistematizados, objetivando ser apreendidos, mas o conhecimento é gerado por meio da vivência de certas situações-problema” (GOHN, 2011, p. 111). Além de que é uma forma de aprender algo importante, de produzir conhecimento fora da formalidade da escola, mas nem por isso, é possuidora de menor importância em relação aos conhecimentos desenvolvidos pela base curricular da escola (GOHN, 2007; VON SIMSON; PARK; FERNANDES, 2007; PARREIRA; JOSÉ FILHO, 2010). Trouxemos excertos das entrevistas

realizadas com dois músicos que tiveram sua formação a partir das oficinas e compartilhamento de saberes que se dão cotidianamente na escola de samba.

Não consegui uma formação profissional na escola, estudei até concluir o ensino médio às duras penas, faltava nas aulas, achava a escola chata. Mas na escola de samba consegui ser músico. Pensando nisso, acho que o ideal seria unir a escola com a escola de samba, a tristeza com a alegria. Por exemplo, se os jovens tivessem uma escola para estudar e depois uma escola de samba com aula de música seria perfeito, não só aula de música, mas de outras coisas. [...] Quase só falo de música porque na escola de samba eu só tenho olhos e ouvidos para a bateria, mas quem se interessa por outra coisa, também tem na escola de samba. (ENTREVISTADO 1).

Na realidade se não fosse o Bole-Bole eu não seria ninguém, músico então, nem pensar. Sempre tive muitas dificuldades na escola, conclui meu ensino médio empurrado pela minha família, nada me atraía na escola. Eu não faltava nas oficinas do Bole-Bole, mas faltava na escola. (ENTREVISTADO 2).

A escola de samba comporta tanto conhecimentos sistematizados, como o que ocorre nas oficinas de musicalização, dança etc., quanto os não codificados, os que pertencem a uma pessoa ou grupo restrito que foi aprendido em seu dia a dia, mas que no espaço da escola de samba são compartilhados e socializados, pois

A Escola de Samba com sua maneira peculiar de organização, prática social e cultural, sua relação com o carnaval, sua abertura para as diversas classes sociais e grupos culturais, com suas reuniões de organização de cada parte (alas de desfile, harmonia, bateria, compositores, baianas, passistas, barracão, diretoria etc.), seus ensaios de bateria, seus ensaios gerais, seu culto à bandeira da Escola, seus almoços e comemorações com comidas típicas, sua socialização de saberes, seu desfile na avenida... (LIMA, 2005, p. 96).

Desta forma é possível constatar que a cultura do samba ou o mundo do samba é composto de vários elementos que se enriquecem constantemente e lhe dão identidade. Tramonte (2001) classifica os saberes criados e compartilhados na escola de samba em: Pedagogia da Arte, Pedagogia da Ação Social, Pedagogia da Ação Cultural, Pedagogia da Ação Política e a Pedagogia dos Valores Éticos e Morais. A vivência nesta cultura implica uma relação com o mundo que a toma como uma das referências de vida e de construção simbólica da realidade. Por conta desses elementos que estão vivos e fervilhando na escola de samba muitas pessoas, vindo de diferentes espaços e lugares culturais e identitários são atraídas para esse universo e, com elas toda sua carga cultural, seus sonhos, desejos e projetos.

3. CONCLUSÃO

Há saberes veiculando na escola de samba e que geram aprendizado. São eles provenientes de situações problemas lá vivenciados, implícitos nas relações interpessoais e nas vivências estabelecidas na escola de samba, bem como os formatados em suas diversas oficinas aprendidos na prática. Saberes esses capazes de transformar, de dar um rumo, de tirar a venda dos olhos. Saberes esses que precisam ser reconhecidos, usados e compartilhados.

Os saberes e as práticas educativas que acontecem na escola de samba são igualmente importantes para a formação cidadã e profissional, já que para alguns o carnaval se apresenta como ponto de partida e às vezes como única oportunidade, como explícito nos depoimentos dos sujeitos.

A possibilidade de aproximação da escola formal com a escola de samba pode ser uma experiência enriquecedora para os alunos. Pois este pode ser um espaço/tempo propício para as experiências práticas de muitas disciplinas, que compõem o currículo formal da escola, além de Arte e Educação Física, como a Química pelo conhecimento da composição e uso dos mais diversos tipos de cola, a Física e a Matemática na construção das alegorias, a Língua Portuguesa na construção do enredo e composição do samba, entre outras.

REFERÊNCIAS

- Amaral, R. *Festa à brasileira: sentidos do festejar no país que “não é sério”*. eBooks. Brasil, 2001. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/t de-21102004-134208/pt-br.php>. Acesso: 19 de maio de 2011.
- Bakhtin, M. *A cultura popular na idade média e no renascimento: o contexto de François Rabelais*. São Paulo: HUCITEC; Editora da Universidade de Brasília, 1987.
- Cabral, S. Foliões do Brasil. In: KAZ, L.; LODDI, N. (org.) *Meu carnaval Brasil*. Rio de Janeiro: Aprazível Edições, 2008.
- Cabral, S. *Escolas de samba do Rio de Janeiro*. São Paulo: Lazuli, 2011.
- Da Matta, R. *Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro*. 6. ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- Dias Junior, J. E. S. *Cultura popular no Guamá: um estudo sobre o boi-bumbá e outras práticas culturais em um bairro da periferia de Belém*. 2009. 161 p. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal do Pará. Belém-Pará.
- Ferreira, F. Foliões do Brasil. In: Kaz, L.; Kaz, L.; Loddi, N. (org.). *Meu carnaval Brasil*. Rio de Janeiro: Aprazível Edições, 2008.
- Folha De São Paulo. *Usina hidrelétrica de Belo Monte divide as opiniões em Altamira*. Edição de 14/12/2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/mercado/2013/12/1385616-usina-hidreletrica-divide-as-opinioes-em-altamira.shtml>. Acesso: 10/01/2014.
- Freire, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, P. *Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- Gadotti, M. *A questão da educação formal/não-formal*. Sion, Suisse: Institut International des Droits de l'enfant-IDE. Droit à l'éducation: solution à tous les problèmes ou problème sans solution? Sion (Suisse), 18 au 22 octobre 2005.
- Galvão, W. N. *Ao som do samba: uma leitura do carnaval carioca*. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2009.
- Gohn, M. G. *Não-fronteiras: universos da educação não-formal*. 2. ed. São Paulo: Rumos Itaú Cultural, 2007.
- Gohn, M. G. *Educação não formal e cultura política*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.
- Lima, A. C. G. *A escola é o silêncio da batucada? Estudo sobre a relação de uma escola pública no bairro de Oswaldo Cruz com a cultura do samba*. 2005. 283 p. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Meihy, José Carlos S. B. *Manual de história oral*. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.
- Meihy, José Carlos S. B. *Carnaval, carnavais*. São Paulo: Ática, 1986.
- Motta, Jorge França. *A cultura do samba nas gaiolas da educação*. 2003. 204 p. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro.
- Oliveira, Alfredo. *Carnaval paraense*. Belém: SECULT, 2006.
- Parreira, L. A.; José Filho, M. A educação não formal: desafios de uma prática pedagógica. *Serviço Social & Realidade*, Franca, v. 19, n. 1, p. 241-268, 2010.
- Prefeitura De Belém. *Guamá*. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/segep/download/mapas/bairros/Guama.htm>. Acesso: 27/04/2014.

- Silva, J. F.; Pinto, F. C. F. E se as escolas aprendessem com as escolas de samba? *Página Aberta*, Rio de Janeiro, v. 5, n. 16. p. 347-352, jul-set, 1997.
- Tramonte, C. *O samba conquista passagem: as estratégias e a ação educativa das escolas de samba*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- Vilela, L. F. *Uma vida em dança: movimentos e percursos de Denise Stutz*. 2010. 236 p. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Tese (Doutorado em Educação). Campinas – São Paulo.
- Von Simson, O. R. de M. *Carnaval em branco e negro: carnaval popular paulistano – 1914-1988*. Campinas: UNICAMP; USP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.
- Von Simson, O. R. de M.; Park, M. B.; Fernandes, R. S. Educação não formal: um conceito em movimento. In: *Rumos educação cultural e arte (org). Visões singulares, conversas plurais*. São Paulo: Itaú Cultural, 2007.

ORIENTAÇÃO E VALIDAÇÃO NO RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS: A ORIENTAÇÃO E A VALIDAÇÃO

ID 293

Carla MENITRA

Paula GUIMARÃES

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

carlamenitra@gmail.com; pguimaraes@ie.ulisboa.pt

Resumo: No quadro das políticas públicas de educação de adultos, ofertas como o reconhecimento, validação e certificação de competências surgem em muitos países, como Portugal, como inovadoras. Estas ofertas baseiam-se em abordagens humanistas, dado que se centram nos sujeitos e nas aprendizagens que estes realizam ao longo do seu percurso de vida. Adicionalmente, permitem a valorização de conhecimentos adquiridos em diversos contextos, como os de trabalho, podendo conduzir à certificação oficial de competências escolares e profissionais. Podem igualmente contribuir para uma melhor gestão de recursos humanos no mercado laboral. Neste país, está em curso, desde 2016, uma estratégia política governamental que se destina a elevar os níveis de certificação escolar e de qualificação profissional da população adulta – o Programa Qualifica. Esta estratégia traduz-se, por exemplo, no desenvolvimento desta oferta que inclui a orientação e a validação com o objetivo de encaminhar os educandos-adultos para percursos de educação e formação que melhor se ajustem ao seu perfil e às suas expectativas, assim como às necessidades do mercado laboral. Este processo segue um conjunto de etapas pré-definidas e é desenvolvido por uma equipa formada por técnicos de orientação e validação e formadores que operam nos Centros Qualifica distribuídos pelo país. O presente texto visa contribuir para a reflexão acerca do trabalho que é desenvolvido no processo de orientação e validação realizado nesses centros. A reflexão parte da análise de documentos oficiais e legislação, assim como de informação recolhida em entrevistas realizadas em três Centros Qualifica da região de Lisboa e Vale do Tejo, no âmbito de um estudo realizado para a agência europeia para o desenvolvimento da formação profissional (Centre for the Development of Vocational Training-CEDEFOP).

Palavras-chave: políticas de educação de adultos; reconhecimento, validação e certificação de competências; orientação; validação.

INTRODUÇÃO

Ao longo de aproximadamente duas décadas, no domínio das políticas públicas de educação e formação de adultos, diversos países têm vindo a incluir nos seus programas medidas dirigidas à população adulta, dando particular atenção àqueles que apresentam níveis mais baixos de educação formal e qualificação profissional. Neste contexto, uma oferta como o reconhecimento, validação e certificação de competências surge em muitos países, como Portugal, como inovadora. Por um lado, esta oferta baseia-se numa abordagem humanista, dado que se centra nos sujeitos e nas aprendizagens a partir das quais podem ser validadas competências que levam à atribuição de um certificado. Por outro, não formais e informais, como os de trabalho, e que favorecem a gestão de recursos humanos (Lima & Guimarães, 2018).

Apesar dos progressos alcançados, sobretudo com o desenvolvimento, por toda a Europa, de sistemas que permitem a validação da aprendizagem não formal e informal, os dados divulgados pelo Eurostat e os resultados dos trabalhos realizados no âmbito da cooperação europeia nos domínios do emprego, da educação e da formação – e.g. os resultados do inquérito internacional de avaliação de competências da população adulta levado a cabo pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2016, entre outros), os relatórios sobre educação e formação de adultos na Europa publicados pela Rede Eurydice (Comissão Europeia/EACEA/Eurydice, 2015) e inventários divulgados pelo Centro Europeu para o Desenvolvimento da Formação Profissional (Ferreira, 2018, entre outros) - sugerem que o acesso e a participação de adultos pouco qualificados em oportunidades de

educação e formação continuam a apresentar em muitos países valores considerados pela União Europeia baixos e que a validação da aprendizagem não formal e informal se confronta ainda com entraves ao nível do acesso, sensibilização, reconhecimento, sustentabilidade financeira e avaliação.

Neste sentido, as autoridades supranacionais vêm incentivando os estados-membros a reverem a sua intervenção no âmbito da educação e formação de adultos e a introduzirem medidas que possam contribuir para a melhoria da oferta existente. Em Junho de 2016 a Comissão Europeia divulgou o documento “Uma nova agenda de competências para a Europa: trabalhar em conjunto para reforçar o capital humano, a empregabilidade e a competitividade” (Comissão Europeia, 2016) e no mesmo ano o Conselho da União Europeia comunicou uma recomendação aos estados-membros intitulada “Percurso de melhoria de competências: novas oportunidades para adultos” (Conselho Europeu, 2016). Estes documentos orientadores deveriam servir de base à elaboração de legislação e ao desenvolvimento de iniciativas visando a melhoria da oferta destinada à educação e formação de adultos, contando com o apoio financeiro do Fundo Social Europeu.

Em Portugal, desde o início do ano 2000, no âmbito das políticas de educação de adultos, têm vindo a ser implementadas diversas estratégias de iniciativa governamental destinadas a elevar os níveis de qualificação da população adulta, no âmbito das quais se inscreve o reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC). Este processo permite reconhecer e validar os conhecimentos, assim como e certificar as competências dos adultos pouco escolarizados, que resultem das aprendizagens que estes foram realizando em contextos não formais e informais. Esta estratégia visa ainda desenvolver capacidades pessoais, como a autonomia, autoaprendizagem e capacidade de trabalho colaborativo, incentivando a população adulta a prosseguir projetos de educação e formação ao longo dos seus percursos de vida.

O RVCC tem sofrido algumas alterações desde a sua introdução no ano 2000 que, em muitos dos casos, aparecem associadas a momentos de transição de governos. No entanto, tem sido mantida genericamente a essência do modelo. A orientação e a validação constituem dois momentos essenciais do processo. A orientação inclui diversos passos que permitem aos sujeitos maior capacidade de mobilização das aprendizagens levadas a cabo, em contextos diversos, em função de percursos de educação/formação ou profissionais, bem como de decisão relativamente a projetos futuros, sejam estes educativos/formativos ou profissionais. A validação integra passos que favorecem a confirmação (oficial) de que o sujeito desenvolveu aprendizagens ao longo da vida, desde que constem de referenciais. Sendo momentos diferenciados, podem ocorrer em diferentes serviços e ser desenvolvidos por vários serviços. No caso português, estes dois momentos integram a mesma oferta, o reconhecimento, validação e certificação de competências, segundo um modelo integrado (Sampson et al., 1999).

A presente análise incide sobre as atividades de orientação e validação subjacentes ao processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, desenvolvidas no âmbito do Programa Qualifica. Este Programa, lançado nos finais de 2016, foi concebido pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional I.P. (ANQEP) - uma estrutura administrativa independente tutelada e sob a superintendência do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. A coordenação é assegurada centralmente por esta agência governamental, através da certificação e gestão de uma rede de centros distribuídos pelo país – Centros Qualifica – e através da produção de referenciais que orientam a ação dos técnicos de orientação e os formadores envolvidos na validação.

O estudo resulta de um projeto de investigação que tem como finalidade compreender o grau de integração no serviço prestado ao nível da orientação e validação em diversos países e enquadra-se num projeto mais vasto,

encomendado pela agência da União Europeia que trabalha sobre as políticas de educação e formação profissional, nomeadamente o CEDEFOP. A questão de pesquisa que orienta esta análise é a seguinte: para o caso português, como é que diversos atores que participam no RVCC (como os adultos-educandos, os técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, os formadores/professores e os coordenadores de Centros Qualifica) interpretam a ligação entre a orientação e a validação?

Este texto está estruturado da seguinte forma: numa primeira parte faremos uma breve contextualização do processo RVCC em Portugal, considerando o quadro evolutivo das políticas públicas desenvolvidas neste domínio; na segunda parte faremos o enquadramento do estudo, focando em particular aspetos relativos ao modelo teórico-concetual que orientou a pesquisa; na terceira parte descreve-se a metodologia utilizada no processo de recolha e tratamento dos dados; na quarta parte são apresentadas algumas reflexões em torno da articulação entre orientação e validação, a partir das vozes de coordenadores, técnicos e adultos que frequentaram a oferta referida.

1. A VALORIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS NÃO FORMAIS E INFORMAIS NA EDUCAÇÃO DE ADULTOS

A orientação, enquanto momento de avaliação de percursos educativos, formativos e profissionais dos indivíduos, tem merecido uma progressiva atenção no âmbito de políticas públicas que são estabelecidas em contextos sociais de ambivalência e de forte risco para os sujeitos, como acontece nas sociedades contemporâneas (Beck, 1986). Por esta razão, a orientação surge como um importante processo de adaptação e controlo social para os indivíduos em geral e em particular para aqueles que são vistos pelas entidades educativas e formativas como estando em risco de exclusão social. Emerge então como um processo de reconstrução de um sentido para a vida de sujeitos que muitas vezes possuem vidas desperdiçadas pelo desemprego de longa duração e pela precariedade laboral. Apresenta-se então como um processo que reconduz aqueles que se constituem como o refugio do progresso económico a um caminho, cada vez menos linear, da integração social e da participação em esferas tão diversas como a económica, a profissional, bem como a política e a cívica (Bauman, 2005).

Criado em 2000, o RVCC surgiu como uma oferta pública inovadora. Na verdade, nesta oferta não é a transmissão de conhecimentos e a aprendizagem que desta decorre que está em foco, mas os saberes que os adultos detêm e que são validados, enquanto competências a partir de listagem de competências previamente definidas. Neste quadro, essas competências são avaliadas a partir de diversos recursos, de entre estes a entrevista e a redação de um portefólio, como no caso português, podendo ainda envolver a realização de teste ou de simulações em contexto de trabalho (Andersson, Fejes & Sandberg, 2013). Neste sentido, a validação pelo recursos a Referências de Competências-Chave (Alonso et al., 2002; Gomes, 2006) tornou-se central na política pública portuguesa nas últimas duas décadas, até porque em termos de finalidades estas competências validadas devem possuir relevância em termos de inserção e manutenção dos sujeitos no mercado de trabalho. Assim, estas competências ganham valor de mercado, quando cumprem os objetivos de permitir aos indivíduos aprenderem para ganhar (um lugar em termos profissionais e sociais) e conheçam para competir (com outros sujeitos num mercado de trabalho fortemente competitivo) (Lima, 2002).

Não obstante, ao permitir aos adultos uma certificação escolar e/ou uma qualificação profissional, o RVCC surge igualmente como uma oferta que promove a justiça social, ao favorecer a atribuição de um diploma escolar, com forte valor simbólico para aqueles que o ganham, e de uma certificação profissional, com importante peso para os que procuram um emprego (Guimarães, 2012). Esta oferta emerge por isso como um direito, nomeadamente

como a concretização do direito à educação para todos. Surge simultaneamente como um dever, aquele que atribui a cada indivíduo a responsabilidade pelas suas opções e pelos seus percursos educativos, formativos e profissionais, bem como pelos sucessos e insucessos que os sujeitos possam vivenciar no quadro das oportunidades e constrangimentos inerentes a uma estrutura social marcada pelo peso do desemprego estrutural e pela precariedade (Barros, 2013). Desta forma, o RVCC, enquanto oferta pública de educação de adultos, resulta de uma forte tensão entre a possibilidade que dá aos indivíduos de valorizarem as suas aprendizagens biográficas, denotando um pendor humanista e de emancipação individual, estando simultaneamente integrada em políticas neoliberais, traduzindo-se numa imposição de adaptação e controlo social (Lima & Guimarães, 2011).

2. ENQUADRAMENTO DO ESTUDO

No princípio de 2018, no sentido de promover a mútua aprendizagem política entre os estados-membros e de produzir novas bases de conhecimento que incentivem a melhoria da qualidade do serviço prestado no âmbito dos processos de orientação e validação de competências da população adulta, a Comissão Europeia, através do CEDEFOP, tomou a iniciativa de levar a cabo um inventário de práticas implementadas em diferentes contextos nacionais, por iniciativa governamental. O estudo foi coordenado por uma agência privada intermediária que presta serviços de consultoria estratégica à Comissão Europeia - ICF International, Inc. – e abrangeu 12 países – Áustria, República Checa, Finlândia, Portugal, Irlanda, Itália, Islândia, França, Suécia, Holanda e Polónia. O foco central consistiu em interpretar como é que atores que participam na oferta referida (coordenadores de Centros Qualifica, técnicos de orientação e validação de competências, formadores e adultos) perspetivavam a articulação entre orientação (escolar e profissional) e a validação das aprendizagens desenvolvidas pelos adultos em contextos não formais e informais.

A comunicação apresentada no XXVI COLÓQUIO da AFIRSE resulta da nossa colaboração no referido estudo, na qualidade de investigadoras no domínio da Educação, através do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. Com ela pretendemos contribuir para a reflexão acerca da articulação entre orientação e validação atualmente desenvolvidas nos Centros Qualifica considerando as perspetivas dos diferentes atores envolvidos.

3. METODOLOGIA

A pesquisa foi levada a cabo entre maio de 2018 e dezembro de 2019. Para o efeito foram selecionados três Centros qualifica, localizados na região de Lisboa e Vale do Tejo, nos quais se efetuou a recolha de dados. A escolha foi aleatória, tendo em conta que o objetivo pretendido consistia em descrever o trabalho realizado no âmbito do RVCC por educadores e educandos-adultos. Procurou-se selecionar centros que reunissem algumas características, designadamente aqueles que desenvolvem o RVCC escolar e profissional e aqueles que só levam a cabo o RVCC escolar, a fim de captar maior heterogeneidade de práticas e beneficiários.

A reflexão encontrada neste texto suporta-se na informação obtida em 17 entrevistas (entre as quais 9 individuais e 3 em grupos foco), dados da observação de sessões de validação e análise de documentação disponibilizada pelos Centros (e.g. planos das sessões, guiões de trabalho, instruções para a elaboração dos portefólios pelos adultos).

4. REFLEXÃO

Como já foi referido, o RVCC, enquanto oferta pública, integra a orientação e a validação a partir de uma perspetiva integrada (Sampson et al., 1999), sendo a orientação desenvolvida num primeiro momento e a validação num outro durante o qual os educandos-adultos redigem o portefólio. Cabe aos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências e aos formadores o trabalho de identificar as aprendizagens desenvolvidas que possam ser encontradas nos referenciais de competências-chave existentes e atribuir-lhes valor formal. Neste âmbito, na orientação regista-se a procura da construção de significados para as diferentes dimensões da vida dos adultos. Nesta fase, promove-se a reflexão sobre as experiências de vida dos adultos, assim como sobre as aprendizagens realizadas. Adicionalmente, com apoio dos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências, esta fase permite o envolvimento e a tomada de consciência dos adultos nas decisões que venham a ser tomadas aos níveis escolar e de qualificação. No caso da validação, aposta-se na identificação de aprendizagens desenvolvidas ao longo da vida, seguida do reconhecimento dessas aprendizagens por analogia a um referencial de competências-chave. Como resultado destas duas fases, poderá haver lugar à atribuição de uma certificação formal ou parcial relativa a competências desenvolvidas pelo sujeito.

Estas duas fases envolvem tarefas realizadas pelos técnicos de orientação, reconhecimento e validação de competências e formadores que são consideradas como particularmente difíceis. Uma primeira tarefa passa pela identificação das expectativas dos adultos quando estes decidem iniciar o processo, de modo a orientá-los para ofertas de educação e formação relevantes e a valorizar as competências adquiridas durante a redação do portefólio, tal como nos afirmaram as entrevistadas Sila e Maria:

“É importante conhecermos as expectativas dos adultos e o que pretendem fazer com o certificado a obter de modo à orientação ir de encontro a essas expectativas” (Sila).

“Perceber que aprendizagens podem ser validadas é sempre um desafio. E os adultos ficam impressionados com o que sabem e não tinha consciência que sabiam” (Sila).

“Temos de recolher muita informação acerca do adulto de forma a percebermos quais as ofertas educativas e formativas mais indicadas” (Maria).

Na perspetiva dos adultos, em ambas das fases do processo o apoio dos técnicos de reconhecimento, validação de competências e dos formadores é considerado essencial, referindo que estes lhes permitiram compreender as finalidades da oferta à medida que iam redigindo o seu portefólio. Adicionalmente, estas duas fases surgiram como oportunidades para relembrar momentos da vida geradores de aprendizagens e perceber o muito que sabiam, embora nem sempre tivessem consciência desses saberes que detinham, como referiram Genoveva e Raul:

“Escrever sobre a minha vida foi espetacular. Fui escrevendo e lembrando coisas que me aconteceram. As técnicas ajudaram-me a reconhecer as competências e a conseguir a certificação que eu queria” (Genoveva)

“O apoio das técnicas foi essencial na redação do portefólio. Quando iniciei o processo nem sabia que tinha tantas competências” (Raul).

Os dados recolhidos apontam para a importância de conhecer as motivações, interesses e expectativas dos adultos durante o processo de orientação, de modo a fornecer informação sobre ofertas existentes que possam ser consideradas relevantes pelos próprios e para que estes possam ter uma perceção mais positiva relativamente às suas aprendizagens. Complementarmente, as falas dos entrevistados apontaram para a relevância de descrever e analisar a vida dos adultos e de identificar aprendizagens que possam traduzir-se em competências a validar. Por estas razões, é significativo o papel dos técnicos e dos formadores que orientam os adultos e apoiam a validação de competências quando estão em causa sujeitos pouco escolarizados e qualificados que atribuem pouco valor às

aprendizagens realizadas ao longo da vida. Não deixa contudo de ser interessante verificar que, apesar da forte valorização atribuída por todos os entrevistados à orientação e à validação, no quadro da articulação que o RVCC prevê entre estes dois momentos, não parecem existir momentos de reflexão sobre a vida dos adultos em contextos sociais mais alargados. Por esta razão, se o RVCC emerge como uma oportunidade de concretizar o direito à educação, surge igualmente como um processo que nunca ultrapassa os limites da análise do indivíduo sobre as aprendizagens desenvolvidas no âmbito da sua vida e da importância que estas aprendizagens possuem para o mercado de trabalho. Talvez por este motivo, a articulação de duas fases do RVCC como a orientação e a validação nunca ultrapassem a constatação de uma ligação bem sucedida, que no entanto não favorece a emancipação social e maior intervenção cívica e política dos adultos.

NOTA FINAL

O Programa Qualifica veio dar continuidade a outros que foram levados a cabo noutros períodos de governação. O facto de assentar num modelo integrado de orientação e validação tem suscitado interesse junto de alguns estados-membros da União Europeia que se confrontam com dificuldades em articular estes dois momentos. O estudo que realizámos tem, naturalmente, limitações que resultam do facto de se tratar de uma análise assente na identificação e sistematização de “boas práticas” que possam inspirar outros países. Não obstante, enquanto investigadoras da área, pensamos que a participação neste estudo tem sido recompensante. Por um lado, porque nos proporcionou o contacto com as orientações teóricas e concetuais dos modelos de orientação e validação que estão a ser promovidos no contexto da União Europeia e com algumas experiências e dificuldades com os quais se confrontam outros países parceiros. Por outro lado, porque nos tem permitido refletir sobre o atual contexto da educação e formação de adultos em Portugal, no campo da decisão política e da ação pública. Defendemos a liberdade de investigar mais alheia às agendas políticas. Contudo, tendo em conta que é cada vez mais frequente a convocação de peritos académicos para a realização de estudos desta natureza, julgamos que é importante que as instituições académicas considerem este tipo de desafios.

REFERÊNCIAS

- OCDE (2016). *Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.
- Ferreira, F. (2018). *Guidance and Outreach for Inactive and Unemployed – Portugal*. Cedefop ReferNet Thematic Perspectives Series. Disponível em http://libserver.cedefop.europa.eu/vetelib/2018/guidance_outreach_Portugal_Cedefop_ReferNet.pdf
- Barros, R. (2013). The Portuguese case of RPL, new practices and new adult educators: some tensions and ambivalences in the framework of new public policies. Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 32, n. 4, 430-446.
- Lima, L. C.; GUIMARÃES, Paula (2011). *European strategies in lifelong learning: a critical introduction*. Opladen-Germany: Barbara Budrich.
- Lima, L. C. (2002). *Aprender para Ganhar, Conhecer para Competir: Sobre a Subordinação da Educação na “Sociedade da Aprendizagem”*. São Paulo: Cortez Editora.
- Conselho Europeu (2016). *Upskilling Pathways: New Opportunities for Adults* (acedido em <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1224&langId=en>)

- Comissão Europeia /EACEA/Eurydice (2015). *Educação e Formação de Adultos na Europa: Alargar o Acesso às Oportunidades de Aprendizagem*. Relatório Eurydice. Luxemburgo: Serviço de Publicações da União Europeia.
- Andersson, P., Fejes, A. & Sandberg, F. (2013). Introducing research on recognition of prior learning. *International Journal of Lifelong Education*, London, v. 32, n. 4, 405-411.
- Guimarães, P. (2011). *Políticas de Educação de Adultos em Portugal (1999-2006)*. A Emergência da Educação para a Competitividade. Braga: Universidade do Minho.
- Sampson, J. P., Jr., Palmer, M., & Watts, A. G. (1999). Who needs guidance. Derby (Reino Unido): Centre for Guidance Studies. Disponível em <http://fsu.digital.flvc.org/islandora/object/fsu%3A207180>
- Beck, U. (1986). *Sociedade de Risco: Rumo a uma Outra Modernidade*. São Paulo: editora 34.
- Bauman, Z. (2005). *Vidas Desperdiçadas*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Lima, L. C. & Guimarães, P. (2018). Lógicas políticas da educação de adultos em Portugal. *Cadernos de Pesquisa*, v. 48, n.º 168, pp. 600-623.
- Alonso, L., Imaginário, L., Magalhães, J., Barros, G., Castro J. M., Osório, A. & Sequeira, F. (2000). Referencial de Competências-Chave – Educação e Formação de Adultos. Lisboa: Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos.
- Gomes, M. C. (2006). *Referencial de Competências-Chave para a Educação e Formação de Adultos – Nível Secundário: Guia de Operacionalização*. Lisboa: Agência Nacional para a Qualificação.

TENDÊNCIAS PEDAGÓGICAS DAS PRÁTICAS INCLUSIVAS: VOZES DE PROFESSORES

ID 254

Genigleide Santos da HORA

Universidade Federal de Bahia (UFBA)

Ana Paula Loução MARTINS

Universidade do Minho (UMinho)

Theresinha Miranda GUIMARÃES

Universidade Federal de Bahia (UFBA)

gshora1@hotmail.com; apmartins@je.uminho.pt; tmiranda@ufba.br

Resumo: O presente texto integra uma pesquisa vinculada à Universidade Federal da Bahia e à Universidade do Minho. O objetivo é investigar os discursos e a prática pedagógica de professores referentes à sua atuação junto aos alunos com Necessidades Educativas Especiais no âmbito da educação da básica de uma escola em Braga, Portugal. Buscaremos responder a seguinte questão: Quais saberes epistemológicos/tendências pedagógicas estão evidenciados nos discursos de professores de alunos com Necessidades Educativas Especiais em salas de aulas regular? Para isso, nos fundamentaremos nas políticas públicas de Portugal e no marco teórico do Interacionismo Simbólico, como concepção sócio-histórica-cultural que subsidiará análises das interações sociais, sistemas conceituais dialético e deliberações pedagógicas de professores. Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa qualitativa, exploratória, descritiva e explicativa, considerando as “vozes” de professores, obtidas a partir da entrevista (individual e coletiva) com roteiro semiestruturado, situando-as com base na Análise do Discurso, a fim de identificar as resistências e ressonâncias acerca de suas práticas pedagógicas ao desvendarem as tramas das singularidades na inclusão/exclusão escolar. Intentamos, com a presente pesquisa, acrescentar significativas contribuições para o debate sobre as práticas pedagógicas e o desenvolvimento pessoal e profissional de professores da educação especial e inclusiva, e posteriormente sugerir políticas públicas inclusivas.

Palavras-chave: Educação Especial e Inclusiva, Tendências e Práticas Pedagógicas, Educação Básica, Interacionismo Simbólico.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

As tramas da (ex)inclusão escolar, especialmente quando se trata de alunos com necessidades educativas especiais, têm sido narradas por discursos que ainda carecem de uma análise mais apurada no que concerne a determinadas lacunas nos diversos sistemas educativos. Como esses sistemas têm se preparado para receber, na escola comum, o aluno com deficiência e como têm se organizado nos processos formativos de professores da educação básica são questionamentos que precisam ser melhor analisados.

Também, as práticas pedagógicas, no geral, apresentam muitas limitações. Na verdade, o fracasso das práticas pedagógicas, frente ao contexto em que precisam lidar com a diversidade de alunos na escola, é consequência de entrelaçamentos de vários fios que tecem tramas de tecidos histórico, social, político-cultural.

Segundo Gimeno Sacristán (1999, p. 73), “a prática educativa é o produto final a partir do qual os profissionais adquirem o conhecimento prático que eles poderão aperfeiçoar”. Além de desenvolver a interação como fonte de experiências, as práticas pedagógicas são produtoras da correlação entre teoria e prática docente. Ademais, favorecem reflexões acerca das hipóteses ao assumirem um caráter problematizador no processo de ensino-aprendizagem. Na sua efetiva prática pedagógica, os professores, ao transformarem, são transformados gerando culturas da prática educativa.

Para o autor, as culturas ou as experiências acumuladas são fundamentais, pois demarcam ações e decisões dos professores, impetrando as relações sociais e históricas, aquelas que compõem e recompõem

constantemente a prática docente. Constituem o que se denomina de bagagem cultural do professor e que estará presente nas ações educativas, contribuindo à construção dos saberes e exercício da docência. Tal bagagem é construída no processo de aprender e conhecer fazendo, momento esse em que se vencem obstáculos e se indica o que se sabe.

No entanto, os professores têm se declarado despreparados para o cumprimento de suas atribuições (seriam lacunas nos seus conhecimentos pessoais, possivelmente em razão de uma formação pouco fundamentada). Assim, a reflexão sobre a prática pedagógica não delibera todos os problemas e dificuldades diárias das salas de aulas, mas se fazem necessárias estratégias, metodologias pedagógicas, a fim de que “o fazer” e “o pensar” caminhem no imbricado objetivo do enriquecimento dos “fazeres docentes”, a fim de beneficiar o profissional nas disputas de poder. As disputas de poder do currículo produzem tensionamentos, decisões e conquistas que repercutem tanto na formação quanto na execução de políticas públicas no cotidiano escolar.

A inclusão solicita que as escolas repensem as suas funções, pois meras adaptações físicas e curriculares não são garantias para incluir na escola comum alunos com deficiência. Todas essas observações têm sido ratificadas por esta pesquisadora, ao analisar a realidade da educação inclusiva na Bahia e desvelar a relação pedagógica desenvolvida no contexto escolar e social, seus avanços, impasses e perspectivas, buscando identificar práticas que levem a consecução de uma educação de qualidade para todos cujo objetivo é atender às especificidades das pessoas com necessidades especiais, tendo em vista educação inclusiva (MIRANDA, 2012).

As inquietações a respeito das práticas pedagógicas são decorrentes de análises das estruturas dos sistemas educativos, bem como da formação de professores nos processos de ensino e aprendizagem, junto a alunos com necessidades educativas especiais, em particular, aqueles incluídos na sala de aula comum da rede pública municipal da educação básica.

A experiência profissional propiciou a esta pesquisadora uma maior reflexão acerca dos alcances das políticas públicas, principalmente no que se refere aos entraves e às dificuldades que enfrentam professores e alunos ao tentarem superar preconceitos e estigmas, para entenderem as diferenças no espaço escolar. Daí o meu compromisso com tais questões, principalmente por encontrar-me neste lugar – desde os 07 (sete) anos de idade com diagnóstico de Poliomielite, ou seja, a Deficiência Física (DF) – e, assim, “sinto na pele” as implicações de ser uma pessoa diferente que lutou e luta para fazer parte dos sistemas sociais como um todo. Daí meu interesse em viver através das lentes da educação do ensino superior, do sociocultural, para tornar públicas as questões tanto da exclusão como da inclusão daqueles que vivem à margem da sociedade, e promover discussões que auxiliem a comunidade educativa a prestarem atenção a esses indivíduos. Portanto, aqui levantamos essa bandeira para fazer a diferença e ampliar as perspectivas individuais e coletivas dos atores da educação especial e inclusiva, utilizando o mais possível a sua voz e a sua vez nessa área educacional.

Na qualidade de mestre em Educação e professora assistente do Curso de Licenciatura de Pedagogia, atuando, até o presente momento, na Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC), no Departamento de Ciências da Educação (DCIE), Ilhéus/BA, afirmo que se tivesse de recomeçar faria tudo novamente. Torna-se importante destacar que vivenciar as diferentes concepções e práticas pedagógicas, a didática, o processo ensino e aprendizagem, só agregam valor à razão de ser da minha trajetória profissional.

A docência superou expectativas, transformou-se em uma vivência desafiadora e prazerosa. Aprendi que, no ensino superior, pode-se ir além das aulas de graduação, confrontar o tempo, sentimentos contraditórios, quebrar

paradigmas e superar limites. Encontrei, nesse lugar, as possibilidades de trocas, espaços para diálogos e escutas, respeitando o que cada um(a) traz consigo, (re)construção e conhecimentos na sala de aula.

As vozes dialógicas podem sistematizar encontros de culturas das/nas escolas, cheios de eventuais significados e identidades que caracterizam imprevisibilidades, obstáculos e disputas. E, muitas dessas desigualdades não nascem exclusivamente nas escolas, elas são produtos dos contextos histórico, social e políticos – daí a urgência de se investigar as inferências dos professores e as repercussões destas no contexto das práticas inclusivas.

Na verdade, a intenção aqui é lançar luzes às análises críticas, ao enfrentamento dos preconceitos que podem provocar a exclusão do aluno com deficiência no âmbito da escola comum. Busca-se, aqui, a possibilitar a construção das identidades, bem como interpretar a realidade que se revela no contexto da escola pública, na educação básica, com vistas à práxis (prática pedagógica articulada à teoria), à materialidade (organização dos homens em sociedade para a produção da vida), à concreticidade (caráter histórico sobre a organização que os homens constroem através de sua história) e à diversidade no espaço escolar público.

Neste trabalho de pesquisa, tomaremos algumas discussões teórico-conceituais que ampararão as investigações, pois elas foram e serão importantes para fundamentar esta pesquisa. Alguns autores argumentam com autoridade que todos os professores deveriam agir conforme as especificidades de cada aluno, considerando as diretrizes da educação inclusiva. Levando em conta as investigações internacionais e nacionais que demonstram a importância da educação especial como suporte, mencionemos: Pletsch (2009), Gatti, Barreto e André (2011), Martins (2006) etc.

Compreender a formação de professores no contexto da (ex)inclusão de alunos com deficiência constitui-se o principal ponto de interesse desta pesquisa. Os estudos de Mendes (2010, 2015a; 2015b); Miranda (2012); Pletsch (2009); Meirieu (2002) analisaram os processos formativos de professores frente às narrativas, aos posicionamentos e às demandas inclusivas nas escolas; evidenciaram tensões significativas e proposições no âmbito pedagógico.

Embora haja um consenso e reconhecimento de que assistir, cuidar, educar e favorecer o pleno desenvolvimento do aluno com deficiência, é salutar que essas ações ocorram desde a primeira infância até o ensino superior, para reverter disparates da exclusão.

Para Mendes (2010, pp.11-12):

Os alunos que estão nas escolas públicas continuam segregados das atividades curriculares e vivem exclusões, como antes da política de inclusão escolar. O fato é que a área de Educação Especial passa por fortes tensões entre aqueles que apontam para a necessidade de uma mudança radical e outros que recomendam uma aproximação mais cautelosa, pautada em mudanças fundamentadas em análises empíricas e em considerações históricas.

Parece-nos evidente que a política de inclusão se localiza na deficiência e não nas barreiras (físicas, atitudinais, comunicacionais e curriculares pedagógicas) dos contextos sociais. Até porque as políticas públicas se deparam nos palcos dos conflitos e debates sociais que decorrem das crenças e conjecturas de suas identidades e dos valores (de acordo com a história), aquelas preestabelecidas na sociedade brasileira, sob os jugos dos interesses, méritos, concorrências e das individualidades. É importante refletir sobre os impactos dessas políticas públicas brasileiras em se tratando da educação inclusiva no Brasil.

Assim, conhecer os enredos das políticas públicas de inclusão, das práticas educativas e seus rumos à inclusão escolar serão os esforços a serem empreendidos, que se articulam teoria e prática pedagógica, pois propiciam uma apreciação acerca do referido contexto de distorções formativas, que podem atingir diretamente o

público da educação especial e inclusiva. A relevância das políticas públicas consta nos registros históricos. Apresentamos, a seguir, alguns dos rumos tomados pela educação especial e inclusiva nas últimas décadas no Brasil:

- Políticas Públicas Nacionais (1988; 2011; 2012; 2013; 2014): a própria Constituição da República do Brasil (1988), em que a educação é estabelecida como um dos direitos sociais; Decreto nº 6.094/2007, que dispõe sobre o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação; Decreto Presidencial nº 6.571/2008, que trata do Atendimento Educacional Especializado (AEE); Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/SECADI, 2008); Direitos das Pessoas com Deficiência (2008); o Programa Incluir – Acessibilidade na Educação Superior (MEC/SECADI, 2013); a Lei 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (estatuto da pessoa com deficiência) etc.
- Políticas Públicas Internacionais: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994); Declaração da Guatemala (2001); Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) etc.

Mencionemos, também, a Resolução CNE/CEB Nº 2, DE 11 de setembro de 2001 institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (BRASIL, 2001). Conforme o Artigo 2º desse documento: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos”. Essa abordagem política e epistemológica resulta em atitudes de respeito aos alunos e professores especialistas nos conteúdos de suas próprias experiências. Mas, nem sempre funcionam conforme o proposto.

Além disso, aos gestores educacionais compete constituir o grupo de trabalho com foco nas avaliações/observações feitas pela equipe escolar, legitimando-se assim, a criação dos serviços de apoio pedagógico especializado, conforme o Art. 4º da supracitada resolução:

Art. 4º Como modalidade da Educação Básica, a educação especial considerará as situações singulares, os perfis dos estudantes, as características bio-psicossociais dos estudantes e suas faixas etárias e se pautará em princípios éticos, políticos e estéticos de modo a assegurar:

[...]

II – a busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências (Brasil, 2001).

O texto da resolução refere-se, principalmente, àqueles alunos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou de comunicação e sinalização diferenciadas em face dos demais alunos. Isto é, refere-se a alunos que demandam ajuda e apoio intenso e contínuo e cujas necessidades especiais não puderam ser atendidas em classes comuns. Nesse caso, os sistemas de ensino poderão organizar, extraordinariamente, classes especiais, nas quais serão realizados os atendimentos em caráter transitório.

No âmbito de Portugal, verifica-se que as políticas públicas discorrem ações expressivas a respeito da educação inclusiva, pois são referências no sistema educativo regular em três aspectos:

- O sistema de ensino básico organiza-se em ciclos e funciona em período integral, sendo a educação obrigatória até aos 18 anos de idade;
- As escolas públicas se associaram, constituindo-se em conjuntos de unidades de diferentes níveis de ensino e gestões com princípios consistentes;

- Professores capacitados, no mínimo, com mestrado, cujo vínculo se estabelece por meio de contratos e de concursos nacionais com planos de carreira até a aposentadoria (pelo menos, 40 de serviço);

Portugal é considerado um dos países com elevado percentual de estudantes com bom desempenho nas avaliações do Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA, 2016). Apesar desses avanços, ainda parece enfrentar o desafio da inclusão.

Nas escolas ditas inclusivas ainda são frequentes ações desarticuladas e dependentes dos setores que as desenvolvem, com poucos esforços para ampliarem os monitoramentos, ou seja, as avaliações da assistência permanente prestada a esse público. Portanto, faz-se necessário avançar com os incrementos nas relações, para que sejam de fato inclusivas e de direitos, e que todas as crianças tenham oportunidades iguais de aprendizagem.

Defendemos, aqui, uma educação especial voltada à formação de professores e políticas públicas efetivas (Baptista, 2009; Hora, 2015 etc.), visto que nem mesmo os alunos considerados “normais” estão totalmente incluídos, quanto mais os alunos com deficiências das quais estamos tratando neste trabalho. Todas essas tensões e contradições inerentes a essa temática mostram que a educação especial é ampla e necessária, e, infelizmente, esses impasses estão longe de serem contornados, já que sob muitos pontos, são um reflexo da própria crise social das sociedades dos tempos atuais.

Oliveira (2003; 2006) e Castel (2007) apontam possíveis caminhos a partir das reflexões e/ou pistas que incidem nas (des)igualdades da inclusão social. Para esses autores, muitas situações podem se tornar alarmantes se não houver intervenções necessárias à inclusão. De tal modo, a “rica tapeçaria” dos processos educativos que exigem demandas da educação especial e inclusiva coloca diante de nós indagações visando ao entendimento (com vistas a soluções) dos contextos e aprendizados de alunos incluídos no ensino comum da educação básica.

Portanto, é urgente o debate acerca dos significados que a prática pedagógica tem para os professores, para que se possa avançar na esfera educativa referente às políticas de inclusão e às diretrizes para o trabalho pedagógico como consequência proativa da formação de professores inclusivos. Desse modo, as práticas pedagógicas só poderão ser modificadas a partir da interação, da partilha, da análise e da discussão, dependendo, contudo, dos investimentos na formação do professor.

Nesse ponto de vista, o Estágio Científico Avançado na UMinho converge ao anseio de pesquisar: **Quais inferências sobre práticas pedagógicas permeiam os discursos dos professores de alunos com deficiência, no âmbito do ensino básico, em escolas da região norte de Portugal?** Tal proposição visa a constituir relações com o contexto brasileiro, voltando-se ao objeto a ser investigado na Tese de doutoramento, a saber: as práticas pedagógicas como processo de mediação da aprendizagem.

As diretrizes deste trabalho investigativo da prática pedagógica inclusiva terão como marco teórico o Interacionismo Simbólico, por se tratar de abordagem das interações sociais, com base na teoria Sócio-histórico-cultural de Vygotsky (1997; 2007; 2008; 2009 e 2014), que subsidiarão análises dos sistemas conceituais aberto e dialético acerca das concepções dos professores. Também serão averiguados teóricos portugueses que possam respaldar os possíveis enfrentamentos da formação de professores, das relações de poder perante aqueles que tentam disseminar e/ou embotar as didáticas e suas práticas pedagógicas inclusivas.

Na presente investigação, traçamos os objetivos a serem alcançados durante o estágio no exterior, a saber:

- Conhecer e sistematizar inferências sobre práticas pedagógicas que permeiam as narrativas de professores de alunos com deficiência, no âmbito do ensino básico em escolas de Braga, em Portugal.

- Descrever a atuação tanto dos professores da escola comum quanto dos professores especializados em práticas pedagógicas em turmas de alunos com deficiência, também do ensino básico, em escolas de Braga em Portugal.
- Analisar como os professores de alunos com deficiência em sala de aula comum interagem com os recursos de acessibilidade, atentando-se para os seus deslocamentos, resistências e ressonâncias, a partir de suas narrativas acerca das práticas pedagógicas do ensino básico em escolas de Braga em Portugal.

A partir das análises entre o *dito* e o *feito* desses professores, sistematizaremos a respeito dos processos ensino e aprendizagem de alunos com deficiência incluídos nas salas de aulas comuns de ensino. Há demandas nos planejamentos, mas, com frequência, podem, equivocadamente, apresentar abordagens superficiais e destituídas de conteúdos coerentes e consistentes, de modo que essas lacunas podem prejudicar ou ampliar o pleno desenvolvimento desses alunos incluídos.

2. METODOLOGIA

Sob perspectiva multirreferencial, trata-se de uma pesquisa descritiva e qualitativa, com recolha de dados a partir da entrevista (individual e coletiva) com roteiro semiestruturado junto a professores de alunos com deficiência do ensino regular em escolas da região norte de Portugal. A pesquisa totalizará o período de 01 (um) semestre (outubro/2018 a março/2019).

Com base na abordagem, recorreremos aos pressupostos teóricos do Interacionismo Simbólico, como prerrogativa para compreensão das práticas sociais no ponto de vista dos investigados Lüdke (1986; 1993). Conforme Minayo (2001, p. 23), pode-se:

[...] compreender a lógica interna de grupos, instituições e atores quanto a (a) valores culturais e representações sobre sua história e temas específicos; (b) relações entre indivíduos, instituições e movimentos sociais; (c) processos históricos, sociais e de implementação de políticas públicas e sociais.

A autora discute aspectos das metodologias qualitativas que são capazes de incorporar a questão do significado e da intencionalidade como inerentes aos atos, às relações e às estruturas sociais. Ela ainda sugere um novo “olhar” para a organização escolar, ou seja, sugere que a escola seja vista como aquele espaço complexo e heterogêneo, cabendo ao investigador evidenciar as peculiaridades das lógicas internas e externas a partir de reflexões críticas, sem perder a criatividade.

Os alcances desta pesquisa de doutoramento serão: exercitar análises críticas, tecer novos fios e teares com os respaldos epistemológico, científico e prático das ações pedagógicas convergentes para a educação especial e inclusiva. Para isso, buscaremos apreender os subentendidos das ações, acerca do dito e do feito, segundo os esforços dos atores pesquisados, ações essas que simultaneamente se constroem e se (re)constroem para inovar em circunstâncias reais.

Desse modo, avalio que a estratégia de pesquisa descritiva é a mais apropriada para o que pretendo investigar. Inicialmente, será feito um levantamento de dados para identificar escolas onde estão matriculados alunos com deficiência no ensino comum. Nesse contexto, é imprescindível pesquisar a respeito das políticas públicas para formação de professores de Braga (Portugal) para contextualizar a mediação formativa e os modelos curriculares associados às práticas, as abordagens pedagógicas, ou seja, as etapas da didática que promovem a inclusão.

Após, selecionar a escola e os professores como prováveis sujeitos colaboradores de pesquisa – nos seguintes critérios: anuência dos gestores escolares e dos professores de alunos com deficiência –, os mesmos

serão convidados formalmente e, assim, darei início à investigação propriamente dita junto àqueles que se disponibilizarem. Compete destacar que esses critérios poderão ser substituídos, se necessário for, após o contato inicial com a coorientação local e, conforme a demanda do contexto. Para a produção de dados, serão realizadas duas entrevistas (uma individual e outra coletiva) no intervalo de um mês.

Esta pesquisa, a ser desenvolvida em Braga em Portugal, está sob a orientação da professora doutora Ana Paula Loução Martins (Universidade do Minho, Instituto de Educação, Centro de Investigação em Educação, Braga - Portugal). Os resultados obtidos serão divulgados em artigo que será submetido para publicação em Revistas Brasileiras e Portuguesas.

Saliento que as entrevistas realizadas em uma determinada escola de Braga (Portugal) fundamentarão a análise dos dados da pesquisa de doutoramento, favorecendo a identificação de semelhanças e distanciamentos a respeito das práticas pedagógicas de professores de alunos com deficiência, nos contextos do Brasil e de Portugal, com a intencionalidade de refletir sobre as reciprocidades entre ambos, no que diz respeito à temática em estudo. Ao considerar as especificidades dos contextos nacionais e internacionais, esta produção comporá um capítulo da tese, com finalidade de aprofundar tendências, no contexto de alunos com deficiências, das práticas pedagógicas de professores da sala de aula comum, bem como de professores especializados em Educação Especial e Inclusiva, nos âmbitos Portugal e Brasil. E, para cumprir o plano de estudos proposto, delimitamos o seguinte cronograma.

Serão respeitados os discursos dos professores, que, provavelmente, consistirão em exposições de conceitos ou aspectos concernentes às políticas e práticas educacionais inclusivas. Espera-se que essas preleções adentrem no universo acadêmico considerando os dados e (re)desenhos que serão lançados para os atributos educativos, os quais continuam se limitando ao descritivo e ainda não subsidiam efetivas mudanças.

A seguir, listaremos algumas referências utilizadas neste Plano de Estudos e outras que futuramente serão agregadas para a redação do artigo, segundo indicações da professora coorientadora da Universidade do Minho.

REFERÊNCIAS

- André, M. (1994). O Papel da pesquisa na articulação entre saber e prática docente. In: Claves, S.M.; Tiballi, E.F. (Orgs.), (1994). *Anais do VII ENDIPE*. Goiânia. v.2.
- André, M. (2001). *O papel da pesquisa na formação e na prática do professor*. Campinas: Papyrus.
- Baptista, C. R.; Jesus, D. M. de (Orgs.). (2009). *Conhecimento e margens: ação pedagógica e pesquisa em educação especial*. Porto Alegre: Mediação.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 2. ed. São Paulo: Javoli.
- Brasil. (1994). ONU. *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre as Necessidades Educativas Especiais*. Brasília, CORDE.
- Brasil. (2005). Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. *Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, Senado Federal. Disponível em: <<https://goo.gl/kyitZy>> Acesso em: 22 jul. 2018.
- Brasil. (2015) Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*. Brasília, DF, 6 de jul.
- Brasil. (2008). Ministério de Educação. Decreto n. 6571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. *Diário Oficial da União*. Brasília, DF.

- Brasil. (2014). Senado Federal. *Documento orientador do Programa Incluir: Acessibilidade na educação superior*. MEC/INEP. Brasília, Distrito Federal.
- Brasil. (2001). Decreto nº 3.956, 8 de outubro 2001. Promulga a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Guatemala.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação (CNE). *Indicações para subsidiar a construção do Plano Nacional de Educação 2011-2020*. Conselho Nacional de Educação (CNE), Brasília, DF.
- Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Fundo Nacional Desenvolvimento da Educação*. _____. Manual de Orientação. Brasília: MEC/FNDE.
- Castel, R. . (2007). As armadilhas da exclusão. In: _____.; Wanderley, Luiz E.W.; Wanderley, Mariangela B. (Orgs.). *Desigualdade social e a questão social*. São Paulo: Educ.
- Gatti, B.A; Barretto, E. S. S.; André, M.E.D.A. (2011). *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ARTMED Sul, 1999.
- Hora, G. S. da; Almeida, W. G.; CAFESEIRO, J. S. (2015). Perfil dos professores e das Salas de Recursos Multifuncionais da Rede Municipal de Itabuna-BA. In: MENDES, E. G.; CIA, F.; CABRAL, L. S. A. (Orgs.). *Inclusão escolar e os desafios para formação de professores em educação especial*. São Carlos: Marquezine & Manzini/ABPEE. – (Observatório Nacional de Educação Especial; v. 3). Capítulo 7. pp.183-202.
- Lüdke, M., André, M.E.D.A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU/EDUSP, 1986. 99p. (Temas Básicos de Educação e Ensino).
- Lüdke, M., André, M.E.D.A. (1993). Combinando pesquisa e prática no trabalho e na formação de professores. In: *Ande*, ano 12, n. 19.
- Martins, A. P. L. (2006). Dificuldade de Aprendizagem: compreender o fenômeno a partir de sete estudos de caso. *Tese* (Doutorado em Estudos da Criança). Instituto da Criança. Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2006.
- Mendes, Enicéia. G. et al. (2010). *Observatório Nacional de Educação Especial: estudo em rede nacional sobre as salas de recursos multifuncionais nas escolas comuns*. Projeto 039. Edital 2010. Fomento a estudos e pesquisas em educação. Edital N. 38/2010/CAPES/INEP.
- Meirieu, P. (2002). *A pedagogia entre o dizer e o fazer: a coragem de começar*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed.
- Minayo, M.C.S. (Org.). (2001). *Pesquisa Social: Teoria, método e criatividade*. 18 ed. Petrópolis: Vozes.
- Miranda, T.G. (2012). Desafios da formação docente: dialogando com a pesquisa. In: Caiado, K. R.; Jesus, D. M.; Baptista, C.R. (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco*. Porto Alegre: Mediação. v.1, p.125-142.
- Oliveira, L.F.M. de. (2009). *Formação docente na escola inclusiva: diálogo como fio tecedor*. Porto Alegre: Mediação.
- Oliveira, Inês Barbosa. (2006). *Boaventura e a educação*. Belo Horizonte: Autentica.
- Oliveira, Inês Barbosa. (2003). *Currículos praticados: entre a regulação e emancipação*. Rio Janeiro: DP&A.

- Organização das Nações Unidas para Educação Ciências e Cultura (UNESCO), (1990). Mundial de Educação para Todos (Conferência Jomtien) Tailândia. UNESCO. Disponível: <www.unesco.org.br/publicacao/doc-internacionais> Acesso: 22 jul. 2018.
- Programa Internacional de Avaliação de Alunos (PISA): 2015 Results in Focus (2016). Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Disponível: <<http://www.oecd.org/pisa/>> Acesso: 22 jul. 2018.
- Pletsch, Márcia Denise. (2009). Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. 2009. Disponível em: <<https://goo.gl/J4K9ZX>>. Acesso em: 22 jul. 2018.
- Vygotsky, L.S. (2014). *Imaginação e criatividade na infância* / L. S. Vygotsky; tradução João Pedro Fróis; revisão técnica e tradução Solange Affeche. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2009). *A construção do pensamento e da linguagem* / Lev Semenovich Vygotsky: tradução Paulo Bezerra. 2ª. ed. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2008). *Pensamento e linguagem*/L.S. tradução Jefferson Luiz Camargo; revisão técnica José Cipolla Nelo. - 4ª. ed. – São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*/ L. S. Vygotsky; Orgs. Michael Cole. [et. al]; tradução Cipolla Neo et al. – 7.ª Ed. – São Paulo : Martins Fontes.
- Vygotsky, L.S. (1997). *Fundamentos de defectologia*. Obras Escogidas. Tomo V. Madrid: Visor.

AS IMPRESSÕES DOS PROFESSORES ACERCA DOS RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

ID 114

Samanta Antunes KASPER

Renata Portela RINALDI

Universidade Estadual Paulista (UNESP/FCT)

samanta_kasper@hotmail.com; renata.rinaldi@unesp.br

Resumo: O presente trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada “Mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral” que aborda a complexidade do mal-estar docente entre os professores em exercício na rede pública de ensino por meio do Programa de Educação Integral no município de Presidente Prudente. Sabe-se que a expansão do tempo de permanência dos estudantes na escola demanda novos investimentos. Dentre estes investimentos encontra-se a disponibilidade de uma estrutura física e recursos materiais adequados, uma vez que esses fatores influenciam diretamente na qualidade da educação. Considerando que, apesar dos avanços, esses fatores ainda precisam ser aperfeiçoados na escola com jornada de tempo ampliada e que, a ausência ou escassez desses aspectos implicam na precarização das condições de trabalho docente, o presente estudo buscou analisar como os professores do Programa de Educação Integral Cidadescola no município de Presidente Prudente avaliam o espaço físico, a infraestrutura escolar e os recursos materiais para o desenvolvimento das atividades das escolas em que atuam. Adotou-se a abordagem qualitativa de pesquisa em educação e como instrumento de coleta de dados foi utilizado o questionário. Os resultados revelam que a maioria dos professores que atuam nas escolas com a jornada de tempo ampliada acredita que os espaços físicos são adequados. Alguns mencionaram que, inicialmente, durante o processo de implementação, havia uma maior alocação orçamentária para o investimento em recursos materiais, entretanto, após o governo federal suspender as verbas destinadas ao Programa de Educação Integral de Presidente Prudente e o governo municipal assumir integralmente o financiamento do mesmo, as verbas diminuíram, dificultando a realização de atividades diversificadas. Por outro lado, para alguns docentes, as escolas em que atuam não possuem espaço físico e infraestruturas apropriadas, enquanto os recursos materiais são escassos, resultando em ajustes e adaptações por parte dos professores para o desenvolvimento das atividades. Há ainda aqueles que enfatizaram o fato de espaço ser dividido com o ensino regular, resultando em negociações para a utilização do mesmo.

Palavras-chave: Educação Integral, Escola de Tempo Integral, Jornada Ampliada, Recursos Físicos, Recursos Materiais.

INTRODUÇÃO

Nos últimos tempos, temos vivido e observado inúmeras discussões no campo educacional refletindo sobre a qualidade do ensino ofertado. Indicam como um dos principais desafios, ainda na atualidade, fazer com que o direito à educação seja, além de garantido e efetivado por meio de medidas de universalização do acesso e da permanência, uma experiência enriquecedora do ponto de vista humano, político e social e que consubstancie, de fato, um projeto de emancipação e inserção social (Oliveira; Araújo, 2005) a partir, sobretudo, da perspectiva de escola como espaço institucional de produção e de disseminação, de modo sistemático, do saber historicamente produzido pela humanidade (Dourado; Oliveira, 2009).

Mais recentemente, no bojo dessas discussões vimos emergir, ainda nos anos 2000, a proposta de educação de tempo integral como uma alternativa para que tais objetivos fossem alcançados. Entretanto, como apontam Rinaldi e Silva (2017, p. 122):

O ideário da educação integral aliada ao tempo integral, no Brasil, visando uma educação pública de qualidade para todos por vias democráticas, apesar de hoje estar ocupando destaque na realidade educacional, não teve suas origens na atualidade, depois de certo tempo neutralizado, retoma seu espaço na centralidade deste debate.

A perspectiva da educação integral em jornada de tempo ampliada em um sistema de ensino aprendente em termos de conhecimentos e vivências no processo de implantação e implementação tem suas bases, no Brasil, emanadas na década de 1920 (Rinaldi; Silva, 2017). Complementarmente, as autoras apontam que, ao longo do tempo, “O conceito de educação integral foi abordado por diferentes ideologias do pensamento educacional e manifestou-se sob múltiplos vieses [...], a saber: o Conservadorismo, o Socialismo e o Liberalismo” (Rinaldi; Silva, 2017, p. 122). Além de apresentar as características e tensões que marcam a alteração das concepções em cada momento, Rinaldi e Silva (2017) descrevem muitos dos desafios que permearam essas experiências no Brasil. Para as autoras,

Reconhecer os desafios ajuda-nos a criar mecanismos, especialmente a partir do investimento coletivo, para discutir, questionar e apreender elementos das experiências para que no futuro a educação integral, no Brasil, se efetive como uma experiência omnilateral para todos os alunos em todo o território nacional (Rinaldi; Silva, 2017, p. 136).

Entre os principais desafios observados ao longo da trajetória da incorporação da educação integral no cenário educacional do país encontra-se, entre outros aspectos, a disponibilidade de uma estrutura física e recursos materiais adequados, uma vez que esses fatores influenciam diretamente na qualidade da educação. Considerando que, apesar dos avanços, esses fatores ainda precisam ser aperfeiçoados na escola com jornada de tempo ampliada e que, a ausência ou escassez desses elementos implicam na precarização das condições de trabalho docente, o presente estudo buscou analisar como os professores em exercício na rede pública de ensino por meio do Programa de Educação Integral no município de Presidente Prudente/SP avaliam os recursos físicos e materiais para o desenvolvimento das atividades das escolas em que atuam.

RECURSOS FÍSICOS E MATERIAIS NAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL

O processo de ensino-aprendizagem é complexo e para que o mesmo seja realizado de modo eficaz é necessária a interação de diversos fatores. Dentre esses fatores encontram-se as condições de infraestrutura escolar favorável, o que inclui recursos físicos e materiais apropriados. A ausência do suporte estrutural adequado implica no desenvolvimento e nas condições de trabalho do professor, o que reflete na qualidade da educação ofertada. Estudos evidenciam a importância das condições físicas e do ambiente escolar ao demonstrarem que os mesmos são variáveis que apresentam um forte impacto no desempenho dos alunos (Barbosa; Fernandes, 2001; Soares; César; Mambrini, 2001).

Desse modo, a ampliação de tempo da jornada escolar requer, entre outros aspectos, a criação de condições de espaços e recursos para materializar o conceito de formação integral. Entretanto, estudos têm demonstrado que tal aspecto não é uma constante.

Branco (2012) ao analisar os desafios enfrentados para a implantação do aumento da jornada escolar em experiências desenvolvidas na região Sul do Brasil, apontou como um dos possíveis desafios para o desenvolvimento da proposta, a falta de melhor estrutura física das escolas, uma vez que a ampliação de tempo da jornada escolar e a diversificação das atividades demandam outros espaços de trabalho para professores e alunos. De modo similar, Ferreira (2015) constatou que para os professores do Ensino Fundamental da rede pública de um município em Tocantins, o espaço físico escolar juntamente com a falta de acompanhamento familiar são os principais desafios a serem superados para a efetivação da educação em tempo integral.

Cavaliere e Maurício (2011) ao realizarem um estudo sobre as características das experiências de ampliação da jornada escolar nas regiões Sudeste e Nordeste concluíram que, em sua maior parte, as experiências de ampliação da jornada escolar oferecem atividades no contraturno que acontecem principalmente dentro do espaço escolar, o que reforça que as condições de implementação são determinantes da condução desta política. Observaram ainda que, as duas regiões privilegiam a sala de aula como espaço dentro da escola para desenvolvimento das atividades e que a disponibilidade de uso de outros espaços a que se recorre no interior da escola (quadra, biblioteca, laboratório, entre outros) é determinada de acordo com o desenvolvimento econômico da região.

Por outro lado, alguns estudos demonstram que há investimento na infraestrutura nas escolas de tempo integral. Silva (2017) verificou em seu estudo que o modelo de educação integral no Brasil parece privilegiar os investimentos nos meios físicos e nos equipamentos em detrimento da formação do professor.

Ainda nessa direção, Barra (2007) estudou o espaço físico da escola pública Goiana de tempo integral e constatou que os ambientes escolares sofreram reformas ou adaptações para a ampliação da jornada. No que tange a rede estadual, a autora destaca o conjunto híbrido de reformas realizadas, como reforma do forro e do telhado, pintura, fiação elétrica, muro, reformas de banheiros, salas de aula, entre outras. Por sua vez, os achados apontaram que os ambientes reformados nas redes municipais compõem o conjunto que, mais as aproximaria das novas demandas da escola de jornada ampliada: refeitório, salas para oficinas, quadras, pátios, etc.

No caso da rede municipal de Goiânia, os ambientes adaptados foram tendas, quiosques e mesas com bancos de cimento. Segundo a autora esses ambientes indicam dois temas: improvisação e baixo custo, uma vez que são alternativas que implicam menos gastos com a capacidade de abranger diferentes atividades que supõem pequenos grupos de alunos, conseguindo assim, responder as novas demandas postas para a escola. Entretanto, os resultados identificaram também que a média de 35% das escolas do estado não recebeu nenhum tipo de adaptação ou reforma e que muitas das reformas requeridas relacionam-se com a falta de manutenção devida para dependências básicas da escola, seja ela de funcionamento em tempo integral ou não (Barra, 2007).

Através dos estudos foi possível observar que, a ampliação do tempo escola requer o investimento nos recursos físicos, materiais e em sua infraestrutura como um todo. Ainda, conclui-se que apesar dos avanços, esses aspectos, carecem de aprimoramento.

CARACTERIZAÇÃO E FUNCIONAMENTO DO PROGRAMA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL CIDADESCOLA

O município de Presidente Prudente, localizado na região oeste do Estado de São Paulo, a 580 km da capital paulista aderiu à proposta de educação integral com o Programa Cidadescola por meio do Decreto nº 21.142/2010 que visa fomentar a educação integral de crianças da Rede Municipal de Ensino e tem como objetivos:

[...] desenvolver a formação integral das crianças da rede municipal de ensino de Presidente Prudente e contribuir para a realização de propostas e práticas curriculares, ampliando a oferta de saberes, atividades socioeducativas, que auxiliem no processo de formação das crianças, por meio da articulação de ações intersetoriais de todas as secretarias e órgãos do Município. (Presidente Prudente, 2010, art. 1º).

A princípio, o Programa foi implementado em nove escolas da rede municipal de ensino de Presidente Prudente em agosto de 2010. Foi necessária a ampliação e/ou reforma dos espaços escolares para que as atividades do Cidadescola pudessem ser desenvolvidas. Em 2011, o Programa ampliou o atendimento para mais uma escola, totalizando 10 unidades. Em 2015, o município universalizou a oferta do tempo integral nas 31 escolas

de anos iniciais do ensino fundamental da rede (1º ao 5º ano), oferecendo mais de 30 oficinas e atendendo aproximadamente 4.000 alunos. Entretanto, em 2017, uma das escolas deixou de oferecer o ensino fundamental, e o Programa está sendo desenvolvido atualmente em 30 escolas. O Cidadescola conta também com uma sede, o núcleo “José Carlos Pimenta”, onde está instalada a equipe gestora e se desenvolvem algumas oficinas, como música, por exemplo.

O Programa Cidadescola amplia a permanência diária dos alunos na escola de cinco para até 9 horas, onde são oferecidas no contra turno escolar, oficinas desenvolvidas tanto nas escolas, quanto em outros espaços socioculturais da cidade. O Programa não possui caráter obrigatório, desse modo, não são todos os alunos que participam do programa, nem mesmo todos os professores das unidades escolares que atuam na iniciativa.

O Programa recebeu esse nome devido ao fato de sua proposta considerar que os espaços públicos da cidade também educam e por trabalhar de maneira conjunta com setores sociais para o desenvolvimento das atividades educativas. A ampliação dos territórios educativos é uma das principais características do Programa, uma vez que muitas oficinas acontecem fora das escolas, sendo realizadas em espaços da cidade, como: clubes, igrejas, quadras, praças, espaços comunitários. Quando as oficinas ocorrem fora das escolas, os alunos são transportados de ônibus até o local.

Outra característica do Programa Cidadescola é a intersetorialidade, uma vez que as atividades são realizadas através da articulação de ações intersetoriais entre todas as Secretarias e órgãos do município, incluindo os campos da Educação, Artes, Cultura, Esporte, Lazer, Meio ambiente, Saúde, entre outros. A Secretaria de Assuntos Vários, por exemplo, disponibiliza funcionários e agentes de trânsito para auxiliar no desenvolvimento da oficina “Educação para o Trânsito e Cidadania” (Brasil, 2015). A intersetorialidade constitui-se como uma “nova forma de trabalhar, de governar e de construir políticas públicas, que possibilite a superação da fragmentação dos conhecimentos e das estruturas sociais a fim de produzir efeitos mais significativos” na solução dos problemas (Comerlatto et al., 2007, p. 268). A ação intersetorial é efetivada por meio das ações coletivas, ações essas que envolvem a articulação de diferentes setores sociais que resulta na possibilidade da produção de novos conhecimentos, na integração entre os diferentes segmentos sociais e na construção de redes intersetoriais. As redes visam a estruturalização da intersetorialidade em suas ações coletivas e reúnem uma diversidade de interlocutores e parceiros que tem como objetivo em comum instituir de modo público as garantias para a proteção e o desenvolvimento social (Comerlatto et al., 2007).

Todo início de ano, a direção e a coordenação das escolas se reúnem com a gestão do Programa para estruturar a proposta nas unidades escolares. Os responsáveis pelas escolas possuem autonomia para escolherem as atividades de acordo com as necessidades do contexto em que está situada. Em cada escola são realizadas 5 atividades distintas na semana (Português, Matemática e 3 de livre escolha). Entre as atividades de livre escolha ofertadas encontram-se: natação, música, dança, judô, karatê, hora do conto, cultivo de hortas, práticas circenses, entre outras. As oficinas obrigatórias de Português e Matemática são ofertadas por professores da rede com carga suplementar. Em cada escola há um professor responsável pela organização das atividades do contraturno escolar, recebendo este a denominação de “Professor Articulador”.

As oficinas são ministradas por diferentes profissionais os quais possuem uma contratação e fonte de pagamento distinta. Algumas são ministradas por professores efetivos da rede municipal que possuem carga suplementar, enquanto outras estão a cargo de funcionários públicos em desvio de função, como, por exemplo, serviços gerais, sendo nestes casos, a prefeitura o órgão responsável pelos pagamentos. Há também o pagamento

efetivado com a verba federal, sendo os profissionais contratados como voluntários pelo próprio Programa ou pelas escolas, e outros contratados por empresas que participam de processo de licitação e realizam parcerias com o Programa (Oliveira, 2019).

No que tange ao financiamento, anteriormente o município de Presidente Prudente contava com o recurso encaminhado por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para financiamento do Programa Mais Educação (PME), os quais eram utilizados para a aquisição e manutenção de equipamentos, para a compra de *kits* e de outros materiais vinculados aos macrocampos/oficinas do PME e no pagamento de pró-labore aos oficineiros. Entretanto, tais recursos só viabilizavam parcialmente a implantação do Programa e para que o mesmo se mantivesse, a Prefeitura disponibilizava para a Secretaria Municipal de Educação (SEDUC), recursos orçamentários adicionais, além dos do PDDE e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), considerando que esses não eram suficientes para cobrir os gastos com o Cidadescola (Brasil, 2015). Esses recursos adicionais eram gastos na aquisição de equipamentos e de materiais para as oficinas e em manutenção de equipamentos, além disso, custeavam as reformas dos espaços escolares e de outros espaços educativos, a alimentação, os traslados das crianças para as atividades que ocorrem fora da escola, entre outros.

Após o golpe de Estado 2017 e diante das mudanças ocorridas a âmbito nacional, as atividades passaram a ser financiadas pelo Programa Novo Mais Educação (PNME) e adotaram novas diretrizes, fazendo com que o município adequasse a sua proposta de tempo integral. Entre as mudanças ocorridas, encontra-se a oferta das oficinas. Inicialmente cada escola oferecia, aproximadamente, oito oficinas na semana, entretanto, em 2017, essa oferta se limitou a, no máximo, seis oficinas semanais, uma vez que diariamente os alunos deveriam participar da oficina “Orientação de Estudo e Leitura” (OEL), onde conteúdos referentes à Língua Portuguesa e Matemática são trabalhados, tendo a alfabetização como foco (Oliveira, 2019).

Outra mudança sofrida se deu no critério de seleção dos alunos. Até 2016 o Programa atendia, preferencialmente, os alunos que se encontravam em situação de vulnerabilidade social e/ou que contavam com o auxílio bolsa-família do Governo Federal. Todavia, em 2017, o desempenho escolar passou a ser o critério, desse modo, eram selecionados os alunos que apresentavam dificuldades de aprendizagem e na alfabetização. Ainda, em 2017, os alunos do Programa realizaram duas avaliações padronizadas elaboradas pelo Governo Federal, uma no início e a outra no final do ano, com o objetivo de mensurar os efeitos da complementação dos estudos no contraturno escolar (Oliveira, 2019).

Entretanto, devido à adoção de alguns critérios para que as escolas participassem do PNME, e conseqüentemente recebessem o recurso financeiro, a prefeitura de Presidente Prudente passou a não receber mais as verbas vindas do Governo Federal para custear o programa Cidadescola. Desse modo, a prefeitura do município responsabilizou-se pelo financiamento integral do Cidadescola, o que possibilitou que programa se desenvolva de acordo com seus próprios princípios e ideais da educação integral, sem a intervenção do governo federal e obrigatoriedade do Ministério da Educação.

Os achados de Oliveira (2019) mostram que o Programa Cidadescola é marcado por três períodos que se distinguem em termos de objetivos, estrutura e características: de 2010 a 2016; 2017; a partir de 2018. Até 2016, o Programa apresentou resultados positivos. Esses resultados foram percebidos nas situações cotidianas e, principalmente, nas mudanças de comportamentos dos alunos. Os alunos de tempo integral, por exemplo, passaram a faltar às aulas com menos frequência e muitas crianças consideradas “hiperativas” aprenderam a tocar

instrumentos, entre eles, violão e flauta. Entretanto, com as mudanças ocorridas em 2017, o Programa foi negativamente afetado, uma vez que grande parte do tempo das oficinas foi destinado ao ensino de conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Por sua vez, no ano de 2018, o Programa resgatou os princípios e as diretrizes de quando foi implementado.

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, cuja opção de instrumento de coleta de dados foi o questionário, que visou delinear o perfil dos participantes da pesquisa, bem como identificar suas concepções sobre a Escola de Tempo Integral no seu local de trabalho e aspectos do trabalho docente na modalidade investigada. O questionário, de acordo com Gil (1999, p.128), pode ser definido “como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc”.

É importante destacar que o presente trabalho é um recorte da pesquisa de Mestrado intitulada “Mal-estar no trabalho docente na escola pública de tempo integral” que aborda a complexidade do mal-estar docente entre os professores em exercício na rede pública de ensino por meio do Programa de Educação Integral no município de Presidente Prudente. Desse modo, o questionário foi composto por perguntas que abrangessem os objetivos da pesquisa. Entretanto, para atender ao objetivo deste estudo, analisaremos apenas as respostas da seguinte pergunta: *Como você avalia o espaço físico e a infraestrutura escolar? Os recursos para o desenvolvimento das atividades são oferecidos?* Finalmente, um total de vinte e um professores que atuam em diferentes escolas participantes do Programa Cidadescola responderam ao instrumento.

RESULTADOS

A partir da análise dos resultados coletados por meio do trabalho de campo foi possível agrupar as respostas em três categorias, a saber: a) os espaços físicos, a infraestrutura e os recursos materiais são *bons*; b) os espaços físicos, a infraestrutura e os recursos materiais são *regulares*; c) os espaços físicos, a infraestrutura e os recursos materiais são *ruins*. Os Quadros 1, 2 e 3 apresentam a transcrição das respostas dos professores e os resultados obtidos, segundo a sua categoria.

Espaços adequados. Com o tempo os recursos financeiros foram diminuindo, dificultando a realização de atividades diversificadas com os alunos.

Os espaços físicos são adequados, salas de aula. Com o passar do tempo o dinheiro para a compra de recursos foi diminuindo, dificultando a realização de atividades diversificadas.

Hoje, o espaço utilizado na escola é bom.

Há espaço para atividades complementares como o uso de vídeo, quadra coberta, sala de informática, isso facilita em algumas atividades que precisamos ministrar na escola.

A escola tem excelente infraestrutura. Todos os recursos, na medida do possível, são oferecidos.

Nossa escola tem espaço físico adequado para receber o número máximo de 75 crianças. Conta com sala de judô, informática, quadra, brinquedoteca, vídeo e 2 salas de aula para desenvolver o Programa.

Ganhamos uma sala com lousas, ar condicionado, armário, estantes.

Todas as atividades desenvolvidas nas escolas são em sala de aula e as salas são boas.

Não temos em nossa unidade escolar problemas com o espaço físico porque nossa escola é grande, dispõe de duas quadras, uma coberta e outra não, sala de jogos, sala de informática, biblioteca, além das salas de aula e os alunos estão divididos em dois turnos, sendo assim, sempre no início do ano procuramos organizar o cronograma das atividades internas, tanto regular quanto complementar [do programa Cidadescola], de forma que todos possam usufruir dos espaços da melhor maneira possível. Quanto aos recursos, o mais difícil com a falta de verba são aqueles materiais que fogem do básico que possuímos na escola e os recursos humanos.

O espaço físico e a infraestrutura da escola estão adequados para as atividades oferecidas, assim como os recursos oferecidos.

Ótimos. Sim, são oferecidos recursos.

Quadro 1: Os espaços físicos, a infraestrutura e os recursos materiais são *bons*.

Temos uma boa estrutura física, mas ainda é insuficiente para atender todos os alunos. Até o ano de 2017 o governo federal mantinha um convênio através do Programa Novo Mais Educação. Em 2018 esse convênio foi cortado.

Tudo é bem organizado de forma que não atrapalhe o ensino regular em suas atividades.

O espaço físico é pequeno, a infraestrutura é satisfatória, infelizmente os recursos são bem restritos.

O espaço físico poderia ser melhor, porém o Programa procura se adequar ao espaço que lhe é oferecido, existem algumas adequações para seu funcionamento.

Quadro 2: Os espaços físicos, a infraestrutura e os recursos materiais são *regulares*.

Precisa melhorar tanto na infraestrutura quanto no desenvolvimento das atividades.

Ruim, utilizamos o espaço físico destinado/programado para outra atividade, fazemos adaptação/ ajuste para que as crianças tenham um lugar para aprender. Os recursos destinados ao Programa foram gastos com as atividades.

Tem que ser dividido com o ensino regular.

A escola é pequena. Como temos o ensino regular nos dois períodos às vezes choca, mas negociamos.

Espaço físico e infraestrutura deixam a desejar, necessita de locais apropriados e reformas.

Espaço físico e infraestrutura são péssimos. Não há sala apropriada para as aulas e nem para o descanso das crianças. Os recursos são bem escassos.

Quadro 3: Os espaços físicos, a infraestrutura e os recursos materiais são *ruins*.

DISCUSSÃO

Os resultados apresentados revelam que a maioria dos professores que atuam nas escolas com a jornada de tempo ampliada acredita que os espaços físicos são adequados. Alguns mencionaram que inicialmente, durante o processo de implementação, havia uma maior alocação orçamentária para o investimento em recursos materiais, entretanto, após o governo federal suspender as verbas destinadas ao Programa de Educação Integral no país e o governo municipal assumir integralmente o financiamento do mesmo, as verbas diminuíram, dificultando a realização de atividades diversificadas.

Por outro lado, para alguns docentes, as escolas em que atuam não possuem espaço físico e infraestruturas apropriadas, enquanto os recursos materiais são escassos, resultando em ajustes e adaptações por parte dos professores para o desenvolvimento das atividades no Programa. Há ainda aqueles que enfatizaram o fato de espaço ser dividido com o ensino regular, resultando em negociações para a utilização do mesmo. Nesse sentido, é nítido que as deficiências de infraestrutura tendem a se acentuar nas escolas de tempo integral, uma vez que seus serviços se tornam mais complexos. O atendimento concomitante de alunos em jornada de tempo ampliada e dos turnos regulares faz com que a escola a recorra a espaços improvisados e restrinja as suas opções por falta de recursos físicos e materiais para atender aos estudantes-alvo da jornada ampliada.

Destacamos a resposta da docente que afirmou: “[...] utilizamos o espaço físico destinado/programado para outra atividade, fazemos adaptação/ ajuste para que as crianças tenham um lugar para aprender”. A esse respeito, evidencia-se o discurso da “criatividade” que tanto é exigido dos professores como forma de suprir as lacunas e dificuldades cotidianas. Compreendemos que não é papel do professor empenhar-se para que as crianças “tenham um lugar para aprender”. É dever do Estado essa garantia, por meio das políticas educacionais que visem proporcionar o devido espaço e as condições estruturais necessárias para que essa aprendizagem se efetive. O discurso da criatividade transfere uma obrigação do Estado para o professor, fazendo com que mais uma função lhe seja atribuída.

Em algumas respostas, o sonho de Anísio Teixeira de uma escola com um conjunto arquitetônico que contemplasse diversos setores, como o Setor de Trabalho (artes aplicadas, industriais e plásticas); Setor de Educação Física e Recreação (jogos, recreação, ginástica); Setor Socializante (grêmio, jornal, rádio-escola, banco e loja); Setor Artístico (música instrumental, canto, dança, teatro); Setor de Extensão Cultural e Biblioteca (leitura, estudo, pesquisa) (ÉBOLI, 1983) todos em funcionamento para o desenvolvimento de atividades, proporcionando assim uma educação integral, parece ainda atual.

Corroboramos, ainda, com Cavaliere (2007, p. 1022) que ressalta que “[...] uma concepção de educação integral, que envolva múltiplas dimensões da vida das crianças e adolescentes, precisa de um tipo de escola onde ocorram vivências reflexivas”. Ainda, segundo a autora, o tempo integral pode tornar-se um aliado da escola para preparar indivíduos para a vida democrática, mas para tal, é necessário que haja condições que possibilitem a troca de experiências e reflexão:

Para isso, além de definições curriculares compatíveis, toda uma infraestrutura precisa ser preparada do ponto de vista de espaços, dos profissionais e da organização do tempo. Numa escola de tempo integral, as atividades ligadas às necessidades ordinárias da vida (alimentação, higiene, saúde), à cultura, à arte, ao lazer, à organização coletiva, à tomada de decisões, são potencializadas e adquirem uma dimensão educativa (Cavaliere, 2007, p. 1023).

Portanto, para que a educação integral seja de fato consolidada, é necessário criar as condições de espaços e recursos materiais, permitindo assim, o desenvolvimento das atividades previstas, o compartilhamento de experiências e a reflexão.

CONCLUSÃO

A análise demonstrou que os fatores limitantes dos recursos físicos e materiais interferem no desenvolvimento das atividades e no alcance dos objetivos da escola de tempo integral. Desse modo, há que se pensar e prever condições para que as atividades possam ser desenvolvidas de maneira eficaz. Ainda, a falta de infraestrutura adequada, de materiais didáticos e pedagógicos traz implicações para o trabalho docente, para a qualidade da educação e para os resultados de desempenho observados nos exames de avaliação em larga escala.

Portanto, a implementação de um programa que amplia o tempo de permanência de estudantes nas escolas públicas exige o investimento na infraestrutura das unidades escolares com a adequação e construção de espaços, a disponibilização de recursos materiais, além do investimento em outros aspectos igualmente importantes, como a formação profissional dos docentes. Finalmente, é necessário atentar-se para as condições de trabalho docente, para que, superada as deficiências estruturais (espaço físico, recursos materiais, infraestrutura), a educação integral possa, de fato, ser concretizada.

REFERÊNCIAS

- Barbosa, M. E. F. & Fernandes, C. (2001). A escola brasileira faz diferença? Uma investigação dos efeitos da escola na proficiência em matemática dos alunos da 4ª série. Em C. Franco (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação*. Porto Alegre: Artes médicas, 121-153.
- Barra, Valdeniza Lopes. (2017). Espaço Físico da Escola Pública Goiana de Tempo Integral: dados e apontamentos. *Educação & Realidade*, 42(3), 1081-1101.
- Branco, V. (2012). Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, (45), 111-123.

- Brasil. (2015). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica/SEB; Diretoria de Currículos e Educação Integral. *Programa Mais Educação (PME): Impactos na Educação Integral e Integrada em Presidente Prudente/SP*. Brasília.
- Cavaliere, A. M. (2007). Tempo de escola e qualidade na educação pública. *Educação e Sociedade*. Campinas, v. 28, n.100, 1015-1035.
- Cavaliere, A. M.; Mauricio, L. V. (2007). As Práticas de ampliação da jornada escolar no ensino fundamental: sobre modelos e realidades. In: *Anais da 34ª Reunião Anual da Anped, Natal, 2011*, v. 1. p. 1-15.
- Comerlato, D.; Colliselli, L.; Kleba, M. E.; Matiello, A.; Renk, E. C. (2007). Gestão de políticas públicas e intersetorialidade: diálogo e construções essenciais para os conselhos municipais. *Revista Katál*. Florianópolis v. 10 n. 2 p. 265-271.
- Dourado, L. F.; Oliveira, J. F. de. (2009). A qualidade da educação: perspectivas e desafios. *Caderno Cedes*, Campinas, v. 29, n. 78, p. 201-2015, maio/ago.
- Éboli, T. (1983). *Uma experiência de educação integral*. [3. ed.]. Rio de Janeiro: Faperj.
- Ferreira, L. (2015). *Ampliação do tempo escolar: Os desafios e as possibilidades no Ensino Fundamental da Rede Pública do Município de Araguatins Tocantins*. Dissertação (Mestrado). 149 p. Universidade Federal de Santa Maria. Centro de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, RS.
- Gil, A. C. (1999). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 5. ed. São Paulo: Atlas.
- Oliveira, A. P. de. (2019). *Educação Integral X Escola de tempo integral: Explorando os espaços para a educação em valores*. Tese (Doutorado em Educação). Presidente Prudente: [s.n].
- Oliveira, R. P. de.; Araujo, G. C. de. (2005). Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 28.
- Presidente Prudente. (2010). Decreto nº 21.142, de 17 de agosto de 2010. *Dispõe sobre a instituição do Programa Cidadescola*. Presidente Prudente, SP.
- Rinaldi, R. P.; Silva, N. S. da. (2017). Educação integral: entre o passado e o futuro. *Educação em Revista*, Marília, v.18, p. 121-138.
- Silva, N. S. (2016). *Formação de professores e a Escola de Tempo Integral no município de Araçatuba: práticas, desafios e possibilidades*. 2016. 189f. Dissertação (Mestrado em Educação). Presidente Prudente: [s.n].
- Soares, J. F., César, C. C. & Mambrini, J. (2001). Determinantes de desempenho dos alunos do ensino básico brasileiro: evidências do SAEB de 1997. Em C. Franco (Org.) *Avaliação, ciclos e promoção na educação* (pp. 121-153). Porto Alegre: Artes médicas.

AGRADECIMENTO

Agradecimentos à FAPESP e à CAPES pelo financiamento da pesquisa de Mestrado da qual decorreu este artigo. Processo nº 2017/11415-8, Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP). O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001. As opiniões, hipóteses e conclusões ou recomendações expressas neste material são de responsabilidade do(s) autor(es) e não necessariamente refletem a visão da FAPESP e da CAPES.

KA-A: E A MATA ME CHAMA¹

ID 93

Mariana Marques KELLERMANN²

Universidade Federal do Pará

lila2007@uol.com.br

Resumo: Vem do dicionário Tupi-Guaraní, que significa, CAA, CAÁ, KA'A, KAÁ, mata, mato, folha, planta, Ka'agwy, mata, bosques, floresta. Este artigo versa sobre reflexões feitas em um laboratório de sala de aula, denominado "Improvisação e Ludicidade", considerando ser a improvisação sem acordos prévios encadeamento de ações e conexões compositivas ocorridas sem combinações, ou seja, surgidas do imprevisto. Esta discussão fez parte da primeira unidade de estudo do Plano de Ensino da disciplina improvisação, ministrada para alunos do segundo ano do Curso Técnico em Dança, Intérprete/Criador da escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará, realizada no Museu Emilio Goeldi, no primeiro semestre de 2016.

Palavras-chave: Improvisação, Ludicidade, Dança, Jogos Teatrais, Atividades Lúdicas

1. NUM REMEXER DE GAVETAS

Este estudo aqui colocado em forma de comunicação oral, denominado "KA-A: e a mata me chama", foi apresentado no VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL DE ETNOCENOLOGIA, COSMO, CORPO E CELEBRAÇÃO, ano de 2018, como também participei do XXVI COLOQUIO DA AFIRSE – Tempo, Espaços e Artefatos em educação, da universidade de Lisboa – Portugal, no período de 27/01 a 02/20 de 2019 todavia o fato de *remexer as gavetas* oportunizou-me reaver em 2013 coisas que estavam ali guardadas, esquecidas e ainda outras que talvez não tivessem totalmente compreendidas, ou mesmo desordenadas como foi o caso dos estudos das *atividades lúdicas*, que denominei, de *jogo/dança*.

A partir de 2014 o processo *jogo/dança*, foi para dentro da sala de aula possibilitando fazer da palavra ludicidade o *filio condutor* que passou a tecer a trama dos caminhos metodológicos utilizados como indutor nas descobertas de multiplicação de olhares e conseqüentemente de fazeres. Pensando assim, selecionei em 2016 como espaço para executar as experiências da *improvisação em tempo real*, na forma de *jogo/dança*, o Museu Emilio Goeldi que é uma reserva da fauna e flora amazônica, situada na cidade de Belém do Pará.

Segundo Guerreiro (2008), este tipo de improvisação, se caracteriza pela imprevisibilidade, pois, aqui, o processo é desvelado como forma de apresentação sem um produto final pré-elaborado, possibilitando o aluno utilizar sua liberdade para criar, produzir novos olhares sobre o movimentar e conseqüentemente o modo de pensar em dança.

A opinião de Ryngaert (2009) para esta discussão é a de que o praticante da *improvisação em tempo real*, flexibiliza sua imaginação, não se deixando sistematizar informando ainda que "por sua ancoragem na afetividade, a improvisação, não nega qualquer conduta racional, mas estimula no contexto de uma formação, a tomar consciência do papel inconsciente e do sensível na relação do indivíduo com o mundo" (2009, p. 97).

¹ As informações adquiridas sobre esta tribo, influenciou na denominação do título do estudo KA-A: e a mata me chama, selecionado para a Mesa Temática COSMO, CORPO E CELEBRAÇÃO, VII COLOQUIO INTERNACIONAL, II ENCONTRO NACIONAL E IV ENCONTRO PARAENSE DE ETNOCEOLOGIA, de 12 a 15 de junho de 2018 e do XXVI COLÓQUIO DA AFIRSE PORTUGAL, de 31 de janeiro a 1 e 2 de fevereiro, de 2019, na universidade de Lisboa.

² Mariana Marques kellermann, Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de pesquisa "Educação Lúdica" e-mail: lila2007@uol.com.br.

O estudo foi realizado em dois módulos: “CONHECENDO O ESPAÇO: o que nos restou do passado” e o segundo módulo, “IMPROVISANDO EM TEMPO REAL: floresta e seu povo - o cortejo e a criação”, conclusão e as Referências bibliográficas.

1.1. Conhecendo o espaço: o que nos restou do passado

Num *cortejo*, o grupo caminhava pela reserva, cercado de árvores, animais e de todo um clima de umidade, característico da Amazônia. Na CASA DO INDIO, participaram de uma exposição sobre a tribo KA-APOR, que surge no Maranhão, significando o HOMEM DA FLORESTA.

Ficar sabendo de como surgiu o Museu Paraense Emilio Goeldi foi muito significativa para este estudo, pois, o referido Museu hoje é um Campus de Pesquisa, vinculado ao Ministério da Ciência e Tecnologia e Inovação.

Este museu, possui acervos para conhecimentos nas áreas de ciências naturais e humanas relacionados à Amazônia. Foi instalado oficialmente, no dia 25 de março de 1871, pelo governador do estado, Domingo Soares Ferreira Pena. Todavia, com sua morte, a reserva foi fechada, mas logo teve de voltar seu funcionamento, pois, Justo Chermont, José Verissimo e Lauro Sodré, que naquele momento era o prefeito da cidade de Belém que percebendo a importância deste Campus de Pesquisa para cultura da região, reabriram convidando a vir do Rio de Janeiro o naturalista suíço Emílio Goeldi, que assumiu a direção do Museu.

O estudioso, assumiu a direção e cercou-se imediatamente de equipe competente, que o ajudou a colocar em ordem o grande centro de pesquisa sobre a região amazônica, surgindo desta forma, em 1895, o Parque Zoológico, mostra da fauna e flora regionais para a educação e lazer da população.

O breve esclarecimento sobre o surgimento desta reserva, acompanhado do *cortejo* de alunos, influenciou *significativamente* a composição do estudo, inclusive para a nomeação da extensão e para o fomento de entendimento para o segundo módulo.

1.2 Improvisando em tempo real: floresta e seu povo, o cortejo da criação

Conhecendo sobre a história e a geografia do lugar, o docente/improvisador foi induzido a pensar em um personagem para *as cenas do acaso*, selecionando objetos cênicos, como também, lugares dos espaços observados no primeiro módulo. Foram organizados ainda, laboratórios somáticos, para que naquele momento, os alunos pudessem entregar seus corpos acordados e em prontidão para o processo criativo e de performance. Para tanto, foram escolhidos os lugares mais largos do ambiente e quase que encobertos pelas as árvores para proteger do forte sol amazônico e ao mesmo tempo formando um manto natural entrelaçado com o aroma advindo da mata, a percepção do solo ao caminharem descalços, expressando a tríade relação homem-natureza-cosmo.

Gratificante foi observar que o improvisador em *tempo real*, ou *sem acordos prévios*, procurava uma identidade com o ambiente, demonstrando as transformações de seu corpo e expressão, dando dramaturgia para seus movimentos, o que fazia que experimentasse estados corporais, sem congelar com uma só ideia e sim se modelando as possibilidades que no momento faziam-se presentes. Havia jogo, de olhares, de respiração, de movimento e até mesmo na indumentária, visto que ali se apresentou o índio, o mascarado, o estrangeiro, figurinos criados de improviso pelos praticantes para comporem seus personagens e conseqüentemente a cena do aqui, do agora, a performance.



Foto1: Arquivo pessoal do professor – 2016

O curso foi encerrado com a feitura de um vídeo-dança que serviu de base para a comunicação oral denominada KA-A: e a mata me chama, realizada no Teatro Waldemar Henrique, no dia 13/06/2018, durante o VIII COLÓQUIO INTERNACIONAL, II ENCONTRO NACIONAL e IV ENCONTRO PARAENSE DE ETNOCENOLOGIA, ocorrido, de 12 a 15 de junho de 2018, em Belém do Pará/Brasil.

1.3 Por onde ir....

Falar de improvisação em *tempo real*, ou sem acordos prévios é reporta-se a *imprevisibilidade*, todavia, sem esquecer que esta forma de improvisar, é também uma forma de compor dança. Chamou a atenção neste experimento, a mudanças de hábitos nos alunos, transformações estas vivenciadas por eles, que saíram da sala de aula, COM PORTAS FECHADAS para praticar dança na rua, interagindo com o lugar, com pessoas, animais, situações, focos que lhes deram a oportunidade de transformar o momento vivido, imprevisivelmente, sem nada de certezas, mas ao mesmo tempo desvendando e conhecendo dançando, a geografia e história de sua cidade.

Foi o imprevisto, o fomentador dos focos da investigação em relação ao interesse do praticante. Era grande o esforço de variar movimentos, se afastando constantemente dos movimentos padrões. Sentindo-se livre para criar, contando com a natureza do cenário ao seu redor, encontrando no caminhar, inúmeras possibilidades de espaços para compor, tomando ciência do espaço.

No ambiente, os improvisadores faziam suas entradas e saídas de histórias, movimentadas pelos ruídos do lugar, araras, papagaios, passarinhos, macacos e do vento que fazia aquelas enormes arvores participarem embalando a emoção do momento. Todavia, tiveram que pensar no movimento que faziam, pois, a cada *reviravolta*, surgia um fato novo, uma vez uma garça, outra vez alunos de uma escola que terminaram interagindo na composição do acaso, como também pessoas que passavam e que paravam para assistir, ou mesmo, dividir a cena com os trabalhadores da instituição, vivendo, certa maneira, situações inusitadas, todavia, os projetando para novos olhares de como dançar a cena.

Valendo-me desta experiência metodológica, justifica-se o estudo proposto, em 2016 sobre a *improvisação em tempo real* para a disciplina improvisação por considerar ser o IMPROVISADOR, aquele que vive do instante o que nos fez refletir sobre as relações compositivas possíveis numa improvisação, em dança.

Portanto, *Por onde ir* ficou sendo busca constante, pois, não existe exercício específico e muito menos caminhos previamente definidos e percorridos, mas somente o estímulo de conhecer novos corpos, nova preparação, novos movimentos e até de poder transformar um esquecido trabalho em uma gaveta, numa nova proposta, é o que vem nos dinamizando, nos energizando continuamente para novas possibilidades....

REFERÊNCIA

- Kellermann, Mariana Marques, ANDRADE, Simeia Santos. Projeto de pesquisa Educação Lúdica” Universidade Federal do Pará, Escola de Teatro e Dança, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Departamento de pesquisa, 2013.
- Guerrero, Mara Francischine. SOBRE AS RESTRIÇÕES COMPOSITIVAS IMPLICADAS NA IMPROVISAÇÃO EM DANÇA. Dissertação Apresentada, ao Programa de Pós-Graduação em Dança, Escola de Dança, Universidade Federal da Bahia, como resultado parcial para obtenção de grau, de Mestre de Dança. Orientadora: Profa. Dra. Fabiana Dultra Brito.
- Ryngaert, Jean Pierre. Jogar representar: prática dramática e formação/Jean Pierre Ryngaert, Título original: Jouer, représenter. Tradução: Cassia Raquel da Silveira. São Paulo, Cosac Naify, 2009.

RECONHECER OS SABERES DOS PROFESSORES DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: UM CONTRAPONTO ENTRE A PRÁTICA E A POLÍTICA¹

ID 29

Natália Valadares LIMA

Daisy Moreira CUNHA

Universidade Federal de Minas Gerais

natvlima@gmail.com; daisycunhaufmg@gmail.com

Resumo: Esta comunicação objetiva analisar a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica enquanto lócus de produção de saberes, no lastro da política pública de Reconhecimento de Saberes e Competências dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Para isso, recorreremos ao referencial teórico-metodológico da Teoria da Atividade Histórico-Cultural visando analisar, por meio da noção de Sistemas de atividade e de ciclos de aprendizagem expansiva, a prática docente de um professor da educação profissional e fazer um contraponto com os referenciais de avaliação de reconhecimento de saberes implementados em uma escola da Rede Federal. Metodologicamente, além da pesquisa bibliográfica e documental, foram realizadas entrevistas e observações da prática de um docente da carreira supracitada, ao longo do 2º semestre do ano de 2017. Concluímos que a atividade de trabalho docentes na educação profissional comporta diferentes relações, interfaces e imprevisibilidades que exigem do professor uma reelaboração constante de sua prática, com a mobilização de saberes construídos no/pela experiência de trabalho e que extrapolam as possibilidades de enquadramento dentro dos critérios de avaliação pré-estabelecidos, tal como proposto no processo de reconhecimento de saberes.

Palavras-chave: Trabalho docente, Reconhecimento de Saberes e Competências, Teoria da Atividade.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação objetiva analisar a prática docente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) enquanto lócus de produção de saberes, no lastro da política pública de Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC) dos professores da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT). Para isso, recorrendo ao referencial teórico-metodológico da Teoria da Atividade Histórico-Cultural, analisamos a prática docente de professor da EPT no âmbito do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG).

Neste trabalho, que se insere na pesquisa de doutorado “Experiência, saberes e formação: reconhecimento de saberes dos professores do ensino básico, técnico e tecnológico”, realizamos revisão bibliográfica e documental que abarca o referencial teórico-metodológico supracitado, bem como os documentos legais e institucionais que dispõe sobre o RSC nacionalmente e na instituição estudada. Para subsidiar a discussão proposta, recorreremos aos dados obtidos por meio de observações de aulas ministradas por um docente do curso técnico de nível médio e de entrevistas semiestruturadas e de autoconfrontação. Apresentamos nesta comunicação as análises preliminares desses dados, evidenciando o processo de ensinar-aprender e os saberes que o subsidiam e que são construídos no curso da prática docente, visando realizar um contraponto com o referencial para avaliação no âmbito do RSC.

O professor acompanhado (P2) para realização foi avaliado e aprovado no processo e RSC de nível 3. O docente é formado como técnico em Informática, com licenciatura em matemática e mestrado em Modelagem Matemática Computacional. O P2 começou a atuar como docente no CEFET-MG no ano de 2016, mas ingressou

¹ O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

na instituição como técnico em informática no de 2008. A trajetória profissional de P2 antes da entrada no CEFET-MG relaciona-se, principalmente, com a realização de atividades de estágio durante os cursos técnicos e a graduação. Atualmente, P2 ministra as disciplinas Projeto de Redes e Laboratório de Projeto de Redes para os alunos do 3º ano do curso técnico de nível médio em Redes. Foi a partir do acompanhamento dessas disciplinas que obtivemos os dados abaixo apresentados.

Considerando os objetivos acima apresentados, esta comunicação estrutura-se em quatro partes. Na primeira, apresentamos de forma sucinta a organização do RSC em nível federal e institucional. Na segunda parte, discorremos sobre o referencial teórico adotado para análise do trabalho do professor, dando destaque à noção de *ciclos de aprendizagem expansiva*. No terceiro momento, aproximamos os pressupostos teóricos da prática docente, analisando uma situação de ensino-aprendizagem específica. Por fim, apresentamos considerações acerca do processo de reconhecimento de saberes à luz da análise da prática docente.

1. A POLÍTICA DE RECONHECIMENTO DE SABERES E COMPETÊNCIAS

A política de reconhecimento de saberes dos docentes da educação profissional em vigência no Brasil, o Reconhecimento de Saberes e Competências, foi implementada por meio da lei nº 12.772/2012. A partir dessa lei, as instituições da Rede Federal puderam conceber e implementar o RSC como forma de progressão na carreira dos docentes da carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico que não possuem o título de doutor, mas que possuem experiências de trabalho dentro e fora da instituição.

O RSC oferece aos professores EBTT a possibilidade de, por meio do processo de reconhecimento de saberes, receberem a Retribuição por Titulação (RT) um nível acima da titulação acadêmica efetivamente possuída pelo docente e divide-se em três níveis. A aprovação em um dos níveis soma-se à titulação acadêmica máxima apresentada pelo docente, ocasionando uma mudança na faixa salarial do professor, da seguinte forma: 1) diploma de graduação somado ao RSC-I, equivale ao título de especialista; 2) certificado de pós-graduação lato sensu somado ao RSC-II, se equipara ao mestrado; e 3) titulação de mestre somada ao RSC-III, equivale ao título de doutor.

Na instituição aqui analisada, o CEFET-MG, o processo de RSC foi regulamentado pela Resolução CD-019/14, de 10 de junho de 2014. Em consonância com as determinações legais, a Resolução estabelece que os procedimentos para concessão de RSC aos docentes da instituição deve ser conduzidos por Comissão composta por membros da Comissão Permanente de Pessoal Docente (CPPD) da instituição e pertencentes exclusivamente à carreira EBTT.

Para se submeter ao processo de avaliação no RSC o docente deve protocolar a solicitação junto à CPPD, por meio do preenchimento de formulários específicos e apresentação da documentação comprobatória das atividades realizadas ao longo de sua vida. Além do formulário de solicitação é exigido que o docente preencha um “relatório descritivo” informando as atividades realizadas ao longo de sua trajetória acadêmica e profissional.

De acordo com a Resolução CD-19/2014, o relatório descritivo tem a função de orientar os avaliadores do RSC, sendo recomendado que os docentes não incluam informações sobre sua atividade que não possam ser comprovadas documentalmente, além de elencar o tipo de documentação comprobatória válida para avaliação. Dentre esses documentos, cumpre destacar a possibilidade de o docente apresentar um memorial descrevendo as atividades desenvolvidas antes de 1ª de março de 2013, no caso de inexistência de documentos comprobatórios.

Contudo, o processo de reconhecimento pauta-se, principalmente, na análise das comprovações documentais fornecidas pelos docentes.

A avaliação docente é orientada pela Resolução e pelo sistema de pontuação estabelecido no âmbito da instituição. Os critérios de avaliação, por sua vez, são descritos em uma planilha na qual constam o tipo da atividade, os fatores de pontuação e o valor máximo que poderá ser alcançado em cada atividade. As atividades avaliadas no RSC dentro do CEFET-MG, denominadas de *Diretrizes*, são atreladas a um peso e a uma pontuação máxima. Essas atividades, por sua vez, são subdivididas em “atividades específicas”, denominadas *atuações* e relacionadas à uma diretriz.

A avaliação do relatório descritivo elaborado pelo docente é realizada por Comissão Especial composta por 4 (quatro) professores também da carreira EBTT, sendo dois membros internos e dois externos à instituição. A constituição das Comissões Especiais é variável, uma vez que os avaliadores são escolhidos por meio de sorteio a partir dos docentes que compõem o Banco de Nacional de Avaliadores, e não requer encontro direto entre os avaliadores nem entre avaliadores e o professor avaliado.

Para fins de avaliação, o docente poderá pontuar em qualquer um dos níveis do RSC (I, II e III), e não somente no nível pretendido. A pontuação máxima a ser atingida em cada nível do RSC é de 100 pontos, ou seja, o maior valor que poderá ser alcançado por um docente é de 300 pontos no total. Já para ser aprovado no RSC, o professor deverá conseguir no mínimo 50 pontos, sendo que 50% destes podem ser obtidos em qualquer nível e 50%, obrigatoriamente, dentro do nível de RSC pretendido.

A partir da análise da estrutura, do processo e do referencial para avaliação no RSC constatamos uma grande valorização da comprovação documental das atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão desenvolvidas pelos professores ao longo de sua acadêmica e profissional. Ao mesmo tempo, o enquadramento das atividades passíveis de serem reconhecidas dentro de quadros referenciais pré-estabelecidos e estáticos implica em uma limitação do que pode ser reconhecido, correndo-se o risco de ignorar grande parte dos saberes desenvolvidos pelos docentes dentro e fora da instituição de ensino. Conforme dito, para problematizarmos tal forma de avaliação, recorreremos à teoria da atividade de perspectiva histórico-cultural, tratada a seguir.

2. A TEORIA DA ATIVIDADE HISTÓRICO-CULTURAL E SUAS CONTRIBUIÇÕES

Neste trabalho, recorreremos aos contributos da Teoria da Atividade de perspectiva histórico-cultural (T.A.) para tentar compreender a atividade de trabalho docente inserida dentro de sistemas de atividade, bem como as modificações da prática dos professores por meio de ciclos de aprendizagem expansiva. É, especialmente, por meio desta última noção que procuraremos aprofundar na problemática de mobilização e construção de saberes docentes em seu trabalho.

A T.A. tem sua base no materialismo dialético marxista e iniciou-se com os trabalhos de Vygotsky durante os anos de 1920, sendo posteriormente desenvolvida por Leontiev (Engeström, 2001). Essa teoria é uma “[...] abordagem filosófica e multidisciplinar para estudo de diferentes formas de práticas humanas como processo de desenvolvimento, com os níveis individual e social interligados ao mesmo tempo” (Kuutti, 1996, p.25, tradução nossa). Nessa perspectiva, a atividade é entendida como uma forma específica de existência social dos seres humanos, que consiste na realização de mudanças propositais na natureza e na realidade social.

Para os teóricos dessa corrente, os sujeitos estariam sempre inseridos em Sistema de Atividade (Figura 1) que, por sua vez, são constituídos por seis polos: a ação dos sujeitos; os objetivos que mobilizam suas atividades;

as ferramentas que eles utilizam; a comunidade à qual fazem parte; as regras que regulam suas ações; e a divisão do trabalho (Engeström, 1999).

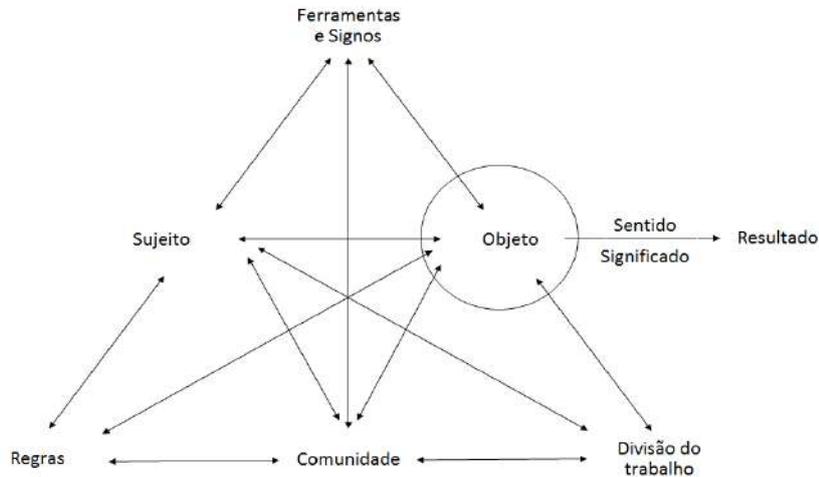


Figura 1: Estrutura do sistema de atividades humanas
Fonte: Engeström (2016)

Cada Sistema de Atividade é guiado por um motivo social que se incorpora ao objeto da atividade. São, justamente, o motivo e o objeto que atribuem significado, coerência e continuidade à ação. Contudo, esses mesmos elementos também comporta contradições internas (distúrbios), oriundas de modificações em outros polos que constituem um sistema. Essas contradições são responsáveis por manter o sistema de atividade em constante instabilidade, ocasionando mudanças tendo em vista a criação de novos Sistemas mais equilibrados.

Para tratar das modificações nos Sistemas de Aprendizagem, Engerstrom (2001), propõe o conceito de *aprendizagem expansiva*. Para compreender esse conceito, a ideia de contradição e de distúrbios inerentes ao sistema de atividade é fundamental, pois é a partir deles que os “questionamentos conflituosos” das práticas existentes são desencadeados.

2.2 Aprendizagem expansiva e ciclos de aprendizagem expansiva

A noção de aprendizagem expansiva é adotada por Engeström (2001) para tratar dos processos de aprendizagem que ocorrem fora do ambiente escolar, onde o conteúdo da aprendizagem não é “estabilizado” nem “bem-definido”. O autor parte da ideia de que

Pessoas e organizações estão, a todo tempo, aprendendo algo que não é estável, nem tão pouco definido ou compreendido previamente. Em importantes transformações da nossa vida pessoal e das práticas organizacionais, nós devemos aprender novas formas de atividade que ainda não estão lá. Elas são, literalmente, apreendida na medida em que vão sendo criadas. (Engeström, 2001, pp.137-138, tradução nossa)

Assim sendo, o conceito de aprendizagem expansiva vem justamente para tentar abordar os processos de aprendizagem a partir da consideração da totalidade do sistema de atividade no qual os sujeitos estão engajados. A aprendizagem expansiva deve envolver um sujeito (que pode ser um indivíduo ou um coletivo) em relação com o meio social no qual ele se insere. Por meio dessa aprendizagem as contradições do objeto são, momentaneamente, resolvidas e um novo objeto é construído e implementado no momento da prática.

Para compreender o conceito de aprendizagem expansiva e seus ciclos, a ideia de contradição e de distúrbios do objeto de um sistema de atividade é fundamental. São essas contradições e distúrbios que dão origem às 7 fases que compõem um ciclo de aprendizagem expansiva (Figura 2).

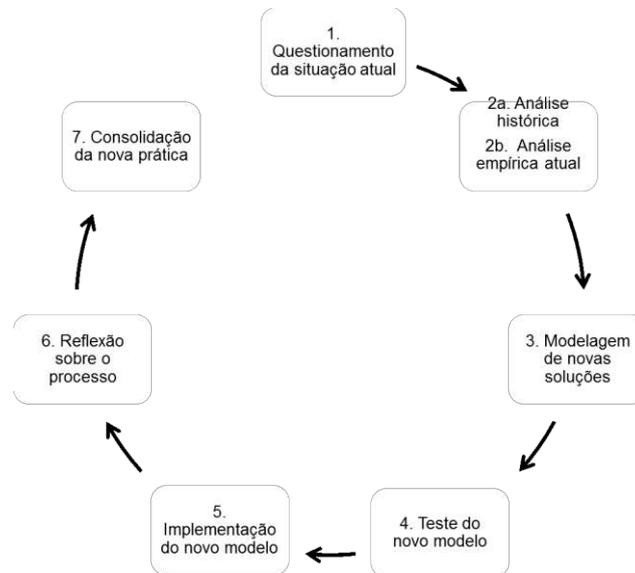


Figura 2: Ciclo de Aprendizagem Expansiva
Fonte: Engeström (2000)

A primeira etapa do ciclo é o “questionamento conflituoso” das práticas existentes gerado pelos distúrbios em um dos polos do sistema de atividade. Esse questionamento é seguido pela análise aprofundada dos casos em questão e, eventualmente, por novos questionamentos mais articulados e refinados. De acordo com Engeström (2000), essas “Ações de questionamento e de análise visam encontrar e definir problemas e contradições por trás delas” (p.968, tradução nossa). Assim sendo, o autor defende que um novo tipo de conhecimento somente poderá ser produzido a partir das contradições de um sistema de atividade.

Além do questionamento e análise, a terceira dimensão da aprendizagem expansiva é a criação de modelos. Segundo Engeström (2000), a criação de modelos resulta da análise das contradições e consiste na elaboração de novas soluções, instrumentos e formas de atividade. Esses novos modelos são elaborados e propostos pelos próprios sujeitos da atividade e não impostos de cima para baixo.

O exame do novo modelo proposto consiste na quarta dimensão da aprendizagem expansiva. Nesse momento, os atores envolvidos diretamente na atividade, analisam e avaliam o novo modelo, aceitando-o ou recusando-o. Caso recusando, realiza-se elaboração de novos modelos ou adaptações no modelo proposto. Caso aprovado, passa-se, então para a fase de implementação.

Após a implementação, no curso da atividade, os sujeitos passam a refletir sobre o novo processo, consolidando novas práticas. Inevitavelmente, essas novas práticas vão comportar novas contradições que darão início a um novo ciclo de aprendizagem expansiva.

Com a concepção dos ciclos de aprendizagem expansiva, a periodização das ações se torna essencial para a análise histórica dos sistemas de atividade. Engeström (1999) parte da ideia o tempo organiza-se em ciclos, mas destaca que não se tratam de ciclos repetitivos, mas sim de ciclos que resultam na formação de novas estruturas sociais, tendo como base aquela que a precedeu. Nesse escopo, Engeström (1999) realiza uma distinção entre o tempo da ação, que seria delimitado e linear, e o tempo da atividade, que é recorrente e cíclico. O autor coloca,

ainda, que os ciclos de aprendizagem expansiva são fundamentais para compreender os sistemas de atividade historicamente e afirma que “É aparentemente promissor analisar esses ciclos em termos de formação gradual e resolução de contradições internas nos sistemas de atividade” (Engeström, 1999, p.33, tradução nossa).

Os ciclos expansivos articulam processos de internalização e externalização. Ao tratar sobre a internalização, Engeström (1999) esclarece que as novas estruturas da atividade requerem uma análise reflexiva sobre a estrutura existente e, por esse motivo, exigem uma aproximação crítica dos modelos culturais e das ferramentas existentes capazes de oferecerem formas de saída das contradições internas.

A internalização aqui corresponderia, então, aos itens 1 e 2 do ciclo de aprendizagem expansiva. Contudo, a internalização é insuficiente para o processo de aprendizagem expansiva e emergência de novos sistemas de atividade, sendo necessário a externalização. De acordo com o autor, a externalização caracteriza-se pela produção de artefatos, criação de novos modelos sociais e pela transformação do contexto da atividade (Engeström, 1999). A externalização atinge seu potencial máximo, quando um novo modelo para a atividade é desenvolvido e implementado. Sendo a internalização retomada, após a estabilização do novo modelo.

Em uma análise preliminar dos dados obtidos por meio de entrevistas e observações da prática de P2, é possível constatar o engajamento de professores em ciclos expansivos de aprendizagem durante sua atividade docente. Contudo, considerando os limites desta comunicação, optamos por analisar os *miniciclos potencialmente expansivos* presentes na atividade docente na educação profissional. Por meio desses miniciclos focalizaremos na análise de aprendizagens expansivas dentro de curtos espaços de tempo, em situações de interação entre os professores e os alunos.

3. OS SISTEMAS DE ATIVIDADE DOCENTE E OS CICLOS DE APRENDIZAGEM

A partir dos dados obtidos por meio das observações e entrevistas realizadas junto ao professor da educação profissional já caracterizado, podemos propor um sistema de atividade relativo à docência na educação profissional e a análise de um miniciclo potencialmente expansivo. Aqui, optamos por analisar um trecho da aula de Laboratório de Redes ministrada por P2 durante o segundo semestre de 2017. A aula em questão consistia em uma etapa para elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) pelos alunos do 3º ano do curso técnico de nível médio em Redes. Os alunos, organizados em grupos, deveriam dar continuidade à implementação do sistema/programa que seria apresentado posteriormente aos professores para avaliação. Assim, os alunos utilizavam computadores, individualmente ou em grupo, para realizar tal atividade, recorrendo ao professor quando deparavam-se com algum problema.

O caso aqui descrito consiste em uma interação entre aluno e professor durante uma das etapas para implementação de uma ferramenta visando a configuração de um servidor de Proxy. O professor é chamado pelo aluno, pois não consegue caminhar nas etapas para conclusão da atividade proposta. O professor dirige-se até a bancada do aluno e senta-se ao seu lado, para que possam detectar e resolver o problema em questão. Essa situação nos permite situar o sistema de atividade proposto na figura 1 dentro de uma situação específica do trabalho docente (Figura 3).

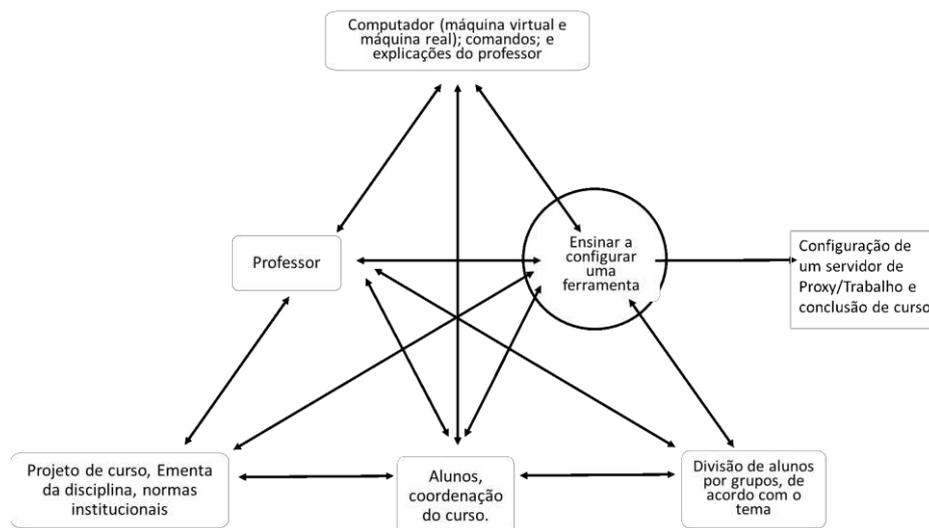


Figura 3: Sistema de atividade docente situado
Fonte: Elaboração das autoras

No sistema de atividade da figura 3, o polo do sujeito é ocupado pelo professor, uma vez que é o seu ponto de vista que nos fornece a perspectiva de análise do sistema. Aqui, o objeto que direciona o sistema é a atividade de “ensinar a configurar um servidor de Proxy” e o resultado esperado é a finalização do trabalho de conclusão de curso pelo aluno e seu grupo. Os instrumentos mediadores da atividade do professor são, além da explicação verbal, o computador utilizado pelo aluno, no qual, por meio da máquina real e da máquina virtual são executados comandos para configuração do sistema.

Os alunos, juntamente com a coordenação do curso técnico de nível médio em Redes, constituem-se enquanto a comunidade do sistema de atividade. A coordenação do curso é apresentada como comunidade, além dos alunos, porque é nessa instância em que são estabelecidos os critérios para elaboração e a avaliação do TCC. As regras permanecem sendo aquelas colocadas tanto pelo Projeto do curso, bem como pela ementa da disciplina e normas institucionais. A divisão do trabalho passa a ser interna à organização da disciplina, que é a divisão de alunos em grupos de acordo com a temática do TCC desenvolvido.

O distúrbio no objeto que promoverá o engajamento do professor em miniciclo potencialmente expansivo, e a consequente alteração no objeto, é dificuldade e o questionamento de um aluno ao implementar uma ferramenta para configuração do servidor de Proxy. A partir desse distúrbio o professor busca, junto ao aluno, solucionar os problemas encontrados.

No entanto, por meio da entrevista de autoconfrontação, constatamos que esses problemas não era nem previstos nem conhecidos pelo professor, o que faz com o objeto da atividade análise deixe de ser o “ensinar como fazer” para ser o “aprender e ensinar como fazer” junto ao aluno e no decorrer da aula. É esse movimento de aprender e ensinar simultaneamente insere o professor em miniciclo de aprendizagem potencialmente expansivo.

A ação de questionamento que desencadeia o miniciclo, primeira etapa do ciclo de aprendizagem expansiva, parte do aluno. A partir desse questionamento surgem outras questões que mobilizam o professor dando início às etapas de análise da situação. De acordo com Engeström e Sannino (2016), a análise histórica (2a) visa explicar a situação traçando suas origens e evolução. Tal análise é feita pelo professor quando ele procura situar, junto ao aluno, o que foi feito até o momento para implementação da ferramenta. Já análise empírica (2b), procura “[...] explicar a situação por meio da construção de um quadro de suas relações internas sistêmicas” (Engeström &

Sannino, 2016, p.384). Na situação em questão, essa análise empírica se dá quando o próprio docente verifica quais foram configurações feitas pelo aluno e por seu grupo, conforme pode ser verificado na transcrição abaixo.

Sequência	Diálogo
Fala 1	Aluno: E como é que eu testo o DNS?
Fala 2	P2: Então, vamos por partes. Você fez o DHCP funcionar?
Fala 3	Aluno: Ele tá aqui...
Fala 4	P2: Ele tá ativado? Vai lá em configurações para gente ver.
Situação 1	[O professor se posiciona do lado do aluno, para verificar as configurações na tela do computador]
Fala 5	P2: Tá vendo oh?! Se a gente vai procurar algum domínio...
Situação 2	[Aluno e professor permanecem olhando para tela, lendo o que está escrita nela]

Quadro 1: Início de um miniciclo potencialmente expansivo
Fonte: Observação da aula do dia 21/11/2017

A partir da análise desse pequeno trecho podemos constatar que a etapa de análise pelo professor conjuga os momentos 2a e 2b. Ou seja, ele procura, ao mesmo tempo, verificar quais foram os passos do aluno até chegar na situação apresentada e o que foi feito para a implementação do servidor de Proxy, por meio do diálogo com o aluno e a verificação no computador.

Conforme já explicitado, essa etapa do ciclo de aprendizagem expansiva é seguida pela modelização de uma nova solução. Na situação abordada aqui, a modelização da nova solução só vai ser alcançada após um longo processo de análise do questionamento e tanto pelo professor e quanto pelo aluno. A criação de novos modelos é rapidamente sucedida por testes (etapa 4) e pela reflexão sobre o que foi feito (fase 6).

Aqui precisamos fazer algumas ressalvas sobre a sequência e forma desses miniciclos dentro da atividade analisada. As etapas supracitadas não acontecem em sucessivamente. Elas se entremeiam e a transição entre questionamento, análise, elaboração de modelos, testes e reflexão acontece em um tempo extremamente reduzido, que somente pôde ser constatado por meio da aproximação da prática do professor em interação com o aluno. Esse movimento entre etapas pode ser detectado na continuação da situação entre professor e aluno já descrita.

Na situação descrita no Quadro 2 o professor procura solucionar um problema de configuração a partir da leitura de instruções que aparecem na própria ferramenta utilizada pelo aluno.

Sequência	Diálogo
Fala 6	P2: Olha: para alterar a interface que não tem nenhuma faixa de endereço...
Situação 3	[o professor para de ler em voz alta a instrução na tela e executa mais comandos].
Fala 7	P2: Tenha nenhuma faixa de endereço...
Situação 4	[o professor interpreta a instrução e testa, ao mesmo tempo]
Fala 8	P2: Uai, tá habilitado gente.
Situação 5	[o professor executa novos comandos]
Fala 9	P2: Ele não tá indo. Se eu puser, olha: if config...tap 1. Tap 1 né? Ou zero?
Fala 10	Aluno: Zero.
Fala 11	P2: 12.168.0.2.
Situação 6	[o professor testa o endereço de IP, para ver se o servidor está respondendo]
Fala 12	P2: Ele tá pingando. No 1 ele tá indo. Correto? Então ok.
Situação 7	[o professor executa mais comandos]
Fala 13	P2: Tem que ver por que o serviço não está subindo aqui.
Fala 14	P2: Tá habilitado. Habilitar a interface aqui dentro...
Situação 8	[o professor tenta habilitar a interface]
Fala 15	Aluno: [fala inaudível]
Fala 16	P2: Mas ele pegou 022. Por que?
Fala 17	Aluno: Deve ser porque você não atualizou né?
Fala 18	P2: Então. Mas...O problema da faixa aqui olha. Ele tá pegando automático né? Ah, vamos ver o sistema aqui olha. [lê as opções na tela] Geral, administração... rede, interfaces, TH 0, DHCP.Beleza?
Situação 9	[o aluno emite um som concordando com o professor]
Fala 19	P2: Método: DHCP; e TH-1 é estático. Ah, você fez ao contrário!
Situação 10	[a partir dessa constatação, o professor vai ajustando os comandos na tela]
Fala 20	Aluno: Quando tá em TH-0 não tem que definir... não precisa definir [inaudível] por que é o da máquina?

Fala 21	P2: É o que é da máquina.
Fala 22	Aluno: Isso aí, já é...?
Fala 23	P2: Aí olha, melhorou?
Situação 11	[o professor percebe que ainda não está funcionando]
Fala 24	P2: Ué cara, por que não está subindo hein?
Situação 12	[o professor vai executando mais comandos]
Fala 25	Aluno: Não tava na rede diferente? Não tava ponto 1?
Fala 26	P2: Não. Não, não tem problema não. Vou ver os logs aqui o que que fala. [lê parte dos logs em voz alta] DHCP...
Fala 27	P2: Nossa. Gente do céu. [mais comandos]. Ah. A gente é burro. Faixa indisponível aqui oh. A gente não adicionou faixa!
Fala 28	Aluno: Ah ele tá disponível, mas não tá...
Fala 29	Ulisses: É ué.
Situação 13	[resolvem uma etapa do problema]

Quadro 2: Continuidade de um miniciclo potencialmente expansivo

Fonte: Observação da aula do dia 21/11/2017

Por analisarmos um miniciclo potencialmente expansivo, não é possível constatarmos como se dá a etapa de consolidação do novo modelo, com a sua externalização social. Assim sendo, a finalização desse miniciclo acontece quando P2, em interação com o aluno, consegue estabelecer parâmetros estáveis que vão, potencialmente, possibilitar o desenvolvimento da atividade pelo aluno, o que irá modificar o próprio objeto do sistema de atividade. Esse processo possibilita que P2, ao lidar com uma situação imprevista e desconhecida, se engaje nesses miniciclos, mobilizando saberes e solucionando problemas articulando-os e construindo novos conhecimentos.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse movimento de aproximação entre a atividade docente e os pressupostos da Teoria da Atividade contribuem para que possamos pensar a docência na educação profissional a partir da interação entre os diferentes polos que à determinam ou à influenciam. Já análise de um *miniciclo de aprendizagem potencialmente expansiva*, coloca em tela o processo de alterações que o professor faz em sua prática durante a atividade, em movimento onde deve apreender e ensinar ao mesmo tempo. Nesse sentido, a atividade de trabalho docente é alterada de acordo com as modificações nos polos de seu Sistema de Atividades, fazendo com que o professor passe por *miniciclos de aprendizagem expansiva*, constituindo novos conhecimentos e uma nova prática.

No caso da análise das políticas que dispõe sobre o reconhecimento de saberes dos docentes da educação profissional, demarcamos a relevância de uma concepção de formação que vai além dos processos de educação por meio de cursos de formação inicial e continuada institucionalizados, valorizando os saberes construídos pelos sujeitos no curso de sua experiência. Contudo, a análise dos referenciais de avaliação adotados no RSC evidencia a valorização de atividades desenvolvidas pelos docentes passíveis de documentação e enquadráveis dentro dos critérios de avaliação pré-estabelecidos, o que culmina na desconsideração das experiências dos professores para além desse escopo, bem como as suas potencialidades formativas. Assim sendo, considera-se que o processo de RSC no caso analisado constitui-se, na realidade, como uma análise da documentação comprobatória das atividades realizadas pelos docentes ao longo de sua vida.

Os saberes construídos na/pela experiência são subjetivos e intrínsecos ao sujeito, e sua avaliação exige uma aproximação do trabalhador, o que não acontece no processo de RSC, no qual não se prevê qualquer contato entre avaliado e avaliadores. Essa avaliação da comprovação de realização de atividades acadêmicas e profissionais pouco diz sobre os saberes do sujeito e se constitui enquanto uma forma limitada de valorização da

experiência. Assim, este trabalho aponta para a importância e, sobretudo, para a necessidade de se repensar os referenciais para avaliação no RSC, visando contemplar o reconhecimento de saberes de docentes experientes que se dedicaram a desenvolver atividades de natureza diversa daquelas valorizadas em uma matriz de avaliação estática.

REFERÊNCIAS

- Lei nº 12.772/12. (2012). Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Diário Oficial da União, Seção 1, 251.
- Resolução CD-019/14. (2014). Regulamenta a avaliação e fluxo de procedimentos para a concessão do Reconhecimento de Saberes e Competências aos docentes pertencentes à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais. CEFET-MG.
- Engeström, Y. (1999). Activity theory and individual and social transformation. En: Engeström, Y., Miettinen, R., & Punamäki, R. (Ed.). *Perspectives on activity theory* (pp.19-38). Cambridge, Reino Unido: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. (2000). Activity theory as a framework for analyzing and redesigning work. *Ergonomics*, 43(7), 960-974. doi: 10.1080/001401300409143
- Engeström, Y. (2001). Expansive learning at work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of education and work*, 14(1), 133-156. doi: 10.1080/13639080020028747
- Engeström, Y. (2016). *Aprendizagem Expansiva*. Campinas, São Paulo: Pontes Editores.
- Engeström, Y & Sannino, A. (2016). Estudos de aprendizagem expansiva: fundamentos, descobertas e futuros desafios. En: Engeström, Y. *Aprendizagem Expansiva* (pp.367-431). Campinas: São Paulo: Pontes Editores.
- Kuutti, K. (1996). Activity theory as a potential framework for human-computer interaction research. In. NARDI, B.A. (Ed). *Context and consciousness: Activity theory and human-computer interaction* (pp.17-44). Massachusetts, EUA: MIT Press.

AVENTURA LÚDICA

ID 67

Carolina YOKOTA

Danielle Toledo PEREIRA

Colégio Humboldt

carolina.yokota@humboldt.com.br; danielle.pereira@humboldt.com.br

Resumo: Este texto pretende explicitar parte de um projeto realizado na disciplina de Língua Portuguesa com duas turmas diferentes em um colégio localizado em São Paulo, Brasil, sobre jogos de tabuleiro. Seu início se deu em novembro de 2018, quando foram disponibilizadas 6 aulas para que os alunos, reunidos em grupos, pudessem jogar e fazer uma análise do que estava envolvido no processo dos jogos. Nos primeiros dias de aula do ano de 2019, os grupos começaram a criar jogos tendo duas exigências principais: o tema deveria ser Alexander von Humboldt, em homenagem aos 250 anos de nascimento do naturalista alemão que dá nome ao colégio, e os jogos deveriam ser de tabuleiro.

Com as Metodologias Ativas tão valorizadas hoje em dia, o aluno tornou-se o centro do processo de aprendizagem e responsável por seu próprio conhecimento. Dessa forma, o trabalho pensado levou em consideração não apenas o aluno protagonista, mas também o aluno pesquisador, pois foi necessário fazer um estudo sobre o tema, e o desenvolvimento de competências socioemocionais necessárias para enfrentar os desafios do século XXI.

Os resultados que temos até o momento nos indicam que os objetivos que nos motivaram a lançar esse desafio aos alunos vêm sendo atingidos. Os jogos já foram idealizados pelos grupos e estão sendo montados. Várias são as etapas que envolvem esse processo, como pensar no manual (instruções em geral, público, peças, história), na fabricação das peças, na pintura do tabuleiro, entre outras.

As próximas fases são de finalização dos jogos, teste e melhora para sua exposição no Dia de Alexander von Humboldt, no mês de setembro, quando haverá a montagem de uma sala com os jogos para que toda a comunidade escolar possa jogar, aprender e disfrutar de algo feito de alunos para alunos.

Palavras-chave: Metodologias Ativas, Jogos de Tabuleiro, Competências Socioemocionais.

INTRODUÇÃO

Há alguns anos, ouve-se muito sobre as Metodologias Ativas dentro das instituições de ensino básico. Por esse motivo, os professores começaram a se preocupar em trazer ao universo escolar atividades e projetos que tornem o aluno o centro de seu próprio aprendizado e ativo em sala de aula, não mais na posição de mero espectador que aguarda receber tudo pronto passivamente.

Pode-se dizer, atualmente, que alunos e professores têm uma relação de igualdade, ou seja, os dois são detentores de conhecimentos que, embora diferentes, são complementares. Assim, os alunos de hoje têm o conhecimento tecnológico, por exemplo, e os professores, os objetos de conhecimento, o conteúdo das disciplinas. Sabemos que tudo isso se deve a um fator principal: o acesso à tecnologia, que possibilitou o compartilhamento de informações variadas e de forma rápida.

Quando começamos a pesquisar mais profundamente sobre os jogos, vimos que essa ferramenta poderia proporcionar aprendizado e muito prazer aos alunos. Segundo estudos, jogos de tabuleiro são muito importantes no desenvolvimento mental do ser humano, seja criança ou adulto. Há muitas habilidades e competências que envolvem um jogo que, num primeiro olhar, pode nos parecer simples.

Nos itens abaixo, explicaremos toda a teoria que embasou este projeto. Começamos com os pilares da Educação segundo a UNESCO, avançamos para a BNCC, documento que rege o currículo das escolas brasileiras, as Metodologias Ativas e a importância dos alunos como participantes do processo de sua aprendizagem, vamos aos estudos recentes sobre jogos na formação dos indivíduos e terminamos com as competências socioemocionais. Após esse apartado teórico, faremos uma contextualização dos participantes do processo, contaremos a experiência

até o momento e fecharemos com algumas considerações do que pudemos observar do projeto até o presente momento.

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Conforme explicado na Introdução, tivemos variados órgãos, documentos e teóricos que nos ajudaram a pensar no projeto Aventura Lúdica.

O relatório feito pela Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, *Educação: um tesouro a descobrir*, para a UNESCO

“(…) traz uma análise sobre o desenvolvimento da sociedade atual, suas tensões marcadas pelo processo de globalização e modernização, como a convivência com a diferença, a necessidade da convivência pacífica e, relacionada a todas essas questões, a educação. São explicitadas reflexões sobre os rumos da educação na sociedade do século XXI, pistas, recomendações, objetivos e metas. Dentre essas reflexões, ressalta-se a discussão sobre os quatro pilares da educação (aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a viver juntos (...))” (Unesco, 2008, p. 369)

O aprender a conhecer refere-se ao interesse no aprendizado, no descobrimento e construção do conhecimento. O aprender a fazer vai além da teoria, relaciona-se ao prático, ao “colocar a mão na massa”. O aprender a ser relaciona-se ao pensamento crítico, à autonomia e à criatividade. O aprender a viver juntos, a conviver, é essencial ao ser humano, pois é compreender o próximo e entender que existe a diversidade.

A BNCC (Base Nacional Comum Curricular) é um documento produzido pelo Governo Federal do Brasil

“que regulamenta quais são as aprendizagens essenciais a serem trabalhadas nas escolas brasileiras públicas e particulares de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio para garantir o direito à aprendizagem e o desenvolvimento pleno de todos os estudantes. Por isso, é um documento importante para a promoção da igualdade no sistema educacional, colaborando para a formação integral e para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.” (Instituto Ayrton Senna)

Assim, sua importância é inegável, pois é a forma que se encontra para que um mínimo de instrução seja oferecida à população menos favorecida e com níveis sociais desprivilegiados.

Na BNCC, podemos encontrar essas diretrizes para todas as disciplinas obrigatórias nos anos escolares no Brasil, do Infantil ao Ensino Médio. Por razões claras, aqui nos interessa apenas a de Língua Portuguesa. Levam-se em conta as práticas de linguagem (leitura, produção de textos, oralidade, análise linguística/semiótica), objetos de conhecimento (estratégias para desenvolver cada prática de linguagem, gêneros textuais, relações entre textos, gramática, estilo, discussões, entre outros) e habilidades (refletir, comparar, analisar, produzir, organizar, por exemplo). Também são muito considerados os textos midiáticos e a tecnologia, uma vez que não há como não inclui-los hoje por sua presença massiva em nosso cotidiano, e as competências socioemocionais, mencionadas abaixo.

As Metodologias Ativas aparecem em todos os textos atuais quando se fala em mudanças na prática docente na atualidade. Seu principal objetivo é incentivar os alunos a aprenderem sendo o centro do processo, de forma autônoma, participando e sendo o responsável por seu aprendizado e pela construção de seu conhecimento. A tecnologia pode fazer parte desse processo, mas nem sempre é usada. O modelo tradicional de ensino, com o professor sendo o único responsável pelo processo de ensino-aprendizagem e ensinando através de um livro, esgotou-se e requer um esforço de toda a sociedade para atingir sua amplitude. Seu papel, agora, é como o de um mentor ou orientador, que leva-o às respostas orientando-o e motivando-o. A escola deve ser interessante para os alunos e continuar ensinando como no século passado, com informações compartimentadas e o professor como modelo do saber, não vai trazer-lhe benefícios. Dessa forma, pode-se dizer que “a metodologia ativa se caracteriza pela inter-relação entre educação, cultura, sociedade, política e escola, sendo desenvolvida por meio de métodos

ativos e criativos, centrados na atividade do aluno com a intenção de propiciar a aprendizagem.” (Bacich, 2018, p. xi).

É importante que os alunos enxerguem o espaço da sala de aula e a escola em si como um espaço de criação, de compartilhamento de informações, de trabalho em equipe para a busca de soluções, um lugar onde os envolvidos (professores e alunos) vão aprender juntos através de situações concretas, desafios, jogos, experiências, vivências, problemas e projetos com os recursos que forem possíveis (2018). Estimular a criatividade é essencial e a oportunidade para pesquisar, descobrir, realizar, aprender, errar e tentar novamente e descobrir seus potenciais, limites e o que pode melhorar é oferecida a todos da mesma forma.

A construção do saber do aluno se dá de forma personalizada, uma vez que ele caminha conforme seu ritmo, suas descobertas, interesses e necessidades. Por essa razão, devemos engajá-los em atividades que sejam significativas e que vão lhe auxiliar a aprofundar seu conhecimento.

Há algumas técnicas que podem ser usadas para a aprendizagem ativa e utilizar-se da variedade é o ideal para tornar as aulas mais atrativas e diferentes. Claro está que não se deve usá-las simplesmente para fazer algo “legal”, é indispensável que se tenha percepção da razão e da relevância de sua aplicação naquele determinado momento ou tema. Todas partem de problemas e situações reais. Entre essas técnicas, estão a aprendizagem baseada em problemas (PBL), com resolução colaborativa de desafios, a aprendizagem baseada em projetos, com os alunos investigando como chegar à resolução, e sala de aula invertida, quando o estudante tem acesso ao conteúdo antes da aula para ter conhecimento prévio. A aula expositiva é substituída por algum conteúdo em outro formato, como vídeos, textos, audições numa mescla entre sala de aula e ambiente virtual.

São muitos os benefícios das Metodologias Ativas, entre eles: o aluno pensa de forma diferente, constrói seu aprendizado, tem acesso a conteúdos mais interativos e atrativos e desenvolve várias competências socioemocionais.

Chegamos à aprendizagem através de jogos. Primeiramente, é necessário salientar que brincadeira e jogo são duas concepções totalmente diferentes que, inicialmente, se confundem. A brincadeira não necessariamente tem o intuito da aprendizagem, ela pode acontecer apenas por entretenimento e distração. Já um jogo possui regras, desafios, disputas. Temos, ainda, o jogo de aprendizado, construído com abordagem lúdica, com o objetivo de ensinar ou reforçar algum conteúdo específico, de proporcionar experiências de aprendizagem personalizadas. Logicamente, também deve apresentar elementos de diversão, caso contrário, poderá ser tedioso e desinteressante. Seu uso tem sido extensamente aprovado pela comunidade escolar por concretizar a aprendizagem e ensinar através de engajamento, motivação, participação ativa, inovação e interesse.

Segundo Boller e Kapp (2018), o jogo deve possuir alguns elementos: objetivo, desafio, regras, interatividade, ambiente de jogo (*design*), mecanismos de *feedback* (de maneira imediata para ajustes), resultados mensuráveis (um jogo bem desenhado indica quando se chegou ao fim) e reação emocional (o ideal é que *designers* de jogos certifiquem-se de não promover emoções e reações indesejadas). Podemos citar, ainda, a competição, desde que seja saudável.

Há outros aspectos relevantes nos quais se deve pensar ao se fabricar um jogo: a dinâmica central (conquista de territórios, exploração, solução, alinhamento, coleção) e os elementos comuns a todos os jogos, como estética, sorte ou componente surpresa que pode mudar todo o rumo do jogo, oposição ou cooperação entre jogadores, conflitos, níveis, recursos, como dinheiro e propriedades, recompensas, história por trás do jogo, estratégias que ajudem a controlar os resultados, tema/cenário, e tempo.

Nota-se que em toda a teoria supracitada há referências às competências socioemocionais, que é a posta em prática de melhores atitudes e habilidades para, entre vários benefícios, controlar emoções, alcançar objetivos, ter empatia, relacionar-se em sociedade, tomar decisões de forma responsável, ser otimista, resiliente, sociável, etc. Deve-se entender que a escola não tem o único objetivo de transmitir conteúdos. Através do desenvolvimento dessas características, o indivíduo passa por um processo de formação integral e tem um preparo mais eficaz e eficiente para ser um cidadão do mundo globalizado. As duas competências, cognitivas e socioemocionais, devem caminhar juntas. Não são inatas nem fixas, o que quer dizer que podem ser aprendidas, praticadas e ensinadas. Hoje, o Brasil segue, basicamente, a teoria dos big five, proposta por um time de teóricos americanos e, posteriormente, por John e Srivastasa (1999):

- Abertura a novas experiências: indivíduo imaginativo, artístico, curioso, com amplos interesses.
- Consciência: indivíduo organizado, eficiente, autônomo, disciplinado, batalhador.
- Extroversão: indivíduo extrovertido, amigável, sociável, autoconfiante, entusiasmado.
- Amabilidade: indivíduo cooperativo, tolerante, modesto, altruísta, simpático, objetivo.
- Estabilidade emocional: indivíduo sem mudanças bruscas de humor, autoconfiante, não impulsivo, não irritadiço.

O desenvolvimento dessas competências cria um ambiente escolar e, conseqüentemente, familiar, social e laboral mais feliz, tranquilo, de bem-estar e propício ao bom desenvolvimento geral do indivíduo.

Passemos agora à descrição do nosso contexto.

PARTICIPANTES E ETAPAS

O projeto Aventura Lúdica está sendo realizado no Colégio Humboldt, uma instituição particular de ensino bilíngue alemão/português com alunos da Educação Infantil ao preparatório para universidades alemãs. Possui turmas alemãs e brasileiras. Localiza-se em um bairro de classe média alta da zona sul da cidade de São Paulo, no Brasil.

Duas são as turmas participantes, 2º e 3º anos do Ensino Médio, com 48 alunos no total, na disciplina de Língua Portuguesa. Ambas são alemãs, mas a maioria de alunos é de brasileiros.

O projeto tem 4 fases. Na primeira, ocorrida em novembro/dezembro de 2018, os alunos tiveram a oportunidade de jogar variados tipos de jogos. As turmas foram misturadas para que os alunos tivessem a oportunidade de conhecer outros alunos e se relacionar. Após os jogos, fizeram observações sobre o que aprenderam e as competências socioemocionais envolvidas em cada um. Essa fase, que contou com seis aulas, 3 aulas duplas, ocorreu em um ambiente diferente da sala de aula: uma sala grande com 8 estações com mesas dispostas distantes umas das outras e com uma das estações com almofadões no chão, por se tratar de um jogo no qual os alunos praticam a escuta ativa e a empatia (Grok). Nas 2 primeiras aulas, os jogos foram Alhambra, Dixit, Euphoria, Grok, Scotland Yard, Ubongo, War Vikings e Torre de Hanói, o qual retiramos por notarmos que fugia ao propósito que havíamos estabelecido. Também percebemos que Alhambra e Euphoria foram mais difíceis por demandarem muito tempo para entenderem e não conseguirem finalizar. A partir da aula seguinte, Terra os substituiu.

Na segunda fase, entre janeiro e abril de 2019, os alunos, também em grupos com componentes das duas séries, tiveram que idealizar, pensar no formato dos jogos, instruções, público a quem se destina e seu objetivo, e começar a fabricá-los. Todos os anos o colégio tem um tema que deve ser trabalhado em projetos. Neste ano de

2019, refere-se ao personagem histórico Alexander von Humboldt e seus 250 anos de nascimento. Dessa forma, todos os jogos devem fazer referência a algo sobre ele. Para fazê-los, os alunos tiveram que pesquisar sobre sua história e aspectos relevantes de suas descobertas. Humboldt foi um naturalista alemão que viajou à América Latina, entre outros lugares, e fez várias descobertas e estudos quanto à fauna, flora, clima e paisagem. Sua importância para as ciências é irrefutável e serviu como inspiração para Charles Darwin, por exemplo.

Na terceira fase, de final de abril a junho, os jogos devem ser finalizados e jogados pelos colegas, para sua avaliação, e pelo público alvo, alunos de outras séries. A partir daí, farão ajustes segundo o feedback que receberem.

A quarta e última fase é a apresentação do jogo final à comunidade escolar (alunos, professores, funcionários, pais e responsáveis) no dia em comemoração aos 250 anos de Alexander von Humboldt, que acontecerá no mês de setembro de 2019. Em uma sala, os jogos serão dispostos e serão formados grupos para jogarem.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Atualmente, estamos na segunda fase do projeto. Sendo assim, vamos apresentar resultados parciais.

Quando o iniciamos, notamos que os alunos, por estarem em grupos diferentes dos que estão acostumados, sentiram-se intimidados. Entretanto, com a evolução das fases, esse problema foi solucionado.

Na primeira fase, conforme iam terminando seu jogo, trocavam a estação. Isso foi bastante interessante, pois puderam ter contato com jogos com propósitos diferentes e que desenvolviam diferentes competências socioemocionais. Na avaliação que fizeram, foi visível sua percepção de que não se divertiram apenas, mas de que aprenderam algo, inclusive sobre suas reações e emoções. Segue um resumo das avaliações que fizeram:

- Alhambra: interessante, mas exige muito tempo para entender as regras. Desenvolve-se o conhecimento sobre um lugar que realmente existe (palácio na Espanha), com suas partes e significados. Para jogar, tem que ter paciência, prestar atenção ao que o outro faz, ficar atento ao que pode ou não ser feito, pensar em algo que de verdade é possível, determinação e persistência. Construir uma casa não é fácil, imagine um palácio cheio de detalhes!
- Dixit: gostaram muito. No início, parece muito simples, mas desenvolve vários aspectos: escuta ativa, atenção, entendimento de metáforas, descrição de imagens, criatividade.
- Euforia: trata-se de um jogo muito difícil de compreender, não conseguiram terminar de ler o manual e montar o jogo no primeiro dia. Dessa forma, foi retirado. No entanto, segundo o grupo, parece muito interessante, exige muito tempo, talvez deveriam ter visto se achavam algum vídeo explicativo no Youtube. Relataram que a primeira competência que se deve desenvolver para jogá-lo é a paciência, já que exige muito tempo até seu início.
- Grok: é um jogo de comunicação não-violenta. No início, ninguém queria jogá-lo, porém, o grupo que o fez no primeiro dia não queria deixá-lo e não jogou outros jogos, apenas nos outros encontros. As competências socioemocionais mencionadas foram empatia, escuta ativa, flexibilidade, resiliência, respeito ao próximo, autoestima, interatividade, autoconhecimento.
- Scotland Yard: era conhecido pela maioria dos alunos e, portanto, ficaram surpresos ao observarem que o jogo tem mais do que a simples diversão. Várias são as competências que citaram: atenção, curiosidade, interação, competição saudável, desafio e resolução de problemas.

- Terra: o jogo faz referência a vários lugares do mundo e os alunos gostaram bastante. Puderam conhecer mais sobre geografia, aprenderam a ouvir com atenção, localizar informação, ajudar colegas, entre outras competências.
- Torre de Hanói: ao montarem as peças, demonstraram atenção, foco, persistência, desafio, paciência. Algo interessante é que não foi dito que não poderiam não conversar ou observar colegas e não se ajudaram pensando que não era permitido.
- Ubongo: foi outro jogo adorado pelos alunos, todos queriam passar por essa estação. Desenvolvem-se a noção espacial, atenção, persistência, foco, desafio e competição saudável.
- War Vikings: alguns alunos já o conheciam e o tema é apelativo para a faixa etária. Mencionaram as seguintes competências: atenção, foco, resolução de problemas, desafio, competição saudável, interação e paciência.

Esse momento de interação foi muito rico. Além de pensarem nos jogos de forma diferente, refletiram sobre sua importância no desenvolvimento intelectual e em toda a interação que pode ocorrer. Considerando-se que é uma juventude totalmente vinculada ao virtual, trazer esse momento de convivência e percepção de aspectos sobre os quais nunca haviam refletido foi fundamental para o andamento e entendimento do projeto.

Ao retornarmos às aulas no mês de janeiro de 2019, o projeto foi retomado. Os grupos foram reunidos e tiveram que desenhar o produto que queriam. Cada grupo pensou em diversos aspectos, desde a história que haveria por trás de seu jogo até os elementos base descritos por Boller e Kapp (2018). As instruções dadas aos alunos foram:

- Os jogos devem ser de tabuleiro.
- Os grupos devem pensar em seu público-alvo (série e idades compreendidas) e no tipo de jogo que chama a atenção.
- Devem pensar na história por trás do jogo.
- Devem desenhar as estratégias e regras.
- Devem pensar no material e na viabilidade de uso.
- Devem fabricar tudo o que vai ser usado.
- Devem escrever o manual de instruções, o qual deve explicitar as competências socioemocionais desenvolvidas pelos jogadores.
- Devem trabalhar em equipe e colaborativamente, inclusive com outros grupos.

A primeira observação que pode ser feita é que o uso das metodologias ativas envolve todo o processo da Aventura Lúdica. O aluno é protagonista, toma suas decisões e trabalha colaborativamente. A tecnologia é usada em segundo plano, para pesquisas sobre a história de Alexander von Humboldt, sobre detalhes de jogos, teoria sobre jogos e dicas de como se monta um jogo. As professoras se envolvem em todas as etapas como organizadoras, tutoras e com indagações que ajudem no desenvolvimento do trabalho.

Nota-se em toda a progressão do projeto o envolvimento das competências socioemocionais. O trabalho em grupo e cooperativo é visível. Há uma divisão de responsabilidades, de autonomia e, ao mesmo tempo, discussões e combinados. Todos devem se envolver e participar de alguma forma. É necessário escutar os colegas, pontos de vista, opiniões, até que se chegue às formatações do jogo. A criatividade permeia todo o projeto, uma vez que os jogos devem ser interativos, criativos e esteticamente atrativos para os futuros jogadores. O desafio e a

resolução de problema que há na criação dos jogos estão presentes. Atenção, foco e persistência também permeiam este projeto.

No terceiro passo, aplicação dos jogos para teste, essas competências estarão muito presentes. Os grupos ouvirão outros e os alunos que são seu público e receberão *feedback*. Seu controle emocional será testado, dado que talvez seja necessário mudar radicalmente o que foi pensado. O quarto passo será a prova final de todo o trabalho.

CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

O projeto Aventura Lúdica ainda está em andamento e temos alguns meses para sua finalização.

Outras séries/grupos vão fazer parte do projeto, mas sua preparação não envolverá tantos processos como o dessa equipe piloto. Isso se deve ao fato do tempo ser menor e do público ser mais jovem. Alunos do 1º e do 2º ano do Ensino Médio vão desenhar jogos também lúdicos, mas mais simples para alunos da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, como palavras cruzadas, jogo dos 7 erros, gincanas, etc., e em Inglês.

Este projeto tem mostrado que a teoria que o embasou é eficaz quando se dá ao aluno a oportunidade de produzir algo significativo. Seu protagonismo fica evidente ao tornar-se o responsável pela atividade.

Os quatro pilares da UNESCO são observados aqui, já que os alunos foram atrás do conhecimento sobre aspectos de Alexander von Humboldt, põem a mão na massa ao terem que fabricar o jogo, exercitam a criatividade e autonomia e trabalham em grupo, tendo que respeitar opiniões e adaptar-se aos colegas e situações.

A BNCC percorre este trabalho quando se pensa que envolve a prática da linguagem (leitura, oralidade, escrita), objetos de conhecimento (geografia, história, biologia, língua portuguesa) e habilidades (analisar, organizar, refletir, produzir).

As competências socioemocionais são notadas em cada fase, tanto no preparo dos jogos quanto no produto final. O trabalho em grupo, a resolução de um problema e a confecção de um produto englobam tantos saberes e habilidades que podemos dizer que aqui temos os elementos imprescindíveis para a formação do cidadão do século XXI, com seu protagonismo, responsabilidade por seu conhecimento, necessidades específicas e competente globalmente.

REFERÊNCIAS

- Bacich, L.; Moran, J. (Orgs.). (2018). *Metodologias ativas para uma educação inovadora. Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Boller, S.; Kapp, K. (2018). *Jogar para aprender*. DVS Editora: São Paulo.
- Bronzatto & Carmargo, Maurício e Ricardo Leite. Os Jogos de Regras e sua Contribuição para o Desenvolvimento Lógico-aritmético em Crianças. In: Schème: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas. Marília: UNESP, 2015. Disponível em <http://200.145.171.5/revistas/index.php/scheme/issue/view/362>.
- Eugênio, Tiago J. B. (2018) *Por dentro do jogo: como os games impactam o cérebro e as relações sociais: medo e vínculo (volume 1)*. São Paulo: edição do autor.
- John, O. P., & Srivastava, S. (1999). The Big Five Trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. In L. A. Pervin & O. P. John (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 102-138). New York, NY, US: Guilford Press.
- HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens*. São Paulo: Perspectiva, 1971.

Site: acesso em 26 de março de 2019 - <https://institutoayrtonsenna.org.br/pt-br/BNCC/o-que-e-BNCC.html>

Site: acesso em 26 de março de 2019 - <http://porvir.org/especiais/socioemocionais/>

Site: acesso em 26 de março de 2019 - <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5272/4689>

Site: acesso em 26 de março de 2019 - https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por

Site: acesso em 26 de março de 2019 - UNESCO. Relatório de Monitoramento Global de EPT - Educação para Todos 2000 - 2015: Progressos e Desafios. Disponível em <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232565por.pdf>

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: NOVOS TEMPOS, OUTROS SUJEITOS

ID 290

Francisca Vieira LIMA

Nívia Moreira de CAMARGO

Georgina Silva CAMARGO

Sonia Maria Chaves HARACEMIV

Universidade Federal do Paraná

franvlprof@gmail.com; nmcamargo@gmail.com; gina@lbcamargo.com.br; sharacemiv@gmail.com

Resumo: O presente estudo objetiva traçar o perfil dos/as educandos/as matriculados/as no Ensino Fundamental – Fase II de um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos situado na região metropolitana de Curitiba, no Estado do Paraná, Brasil. Justifica-se pela necessidade de conhecer o contexto socioeducacional e trajetórias escolares dos/as educandos/as da EJA corroborando para o reconhecimento deste público enquanto sujeitos de direitos. Esta pesquisa com abordagem qualitativa envolveu 342 estudantes do Ensino Fundamental – Fase II, dos turnos matutino, vespertino e noturno que responderam questionários padronizados e sem a interferência da pesquisadora. A partir dos dados levantados foi possível identificar que o perfil dos/as educandos/as da escola pesquisada convergem para os achados dos autores de referência no assunto citados nesta pesquisa. Depreende-se desta análise, uma quantidade significativa de jovens de 15 a 29 anos merecendo destaque também a presença de adultos e idosos. Os sujeitos da pesquisa se afastaram da escola no passado, principalmente por situações de cunho escolar e laboral e retomaram os seus estudos motivados principalmente pelo trabalho. Constatou-se também que a maioria dos participantes da pesquisa considera a escola “muito importante” e almejam nela, oportunidades de melhoria de vida. Os resultados apontam para uma diversidade no perfil dos/as educandos/as da EJA, destacando-se fatores que envolvem a questão intergeracional, realidade que precisa ser considerada nas propostas político-pedagógicas desta modalidade de ensino, de modo que estes sujeitos encontrem na EJA, ações que considerem as suas particularidades com vistas a uma educação emancipadora.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos, Adolescentes, Escola.

SUJEITOS DA EJA: UMA BREVE INTRODUÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) consiste numa modalidade de ensino que representa uma oportunidade de reparação de dívida social com pessoas que não tiveram acesso ao domínio da escrita e da leitura ou que tiveram a sua escolaridade interrompida no passado. Assim como as demais áreas de ensino, a EJA faz parte da Educação Básica Brasileira, regida por diretrizes de funcionamento com base na Constituição Federal (1989) e na Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

Neste interim, a Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) ao falar da EJA, destaca a necessidade de metodologias apropriadas para atender os/as seus/suas educandos/as de modo a considerar as especificidades do seu perfil. Um dos documentos oficiais que merecem destaque para efeitos desta pesquisa é a Resolução 11/00 que acentua os conceitos e funções da EJA, rompendo com a concepção de ensino supletivo apregoando uma nova reconfiguração de Educação Básica, considerando o indivíduo na sua totalidade, enquanto sujeito de direitos (Brasil, 2000). Importa ressaltar a Resolução 03/2010 que além de tratar da carga horária presencial mínima a ser cumprida pelos/as educandos/as da EJA, Ensino Fundamental e Médio também vai regulamentar a idade mínima de 15 anos completos para o ingresso no Ensino Fundamental (Brasil, 2010), corroborando para a presença cada vez mais significativa de jovens na EJA (Brunel, 2014).

A juvenilização na EJA também é apregoada por Leão (2011, p. 69) quando enfatiza que a presença do jovem na EJA consiste num “fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”, levando ao entendimento de que é preciso compreender o que

este espaço reserva para estes jovens e ainda, quais propostas pedagógicas são necessárias para o acolhimento desta demanda, frente a uma diversidade de gerações presentes nesta modalidade de ensino.

Contudo, além da presença juvenil, a EJA também possui uma demanda discente de adultos e idosos. Sujeitos que se diferem uns dos outros, pelos seus saberes e fazeres, experiências de saberes de mundo construídas ao longo de suas vidas. Para tratar destas diferenças que caracteriza o perfil dos sujeitos da EJA, recorreu-se ao Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (Brasil, 2009) que quando fala da EJA, fala das diversidades existentes neste espaço.

A partir do apontamento acima, depreende-se que a diversidade do perfil da EJA configura a realidade do perfil da população Brasileira, nos seus diferentes jeitos de agir no e com o mundo, enquanto sujeitos históricos. Foi pensando e vivendo com esta diversidade nas salas de aula da EJA, realizou-se a presente pesquisa tendo como base o seguinte questionamento: Quem são os/as educandos/as do Ensino Fundamental – Fase II do Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos de São José dos Pinhais/Paraná?

Aportados em Freire (2015) este estudo justifica-se pela necessidade de um “mergulho” no contexto dos/as educandos/as de modo a compreender as suas dificuldades e potencialidades e reconhecendo-os como sujeitos históricos e de direitos que buscam nesta modalidade de ensino, possibilidades de mudanças de vida.

METODOLOGIA, LÓCUS E PARTICIPANTES DA PESQUISA

Para melhor atender o objetivo da pesquisa, utilizou-se a pesquisa do tipo exploratória (GIL, 1991) qualitativa com abordagem quantitativa do qual foram utilizados questionários padronizados para a coleta de informações no ambiente escolar do público pesquisado, tratamento estatístico e análise dos dados. Esta metodologia converge para os achados de Creswell (2010) quando destaca que na pesquisa qualitativa os dados são coletados de diferentes formas, pela observação e leitura de documentos, de comportamentos, de falas nas entrevistas com os participantes, podendo utilizar protocolos nos quais os dados são coletados pelo próprio pesquisador. Quanto à pesquisa quantitativa, apoiou-se em Gatti (2004) para a elaboração de questionamentos que pudessem atender ao objetivo proposto nesta pesquisa, distribuídos em duas categorias: socioeconômica e escolares.

Quanto à amostra, o presente estudo foi realizado com 342 educandos e educandas do Ensino Fundamental – Fase II, do turno matutino, vespertino e noturno de um CEEBJA - Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos situado na região metropolitana de Curitiba – PR, *lócus* da pesquisa, que preencheram um questionário padronizado, sem a interferência da pesquisadora. Os dados coletados foram tratados estatisticamente, por meio de programa *excel* e apresentados por meio de gráficos.

ANÁLISE DE DADOS

Apresenta-se na sequência alguns resultados do questionário respondido pelos/as estudantes. O Gráfico 1 vai apresentar a faixa etária dos participantes da pesquisa.

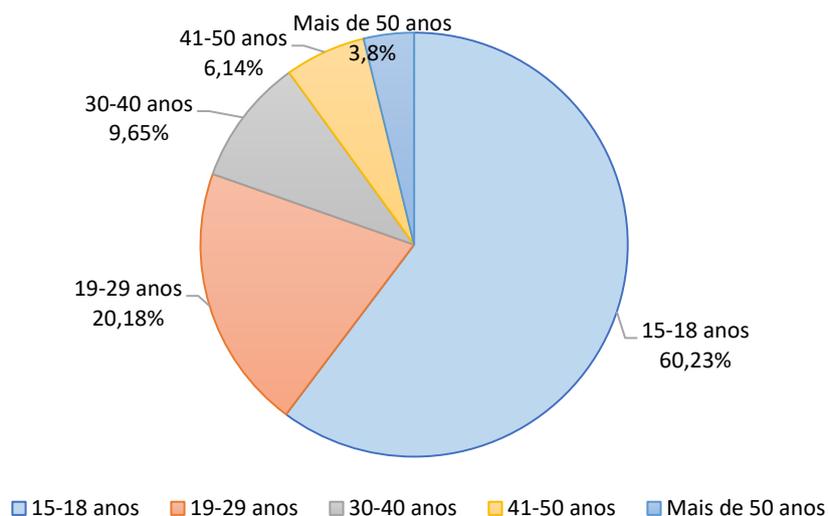


Gráfico 2: Faixa Etária dos/as Educandos/as da EJA

Verifica-se a partir do Gráfico 1 que dos 342 estudantes que responderam a pesquisa, a maioria (60,23%) encontram-se com na faixa etária de 15 a 18 anos de idade. Somando o percentual de estudantes com faixa etária de 19 a 29 anos, percebe-se que a quantidade supera 80% do total de estudantes pesquisados.

Este dado converge com os achados de Brunel (2014) e Leão (2011) quando enfatizam que a EJA vem passando por um processo de rejuvenescimento, considerando a quantidade significativa de jovens presentes nestes espaços. Pode-se inferir que o ingresso do jovem na EJA pode ser compreendido quando existe uma legislação (BRASIL, 2010) que viabiliza esta entrada ao regulamentar a idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA acrescido pela organização de oferta que a mesma oferece nos seus diferentes aspectos, incluindo a este ponto, o pedagógico (Brunel, 2014).

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Pesquisa – IBGE (BRASIL, 2016), o país ainda convive com um alto índice de jovens fora da escola, ou seja, cerca de 15 % da população de jovens de 15 a 17 anos, o que corresponde a 1,6 milhões se encontram fora dela. O documento ainda revela que nas regiões Norte e Nordeste do país, o problema da defasagem idade-série atinge 1/3 da população de adolescentes com o recorte etário em questão (Brasil, 2016). Outro problema que merece destaque é o tempo de conclusão do Ensino Fundamental, acometido pelos fatores de repetência, reprovação e evasão, acaba se estendendo para 11 anos, tempo em que os adolescentes já deveriam estar cursando o Ensino Médio (Brasil, 2000). De acordo com o Parecer 11/00 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, embora o país [...] abrigue 36 milhões de crianças no ensino fundamental, o quadro sócio-educacional seletivo continua a reproduzir excluídos dos ensinos Fundamental e Médio, mantendo adolescentes, jovens e adultos sem escolaridade obrigatória completa (Brasil, 2000, p. 4). Contudo, a EJA consiste numa das alternativas para atender a uma demanda de jovens de 15 anos ou mais que se encontram inscritos em situações de não conclusão do Ensino Fundamental incluindo a necessidade de propostas que atendam as reais necessidades deste perfil (Brasil, 1996; 2000; 2010).

O Gráfico 2 vai apresentar a identificação etno-racial dos sujeitos participantes da pesquisa. Ressalta-se que nesta questão foi adotado a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE para a classificação da cor, e os resultados são provenientes da autodeclaração dos participantes.

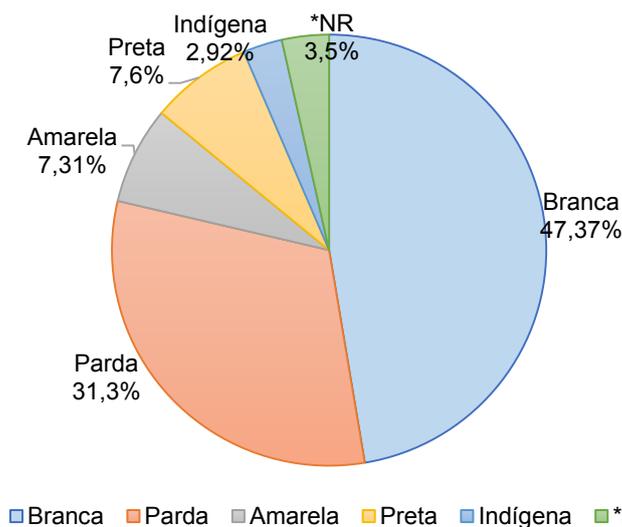


Gráfico 3: Identificação da Cor/Raça dos/as Educandos/as da EJA

A partir dos dados levantados verificou-se um percentual significativo de pessoas que se autodeclararam brancos correspondendo a 47,37%, ou seja, 162 pessoas da amostra. No que se refere às demais etnias, as mesmas somam 49,13%, ou seja, 168 pessoas se autodeclararam da cor parda, amarela, preta e indígena, destacando-se a cor parda e preta (raça negra) com maior percentual dentro deste contexto.

Quando se trata da questão racial, uma pesquisa realizada por Silva (2010) revela que as escolas que ofertam EJA constituem-se em espaços escolares de retorno dos/as jovens negros. Numa pesquisa de sua autoria, verificou-se que a maioria dos participantes se autodeclararam negros e que esta demanda apresentava uma trajetória escolar mais acidentada em relação aos jovens e adultos autodeclarados brancos, fato este que pode ser explicado pela defasagem idade-série, evasão escolar e exclusão social que afetam mais diretamente este segmento da população Brasileira (Silva, 2010).

Nesta mesma direção, Passos (2002) pondera que a EJA identifica-se como uma via para o enfrentamento de [...] desigualdade, exclusão, discriminação racial e injustiça presentes nas trajetórias de escolarização e de vida de significativa parcela da população negra (Passos, 2002, p. 31) acentuando a necessidade da articulação desta modalidade de ensino a outras políticas públicas que tratam desta temática.

O Gráfico 3 está relacionado à questão que envolveu o tempo em que o/a educando/a esteve fora da escola.

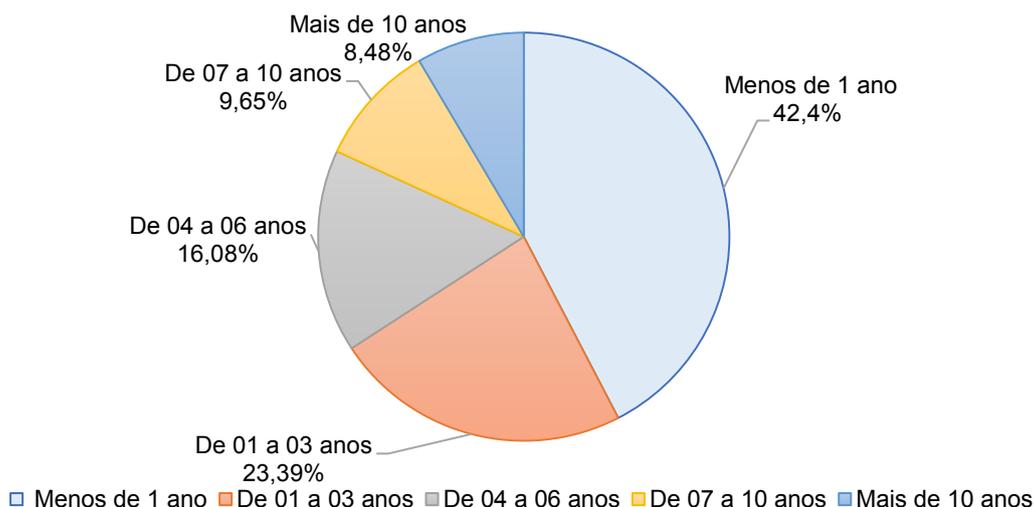


Gráfico 3: Tempo Fora da Escola dos/as Educandos/as da EJA

Nota-se que 42,4% dos 342 participantes da pesquisa estiveram a menos de um ano fora da escola. Este dado somado ao percentual daqueles/as com até três anos fora da escola totalizaram cerca de 65% dos participantes da pesquisa, fato este que pode estar relacionado com a presença cada vez mais significativa e precoce dos jovens/adolescentes na EJA, apontamento já realizado no Gráfico 1. Neste sentido, Brunel (2014), em entrevista realizada com estudantes da EJA ressalta que diferente do passado, onde esta modalidade era destinada àqueles/as pessoas com longos períodos de interrupções escolares, com idades de 30 anos ou mais, o cenário atual traz uma nova realidade. Junto a estes sujeitos adultos e idosos, encontram-se uma demanda juvenil que buscam a EJA cada vez mais precocemente e que muitos, são oriundos de processos excludentes de reprovações em outras modalidades de ensino e migram para a EJA como alternativa de retomarem os seus estudos, com vistas a avançarem nos seus processos escolares (Brunel, 2014).

Destaca-se que a presença dos adolescentes em meio aos adultos constitui-se em desafios para o educador da EJA, podendo ser constituído como um problema de difícil solução como também podem ser transformados em experiências positivas no âmbito educativo (Carrano, 2006).

Quando se fala das especificidades dos/as educandos/as da EJA, recorre-se a Arroyo (2006) que defende a importância de se conhecer estes sujeitos com experiências negativas e de resistências, de modo a pensar numa formação pedagógica que de fato atenda as suas reais necessidades.

Não é a história da construção de qualquer jovem, nem qualquer adulto. São jovens e adultos que têm uma trajetória muito específica, que vivenciam situações de opressão, exclusão, marginalização, condenados à sobrevivência, que buscam horizontes de liberdade e emancipação no trabalho e na educação (Arroyo, 2006, p. 24).

Nesta seara, o Gráfico 4 vai apresentar os motivos pelos quais os/as participantes da pesquisa deixaram o “Ensino Regular” em determinados tempos de suas vidas e em outro momento, buscaram a EJA para a continuidade dos seus estudos. Acrescenta-se que esta questão contou com uma alternativa aberta para que os/as mesmos/as pudessem expor essas causas.

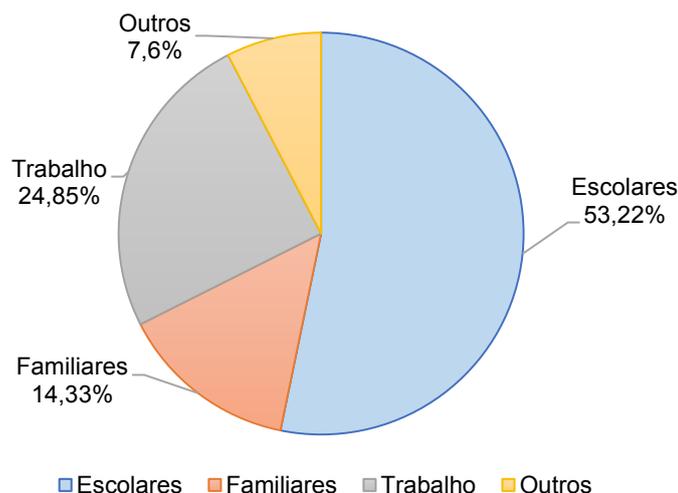


Gráfico 4: Causas do Movimento da Escola Regular para a EJA

A partir do exposto no Gráfico 4, verifica-se que 53,22% da amostra de participantes da pesquisa apontou os motivos “escolares” como responsáveis pela interrupção dos seus estudos na modalidade caracterizada como “regular”. Os motivos mais citados foram as expulsões, a desmotivação quanto ao conteúdo ensinado, o *bullying*, ameaças de outros colegas da escola e a defasagem idade série, que remete a questão da reprovação. Nas respostas que se referiam aos “familiares” ficou evidenciado questões como gravidez precoce e casamento, como motivos que contribuíram para a ausência na escola, o que contou com um percentual de 14,33% da amostra. O “trabalho” foi apontado por aproximadamente $\frac{1}{4}$ dos/as participantes.

De acordo com as Diretrizes Curriculares da EJA (Paraná, 2006), a demanda discente da EJA é formada por pessoas com diferentes experiências de vida e que interromperam as trajetórias escolares motivados por fatores como sociais, econômicos, políticos e/ou culturais, destacando-se o ingresso prematuro no mundo do trabalho, a evasão ou a repetência escolar.

Nesta mesma direção, outros achados revelam que as trajetórias escolares dos/as educandos/as da EJA são marcadas por processos escolares negativos considerando que a escola se encontra distante das suas reais necessidades (Dayrell, 2007). Para Carrano (2007) a escola ainda não possui uma abertura para vivências de experiências sociais e culturais que podem torná-la atrativa para os jovens de modo a corroborar para a permanência dos/as mesmos/as nestes espaços.

De todo modo, é importante ressaltar que esses sujeitos com trajetórias escolares interrompidas no passado, num outro momento de suas vidas, retomam os processos de escolarização por meio da modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Para tratar desta questão, o Gráfico 5 apresentará os motivos pelos quais, os participantes da pesquisa fizeram opção pela EJA ao retornar para a escola.

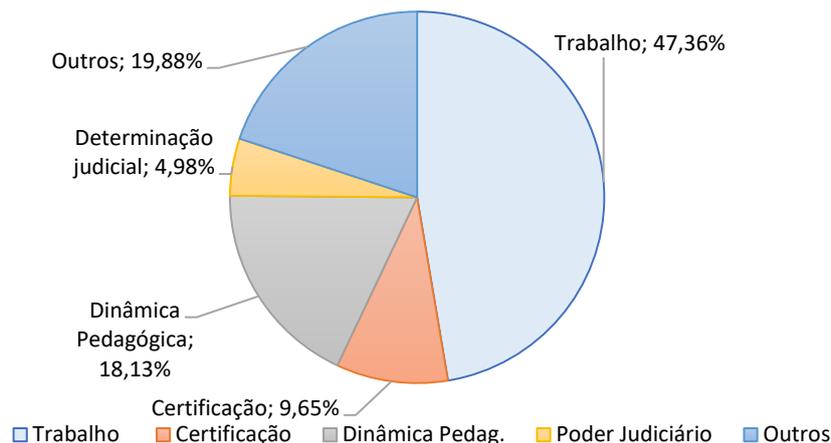


Gráfico 5: Opção pela EJA

O Gráfico 5 revela que a maioria dos entrevistados retornaram para a escola motivados pelo Trabalho (47,36%). A busca pela certificação que também pode estar associada ao trabalho foi contemplada com um percentual de 9,65% das respostas o que remete a escolarização como via para o acesso e/ou permanência em atividades laborais. Estes dados convergem com os escritos de Di Pierro (2005), quando pontua que fatores como a exigência de certificação escolar pelo mercado de trabalho atrelado a questão da defasagem em relação à idade série podem contribuir para a entrada significativa dos jovens na EJA. A partir de Gonçalves (2012), nota-se que o trabalho consiste num fator muito presente na vida dos/as educandos/as da EJA, seja para se manter no emprego ou porque depositam na escolarização um meio para a conquista dele.

No que se refere às práticas pedagógicas, verificou-se que 18,13% responderam que fizeram opção pela EJA motivados pela expectativa da organização pedagógica diferenciada desta modalidade. Cabe ressaltar que, diferente das outras modalidades da Educação Básica que são seriadas, a EJA no Paraná//BR possui uma proposta ofertada por disciplina, no formato coletivo que consiste em turmas organizadas com início e término de funcionamento e na forma individual, destinada preferencialmente àqueles que não conseguem ter uma regularidade de frequência às aulas (Paraná, 2010). Sobre esta questão, Brunel (2014) assinala que muitos adolescentes depositam as suas expectativas nesta modalidade por acreditarem na sua proposta organizacional e pedagógica.

Voltando ao Gráfico 5, verifica-se que 4,98% do total dos/as educandos/as fizeram opção pela EJA por determinação da justiça. Esta questão pode ser explicada porque quando o/a adolescente comete um ato infracional, conforme apregoadado no Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (Brasil, 1990), dependendo da gravidade do mesmo, ele ficará sujeito ao cumprimento de medidas socioeducativas, tanto no meio aberto quanto no meio fechado. Contudo, a maioria das medidas determinam a obrigatoriedade do ingresso/frequência na escola, fato este que pode estar associado ao percentual de respostas referentes a esta questão.

Por último, os participantes da pesquisa responderam sobre o grau de importância da escola conforme constatado no Gráfico 6, na sequência.

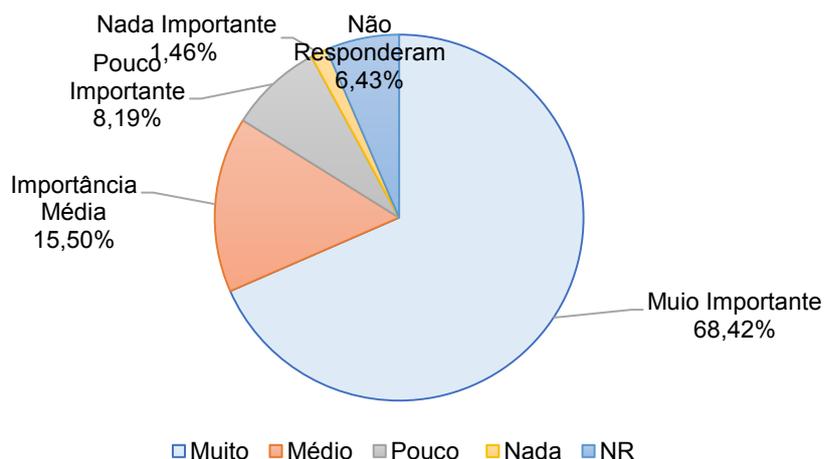


Gráfico 6: Grau de Importância da Escola

Os dados do Gráfico 6 revelam que 83,92% do público pesquisado consideram que a escola é de importância significativa para as suas vidas, o que leva ao entendimento de que, apesar de alguns fatores, conforme apontado no Gráfico 4 colaborarem para o afastamento destes espaços, a instituição escolar é importante na vida destes/as educandos/as tornando necessário ações pedagógicas que atendam às reais necessidades desta demanda discente. Para tratar de educação, recorre-se a Freire (2016) quando defende a importância de uma Educação mais concreta e humanizadora, pautada na conscientização dos sujeitos nela inseridos, de modo que as vivências no âmbito escolar suplante a mera transmissão de conteúdos e caminhe para o reconhecimento de situações de opressão, de desvelamento de realidades e mudança do concreto.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A partir do presente estudo constatou-se que os/as educandos/as matriculados no Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos da região metropolitana de Curitiba-PR, na sua maioria, são jovens, negros e brancos, com idade entre 15 a 29 anos e com interrupções na escolarização anterior. Contudo, há de se considerar que junto a estes jovens, também se encontram adultos e idosos que estiveram fora da escola por longos anos e que precisam ser reconhecidos nestes espaços, na elaboração de propostas político-pedagógicas que considerem, além de outros fatores, as relações intergeracionais.

São pessoas cujos passados são marcados por processos escolares excludentes e situações pessoais/laborais que corroboraram para a interrupção das suas trajetórias escolares sendo o trabalho um dos fatores principais que, tanto contribuiu para o afastamento da escola quanto se tornou um fator motivador para o retorno aos bancos escolares. Estes sujeitos consideram a escola como importante nas suas vidas, pois por meio dela, almejam um futuro melhor por meio do acesso/permanência no trabalho.

Neste sentido, é importante destacar a escola como uma via de emancipação destes sujeitos, enquanto espaço de relações sociais e de aprendizado e a EJA pode contribuir para que os jovens possam vivenciar experiências positivas e emancipadoras, de modo a se reconhecerem enquanto sujeitos de direitos, considerando as especificidades desta modalidade de ensino.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, M. (2006). Formação de Educadores de Jovens e Adultos In *Formar Educadoras e Educadores de Jovens e Adultos*. Disponível em:
<http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf> Acesso em: 10/02/2019.
- Brasil. (1988) *Constituição Federal de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 12/01/2019.
- Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 12/01/2019.
- Brasil. (2000). *Parecer CNE/CEB n. 11, de 10 de maio de 2000*. Dispõe sobre as diretrizes curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb011_00.pdf>. Acesso em: 11/02/2019.
- Brasil. (2009). Brasil. *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: MEC.
- Brasil. (2010). *Resolução nº:03, de 15 de Junho de 2010*. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos Disponível em:<<http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/im>> Acesso em: 11/02/2019.
- Brasil. (2016). *Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em:
<https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv98965.pdf> Acesso em: 25/02/2019.
- Brunel, C. (2014). *Jovens cada vez mais Jovens na educação de Jovens e adultos*. Porto Alegre: Mediação.
- Carrano, P. C. R. (2006). Identidades Juvenis e Escola. In *Construção coletiva: Contribuições à Educação de Jovens e Adultos*. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB. Disponível em:
http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=655-vol3const-pdf&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 02/03/2019.
- Carrano, P. C. R. (2007). Educação de Jovens e Adultos e Juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, Belo Horizonte, 32(0), 55-67. Disponível em:
http://www.reveja.com.br/sites/default/files/REVEJ@_0_PauloCarrano.pdf. Acesso em: 22/03/2019.
- Creswell, J. W. (2010) *Projeto de pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto*. Porto Alegre: ArtMed.
- Dayrell, J. (2007) O Jovem como Sujeito Social. In: *Juventude e Contemporaneidade*. Brasília: edições MEC/UNESCO, 155-178.
- Freire, P. (2016). *Conscientização*. Traduzido por: Leme, T. J. R. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (2015). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gatti, B. A. (2014). *Estudos quantitativos em educação*. Educação e Pesquisa, São Paulo, 30(1),11-30. Recuperado de: <http://www.uneb.br>. Acesso em: 20/03/2019.
- Gil, A. C. (1991). *Como elaborar projetos de pesquisa*. São Paulo: Atlas. Disponível em:
https://professores.faccat.br/moodle/pluginfile.php/13410/mod_resource/content/1/como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf. Acesso em: 02/02/2019.

- Gonçalves, R. de C. (2012). Educação de Jovens e Adultos e o Mundo do Trabalho. In: Laffin, M. H. L. F. *Educação de Jovens e Adultos, Diversidade e Mundo do Trabalho*. Ijuí: Injuí, 28-61.
- Leão, G. M. P. (2011) Políticas de Juventude e Educação de Jovens e Adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: Soares, L. *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 69-83.
- Paraná. (2006). *Deliberação n° 05, de 03 de Dezembro de 2010*. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Conselho Estadual de Educação. Curitiba, 2010.
- Paraná. (2006). *Diretrizes Curriculares da Educação de Jovens e Adultos*. Secretaria de Estado de Educação. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_eja.pdf>. Acesso em: 20/03/2019.
- Passos, J. C. dos (2002). As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. *Revista de História da Educação*. Disponível em:
<http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf>. Acesso em 18/12/2018.
- Silva, N. N. da. (2010). *Juventude Negra na EJA: O direito à diferença*. Belo Horizonte: Mazza Edições.

O ENSINO NA CHINA: REFLEXÃO SOBRE O ESTATUTO DO PROFESSOR E A RELAÇÃO PROFESSOR-ALUNO

ID 334

Yimei LIU

NOVA FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

Maia do Carmo Vieira da SILVA

NOVA FCSH – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas

CICS.NOVA – Centro Interdisciplinar de Ciências Sociais

a57949@campu.fcsh.unl.pt; mcvs@fcsh.unl.pt

Resumo: Ao comparar com a educação ocidental, a educação na China utiliza um modelo muito diferente, centrado na figura do professor. Nesta comunicação procuramos abordar, brevemente, a história do ensino na China, refletindo sobretudo sobre o estatuto do professor. Igualmente descreveremos a relação professor-aluno na China, não esquecendo as mudanças verificadas ultimamente nesta relação. Com efeito, a “cortesia” dos alunos para com os seus professores não significa um verdadeiro “respeito” pelos mesmos. Estas atitudes assumem, necessariamente, modos de estar, de ensinar e de aprender próprios que a globalização tem vindo a modificar.

Palavras-chave: Ensino na China, Estatuto de professor, Relação professor-aluno.

INTRODUÇÃO

A educação ocidental concentra-se mais no estudante enquanto a educação chinesa concentra-se mais no professor. Porquê? Será que os chineses gostam de ser contidos por natureza? Por que razão a maioria dos alunos chineses respeita imenso os seus professores, mas não presta atenção às suas aulas? Porquê eles não têm pensamentos próprios? Ao refletir sobre a história do ensino na China, podemos já avançar com algumas respostas.

1. HISTÓRIA DO ENSINO NA CHINA

1.1 Durante as Dinastias

A origem da palavra chinesa “老师” (professor), originalmente esteve associada a uma unidade militar, mas mais tarde e por muito tempo, refere-se àquele que é bom em certa tecnologia, ou aos funcionários que orientam determinadas atividades.

Na história Antiga, ou seja, nas primeiras dinastias chinesas - Dinastia Xia até Dinastia Zhou (2100 a.C. - 722 a.C.) -, o governante atribuía grande importância à educação e esta era altamente monopolizada. O governo ensina e todos os professores são funcionários. O estatuto do professor é extremamente elevado.

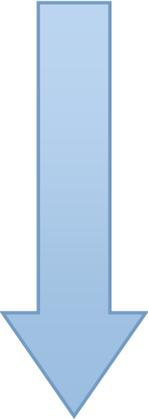
No final da Dinastia Zhou (722 a.C. - 221 a.C.), quando há muitas batalhas entre os países, a economia, a política e a cultura social passam por profundas mudanças. O poder descentraliza-se. A educação do governo está em declínio. Como consequência, crescem as escolas privadas, que se adaptam às necessidades da nova situação. As velhas nobrezas entram em colapso na luta política e tornam-se em eruditos ou estudiosos. O estatuto especial desses estudiosos determina que as suas principais atividades sejam na política, no ensino e na pesquisa académica. Segundo os *Analectos de Confúcio*, um funcionário, tendo cumprido todos os seus deveres, deve dedicar o seu lazer à aprendizagem; um aluno, tendo completado a sua aprendizagem, deve candidatar-se para ser funcionário.

Na dinastia seguinte, a Qin (221 a.C. - 206 a.C.), o poder é novamente centralizado. O imperador Qin Shihuang utiliza a política de “queima de livros e sepultamento de intelectuais”. Durante este período, as cem escolas de pensamento são erradicadas, enquanto o legalismo sobrevive. O legalismo é ensinado pelas autoridades policiais. Neste caso, já não existe a educação no sentido geral. As escolas privadas também são proibidas.

Na Dinastia Han (206 a.C. - 581), o governo dispensa as cem escolas e reverencia apenas os confucionistas. Os mestres confucionistas são oficialmente reconhecidos e os seus estudantes formam o *Tai Xue*, ou também chamado de *Academia Imperial*. Esta foi uma instituição de grande renome na China antiga. O governo respeita os confucionistas e estes devem promover a educação. Portanto, os professores desfrutam, de novo, de um elevado estatuto social.

Na Dinastia Sui (581 - 618), criam-se os *Keju*, ou também chamados de *Os Exames Imperiais*, que consistem numa série de provas que servem para selecionar a quem, entre a população, será permitida a entrada na burocracia estatal. Gradualmente, a educação tornou-se um vassalo do Exame Imperial. O objetivo direto do ensino é passar no exame. Os estudantes estudam também só para o sucesso do Exame Imperial.

Nas dinastias seguintes, Tang, Song e Yuan (618 - 1368), o estatuto dos professores é bastante baixo. As razões são várias: primeiro, depois de um estudante passar o Exame Imperial, o Examinador Geral, que é um funcionário, é reconhecido como professor. Se o velho professor não é famoso ou poderoso, já não vale a pena manter contacto com ele. O segundo ponto é a turbulência política e o declínio da educação oficial, resultando num estatuto dos professores reduzido. Em terceiro lugar, a qualidade do professor é reduzida. Surge um grande número de escolas privadas quando todas as classes da sociedade podem abrir uma escola, desde intelectuais de baixo nível, pertencentes ao nível inferior da sociedade, até estudiosos do primeiro grau. Na Dinastia Yuan, quando é implementada a política de discriminação étnica, os professores são servidos por eruditos confucianos, cujo estatuto é ligeiramente superior ao dos mendigos, mas pior ainda que o das prostitutas (Quadro 1).

1		alto funcionário
2		funcionários e burocratas
3		monges
4		taoistas
5		médicos
6		trabalhadores
7		artesãos
8		prostitutas
9		eruditos confucianos
10		mendigos

Quadro 1: Estatuto social na Dinastia Yuan

Nas últimas dinastias, Ming e Qing (1368 - 1912), o governante pratica uma política muito rigorosa de ditadura em educação: primeiro, a *Inquisição Literária* fica muito popular e as perseguições podem ser originadas em uma frase ou palavra que o governador considere ofensiva. Em segundo, nos Exames Imperiais, só é permitido “ensaio de oito partes”, cujo conteúdo e formato são rigorosos e restritivos. Em terceiro, usa-se políticas de supressão e de controle para os professores, incluindo prisão. Os professores são apenas ferramentas para disseminar políticas.

1.2 Na Época Moderna

Na época moderna, depois da reforma da ocidentalização, a profissão do professor torna-se progressivamente uma profissão especializada. Gradualmente, são promulgadas leis sobre os professores. Por exemplo, em 1993, a Lei dos Professores foi promulgada e, pela primeira vez, disposições legais foram estabelecidas sobre os direitos e as obrigações dos professores e o seu tratamento. Ao mesmo tempo, o rendimento dos professores também começa a aumentar. Segundo os dados fornecidos no “website” www.china.com.cn, em 1978, o rendimento anual dos professores primários e secundários era de 559 yuans (o que corresponde a 74 euros); em 2000, o rendimento anual dos professores primários e secundários era de 8.274 yuans (o que corresponde a 1.054 euros), enquanto o dos professores das faculdades e universidades das cidades era de 14.198 yuans (o que corresponde a 1.809 euros); em 2003, o rendimento anual dos professores primários e secundários aumentava para 13.293 yuans (o que corresponde a 1.749 euros), enquanto o dos professores das faculdades e universidades da cidade era de 14.198 yuans (o que corresponde a 1.868 euros). Em 2015, o rendimento anual dos professores primários e secundários era de 42.000 yuans (o que corresponde a 5.528 euros), enquanto o dos professores das faculdades e universidades da cidade era de 66.100 yuans (o que corresponde a 8.701 euros).

Contudo, os chineses têm sofrido demasiadas guerras e revoluções e a China está num período de transição. A cultura ocidental deu aos chineses um impacto forte. Trouxe imensos bons aspetos, mas também trouxe uma sensação de perda cultural e de confusão de valores. Neste caso, a educação também está a mudar a cada dia que passa. Há um esforço para aprender teoria e tecnologia ocidentais, mas como existe enormes diferenças culturais e conflitos por detrás da educação, ainda se cometem muitos erros. Um erro notório é a “revolução cultural” (1966 - 1976), quando se buscou a igualdade absoluta e se eliminou a relação tradicional professor-aluno. Os professores foram perseguidos e a perda da educação chinesa teve consequências pesadas.

Hoje em dia, os professores na China ainda estão a lutar contra os velhos conceitos. Por um lado, defende-se sempre a sacralidade e a nobreza da profissão do professor, como por exemplo comparar os professores aos engenheiros da alma, a jardineiros, a bois velhos, etc., o que constitui um elogio. Há sempre imensa expectativa para com eles: devem ser de boa moralidade, sem erros, onisciência, dedicados e nunca pedirem qualquer coisa. Se um professor não atender a estes requisitos, ele será considerado um mau professor. Portanto, os professores têm uma grande pressão sobre a moralidade, além da pressão sobre o seu próprio trabalho. Por outro lado, os seus rendimentos são baixos e estão atrasados por vezes. É essencial apresentar aqui alguns dados acerca do estatuto e do salário atual dos professores chineses. Segundo uma pesquisa de Educação *Varkey*, no ano de 2018, em 35 países, o estatuto dos professores na China é o mais elevado. Contudo, a posição do salário dos professores na China fica no penúltimo lugar, como se demonstra no quadro seguinte, embora este Quadro 2 não contemple todos os países. Em função disso, os professores na China estão “duros” e cansados.

COUNTRY	INDEX RANKING	AVERAGE TEACHER SALARY (€ USD, PPP ADJUSTED)	PISA RANKING (1=HIGHEST PISA SCORE, 20=LOWEST PISA SCORE)
China	100	\$17,730	3
Greece	73.7	\$23,341	17
Turkey	68.0	\$25,378	19
South Korea	62.0	\$43,874	4
New Zealand	54.0	\$28,438	6
Egypt	49.3	\$10,604	NOT AVAILABLE
Singapore	46.3	\$45,755	1
Netherlands	40.3	\$37,218	7
USA	38.4	\$44,917	12
UK	36.7	\$33,377	10
France	32.3	\$28,828	11
Spain	30.7	\$29,475	16
Finland	28.9	\$28,780	2
Portugal	26.0	\$23,614	14
Switzerland	23.8	\$39,326	8
Germany	21.6	\$42,254	9
Japan	16.2	\$43,775	5
Italy	13.0	\$28,603	15
Czech Republic	12.1	\$19,953	13
Brazil	2.4	\$18,550	20
Israel	2	\$32,447	18

Quadro 2: Ranking do estatuto social e salário médio de professores em 35 países

Os professores na China de hoje encontram muitos desafios e dificuldades também. Primeiro, a educação é utilitária. Os estudantes estudam nas escolas secundárias para o exame *Gaokao* enquanto os professores ensinam um conteúdo fixo. As escolas são como fábricas e os professores são como trabalhadores. Não apenas para os alunos, mas também para os professores, isso constitui uma tortura.

Em segundo lugar, as escolas públicas dependem da contribuição financeira do governo, pois o ordenado dos professores é relativamente fixo. Em contraste, as pessoas têm muitas maneiras de ganhar dinheiro e a economia melhorou muito. Por isso, o estatuto económico dos professores é relativamente baixo.

Em terceiro lugar, a sociedade está mais diversificada: as pessoas aprendem através de vários canais e a velocidade da atualização de conhecimentos é acelerada. Daí a autoridade dos professores em conhecimento e informação ser reduzida.

Como quarto elemento, o modelo de ensino e de aprendizagem estão, mais do que nunca, diversificados. Há professores nas escolas privadas, professores substitutos, professores em casa, professores de rede e qualquer outro tipo de professores. As tecnologias trazem à China muito mais aulas *on-line*, mas nem todas essas aulas são dadas por professores profissionais. Não é terrível a falta de experiência, mas é assustadora a propagação de conhecimentos falsos e de ideias erradas.

Em quinto lugar, há grandes diferenças no ordenado desses professores, dependendo da sua popularidade. Um professor bem conhecido pode ganhar milhões num ano. Por exemplo, o professor Zhu Wei, que é muito popular na plataforma de ensino *CCtalk*, ganhou 1.447.469 milhões de yuans com as suas aulas de inglês *on-line* (o que corresponde a 1.447.469 euros) em 2015, não incluindo os livros relacionados que vendeu. Ao mesmo tempo, também há imensos professores que não conseguem vender as suas aulas.

A educação, que a China estabeleceu como uma das suas prioridades de investimento, ainda é de suma importância. Mas a forma de ensino está a mudar a cada dia que passa. Houve melhorias tanto nas infraestruturas quanto na ampliação do corpo docente no país. Além disso, uma das metas é a modernização da educação, pois cada vez há mais tecnologias na sala de aula e para os alunos. De acordo com o *China Online Education Report*

2015-2020, o número de pessoas que estudam *on-line* em 2014 foi estimado em 77,97 milhões. De acordo com *China Internet Educação Market Trend Forecast 2017-2019* lançado pela Analysys, o mercado de educação Internet representava um volume de transações relativamente pequeno em comparação com a indústria de educação *off-line*. Mas com a maior integração da educação *on-line* e *off-line*, assim como com a integração mútua de recursos de ensino e de necessidades do usuário, Analysys espera que o mercado de educação de Internet manterá o seu ímpeto de crescimento no futuro. Em 2019, a escala de transação do mercado de educação de Internet da China alcançará 3.718.100 milhões de yuans (o que corresponde a 48.925.795.219 de euros). A educação futura depende mais da iniciativa, subjetividade e criatividade dos próprios alunos. Perante tal situação, os professores chineses, assim como todos os professores do mundo, têm de aprender como aproveitar ao máximo as novas condições de ensino de alta tecnologia.

REFLEXÕES FINAIS

Nesta comunicação apresenta-se uma rápida revisão da história do ensino na China. Durante as dinastias, os professores serviram para ajudar os alunos a ter sucesso no governo. Embora durante esse tempo dessem aos professores uma grande cortesia politicamente, o estatuto dos professores na vida real era cada dia mais baixo. Eles são quase sempre ferramentas para disseminar ideias do governo, especialmente em tempos de paz. Mas não vamos julgar o passado usando os olhos de presente. Foi efetivamente um governo forte que permitiu ter um longo período de paz, manter a economia camponesa de pequena escala e garantir a população e o desenvolvimento social.

Na época moderna, estudámos com o ocidente, mas é difícil copiar o modelo ocidental com um núcleo espiritual completamente diferente. Os professores na China têm enfrentado estes dilemas: a educação chinesa tem sido bastante utilitária; a sua autoridade em conhecimentos e informações tem sido reduzida; o modelo de educação e aprendizagem tem sido diversificado. Alguns até receiam que as aulas *on-line* e virtuais venham a substituir a educação *off-line* e tradicional. A maior integração da educação *on-line* e *off-line* está à vista, sem qualquer margem de dúvida. Contudo, a China ainda precisa atualmente dos professores devido ao exame “Gaokao” e ainda não há equipamentos de rede suficientes para todos.

É certo, porém, que os professores vão dar aulas *on-line* num futuro próximo. Como consequência, há que considerar os seguintes aspetos: como garantir o tratamento social e os direitos dos professores? como fazer a qualificação desses professores? como treiná-los? como regulamentar essas aulas? o “师” (professor) vai se referir outra vez àquele que é bom em certa tecnologia, como há cinco mil anos atrás? como o estatuto do professor vai mudar? a relação professor-aluno depende mais do próprio professor, ou mais do ambiente na *internet*?

Com o tempo obteremos as devidas respostas.

Em síntese, pode-se definir a história do ensino na China numa única expressão: *Durante as dinastias foi uma ditadura. Na era moderna fica na discussão. O futuro fica na nossa mão.*

REFERÊNCIAS

刘素娟. (2010). 论“师道尊严”的当代价值及其重塑. 华东师范大学.

李伟. (04 de 2016). 中国教师职业地位渊源与当今地位提高之再审视. 教育与教学研究, pp. 31-37.

汪明帅. (2014). *我国近代教师权利变迁研究*. 华东师范大学.

王茜雯. (2017). *教师地位研究：中西文化比较的视角*.

阮成武. (01 de 2001). *论传统教师地位的文化负累与消解*. *皖西学院学报*, pp. 60-64.

<http://www.china.com.cn/chinese/2001/Sep/57357.htm>

http://www.xinhuanet.com/fortune/2017-10/22/c_1121836728.htm

<https://m.sohu.com/n/468067211/>

<https://www.whatsonweibo.com/10-hottest-chinese-online-education-companies-2016/>

<https://www.varkeyfoundation.org/>

AVALIAÇÃO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA: UM ESTUDO NA ETNIA WAJĀPI, NO ESTADO DO AMAPÁ, BRASIL

ID 107

Solange Pereira do LIVRAMENTO

Marília Castro CID

Centro de Investigação em Educação e Psicologia da Universidade de Évora, Portugal

spl@uevora.pt; mcid@uevora.pt

Resumo: Este artigo pretende caracterizar práticas avaliativas, desenvolvidas em uma sala de aula de anos iniciais, no contexto da escola indígena em Amapá, Brasil. A metodologia seguiu uma abordagem qualitativa e foi realizada através de um estudo etnográfico, com coleta de dados mediante observações de aulas e análise documental. A pesquisa evidenciou práticas avaliativas organizadas tendo em conta os princípios de uma educação escolar indígena específica e diferenciada, bilíngue, desenvolvida na própria comunidade, com a valorização dos saberes e práticas tradicionais e da diversidade cultural, como fonte de aprendizado.

Palavras-chave: Avaliação; Educação Escolar Indígena; Interculturalidade.

INTRODUÇÃO

Investigar práticas de avaliação interna em contextos educativos, específicos e diferenciados, na Educação Básica, foi a grande motivação do estudo. Dentre os mais diversos campos a serem explorados, optou-se pela educação escolar indígena, que possui organização própria e regulamentada pela legislação brasileira.

Reflexões de como a avaliação pode ser desenvolvida em contextos interculturais, bilíngues ou multilíngues, considerando realidades socioculturais e identidades étnicas tão singulares também impulsionaram a escrita do artigo, que teve como objetivo caracterizar práticas de avaliação nos anos iniciais do ensino fundamental, na educação escolar indígena.

O estudo etnográfico foi realizado em uma escola indígena, da etnia Wajãpi, localizada no município de Pedra Branca do Amapari, no Estado do Amapá, Brasil.

A LEGITIMAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL NOS DIAS ATUAIS

O Estado democrático brasileiro estabelece a educação como um direito subjetivo a todos, e a coloca no rol dos direitos sociais. Aos povos indígenas é garantida uma educação escolar diferenciada, como um direito humano e social, assegurado pela Constituição Federal (CF) de 1988, e na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n.º 9.394/96. Em âmbito internacional, a CF alinhou-se à Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948); à Declaração das Nações Unidas sobre os direitos dos povos indígenas de 2007 e outras.

Os povos indígenas estão em todas as regiões brasileiras, e em maior número na região norte. De acordo com o último Censo Demográfico Brasileiro (2010), existem 817.963 indígenas no Brasil, que se concentram mais nas áreas rurais do país. Segundo a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), existem atualmente 225 povos indígenas e 274 línguas faladas entre estes. A FUNAI também referencia a existência de 107 povos indígenas isolados na Amazônia.

Direcionando-nos para o processo educacional formal dos povos indígenas, atualmente estão em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena, definidas por meio da Resolução n.º 5/2012, do Conselho Nacional de Educação (CNE) brasileiro, que estabelecem normas gerais de organização e gestão para

a educação escolar ofertada no âmbito das comunidades indígenas, em instituições próprias. Elas surgem do fruto de muitos debates entre indígenas e pesquisadores, e também se ajustam às legislações específicas nessa área, resoluções anteriores, e demais documentos referentes à Educação Básica no Brasil, preenchendo assim uma grande lacuna da LDB, que refere-se à educação indígena apenas em 02 (dois) momentos.

Essas diretrizes visam assegurar e zelar que as escolas indígenas sejam organizadas e administradas tendo em consideração o contexto sociocultural e econômico de cada povo, e que seus projetos educativos sejam respaldados a partir dos princípios indígenas, com a garantia do direito diferenciado a uma educação escolar específica, bilíngue e/ou multilíngue, intercultural, e que se organize na própria comunidade, com a valorização dos seus conhecimentos tradicionais, que contemplam seus processos próprios de ensino e de aprendizagem, de organização social, econômica e religiosa, e portanto, de produção do conhecimento (Brasil, 2012).

De acordo com o art. 3.º dessa resolução, que em consonância com o disposto no art. 78, da LDB, a educação escolar indígena, deve possibilitar aos indígenas, seus povos e comunidades “a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas” (Brasil, 2012). Dessa maneira, reconhecem-se os povos indígenas como sujeitos de direitos e de saberes, que devem ser valorizados e respeitados em suas singularidades.

Cultura e Escola Wajãpi

A etnia Wajãpi está localizada no oeste do Estado do Amapá, na amazônia brasileira. De acordo com a FUNAI, a Terra Indígena Wajãpi apresenta uma superfície de aproximadamente 607 mil hectares, e são terras tradicionalmente ocupadas, ou seja, seus povos detêm o direito originário, assegurado na CF (1988), e, portanto, podem usufruir exclusivamente das mesmas. Essas terras foram identificadas no final dos anos 70, sendo o primeiro contato realizado pela FUNAI em 1973, e devidamente homologadas e registradas em 1996.

No Brasil, esta área abrange 03 (três) municípios do Estado do Amapá: Laranjal do Jari, Mazagão e Pedra Branca do Amapari, estendendo-se também até o território da Guiana Francesa. Na região do Amapari estão concentrados a maioria dos Wajãpi, onde o acesso às aldeias é através da estrada BR 210, mas também pode ser realizado através de trilhas abertas na floresta e por rios da região. Esses povos tiveram um crescimento populacional nesses últimos anos, e de acordo com o Núcleo de Educação Indígena (NEI), da Secretaria de Estado da Educação (SEED), do Amapá, tem atualmente uma população de 1300 pessoas aproximadamente, distribuídos em 84 aldeias (de diversos tamanhos), por relação com os 151 indígenas identificados em 1973.

A língua falada é o *Jane Ayvu* (Língua Wajãpi), da família linguística Tupi-Guarani, entretanto, a maioria dos adultos homens também falam o português e alguns o francês, devido à proximidade com a Guiana Francesa, e pelo fato da língua francesa ser um componente curricular trabalhado a partir dos anos finais do ensino fundamental, nas escolas Wajãpi. O modo de subsistência desses povos é através da caça, da pesca e principalmente da agricultura, realizada por meio de técnicas tradicionais, com a queima e plantio de roças, que são construídas e cultivadas coletivamente pelos membros das aldeias. É realizado o plantio de mandioca, feijão, milho, amendoim, pimenta, urucum, batata doce, cará, abacaxi, banana, cana de açúcar, caju, dentre outros.

A arte gráfica Wajãpi, *kusiwa*, foi registrada pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) em 2001, e suas expressões gráficas e orais foram reconhecidas como patrimônio imaterial da humanidade, pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 2003.

Como valorizam a recuperação ambiental de suas áreas, e diante também da escassez de caça em determinados locais, constantemente os Wajãpi estão em movimento por suas terras, deslocando-se para outras aldeias. Para tanto, na maioria das aldeias existem indígenas que prestam assistências aos demais, como professores e agentes de saúde. Como não são povos indígenas isolados, nas aldeias centrais existem postos de saúde com médicos e outros profissionais não índios, caso seja necessário atendimento nessa área.

A organização, estrutura e funcionamento da escola indígena Wajãpi também acompanha esses deslocamentos das famílias, pois existem prédios escolares construídos em aldeias maiores e, quando necessário, constroem-se novas salas de aulas em aldeias que ainda não dispõem desse espaço, de acordo com o local no qual estabelecerão sua nova morada. Desse modo, “a Educação Escolar Indígena deve contribuir para o projeto societário e para o bem viver de cada comunidade indígena, contemplando ações voltadas à manutenção e preservação de seus territórios e dos recursos neles existentes” (Brasil, 2012, p. 386).

Com base na Proposta Curricular para as Escolas Wajãpi (2013), que foi elaborada por professores dessa etnia durante o curso de formação em Magistério Indígena, o ensino fundamental é segmentado em 02 (dois) ciclos, com carga horária total de 7200 horas, conforme exige a legislação brasileira. O primeiro ciclo corresponde aos anos iniciais (1.º ao 5.º), e o segundo ciclo, referente aos anos finais (6.º ao 9.º). O ensino fundamental é uma etapa educacional essencial para a formação de estudantes indígenas, a qual deve possibilitar práticas culturais que valorizem sua identidade e os conhecimentos tradicionais, mas que permita também o acesso a outros tipos de conhecimentos, em especial, o científico.

Nesse contexto, a criança Wajãpi começa a frequentar o primeiro ciclo aos anos 06 (seis) anos de idade e o conclui por volta dos 12 (doze) anos. Esse primeiro ciclo é dividido em 12 (doze) etapas, com 75 dias de duração cada uma, perfazendo o total de 900 dias letivos e 3600 horas, ministrado exclusivamente por professores indígenas, pois na cultura Wajãpi o não-índio não exerce práticas docentes com as crianças, pois desconhece o modo de vida e saberes desse povo, muito valorizados na formação integral da criança, que ocorre em sua comunidade.

Cada etapa deve ser trabalhada no período máximo de 05 (cinco) meses, tendo um mínimo de 15 aulas por mês. Cada aula tem a duração de 04 (quatro) horas diárias, que equivale a um dia letivo, sendo que o(a) professor(a) combina o melhor horário e dia, de acordo com o calendário da comunidade. Assim sendo, no calendário escolar Wajãpi podem ocorrer aulas nos finais de semana, caso seja necessária a realização de uma atividade da comunidade no decorrer da semana, como festas tradicionais. Por conseguinte, o calendário Wajãpi é diferente do calendário civil brasileiro, prerrogativa especial das escolas indígenas na organização de suas atividades escolares (Brasil, 2009).

Considerando que cada etapa dura no máximo 05 (cinco) meses, em cada ano escolar é possível realizar 02 (duas) etapas do ciclo, com 01 (um) mês de férias entre estas. As férias são definidas em função do período de organização da roça: sendo 01 (um) mês de férias entre os meses de julho e setembro, para a derrubada da mata; e mais 01 (um) mês de férias para o plantio, que normalmente ocorre entre novembro e fevereiro. Antes da derrubada da mata, aproximadamente no final de junho, os Wajãpi preparam-se para a escolha do local, através de ritual, que é inerente a essa cultura. Esses períodos referentes às férias escolares não são escolhidos com muita antecedência, pois esses povos observam as mudanças climáticas, que costumam variar nessa região do Brasil. Entretanto, se o professor concluir uma etapa antes do período de férias, ele pode iniciar a etapa seguinte. Consequentemente, o primeiro ciclo é realizado em diversas aldeias.

De acordo com a proposta curricular para as escolas Wajãpi (2013), a composição das turmas ocorre a partir de 03 (três) critérios: a idade dos alunos, os conhecimentos dos mesmos e a disponibilidade do professor em cada aldeia. Sempre que possível, o(a) professor(a) deve trabalhar apenas com alunos de uma mesma etapa, entretanto, habitualmente as turmas abrangem multietapas, pois na maioria das aldeias existe apenas um(a) professor(a). Essa organização da escola Wajãpi é legitimada no art. 23 da LDB, que trata da organização da Educação Básica, e se alinha ao art. 7.º, da Resolução n.º 05/2012:

A organização das escolas indígenas e das atividades consideradas letivas podem assumir variadas formas, como séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos com tempos e espaços específicos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (Brasil, 2012, p. 385).

No Estado do Amapá, normalmente, em escolas não indígenas, a composição de turmas segue apenas o critério da idade dos alunos. Entretanto, na cultura Wajãpi, são utilizados mais critérios, para que nenhuma criança tenha prejuízos em seu processo de escolarização. De acordo com Hoffmann (2018), a escola precisa assumir uma postura pedagógica diante das diferenças individuais, e oferecer inúmeras oportunidades para que os alunos possam desenvolver suas aprendizagens.

A alfabetização das crianças Wajãpi ocorre em *Jane Ayvu* (Língua Wajãpi), prerrogativa garantida na CF de 1988, que assegura às comunidades indígenas o uso de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, no ensino fundamental. Nas três primeiras etapas, além de *Jane Ayvu* (Língua Wajãpi), os alunos estudam também artes e matemática.

A partir da quarta etapa, passam a estudar também *karai Ayvu* (Língua Portuguesa), na modalidade oral, com o apoio do livro “Começo de conversa”, elaborado por professores Wajãpi, com ilustrações e diálogos. A aprendizagem do português é para comunicação com os indígenas de outras etnias, que não falam a língua Wajãpi, e também com os não indígenas. A contar da sexta etapa começam a estudar também conteúdos de *Tekore Jimo’ea* (Estudos Sociais) e *Arã porã rē Jimo’ea* (Ciências Naturais), além das outras quatro disciplinas. Portanto, até à 12.^a etapa, os alunos estudam apenas essas 06 (seis) disciplinas.

Nesse primeiro ciclo, a avaliação dos alunos deve ser orquestrada pelo(a) professor(a) indígena, devendo estar associada aos processos de ensino e aprendizagem próprios, e deve contar também com a participação e protagonismo dos alunos, “objetivando a formação de sujeitos sócio-históricos autônomos, capazes de atuar ativamente na construção do bem viver de seus grupos comunitários” (Brasil, 2013, p.375). Para Luckesi (2014), essa articulação da avaliação aos processos de ensino e aprendizagem possibilita intervenções, por parte do professor, para que o aluno consiga alcançar as aprendizagens necessárias.

No domínio teórico da avaliação, tem-se discutido sobre a importância da avaliação formativa para promover e melhorar as aprendizagens, a qual deve contar, entre outros aspectos, com a participação ativa dos alunos, tarefas diversificadas e *feedback* de qualidade (Fernandes, 2008; Hoffmann, 2014; Borralho, Fialho e Cid, 2015). Além dessas questões, no contexto escolar indígena, a avaliação deve considerar as experiências de vida, as características culturais da etnia e contemplar o desenvolvimento do estudante indígena em suas mais diversas dimensões (Brasil, 2013).

METODOLOGIA

A metodologia da pesquisa centrou-se no paradigma interpretativo, numa abordagem qualitativa, através da etnografia, com coleta de dados mediante observações de aulas e análise documental. Para Stake (2011) “a pesquisa interpretativa é a investigação que depende muito da definição e redefinição por parte dos observadores sobre os significados daquilo que vêem e ouvem” (p. 46), e também de tudo que foi vivenciado no estudo etnográfico, o que nos permite complementar as considerações de Stake. Portanto, ver, ouvir e vivenciar uma educação que promova e valorize a diversidade como possibilidade de aprendizado de todos é uma experiência única, pois na pesquisa qualitativa a finalidade deve ser entender “o significado ou o conhecimento construído pelas pessoas” (Yazan, 2016, pp. 155-156), algo que vai muito além das leituras realizadas.

Este estudo pretendeu conhecer em profundidade o contexto sociocultural escolhido para a investigação e, portanto, as relações construídas pelos sujeitos imersos nesse âmbito, e de que maneira a avaliação das aprendizagens abarca as diferenças culturais, sociais, econômicas e religiosas desses povos, pois “o método etnográfico prioriza a qualidade do dado, a convivência do pesquisador com os sujeitos da pesquisa e a partir daí, é possível obter um conhecimento mais denso e minucioso” (Possato & Zan, 2015, p.241) .

O ingresso em terras indígenas no Brasil é regulamentado e de competência exclusiva da FUNAI. Entretanto, considerando que a Secretaria de Estado da Educação do Amapá detém acesso para ministrar disciplinas nos anos finais do ensino fundamental, e também para o curso de formação em magistério para professores indígenas, e como uma das pesquisadoras exerce atividades laborais na referida Secretaria, obtivemos autorização para acessar à etnia para investigação, nos meses de novembro e dezembro de 2017.

O primeiro contato com os Wajãpi ocorreu por intermédio do diretor da Escola Indígena Aramirã, em uma aldeia central. Apesar de termos conhecido e percorrido várias aldeias, a investigação centrou-se na aldeia *Mogywry*. O único meio para chegar a essa aldeia era através de caminhada pela floresta, que durava 30 minutos, e era sempre guiada por um indígena. O estudo etnográfico foi realizado em Português, idioma compreendido e falado pela a maioria dos Wajãpi adultos.

Como principais instrumentos de coleta e análise de dados foram utilizadas as técnicas de análise documental e observação. A primeira técnica foi a análise da “Proposta Curricular para as Escolas Wajãpi” (2013), que apresenta orientações de como deve ocorrer o primeiro ciclo do ensino fundamental; a organização das aulas; a relação da escola com a comunidade; as disciplinas e os conteúdos ministrados em cada etapa; e a avaliação (de professores, diretores e alunos). Essa análise foi realizada antes do início da pesquisa em campo.

As observações foram realizadas a partir da convivência com adultos e crianças, sem qualquer tipo de intervenção, para que fosse possível realizar uma descrição aproximada do observado, e principalmente buscar atender ao objetivo da pesquisa, pois “o próprio pesquisador é um instrumento ao observar ações e contextos e, com frequência, ao desempenhar intencionalmente uma função subjetiva no estudo, utilizando sua experiência pessoal em fazer interpretações” (Stake, 2011, p. 30). Além disto, também pretendeu-se perceber a efetivação (ou não) do que fora definido pelos professores na proposta curricular relativamente à avaliação.

Para tanto, as observações estenderam-se muito além da sala de aula, e foram registradas em tópicos num diário de bordo, de maneira discreta, para garantir a naturalidade dos momentos vivenciados. Posteriormente, no alojamento, ocorria o registro dos fatos com mais detalhamento.

A análise e interpretação dos dados consistiu numa fase essencial para a escrita do artigo, com as principais constatações e descrição mais detalhada do contexto.

ANÁLISE E DISCUSSÃO

As práticas letivas investigadas foram desenvolvidas em uma turma multietapa de anos iniciais do ensino fundamental, e decorreram em língua materna, onde foram trabalhados conteúdos relativos a *Jane Ayvu*, artes e matemática, através da temática “roça”, tema previamente escolhido pelo professor pesquisado, para desenvolver os conteúdos de maneira interdisciplinar no período da pesquisa. A sala de aula, construída de troncos finos de árvores e coberta com palhas, estava organizada com cadeiras enfileiradas.

De maneira geral, observou-se o uso frequente do quadro branco e a explanação oral pelo docente, bem como a realização de tarefas individuais pelos alunos, no caderno ou em folhas de papel, distribuídas de acordo com a etapa dos mesmos. As práticas de ensino baseavam-se, portanto, em trabalhos escritos, questões orais e tarefas em sala de aula, com poucas dinâmicas de grupo, em pares e grupos de pesquisa, que pode ser em decorrência do tamanho da sala, que era aproximadamente de 6 m², com 10 alunos.

Geralmente, o professor se deslocava até aos alunos para tirar dúvidas e/ou corrigir as atividades, quando concluídas. Assim sendo, o *feedback* era informal, realizado oralmente e fornecido individualmente. Em alguns momentos, a correção das tarefas era realizada também no quadro, com a participação dos alunos. Importa destacar que o *feedback* em sala de aula é essencial para que os alunos autorregulem suas aprendizagens, sintam-se motivados e, portanto, aprendam melhor, a partir das orientações do docente.

O professor fez pouco uso de recursos concretos da comunidade, limitando-se ao quadro para desenhar e escrever, e poderia ter feito uso de frutas, sementes, folhas de árvores ou materiais didáticos específicos para o enriquecimento dos conteúdos abordados, relativos ao tema gerador. Apesar disto, sempre existiu uma ligação entre o que estava sendo trabalhado pelo professor no quadro, com o vivido e produzido pelos alunos e suas famílias, através da explicação oral e contextualização pelo docente.

Na educação escolar indígena é imprescindível que se constituam “vivências pedagógicas como contexto social” (Lucena, Dias e Borralho, 2018, p.265), com tarefas apoiadas no vivido pelos alunos, e que reforcem assim, sua identidade étnica. Pode dizer-se que essas vivências ocorreram através de atividades práticas, como uma visita à roça comunitária, pela turma, para explorar os diversos tipos de cultivo, que auxiliam na subsistência da aldeia pesquisada, fazendo, assim, uma articulação entre teoria e prática.

Pelo que nos foi dado ver, é possível afirmar a predominância de práticas avaliativas formativas na escola indígena investigada, pois a etnia Wajãpi estabelece formas próprias para desenvolver a avaliação, e, portanto, não segue a sistemática de avaliação da rede de ensino. Isso se reflete através da ausência de testes, exames, critérios ou outros recursos avaliativos com fins de atribuir uma nota ao aluno, o que foi realmente constatado na sala de aula pesquisada, e que se articula diretamente com os princípios de uma educação escolar diferenciada, através de uma avaliação com base em critérios próprios, organizados a partir das especificidades do contexto e de seus sujeitos, sem o estabelecimento de uma norma ou padrão.

Parte-se da ideia que não são os instrumentos ou técnicas que definem a avaliação formativa ou sumativa, e sim a maneira como os mesmos são utilizados em sala de aula, que podem ser para potencializar as aprendizagens, ou simplesmente para classificar os alunos. No contexto investigado, não se observou atividades ou instrumentos utilizados a partir de uma lógica meritocrática, ainda muito comum na escola hoje. Portanto, a criança dessa etnia não usa a expressão “Vale nota professor?”.

A proposta curricular para as escolas Wajãpi (2013) define que nas 03 (três) primeiras etapas dos anos iniciais, os alunos devem ser avaliados no dia a dia em língua materna, e a partir do quarto ano, o português é avaliado apenas na modalidade oral, nos diálogos com o(a) professor(a) e adultos da etnia.

Desta forma, na educação indígena a avaliação é compreendida como uma prática e uma construção social, uma vez que tudo que é desenvolvido nesse contexto intercultural inclui inúmeros processos cognitivos, como a construção de diferentes tipos de arcos e flechas, de canoas, cestos, de casas; uso de plantas medicinais e diferenciação das árvores da floresta; a forma de plantio, colheita e os mais diversos usos dos alimentos; padrões de pinturas corporais, entre outros, e esses aspectos são trabalhados na escola, portanto, contemplados na avaliação.

Organizada em uma lógica específica e diferenciada, podemos dizer que na educação escolar Wajãpi existe uma articulação entre as modalidades de avaliação formativa e sumativa. Com base na proposta curricular para as escolas Wajãpi (2013), ao fim de cada uma das 12 etapas, o(a) professor(a) deve preencher uma ficha com os conceitos “ele aprendeu” e “ele ainda está aprendendo”, onde o aluno que tiver o primeiro conceito dará início à etapa seguinte. Por outro lado, o educando que se enquadra no conceito “ele ainda está aprendendo” continuará na mesma etapa. Nota-se que a expressão “ele não aprendeu” não é utilizada na escola Wajãpi e, como tal, a avaliação sumativa se constitui como uma súmula do que os alunos aprenderam e são capazes de realizar, a partir do que fora esperado para o período escolar, sintetizando assim as informações coletadas durante o processo, tornando-as públicas (Fernandes, 2008).

Nessa perspectiva, o professor pode se valer da avaliação para refletir acerca da sua prática, retomando os aspectos que considerar essenciais na aprendizagem do aluno, bem como elaborando novas estratégias e instrumentos que permitam uma prática avaliativa adequada aos saberes e ao contexto sociocultural do aluno indígena, possibilitando-lhe assim uma aprendizagem realmente significativa e adequada ao seu meio, para que consiga obter os conhecimentos essenciais em cada etapa e avançar nas mesmas.

Algumas questões do domínio da avaliação não foram detectadas, como sejam, dinâmicas de autoavaliação e heteroavaliação em sala de aula, as quais também não constam dos documentos consultados. Entende-se a importância de se discutir esses conceitos com a comunidade e com o próprio aluno, para que a avaliação na educação escolar indígena não se distancie de seus aspectos dialógicos e participativos, e o professor possa estimular e oportunizar os alunos de expressar-se sobre seus processos de aprendizagens e de seus pares. Entretanto, entende-se que essas questões perpassam pelo campo teórico da avaliação, que precisa ser mais debatido no âmbito escolar.

CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS

Os resultados da pesquisa evidenciam que a educação escolar Wajãpi é um espaço de afirmação da identidade desses povos e, portanto, de fortalecimento de sua cultura, que se ratifica por meio de uma escola com autonomia pedagógica, organizada de acordo com seu projeto societário, suas práticas culturais e atividades econômicas, e que valoriza os diferentes saberes, valores e práticas tradicionais da etnia.

Com base nesse entendimento, vislumbra-se que a avaliação, que é desenvolvida na educação escolar Wajãpi numa lógica predominantemente formativa, contribua para melhorar, regular e promover as aprendizagens dos alunos, que se desenvolvem muito além da sala de aula, principalmente através de suas vivências na comunidade, uma vez que o currículo escolar Wajãpi é construído pelos professores da etnia.

Com relação à avaliação sumativa, constatou-se que esta se distancia totalmente da lógica habitual, constituindo-se como uma síntese do percurso educacional do aluno Wajãpi em cada etapa, não reproduzindo assim práticas avaliativas pautadas na atribuição de notas ou médias aos alunos em tarefas propostas e aferidas no final do período escolar.

Nesse sentido, foi possível verificar um abordagem diferenciada da avaliação no contexto escolar Wajãpi, a qual considera a linguagem, os modos próprios de vida, tempos, espaços e percursos de aprendizagem, o que impulsiona, em última análise, o pertencimento étnico do aluno.

REFERÊNCIAS

- Amapá (2013). *Proposta Curricular para as Escolas Wajãpi*. Macapá: CEE/AP.
- Amapá (2015). *Resolução n.º 46, de 19 de junho de 2015*. Homologa o Regimento Escolar e a Sistemática de Avaliação da Rede Estadual de Ensino. Macapá: CEE/AP.
- Borrvalho, A., Fialho, I., Cid, M. (2015). A Triangulação Sustentada de Dados como Condição Fundamental para a Investigação Qualitativa. *Revista Lusófona de Educação*, 29, 53-69.
- Brasil (2000). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Organização de Alexandre de Moraes. 16 ed. São Paulo: Altas.
- ____ (2013). *Decreto n.º 6861, de 27 de maio de 2009*. Dispõe sobre a Educação Escolar Indígena, define sua organização em territórios etnoeducacionais, e dá outras providências. Brasília: CNE/CEB.
- ____ (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Brasília: MEC/SEB/DICEI.
- ____ (2012). *Resolução n.º 05, de 22 de junho de 2012*. Estabelecem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE/CEB.
- ____ (2018). *LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Senado Federal.
- Fernandes, D. (2008). *Para uma teoria da avaliação no domínio das aprendizagens: Desafios às teorias, Práticas e Políticas*. Lisboa: Texto Editores.
- Hoffmann, J. (2018). *Avaliação Mediadora. Uma prática de construção da pré-escola à Universidade*. Porto Alegre: Mediação.
- Lucena, I.C.R.; Leal, J.; Borrvalho, A.M.A. (jan./abr. 2018). Práticas letivas em sala de aula de matemática nos anos iniciais. *Estudos em Avaliação Educacional*, 29 (70), 254-274.
- Luckesi, C.C. (2014). *Sobre notas escolares. Distorções e possibilidades*. São Paulo: Cortez.
- Possato, B. C; Pacheco e Zan, D. D. (ago. 2015). Estudos etnográficos na educação: um olhar sensível sobre a escola pública paulista. *ETD - Educação Temática Digital*, 17 (2), 234-251.
- Stake, R.E. (2011). *A arte da investigação com estudos de caso*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Yazan, B. (jan. /abr. 2016). Três abordagens do método de estudo de caso em educação: Yin, Merriam e Stake. *Meta: Avaliação*, 8 (22), 149-182.

CENTRO EDUCACIONAL ANÍSIO TEIXEIRA E A FORMAÇÃO CORPORAL: UM OLHAR ETNOGRÁFICO

ID 259

Bianca Bissoli LUCAS

Lindomar Duarte de SOUZA

Universidade do Minho

biabis@ig.com.br lindomards@gmail.com

Resumo: O Centro Educacional Anísio Teixeira é uma escola particular localizada na cidade do Rio de Janeiro que se auto-identifica como progressista. A instituição na década de 1980 se transformou em uma sociedade sem fins lucrativos, construindo uma nova maneira de trabalhar a educação, cuja aplicabilidade é garantida pelo corpo de funcionários e docentes. Nessa instituição a formação corporal não se limita à Educação Física, todos os alunos, do 1º ao 9º do ano do ensino fundamental, possuem em seu currículo aulas nas oficinas de artes (música, teatro, corpo e artes visuais). Neste contexto, a pesquisa buscou compreender como a Educação Física participa do projeto de formação corporal nesta escola., buscamos interpretar as ações dos sujeitos, suas falas, suas relações, procurando entender e desvelar os significados atribuídos às ações que se estruturam no cotidiano da escola, no desenvolvimento das atividades intencionalmente programadas para a formação corporal dos alunos. Para tanto, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de enfoque qualitativo de natureza etnográfica, pois teve a preocupação de compreender a comunidade estudada a partir da descrição da realidade, por meio do contato direto dos pesquisadores com o objeto de estudo, e com a utilização de técnicas que envolvem registro de campo, entrevista, documentos, fotografias. Os resultados apontam que a escola perfila numa perspectiva progressista, entretanto, a construção de um projeto que pense a formação corporal ainda enfrenta desafios, como a falta de um trabalho sistematizado e a abertura de diálogo com os profissionais de outras áreas, principalmente da Educação Física. A Educação Física e outras disciplinas, também voltadas para a formação corporal, vivem conflitos de ordem pedagógica e de emulação de *status*. Todavia, esse deve se encarado como positivo no espaço da construção de projetos democráticos na educação.

Palavras-chave: Educação Física, Formação Corporal, Etnografia.

INTRODUÇÃO

Segundo Saviani (1989, p.26) as reflexões sobre a educação brasileira foram intensas logo após o período de abertura política. No campo da Educação Física (EF), vivemos o mesmo período de ebulição e de desejo de transformar o que estava estabelecido, isto é, a cultura autoritária disseminada pelo estado de exceção. De fato, a partir da década de 1980, a função social que o sistema educacional vinha desempenhando passa ser questionada e criticada pelos setores progressistas da sociedade. Essa crítica denunciava o papel reprodutivista do sistema educacional, uma vez que este contribuía para a reprodução dos modelos vigentes e do *status quo*.

Para Bracht (2002, p.10) o debate no campo da pedagogia migrou rapidamente para a EF. Esse movimento influenciou o desenvolvimento de propostas pedagógicas progressistas ou críticas. Tais propostas visavam à construção de alternativas para a prática pedagógica da EF, na perspectiva da transformação social. Assim, a partir de 1990, o movimento progressista (tanto na Educação, quanto na especificidade da EF) objetivava não apenas a construção de alternativas para responder à questão sobre como deveria ser conduzido o processo educativo, mas efetivas mudanças que pudessem influenciar concretamente a prática pedagógica.

Essas transformações são frutos de reflexões teóricas, de debates e embates teóricos e ideológicos no interior do campo da EF. Porém, a tarefa de mudar, de transformar uma realidade, apresenta muitos obstáculos. Por um lado, temos problemas de ordem macroestrutural, em que os determinantes econômicos, políticos e culturais atuam. Por outro, temos problemas e obstáculos no nível das microestruturas, isto é, aqueles ligados ao plano específico dos atores que fazem a escola. É a partir deste universo que se pode intervir, pois, caso contrário

cairemos numa impotência por acreditar que a mudança só poderá advir da transformação das macroestruturas sociais.

“Percebe-se, no entanto, que a adesão destas propostas é ampla no meio acadêmico, mas ainda muito pequena entre os que estão em atividades nas instituições escolares”. De fato, o acúmulo de propostas não está acompanhado por mudanças efetivas no cotidiano escolar.” (Lovisolo, 1995, p. 41).

Muniz, (1996, p. 91) afirma que os professores de uma forma geral encontram muitas dificuldades em vincular as novas propostas pedagógicas e metodológicas à realidade de sua prática educacional. Além disso, muitos professores de EF sequer tomaram conhecimento ou foram socializados com a literatura que anuncia novas propostas para a prática pedagógica.

“... Ainda estamos distantes do momento de visualizar essas propostas de pretensões renovadoras da prática pedagógica, na medida em que constatamos que os professores entrevistados sequer têm conhecimentos delas. Ou seja, ainda estamos distantes da proclamada práxis pedagógica renovador (idem).”

Outro tipo de problema tradicional no campo da EF se vincula ao *status* que essa disciplina possui no interior da escola, sendo muitas vezes considerada de menor valor (na percepção dos professores de EF), uma disciplina meramente prática e descontextualizada da dinâmica educacional. A escola é, tradicionalmente, identificada como o local do desenvolvimento intelectual. Assim, educação corporal, esportiva e artística são atividades vistas como complementares à tarefa principal da escola. Tal imagem está presente nas elaborações dos higienistas e positivistas do início do século, mas perduram de certa forma até os nossos dias. Lovisolo, H. Soares, A. J. & David, M. (1995) afirmam que se tomarmos outros indicadores de prestígio para pensar o valor atribuído à EF, tais como a área utilizada e os investimentos realizados por disciplina, observaremos que ela ocupa uma significativa área do espaço físico da escola e consome uma boa parte dos recursos, destinados à manutenção da infraestrutura e compra de material de consumo. Assim, se por um lado, podemos pensar que domina uma representação social da disciplina como complementar, por ser encarada dessa forma. Por outro, os investimentos indicam que essa é uma complementaridade importante socialmente. No espaço escolar, as disciplinas são representadas com diferentes pesos em relação ao gosto, ao prazer e às utilidades, assim, as diferentes disciplinas e suas relações com a comunidade escolar constituem-se num espaço de relações onde o poder e o prestígio são moedas correntes e alimentam tensões no desenvolvimento do currículo. Para Pereira (2001) O problema da utilidade e do prestígio conferido à EF está presente no Brasil, pelo menos desde a sua inserção nos currículos escolares. Todavia, a representação social da EF no currículo escolar é um dado que deve ser levado em conta no desenvolvimento da disciplina na escola. Desta forma, só poderemos resolver os impasses e os problemas específicos das disciplinas se pensarmos nossas questões no interior das comunidades escolares. Só partindo de uma base de dados da dinâmica escolar, com suas singularidades, poderemos operar mudanças ou aperfeiçoamento dos currículos existentes. Observemos que:

“Os discursos de intervenção dos especialistas geralmente pretendem o *status* de científicos. Entretanto, é habitualmente baixo, e mesmo nulo, o fundamento em termos de pesquisa empírica. Os especialistas participantes dos debates pretendem impor seus pontos de vista sem apresentarem, ‘habitualmente’, dados ou provas que possibilitem alcançarmos alguns acordos, que permitam aperfeiçoar a educação no Brasil”. (Lovisolo, 1995, p.42).

Partindo desse pressuposto, a pesquisa busca responder à seguinte questão: como a EF participa do projeto de Formação Corporal numa escola que se auto identifica como progressista? Para responder ao questionamento, buscamos interpretar as ações dos sujeitos, suas falas, suas relações, procurando entender e desvelar os significados atribuídos às ações que se estruturam no cotidiano da escola, no desenvolvimento das atividades intencionalmente programadas para a formação corporal dos alunos.

METODOLOGIA

Este estudo caracteriza-se como uma pesquisa de enfoque qualitativo de natureza etnográfica, pois possui a preocupação de compreender a comunidade estudada a partir da descrição da realidade, por meio do contato direto do pesquisador com o objeto de estudo, e com a utilização de técnicas que envolvem registro de campo, entrevista, documentos, fotografias.

Segundo Woods (1987, p.18) o termo deriva da antropologia e significa literalmente “descrição do modo de vida do indivíduo ou grupo de indivíduos”, isto é, se interessa por aquilo que as pessoas fazem, como se comportam e se relacionam.

A etnografia se propõe a descobrir as crenças, valores, perspectivas, motivações e o modo como esses aspectos são desenvolvidos e modificados com o tempo ou em relação aos eventos que surgem, a partir de um grupo e dentro da expectativa dos seus membros. O que conta são seus significados e interpretações. Isto quer dizer que temos que apreender sua linguagem e costumes com todos os detalhes, independente se o grupo estudado é uma escola em uma comunidade carente ou um grupo de aficionados em uma arquibancada de futebol. Cada grupo desses construiu sua própria realidade cultural que para compreendermos, precisamos penetrar nas suas fronteiras e observá-las de dentro, essa ação pode ser fácil ou difícil, de acordo com o distanciamento que o pesquisador tem do grupo. Desta forma, o etnógrafo vai representar a realidade estudada com os diversos significados sociais, descrevendo de forma densa e rigorosa as relações que se travam no centro do grupo estudado.

“... a pesquisa etnográfica busca a formulação de hipóteses, conceitos, abstrações, teorias e não sua testagem. Para isso faz uso de um plano de trabalho aberto e flexível, em que os focos de investigação vão sendo constantemente revistos, as técnicas de coletas reavaliadas, os instrumentos reformulados e os fundamentos teóricos repensados. O que esse tipo de pesquisa visa é a descoberta de novos conceitos, novas relações, novas formas de entendimento da realidade” (André, 2000, p.30)

A pesquisa do tipo etnográfica possibilita um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permitindo, por meio de técnicas de observação participante e entrevistas, chegar bem perto do objeto de estudo, isto é, “documentar o não-documentado”. Esse é um fator importante, pois possibilita desvelar e reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência no cotidiano do fazer pedagógico. (André, 2000, p.43). Contudo, o interesse desse estudo está em observar o feixe de relações que se travavam no cenário de uma escola, que se auto identifica como progressista, a partir dos atores envolvidos, direta ou indiretamente, com o projeto de formação corporal. Esse recorte foi fundamental para que pudéssemos entender como a EF participa do projeto corporal nesta escola. A pesquisa foi realizada no contexto de uma escola particular na cidade do Rio de Janeiro, onde buscamos compreender o cenário e os movimentos da comunidade escolar em relação ao meu objeto de estudo: como a EF participa da estrutura do projeto de formação corporal (todas ações intencionais e sistematizadas pela escola no sentido de oportunizar aprendizagens de habilidades expressivas, técnicas corporais e atividades recreativas no espaço escolar). Sendo assim, os instrumentos de coleta e análise dos dados utilizados foram a observação participante, o diário de campo, entrevistas (professores, direção e funcionários), documentos e fotografias.

PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DA INSTITUIÇÃO

No cenário do Rio de Janeiro, esta instituição possui uma imagem auto identificada com a formação crítica para o exercício consciente da cidadania: “o trabalho desenvolvido busca formar alunos conscientes da importância da ação, transformando o mundo a sua volta”, nos informou a Diretora Maria. Durante o nosso tempo de permanência no campo de estudo, não tivemos acesso a nenhum registro escrito da instituição que caracterizasse

explicitamente o seu projeto político-pedagógico. Desta forma, mais uma vez, recorremos ao registro oral a partir do relato da Diretora Maria, e, também, às observações realizadas no campo. Segundo comentário da Diretora Maria: “o projeto político-pedagógico da Instituição está baseado em dois eixos: da cidadania e da convenção acadêmica de qualidade.” (D.C.19-03-03). No eixo da cidadania, a escola busca criar meios para envolver os alunos em projetos sociais nas comunidades, interações desenvolvimentos de trabalhos em que o alunado possa refletir sobre seu papel no mundo, a sua função, a escuta do outro e as relações, podendo ter esse sentido de alteridade muito bem trabalhado. Aqui a preocupação central é promover a consciência sobre o direito do cidadão. O outro eixo é uma convenção acadêmica de qualidade cujo objetivo é sempre garantir que os conteúdos sejam repassados e absorvidos de forma reflexiva e crítica, de forma que o aluno possa relacioná-lo com a realidade que o cerca. A construção desse modelo de escola, com base nos eixos políticos pedagógicos citados, é viabilizada pela participação intensa da equipe de professores que exercitam, refletindo e contribuindo ininterruptamente com a formação dos alunos em todos os espaços na escola. Ainda segundo o relato da Diretora Maria:

“Aqui nessa escola, eu, enquanto diretora, não posso dizer: executem esse projeto. Para que isso aconteça é necessário passar pela argumentação pela necessidade. O importante, não é o que contempla a formação do alunado e do professorado. É pela argumentação que o projeto vai deslanchar ou não. E, às vezes, a argumentação é boa, mas não deslancha, porque não está sendo possível, porque o grupo acha que tem outras prioridades, enfim, é uma discussão permanente nas assembleias. Eu não poderia deixar de falar para você que é muito desgastante.”

Por meio das observações e diálogo com a Diretora Maria e professores, percebemos que a escola realiza assembleias semanalmente, quando se discutem as diretrizes filosóficas, sociais, pedagógicas, psicológicas, econômicas, e demais assuntos que dizem respeito ao cotidiano e necessidade escolar. Como também possui momentos de planejamento específico, quando o projeto educacional é mais apurado pela coordenação e pela equipe do segmento específico. A instituição, mesmo tendo relações muito abertas e muito francas, onde se é necessário exercer diariamente a escuta ao que o outro está dizendo, passa por dificuldades inerentes da educação. Em vários momentos, o grupo possui divergências, muitas vezes utilizam metodologias ou estratégias de trabalho bastante diferenciadas, porém acreditam que esse conflito denota uma complementaridade importante dentro da instituição e prática pedagógica. Segundo relato da Diretora Maria, “a escola não segue uma metodologia rígida, mas busca estratégias escolares que dêem conta de um ensino que contemple do aspecto afetivo até o cognitivo”. Teoricamente, a escola se apóia em autores com Piaget, Vygotsky, Freinet, Wallon, Fernando Hernandez, mas sempre busca outros teóricos que possam dar uma estampa eclética ao projeto educacional. Nota-se que a escola não possui uma tradição que defina as ações dos sujeitos ou oriente as condutas em termos de estratégias pedagógicas. A tradição existente é a do diálogo. Todavia, poder-se-ia questionar até que ponto isto se constitui numa tradição pedagógica, já que o “ecletismo pedagógico” tende a predominar? Segundo Lovisolo (1990) a tradição possui uma função de orientar as ações dos atores no espaço da escola, pois:

“A falta de tradição pedagógica leva uma baixa realização das propostas educacionais. Dificilmente as coisas saem do papel. Tem-se uma cultura da retórica, uma cultura do falar, do dizer, da expressão, ao invés de ser uma cultura do fazer, do realizar. Ou ainda discursos pedagógicos sem uma parcela significativa de educadores que os convertam em prática cotidiana na sala de aula. Tem-se uma baixa capacidade instrumental aliada a uma alta capacidade expressiva” (Lovisolo, 1990, p.47, *Apud*, Silva, 1998, p.73-74)

No CEAT, no caso específico da disciplina de EF, os professores de um mesmo segmento parecem conduzir seus trabalhos e condutas na relação pedagógica de forma muito diferenciada. Porém, essa falta de unidade metodológica é muito bem aceita pela instituição, uma vez que abre a possibilidade de um confronto de ideias o que

é muito valorizado, não só para a relação com os alunos, mas principalmente, nos debates entre os diversos profissionais. Segundo a Diretora Maria:

“A gente vai buscando em cada teórico, ideias que fundamentem ou estejam próximas a filosofia que a gente acredita. Porque a escola, por ser democrática, incluem muitas ideias, muitos pensamentos, muitas posições, muitas diferenças. E óbvio, que você não confirmaria um trabalho acadêmico ou pedagógico que não for sustentado em uma dimensão mais eclética. E isso, a gente vai buscando nas diferenças”.

O PROJETO DE FORMAÇÃO CORPORAL

Aqui se entende formação corporal por todas as práticas sistematizadas e intencionais que a escola oferece aos seus alunos com a finalidade de proporcionar experiências corporais/artísticas/esportivas que desenvolvam, a criatividade, expressividade, a subjetividade e os sentimentos estéticos às atividades culturais desenvolvidas. Logo, não me preocupei com outros processos de interação no espaço da escola, onde o corpo do aluno é educado, disciplinado e controlado pelas normas da sociedade e da cultura escolar de forma “quase que natural” (Foucault, 2002). Assim, sabe-se que o tempo que os alunos ficam sentados nas “aulas bancárias” de matemáticas ou ciências parafraseando Paulo Freire, também estão sendo socializados numa determinada cultura que molda seus corpos, atitudes e sentimentos. Todavia, esse não foi o foco de observação. A nossa preocupação foi com as atividades intencionalmente administradas pedagogicamente.

AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A EF é obrigatória a partir do primeiro ano do fundamental e todos os professores desta atividade concluíram seu curso de graduação na década de 1980, na cidade de Rio de Janeiro. Ou seja, eles se graduaram no “currículo antigo”, elaborado antes da Resolução n. 03/87 do CNE. Segundo Bracht (2002, p.13), isto significa que estes profissionais não representam o novo paradigma de formação implementado pela Resolução. O primeiro segmento (mini maternal ao jardim III) não tem aulas de educação física com especialistas. As atividades corporais são trabalhadas pelas professoras regentes, assessoradas em alguns momentos pela professora Márcia (professora da “aula de corpo” do ensino médio, sem formação em EF). Observemos a descrição da coordenadora:

“O trabalho de corpo com as crianças é desenvolvido pelas professoras regentes, onde enfatizamos o autoconhecimento relacionado ao cotidiano ligado à criança. Sendo que o objetivo central é trabalhar o conhecimento do próprio corpo, o corpo expressando e comunicando. As estratégias utilizadas para atingir o objetivo giram em torno de brincadeiras e jogos, do desenvolvimento das percepções sensoriais, da utilização de diferentes materiais de forma livre ou sofrendo interferência do professor, mas sempre munido de uma intencionalidade pedagógica”. (Coordenadora Sol.D.C.24-09-2002).

Mesmo sem o acompanhamento de um profissional da EF, o primeiro segmento vem realizando um trabalho de qualidade e que não poderia ser feito de outra forma. Freire³⁴ coloca que do ponto de vista motor, antes mesmo do surgimento de uma linguagem verbal, todos os esquemas motores básicos já estão formados. A criança já pode ver, ouvir, cheirar, correr, andar, girar etc. Daí por diante, além de criar recursos motores, ela terá que criar recursos simbólicos, pois poderá representar mentalmente qualquer ação que realize. Por isso, não é justo, do ponto de vista pedagógico, investir na formação do movimento sem levar em consideração o desejo e o direito de fazer e compreender o mundo, os objetos e as pessoas. O segundo segmento (CA à 3ª série do ensino fundamental) possui aula de EF com professores especializados que dividem o trabalho da seguinte forma: no ano em que são realizadas as Olimpíadas (evento que acontece de dois em dois anos) o conteúdo trabalhado é o jogo (competitivo, cooperativo, de regras etc.), objetivando que os alunos adquiram vastos conhecimentos, realizem modificações e releituras sobre os jogos, além da aquisição de novas habilidades motoras. No ano em que as Olimpíadas não ocorrem, as aulas são trabalhadas utilizando-se como conteúdos às acrobacias, os malabares, a expressão corporal, a ginástica

olímpica e o yoga, visando a expansão das vivências corporais dos alunos. No final do ano, representando a culminância deste programa que conta com diversas linguagens corporais, os professores promovem um evento denominado de “Mostra do Corpo”. Nele, os alunos do segundo segmento realizam uma apresentação para as demais turmas da escola, evidenciando uma sequência de movimentos de um dos conteúdos trabalhados durante o ano letivo. Segundo relato do professor Joaquim:

“Esse produto, que vai ser apresentado, é construído pelos alunos nas aulas de EF, e pode variar desde uma série de Ginástica Olímpica até diferentes movimentos da Yoga, dependendo o que o professor trouxe como conteúdo para as turmas, e do interesse delas por esse conteúdo” (notas de diário de campo e entrevista)

O projeto “Mostra do Corpo” parece suprir a lacuna da diversidade de linguagens corporais ao propiciar a formação corporal para além dos limites do campo tradicionalmente delimitado como EF, aspecto que nos parece ser valorizado pela escola e muito positivo na formação dos alunos. Já no terceiro e quartos segmentos (4ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio), o trabalho é mais centrado nos jogos pré-desportivos e no esporte. A partir do 3º segmento (4ª série à 8ª série do ensino fundamental) os alunos possuem no currículo escolar, aulas nas oficinas de artes (música, artes plásticas, teatro e corpo), fator que faz com que a Educação Física volte o seu trabalho quase que totalmente para as práticas e jogos de iniciação desportiva. Observemos o relato do professor João:

“Os alunos nas aulas de EF precisam trabalhar com o esporte e jogos de iniciação, pois nestes segmentos eles possuem as oficinas de artes, que trabalham com uma coisa e nós, da EF, ficamos com os esportes e jogos”. (nota de diário de campo e entrevista)

No entanto, durante minha permanência no campo, observei que nas turmas de 6ª série do ensino fundamental, o conteúdo jogo foi trabalhado durante algumas aulas do ano sendo desenvolvidas atividades como estafetas, pique-bandeira, queimado, entre outras. Ao questionar o professor João sobre o porquê do desenvolvimento deste conteúdo (já que o trabalho nas aulas era mais voltado para o desporto), ele realizou o seguinte comentário:

“Durante o planejamento participativo do início do ano letivo, em algumas turmas de 6ª série ainda aparece o conteúdo jogo como opção para se trabalhar. Assim, busco trazer várias atividades tanto na forma competitiva como na cooperativa, para que os alunos se sintam estimulados a participarem, uma vez que após algumas aulas existe o desinteresse em continuar o trabalho, pois o que eles gostam mesmo é de esporte”. (nota de diário de campo e entrevista)

Verifica-se ainda que os alunos nas aulas de EF, mesmo tendo como preferência o trabalho com o esporte, buscam diversificar o conhecimento, ampliando as possibilidades com outras vivências. Percebemos que as aulas acontecem de forma organizada, com o incentivo à participação (que se inicia desde o planejamento dos conteúdos anuais) de todos e sem a excessiva preocupação com as técnicas desportivas e grandes habilidades.

AS OFICINAS DE ARTE

É importante esclarecer que as informações aqui relatadas são fruto de uma série de observações realizadas durante o segundo semestre de 2002 e de conversas informais com alguns professores de artes e EF, com a diretoria e com os alunos durante o mesmo período e 1º semestre de 2003. Esse método deveu-se ao fato de que não pude realizar um acompanhamento das aulas das oficinas de artes, pois o grupo de professores entendeu que a minha presença durante o segundo semestre do ano de 2002 poderia interferir no trabalho das turmas, uma vez que elas estavam preparando para uma apresentação de final de ano. Para justificar esta posição, os professores alegaram, em conversa com a Diretora Maria, que o meu primeiro contato com eles teria sido extremamente ruim. Além disso, argumentaram também, que a pesquisadora, enquanto professora de EF, não estaria apta a entender

a linguagem trabalhada por eles, correndo o risco de registrar dados e informações imprecisas e “irresponsáveis”, sobre seus pontos de vista. Desta forma, a pesquisa nesses ambientes teve que prescindir da observação direta. Refletindo sobre esse obstáculo enfrentado junto ao grupo de professores das oficinas de artes³⁵ apesar das possíveis falhas de estratégias que possam ter ocorrido e com base na observação de que os projetos são gerados e administrados num jogo de tensões e conflitos nem sempre explícitos, concluí que esse fato trazia a revelação das relações de força travada no interior da escola, entre a equipe de EF e a da oficina de artes. Para fornecer mais dados sobre este achado, é válido ressaltar que a EF é obrigatória por lei. Segundo a Portaria Interministerial nº 073, de 21 de junho de 2001, art. 1º: “A Educação Física constitui-se componente curricular obrigatório de educação básica, sendo facultativa, nos cursos noturnos”. No entanto, o trabalho das oficinas de artes é apenas legitimado pela vontade da Diretora Maria e da comunidade que, como veremos posteriormente, é a criadora e a maior incentivadora deste projeto na instituição. A equipe de professores das oficinas de artes é formada por artistas profissionais oriundos de diferentes áreas (atores, músicos, coreógrafos, artistas plásticos) que acreditam que o trabalho desenvolvido no CEAT está voltado para o “eu”, ou seja, que é um trabalho mais ligado ao sentir e criar, buscando desenvolver a subjetividade nos alunos (de acordo com a proposta política pedagógica relatada anteriormente). Essa equipe, no sentido de demarcar as diferenças de seu trabalho com aquele realizado pela EF, acaba por conceituar que:

“a EF, está voltada para o fazer, para a prática do esporte, eles estariam preocupados com expressão corporal e com o desenvolvimento da subjetividade dos alunos”. (relato do professor de educação física).

Um exemplo marcante e evidente desta interdição quanto à presença da pesquisadora nas aulas dos professores de artes ocorreu quando pedi para acompanhar uma aula de corpo que seria desenvolvida na praia. A própria professora me forneceu o endereço, onde compareci, mas, no entanto, ninguém apareceu. Ao retornar à escola, a fim de observar as aulas de EF, encontrei com alguns dos alunos que iriam participar daquela aula na praia. Eles disseram que o local havia sido mudado, sem, no entanto, que eu fosse informada quanto ao novo endereço. A etnografia em seus manuais ensina que o pesquisador enfrenta problemas desta natureza, principalmente, quando estuda sua própria cultura. Assim, se tratando de um estudo num ambiente escolar, quando se observa disciplinas e atividades, onde os limites de intervenção e conteúdo não são bem demarcados, enfrenta-se problemas de resistência, de fofocas etc. Como já dito, esse episódio nos mostrou que a presença do pesquisador detonou o entrave existente nos grupos responsáveis pelo projeto de formação corporal do Centro Educacional. Segundo o comentário do professor João:

“Alguns deles não possuem nenhuma formação acadêmica, e muitas vezes são chamados para prestar assessoria dentro da escola, que cabia a nós, além disso, não conseguem manter nenhum contato com os profissionais da EF” (Diário de campo dos pesquisadores)

Por um lado, temos os professores de EF relatando o desagrado com os professores das oficinas devido ao total afastamento destes profissionais, criando a não integração dos trabalhos. As exceções são os eventos onde cada qual apresenta o seu trabalho, no entanto, sem a menor troca e com total formalidade. De outro lado temos os professores das oficinas de artes felizes com o trabalho realizado (com total aprovação da comunidade) e com o grupo de professores das demais disciplinas. Segundo o relato do professor de teatro:

“O nosso grupo é muito unido, nós realizamos muitos trabalhos em conjunto. Tempos atrás uma professora da oficina de artes até tentava fazer uma ponte com os professores de EF, mas não deu certo, e hoje, não temos contato nenhum” (entrevista com o professor de teatro)

Essa relação de poder entre os professores de EF e os da oficina de artes está presente na escola há muito tempo, porém percebe-se que os professores da oficina de artes são prestigiados pela Diretora Maria e pela

comunidade e raramente tocam no assunto. Entretanto, revelam uma insegurança na hegemonia das disciplinas complementares, pois não são assegurados por nenhuma lei educacional, apenas por um projeto da diretora. Tal evidência se pode constatar nas falas da própria diretora Maria:

“esse grupo em vários momentos da escola realizam apresentações belíssimas adquirindo da comunidade escolar uma grande admiração e prestígio. Esse grupo é muito, muito bom em relação à produção”.

Essa questão tem incomodado profundamente os professores de EF, que em muitos momentos me questionaram, como podemos observar o relato de um destes professores:

“Bianca, seria interessante você apresentar o seu projeto para os professores, talvez assim essa questão como pessoal de artes fosse colocada na mesa. Você vai abordar esse assunto na sua pesquisa?” (relato do professor de educação).

Observe como o lugar que ocupa a pesquisadora, por possuir formação em EF, se torna uma chave para colocar questões que não estão sendo postas na mesa, mesmo numa escola que prima pelo debate. Como já relatado anteriormente, podemos perceber que a crítica caminha na direção da falta de integração entre as equipes de artes e EF. Talvez, o clima de animosidade, não muito explícito, entre o papel da pesquisadora, por ser profissional de EF, a disciplina de EF e as Oficinas de Artes, também esteja animado pelos conflitos judiciais e políticos que o Conselho Federal de educação física (CONFEF) vem travando com o campo da dança, da capoeira, da yoga e demais atividades corporais, que tal conselho acredita ser domínio do profissional de EF. O projeto de artes do CEAT, segundo relato da Diretora Maria, teve início quando ela assumiu a Direção Pedagógica da instituição em 1987. A Diretora trouxe com ela uma proposta do projeto de simultaneidade e escolhas, onde os alunos poderiam optar pela linguagem artística com a qual gostariam de se envolver, cujo objetivo era o de combater uma formação muito intelectualizada e racional que ainda era dominante na escola. Essa proposta contava inicialmente com oficinas de música, artes plásticas e teatro. Com o passar dos anos, foi incorporada ao projeto a oficina de artes visuais focada em cinema e vídeo. Porém, devido a dificuldades financeiras vividas pela instituição em manter o equipamento, da oficina de cinema e vídeo, após discussões internas, essa oficina foi substituída pela de artes plásticas. Posteriormente, com a ampliação do projeto, foi introduzida a oficina de corpo, cujo trabalho é voltado para as linguagens corporais e de expressão corporal, com escopo abrangente, que reúne desde o trabalho com dança clássica até o alpinismo. Segundo relato da Diretora Maria:

“todas as oficinas são um sucesso, temos a participação em massa dos alunos. Temos um leque bastante estruturante, onde o aluno pode circular, pode fazer suas escolhas, sempre com a possibilidade da vivência para aprofundar”

Essa proposta de formação integral do aluno não é um projeto novo. Estas ideias já eram pregadas por Marcelino Champagnat, fundador da Congregação Marista desde 1817. Segundo Silva (1998, p. 48)

“A preparação para a vida, pregada por Champagnat, incluía tentar forjar um modelo ideal de homem. Para forjar ‘um bom cristão e um virtuoso cidadão, não bastava apenas fornecer conhecimentos ou formação religiosa. Champagnat falava em formação integral, do homem como um todo. Para isto julgava necessário agregar ao seu ensino outras disciplinas, tais como o canto, a educação física e os trabalhos manuais”.

Nesta proposta de formar o bom e virtuoso cidadão, as disciplinas extras curriculares, como as artes e a disciplina de EF, são valorizadas. Os objetivos propostos por Champagnat se aproximam muito dos colocados pela Diretora Maria já relatados anteriormente, fazendo-nos perceber que esse projeto de oficinas de artes, apesar de se aproximar bastante da proposta encontrada na linha da Escola Nova, não possui, na verdade, um caráter de vanguarda, como pode a primeira vista parecer, uma vez que as escolas religiosas, no século XIX, já idealizavam e efetivavam propostas com características muito semelhantes. Voltando ao cenário da Escola, observei que, a partir do 9º ao ensino médio, todos os alunos participam das atividades das oficinas de artes, pois, elas constam no

currículo escolar. No 3º ano do fundamental, os alunos passam por todas as modalidades de oficina durante o ano letivo, ou seja, uma a cada bimestre. Nos 6º e 7º anos, os alunos também frequentam obrigatoriamente todas elas, mas a troca de modalidade é semestral, já que aqui é considerado o período de dois anos. No 8º ano, os alunos passam a participar de duas oficinas durante o ano e, do 9º ano do fundamental até o 3º ano do ensino médio, eles escolhem apenas uma, na qual permanecerão durante todo o ano letivo.

O estágio dos alunos nas oficinas nas séries iniciais parte de uma experiência em todas as modalidades para quando se chegar ao 8º ano, ele possa escolher a oficina que mais lhe agrada, para o aprofundamento dessa “linguagem”. Segundo relato da Diretora Maria: “No ensino médio se abre com padrão de aprofundamento. Eles adoram e não correm nenhum risco de ficarem sem a oficina, porque eu valorizo muito essa formação, se não a gente vira cabeça, só cabeça”. Nas turmas de 6º e 7ª ano do fundamental os alunos não podem optar pelas oficinas que desejam participar e são divididos por critérios da instituição de forma que, ao final destes dois anos tenham passado por todas as quatro modalidades. Através deste procedimento, notamos que os professores não trabalham com turmas em cada aula, mas com grupos de alunos dos anos. A respeito dessa questão, o professor Mário realizou a seguinte observação: “O legal dessa forma de divisão da escola é que nunca temos aulas com a turma do 5º ano A ou B, mas temos grupos de alunos formados pela junção das diferentes turmas. Essa é uma experiência muito rica e evita a formação de grupinhos”. As turmas do tempo integral (crianças que ficam o dia todo na escola) possuem, no turno matutino, em seu currículo obrigatório, aulas de capoeira, de natação (realizada em um clube fora da escola) e de acrobacia. Essas turmas são divididas por idade e, além das atividades corporais realizadas por especialistas, também contam com a presença de professoras (uma para cada turma) que fazem o acompanhamento pedagógico dos conteúdos específicos de cada série, ou seja, coletivamente e de cada aluno individualmente. O que se pode ver é que existe uma preocupação da direção do CEAT, apesar dos conflitos entre as equipes, em fornecer uma formação ampla para seus alunos em diferentes linguagens, além daquelas tradicionais na escola como ciências, matemáticas etc.

O PAPEL DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO PROJETO DE FORMAÇÃO CORPORAL

O planejamento

No período de permanência no campo de estudo não tive acesso a nenhum registro escrito (exceto do professor Joaquim) que caracterizasse os planejamentos dos professores de EF. Desta forma, mais uma vez, tomei os relatos e as observações realizadas no campo para entender o planejamento das aulas de EF. Segundo os professores, a EF possui um planejamento diferenciado para cada série, estas são agrupadas e chamadas de segmentos. A organização do ensino e a seleção dos conteúdos, conseqüentemente, também são diferentes para cada segmento. Segundo relato do professor João: “Todo início de ano acontece o encontro pedagógico, onde toda equipe se reúne e realiza o planejamento anual de acordo com as séries e os diferentes segmentos. O planejamento é realizado e discutido a partir das experiências anteriores e visão profissional de cada professor, porém levamos em conta os eventos que constam no calendário fixo da escola, que são a Festa Junina (evento que não temos participação ativa), as Olimpíadas, e a Mostra corporal (que é específica do 2º segmento)” (Notas de diário de campo) Fica explicitado na fala acima que o planejamento é realizado como, de praxe, em qualquer escola. Do 1º ao 4º ano do ensino fundamental não possuem aulas nas oficinas de artes (com exceção das aulas de música, desenvolvidas por professores especializados). Desta forma os professores de EF acreditam ser necessário ampliar o seu planejamento, incluindo, além do conteúdo jogo, atividades “voltadas para uma linguagem mais artística, mais

holística de forma a preencher essa lacuna”. Observe-se que este relato acaba por traduzir um velho problema da área, isto é, a EF não tem bem demarcado o que ensinar. Assim, a afirmação da professora acaba por confirmar a ideia que a EF pode assumir funções de outras disciplinas ou atividades. Até que ponto aquilo que a área de EF identifica como um problema, não poderia ser visto como uma qualidade se pensarmos as ações dos atores, as funções das atividades e disciplinas, como fazendo parte de um mesmo “nicho ecológico”? Como combinar o desejo de autonomia da disciplina ou das disciplinas num projeto pedagógico que sempre possui singularidades.? O planejamento anual do 1º ao 4º ano do ensino fundamental de acordo com o registro escrito dos professores de EF, fornecido pelo Prof. Joaquim, está fundamentado em três grandes eixos:

1 - “O eixo dos jogos, brincadeiras e esportes coletivos, que propõe trabalhar as regras e as estratégias dos jogos, as variadas formas de jogar, a ação coletiva e a iniciativa pessoal nos jogos e brincadeiras; 2 - O eixo da corporeidade, autoconhecimento motor e preparação física - baseado na conscientização das potencialidades corporais, envolvendo atividades rítmicas e expressivas. 3 - O eixo da cidadania nos esportes e nas atividades da área, cujo objetivo está voltado para as atitudes dos alunos no seu comportamento social. “Segundo relato do professor de Educação Física:

“Esses eixos vão dar uma direção ao trabalho da disciplina nesse segmento, porém não são trabalhados separadamente. Pode ser que no ano em que ocorrem as Olimpíadas, nós foquemos mais no primeiro eixo, porém os dois outros, com certeza, não deixarão de ser abordados. Eles estão articulados nas ações pedagógicas e no planejamento” (Fragmento de entrevista)

Mesmo percebendo diferenças na terminologia empregada pelos professores e pelo PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) em relação a essa organização dos “blocos de conhecimento”, se torna claro que os três eixos propostos no planejamento anual do segundo segmento se aproximam muito da proposta curricular defendida no PCN para o ensino fundamental. Segundo o PCN, os conteúdos gerais da EF para o Ensino Fundamental, organizados em três “blocos de conteúdos” 1) Esportes, jogos, lutas e ginástica; 2) Atividade rítmica e, 3) expressiva e Conhecimento sobre o corpo), possuem vários conteúdos em comum, apesar de suas especificidades. Observemos citação.

“Os três blocos articulam-se entre si, têm vários conteúdos em comum, mas guardam especificidades. O bloco Conhecimento sobre o corpo tem conteúdos que estão incluídos no demais, mas que também podem ser abordados e tratados em separado. Os outros dois guardam características próprias e mais específicas, mas também têm interseções e fazem articulação entre si.” (PCN, p.68)

Essa forma de organização dos conteúdos, segundo o PCN, busca primordialmente auxiliar a prática pedagógica do professor de EF inserido no contexto escolar. Observemos a citação:

“Essa organização tem a função de evidenciar quais são os objetos de ensino e aprendizagem que estão sendo privilegiados, servindo como subsídios ao trabalho do professor, que deverá distribuir os conteúdos a serem trabalhados de maneira diversificada e adequada às possibilidades e necessidades de cada contexto. Assim, não se trata de uma estrutura estática ou inflexível, mas sim de uma forma de organizar o conjunto de conhecimentos abordados, segundo os diferentes enfoques que podem ser dados”. (PCN, p.68)

Talvez se possa pensar que as ambiguidades teórico-metodológicas que os PCN's carregam em sua formulação apenas reflitam a discursividade e o *modus operandi* da área de EF. A partir do 5º ano, os alunos possuem no currículo escolar aulas de teatro, corpo, música e artes plásticas com professores especializados (aulas nas oficinas de Artes). Por esse motivo, segundo relato dos professores “a partir desses segmentos, as aulas de educação física são pautadas exclusivamente nos jogos pré-desportivos e nas modalidades esportivas.” (Fragmento de entrevista com professor de educação física). Os planejamentos nesses segmentos são realizados no início do ano letivo conjuntamente com os alunos. Segundo relato do professor João:

“Essa participação dos alunos na escolha das modalidades, e também das sequências que serão posteriormente desenvolvidas durante as aulas, é uma forma de aproximá-los das aulas e contar com a sua participação efetiva em todos os sentidos.” (Fragmento de entrevista de um professor de educação física)

Nota-se que, neste segmento o planejamento anual não sofre nenhuma interferência do calendário escolar (conforme registrado anteriormente), pois, independentemente de ser ou não ano de Olimpíadas, o conteúdo continuará focado nos esportes e nos jogos pré-desportivos. As mudanças no planejamento, em função das Olimpíadas, no segmento anterior, indicam que o evento condiciona a seleção dos conteúdos e, conseqüentemente, o planejamento quando a faixa etária é pequena. Em contrapartida, quando os alunos chegam ao 4º ano (3º Segmento) o conteúdo esportivo ou pré-desportivo, segundo a classificação dos professores, se torna obrigatório.

O que se ensina nas aulas de educação física

Do 1º ao 4º ano do ensino fundamental segundo relato dos professores, no ano de Olimpíada, o planejamento anual é dividido em 4 fases distintas: na primeira fase, trabalha-se com piques, corridas de obstáculos e diversas outras atividades sem a utilização de muitos materiais. O objetivo desta fase é a preparação do grupo, o entrosamento entre alunos e professores. Na segunda fase, é enfatizado o trabalho das diferentes habilidades motoras que denominaram de psicomotricidade. O objetivo aqui é o desenvolvimento da coordenação motora, coordenação óculo-manual. Como meio, utilizam jogos de estafetas e jogos de habilidades. Na terceira fase, é iniciada a vivência dos jogos mais tradicionais que possuem regras definidas, tais como queimada, pique bandeira, polícia e ladrão, entre outros, cujo objetivo é levar o aluno a ter contato com os jogos tradicionalmente conhecidos na sociedade. Na quarta fase é dada ênfase a construção de novos jogos. “Na 3ª fase do planejamento iniciamos com a vivência dos jogos tradicionais, como queimada, pique bandeira etc., incentivando as variações, refletindo o porquê de mudar as regras e as possibilidades de mudanças. Depois que eles adquirem uma ‘base’ de jogos, passam a criar outros jogos, que posteriormente são socializados nas outras turmas e alguns são aproveitados para as Olimpíadas” (Fragmento de entrevista com professor de educação física). Podemos observar a presença daquilo que se denominou concepções abertas e o discurso da psicomotricidade no mesmo bojo. As referências teóricas auxiliam e orientam a intervenção, pouco importando a coerência entre as concepções teóricas. Pragmaticamente, a ideia de construção das regras são funcionais a proposta da escola na medida em que simbolizam ruptura, não aceitação passiva, não reprodução etc. De fato, o forte valor que anima as pedagogias progressistas são as ideias de criatividade, que representa ruptura e autonomia. A psicomotricidade — embora lida pelos teóricos da educação física como uma perspectiva contrária do ponto de vista ideológico as pedagogias progressistas — bem se ajusta à ideia de ruptura na medida em que dá destaque a expressividade do corpo, numa cultura que supostamente rejeita ou disciplina o corpo quando nos assumimos como herdeiros da tradição ocidental. No 5º e 6º ano do ensino fundamental observamos que o trabalho é focado nos esportes e jogos pré-desportivos, porém o professor diz iniciar esse trabalho a partir dos jogos classificados como tradicionais, como foi citado acima. Essa estratégia é utilizada para que os alunos vivenciem a experiência de adequação das regras as suas capacidades motoras para, gradativamente, aprender o esporte formal. Diz o professor:” Inicio trabalhando com a queimada e a partir de algumas mudanças, inclusões, vamos nos aproximando do handebol.”(Fragmento de entrevista). Nas turmas de 7º a 8º ano e ensino médio, os conteúdos trabalhados são as quatro modalidades esportivas (futebol, basquetebol, voleibol e handebol.) Contudo, os professores relatam que os alunos solicitam praticar durante as aulas os jogos tradicionais, como estafetas, piques etc. Durante nossa permanência no campo, perguntamos aos professores de EF quais eram os objetivos de se trabalhar com “jogos tradicionais” e esportes nas aulas. De forma geral, todos os

professores responderam que era a integração da turma, alegria, criatividade, a noção do limite individual e a reflexão sobre o papel dos esportes na sociedade. Observa-se que não há diferenças entre o específico e o geral em relação aos objetivos. A EF, nesta instituição me parece não ter objetivos próprios a serem perseguidos; ela é trabalhada apenas como meio coadjuvante da formação da personalidade dos alunos. Como exemplo, os professores disseram levar comportamentos de atletas famosos, como Romário e Edmundo, como temas de debate para os alunos. Frisaram que não estão preocupados com a “perfeição técnica” ou o “aprimoramento das habilidades físicas”, mas, principalmente, com a reflexão social que esses jogos possibilitam trabalhar. Observemos que o discurso dos professores é ajustado ao discurso da EF progressista. Se tomarmos a análise de Rybczynski (2000) sobre as mudanças na esfera do lazer e do trabalho, se poderia dizer que os discursos dos professores do CEAT estão descompassados com o imaginário dos atores sociais em relação ao lazer esportivo. O trabalho foi “destituído” progressivamente da necessidade do desenvolvimento de habilidades e técnicas em função do desenvolvimento tecnológico na indústria, no comércio e na administração, ao que parece essa necessidade se deslocou para esfera do lazer. A competência que era mostrada no trabalho se tornou uma imposição no lazer, seja montar um barco, cozinhar ou praticar um esporte exige aprendizagem sistemática que diversas agências oferecem as pessoas e estas se sentem obrigadas a dominarem tal competência. Praticar um esporte ou dançar aos finais de semana como simples meio de recreação e sem a necessidade de domínio da técnica já não é o comportamento esperado por nossa sociedade. O indivíduo de classe média e alta frequente é coagido e/ou incentivado pelo meio a se divertir demonstrando domínio da competência que exige a atividade. Será que o discurso da EF por não ter como objetivo o “domínio da técnica” não entra em contradição com as atuais demandas da sociedade e, por sua vez, pode ser um fator que gere dificuldades para atrair os alunos? Há incompatibilidade entre o desenvolvimento de competências técnicas no esporte ou em outras atividades na EF com a formação de um aluno crítico? A fala dos professores indica que as aulas de EF têm por intenção refletir sobre temas transversais ao esporte (o exemplo de Romário), possibilitar a experiência de habilidades motoras e formar a personalidade e o cidadão. Explicitam que desejam formar um aluno crítico, criativo, reflexivo, autônomo, que tenha a possibilidade de intervir e comprometer-se com a sociedade no qual está inserido, se pautando em valores de justiça, de tolerância às diferenças, de pluralidade, de liberdade, de fraternidade, de igualdade de condições e oportunidades. Trata-se de um discurso fixado nas reuniões a partir de chavões de efeito pedagógico e politicamente correto, mas, por vezes, se vê pouca materialização destes ideais nas ações pedagógicas no espaço da aula. Como o valor da liberdade ou da autonomia pode ser plenamente exercido num espaço assimétrico?

As rotinas didáticas

As observações realizadas no campo de estudo permitiram identificar que o professor não é o centro da articulação e do poder do processo de ensino-aprendizagem. Em todos os segmentos as atividades que são desenvolvidas levam em conta a participação do aluno. De maneira geral, foi possível observar as rotinas das aulas de EF em três momentos distintos. No início da aula, os professores reúnem os alunos em círculo, convocando-os a sentar. Neste momento usam a seguinte expressão: ‘vamos fazer uma roda’. Este momento da aula pode ser dividido em três fases: A fase da conversa informal, onde o professor e alunos realizam relatos e experiências pessoais ou do grupo; a fase da apresentação, discussão e esclarecimentos da atividade a ser trabalhada; e a da organização do grupo de acordo com a atividade e função individual ou do grupo. Nesta última fase, o professor assume, em geral, o papel de observador. Nas turmas finais do ensino fundamental do ensino do ensino médio, não

existe a formação da “roda” propriamente dita, assim à medida que os alunos vão chegando na aula se posicionam próximo ao professor. Nestas turmas a aula pode ser dividida em três momentos distintos: O momento da chamada, onde o professor busca uma conversa mais informal com cada aluno chamado na lista de frequência e relata a atividade da aula; o momento da organização do grupo de acordo com a atividade programada pelo professor; o momento do desenvolvimento das atividades. Neste último momento o professor participa atentamente das atividades, buscando a participação de todos sem a preocupação com o rigor do uso de técnicas ou habilidades refinadas, mediando problemas e buscando junto com a turma soluções para o desenvolvimento das atividades.

Apesar de os professores nunca terem tocado acerca do PCN's comigo, pude observar que suas ações pedagógicas se aproximam em certa medida dos mesmos. Segundo o PCN, os conteúdos estão organizados em 3 categorias: os conteúdos conceituais que estão ligados aos conceitos, princípios e fatos; os procedimentais ligados ao fazer; e os atitudinais que se voltam para o aprendizado das normas, valores e atitudes.” Essas categorias são utilizadas para melhor clareza das diferentes dimensões que interferem nas aprendizagens, permitindo uma análise global para a diferenciação da abordagem metodológica. Nesse sentido, deve-se considerar que essas categorias de conteúdo (conceitual, procedimental, atitudinal) sempre estão associadas, mesmo que tratadas de forma específicas.” (PCN, p.73).

Nas aulas durante o desenvolvimento das atividades notei que os professores realizam observações tanto referentes ao conteúdo (quando, por exemplo, discutem com os alunos as técnicas da modalidade trabalhada) quanto aos procedimentos (quando estimulam o desenvolvimento de adaptação de espaço e materiais na criação de novos jogos) e, principalmente, em relação às atitudes (quando discutem a necessidade do respeito a si e ao outro, valorização do diálogo com os alunos, valorização de situações durante a aula que valorize a inclusão). Mas uma vez surge a questão: até que ponto os PCN's são parâmetros ou apenas descrevem o que já é feito na educação?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como visto a formação corporal no CEAT não se limita a EF, pois como percebemos todos os alunos, a partir do 1º ano do ensino fundamental, possuem aulas nas oficinas de artes (aula de música, teatro, corpo e artes plásticas). O projeto da escola se torna, segundo os atores, numa alternativa a formação muito intelectualizada e racional comum na maioria das escolas. A escola pretende formar alunos com capacidades de expressão, reflexão e ação diante do contexto de vivências que experimentam na escola e fora dela. Pretendem formar “verdadeiros cidadãos”, segundo as palavras da diretora. A observação direta na oficina de artes não pode ser realizada, pois como relatado a presença de uma pesquisadora identificada com a área de EF fez aparecer conflitos e tensões existentes entre as disciplinas e atividades que compõem o projeto de formação corporal da escola. A etnografia ensina que o pesquisador enfrenta problemas desta natureza principalmente quando estuda sua própria cultura. O papel da pesquisadora serviu aqui para revelar que algumas questões sobre a EF e as oficinas de artes não estão na pauta do debate mesmo numa escola que prima o debate, a reflexão e o conflito fazem parte da concepção pedagógica implementada neste estabelecimento de ensino. Fica evidente que falta, como na maioria das escolas, integração entre essas equipes. Por outro lado, poder-se-ia refletir se a cultura, ou melhor, o *habitus* na atividade do magistério, permite essa tão sonhada integração entre as disciplinas e atividades no espaço escolar. Já que a integração parece ser uma demanda presente nos discursos de professores e dirigentes ou um valor que extrapola os muros da escola, porque não conseguimos realizá-la? Quais são os mecanismos de ordem social, epistemológica

e pedagógica que atuam impedindo a realização desse valor? Apesar dos velados conflitos que surgem, como neste caso, com a presença intrusa de uma pesquisadora, o CEAT preocupa-se em fornecer uma formação ampla para seus alunos em diferentes linguagens além daquelas tradicionais que acabam confundindo-se com a própria ideia de escola, tais como ciências, matemáticas etc. A EF no CEAT é obrigatória a partir do segundo segmento 1º ano do ensino fundamental e ainda não obrigatório participar da oficina de artes (com exceção das aulas de música, desenvolvidas por professores especializados) faz com que a EF amplie seu planejamento, incluindo atividades voltadas para uma linguagem mais artística, mais holística, objetivando preencher essa lacuna. Essa ampliação diz respeito as linguagens que serão posteriormente trabalhadas nas oficinas. Esse relato traduz um velho problema da área da EF: o que pode ser demarcado como especificidade do ensino da EF na escola? Observe-se que no campo da EF temos duas ideologias que parecem pairar no campo: a) o discurso que a educação física trata de “tudo” (é meio e fim), tendo por pressuposto o discurso que o homem é um “ser integral”, indivisível, e deve ser trabalhado holisticamente; b) o discurso que a EF na escola deve definir sua especificidade no currículo, o pressuposto aqui é de natureza pedagógica que aduz os problemas de identidade da disciplina neste contexto.

Observe-se que os conflitos e tensões surgidos, a partir da entrada da pesquisadora no campo, entre as oficinas e a EF revelam que as primeiras talvez vivam problemas semelhantes à segunda no espaço da escola. A partir do 5º ano do fundamental as aulas de EF tornam-se mais definidas no que diz respeito à seleção dos conteúdos. Segundo relato dos professores, as aulas a partir daí “são pautadas exclusivamente nos jogos pré-desportivos e nas modalidades esportivas. Como visto, no desenvolvimento do relato que a EF constrói seu planejamento até a terceira série (2º segmento) em função do calendário de eventos da escola, já a partir do 3º segmento (4ª série do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio) o planejamento não sofre nenhuma interferência das Olimpíadas e Mostra Corporal. Isto está indicando que a EF no CEAT e, provavelmente, em outras instituições não possuem clareza sobre a demarcação ou especificidade desta disciplina nos segmentos. Por outro lado, o conteúdo esportivo ou pré-esportivo se torna obrigatório, segundo os professores, quando a faixa etária avança. No ano de Olimpíadas o segundo segmento divide o planejamento anual em quatro fases distintas buscando desenvolver nos alunos deste o conhecimento dos diferentes jogos até a construção de “novos” jogos. Podemos notar nesse processo a presença daquilo que se denominou concepções abertas e o discurso da psicomotricidade no mesmo bojo, pouco importando a coerência entre as concepções teóricas. Objetivamente, a ideia de construção das regras são funcionais a proposta da escola na medida que simbolizam ruptura, não aceitação passiva, não reprodução. De fato, o forte valor que anima as pedagogias progressistas é a ideia de criatividade, que representa ruptura e autonomia. Nas turmas do final do ensino fundamental e médio de uma forma geral, os professores acreditam que o objetivo de trabalhar os conteúdos jogos pré-desportivos e o esporte, é desenvolver a integração da turma, alegria, criatividade, a noção do limite individual e a reflexão sobre o papel do esporte na sociedade.

Observe que não há diferenças entre o específico e o geral em relação aos objetivos. Nesta direção a EF não tem objetivos específicos a serem perseguidos, e sua função é realizar a finalidade da escolarização-educação dos alunos, isto é, formação da personalidade dos alunos. Observemos que os professores de EF fizeram questão de marcar a imagem que levam temas para serem debatidos nas aulas e frisaram que não estão preocupados com a perfeição técnica ou o aprimoramento das habilidades. O objetivo da EF no CEAT, segundo os relatos explícitos, é a reflexão social que os jogos possibilitam e não o apuramento da técnica esportiva. Em seus relatos os professores indicam que as aulas de EF têm por intenção refletir sobre os temas transversais aos esportes (o exemplo de Romário), possibilitar a experiência de habilidades motoras e formar a personalidade do cidadão.

Explicitam ainda que desejam formar um aluno crítico, reflexivo, autônomo, que tenha a possibilidade de intervir e comportasse na sociedade no qual está inserido. Trata-se de um discurso fixado nas reuniões a partir de chavões de efeito pedagógico e politicamente correto, mas, por vez, se vê pouca materialização destes ideais nas ações pedagógicas no espaço da aula. As observações também permitiram identificar que o professor não é o centro da articulação e do poder do processo de ensino-aprendizagem. Em todos os segmentos as atividades que são desenvolvidas levam em conta a participação efetiva do aluno. Os professores de EF também relataram problemas. Os principais problemas apontado por eles enfocam basicamente: a falta de uma estrutura física adequada; a falta de um coordenador de área para que pudesse realizar o vínculo entre os professores de EF e dar apoio diário às aulas e questões; falta de opção de conteúdos para se trabalhar nas turmas do terceiro segmento. Em relação à estrutura física observamos que os professores apesar das reclamações entendem que intervir na estrutura da escola é algo complexo, pois no Castelo não pode haver nenhuma reestruturação arquitetônica, pois é tombado pelo patrimônio Histórico e o terreno do Rio Novo é bastante inclinado, sendo de alto custo realizar qualquer obra no local. No entanto em relação aos outros dois problemas colocados pelos professores, observamos que realmente existe uma necessidade e vontade por professores, porém, no período de observação não notei nenhum movimento de ruptura para alterar o quadro. Parece que o tema mudanças se tornou no campo educacional uma espécie de valor ou ideia cristalizada que possui não eficácia simbólica que se traduza em ações da construção da escola. O discurso da EF é próximo das pedagogias progressistas, mas notei que o problema da cultura esportiva da sociedade torna-se um obstáculo para mudanças no âmbito da EF, mesmo essa trabalhando numa perspectiva que a competência em técnicas esportivas é secundarizada. A escola procura inovar, mas as inovações vão sendo feitas lentamente no leito da tradição. Isso em certa medida cria ansiedade como as relatadas acima pelos professores.

Em contrapartida a diretora Maria explica que “pouco importa as referências de conteúdo da EF, o que ela espera desta disciplina é o trabalho como os valores de justiça, limites, respeito mútuo, solidariedade, cooperação, reflexão sobre o individual e coletivo, alegria, união, tolerância pelas diferenças, etc.’. Esse relato confirma e legitima a EF como meio de realização de objetivos gerais sem que a disciplina possua objetivos específicos. Além da EF e das oficinas de artes, acrescentamos ao projeto de formação corporal da instituição ocorre em outros espaços, como, por exemplo, o momento do recreio. Essa é uma atividade intencionalmente administrada por funcionários da escola. Essa organização pode ocorrer em função da escassez de espaços adequados para os alunos neste tempo que, teoricamente, deveria ser livre. O controle deve estar relacionado com a segurança dos alunos, mas as estratégias para esse controle podem estar indo de encontro ao projeto de formação corporal na EF e nas Oficinas de artes. Pois, se nestas atividades e disciplinas valorizam o diálogo a participação dos alunos, no recreio se observa que a atuação dos funcionários, mesmo que carinhosa, é totalmente diretiva, rígida e impositiva. Desta forma percebe-se que o controle e a constante vigilância do recreio fazem com que o disciplinamento dos corpos ocorra sobre o manto da alegria e da recreação. Com isso podemos concluir que a escola se perfila numa perspectiva progressista. Entretanto, a construção de um projeto que pense a formação corporal ainda enfrenta desafios como a falta de um plano sistematizado e integrado, de diálogo com os profissionais de EF e de outras áreas na construção de um currículo que indique as especificidades dos trabalhos pedagógicos a serem realizados nas diferentes disciplinas e atividades, bem como na realização dos objetivos gerais fundamentais para a formação dos alunos. A EF e outras disciplinas também voltadas para a formação corporal enfrentam conflitos de ordem pedagógica e de emulação de *status*. Todavia, estes devem ser encarados como positivos no espaço da construção de projetos democráticos na educação.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A. de. (2000). *Etnografia da prática escolar*. 5ª edição. Campinas, SP: Papyrus.
- (1997). Tendências atuais da pesquisa na escola. *Caderno CEDES*, vol.18, nº43, p.46-57.
- Arendt, H. (2001). *Entre o passado e o futuro*. 5ª edição. São Paulo: Editora Perspectiva S.A.
- Becker, H.S. (1999). *Métodos em pesquisa sociais*. 4ª edição. São Paulo: Hucetec.
- Bracht, V. et al. (2002) A prática pedagógica em educação física: a mudança a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, v.23, nº. 2, p.9-29, jan.2002.
- Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Mec/Secretaria de Educação Fundamental.
- Caparroz, F. E. (org). (2001). *Educação física escolar: política, investigação e Intervenção*. vol.1. Vitória- ES: Proteoria.
- Coletivo de autores. (1992). *Metodologia do ensino da educação física*. São Paulo: Cortez.
- Chanel, E. (1977). *Textos - chave da pedagogia moderna*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- Clifford, J. (2002). *A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX*. 2ª edição. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Elias, N. e Scotson, J. L. (2000). *Os Estabelecidos e os outsiders*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir*. 26ª.ed. Petrópolis. Editora Vozes.
- Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- (2002). *Educação de corpo inteiro: teoria e prática da educação física*. 4ª. ed. São Paulo.
- Hirschman, A. (1979) *As paixões e interesses: argumentos políticos a favor do capitalismo antes de seu triunfo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Libâneo, J.C. (1987). *Democratização da escola pública: a pedagogia críticosocial dos conteúdos*. São Paulo: Loyola.
- Lovisoló, H. e Wrobel, V. (1984). *Etnografia do 1º grau: análise de interação social*. Rio de Janeiro, PUC.
- (1989). *A tradição desafortunada: Anísio Teixeira, velhos textos e ideias atuais*. Rio de Janeiro: FGV.
- (1995). *Educação Física: arte da mediação*. Rio de Janeiro: Sprint Editora.
- Muniz, N. L. (1996). Influências do pensamento pedagógico renovador da educação física: sonho ou realidade? *Dissertação de Mestrado/UGF*, Rio de Janeiro.
- Nicolaci-da-Costa, A. M. (1987). *Sujeito e cotidiano: um estudo da dimensão psicológica do social*. Rio de Janeiro: Campus.
- Orofino, P. (1999). As representações dos alunos do Colégio Marista de Maceió sobre o esporte e as competições esportivas. *Dissertação de Mestrado/UGF*, Rio de Janeiro.
- Pereira, L. A. M. (2001). *Footballmania: uma história social do futebol no Rio de Janeiro 1902-1938*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- Saviane, D. (2003). *Escola e democracia*. 35ª ed. Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, L. H. O. (1998). O papel das atividades físicas na educação católica Marista. *Dissertação de Mestrado: PPGEF/UGF*. Rio de Janeiro.
- Scherer, A., Molina, N.V. (2000). *O conhecimento pedagógico do professor de educação física da escola pública no Rio Grande do Sul: uma etnografia em Porto Alegre*. Movimento, Porto Alegre, n.13, p.71-80, dez.

- Taylor, S.J., Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Vaz, A.F; Bassani, J. J., & Silva, A. S. (2002). Identidades e rituais na Educação do corpo na escola: um estudo em aulas de educação física no ensino fundamental. *Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v.10. nº 2, novembro.
- Wacquant, L. J. D. (2002). *Corpo e alma: notas etnográficas de um aprendiz de boxe*. Rio de Janeiro: Relume Dumará.
- Witold, H. (2000). *Esperando o Final de Semana*. Rio de Janeiro: Record.
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro: La etnografía en la investigación educativa*. Ediciones Paidós.

EXPERIÊNCIA DE APRENDIZAGEM POR PARES COM SUPORTE DE REDE SOCIAL NO ENSINO SUPERIOR

ID 158

Maria Paula Mansur MÄDER

Marilda Aparecida BEHRENS

Raquel Pasternak Glitz KOWALSKI

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

mpmader@gmail.com; marildaab@gmail.com; raquel.pasternak@pucpr.br

Resumo: Este trabalho apresenta uma experiência de aplicação da metodologia denominada *Peer Instruction* (Aprendizagem por Pares), com base nas proposições de Eric Mazur (2013), e utilizando-se da rede social Facebook como suporte para compartilhamento de informações, o que possibilitou promover ubiquidade na aprendizagem, já que a rede pode ser acessada a qualquer hora e de qualquer lugar, e possui característica informal. A pesquisa foi desenvolvida em uma turma de estudantes concluintes do curso de Publicidade e Propaganda, de um Instituição de Ensino Superior de médio porte, localizada no estado do Paraná – Brasil. O objetivo geral desta experiência é verificar o engajamento e o protagonismo dos estudantes diante da aplicação de uma metodologia ativa, na qual os principais responsáveis pelo processo de aprendizagem são os próprios estudantes, num processo many-to-many. O desenvolvimento da experiência se deu por meio de grupos temáticos; a cada encontro presencial cada equipe lançava seu desafio sobre o tema para aos demais colegas. No encontro seguinte, todos os colegas deveriam trazer contribuições sobre as temáticas. A interação se dava de forma presencial por meio de fóruns e na sequência era usado o grupo do Facebook para registro das contribuições, possibilitando a consulta posterior e participação daqueles que não se manifestaram presencialmente. A metodologia utilizada foi Design Based Research, de abordagem qualitativa, cujo foco está em buscar práticas inovadoras para a educação, por meio de experiências em contextos reais, a fim de alcançar novas soluções para o ensino e aprendizagem, e permite ao pesquisador a constante interferência e ajuste (redesign) no objeto de pesquisa. Foi possível perceber que, especialmente por se tratar de estudantes já em fase de conclusão do curso, e, portanto, com maturidade e repertório já desenvolvidos, que a experiência se mostrou exitosa, despertando maior engajamento diante dos desafios apresentados, confirmados pelo resultado obtido e pelas respostas à pesquisa aplicada ao final da disciplina.

Palavras-chave: Metodologias ativas, redes sociais, ensino superior

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa apresenta a experiência sobre uma proposta metodológica, que contempla a implantação da metodologia para o ensino superior denominada *Peer Instruction* (Aprendizagem por Pares), no curso de Publicidade e Propaganda, a fim de proporcionar um processo de ensino-aprendizagem mais dinâmico e otimizado. Envolvermos nesta experiência a utilização da rede social Facebook, em consonância com as expectativas de uma nova geração de estudantes, as chamadas gerações Y e Z.

Para atender às expectativas dessas gerações quanto à sua formação no ensino superior, já não basta oferecer acesso à internet e vídeos atualizados para incrementar as aulas; eles são imediatistas e buscam resultados práticos e reais. Conseqüentemente, há grande dificuldade em prender a atenção de uma turma de estudantes para uma aula expositiva teórica, enquanto a maioria está conectado nos mais diversos dispositivos tecnológicos, buscando referências e especialmente aplicabilidade para o que o professor está apresentando na aula.

Atualmente ocupando as classes de ensino fundamental e médio, a "geração Z" acabou com o reinado das aulas expositivas. Já não basta intercalar conteúdos e exercícios: para atrair a atenção dos jovens, a tecnologia é a principal aliada dos professores (Cherubin, 2012).

Uma metodologia de ensino que aborda um conteúdo de forma fragmentada deve dar espaço à interdisciplinaridade e à complementaridade, de modo que se realize a contextualização em diálogo com a práxis;

que uma atividade sirva à outra de forma indissociável. E cabe, portanto, ao docente, servir de colaborador e articulador nesse processo.

Implementar metodologias ativas de forma efetiva no contexto de um curso superior representa um grande desafio, e as mudanças devem estar voltadas para a estrutura da IES e para a formação adequada dos docentes para essa finalidade, e ainda estes podem apresentar resistência às novas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), ou mesmo dificuldades em assumir um novo papel, que atribui o protagonismo ao aluno.

Por meio das novas tecnologias, é possível encontrar diversas maneiras de proporcionar essa relação interdisciplinar da teoria com a prática, e muitas delas ainda são inéditas no Brasil, ou estão em fase de aplicação experimental em pequena escala. Ainda são escassos os relatos de aplicação de propostas inovadoras, envolvendo metodologias ativas, especialmente no ensino de Publicidade e Propaganda, o que resulta no interesse em investigar e desenvolver uma experiência aplicada a esta área, abrangendo a metodologia denominada *Peer Instruction* (Aprendizagem por Pares), utilizando-se da rede social Facebook como suporte complementar de compartilhamento de informações.

MUDANÇAS PARADIGMÁTICAS

Para Morin (2002), os indivíduos conhecem, pensam e agem conforme os paradigmas que estão gravados culturalmente em cada pessoa, e um paradigma apresenta “conceitos fundamentais ou as categorias-chave da inteligibilidade, ao mesmo tempo que o tipo de relações lógicas de atração/repulsão (conjunção, disjunção, implicação ou outros) entre os conceitos ou categorias” (Morin, 2002, p. 304). Tal definição apresenta, ao mesmo tempo, caráter semântico, já que apresenta o sentido; caráter lógico, pois determina as operações lógicas principais, e ainda um caráter ideológico, pois é “o princípio primeiro de associação, eliminação e seleção que determina as condições de organização das ideias” (Morin, 2002, p. 304).

Diante de tal abrangência, caracteriza-se um confronto entre dois grandes paradigmas: o dominante na ciência moderna, denominado por Morin (2002) de disjuntor-redutor; e o emergente, uma nova visão designada pelo autor como paradigma da complexidade. Durante os dois últimos séculos, o paradigma dominante, com suas características reducionistas e fragmentárias, influenciou todas as áreas do conhecimento, pautando o ensino pelo pensamento newtoniano-cartesiano, a partir de uma premissa de linearidade e de fragmentação do conhecimento em especialidades, promovendo a reprodução do conhecimento, suportado por uma metodologia que visava apenas a memorização e a repetição.

A superação desse pensamento, a fim de alcançar um novo paradigma, é o grande desafio para a educação do século XXI, em que docentes deverão construir novos caminhos para a aprendizagem de seus alunos por meio de metodologias capazes de preparar um novo cidadão, que conforme Behrens (2013, p. 15) caracteriza-se como um “cidadão sensível, intuitivo, feliz e que seja competente para contribuir na reconstrução da sociedade”.

METODOLOGIAS ATIVAS

Para o século XXI, o que presenciamos é de um movimento para o rompimento dos paradigmas cujas metodologias se baseavam na transmissão de conhecimentos pelo professor, e se torna emergente um novo paradigma, com uma visão de mundo holística, que percebe o mundo como um todo integrado e não como uma coleção de partes dissociadas, conforme esclarece Capra (1996). Associa-se a essa mudança de paradigma o advento da tecnologia e do amplo acesso a todo o tipo de informação por meio da internet, a partir de qualquer

dispositivo que esteja conectado à rede, portanto em qualquer lugar e a todo o momento, possibilitando ao indivíduo ampliar exponencialmente suas referências, promovendo ainda um papel de protagonismo e de autonomia da sua aprendizagem.

E é dessa forma que vem compor o cenário da educação neste século XXI as denominadas metodologias ativas (MA), a fim de proporcionar aos alunos um processo de aprendizagem mais contextualizado, no qual o aluno é o protagonista e torna-se capaz de promover práticas de resolução de problemas e situações reais. São estratégias de ensino-aprendizagem que buscam fugir do processo verticalizado, do professor que transmite o conteúdo aos alunos, que por sua vez se portam de maneira passiva, sem despertar criticidade ou criatividade alguma.

Ao longo dos anos, são vários os modelos de metodologias de característica ativa que se configuraram, frequentemente a partir das experiências e iniciativas de docentes dispostos a romper com o paradigma conservador de ensino e que investiram em estratégias inovadoras e ousadas para alcançar o aprendizado de seus alunos.

Um dos modelos de metodologia ativa que tem sido aplicado em escolas e especialmente nas instituições de ensino superior denomina-se *Peer Instruction*, ou Instrução por Pares/por Colegas (IpC). Conforme afirmam Araújo e Mazur (2013), esse método vem sendo desenvolvido por Eric Mazur, na Universidade de Harvard, desde 1991, e tal qual determina a premissa das metodologias ativas, a abordagem IpC está totalmente centrada no estudante. De acordo com Araújo e Mazur (2013), o método IpC é baseado no estudo prévio de materiais que são disponibilizados pelo professor, junto com questões conceituais, para que os alunos discutam entre si em sala de aula, promovendo a compreensão dos conteúdos e a aprendizagem através da interação entre os colegas. As aulas de exposição oral dão lugar a diversos momentos de pequenas apresentações sobre os conceitos principais, acompanhadas das questões conceituais que devem ser respondidas pelos alunos, primeiro de forma individual e na sequência em discussão com os colegas (Araújo e Mazur, 2013).

Trata-se de uma metodologia sistematizada em que, a partir de uma exposição conceitual oral de cerca de 15 minutos, o professor lança uma questão (Concept Test), normalmente de múltipla escolha, que possibilite avaliar a compreensão dos alunos sobre a essência do tema apresentado. Cada aluno deve pensar sobre a escolha da alternativa e sobre a justificativa dessa escolha, durante cerca de 2 minutos. Em seguida é aberta a votação das questões para mapeamento das respostas, e para isso é comum que sejam usados cartões-resposta ou ainda dispositivos e/ou aplicativos de celular que possibilitam agilizar o processo. A partir das respostas, o professor poderá decidir se retoma a exposição dialogada para apresentar nova questão sobre um novo tópico – opção indicada se houver mais de 70% de acerto nas respostas; se reúne os alunos em grupos de 2 a 5, preferencialmente que tenham respostas diferentes, a fim de promover a discussão e defesa de suas respostas – opção indicada se houver entre 30% e 70% de acertos e que não deve durar mais do que 5 minutos, abrindo na sequência o espaço para as conclusões breves de cada grupo; ou ainda se ele retoma o conceito por meio de nova exposição dialogada, podendo ao final lançar uma nova questão conceitual e recomeçar o processo – opção indicada quando o índice de acerto das questões for inferior a 30% do grupo.

A metodologia apresenta muita adesão em diversas universidades norte-americanas, e no Brasil já se encontram algumas experiências apresentadas em artigos ou mesmo em dissertações de mestrado. Os princípios de promoção de autonomia no aluno por meio dessa metodologia são constantes por parte do professor, durante todo o tempo da aula e da interação com os colegas, e especialmente pela atuação na resolução das questões, já que o aluno é solicitado o tempo todo a agir e, portanto, não dá espaço para a postura de passividade receptiva.

A EXPERIÊNCIA VIVENCIADA NO CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

A experiência de aplicação inspirada na metodologia *Peer Instruction* foi realizada durante o 1º bimestre do 2º semestre de 2017, para 20 alunos matriculados na disciplina denominada Prática de Comunicação Integrada, ministrada no 8º (último) período do curso de Publicidade e Propaganda, de uma instituição particular da cidade de Curitiba/PR, com carga horário total de 40 horas/aula, e cuja ementa é: “Análise de cases de planejamento de comunicação integrada. Aplicação prática de ferramentas de comunicação para clientes”.

Essa disciplina tem como objetivos: aplicar estratégias coerentes de CIM, de acordo com a análise de contexto da organização/cliente, a partir da compreensão teórica e prática; construir um olhar crítico para as práticas atuais e para os desafios futuros, observando e discutindo tendências da aplicação da CIM; exercitar a problematização de temas relativos à comunicação integrada, mediante práticas de texto, estudos de casos e construções reflexivas. Para tanto, o plano de ensino foi desenvolvido de modo a atender esses objetivos por meio da troca de experiências e pesquisas desenvolvidas pelos próprios alunos, inspirando-se na metodologia de Aprendizagem por Pares (*Peer Instruction*).

Por se tratar de alunos que já estão no último período do curso e portanto desenvolvendo, simultaneamente a esta disciplina, os seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), e existir ainda uma expectativa institucional de que as disciplinas nesse período sirvam de suporte ao TCC, foi proposta uma metodologia que se utilizou de fóruns, que funcionaram da seguinte forma: 1) juntaram-se grupos por afinidade de tema (segmento do cliente para o qual estava sendo desenvolvido o TCC); 2) a partir de sorteio entre os grupos foi estabelecida a ordem de participações para cada aula, formando pares de grupos: um desafiador e um desafiado; 3) a cada encontro, o grupo desafiador apresentava o desafio, ou seja, o problema de seu cliente (ou do segmento), e também postava este desafio no grupo da disciplina no Facebook; 4) na aula seguinte, o grupo desafiado trazia uma pesquisa de cases e sugestões diversas para contribuir com a solução do problema do cliente que era apresentada no início da aula e conduzia o fórum de contribuições de toda a turma; 5) ao final da aula, as contribuições de todos eram ser registradas no post do grupo no Facebook; 6) antes de encerrada a aula, o próximo grupo apresentava o seu desafio, e assim seguia sucessivamente.

As avaliações de aprendizagem, ou seja, o valor atribuído para a atividade em termos de nota, foi feito a partir das apresentações de cases e demais contribuições pela equipe desafiada, somadas às contribuições individuais no fórum e sua publicação no grupo do Facebook.

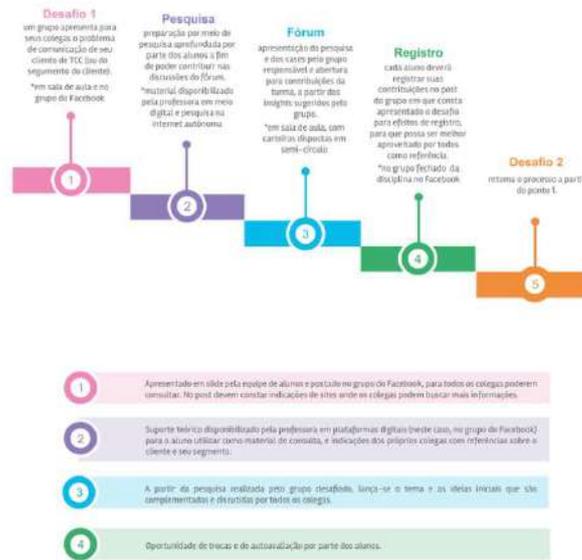


Figura 1: Fluxograma da Proposta Metodológica
Fonte: MADER, 2019

Durante as aplicações da metodologia proposta, foram observados pela pesquisadora e também professora da disciplina alguns fatores a serem considerados para o objetivo desta pesquisa:

1. Por se tratar de uma turma no último período do curso, já com alguma maturidade e, especialmente, com alguma bagagem adquirida, a proposta do formato de fóruns teve completo engajamento por parte dos alunos, oportunizando ricos momentos de trocas e contribuições entre as equipes;
2. Por outro lado, houve casos de alunos que fizeram pouquíssimas contribuições durante o fórum, devido à timidez em se pronunciar diante dos colegas, mas que realizaram o post no grupo com suas ideias.

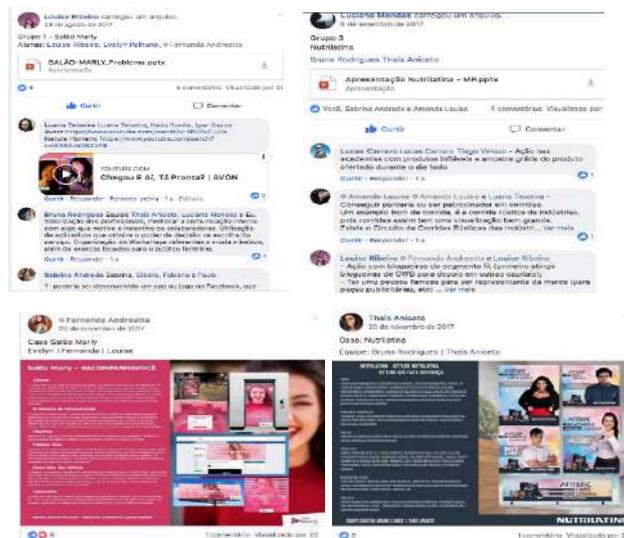


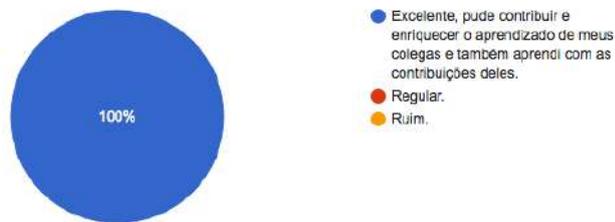
Figura 2: Exemplos de postagens no grupo do Facebook
Fonte: Grupo da turma no Facebook, 2017

Ao final da aplicação da atividade, ou seja, no final do 1º bimestre, com o objetivo de avaliar a experiência da aplicação da metodologia de aprendizagem por pares, os alunos foram convidados a responder um breve questionário, que foi publicado no grupo da turma no Facebook. A adesão foi de 85% dos alunos, totalizando 17 respondentes. Na sequência, apresentam-se os gráficos das respostas, bem como algumas das respostas a uma questão aberta, complementando as reflexões sobre a aplicação da metodologia.

Ao serem questionados sobre o seu aproveitamento da atividade, 100% dos respondentes indicaram que consideram excelente, pois puderam contribuir e enriquecer o aprendizado de seus colegas e também aprender com as contribuições deles. Da mesma forma, ao responderem sobre a forma de organização da atividade como um todo, 100% dos estudantes responderam que a experiência foi satisfatória. A seguir, nas figuras 3 e 4, apresentam-se os gráficos referentes às respostas recebidas dos estudantes.

1. Como você avalia o aproveitamento dessa atividade?

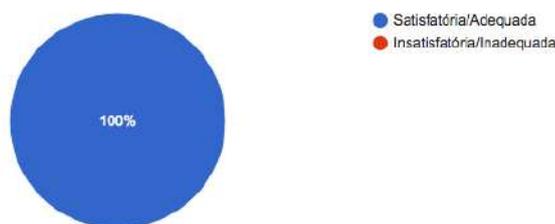
17 respostas



Fonte: questionário Google Forms, 2018

2. A forma (organização) da atividade (em grupos, com sorteio entre as equipes para colaborar, com as sugestões postadas no grupo) para você, foi:

17 respostas



Fonte: questionário Google Forms, 2018

Por último, o questionário contava com uma questão aberta, na qual foi possível capturar impressões relevantes sobre a percepção dos alunos em relação a aprendizagem colaborativa. A pergunta apresentada foi: Você considera que a aprendizagem colaborativa/por pares é uma metodologia adequada para o aprendizado de conteúdos do curso de Publicidade e Propaganda? Comente sobre isso. E algumas das respostas obtidas foram compiladas a seguir:

Sim, super adequada, saber o que o outro pensa também sobre o assunto é enriquecedor para ambos os lados. (aluno_2)

Sim, pois as vezes estamos tão focados dentro de um projeto que não conseguimos pensar em outras ideias, ficamos com a mente fechada. Então, a ideia de uma pessoa de fora é muito importante para ter novas ideias e pensar de uma forma diferente ao que o grupo pensa atualmente. (aluno_4)

Eu acho muito importante que exista esse método de aprendizagem, pois isso é uma prática para o que estaremos presenciando fora da vida acadêmica. Na área de comunicação é bom estarmos sempre ligados em tudo que acontece, mesmo não sendo da nossa área ou algo que a gente não goste muito, para termos algo a acrescentar quando acharmos pertinente ou nos for solicitado por um cliente ou pela empresa onde trabalhamos. (aluno_5)

Acredito que sim, quando você deve completar o seu conhecimento e de seus colegas você acaba criando uma responsabilidade, que geralmente você não possui. Talvez o processo de sugestões possa evoluir para algo mais organizado como alguma planilha em ou drive ou algo assim. Porém a utilização da aprendizagem colaborativa cria no período aplicado um reforço à responsabilidade dos alunos que estão entrando no mercado de trabalho agora. (aluno_7)

Sim, porque uma aprendizagem colaborativa agrega mais valor ao conhecimento e união da turma (aluno_8)

Muito, pois não é só o professor que pode colaborar com os alunos e sim os alunos tem também a chance de cooperar de alguma forma com todos. É uma troca de conhecimentos (alunos_10)

Sim, pois torna a aula mais dinâmica e com isso os alunos se interessam muito mais. Com esse tipo de metodologia o aprendizado e envolvimento da turma rende quase que 100%. (aluno_11)

Sim, pois faz com que os alunos se entrossem mais com os assuntos e faz com que aprendam de uma maneira melhor. (aluno_15)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que se pode concluir a partir dessa experiência de aplicação da metodologia *Peer Instruction* para uma turma de último período do curso é que, por se tratar de alunos já mais maduros, com um percurso percorrido, tanto de aprendizagem acadêmica quanto de estágios, eles se sentem mais confiantes, tanto para compartilhar sua bagagem quanto para valorizar as sugestões recebidas dos colegas, e assumem o protagonismo de sua aprendizagem de modo mais natural, o que torna o processo mais efetivo. Também o fato de estarem envolvidos no desenvolvimento de seus TCC contribui para a atitude de autonomia, já que esse trabalho, apesar de receber orientação de um professor, desenvolve-se em sua essência de forma autônoma. As trocas que ocorreram nos fóruns foram de grande valia para as equipes, já que muitas das sugestões foram de fato aplicadas nos trabalhos dos colegas.

Esse resultado reforça a ideia de que, para um aluno desse início de século XXI, o acesso à informação deve ser amplo e democrático, e a aprendizagem, como consequência, adquire um caráter colaborativo, que se consolida, entre outras coisas, por meio da conectividade e das constantes trocas que essa ligação, mesmo que virtual, proporciona.

Por fim, a experiência de aplicação de metodologia ativa, que tem como premissa principal promover mais autonomia e principalmente maior foco no protagonismo dos alunos, representam de fato um grande potencial para ampliar a aprendizagem e constituem o que se poderia intitular de “tendência” no processo de ensino. Levy (1999) já afirmava que a sociedade da informação exige uma configuração de novas maneiras de pensar e de fazer a educação, já que o acesso à informação é amplo e democrático, proporcionado pelas TDIC e pela internet, e que nesse contexto o papel do professor precisa se adequar, se reconfigurar. Por meio das metodologias ativas é possível despertar mais interesse e engajamento dos alunos e potencializar a sua curiosidade ao inseri-los totalmente no processo, desde a teorização até a busca prática por soluções para os desafios.

REFERÊNCIAS

- Araújo, I. S.; Mazur, E. (2013) Instrução pelos Colegas e Ensino sob Medida: Uma proposta para engajamento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem de Física. *Caderno Brasileiro de Ensino de Física*, Florianópolis, v. 30, n. 2, p. 362-284.
- Capra, F. (1996). *A teia da vida. Uma nova compreensão científica dos sistemas vivos*. São Paulo: Cultrix.
- Cherubin, K. G. (2013) *Para lidar com a geração Z, professores recorrem a redes sociais*. 2012. Acessado em 15/10/2013, em [<http://mpcidadania.ning.com/profiles/blogs/para-lidar-com-geracao-z-professor-recorre-as-redes-sociais>]
- Levy, P.(1999). *Cibercultura*. Tradução Carlos Irineu da Costa, São Paulo: Editora 34.
- Mader, M.P.M. (2019) *Metodologias ativas na educação superior: desafios para os docentes no curso de Publicidade e Propaganda*. 217p. Tese. (Doutorado em Educação) Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba.
- Morin, E. (2002). *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

CRENÇAS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À DIFERENCIAÇÃO PEDAGÓGICA

ID 268

Vítor MAIA

Sofia FREIRE

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

[vitor.maia@campus.ul.pt](mailto: ritor.maia@campus.ul.pt); [asraposo@ie.ul.pt](mailto: asraposo@ie.ul.pt)

Resumo: A diversidade de alunos em sala de aula é uma realidade que coloca aos professores o desafio de encontrar diferentes abordagens ao ensino que lhes permitam responder com qualidade a essa diversidade. A diferenciação pedagógica inclusiva afigura-se uma abordagem que reconhece, valoriza e tira partido dessa diversidade. Contudo, apesar da sua importância e necessidade, poucos professores a implementam, sobretudo por questões relacionadas com as suas crenças. Deste modo, o desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica requer um processo de mudança de crenças, que é um processo difícil, embora os contextos de formação de professores tenham sido apontados como importantes para a mudança educacional. Ao longo dos tempos, inúmeros modelos surgiram para descrever esse processo de mudança de crenças e de práticas; entre eles o modelo de Guskey (2002), segundo o qual mudanças que os professores fazem nas suas práticas de sala de aula conduzem a melhorias na aprendizagem dos alunos e que uma análise e reflexão sobre evidências dessas melhorias resulta em mudanças significativas nas crenças dos professores. Assim, importa compreender como é que um conjunto de crenças sobre diferenciação pedagógica vão sendo modificadas ao longo de um processo formativo. O objetivo é descrever as crenças iniciais de um conjunto de professores envolvidos num processo de formação. Os participantes são 20 professores. Recorreu-se a um inquérito por questionário relativo a crenças e práticas dos professores sobre diferenciação pedagógica. Como principal conclusão, registamos que, os grandes eixos que parecem orientar as crenças dos professores em relação à diferenciação pedagógica são a questão da avaliação e a questão da gestão do currículo, em desacordo com as suas crenças de autoeficácia.

Palavras-chave: Diferenciação Pedagógica Inclusiva, Crenças, Formação Contínua de Professores

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, a diversidade de alunos tornou-se uma questão relevante no discurso educacional (Kaldi et al., 2018). Esta diversidade em sala de aula manifesta-se muito para além dos resultados académicos dos alunos (Ferreira, 2017), sendo visível nas suas diferenças de interesses, de estilos de aprendizagem, de *background* cultural e educacional, de ritmos de aprendizagem, de competências educativas (Civitillo et al., 2016; Dixon et al., 2015; Feyfant, 2016; Kaldi et al., 2018; Parsons et al., 2013; Tomlinson, 2008) e mesmo nas relações interpessoais, na comunicação verbal e não-verbal e na motricidade (Ferreira, 2017).

Neste contexto, responder à diversidade de alunos em sala de aula, proporcionando a todos os alunos as mesmas oportunidades de aprendizagem e promover, simultaneamente, a sua participação e o seu sucesso (UNESCO, 2017), coloca aos professores um desafio complexo, exigente e difícil (Civitillo et al., 2016; Dixon et al., 2015; Jager, 2013; Rock et al., 2008; Tomlinson et al., 2003). Atender a essa diversidade convoca os professores a desenvolver práticas não uniformizadas que tenham em conta as diferenças de todos os alunos (Jager, 2013; Tomlinson, 2016) e a considerar a diversidade como um fator de enriquecimento e desenvolvimento pessoal e académico (Correia, 2001; Lima-Rodrigues et al., 2007; UNESCO, 2005). Estas práticas, que os professores são chamados a desenvolver, constituem a diferenciação pedagógica (Tomlinson et al., 2003).

A diferenciação pedagógica é descrita muitas vezes como um componente essencial das práticas inclusivas (Ainscow & Booth, 2002), pois procura assegurar que todos os alunos, independentemente das suas diferenças, consigam ter sucesso na aprendizagem (Feyfant, 2016; UNESCO, 2017). É, neste sentido, que Sousa (2010) se

refere à diferenciação como “um instrumento de promoção da inclusão e da equidade face às diferenças existentes no seio da população estudantil” (p. 25).

De entre as várias orientações conceptuais que marcaram o desenvolvimento da diferenciação pedagógica (Prud'homme et al., 2016), encontra-se a perspetiva de Tomlinson (2008) que configura uma visão mais integrada e explícita da diversidade em sala de aula e que, por essa razão, responde de forma adequada à ideia subjacente à diferenciação pedagógica inclusiva, pois permite aos alunos aprenderem a reconhecer ou a descobrir as diferenças entre si e a captar o valor e a riqueza da mesma para o grupo (Prud'homme et al., 2016). Segundo Tomlinson (2008), a diferenciação pedagógica é uma abordagem ao ensino em sala de aula que proporciona aos alunos múltiplas abordagens para o que vão aprender, como o vão fazer e como vão expressar o que aprenderam, a fim de maximizar as suas oportunidades de aprendizagem. Neste sentido, o modelo de diferenciação pedagógica concebido por Tomlinson (2008), centra-se na diferenciação de conteúdos (o que se ensina ou o que se quer que os alunos aprendam – *input* de ensino e aprendizagem), de processos (atividades de compreensão) e de produtos (representações dos vastos conhecimentos e aplicações dos alunos) numa relação com o nível de preparação do aluno (capacidades e compreensão sobre um determinado tema), com o seu interesse (curiosidade ou paixão) e o seu perfil de aprendizagem (maneira preferida de trabalhar). Vários estudos indicam que um ensino que responda ao nível de preparação do aluno, ao seu interesse ou ao seu perfil de aprendizagem está associado a resultados mais apropriados à diversidade dos alunos e a um melhor desempenho dos mesmos (Jarvis et al., 2017; Tomlinson et al., 2003), do mesmo modo que outros estudos têm vindo a demonstrar o efeito positivo da diferenciação pedagógica no desempenho dos alunos, quer em termos académicos, quer em termos pessoais (Rock et al., 2008; Tieso, 2002; Tomlinson et al., 2003; Whipp et al., 2014).

Apesar das evidências positivas do desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica, poucos professores as implementam (Civitillo et al., 2016; Prud'homme et al., 2005; Tomlinson et al., 2003; Tomlinson, 2016), sobretudo por questões relacionadas com as suas conceções e crenças (e.g., sobre educação, currículo, ensino, diversidade). Neste sentido, uma mudança de crenças é desejável, mas a literatura aponta para dificuldades na concretização de um processo de mudança de crenças (Loucks-Horsley et al., 2003; Pajares, 1992), embora se reconheça que para que os professores desenvolvam novas práticas têm de ser criadas condições para que eles revejam as suas crenças (Tomlinson, 2016) e que o desenvolvimento profissional é um contexto favorável para isso (Antoniou & Kyriakides, 2013; Chaaban, 2017; Drits-Esser et al., 2017; Girardet, 2018; Zambak et al., 2017).

Durante muitos anos, a mudança de crenças dos professores foi considerada um pré-requisito para a mudança nas práticas de sala de aula. Contudo, a pesquisa sobre o desenvolvimento profissional também mostrou que a mudança nas práticas de ensino pode preceder a mudança nas crenças (Zambak et al., 2017). De acordo com Marcelo (2009), o modelo do processo de mudança dos professores que estava implícito na maioria dos programas de desenvolvimento profissional assumia que estes serviam para provocar a mudança nas crenças dos professores, que por sua vez originaria alterações nas suas práticas em sala de aula e estas, posteriormente, levariam a uma melhoria na aprendizagem dos alunos. Guskey (2002) propôs, em alternativa a esse modelo, um modelo de acordo com o qual as mudanças nas práticas de ensino dos professores e no desempenho dos alunos precedem as mudanças nas suas crenças (Figura 1).

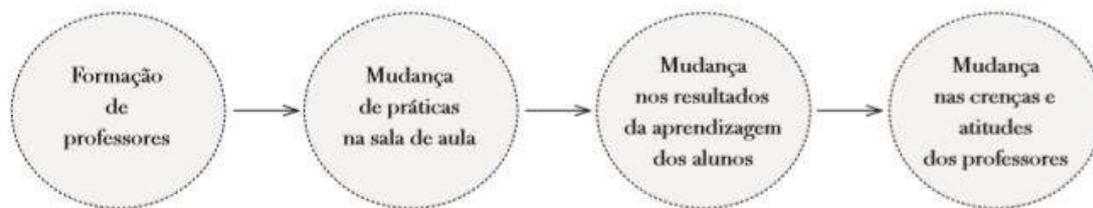


Figura 1: Modelo do processo de mudança dos professores (Guskey, 2002)

Com efeito, a sequência no modelo proposto por Guskey pressupõe que mudanças significativas nas atitudes e crenças dos professores seguem evidências de melhorias na aprendizagem dos alunos, sendo que essas melhorias geralmente resultam de mudanças que os professores fizeram nas suas práticas de sala de aula, e.g., de uma nova abordagem de ensino, do uso de novos materiais ou currículos, ou simplesmente de uma modificação nos procedimentos de ensino ou no formato da sala de aula (Guskey, 2002).

Partindo de um modelo adaptado de Guskey (2002), o objetivo da investigação que serviu de base a este artigo é compreender, num contexto de formação contínua em diferenciação pedagógica, de que forma uma mudança de práticas afeta o processo de mudança de crenças. Para tal, foi proposta uma ação de Formação na modalidade de Oficina de Formação de 60 horas, com o título *A Diferenciação Pedagógica como um pilar da Educação Inclusiva*, que teve início em dezembro de 2018, em que se tem procurado criar um contexto no qual os professores revejam e reflitam sobre as suas crenças e construam outras crenças alinhadas com os princípios da diferenciação pedagógica inclusiva. No início da Oficina de Formação foram recolhidos dados sobre crenças e práticas dos professores relativas à diferenciação pedagógica. O objetivo deste artigo é descrever as crenças iniciais sobre diferenciação pedagógica dos professores envolvidos nesse processo de formação.

METODOLOGIA

Este artigo é parte integrante de um estudo mais alargado realizado no âmbito de uma tese de doutoramento em Educação, na especialidade de Formação de Professores e Supervisão.

1.1 Participantes

Os participantes deste estudo são os professores em contexto de formação. As suas inscrições para a Oficina de Formação foram realizadas voluntariamente a partir do Centro de Formação do agrupamento de escolas onde se está a realizar a Oficina de Formação. Inicialmente, estava previsto serem apenas professores do referido agrupamento, tendo em conta que as oficinas de formação só podem ter 20 formandos e que era expectável que se conseguisse o referido número, num horizonte de mais de 200 professores que trabalham nesse agrupamento. Como isso não se veio a verificar foi, então, aberta a oficina de formação a professores de outros agrupamentos ou escolas não agrupadas do concelho.

Os participantes têm uma média de idades de 48.7 anos, oscilando entre os 37 anos e os 60 anos (Tabela 1). 80% dos sujeitos participantes (n=16) é do sexo feminino e estão distribuídos pelos vários ciclos de escolaridade: 40% (n=8) na Educação de Infância/1º Ciclo; 10% no 2º Ciclo (n=2) e 50% (n=10) nos 3º Ciclo/Secundário e na Educação Especial (Tabela 1). Em média, têm um tempo de serviço de 27.3 anos, oscilando entre os 10 anos e os 40 anos. Importa ainda referir que 45% dos participantes considera que a sua experiência em diferenciação

pedagógica é inexistente ou insuficiente e que 45% também considera que o seu conhecimento sobre diferenciação pedagógica é muito insuficiente ou insuficiente (Tabela 1).

	Professores em Formação (n = 20)
Idade	
Min.	37
Max.	60
Média	48.7
DP	7.37
Género	
Feminino	16 (80%)
Nível/Ciclo de Ensino	
EI/1º Ciclo	8 (40%)
2º Ciclo	2 (10%)
3º Ciclo/Sec.	5 (25%)
E. Especial	5 (25%)
Tempo de Serviço (em anos)	
Min	10
Max	40
Média	23.7
DP	8.65
Experiência em DP	
Inexistente/Insuficiente	45%
Conhecimento sobre DP	
Muito Insuficiente/Insuficiente	45%

Tabela 1: Caracterização sociodemográfica e profissional dos participantes

1.2 Método de recolha e de análise de dados

Os dados foram recolhidos no início da oficina de formação através de um inquérito por questionário para caracterizar socio-demograficamente os participantes e para caracterizar as suas crenças relativas à diferenciação pedagógica, bem como a sua perceção sobre as práticas em sala de aula frequentemente utilizadas. O questionário foi construído especificamente para este estudo, a partir do referencial teórico de Tomlinson (2008) e Tomlinson e Imbeau (2010) e, para as crenças de autoeficácia, inspirado em Woolfolk e Hoy (1990). Este é constituído por três partes, uma para aferir as práticas dos professores em sala de aula (30 itens); outra para identificar as crenças dos professores sobre diferenciação pedagógica (36 itens) e a última para caracterizar socio-demograficamente os participantes (12 itens). A primeira parte é apresentada numa escala de frequência com cinco entradas (1 - Nunca a 5 - Sempre) e a segunda parte numa escala de concordância com cinco entradas também (1 - Discordo Totalmente a 5 - Concordo Totalmente). As questões da parte três são abertas e/ou de escolha múltipla.

Os dados foram analisados por meio de uma estatística descritiva, representando uma análise exploratória (Ferreira, 2005). Na análise final foram considerados apenas 15 itens, pois os restantes apresentavam uma variabilidade reduzida e, por essa razão, foram excluídos da análise.

Com base nos dois modelos conceituais de base, os itens foram agrupados em três grandes domínios: avaliação, gestão do currículo e crenças de autoeficácia para a diferenciação pedagógica. A avaliação é o processo através do qual o professor recolhe informação sobre o nível de preparação, interesse, perfil de aprendizagem (Tomlinson, 2008) e desempenho dos alunos. Neste estudo, o domínio da avaliação diz respeito a crenças dos professores sobre o efeito que certos modos de avaliar os alunos têm na sua motivação e aprendizagem, bem como os efeitos da avaliação na sua ação pedagógica. A gestão do currículo refere-se ao planeamento de um conjunto

de atividades e a sua implementação. Com este domínio, pretende-se aferir como se posicionam os professores em relação à possibilidade ou dificuldade em fazer um planeamento diversificado quanto ao conteúdo, ao processo e ao produto, numa relação com o nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem dos alunos (Tomlinson, 2008). A autoeficácia é “a crença dos professores na sua capacidade para ter um efeito positivo na aprendizagem dos alunos” (Ashton, 1985, p. 142, tradução livre), sendo que, neste estudo específico, se considerou a autoeficácia para o desenvolvimento da diferenciação pedagógica como a crença de que são capazes de implementar um ensino diferenciado e que, por essa razão, os alunos aprendem mais e melhor.

RESULTADOS

No que diz respeito ao domínio Avaliação (Tabela 2), muito embora a maior parte dos professores discorde (42% discorda totalmente e 21% discorda) que avaliar de forma diferenciada pode criar situações de injustiça (item 1), é de referir que 32% dos professores concorda com esta afirmação. Para além disso, os resultados mostram que a maior parte dos professores concorda com o efeito positivo da avaliação progressiva nas aprendizagens dos alunos, muito embora 10% discorde e 16% não concorde nem discorde com esta afirmação (item 2). Em relação aos benefícios da avaliação para a ação pedagógica do professor, é de referir que a grande parte se posiciona positivamente em relação a este aspeto, mas que 15% dos professores discorda e 16% não concorda nem discorde que quando o professor avalia aquilo que os alunos já sabem, fica mais bem preparado para dar a aula (item 3) e 10% discorda e 25% não concorda nem discorde que quando o professor avalia aquilo que os alunos já sabem, consegue adequar melhor as aulas às características dos alunos (item 4).

		DT	D	I	C	CT
Avaliação	1. Avaliar tendo em conta o perfil de aprendizagem dos alunos é criar desigualdades em sala de aula	42%	21%	5%	32%	0%
	2. Quando o professor avalia várias vezes a progressão dos alunos, eles sentem-se mais motivados para aprender	0%	10%	16%	37%	37%
	3. Quando o professor avalia aquilo que os alunos já sabem, fica mais bem preparado para dar a aula	5%	10%	16%	32%	37%
	4. Quando o professor avalia aquilo que os alunos já sabem, consegue adequar melhor as aulas às características dos alunos	5%	5%	25%	20%	45%
Gestão do currículo	5. Se o professor partisse das curiosidades e paixões dos alunos, não conseguiria cumprir o programa	48%	21%	5%	21%	5%
	6. Se o professor deixar os alunos selecionarem as atividades de aprendizagem, é impossível cumprir o programa	21%	37%	5%	32%	5%
	7. Se o professor criar condições para que os alunos procurem e valorizem diferentes perspetivas sobre as questões e os tópicos de aula, não consegue cumprir o programa	16%	21%	21%	37%	5%
	8. Quando o professor agrupa os alunos para as atividades de aprendizagem de acordo com o seu nível de preparação, interesse e/ou perfil de aprendizagem, não tem tempo para dar as aulas	26%	42%	16%	16%	0%
	9. Na gestão do currículo é impossível ao professor contemplar os <i>backgrounds</i> culturais, línguas e padrões de comunicação de todos os alunos, dada a sua heterogeneidade	21%	37%	5%	32%	5%
	10. É muito difícil que os professores prevejam atividades para todos os alunos trabalharem de acordo com o máximo das suas capacidades	16%	5%	10%	48%	21%

Tabela 2. Distribuição em percentagem dos itens sobre avaliação e gestão do currículo

Para além disso, alguns professores tendem a conceber a diferenciação pedagógica num polo oposto à gestão do currículo, quer isto dizer que estes professores consideram que ou desenvolvem práticas de diferenciação pedagógica em sala de aula ou cumprem o currículo. Com efeito, alguns professores consideram que

não conseguem cumprir o programa, se seguirem as curiosidades e paixões dos alunos (26% dos professores concordam com o item 5), se as atividades de aprendizagem forem escolhidas pelos alunos (37% dos professores concorda com o item 6) e se criarem condições para que os alunos procurem e valorizem diferentes perspetivas sobre as questões e os tópicos de aula (42% dos professores concordam com o item 7). No que diz respeito às suas crenças sobre a possibilidade ou dificuldade em fazer um planeamento diversificado, 69% dos professores concorda que é muito difícil que os professores prevejam atividades para todos os alunos trabalharem de acordo com o máximo das suas capacidades (item 10) e 37% dos professores considera que é difícil fazer um planeamento diversificado por motivos relacionados à grande heterogeneidade de alunos (item 9 – Tabela 2).

Em relação às crenças sobre a sua capacidade de desenvolver um ensino que atenda à diversidade de alunos, 70% dos professores considera que consegue responder de forma diferenciada aos alunos (item 11) e 60% refere que utiliza de forma adequada abordagens de ensino diferenciadas. Contudo, apenas 40% dos professores considera que tem formação suficiente para lidar de forma diferenciada com as dificuldades dos alunos (item 14) e apenas 35% refere conseguir avaliar com precisão a adequação da atividade ao nível do aluno (item 12). Adicionalmente, 45% dos professores considera que o seu conhecimento sobre diferenciação pedagógica não é suficiente (item 16 – Tabela 3).

	DT	DP	I	CP	CT
11. Consigo responder de forma diferenciada aos alunos	5%	0%	25%	45%	25%
12. Consigo avaliar com precisão a adequação da atividade ao nível do aluno	15%	5%	45%	30%	5%
13. Consigo utilizar de forma adequada abordagens de ensino diferenciadas	0%	10%	30%	40%	20%
14. Tenho formação suficiente para lidar de forma diferenciada com as dificuldades dos alunos	20%	25%	15%	30%	10%
15. Consigo ensinar os alunos de acordo com as suas necessidades	5%	25%	10%	45%	15%
	MI	I	S	B	MB
16. Autoperceção sobre conhecimento relativo à Diferenciação Pedagógica	5%	40%	20%	35%	0%

Tabela 3: Crenças Iniciais dos Professores/Conhecimento sobre Diferenciação Pedagógica

CONCLUSÃO

O objetivo deste artigo foi descrever as crenças iniciais sobre diferenciação pedagógica dos professores envolvidos num processo de formação. Os resultados indicam que os eixos avaliação e diferenciação pedagógica, gestão do currículo e diferenciação pedagógica, e capacidade de desenvolver um ensino assente na diferenciação pedagógica são aqueles que mais suscitam diferentes posicionamentos dos professores. Com efeito, ainda que os professores, de uma maneira geral, reconheçam a importância de uma avaliação tendo em conta a diversidade dos alunos para a aprendizagem e motivação dos mesmos, e para a sua própria ação pedagógica, há a referir que um pequeno conjunto de professores evidencia um posicionamento mais negativo relativamente a estes aspetos. Estas crenças relacionadas com a ideia de que a avaliação é realizada no final para ver quem percebeu a matéria e para nivelar os alunos já tinham sido assinaladas por Tomlinson (2016) como barreiras ao desenvolvimento da diferenciação pedagógica, o que pode traduzir a dificuldade em avaliar de forma contínua e diferenciada os alunos para fazer os ajustes necessários no planeamento das aulas, de acordo com o seu nível de preparação, interesse e perfil de aprendizagem. Para além disso, estas crenças evidenciam também necessidades de formação de professores, já que podem ancorar em dificuldades reais dos mesmos em implementar um ensino diferenciado em sala de aula, por falta de conhecimento e competências específicas para o fazer. Como refere Wan (2017), os

professores não estão suficientemente preparados, em termos de conhecimento processual e pedagógico, para orientar aulas de ensino diferenciado.

Adicionalmente, é de referir que parte significativa dos professores refere a dificuldade que é gerir um currículo de forma flexível para uma diversidade de alunos e, simultaneamente, cumprir o programa. Este posicionamento dos professores parece sustentar-se numa representação do currículo como sendo “dar a matéria toda”, crença que Tomlinson (2016) considera uma barreira à implementação de um ensino diferenciado e que os resultados parecem corroborar. Trabalhar esta crença constitui-se, então, como uma outra necessidade de formação de professores, tornando evidente a importância de possibilitar aos professores reverem, simultaneamente, as suas crenças sobre diferenciação pedagógica e as suas concepções sobre o que se pretende com a educação e a escola, os princípios inclusivos e de equidade educativa.

No domínio das crenças de autoeficácia, apesar de alguns professores referirem dificuldades a nível da avaliação e gestão do currículo em contexto de diferenciação pedagógica, uma proporção elevada refere sentir-se capaz de implementar um ensino diferenciado com impactos positivos na aprendizagem dos alunos. Assim, os resultados parecem sugerir uma contradição entre as crenças que os professores assumem em relação às dificuldades em gerir de forma diferenciada o currículo, e as crenças muito positivas que apresentam em relação à sua capacidade de o fazer. E por outro lado, uma contradição entre estas crenças de autoeficácia e o facto de referirem que não têm conhecimento sobre diferenciação pedagógica. Estas crenças positivas de autoeficácia parecem contradizer a literatura que aponta que os professores têm crenças de autoeficácia baixas em relação ao desenvolvimento de práticas de diferenciação pedagógica (Dixon et al., 2015). Para além disso, este posicionamento positivo em relação à sua capacidade de desenvolver um ensino diferenciado, parece ser contraditório da avaliação que fazem do seu nível de conhecimento e experiência com a diferenciação pedagógica. O fosso entre a autoperceção dos professores sobre o seu conhecimento relativo à diferenciação pedagógica e as suas crenças positivas de autoeficácia pode resultar de uma fraca compreensão das questões no questionário, sendo um aspeto a explorar, nomeadamente, ao longo da formação.

Este artigo focou-se essencialmente nas crenças dos professores em relação à diferenciação pedagógica. Este enfoque é fundamental já que, segundo vários autores, estas crenças constituem-se como barreiras ao desenvolvimento da diferenciação pedagógica (Girardet, 2018; Tomlinson, 2016) e porque é necessário criar condições que permitam aos professores analisar as suas crenças criticamente, recolhendo evidências que permitam revê-las, para que efetivamente ocorra uma mudança de crenças (e.g., Guskey, 2002). Essas condições passarão por criar um contexto promotor do desenvolvimento de novas práticas, de forma acompanhada, num contexto em que os professores se sintam seguros para correr riscos e ensaiar novas práticas (Galvão et al., 2011).

Tendo em conta este enquadramento, fica por responder de que forma as crenças iniciais dos professores afetam as suas práticas, dificultam mudanças nas suas práticas ou mesmo condicionam a sua vontade de mudar. Por exemplo, se um professor considerar que a avaliação, tendo em conta a diversidade dos alunos, não o ajuda a assegurar, de modo pleno e efetivo, a participação e o sucesso educativo e que pode ainda causar desigualdades em sala de aula; se o professor estiver convencido que a diferenciação pedagógica vai colocar maiores dificuldades à gestão do currículo, exigindo demasiado dele (Dixon et al., 2015), que abertura tem para adotar práticas de diferenciação pedagógica? Que vontade tem de mudar? Note-se que a falta de vontade de mudar dos professores é, também, uma dificuldade para a mudança, sendo que esta vontade está associada às crenças de que a sua ação não afeta a motivação e o envolvimento dos alunos e que, portanto, não há um propósito para mudar (Girardet,

2018). Se um professor não quiser mudar, se não reconhecer uma razão para a mudança, ele encontrará formas de descartar qualquer informação nova que não encaixe nas crenças que já tem. Importa, assim, compreender de que forma o desenvolvimento acompanhado de práticas de diferenciação pedagógica, com a recolha de evidências sobre a aprendizagem dos alunos e a consequente reflexão sobre as mesmas, permite aos professores reverem as suas crenças e, em última análise, modificá-las.

REFERÊNCIAS

- Ainscow, M., & Booth, T. (2002). *Índice para a inclusão: Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola*. Sintra: Cidadãos do Mundo.
- Antoniou, P., & Kyriakides, L. (2013). A dynamic integrated approach to teacher professional development: impact and sustainability of the effects on improving teacher behaviour and student outcomes. *Teaching and teacher education, 29*, 1–12.
- Ashton, P. (1985). Motivation and the teacher's sense of efficacy. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education The classroom meliu* (pp. 141-174). Orlando, FL: Academic Press.
- Civitillo, S., Denessen, E., & Molenaar, I. (2016). How to see the classroom through the eyes of a teacher: consistency between perceptions on diversity and differentiation practices. *Journal of Research in Special Educational, 16*(1), 587–591.
- Chaaban, Y. (2017). Examining changes in beliefs and practices: English language teachers' participation in the School-based Support Program. *Professional Development in Education, 43*(4), 592-611.
- Dixon, F., Yssel, N., McConnell, J., & Hardin, T. (2014). Differentiated Instruction, Professional Development, and Teacher Efficacy. *Journal for the Education of the Gifted, 1*–17.
- Drits-Esser, D., Gess-Newsome, J., & Stark, L. A. (2017). Examining the sustainability of teacher learning following a year-long science professional development programme for inservice primary school teachers. *Professional Development in Education, 43*(3), 375-396.
- Feyfant, A. (2016). *La différenciation pédagogique en classe*. Dossier de veille de l'IFÉ, 113. Lyon: ENS de Lyon.
- Ferreira, A. (2005). *Introdução à Estatística*. Lisboa: Universidade de Lisboa – Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.
- Ferreira, M. (2017). *Guia para uma Pedagogia Diferenciada em Contexto de Sala de Aula: teorias, práticas e desafios*. Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Galvão, C., Reis, P., Freire, S. & Almeida, P. (2011). Enhancing the popularity and the relevance of science teaching in Portuguese Science classes. *Research in Science Education, 41*(5), 651-666
- Girardet, C. (2018). Why do some teachers change and others don't? A review of studies about factors influencing in-service and pre-service teachers' change in classroom management. *Review of Education, 6*(1), 3-36.
- Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice, 8*(¾), 381-391.
- Jager, T. (2013). Guidelines to assist the implementation of differentiated learning activities in South African secondary schools. *International Journal of Inclusive Education, 17*(1), 80-94.
- Jarvis, J. M., Pill, S. A., & Noble, A. G. (2017). Differentiated Pedagogy to Address Learner Diversity in Secondary Physical Education. *Journal of Physical Education, 88*(8), 46-54.

- Kaldi, S., Govaris, C., & Filippatou, D. (2018). Teachers' views about pupil diversity in the primary school classroom. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(1), 2-20.
- Lima-Rodrigues, L., Ferreira, A., Trindade, R., Rodrigues, D., Colôa, J., Nogueira, J. & Magalhães, M. (2007). *Percursos de Educação Inclusiva em Portugal: dez estudos de caso*. Lisboa: Faculdade de Motricidade Humana.
- Loucks-Horsley, S., Stiles, N., Mundry, K. E., Love, S., & Hewson, P. (2003). *Designing professional development for teachers of science and mathematics* (2ª Edição). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Pajares, M. (1992). Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Parsons, S. A., Dodman, S. L., Burrowbridge, S. C. (2013). Broadening the view of differentiated instruction. *kappanmagazine.org*, 95(1), 38-42.
- Prud'homme, L., Dolbec, A., Brodeur, M., Presseau, A., & Martineau, S. (2005). La construction d'un îlot de rationalité autour du concept de différenciation pédagogique. *Journal of the Canadian Association for Curriculum Studies*, 3(1), 1-31.
- Prud'homme, L., Paré, M., Leblanc, M., Bergeron, G., Dessemontet, R. S., & Noël, I. (2016). La différenciation pédagogique dans une perspective inclusive : quand les connaissances issues de la recherche rencontrent le projet d'éducation pour tous. In L. Prud'homme, H. Duchesne, P. Bonvin, & R. Vienneau (Dir.), *L'inclusion scolaire: ses fondements, ses acteurs et ses pratiques* (pp.123-137). Louvain-la-Neuve: De Boeck Supérieur.
- Rock, M. L., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R. A. (2008). REACH: A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.
- Sousa, F. (2010). *Diferenciação Curricular e Deliberação Docente*. Porto: Porto Editora.
- Tieso, C. (2002). The Effects of Grouping Practices and Curricular Adjustments on Achievement. *Journal for the Education of the Gifted*, 29(1), 60–89.
- Tomlinson, C. (2008). *Diferenciação Pedagógica e Diversidade - Ensino de Alunos em Turmas com Diferentes Níveis de Capacidades*. Coleção Educação Especial. Porto: Porto Editora.
- Tomlinson, C. A., Brighton, C., Hertberg, H., Callahan, C. M., Moon, T. R., Brimijoin, K., Conover, L. A., & Reynolds, T. (2003). Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of the literature. *Journal for the Education of the Gifted*, 27, 119-145.
- Tomlinson, C. A. (2016). Why differentiation is difficult: Reflections from years in the trenches. *Australian Educational Leadership*, 38(3), 6-8.
- UNESCO. (2005). *Guidelines For Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. Paris: UNESCO.
- Wan, S. (2017). Differentiated instruction: are Hong Kong in-service teachers ready?. *Teachers and Teaching*, 23(3), 284-311.
- Whipp, P., Taggart, A., & Jackson, B. (2014). Differentiation in outcome focused physical education: Pedagogical rhetoric and reality. *Physical Education and Sport Pedagogy*, 19, 370–382.

- Woolfolk, A. & Hoy, W. (1990). Prospective Teachers' Sense of Efficacy and Beliefs About Control. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 81-9.
- Zambak, V. S., Alston, D. M., Marshall, J. C., & Tyminski, A. M. (2017). Convincing Science Teachers for Inquiry-Based Instruction: Guskey's Staff Development Model Revisited. *Science Educator*, 25(2), 108-116.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES: QUE ESPAÇO OCUPA A DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA?

ID 274

Juliana Domit MALLAT

UNICENTRO/PUCPR

Joana Paulin ROMANOWSKI

PUCPR/UNINTER

Tatiana OLIVEIRA

PUCPR

jumallat@hotmail.com; joana.romanowski@gmail.com; tatianaiaiz@hotmail.com

Resumo: O artigo analisa a questão entre o tempo e o espaço em que se situa a didática nos cursos de formação de professores. O problema de investigação indaga: que espaço ocupa a didática nestes cursos? O objetivo foi examinar a percepção dos estudantes de cursos de licenciatura sobre sua formação didática quanto ao tempo destas disciplinas e seu aprendizado. As pesquisas científicas como a prática de formação inicial de professores indicam que os currículos dos cursos de licenciatura têm reduzido sua carga horária no campo da didática (Martins & Romanowski, 2015). Nesses cursos predomina uma lógica que incide sobre a teoria como guia de ação no processo formativo, predominando conteúdos específicos sobre as disciplinas pedagógicas (Gatti, 2009). A investigação de natureza qualitativa (Ludke & André, 1986) realizou estudo documental para analisar os currículos das licenciaturas de uma universidade pública do interior do estado do Paraná e foram realizadas entrevistas semi estruturadas com alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia e Química. Os dados foram analisados tomando por referência a análise de conteúdo em Bardin (2010). Das análises sobressaem as categorias: (i) didática e tempo de formação em docência; (ii) formação didática do professor e relação com o espaço escolar; (iii) formação docente centrada em conhecimentos formais; (iiii). São destaques da percepção dos estudantes: entendem a didática como conhecimento necessário, mas percebem que esta disciplina ocupa pouco espaço e tempo na composição do curso que realizam. Isso aponta que o currículo da formação inicial considere as múltiplas relações e possibilidades formativas estabelecidas com a educação básica.

Palavras-chave: Formação inicial de professores, Espaços de aprendizagem da docência, Didática, Licenciatura.

INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores nos cursos de licenciatura evidencia preocupações de estudiosos e pesquisas. As pesquisas apontam que a área de formação de professores materializa-se sob perspectivas amplas e complexas, uma vez que é um dos fatores para a melhoria da qualidade na educação. Especialmente, nas últimas décadas são crescentes as pesquisas voltadas aos cursos de licenciatura e as relações teoria-prática, tomados pelo estudo da Didática, campo do conhecimento que segundo Marcelo (1999) se constitui centro da formação pedagógica, pois compreende o ato de ensinar em suas múltiplas vertentes e as relações no processo de ensino e aprendizagem.

Desde a década de 1980, no Brasil, foram intensificados os estudos para compreender as especificidades do ensino da Didática. Estas pesquisas indicam que, há um dissenso nas ações projetadas nos currículos dos cursos de licenciatura enfraquecendo a didática enquanto campo de formação docente, refletindo nas escolas de educação básica (LIBÂNEO, 2013). Gatti e Barreto (2009) destacam que as universidades não assumem como relevante os cursos de licenciatura e na organização dos currículos são priorizados os conhecimentos específicos em detrimento das disciplinas pedagógicas, prevalecendo disciplinas excessivamente teóricas, que mantém cursos híbridos e desintegrados.

Acerca do estudo da didática nestes cursos, Gatti (2010) destaca, em média, apenas 11% da formação destina-se à formação pedagógica, ou seja, aos conteúdos basilares da docência. Com efeito, nos cursos de licenciatura permanecem dois espaços de formação distintos: o da “instituição formadora e o do exercício profissional” (GATTI, 2010, p.19). Neste sentido, o trabalho investigativo objeto deste artigo analisa o espaço materializado nos cursos de Licenciatura para o ensino da Didática em uma universidade pública do interior do estado do Paraná. Produz dados qualitativos para promover um repensar da formação pedagógica nestes cursos.

Para compreender melhor essas relações, a investigação desenvolvida, de natureza qualitativa, segundo Lüdke e André (1986, p. 13), “[...] enfatiza mais o processo do que o produto”. Como estudo documental, são analisados os currículos das licenciaturas, examinando como o campo da didática é considerado. Os aportes teóricos para compreender a formação de professores, são tomados a partir de Cunha (2007), Gatti (2011), Marcelo (1999), Marin e Pimenta (2015), e no campo da didática, as contribuições de Libâneo (2013), Martins e Romanowski (2015); Veiga (1994). Como estudo de campo, foram realizadas entrevistas semi estruturadas aos estudantes dos cursos de licenciatura, a saber, licenciatura em Química e em Pedagogia. Os cursos selecionados apresentam a menor e maior carga horária do ensino de Didática geral, respectivamente, nesta instituição formadora.

Para a análise dos dados, na primeira seção são apresentadas as concepções de formação inicial de professores e Didática, mediadas pelos aportes teóricos. Na segunda, são abordadas a análise do campo da didática nos cursos de licenciatura e, na terceira seção, o relato dos alunos acerca dos limites e contribuições da disciplina de Didática em sua formação inicial. Em seguida são propostas as considerações finais e por fim as referências utilizadas.

FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES E O CAMPO DA DIDÁTICA

A questão da formação inicial de professores ganha notoriedade, em especial, nas duas últimas décadas, nas discussões acadêmicas, na pesquisa educacional e nas políticas educacionais. Para Marcelo (1999) a formação de professores é uma área formativa e investigativa de propostas teóricas e práticas e no âmbito da didática implica em intervenções individuais e coletivas no desenvolvimento do ensino, do currículo e da escola, refletindo diretamente na qualidade da educação e, respectivamente, na formação dos estudantes. Gatti (2010) aponta as licenciaturas como os cursos que, pela legislação, têm o objetivo de formar professores para a educação básica: educação infantil (creche e pré-escola); ensino fundamental; ensino médio; ensino profissionalizante; educação de jovens e adultos e educação especial.

Nesta perspectiva, todos os cursos de licenciatura formam professores e têm como um de seus principais objetivos, a formação pedagógica, anunciada por Marcelo (1999, p.5) como responsável pelos “conhecimentos e habilidades que os professores possuem e que estão relacionados com o ensino, com a aprendizagem, com os estudantes; assim como sobre os princípios gerais do ensino [...]”. Romanowski (2016) os compreende como conhecimentos basilares da formação inicial, constituindo-se sob o campo teórico e prático, estruturantes da formação docente.

Cunha (2003, p.76), ressalta que a formação inicial ao incorporar “reflexões sobre o contexto sócio-político-econômico do magistério[...]”, permite a compreensão deste campo, e contribui para lidar com elas no “campo pedagógico no sentido de fazer avançar a possibilidade de formação”. Ou seja, aprofundar as questões de uma sólida formação, num espaço para promover a reflexão a partir de uma formação crítica que se materializa no campo pedagógico. Segundo Martins (2009) é fundamental uma dimensão política sobre o ato pedagógico, refletida nas

disciplinas da área de humanidades, no entanto é considerada dispensável na maioria dos cursos de licenciatura, (CUNHA & SOARES, 2010).

Marin e Pimenta (2015) indicam que a Didática estuda o ensino como um fenômeno complexo, em sua função social mais ampla. Neste contexto, Martins (2009) defende que a didática é a “expressão de uma prática pedagógica que decorre de um determinado tipo de relação social, no interior do modo de produção que a sustenta”, em que compreende a teoria como expressão da prática, uma dimensão privilegiada da prática entendida sempre como uma relação social. Bernardo (1977, p.86) contribui ao afirmar que “uma teoria é sempre uma teoria de uma prática e não de qualquer realidade material que transcende o processo dessa prática[...], o homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”. Todavia, essa relação teoria-prática, efetiva-se no chão das escolas, trazendo mais um elemento fundante da didática, a questão da relação entre a universidade e a escola, de modo a materializar a didática que ao mesmo tempo é teoria e prática.

Compreendemos que no campo da formação de professores, há a necessidade de uma aproximação com o ensino, numa articulação desse com a vida cotidiana (ROMANOWSKI, 2016). A profissionalização docente se constrói num conjunto de saberes e capacidades marcado por contínuas mudanças entre as teorias, processos pedagógicos e com a práxis educativa (BRZEZINSKI, 2002).

Assim, a disciplina de Didática é convocada a discutir o “porque”, o “para que” e “como” se ensina a ensinar, promovendo um aprendizado sobre o fazer pedagógico capaz de contribuir para a prática docente, valorizando as reflexões sobre o campo profissional dos professores (Macedo, M., Romanowski, J. P., Martins, P.L., 2017). Dessa forma, compreendemos o campo da Didática, em suas múltiplas determinações, a partir da relação professor-estudante, a indissociabilidade entre teoria e prática, o planejamento, os objetivos, o método de trabalho, a prática avaliativa, os aspectos sociopolíticos da educação e as dimensões teóricas, técnicas e humanas (LIBÂNEO, 2013; MARTINS, 2009; VEIGA, 1994). Isso, num amplo processo de valorização do conhecimento, do conteúdo e o ensino desses mesmos conteúdos, imersos na realidade vivenciada a partir da aproximação entre a universidade e o chão da escola

Diante desta perspectiva anunciada a formação de professores e dos dados expostos em pesquisas já realizadas no âmbito nacional, nos aproximamos de uma universidade do interior do Paraná, a qual oferta 12 cursos de Licenciatura, para compreender qual o espaço da Didática nesta formação. Para isso, recorreremos as matrizes curriculares de cada um dos cursos e em seguida ao programa da disciplina de Didática geral. Inicialmente fizemos um estudo bibliográfico, afim de identificar os conteúdos anunciados a esta formação e identificamos também nos projetos dos cursos analisados a distinção de carga horária entre a formação específica e a pedagógica, questão debatida entre os autores.

A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA: QUE ESPAÇO OCUPA

Este item apresenta a produção de dados qualitativos (BOGDAN & BIKLEN, 1994), por meio inicialmente do estudo das matrizes curriculares e dos programas das disciplinas. Essa análise apresenta os dados da investigação quanto ao lugar da Didática nesses cursos, identificando sua organização ao longo da formação inicial de professores na instituição pesquisada. A pesquisa realizada implicou reunir os currículos das doze licenciaturas, a saber: Arte Educação, Ciências Biológicas, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras Inglês e Literaturas de Língua Inglesa, Letras Português e Literaturas de Língua Portuguesa, Matemática, Pedagogia e Química.

Distribuição da carga horária do campo da Didática, nos cursos de Licenciatura:

LICENCIATURA	DIDÁTICA GERAL	DIDÁTICA ESPECÍFICA
Arte	-	204h
Ciências Biológicas	68h	204h
Educação Física	68h	510h
Filosofia	-	238h
Física	68h	340h
Geografia	68h	340h
História	102h	204h
Letras/Inglês	-	306h
Letras/Literatura	-	136h
Matemática	102h	238h
Pedagogia	136h	408h
Química	68h	153h

Fonte: Dados organizados pelas autoras, com base nos currículos dos cursos

A análise aponta a disciplina de didática geral nos cursos de licenciatura, indica que dos doze cursos ofertados, oito deles contemplam essa disciplina: Ciências Biológicas, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática, Pedagogia e Química. Os dados apresentados a partir da carga horária materializada nos cursos de licenciatura no que diz respeito a Didática, corroboram com a pesquisas já anunciadas por Gatti na década de 1990: os cursos destinam pouca carga horária ao ensino da Didática, para de formação pedagógica ampla.

O curso que oferta a maior carga horária é o de Licenciatura em Pedagogia, das 3.228 horas, 136 horas destinam-se a disciplina de Didática geral. Em seguida, o curso de Licenciatura em História e Licenciatura em Matemática, com 102 horas/aula. Todas as demais licenciaturas, trabalham a disciplina de Didática numa carga horária de 68 horas/aula, um mínimo de 2,4% do total da carga horária dos cursos, em torno de 2.800 horas.

Os dados na tabela também expressam a relação entre as disciplinas de didática geral e didáticas específicas, o que amplia as discussões acerca deste campo do conhecimento valorizando os domínios específicos do conhecimento (MARTINS & ROMANOWSKI, 2015), numa lógica que incide sobre a teoria como guia de ação no processo formativo.

Apresentada a carga horária nos cursos de licenciatura, nos aproximamos do nosso objeto de estudo: o trabalho docente a partir da didática geral. Para isso, analisamos as ementas dos oito cursos o que permitiu identificar a concepção de ensino da Didática geral em cada um dos cursos de licenciatura. O exame indica que o ensino da Didática geral se difere em todos os cursos, contudo há uma aproximação entre as licenciaturas e o ensino da Didática por meio do estudo de conteúdos como: planejamento, avaliação e prática pedagógica, presente praticamente em todas as ementas. Essa formação técnica está imbricada desde o início dos cursos de licenciatura em nosso país, os quais resistem aos conhecimentos práticos no processo de formação inicial de professores. Ressalta-se modelos já apontados por Diniz Pereira (2011), a organização dos cursos centrados nos conhecimentos técnicos e específicos da própria disciplina e a separação entre disciplinas teóricas e pedagógicas, o que materializam lacunas a formação inicial e ao exercício profissional.

Autores da área (MARIN & PIMENTA, 2012; VEIGA, 1994) concebem o ensino da Didática geral por meio de dois campos, o campo sociopolítico e o campo instrumental. Nesta perspectiva, notamos pouca presença de

elementos das questões sociopolíticas da Didática e foco das questões instrumentais. A Didática enquanto ensino meramente instrumental ou tecnicista vem sendo discutido desde a década de 1980 (VEIGA, 1994). Na pesquisa realizada identificamos em alguns cursos a valorização de técnicas de ensino, alicerçadas ao conhecimento específico da disciplina, o que implica no ensino da Didática específica e não da Didática geral. A maior incidência de abordagens está no estudo da avaliação, presente em cinco dos oito cursos e o estudo do planejamento. O curso de licenciatura em Química, além da avaliação, prevê o estudo também da recuperação da aprendizagem.

Num contexto geral, podemos afirmar que todas as licenciaturas têm como indispensável ao estudo da Didática Geral o processo de ensino e aprendizagem, mas nem todas o concebem como um processo de prática social. Isso se materializa pela falta de aproximação entre a universidade e a escola, pois a relação teoria-prática está praticamente ausente de todas as ementas examinadas, o que reforça o anunciado por Martins (2009) a valorização da teoria como eixo norteador da formação de professores, com ausência de tempo para observar a prática e refletir sobre ela.

Em seguida, estão expressas as análises das entrevistas semi estruturada com estudantes dos cursos de Licenciatura em Pedagogia e Química, com o intuito de verificar o espaço da Didática na formação inicial e sua contribuição à prática profissional.

O ENSINO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA NO DIZER DOS ESTUDANTES

As entrevistas semi estruturadas foram aplicadas a 10 alunos do terceiro ano dos cursos de licenciatura em Pedagogia e licenciatura em Química, os entrevistados participaram dessa disciplina ao longo do segundo ano do curso e todos atuam ou já atuaram como docentes pelo menos um semestre na educação básica. A entrevista focalizou o que é Didática; os conteúdos mais relevantes estudados nessa disciplina, as contribuições desta para a prática profissional e sugestões para a elaboração de um programa da disciplina. Para análise dos dados, nos apoiamos em Bardin (2010) considerando a análise de conteúdo enquanto método, um conjunto de técnicas de análise das comunicações ao utilizar procedimentos sistemáticos e objetivos de exame do conteúdo das mensagens. Para isto, os dados foram organizados em torno de três eixos, conforme Bardin (2010, p.125), “pré-análise; exploração do material; e, por fim, tratamento dos resultados: a inferência e a interpretação”. Para viabilizar o processo de análise das unidades e a posterior utilização das mesmas, identificando suas origens, atribui-se os seguintes códigos às respostas: EP1 a EP10, estudantes do curso de Pedagogia e EQ11 a EQ21 estudantes do curso de Química.

Das análises sobressaem as categorias: (i) didática e tempo de formação em docência; (ii) formação didática do professor e relação com o espaço escolar; (iii) formação docente centrada em conhecimentos formais.

DIDÁTICA E O TEMPO DE FORMAÇÃO EM DOCÊNCIA

Ao serem questionados acerca do ensino do campo da Didática, na formação inicial, houve unanimidade ao afirmar que o ensino das didáticas específicas é superior ao ensino da Didática geral, de forma que “o ensino das didáticas específicas está presente em todo o curso, desde o primeiro ao último ano, no terceiro ano temos três didáticas específicas, já a didática geral está presente em apenas um semestre” (EQ13, 2018). Já outro estudante deste curso declara “nós tivemos as Didáticas específicas em vários dias da semana, nestes anos, já a de Didática geral, era na sexta-feira, dia em que os alunos mais apresentavam faltas” (EQ21, 2018).

Quanto à carga horária no curso de Química, foi unânime a relação tempo-formação, todos os entrevistados declaram a necessidade de maior carga horária a disciplina, como EQ 17 (2018) “precisaríamos ter didática geral todos os anos, ou no mínimo em dois semestres, é muito conteúdo e aprendizado para tão pouco tempo”. Ou ainda, EQ 21 (2018) “eram as 4 aulas de sexta-feira a noite, não era cansativo [...]. Essa relação tempo-formação, mostra-se preocupante aos acadêmicos, EQ14 (2018) afirma que “a disciplina de Didática geral foi a única que nos provocou reflexão, nos fez enxergar a educação enquanto educadores e não apenas professor de química, esse aprendizado e essas relações precisam fazer parte de todo o curso”. Já EQ 18 (2018) complementa “para nós era clara a diferença entre as didáticas Específicas e a Geral, uma é indissociável a outra, mas no tempo, são extremamente opostas. Queria sugerir mais carga horária a Didática geral, com certeza.”

Esta questão da relação tempo-formação é mais acentuada no curso de licenciatura em Química, o qual apresenta apenas 68h/a durante os quatro anos da graduação. Já no curso de Licenciatura em Pedagogia, os estudantes anunciam que a disciplina de Didática geral embora abrangente poderia ser contínua: EP1 (2018) “a disciplina deveria estar também no primeiro ano do curso. Na verdade, acredito que a didática também seja um alicerce/fundamento para nossa formação. Talvez, se essa disciplina estivesse em dois anos, poderíamos aproveitar mais os conteúdos”.

Neste sentido, acadêmicos dos dois cursos, mesmo com carga horária diferentes, revelam ser necessário ampliação da carga horária da disciplina de Didática, o que corrobora com as pesquisas indicadas neste artigo.

FORMAÇÃO DIDÁTICA DO PROFESSOR E RELAÇÃO COM O ESPAÇO ESCOLAR

Nesta categoria identificamos a compreensão do ensino da Didática nos relatos dos estudantes, e como o professor concebe seu ensino e sua relação entre teoria e prática. Os estudantes relatam que “a didática é o método ou a forma que irá utilizar para transmitir um conhecimento para seu aluno (EP2, 2018); “considero que seja a área dentro das licenciaturas, que trata de como, para que e por que os professores irão ensinar” (EP1, 2018). No entendimento de EQ17 (2018) a Didática foi “disciplina mais importante no que concerne ao ensino em si. Ao agregar toda a teoria vista nas outras disciplinas pedagógicas. Deu rumo às teorias e norteou a prática docente”; EQ 14 (2018) complementa que por meio da disciplina foi possível “olhar para a teoria e prática como complementares uma da outra, como duas partes indissociáveis. Também pude elaborar aulas com base nas teorias estudadas, sem lançá-las aos alunos de forma aleatória, o que seria como elaborar aulas por “tentativa e erro”; relato reafirmado por EP 9 (2018) ao anunciar a Didática “não é só teoria e prática, é muito mais, é pensar desde as finalidades da educação, que formação eu quero para a sociedade e depois disso sim, pensar na aula, sempre lembro da professora, que dizia que a educação nunca será neutra, cada vez que planejo, penso nisso”. Nessa perspectiva, nos aproximamos da relação teoria e prática na disciplina de Didática, a qual é permeada não só de aspectos pedagógicos como de aspectos políticos (MARTINS, 2009).

Nessa relação de ensino da Didática, observamos nos relatos que a disciplina promove reflexões, mas que estas ainda se centram na sala de aula, em exemplos, e mesmo se tratando do ensino, eixo central da disciplina, pouco se aproxima do chão da sala de aula das escolas de educação básica, como nos relatos dos acadêmicos de Química, “não fomos a escola, só no estágio, mas já tínhamos feito estágio, a didática tinha que ter sido antes. Mas, a professora levou muitos exemplos, discussões, foi importante” (EQ 16, 2018). Essa falta de aproximação fica evidente no relato de EQ 20 (2018) “em termos práticos, a Didática não contribuiu, pois apenas a vivência em sala de aula não nos mostra detalhes práticos que a teoria não contempla. Fala-se em prática e fica-se só na teoria”.

Essa é uma realidade comum aos dois cursos, difere-se em alguns aspectos como, por exemplo, os estudantes do curso de Pedagogia relatam a falta de aproximação com a escola, mas indicam atividades que trouxeram a realidade da escola para a universidade, relato de EP 3 (2018) “a Didática estuda o ensino, lembro quando a professora trouxe planos de aula e tivemos que analisa-los a partir das tendências pedagógicas e identificar a concepção de educação presente, discutindo-o em sala de aula”. Sobre essa atividade EP5 (2018) também relatou que foram feitas análises e que estas permitiram ir além do plano de aula. Os relatos evidenciam uma aproximação com a sala de aula, o curso de licenciatura em Pedagogia apresenta mais que o dobro de carga horária da mesma disciplina no curso de licenciatura em Química, o que possibilita um estudo mais aprofundado de algumas questões da disciplina.

FORMAÇÃO DOCENTE CENTRADA EM CONHECIMENTOS FORMAIS

Identificamos que o ensino da Didática nos cursos de licenciatura não rompeu com a falta de aproximação com as escolas de educação básica e verificamos quais conteúdos são abordados na disciplina. Os estudantes de Pedagogia relatam que “estudamos planos de aula [...] e muita leitura de Saviani, resenhas críticas e leituras de Pistrack e Suchodolski” (EP2, 2018); EP7 (2018) destaca “estudamos sobre planejamento, as tendências pedagógicas, as práticas e instrumentos, os materiais também foram algo muito relevante para mim”.

Já no curso de Química, os estudantes indicaram que “a avaliação foi o conteúdo mais importante, nunca havia refletido sobre ela e como ela pode ser mediadora da aprendizagem ou uma mera classificação numérica” (EQ11, 2018). E20 (2018) complementa “tivemos um seminário sobre avaliação, foi a noite toda, muitos alunos mencionaram que nunca tinham parado para pensar sobre sua finalidade, foi assustador e ao mesmo tempo incrível”. EQ 14 (2018) contribui: “estudamos as tendências, nunca tinha ouvido falar, planos de aula, apresentamos aulas, vimos o planejamento e o PPP. Teve também muito trabalho em grupo, não estávamos acostumados”. Os relatos indicam que o ensino da Didática está centrado em conhecimentos formais, que promove o estudo de conteúdos basilares à formação pedagógica (ROMANOWSKI, 2016), sob o ponto de vista teórico, numa falta de valorização da teoria como expressão da prática e de relações indissociáveis ao ensino, como a relação teoria-prática e as reflexões acerca da finalidade do ensino enquanto prática social.

Assim há a promoção de processos de reflexão sobre a prática pedagógica do professor nas escolas de educação básica, mas não se aproxima de uma discussão da relação conteúdo forma sustentada sob a relação social básica do interior da sociedade e sem exame das contradições e rupturas (MARTINS, 1996). Da mesma forma, o ensino da Didática exposto na pesquisa documental e na entrevista com os estudantes, reforça a concepção de que não se materializa na prática um processo de ensino que valoriza a práxis social e a relação entre compreensão-transformação (MARTINS, 1996).

Há nos relatos indícios de estudos acerca do ensino enquanto como processo coletivo da produção do conhecimento, porém não identificamos relações essenciais ao campo da formação de professores com novas formas de interação com o conhecimento, a essência está no estudo em como este se materializa em situações práticas, e não nas diferentes formas de relações sociais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As pesquisas recentes revelam ser necessário aprofundar as discussões da formação inicial de professores em que o campo da didática é pouco abordado nas licenciaturas e prevalece o estudo dos conhecimentos da didática específica e focalizando os conhecimentos técnicos em que permanece a dicotomia entre teoria e prática. Na mesma

esteira, a disciplina de didática geral aborda pouco os conhecimentos basilares, especialmente relacionados à função social própria da educação básica.

A pesquisa aqui apresentada, a qual se sustenta na análise das ementas e planos de ensino, permite afirmar que os cursos de licenciatura precisam repensar a formação inicial de professores quanto a finalidade da didática geral na formação. Da mesma forma, há a necessidade de se incluir a didática enquanto disciplina nos cursos, e repensá-la nos cursos em que está incluída, considerando as relações entre a didática geral e a didática específica, os conhecimentos específicos e especializados, entre outros.

São destaques da percepção dos estudantes: entendem a didática como conhecimento necessário, mas percebem que esta disciplina ocupa pouco espaço e tempo na composição do curso que realizam. Isso aponta que o currículo da formação inicial considere as múltiplas relações e possibilidades formativas estabelecidas com a educação básica. E ainda, compreendem a necessidade de se estender e aprofundar a relação tempo-espaço, assim como a valorização da disciplina quanto à profunda relevância na formação pedagógica e a indissociável relação teoria prática no processo de ensino.

Consideramos a urgência de se repensar o currículo da formação inicial pautado na interação com a escola, com os conhecimentos e a sociedade, compreendendo as múltiplas relações que entre eles se estabelece e os desafios de uma prática pedagógica que atenda as reais necessidades da educação básica, por meio de procedimentos didáticos e o desdobramento no espaço e no tempo destas relações.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2010) *Análise de conteúdo*. 4. ed. Lisboa: Edições70.
- Bernardo, J. (1977). *Marx crítico de Marx*. Porto, Afrontamento.
- Bogdan, R & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Brzezinski, I. (2002). *Profissão professor: identidade e profissionalização docente*. São Paulo: Parábola.
- Cunha, M.I. (2003). *O bom professor e a sua prática*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Diniz P. (2011). *A prática como componente curricular na formação de professores*. Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, pp. 203-218, maio/ago. 2011
- Gatti, B., Barreto, E. S. (2009) *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.
- Gatti, B. (2010) Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 31, n. 113, pp. 1355-1379. Recuperado em 07 janeiro, 2018, de <http://www.cedes.unicamp.br>.
- Leite, C. (2013). Currículo, didática e formação de professores: Algumas ideias conclusivas. In Maria Rita Oliveira, & José A. Pacheco (Eds.), *Currículo, didática e formação de professores* (pp. 193-207). Campinas: Papirus Editora.
- Libâneo, J. C. (2013). *Didática*. São Paulo: Cortez.
- Lüdke, M & André, M. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Macedo, M., Romanowski, J. P. , Martins. P.L. (2017). *Formação inicial de professores no embalo das ações didáticas: possibilidades para a autonomia docente*. Educação, v. 42, n. 2, pp. 299-318, maio/ago. 2017.
- Marcelo, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marin, A. J. & Pimenta, S. G. (2015). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira & Martin.

- Martins, P. L. (1996). A relação conteúdo forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: Veiga, I. (org). *Didática: o ensino e suas relações*. Campinas: SP, Papirus.
- Martins, P. L. (2009). *A Didática e as contradições da prática*. Campinas: SP, Papirus.
- Martins, P. & Romanowski, J. P. (2015) Formação didática dos professores a partir da sistematização coletiva do conhecimento. In: MIGUEL, M.; FERREIRA, J. L. (Org.). *Formação de Professores: História, Políticas Educacionais e Práticas Pedagógicas*. Curitiba:Ed. Apriss.
- Romanowski, J. P. (2016). Conhecimentos pedagógicos nos cursos de licenciatura e a base comum de formação de professores. In.: Cartaxo, S. R. M.; Martins, P.L.O.; Romanowski, J. P. *Práticas formativas de formação de professores: da educação básica à educação superior*. Curitiba: PUCPress.
- Veiga, I. P. (1994). *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. Campinas: Papirus.

A CONTRIBUIÇÃO DOS MOOCS PARA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL

ID 294

Josiane Camacho LAURENTINO

Rosimeire Moreira VIZENTIM

Mauro Miguel Rodrigues BERIMBAU

João MATTAR

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

josiane.cl@gmail.com; vizentim@gmail.com; mauroberimbau@gmail.com; joaomattar@gmail.com

Resumo: Este artigo tem como objetivo verificar a percepção dos estudantes sobre a relevância da proposta de formação, através de um curso livre e gratuito, em formato de MOOC, ofertado pela Universidade de Sorocaba, em São Paulo. São analisadas as avaliações de 279 alunos concluintes do MOOC Planejamento Financeiro Pessoal oferecido gratuitamente pela UNISO, em sua quinta edição, realizada no ano de 2017. Para se avaliar os objetivos do curso, o entendimento das atividades propostas e as dificuldades dos alunos durante a participação de um curso online, foi aplicado um questionário online de autoavaliação através da ferramenta Pesquisa, diretamente na plataforma Moodle. As respostas apontam a pertinência e relevância do conteúdo do curso no dia a dia dos alunos, além de uma possível causa para o alto número de desistentes, o fato de o conhecimento de uma ferramenta digital ser um pré-requisito para o acompanhamento e participação no curso.

Palavras-chave: MOOC, Educação a Distância, Avaliação Diagnóstica.

1. INTRODUÇÃO

É possível verificar um aumento gradual e constante da mudança do hábito de consumo de internet na população, bem como o aumento da disponibilidade e do acesso às ferramentas para esse tipo de consumo. Isso faz com que a população em geral tenha mais acesso à informação que utiliza para diversos fins, como comunicação, consumo de mídia, criação e compartilhamento de conteúdo, trabalho, educação e aprendizagem. Não por acaso, têm sido criadas diversas estratégias didáticas para disponibilizar conteúdo relevante para os usuários interessados, como páginas da web, wikis, vídeos de YouTube, entre outros.

Nesse processo, a educação a distância tem se repensado para se adaptar e aproveitar melhor o ferramental disponibilizado pelas técnicas digitais de arquivamento, organização e disponibilização de conteúdo. A progressiva facilidade de acesso às técnicas de produção de mídia tem transformado a sociedade (Briggs & Burke, 2004) e, ainda que não possamos definir quais serão seus resultados, é possível notar que o acesso trouxe alterações nos padrões dos meios de comunicação, convergindo plataformas, informação e usuários na busca e na produção de conteúdo (Jenkins, 2008). É nesse cenário que notamos o surgimento e a evolução dos MOOCs.

Sabemos hoje que 62% da população brasileira usa smartphones (Oliveira, 2017), 29% dos domicílios possuem acesso a computadores portáteis e 22% a computadores de mesa (Cetic, 2016). Ainda que esteja longe de um cenário ideal, é possível afirmar que uma parte significativa da população nacional tem acesso fácil, em casa, a aparelhagem para o consumo de internet. De modo ampliado, o acesso à internet no Brasil, independente da posse do equipamento, é realizado pela maior parte da população, sendo um serviço que atende a 68% dos brasileiros (Cetic, 2016), ou aproximadamente 141 milhões de indivíduos. Potencialmente, temos um cenário bastante positivo para a educação e a aprendizagem pela internet.

No entanto, os usos que fazemos da internet mostram alguns valores preocupantes. Ainda que a procura por informações voltadas para estudos e pesquisas seja relevante nas atividades dos indivíduos que utilizam a rede, o uso de cursos a distância ainda é significativamente baixo, como é possível observar na Tabela 1.

Percentual (%)	Realizou atividades ou pesquisas escolares	Fez cursos a distância	Buscou informações sobre cursos de graduação, pós-graduação e de extensão	Estudou na Internet por conta própria	Usou serviço de armazenamento na Internet	Realizou atividades de trabalho
Total	41	8	23	63	22	3

Tabela 1: Usuários de internet, por atividades realizadas na internet
Fonte: CETIC.BR (2016)

Talvez isso seja um indicador significativo para que possamos refletir a respeito da qualidade das ferramentas disponíveis para a aprendizagem a distância, especialmente nos MOOCs. Em hipótese, refletimos sobre a possibilidade de problemas possíveis na usabilidade da plataforma, no letramento digital dos alunos ou ainda no conteúdo disponível que pode estar inadequado.

Com o intuito de contribuir para os estudos que trabalham sobre a qualidade em MOOCs (Ramos et al., 2014), levantamos a percepção dos estudantes sobre a relevância da proposta de um curso de Planejamento Financeiro e Pessoal que aconteceu em junho de 2017, em sua quinta edição. Essa percepção foi coletada por meio de uma pesquisa qualitativa realizada pelos participantes que finalizaram o curso no ambiente virtual Moodle.

Com isso, pretendemos fazer uma análise para identificar problemas em potencial com a relação entre o conteúdo do curso, seus proponentes, usuários e plataforma viabilizadora, a fim de trazer contribuições para a utilização das técnicas de aprendizagem a distância.

2. MOOCS

A sigla MOOC, do inglês Massive Open Online Course, é, como o próprio nome indica, um curso que se realiza online de forma aberta, gratuita e com grande número de participantes.

Mattar (2012, p. 1) o define da seguinte maneira:

Um MOOC (Massive Open Online Course) é, como a própria sigla indica, um curso online (que utiliza diversas plataformas web 2.0 e redes sociais) aberto (gratuito e sem pré-requisitos para participação [...] e massivo (oferecido para um grande número de alunos e com grande quantidade de material). Por tudo isso, um MOOC possibilita uma educação online interativa e colaborativa, com baixo custo e oferecida em larga escala, o que para muitos críticos parecia impossível, justificando os modelos fordistas enlatados de EaD

Existem diversas formas de organização dos cursos em formato de MOOCs. Alguns mais livres, sem a determinação de prazos de início e fim das tarefas, portanto menos estruturados; outros são fixos, com estabelecimento de prazos e disponibilização dos conteúdos de acordo com cronograma pré-definido, conforme a Figura 1.

- 1 MOOCs de transferência:** cursos, presenciais ou online, que já existiam em outros formatos e são "transferidos" para o modelo massivo.
- 2 MOOC de autor:** cursos inovadores, normalmente focados na qualidade do material e da estrutura didática
- 3 MOOC a término:** cursos com datas definidas, de início e fim.
- 4 MOOC assíncrono:** sem datas previamente definidas e conteúdo disponibilizado em sua totalidade, ao mesmo tempo.
- 5 MOOC adaptativo:** Estes cursos são mais personalizados, com escolha de conteúdos à escolha do estudante.
- 6 MOOC grupal:** o foco neste curso é na aprendizagem colaborativa, em pequenos grupos, com estilo de avaliação entre pares e alta interação entre os participantes.
- 7 MOOC conectivista:** Neste modelo a interação entre os participantes é o mais importante para construção dos saberes.
- 8 miniMOOC:** Curso de curta duração com poucas horas, ou poucos dias .

Figura 1: Tipos de MOOCs
Fonte: Clark (2013, tradução dos autores)

Há ainda uma outra linha de estudos que classifica os MOOCs de acordo com o formato do material. Os xMOOCs seriam cursos baseados em videoaulas, modelo que se aproxima da educação tradicional: um professor que se coloca como “detentor” do conhecimento, transferindo os conteúdos sem interação com seus estudantes. Já os cMOOCs são mais interativos e possibilitam o compartilhamento em formatos diversos e a interação entre os participantes para a construção do aprendizado.

3. METODOLOGIA

Para a análise de dados, foi utilizada a metodologia qualitativa, e os dados foram obtidos por meio de um questionário que foi disponibilizado aos alunos ao final do curso, no ambiente virtual Moodle, onde o curso foi ofertado. O envio do questionário preenchido foi um requisito obrigatório para a certificação no curso.

Obtidos os dados com a devolução dos 279 questionários, a planilha eletrônica resultante foi inserida no software de análise de dados qualitativos MAXQDA. A partir da leitura dos dados no software, foi realizada uma codificação e categorização de dados, utilizando-se conceitos de análise de conteúdo sugeridos por Bardin (2011). Segundo Bardin, a análise de conteúdo é um conjunto de instrumentos metodológicos que, por meio de procedimentos objetivos e sistemáticos, descrevem o conteúdo das mensagens de comunicações extremamente variadas. Foram assim determinadas as seguintes categorias, que tiveram a seguinte frequência de resultados (Tabela 2).

Categorias	Resultados
1. Interação professor x Aluno	9
2. Mudança de hábitos x aprendizagem financeira	88
3. Dificuldades	0
3.1 Dificuldades Técnicas	12
3.2 Excel - Conhecimento Prévio	46
4. Relevância de Conteúdo	13

Tabela 2: Categorias resultantes da análise dos dados
Fonte: os autores, a partir de análise de dados no software MAXQDA

4. RESULTADOS

O curso Planejamento Financeiro e Pessoal está atualmente em andamento na oitava edição, com 649 participantes. Neste estudo de caso, foram analisados os resultados do questionário enviado aos participantes da quinta edição do curso, realizada em junho de 2017. Esta edição teve 1.417 inscritos e 309 concluintes, dos quais 279 responderam à pesquisa final.

Denominada Pesquisa de Autoavaliação e composta por 12 questões de múltipla escolha, a pesquisa mostrou que 100% dos respondentes afirmaram ter compreendido os objetivos da aula.

Em questão referente à resolução de dúvidas, 98% dos alunos afirmaram que sempre procuraram resolver suas dúvidas quando tiveram dificuldades. Sobre as atividades propostas na sala virtual, 99% dos alunos afirmaram que realizaram tais atividades. Questionados sobre a relevância das leituras sugeridas, 2% dos alunos afirmaram que as leituras foram fracas e não despertaram interesse, 6% dos alunos disseram que as leituras não trouxeram nada de novo e 92% dos alunos acharam as leituras estimulantes, concordando com a afirmação de que pretendem se aprofundar em alguns assuntos.

Avaliando a interação com o professor e os colegas, 11% dos alunos disseram que a interação teve pouca importância no curso, 59% afirmaram que teve alguma importância e 29% dos alunos disseram que teve muita importância no desenvolvimento das atividades.

Em pergunta aberta, os alunos foram questionados sobre assuntos ou atividades em que tiveram dificuldades e o motivo, e os resultados mostraram grande concentração de respostas sobre a dificuldade de se utilizar o software Excel. Um total de 46 alunos, 16,48% deles, responderam que utilizavam pouco ou nunca o software, situação que para eles dificultou o andamento e a realização das atividades propostas, relativas a planejamento financeiro pessoal e controle de gastos. Dois alunos apontaram também a dificuldade de interação no fórum, afirmando que ou não encontravam o fórum, ou não tiveram suas perguntas e seus comentários respondidos.

Questionados sobre o que mais gostaram de aprender e de fazer e a razão, 88 alunos responderam que gostaram de sair do curso com uma planilha de Excel onde pudessem controlar seus gastos.

Sobre os objetivos do curso, 67% dos alunos afirmaram que foram muito relevantes. Quando questionados sobre os materiais didáticos e ferramentas utilizados no curso, 54% dos alunos disseram que foram muito relevantes. Sobre as atividades propostas do curso, 62% dos alunos informaram que foram também muito relevantes.

Finalizando a pesquisa, foi solicitado aos alunos que fizessem comentários ou sugestões para a coordenação do curso, e os textos revelaram que grande parte dos alunos gostaram de participar das atividades e

viram relevância no conteúdo, apontando que vão continuar a praticar os ensinamentos do curso em suas vidas e no planejamento de suas finanças.

5. DISCUSSÃO

A questão 6 indagou os participantes sobre os assuntos e/ou atividades em que os mesmos tiveram dificuldades, solicitando também que os alunos apontassem as possíveis causas destes problemas. Muitos participantes, 58 deles, indicaram dificuldades para realizar as tarefas propostas pelo curso, sendo que 46 apontaram dificuldades nas tarefas que envolviam a inserção de dados e edição de planilhas eletrônicas, pelo não conhecimento ou pouca habilidade em trabalhar com o software de planilhas proposto, o Excel. Com este dado, é possível apontar que em cursos que exigem um conhecimento prévio específico, como este, que utiliza majoritariamente o conhecimento em planilhas eletrônicas para o desenvolvimento das atividades, pode ser relevante e necessária uma etapa anterior ao início do curso, uma avaliação diagnóstica, de entrada, para avaliar se os alunos dominam os pré-requisitos necessários para o desenvolvimento das atividades propostas.

Conceituando o processo geral de avaliação de processos de ensino e aprendizagem, Piletti (1987, p. 190) afirma que:

Avaliação é um processo contínuo de pesquisas que visa interpretar os conhecimentos, habilidades e atitudes dos alunos, tendo em vista mudanças esperadas no comportamento, propostas nos objetivos educacionais, a fim de que haja condições de decidir sobre alternativas do planejamento do trabalho do professor e da escola como um todo.

Neste sentido, a ferramenta de pesquisa de autoavaliação torna-se relevante, ao revelar indicadores para o planejamento dos professores do curso sobre que tarefas e métodos estão sendo mais eficazes ou precisam ser adaptados para que os objetivos da aprendizagem sejam atendidos.

No processo de ensino-aprendizagem, a avaliação deve assumir três funções didático-pedagógicas: diagnóstica, formativa e somativa (Haydt, 2002). Levando em consideração a dificuldade dos alunos com o uso do software Excel, a avaliação com função diagnóstica pode ser indicada como etapa importante no processo de aprendizagem online. Haydt define a função diagnóstica como a identificação do nível inicial de conhecimento dos discentes na área em que se desenvolve o ensino, identificação que é feita por meio da verificação das características e particularidades individuais e grupais dos alunos. Desta forma, a avaliação com função diagnóstica pode ser realizada no início do curso ou módulo ensino, com o objetivo de se verificar se os discentes possuem os conhecimentos, as habilidades e os comportamentos necessários para as novas aprendizagens específicas.

Ainda pouco utilizada em cursos online, e mesmo em MOOCs, a avaliação diagnóstica pode também ser uma ferramenta útil a fim de evitar o alto número de desistentes em cursos neste formato. Ainda que não tenhamos dados que justifiquem os motivos das desistências, a necessidade de um letramento digital prévio pode ser neste caso uma das razões para o alto índice de abandono do curso, que nesta edição foi de cerca de 78%. Ao se deparar com a necessidade de lidar com uma ferramenta digital que será utilizada durante todo o curso, e para a qual não possui a formação necessária, o aluno pode se sentir desmotivado, não conseguir concluir as tarefas e até mesmo desistir do curso. Temos então dois cenários: a aplicação de uma avaliação prévia poderia evitar a matrícula de alunos que não possuem no momento os requisitos básicos para as atividades, e a indicação de um curso preparatório de Excel, que, neste caso, poderia posteriormente aumentar o número de alunos ingressantes no curso de Planejamento Financeiro, desta vez com a formação básica ideal para realização das tarefas propostas e a consequente aquisição de conhecimentos.

6. CONCLUSÃO

A análise dos dados do estudo de caso apresentado neste artigo demonstra que a proposta de formação através do MOOC foi pertinente e relevante como contribuição para a vida dos alunos envolvidos, indicando também a necessidade de, além de uma análise diagnóstica inicial sobre os conhecimentos prévios dos alunos, uma ampliação do material de apoio no que se refere a ferramentas digitais. A proposta de formação por meio de cursos livre abertos e massivos representa uma oportunidade de aprendizagem para muitos alunos, e para garantir que um número maior de ingressantes conclua os cursos, algumas ferramentas de apoio podem ser utilizadas.

O fato de MOOCs serem cursos abertos pode indicar que não seria necessário pensar em uma avaliação diagnóstica e inicial. Entretanto, esta pesquisa demonstrou que a avaliação diagnóstica pode ser crítica para o sucesso de um MOOC, para reduzir a insatisfação e mesmo a evasão do curso, e até mesmo para reformulá-lo — e/ou para se identificar a necessidade de um curso de preparação ou nivelamento para a oferta do MOOC. Nesse sentido, este trabalho traz uma contribuição à literatura sobre educação a distância, mais especificamente sobre MOOCs.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. São Paulo: Almedina.
- Bates, T. A. W. (2016). *Educar na era digital*. São Paulo: Artesanato Educacional.
- Briggs, A., & Burke, P. (2004). *Uma história social da mídia: de Gutenberg à internet*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Cetic. *TIC Domicílios 2016: A - Domicílios que possuem equipamento TIC*. Disponível em: <http://cetic.br/tics/domicilios/2016/domicilios/A/>
- Cetic. *TIC Domicílios 2016: C2A - Usuários de internet - Indicador ampliado*. Disponível em: <http://cetic.br/tics/domicilios/2016/individuos/C2A/>
- Clark, D. (2013). *MOOCs: taxonomy of 8 types of MOOC*. Donald Clark Plan B, 16/04/2013. Disponível em: <http://donaldclarkplanb.blogspot.com.br/2013/04/moocs-taxonomy-of-8-types-of-mooc.html>
- Haydt, R. C. (2002). *Avaliação do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo, Ática.
- Jenkins, H. (2008). *Cultura da convergência*. São Paulo: Aleph.
- Mattar, J. (2012). MOOC. De Mattar, 24 março 2012. Disponível em: <http://joaomattar.com/blog/2012/03/24/mooc/>
- Oliveira, F. (2017). Smartphones estão nas mãos de 62% dos brasileiros, diz Google. *Folha de São Paulo*, 27 fevereiro 2017. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/tec/2017/02/1862362-smartphones-estao-nas-maos-de-62-dos-brasileiros-diz-google.shtml>
- Piletti, C. (1987). *Didática geral*. São Paulo: Ática.
- Ramos, J. A. et al. (2014). MOOCs: em busca da qualidade. In *SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*.

TEMPOS E ESPAÇOS NOS DIFERENTES TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA

ID 308

Débora Mate MENDES

Universidade Federal do Pará/Universidad Pablo de Olavide

Ivany Pinto NASCIMENTO

Universidade Federal do Pará

bedamate@hotmail.com; ivany.pinto@gmail.com

Resumo: Os tempos e espaços da Educação do Campo na Amazônia possuem uma dimensão distinta da vivenciada pela sociedade em rede, especialmente quando se trata de populações tradicionais que constroem diferentes formas de relação, organização, comercialização. Essas populações, em grande medida, vivem e produzem em comunidades no campo, nas águas e florestas, onde o trabalho desenvolvido é, basicamente, agricultura, pesca e extrativismo. A configuração dos territórios, as grandes distâncias e a dificuldade de acesso a políticas públicas provocam migrações e deslocamentos entre o espaço rural e o urbano, que serão analisados nesse trabalho, especialmente em duas questões: acesso à educação e projeto futuro. As escolas localizadas no meio rural possuem, além do ensino entendido como regular, outras duas modalidades, quais sejam, a Pedagogia da Alternância e o Sistema de Organização Modular de Ensino, que possuem tempos e espaços diferentes. Nesse contexto, os dados ora apresentados são referentes a uma pesquisa quanti-qualitativa que objetivou compreender como se constroem os projetos de vida de egressos das Escolas do Campo no Amapá, nos diferentes territórios e modalidades de ensino. O recorte apresentado baseia-se na análise de dados quantitativos levantados em um universo de 158 questionários. O referencial teórico que sustenta a pesquisa baseia-se na perspectiva crítica a partir de autores como Paulo Freire, Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina e Salomão Hage. Os resultados preliminares mostram que a maioria dos entrevistados pretende desenvolver seu projeto de vida no espaço rural, em um total de 75%, enquanto 21% planeja um projeto futuro no espaço urbano. Entre os entrevistados, 45% estudou em Escolas Famílias, 28% em ensino médio regular e 27% no Sistema de Organização Modular de Ensino. Quando questionados sobre os motivos de deslocamento rural/urbano relacionado à educação, 37% respondeu que faltam escolas em suas comunidades e 36% que existe apenas ensino fundamental. A análise e o cruzamento desses resultados, associados ao perfil dos entrevistados, produzem elementos elucidativos para compreendermos as populações tradicionais do Amapá no tocante aos seus tempos, espaços e territórios educativos.

Palavras-chave: Educação do Campo; Projeto de Vida; Tempos e Espaços.

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

O cenário em que estamos inseridos atualmente nos provoca a refletir sobre os processos de troca, partilhas e construção do conhecimento que possam estabelecer redes e nos fortalecer enquanto grupos sociais. A atual conjuntura nos coloca no compromisso de “não soltar a mão de ninguém”, principalmente quando somos parte de grupos de resistência que enfrentam a dura realidade da negação de acesso a direitos básicos.

Isso tudo ocorre em um momento em que ao mesmo tempo em que nos deparamos com uma sociedade globalizada, em rede, onde, como afirma Nascimento: “a comunicação e a informação assumem papel fundamental e crescente para todos” (2015, p. 45). As distâncias físicas, geográficas e até tecnológicas podem ser consideradas um elo de ligação e uma importante ferramenta de organização e paralelamente um caminho para difusão de verdades questionáveis e aceitas por grupos sociais que não possuem as condições necessárias para filtrar as informações recebidas.

Por outro lado, ainda, desde o lugar onde a pesquisa nossa pesquisa foi realizada, a dita inclusão digital não chega de maneira efetiva, pois nem mesmo a energia elétrica durante as 24 horas do dia é uma realidade. Porém, durante as poucas horas do dia em que o gerador das comunidades é ligado, grupos de pessoas se

aglomeram próximos ao sinal de internet disponível. São tempos em que “As trocas simbólicas se aprimoram a partir do desenvolvimento de novas tecnologias e registram no aparecimento da comunicação digital da multimídia, um considerável avanço nas interações sociais” (NASCIMENTO, 2015, p.45).

É desde esta realidade em que buscamos melhorar o entendimento sobre os sujeitos do Campo, das Águas, da Floresta. Pretendemos refletir essas questões a partir de leituras e reflexões entrecruzando-as com os modos de vida que se constituem nos territórios da Amazônia Amapaense, compreendendo a Educação do Campo neste contexto como espaço de luta, organização e resistência.

Estudar a relação das temáticas de educação e opção de vida no campo brasileiro implica em considerar toda uma complexa problemática de discussão e elaboração sobre os referidos modos de vida e, portanto, modelos de desenvolvimento, formas de luta e organizações sociais específicos. Estes diferentes modelos configuram e reconfiguram as escolhas das/os sujeitos em diferentes escalas, devido ao contato com um contexto plural e diverso que compõe a realidade da sociedade brasileira.

Em se tratando da Amazônia amapaense, os modos de vida da floresta, extrativistas, ribeirinhos, assentados, pescadores, quilombolas apresentam-se como um grande desafio para a academia na tentativa de compreender como estas culturas camponesas se tecem e retroalimentam nas especificidades de cada comunidade do cenário amazônica, considerando que

A singularidade simbólica da cultura local de cada sociedade é perpassada, por um lado, por uma sinalização que se configura em uma rede de conexões interativas, e por outro lado, cada cultura ao depender de sua dinâmica histórico-social, avança em diferentes níveis por uma codificação em que a mídia participa efetivamente da legitimação deste capital simbólico (NASCIMENTO, 2015, p. 47).

Esse processo de troca ocorre por diferentes meios, sejam eles concretos ou virtuais. Os/as sujeitos partilham de elementos e ritos próprios das suas comunidades ao mesmo tempo em que se conectam com diferentes formas de ver e pensar o mundo. Nesse contexto, surgem questionamentos e reequacionamentos nas relações entre gerações, entre famílias, espaços e formas de organização, modos de vida e formas de produzir, ao passo que os pacotes tecnológicos “se achegam” como proposta de modernização e desenvolvimento do Campo.

Esse processo de disputa pelo território, seja no campo simbólico a partir do discurso de modernização e desenvolvimento econômico, na perspectiva de que o “o Agro é Pop, Agro é Tech, o Agro é Tudo” (comercial de televisão veiculado exaustivamente em horário nobre pela TV aberta brasileira), seja nas formas de produzir que não incluem a floresta em pé e que vem tencionando a ocupação desse espaço, a partir da força e das artimanhas do capital econômico e cada vez mais vem ganhando força. Um exemplo claro dessa disputa foi, em 2017, o decreto de extinção da Reserva Nacional do Cobre e Associados (Renca) e sua posterior revogação após a imensa repercussão. É nesse contexto que, como pano de fundo, a questão que motivou esse trabalho surge do diálogo com o Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), um dos principais Movimentos Sociais do estado do Amapá, que reflete sua preocupação com a manutenção de um modo de vida “ameaçado”.

Em entrevista para a Carta Capital, o Presidente do Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS), Joaquim Belo, afirma que “a luta agora é resistir para mostrar para o resto do Brasil e do mundo como os extrativistas prestam um serviço enorme para proteção do que ainda resta de Floresta Amazônica no Brasil” (CARTA CAPITAL, 2013). Ainda, segundo ele, a batalha dos extrativistas é um contraponto ao modelo de produção padronizado, um pacote tecnológico, que se choca com o modo de vida extrativista que é passado de geração para geração.

TEMPOS, ESPAÇOS E OS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Ao longo do processo histórico a sociedade vem se desenvolvendo e criando mecanismos para lidar com o tempo. Se para as sociedades primitivas o tempo era algo natural e não se fazia necessário se interpor a ele, para a sociedade atual o tempo se coloca praticamente como inimigo. É necessário vencer o tempo, ser mais forte do que ele.

A lógica a que estamos subjugados é a da prisão do tempo, o quanto temos de tempo nunca é suficiente. Torna-se necessário aprisioná-lo ou quanto possível diluirmos esse tempo a fim de alcançarmos mais competitividade, maior capacidade monetária, já que o tempo hoje é visto como dinheiro e é esse dinheiro que move a sociedade atualmente.

Apesar desse novo tempo, fundado nas novas tecnologias, intemporal e alheio a vida concreta, há uma infinidade de possibilidades que ainda se apoiam no “tempo humano”, sobre o qual Manuel Castells afirma: “Todo tempo, na natureza como na sociedade, parece ser específico a um determinado contexto: o tempo é local.” (1999, p. 457) É nesse local que as relações de poder acontecem, é aqui, nesse espaço que as lutas emergem para a concretização da vida.

Essa constante tensão entre, de um lado, o tempo humano e o lugar e, de outro, o tempo intemporal e o espaço de fluxos vai delineando as possibilidades as quais os seres humanos estão sujeitos, vão se moldando e construindo sua história.

Manuel Castells aponta que o “Espaço é a expressão da sociedade. Uma vez que nossas sociedades vão passando por transformações estruturais, é razoável sugerir que atualmente estão surgindo novas formas e processos espaciais.” (1999, p. 435) Esse processo vem acontecendo constantemente e o autor afirma se tratar de um processo complexo, pois falar em espaço não significa falar em reflexo da sociedade, diferentemente disso ele afirma que “o espaço é tempo cristalizado”. É sua expressão.

Ao partir desse entendimento em relação aos tempos e espaços, nos propomos a pensa-los desde a Amazônia. No Brasil, o espaço amazônico, ocupa aproximadamente 61% do território nacional, tem 250 milhões de hectares de floresta, e a mais rica biodiversidade do planeta, além de contar com a mais densa bacia fluvial do mundo composta por lagos, rios, igarapés e mares (HAGE, 2004). Porém, o tratamento homogêneo atribuído ao espaço amazônico desrespeitou as diferenças sociais, culturais, e ecológicas, e produziu resultados extremamente perversos, destruindo inclusive, gêneros de vida e saberes locais historicamente construídos.

Em contraposição a essa ideologia homogeneizadora, o ponto de partida para reflexão aqui proposta é a heterogeneidade da Amazônia, uma de suas características marcantes, constituída por caboclos, quilombolas, povos indígenas, camponeses, ribeirinhos, povos das florestas, trabalhadores sem terras, assentados, dentre outros. O território amazônico abriga diferentes povos, que apesar dos conflitos, representa um espaço de encontro entre diversas culturas, que formam e enriquecem a cultura amazônica, que ao mesmo tempo é plural e singular, construída, historicamente, a partir das diferentes matrizes étnicas.

Considerando essa heterogeneidade e as trajetórias dos sujeitos que compõe essa diversidade, suas origens, seus modos de vida, os modos de produção e convivência com a floresta surgem preocupações. Entre elas, as questões ligadas à preservação destes modos de vida, e o impacto que o êxodo pode provocar em sistemas de produção que atualmente garantem a preservação da Floresta Amazônica nessa região.

Dessa forma, partimos da premissa de que essas construções se deram historicamente a partir de disputas e relações de poder. Quando falamos do território amazônico, vislumbramos muito além do espaço amazônico, visto

que conforme afirma Raffestin o “Espaço e território não são equivalentes. [...] território, nessa perspectiva, é um espaço onde se projetou um trabalho, seja energia e informação, e que, por consequência, revela relações marcadas pelo poder” (1993, p.128).

É nesse contexto que se forjam as identidades dos/as sujeitos, portanto, há uma diversidade tamanha que se constitui a partir dos seus territórios específicos. Nesse espaço em que se planta, extrai, pesca, e, para além disso, produz cultura, se constrói um território. Bonnemaision afirma que “É pela existência de uma cultura que se cria um território e é por ele que se fortalece e se exprime a relação simbólica existente entre uma cultura e o espaço” (2002, p. 102).

O Campo, as águas, a floresta nesse contexto se impõe como o inverso da lógica do senso comum de considerar o Campo e/ou a floresta como espaço do atraso, pois ao contrário disso, esse território se afirma como espaço fecundo para o desenvolvimento sustentável que combina ganhos econômicos, sociais e ambientais.

Este entendimento de Campo (rural) se apresenta de modo diverso à pura e simples oposição ao urbano, conceito ainda muito utilizado, que segundo Carneiro é “associado a ideias de atraso, de escassez ou de falta, o que normalmente evoca uma avaliação negativa e de inferioridade em relação ao seu oposto, o urbano” (CARNEIRO, 2004, p. 55).

Esse processo de inferiorização nega esse território, esse modo de vida. Na especificidade do extrativismo percebe-se esta situação na fala de Joaquim Belo que afirma “Essa negação gera preconceito, menosprezo, afetando as comunidades, e a classe mais importante, que tem a responsabilidade pelo futuro, que é a Juventude. O nosso modo de vida está ameaçado” (CARTA CAPITAL, 2013).

Em contraponto a essa negação entendemos o campo, as águas e florestas como espaços de produção material e simbólica, que guarda múltiplas formas de relacionamento com os recursos naturais, os quais se dão por meio de atividades complexas e organizadas, do manejo e associação de atividades adequadas a realidade local. O Campo como lócus do trabalho que aqui é entendido como produção, tanto material como simbólica, realizado pela família e que produz significados bem específicos, conforme afirma Wanderley: “o fato de uma estrutura produtiva associar família-produção-trabalho tem consequências fundamentais para a forma como ela age econômica e socialmente” (WANDERLEY, 1996, p.02)

Nesse sentido, a dimensão característica que diferencia os sujeitos do Campo é o trabalho, mais do que isso, segundo Weisheimer “o trabalho é o espaço privilegiado de socialização dos filhos no mundo adulto, [...] processo este que configura o meio objetivo que acaba por consolidar a construção subjetiva do jovem agricultor” (WESHEIMER, 2005, p. 05). Sendo assim, o mesmo autor afirma que esse processo “cumprir um importante papel na construção social [...] e na definição de seus projetos futuros” (WEISHEIMER 2005, p. 05).

A reflexão proposta por Weisheimer traduz a realidade narrada pelos extrativistas sobre essa problemática quando, segundo Joaquim Belo, o modo de vida extrativista “se aprende no dia a dia, na convivência com a floresta. Ninguém vai ensinar um jovem a manejar uma floresta quando ele tiver 20 (vinte) anos de idade.” Então, se os processos de escolarização retiram o/a Jovem do seu espaço de produção, que para além de material é também simbólico, como esperamos que o modo de vida extrativista seja mantido?

Desse modo, pensar a Educação nesses tempos e espaços implica pensar processos de Educação do Campo. Na realidade narrada por Joaquim Belo, observamos uma Educação que não reconhece os sujeitos do campo, as águas e florestas e seus modos de vida como importantes, positivos. Ao contrário, de maneira violenta, segundo Miguel Arroyo “a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de forma romântica

ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos (ARROYO, 2004, p.79).” Ele afirma ainda que:

Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e a mulher do campo fossem uma espécie em extinção (ARROYO, 2004, p. 79).

Apesar dessa visão negativa a Educação do Campo na Amazônia resiste e se organiza, pois os seus sujeitos acreditam que é por meio dela que será que será possível a transformação dessa dura realidade, considerando que é um processo que ocorre dialeticamente. Para Freire, “dialética e contraditória, não poderia ser a educação só uma ou só a outra dessas coisas. Nem apenas reprodutora nem apenas desmascaradora da ideologia dominante” (FREIRE, 1996, p. 110). E complementa: “Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos” (1996, p. 111).

Sendo assim, a perspectiva da Educação do Campo como possibilidade de transformação da realidade emerge como construção coletiva, a partir dos seus sujeitos, conforme afirma Caldart, “Os sujeitos da Educação do Campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela (CALDART, 2002, p. 152).” Cabe, portanto, a esses sujeitos construir uma educação a partir do seu local, da sua realidade que respeite e valorize seu modo de vida, considerando-os em sua heterogeneidade e nas suas lutas, são eles:

[...] os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por melhores condições de trabalho no campo; sujeitos da resistência na terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas... (CALDART, 2002, p.152).

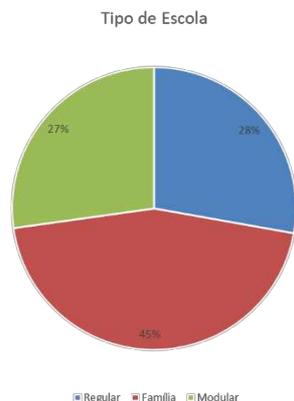
As resistências apresentadas por Caldart refletem que o Campo está em constante luta pelos seus direitos, e entre esses, a Educação do Campo, das águas e florestas que se vinculada aos processos sociais desses sujeitos produz as condições para transformar a realidade, sem o que não é possível educar o povo do Campo, pois “já aprendemos que é na própria luta por estas transformações que o processo de humanização é retomado” (CALDART, 2002, p. 153).

PROJETOS FUTUROS NOS TERRITÓRIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A pesquisa ora apresentada foi realizada com egressos do Ensino Médio de Escolas do Campo no Amapá. As escolas localizadas no meio rural possuem, além do ensino denominado regular pela Secretaria Estadual de Educação (SEED), outras duas modalidades, quais sejam, a Pedagogia da Alternância e o Sistema de Organização Modular de Ensino, que possuem tempos e espaços diferentes. Nesse contexto, os dados ora apresentados são referentes a uma pesquisa quanti-qualitativa que objetivou compreender como se constroem os projetos de vida de egressos das Escolas do Campo no Amapá, nos diferentes territórios e modalidades de ensino. O recorte apresentado baseia-se na análise de dados quantitativos levantados em um universo de 158 questionários.

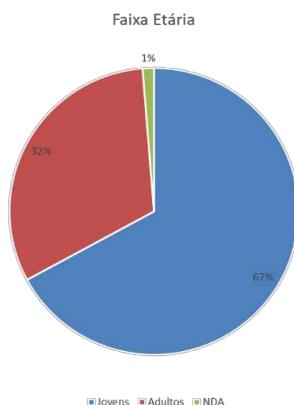
O levantamento dos dados ocorreu por meio da busca de egressos dos diferentes tipos de escolas que ainda residem nas comunidades do campo, das águas e das florestas de modo que o gráfico 1, por título – Tipo de Escola - apresenta o percentual de sujeitos que participou da pesquisa em cada um, ou seja, 28% dos sujeitos

participantes da pesquisa são egressos de escolas regulares, 27% é egresso do sistema de organização modular de ensino (SOME), enquanto 45% são egressos de Escolas Famílias Agroextrativistas ou Agrícolas.

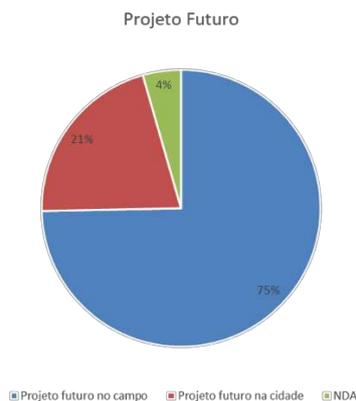


Cabe destacar que as escolas denominadas regulares são públicas e mantidas pela SEED em distritos e comunidades maiores e mais populosos, já o SOME, também, ofertado pela rede pública estadual está localizado em comunidades com menor população e/ou mais dispersos geograficamente. As Escolas Famílias Agroextrativistas ou Agrícolas são escolas comunitárias e mantidas por associações próprias criadas especificamente para fazer a gestão dessas unidades escolares.

Entre os participantes da pesquisa a maior representação está na faixa etária considerada Juventude pelo Estatuto da Juventude brasileiro, ou seja, possui entre 15 e 29 anos. Esse grupo representa 67% dos sujeitos pesquisados, enquanto 32% são adultos e estão na faixa entre 30 e 47 anos, além de 1% que não declarou a idade, conforme podemos observar no gráfico 2 – Faixa Etária - a seguir:



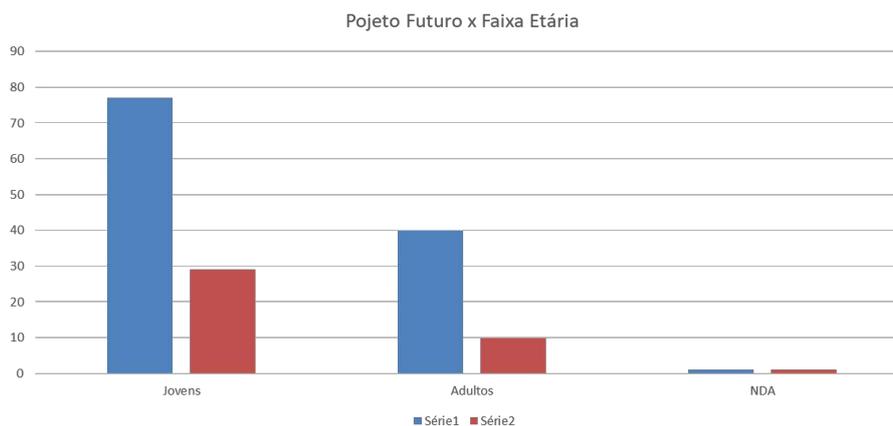
A configuração dos territórios, as grandes distâncias e a dificuldade de acesso a políticas públicas, especialmente a continuação dos estudos são fatores que provocam migrações e deslocamentos entre o espaço rural e o urbano. Essas questões afetam de maneira direta a manutenção dos modos de vida das comunidades do campo das águas e das florestas. Por esse motivo, buscamos saber os projetos de futuro dos participantes da pesquisa no que se refere a ficar ou sair do campo. Entre os sujeitos da pesquisa, a imensa maioria manifestou o desejo de permanecer no campo, somando uma total de 75%, outros 21% deseja construir um projeto de futuro na cidade e, por fim, 4% não declaram seu projeto, conforme podemos observar no gráfico 3 – Projeto Futuro – abaixo:



Os dados levantados pela pesquisa refletem, em alguma medida, a discussão proposta por Maria José Carneiro quando utiliza a expressão “cenário rural”, abordado no sentido de “algo a ser montado, elaborado e definido por diferentes atores sociais em relação entre si. Este cenário seria, portanto, formado por relações sociais que variam em função dos contextos e das posições dos sujeitos em relação” (CARNEIRO, 2007, p.54). Para ela, tal reflexão permite perceber a diversidade dos sujeitos com vivências urbanas/rurais ou vice-versa. Nesse sentido:

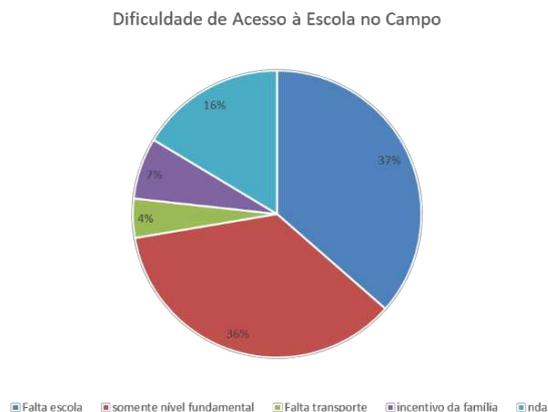
Permanecer ou voltar para o campo não significa necessariamente uma derrota ou um fracasso [...], mas pode ser resultado de uma escolha motivada pelo desejo de manter um padrão de vida possibilitado pelo fato de morar com a família, junto de amigos e parentes, compartilhando os mesmos códigos e valores, mas também ter acesso a determinados bens materiais e simbólicos que, até recentemente, só eram possíveis nas cidades (CARNEIRO, 2007, p. 60).

Quando cruzamos os dados de faixa etária e projeto de vida podemos observar que entre os adultos mais de 81% possui um projeto de futuro no campo, enquanto entre os jovens o percentual fica em torno de 72%. No Gráfico 4, abaixo, é possível observar essa representação considerando a série 1 como grupo que deseja permanecer no campo enquanto a série 2 representa aqueles que desejam mudar para a cidade. Esse cruzamento aponta para o fato de que entre os adultos, que possivelmente possuem um projeto de vida mais consolidado o número que sujeitos que deseja permanecer no campo é ainda maior, enquanto entre os jovens a cidade é opção para um quantitativo um pouco maior.



Outro dado significativo observado na análise quantitativa de dados da pesquisa diz respeito às dificuldades enfrentadas pelos sujeitos da pesquisa no acesso à escola no/do campo. Entre os sujeitos, 37% afirmou que falta escola no campo, 36% afirmaram que só há escolas de ensino fundamental em suas comunidades, enquanto 16% não declarou, para 7% a principal dificuldade é a falta de incentivo da família, por fim, 4% afirmaram não haver

transporte escolar para quem reside distante da escola. Podemos observar essa representação no gráfico 5 – Dificuldade de Acesso à Escola - abaixo:



A pesquisa ora apresentada mostra por meio de resultados preliminares que a maioria dos entrevistados pretende desenvolver seu projeto de vida no espaço rural, em um total de 75%, enquanto 21% planeja um projeto futuro no espaço urbano. Entre os entrevistados, 45% estudou em Escolas Famílias, 28% em ensino médio regular e 27% no Sistema de Organização Modular de Ensino. Quando questionados sobre os motivos de deslocamento rural/urbano relacionado à educação, 37% respondeu que faltam escolas em suas comunidades e 36% que existe apenas ensino fundamental. A análise e o cruzamento desses resultados, associados ao perfil dos entrevistados, produzem elementos elucidativos para compreendermos as populações tradicionais do Amapá no tocante aos seus tempos, espaços e territórios educativos. Esperamos que futuramente aprofundar as informações discutidas nesse estudo por meio da análise dos dados qualitativos levantados pela pesquisa.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A construção de projetos futuros nas comunidades do campo, das águas e florestas passa pela organização e construção de alternativas por meio da luta que emerge dos Movimentos Sociais organizados, dos próprios sujeitos que se dispõem a encarar a busca pela autonomia, em favor da força do lugar no sentido de transformar a vida material, social e simbólica de cada um e cada uma.

Pensar projetos de vida no campo requer a articulação de uma série de fatores no sentido de permitir que os sujeitos possam se desenvolver conforme seus anseios, seus desejos, sejam eles monetários, sociais ou simbólicos. Faz-se necessário colocar nas mãos de cada um as possibilidades de escolha, não desinteressada ou neutra, mas consciente do seu papel no tempo histórico e no território que ocupam.

A tarefa de fazer essas escolhas é própria de cada sujeito, e cada um tem um processo diferente, sua história, suas experiências. Cada um se faz em um tempo/espaço diferente, com condições materiais e emocionais diferentes. Nesse sentido as identidades se forjam, conforme aponta Weisheimer, em processos distintos de socialização do meio urbano, ou mesmo no meio rural entre aqueles que não participam diretamente do trabalho agrícola (WEISHEIMER, 2005), e se constituem em grande medida tendo como referência “a dimensão do trabalho enquanto locus da produção de valores materiais (produtos e serviços) e também simbólicos (ideias, representações e identidades sociais)” (WEISHEIMER, 2005, p.05).

Essas questões manifestam, mesmo que de forma inconclusa, elementos de uma identidade, rica em diversidade que pode, ou não, garantir o reconhecimento e fortalecimento dos modos de vida do campo, das águas

e das florestas na Amazônia amapaense. Compreendendo que a Educação do Campo, nesse contexto, é ferramenta de luta, organização e resistência e se coloca nos diferentes embates por este Território que é alvo permanente de disputa.

REFERÊNCIAS

- Arroyo, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.
- Carneiro, Maria José; Castro, Elisa Guaraná (Orgs). *Juventude Rural em Perspectiva*. Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.
- Belo, Joaquim. *Carta Capital* – disponível em <http://www.cartacapital.com.br/sociedade/201cnosso-modo-de-vida-esta-ameacado201d-diz-lideranca-extrativista-5344.html> Acesso em 15/06/2016.
- Bonnemaison, Joël. Viagem em torno do território. In: CORRÊA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny (Orgs.). *Geografia cultural: um século* (3). Rio de Janeiro: EdUERJ, 2002. p. 83-132. (Série Geografia Cultural).
- Caldart, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: Traços de uma Identidade em Construção in Arroyo, Miguel; CALDART, Roseli Salete e MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma Educação do Campo*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2004.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Hage, Salomão Mufarrej. *Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2004.
- Nascimento, Ivany Pinto. Um diálogo com o campo das Representações Sociais in ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares (Org). *Representações Sociais e Educação: Letras Imagéticas III*. Salvador: EDUFBA, 2015.
- Raffestin, Claude. *Por uma geografia do poder*. Tradução de Maria Cecília França. São Paulo: Ática, 1993.
- Wanderley. Maria de Nazareth Baudel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro. XX Encontro Anual da ANPOCS. GT 17. *Processos Sociais Agrários*. Caxambu, MG. Outubro de 1996.
- Weisheimer, Nilson. *Juventudes rurais: mapas de estudos recentes*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

ANÍSIO TEIXEIRA E A ANÁLISE DO ESPAÇO ESCOLAR NUMA PERSPECTIVA ESPACIAL NO BRASIL

ID 263

Eduardo Pimentel MENEZES

Pontifícia Universidade Católica PUC/RJ

Adilson Tadeu Basquerote SILVA

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

epmenezes30@gmail.com; abasquerote@yahoo.com.br

Resumo: A arquitetura escolar, o currículo e as normas escolares, representa-se como um dos primeiros elementos que reproduzem as concepções ideológicas de espaço e de tempo escolar. Nesse sentido, os estudos que interpretam e compreendem essas categorias, devem considerar as estruturas espaciais nas quais os estudantes encontram-se inseridos. O presente artigo objetiva compreender a relação entre espaço escolar e os elementos ideológicos e políticos subjacentes expressos sob o ponto de vista espacial do Plano Educacional de Brasília formulado por Anísio Teixeira. Para tal, foi realizado um estudo qualitativo, por meio de um estudo de caso e análise documental, cujo o corpus de análise é composto pelo Plano Educacional de Brasília, formulado por Anísio Teixeira, sem contudo, perder de vista, a evolução histórico-espacial das escolas básicas no Brasil. Da análise, conclui-se que Anísio Teixeira deu ênfase especial ao planejamento das edificações escolares ao destacar que a escola deve ser um espaço especificamente planejado para educar e garantir a segurança das crianças, ou seja a concepção de espaço escolar, pode ser compreendida sob a ótica da produção e da transformação espacial. Destaca-se para o autor, a estrutura física corresponderia a estrutura de funcionamento pensada para a escola. Evidencia-se que a cidade de Brasília, configura-se como um exemplo de estrutura urbana, em que a concepção educacional corroborou com seu planejamento. O espaço da cidade funde-se com a organização de um aprendizado social urbano, em que os grupos escolares deveriam auxiliar nesse propósito. Ademais, constatou-se que o espaço escolar brasileiro, foi sendo produzido diferenciadamente ao longo da história da educação no país, na forma de escolas de improviso, monumento e funcionais, a partir das quais é possível compreender a trajetória de ocupação espacial inserida em diferentes propostas de edificações escolares.

Palavras-chave: Espaço escolar. Planejamento. Tempo escolar.

1 INTRODUÇÃO

O presente estudo aborda o espaço escolar, como forma de compreender o discurso que o institui em sua materialidade, onde o mesmo ensina e permite a interiorização de comportamentos e de representações sociais. Historicamente, o espaço escolar no Brasil desenvolveu-se em fases distintas e ao mesmo tempo complementares, caracterizado pelas Escolas de Improviso, Escolas Monumento e Escolas Funcionais, a partir das quais, é possível registrar uma trajetória espacial inserida em diferentes propostas de edificações escolares.

Neste sentido, o reconhecimento da relação entre espaço escolar sua influência sobre o comportamento e os valores humanos ressignifica a maneira como podemos considerar o ambiente escolar na formação do sujeito. Assim, o espaço escolar configura-se como um lugar de deslumbramento de mistérios, expectável às perguntas e à criatividade. Nesta perspectiva, eles tonam-se espaços que permitem sentir, comunicar, criar, ouvir, perguntar, se encantar, duvidar, enfrentar o múltiplo, o diverso.

No contexto atual, vive-se em uma sociedade em que a informação chega em grande quantidade e intensidade. O seu excesso, pode levar a uma incapacidade de compreensão do mundo em que vive-se e também de não perceber a real dimensão dos fenômenos nas mais variadas escalas espaciais. Nestes sentido, um mesmo acontecimento pode ser compreendido de forma distinta ao ser observado na escala local, regional, nacional ou global. Assim, a capacidade de articular um raciocínio em diferentes escalas, torna-se fundamental para nos situar

criticamente e de forma ativa no mundo contemporâneo. Assim, o entendimento do processo histórico de formação do espaço escolar, contribui na compreensão das dinâmicas territoriais que se articulam na formação e estruturação do espaço nas distintas escalas.

Neste cenário, destaca-se a compreensão do processo de dinamização de formas de interpretação do saber escolar que privilegie o “exercício da crítica, da possibilidade da manifestação das diferenças, num espaço de afirmação da criatividade, da alimentação da paixão pela descoberta, do estímulo à reflexão” (Damiani; Carlos, 1999, p.99) e que possibilite a um número maior de pessoas, desenvolver suas capacidades de desvendamento da realidade socioespacial. Assim, cientes de que os fatos educativos são históricos, defende-se que a historicidade reflexiva, deve acompanhar todos os estudos relacionados à educação mesmo que sejam orientados preferencialmente para o presente e o futuro.

Dentre os fatos educativos históricos encontra-se o Plano Educacional de Brasília, formulado para atender as demandas educacionais oriundas do projeto de construção da atual capital do Brasil. Nesta perspectiva o estudo visa compreender a relação entre espaço escolar e os elementos ideológicos e políticos subjacentes expressos sob o ponto de vista espacial do Plano Educacional de Brasília formulado por Anísio Teixeira.

2. O ESPAÇO ESCOLAR NO BRASIL

A análise da escola como instituição, como realidade material e cultural, onde o espaço, o tempo e a linguagem correspondem às vivências e representações, vêm tornando-se objeto de estudos com maior evidencia. Assim, atribui-se importância à análise do espaço escolar em sua perspectiva histórica, com a finalidade de compreender o caráter ou natureza da instituição escola. Nesta perspectiva, verifica-se a possibilidade de articular a análise histórica do ambiente escolar com a compreensão do processo de construção de sua espacialidade.

À partir da questão do espaço e do tempo escolar que vislumbra-se a história da escola como realidade social e material. Acredita-se que ela corresponde, depois da casa e de alguns limites próximos a mesma, uma experiência fundamental e decisiva na aprendizagem das primeiras estruturas espaciais e na formação de consciência do espaço do corpo e dos esquemas corporais. Sendo assim, justifica-se a necessidade de se pesquisar, de que forma a dimensão espacial do ambiente escolar, participa do processo de formação da espacialidade de nossa sociedade. Concorda-se com Frago e Escolano (1998, p. 26)) ao observar a importância do arquitetura escolar:

A arquitetura escolar é também por si mesma um programa, uma espécie de discurso que institui na sua materialidade um sistema de valores, como os de ordem, disciplina e vigilância, marcos para a aprendizagem sensorial e motora e toda uma semiologia que cobre diferentes símbolos estéticos, culturais e também ideológicos.

A arquitetura, como forma de escritura no espaço, expressa e institui um discurso inovador e um fator de modernização do ensino, num processo de ordenação do território e do espaço escolares. No Brasil, ao ser utilizada como sinônimo de modernização do ensino, trouxe consigo as marcas da “proposta” do espaço da modernidade e, portanto, uma construção da noção de espaço a partir desse processo de modernização.

Considera-se a arquitetura escolar como um dos primeiros elementos que produz/reproduzem uma concepção de espaço e de tempo por meio de seu currículo, normas e regras a serem seguidas neste ambiente. Qualquer estudo que pretenda interpretar a forma como compreender e conceber essas categorias, deve considerar as estruturas espaciais nas quais os estudantes encontram-se inseridos.

Acredita-se que os diferentes espaços de aprendizagem, se encontram diretamente relacionados a forma pela qual os estudantes apreendem e compreendem o espaço social no qual encontram-se inseridos. Os espaços concretos de aprendizagem (escolas), acabam produzindo um mecanismo de construção do raciocínio espacial, que leva ao abandono da subjetividade e da sensibilidade como forma de interpretação do mundo e acaba construindo uma concepção espacial que ainda é fruto da modernidade. Nesta perspectiva,

[...] Investigar o processo de criação e de instalação da escola, a caracterização e a utilização do espaço físico (elementos arquitetônicos do prédio, sua implantação no terreno, seu entrono e acabamento), o espaço do poder (diretoria, secretaria, sala dos professores), a organização e o uso do tempo, a seleção dos conteúdos escolares, a origem social da clientela escolar e seu destino provável, os professores, a legislação, as normas e a administração da escola. Estas categorias permitem traçar um retrato da escola com seus atores, aspectos de sua organização, seu cotidiano, seus rituais, sua cultura e seu significado para aquela sociedade. (BUFFA, 2002, p. 27).

Dentre os momentos temporoespaciais da evolução da escola no Brasil, podemos compreender a existência de três fases distintas e complementares. A primeira delas, conhecida como Escolas de Improviso, desenvolveu-se entre os séculos XVIII e XIX, onde não existia o prédio escolar construído especificamente para esta finalidade e a educação era conferida em prédios públicos, igrejas, sacristias ou residências particulares (Barbanti, 1977). Além disso, existia paralelamente uma rede de escolarização doméstica.

A partir da segunda metade do século XVIII, o debate sobre a construção de espaços dedicados ao ensino intensifica-se. No século XIX são implantadas em São Paulo e depois, em outras cidades brasileiras as Escolas Monumentos. Esse modelo trazia construções imponentes, em uma simbologia de rompimento da república com o passado colonial do país. A educação deveria ter outro significado na sociedade de cidadãos e não mais de súditos. Os prédios deveriam denotar, na sua arquitetura, a grandiosidade, apresentando-se junto aos importantes prédios públicos na paisagem da cidade. O estímulo ao desejo da educação formal passa a ser incentivada pela arquitetura escolar. De acordo com Wolff (1992), os prédios escolares eram construídos com até 10 classes com até dois pavimentos, biblioteca, museu, sala de professores e administração, onde o pátio central constituía o atributo de articulação entre os espaços. Para a autora,

[...] A arquitetura escolar pública nasceu imbuída do papel de propagar a ação de governos pela educação democrática. Como prédio público, devia divulgar a imagem de estabilidade e nobreza das administrações [...] Um dos atributos que resultam desta busca é a monumentalidade, consequência de uma excessiva preocupação em serem as escolas públicas, edifícios muito "evidentes", facilmente percebidos e identificados como espaços da esfera governamental. (Wolf, 1992, p. 48).

Em um terceiro momento, destacam-se as Escolas Funcionais que surgiram, devido ao alto custo da construção de Escolas Monumento e a crescente demanda e solicitação de escolas para uma maior parte da sociedade, fazendo com que o projeto republicano sofresse alterações. Propostas de prédios escolares mais econômicos, onde edificações novas passaram a ser projetadas. No Rio de Janeiro, em 1933, Anísio Teixeira apresenta propostas de construção de prédios escolares mais econômicos e simples. Os novos prédios escolares deveriam ser simples e baratos, em oposição ao estilo colonial. Essa era a defesa da nova arquitetura escolar. Uma arquitetura racional e funcional se desenhava (Azevedo, 1931).

3. ESPAÇO, ESCOLA E ANÍSIO TEIXEIRA

A relação entre espaço, escola e Anísio Teixeira, parte da proposta de criação do sistema de educação para a nova capital do Brasil, com uma dimensão supostamente inovadora, vista como alternativa ao modelo já existente. Segundo as proposições de Anísio Teixeira, as escolas projetadas para a nova capital deveriam se constituir como modelo para o sistema educacional do país. Neste sentido, a construção de Brasília, aliada ao projeto nacional

desenvolvimentista do governo do presidente Juscelino Kubitscheck, poderia se constituir em um ponto de abrangência e desdobramento para o interior, integrando centros urbanos e áreas de agropecuária em um conjunto de rodovias.

Assim, com crescente chegada de operários que serviriam de mão de obra para a construção da nova capital do Brasil, em meados dos anos 50, e suas respectivas famílias, além de funcionários públicos e suas famílias, observou-se uma elevação do número de crianças em Brasília, o então diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), Anísio Teixeira, foi o responsável em assessorar e apresentar proposta para implementação de uma rede de escolas públicas para dialogar com Brasília e suas novas exigências. O projeto criado recebeu o nome de “Plano de Construções Escolares de Brasília”, sendo apresentado em 1969 na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos.

O projeto em tela, possuía o objetivo a constituição de um homem com novos valores, consciência e capaz de articular-se ao mundo moderno. Esse deveria ser o projeto da Escola Pública, por meio de um novo projeto/sistema educacional construído para esse propósito. Acreditava-se que os sistemas educacionais existentes no país, não eram capazes e nem estavam voltados à construção do novo homem para uma sociedade, não mais agrária e rural, e sim industrial. O projeto deveria ter um caráter pragmatista e desenvolvimentista e Brasília apresentava-se como espaço adequado para essa empreitada, à medida, que não possuía as amarras espaciais da tradição encontradas em outras regiões do país.

Assim, foi implantada a proposta espacial de educação modelar, onde técnicas novas poderiam ser experimentadas. Além disso, havia verbas disponíveis e um espaço liso, repleto de áreas físicas para construções de conjuntos escolares novos, diferentemente das condições existentes nas demais capitais e cidades já construídas. Segundo Rocha (2011, p. 32), tudo se constituía em um cenário favorável e as condições eram propícias para a implantação de um “Sistema de Educação Modular”. Na nova capital, havia disponibilidade plena de espaços físicos para a edificação dos complexos conjuntos escolares propostos por Anísio Teixeira.

Destaca-se, que o plano arquitetônico de Brasília, organizado por Lúcio Costa já concebia uma certa estrutura para a existência das escolas na cidade. No entanto, Anísio Teixeira utiliza grande parte de concepções de projetos anteriores já organizados para o Rio de Janeiro. Assim, quanto mais detalhado fossem as características físicas dos prédios escolares, haveria uma correspondência com o funcionamento e desenvolvimento da educação. Uma correspondência espaço e ensino mostrava-se como parte integrante do projeto.

Adequar o sistema educacional a sociedade moderna em evolução, caracterizava-se como o elemento essencial do projeto educacional para Brasília. E para essa finalidade, a concepção arquitetônica/espacial constituía-se em parte integrante e preponderante do projeto a ser implementado. Para Freitas (2000), Anísio Teixeira construiu uma história singular, marcada pelo inconformismo quanto à realidade educacional da sua época, revelando-se um educador múltiplo.

Anísio considerava que a educação pública deveria preparar o indivíduo para a civilização industrial e já concebia, naquele período histórico, a ideia de que a sociedade encontrava-se em transformação constante e ininterrupta. Teria que ser uma proposta de educação pública que diferencia-se da que, até então existia, caracterizava-se por formar a criança em uma sociedade agrária. Mas também não considerava que a escola deveria formar apenas operário concebido como mão de obra. Sob esse ponto de vista, sua proposta de escola primária deveria ser a que preparava para o trabalho, tornando-se um pouco contraditório com o princípio de não formar apenas como mão de obra.

A proposta espacial da escola primária para Brasília deveria conter: Jardins de infância, para crianças entre 4 e 6 anos; as Escolas Classe, para crianças entre 7 e 14 anos; e as Escolas Parque, com função de complementar a proposta da Escola Classe para educação intelectual sistemática. As Escolas Parque, deveriam estimular o desenvolvimento artístico, recreativa e físico da criança visando sua iniciação ao trabalho. Nelas haviam biblioteca infantil e museu, área para artes e atividades industriais, espaços para atividades de recreação, música, dança, teatro, refeitório, entre outros, além de área destinada a administração e pequenos conjuntos residenciais para jovens sem famílias.

A dimensão espacial das escolas primárias já revelava o intuito do desenvolvimento de áreas de estudo, trabalho, arte e convivência social. Proposta dita contemporânea para construir um indivíduo capaz de trabalhar e conviver. O espaço concebido como possível na capacidade de auxiliar ou ser pensado para estimular a produzir ações, comportamentos e subjetividade. Sob esse ponto de vista, fica nítido a compreensão do espaço escolar de Brasília e o seu projeto de escolas primárias como possibilidade de compreensão da sociedade a partir da ideia de espaço histórico produzido. Uma dimensão do espaço que compreende a sociedade a partir de sua relação com o tempo e o movimento, produzindo-se ao mesmo tempo que produz o espaço. Essa perspectiva permite uma capacidade de ampliação das interpretações geográficas que levam em conta apenas o espaço como extensão geométrica, característica da Geografia e da ciência ocidental.

O projeto concebe a dimensão escolar e sua capacidade transformadora a partir de sua relação direta como o espaço e sua capacidade de estimular comportamentos e mentalidades. Por mais subjetiva que possa ser a proposta, na sua dimensão espacial, observa-se que o espaço não é considerado apenas uma cena, um palco, um cenário onde o homem transforma. Ao transformar o espaço (escolas primárias e seu projeto), o homem também se transforma. Sob esse aspecto, Anísio Teixeira apresenta uma abordagem epistemológica para pensar o espaço como categoria analítica, em um momento histórico na ciência, em que essa discussão começa, embrionariamente a desenvolver-se nas ciências sociais e em especial na Geografia. Por essa razão, julga-se necessário um olhar mais atento à proposta de Anísio Teixeira para o Projeto Educacional de Brasília, assim como projetos anteriores do mesmo autor para a cidade do Rio de Janeiro e Salvador.

O projeto de Anísio para Brasília transcende a concepção de escola como um conjunto de salas de aula em um prédio. Trata-se de um conjunto de locais

[...] Em que as crianças se distribuem, entregues às atividades de estudo, de trabalho, de recreação, de reunião, de administração, de decisão e de vida e convívio no mais Amplo sentido desse termo. A arquitetura escolar deve Assim combinar aspectos da escola tradicional com os da oficina, do clube de esportes e do recreio, da casa, Do comércio, do restaurante, do teatro, compreendendo, talvez, o programa mais complexo e mais Diversificado de todas as arquiteturas. (Teixeira, 1961. p. 197).

Destaca-se que a experiência brasileira de escola primária, foi destinada a uma parcela da sociedade e não para toda população em idade escolar. Mesmo assim, não desconsidera-se o papel do espaço escolar, como seus tempos, ritmos e arquiteturas, como uma forma de entender a sociedade e o espaço brasileiro. Propostas como as de Anísio Teixeira, articulam diversas possibilidades interpretativas, a partir de uma dimensão espacial, de como podemos traçar e organizar esquemas cognitivos para compreender o Brasil e, mais importante ainda, trata-se de compreender que ideia de Brasil que se deseja desenvolver, sem contudo, negar o passado.

4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um Estudo de Caso (Yin, 2001) de natureza qualitativa, (Bogdan; Biklen, 1994), cujo corpus de análise é composto pelo Plano Educacional de Brasília, formulado por Anísio Teixeira, analisados por meio de

Análise Documental (CELLARD, 2008). Utilizou-se a teoria sobre a epistemologia do conceito/categoria espaço, na Geografia, a partir das concepções de Milton Santos, articulando com as propostas e projetos educacionais para a cidade de Brasília, proposta por Anísio Teixeira. Em sua obra, *A natureza do espaço*, Milton Santos (1996) teoriza sobre os objetos técnicos coexistindo com datações espaciais distintas. Seria a contemporaneidade de datações espaciais de objetos técnicos distintos.

Buscou-se refletir sobre espaço como uma combinação desigual de tempos, na tentativa de evitar a dualidade arcaica: presente x futuro. Dentro dessa perspectiva, a técnica vira espaço, por meio da empiricização do tempo e o espaço passa a ser concebido como uma combinação de objetos desiguais. É dessa forma que, Santos (1996), tenta construir um conceito de espaço como tempo espacial concreto, constituindo-se em um tempo das técnicas, dos objetos espaciais e não no tempo do historiador. Como afirma Moreira (2004), não é possível perceber o espaço ao periodizá-lo a partir do tempo histórico.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo reflete a ideia de reflexão e de possibilidade de compreensão do tempo e o espaço escolares, não como dimensões neutras e estáticas, apenas passíveis de serem descritas e enumeradas, mas como discursos, que ao produzir uma materialidade, organizam um sistema de valores, comportamentos, aspectos simbólicos e estéticos por de trás de metodologias e em especial, por de trás de sua dimensão espacial.

A preocupação com a dimensão espacial da sociedade não está presente apenas em autores da Geografia. Na sociologia encontra-se autores como Maffesoli (2001) que afirma que ocorreu o surgimento de uma arquitetura espacial construída pelo homem durante a modernidade com o intuito de levar a imobilidade e a fixidez, a partir de fechamento e de uma regressão. Essa arquitetura seria constituída por instituições como a família, a escola, os cárceres, os hospitais e toda forma de disciplina. Toda essa arquitetura possuía o empenho em estabelecer um aprisionamento do errante, do estrangeiro e de todos eu não tivessem a condição de nobreza e que, dessa forma, não poderiam vivenciar aventuras.

Constatou-se que a proposta de Anísio Teixeira de espaços educacionais em Brasília, configura-se como uma forma de compreender como a modernidade se organizou na construção de uma sociedade industrial/urbana no Brasil. A projeção de espaços com natureza espacial de estímulos a comportamentos e posturas próprias de uma sociedade que transita de um contexto rural para um contexto urbano, necessita transformar o indivíduo cordial em trabalhador da cidade, com uma nova percepção de tempo e espaço, que o ambiente escolar deveria auxiliar a desenvolver.

Evidenciou-se necessidade e possibilidade de compreender o conjunto de representações sociais e espaciais presente nas propostas, discursos e arquiteturas destinadas ao espaço escolar. A partir da análise da proposta das Escolas primárias de Brasília, idealizada por Anísio Teixeira, verificou-se a necessidade de pensar a organização da sociedade brasileira a partir da dimensão espacial do espaço escolar, julgando que a proposta do autor é pertinente com o desejo de transformação e adaptação da mesma ao contexto temporal que incorpora sua nova materialidade.

O caráter inovador da proposta de Anísio Teixeira, que institui a possibilidade de pensar a sociedade a partir da noção de espaço histórico produzido, é por si só inovadora, não só do projeto arquitetônico, como para repensar as bases de reflexão da estrutura organizacional da educação no Brasil sob o viés espacial.

Contatou-se a necessidade de ler a materialidade espacial educacional proposta por Anísio Teixeira à partir da noção de movimento e tempo e não apenas sob o ponto de vista da descrição e interpretação dos dados do projeto. Neste sentido acredita-se que o estudo referencia possibilidades interdisciplinares de análise geográfica e contextos geográficos com demais áreas do conhecimento.

REFERÊNCIAS

- Alves, N. (1999) *O Espaço Escolar e suas Marcas. O espaço como dimensão material do currículo*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Azevedo, F. (1931). A nova política das edificações escolares. In: _____. *Novos caminhos e novos fins. A nova política da educação no Brasil*. São Paulo: Cia Ed. Nacional.
- Barbanti, M.L.H., (1977). *Escolas americanas de confissão protestante na província de São Paulo: um estudo de suas origens*. Mestrado em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.
- Bogdan, R. C. Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora.
- Buffa, E. *História e filosofia das instituições escolares*. Uberlândia: EDUFU, 2002. p. 25-38.
- Cellard, A. (2008). A análise documental. In: Poupard, J. *A pesquisa qualitativa: Enfoques epistemológicos e metodológicos*. Petrópolis: Vozes.
- Escolano, A. & Frago, A.V. (1998) *Currículo, Espaço e Subjetividade a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Filho, F. (1998) *O espaço escolar como objeto da história da educação: algumas reflexões*. Ver. Fac. Educ. V. 24 n.1 São Paulo jan./jun.
- Freitas, M. C.(2000) *As metáforas de Anísio Teixeira*. Veredas, Rio de Janeiro, v. 5, n. 56, p. 26-28.
- Moreira, R. (2004) *O Círculo e a espiral: para a crítica da Geografia que se ensina*. Niterói-RJ: Edições AGB Niterói.
- Rocha, L. M. F.(2011). *Anísio Teixeira: educação integral e formação para o trabalho*. Brasília: Editora da Universidade de Brasília,
- Teixeira, A. (1952). Discurso de posse do Professor Anísio Teixeira no Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 17(46):71, jan./mar.
- _____. (1957). A Escola brasileira e a estabilidade social. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 28 (67):3-29, jul./set.
- _____. (1958). *O ensino secundário*. *Boletim Informativo*. CAPES. Rio de Janeiro, (66):1-2, maio.
- _____. (1961). Plano de Construções Escolares de Brasília. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Rio de Janeiro, 35 (81): 195:199, jan./mar.
- YIN, R. K. (2001). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 2. ed. Porto Alegre: Bookman.

ESPAÇO E RECURSOS NO ENSINO SUPERIOR: EXPERIÊNCIA DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA CIDADE DE ANANINDEUA/PA/BRASIL

ID 318

Adriana Célia Palheta de Andrade Maia MONTEIRO

Escola Superior Madre Celeste

Marina Alves MOTA

Universidade Federal do Pará

Leandro Alcolumbre Dias da SILVA

Escola Superior Madre Celeste

dra.adrianamaia@gmail.com; marinamota_arte@hotmail.com; leandro.alcolumbre@gmail.com

Resumo: A história da educação de pessoas com deficiência no Brasil foi por muito tempo marcada pela visão biomédica da deficiência. Porém a partir da mobilização de organizações da sociedade civil, composta por pessoas com deficiência e pessoas que lutam pelos direitos da pessoas com deficiência, temos visto paulatinamente mudanças no campo educacional, sobretudo, a partir do Decreto 6.949 de 25 de agosto de 2009 que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo. Assim, o objectivo desta investigação é analisar a vivência do espaço e recursos oferecidos no ensino superior a um aluno com deficiência visual na cidade de Ananindeua/PA/Brasil. O enfoque teórico utilizado parte dos *Disability Studies*, por compreender a deficiência por um viés social e político. Foi utilizado como recurso metodológico o estudo de caso descritivo e teve como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O sujeito da investigação é um aluno com deficiência visual do ensino superior, do curso de direito da Escola Superior Madre Celeste do município de Ananindeua – Pará – Brasil, a entrevista foi conduzida focando a percepção do sujeito acerca dos processos de ensino e aprendizagem com foco no espaço e recursos utilizados. A investigação revelou que a disposição do espaço da instituição de ensino - as barreiras arquitetônicas, interferem na vivência do aluno investigado. Os ruídos do ambiente de sala de aula tem relação direta com o aproveitamento da aprendizagem, uma vez que a audição é extremamente solicitada como via primordial de percepção. Esse estudo proporcionou repensar o espaço e os recursos utilizados no atendimento a pessoa com deficiência visual na Instituição investigada e como essas relações estão atreladas ao que é vivido e sentido pelo educando.

Palavras-chave: ensino superior; aprendizagem; espaço; recursos; deficiência visual.

INTRODUÇÃO

É crescente a discussão acerca da educação inclusiva, os aspectos legais vigentes e os processos educacionais desenvolvidos para as pessoas com deficiência. São evidenciadas disparidades históricas que estigmatizaram e reduziram as possibilidades de acesso, permanência e qualidade de ensino oportunizados a pessoa com deficiência. No entanto ainda são incipientes os estudos sobre a aplicabilidade do que rege a lei e da percepção de quem vive a deficiência no contexto educacional.

Assim, essa investigação teve por objectivo analisar as vivências do espaço e recursos em uma instituição do ensino superior por um aluno com deficiência visual na cidade de Ananindeua/PA/Brasil. Dar voz ao sujeito, a pessoa que vive a deficiência, para trazer a tona a sua percepção e as suas reais necessidades dentro do local investigado.

Para compreender o tema em tela, se fez necessário conhecer a legislação brasileira no que tange a educação de pessoas com deficiência, trazendo a tona o que rege a Constituição federal, o Decreto nº 6.049/2009 e a Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

O espaço no ensino superior está apontado em Frago e Escolano (1998) para os quais o espaço é um lugar de percepção, logo se alinha a percepção do sujeito investigado; os recursos educacionais estão diretamente

relacionados, quando se reporta ao processo de ensino e aprendizagem da pessoa com deficiência visual, a tecnologia assistiva (TA), que visa a autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social.

A investigação ocorreu de outubro a dezembro de 2018. Foi utilizado como recurso metodológico o estudo de caso descritivo e teve como técnicas de coleta de dados a entrevista semiestruturada. O sujeito da investigação é um aluno com deficiência visual do ensino superior, do curso de direito da Escola Superior Madre Celeste do município de Ananindeua – Pará – Brasil, a entrevista foi conduzida focando a percepção do sujeito a respeito dos processos de ensino e aprendizagem com foco no espaço e recursos utilizados. A questão norteadora da investigação foi: qual é a percepção do aluno com deficiência visual do espaço e recursos vivenciados no ensino superior na cidade de Ananindeua/PA/Brasil?

1. O ENSINO SUPERIOR E A PESSOA COM DEFICIÊNCIA

Para compreender o tema delineado é importante situar como tem sido tratada a educação da pessoa com deficiência no Brasil. Em um panorama histórico essa questão tem alcançado conquistas no âmbito da legislação e sua aplicabilidade nos espaços educacionais.

Creemos que o ponto de partida para pensarmos a pessoa com deficiência seja a compreensão da deficiência por um viés social e político ultrapassando o modelo biomédico da deficiência. Logo enquanto enfoque teórico trazemos os estudos sobre a deficiência (*Disability Studies*)¹, por compreendermos esse campo como embrionário de uma nova perspectiva de abordagem das questões relativas a pessoa com deficiência, vista sob o prisma sociopolítico. O conceito de deficiência foi estudado como uma forma de opressão social (UPIAS, 1976), permitindo uma análise crítica e ensejando, assim, uma nova perspectiva paradigmática, com vistas a criação de novas políticas de atenção às pessoas com deficiência.

O modelo biomédico da deficiência afirma que há uma relação direta entre os impedimentos corporais e as desvantagens sociais vivenciadas pelas pessoas com deficiência. O modelo social contestou essa premissa ao ver a deficiência, como um modo de viver estabelecido no campo social de forma opressiva às pessoas com determinadas limitações no corpo. Neste modelo, a atenção está em eliminar as barreiras existentes a participação das pessoas com deficiência na vida social.

Caiado, Berribille & Saraiva (2013) explicam que a questão das barreiras sociais como impedimento da participação plena na vida social, ganham primazia, em detrimento da deficiência enquanto impedimento orgânico e patológico, apregoada pelo modelo biomédico. Nesta perspectiva as autoras complementam afirmando que as pessoas com deficiência não logram êxito na aprendizagem ou no mercado de trabalho porque o sistema educacional não propiciou condições pertinentes para ensiná-la. Essa nova vertente muda a forma de tratar a deficiência pela incapacidade e passa a considerar o contexto social.

Assim, a compreensão da deficiência por um modelo social relaciona-se a forma como as pessoas com deficiência passam a ocupar lugares na sociedade e as conquistas políticas que começam a rever conceitos e direitos em vários países. Como o foco desta investigação é o espaço e recursos no ensino superior, vamos levantar as questões legais que dizem respeito a esse campo. No Brasil, ao tratarmos da educação, convém trazer o que diz

¹ A expressão *disability studies* delinea um campo disciplinar de pesquisas sociológicas e políticas. Os estudos sobre deficiência cresceram a partir da década de 1980, no Reino Unido. O desenvolvimento do campo se deu em decorrência das guerras, das catástrofes naturais, das violências urbanas, do aumento da expectativa de vida – um fenômeno mundial com consequências globais: a deficiência. (Ver DINIZ, 2007)

a Constituição federal (1988) no seu artigo 205 no qual a educação é definida como um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Dentre os princípios definidos no artigo 206 temos a igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.

Outro marco legal de suma importância para pensarmos a educação, espaço e recursos exercidos no sistema educacional, adveio com o Decreto nº 6.049/2009, no qual o Brasil ratificou, na íntegra, os termos da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007.

O preâmbulo da Convenção, explicita os princípios que regem a tutela das pessoas com deficiência, a saber, dignidade, liberdade, sem distinção de qualquer espécie. A Convenção reafirma a interdependência e a inter-relação de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, bem como a necessidade de garantir que todas as pessoas com deficiência os exerçam plenamente, sem discriminação,

A nosso ver, uma das principais contribuições deste pacto internacional de Direitos, refere-se ao reconhecimento:

e) Que a deficiência é um conceito em evolução e que a deficiência resulta da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras devidas às atitudes e ao ambiente que impedem a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas.¹

Para melhor compreensão da extensão dessa contribuição, passaremos a identificar como a Convenção pretende estimular a criação de novos paradigmas, bem como pretende dar aplicabilidade a acessibilidade em todos os sentidos abrangidos pela Norma em estudo.

O primeiro aspecto a ser destacado é o reconhecimento que a deficiência é um conceito em evolução, permitindo a contribuição de todos para a criação de um conceito universal e baseado nas formas de interação que estão ocorrendo em decorrência do cumprimento da norma internacional de inclusão.

O segundo aspecto é demonstrar que a deficiência é resultado (é efeito e não causa) da interação entre pessoas com deficiência e as barreiras atitudinais e ambientais. Ao analisar a deficiência por esses prismas, identifica-se que a deficiência pode ser reduzida ou mesmo eliminada, ao reduzir ou eliminar as barreiras que restringem ou impedem o acesso da pessoa com deficiência.

As barreiras atitudinais podem ser retiradas pela conscientização e pela efetiva aplicação do disposto na Convenção notadamente, no disposto nos artigos:

Art. 2º (...)

“**Discriminação** por motivo de deficiência” significa **qualquer diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência**, com o propósito ou efeito de impedir ou impossibilitar o reconhecimento, o desfrute ou o exercício, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais nos âmbitos político, econômico, social, cultural, civil ou qualquer outro. Abrange todas as formas de discriminação, inclusive a recusa de adaptação razoável; (grifo nosso)

Art. 3º (...)

d) O **respeito pela diferença** e pela **aceitação das pessoas com deficiência** como parte da diversidade humana e da humanidade;

Art. 4º (...)

b) Adotar todas as medidas necessárias, inclusive legislativas, para modificar ou revogar leis, regulamentos, costumes e práticas vigentes, que **constituem discriminação contra pessoas com deficiência**; (grifo nosso).

¹ Alínea “e” preâmbulo da Convenção sobre os Direitos das pessoas com deficiência.

Entendemos que as barreiras atitudinais serão retiradas, quando a sociedade for conscientizada, ou compelida (quando a conscientização não for suficiente), a respeitar a aceitar/incluir a pessoa com deficiência na família, no âmbito educacional, laboral e na vida em sociedade de forma geral.

As barreiras ambientais, por seu turno, podem ser retiradas pela efetiva aplicação do disposto nos artigos:

Art. 9º Acessibilidade

1. A fim de possibilitar às pessoas com deficiência viver de forma independente e participar plenamente de todos os aspectos da vida, os Estados Partes tomarão as medidas apropriadas para **assegurar às pessoas com deficiência o acesso, em igualdade de oportunidades com as demais pessoas, ao meio físico, ao transporte, à informação e comunicação, inclusive aos sistemas e tecnologias da informação e comunicação**, bem como a outros serviços e instalações abertos ao público ou de uso público, tanto na zona urbana como na rural. Essas medidas, que incluirão a identificação e a eliminação de obstáculos e barreiras à acessibilidade, serão aplicadas, entre outros, a (grifo nosso):

a) Edifícios, rodovias, meios de transporte e outras instalações internas e externas, inclusive escolas, residências, instalações médicas e local de trabalho;

b) Informações, comunicações e outros serviços, inclusive serviços eletrônicos e serviços de emergência.

O disposto nessa Convenção, visa por derradeiro “a plena e efetiva participação dessas pessoas na sociedade em igualdade de oportunidades com as demais pessoas”, prescrição da parte final do conceito analisado supra. Neste sentido o princípio que rege esta Norma universal é o igualdade dos indivíduos, devendo os Estados-membros empenhar esforços mútuos para a concretização da inclusão em todos os aspectos.

Para fechar o escopo dos avanços da legislação brasileira no que tange as questões concernentes a pessoa com deficiência, temos a instituição da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência.

Por meio desta Lei, a compreensão da pessoa com deficiência é ampliada:

Art. 2º

Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

Ao tratar da acessibilidade no seu artigo 3º, inciso I, a Lei prevê a possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dentro outros, de espaços, mobiliários equipamentos urbanos, edificações, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, de uso público ou privados de uso coletivo, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida.

Os recursos oferecidos no sistema educacional investigado, relacionam-se a tecnologia assistiva (TA) que é conceituada como:

uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social. (BRASIL, 2009, p. 26).

Com relação ao espaço educacional, ao pensarmos as barreiras, o estatuto amplia no seu inciso IV o que diz o Decreto nº 6.049/2009, ao afirmar:

IV - barreiras: qualquer entrave, obstáculo, atitude ou comportamento que limite ou impeça a participação social da pessoa, bem como o gozo, a fruição e o exercício de seus direitos à acessibilidade, à liberdade de movimento e de expressão, à comunicação, ao acesso à informação, à compreensão, à circulação com segurança, entre outros, classificadas em:

b) barreiras arquitetônicas: as existentes nos edifícios públicos e privados;

e) barreiras atitudinais: atitudes ou comportamentos que impeçam ou prejudiquem a participação social da pessoa com deficiência em igualdade de condições e oportunidades com as demais pessoas;

f) barreiras tecnológicas: as que dificultam ou impedem o acesso da pessoa com deficiência às tecnologias;

O direito à educação é visto no capítulo IV e traz em seu bojo a educação inclusiva em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível.

No seu artigo 28 é atribuído ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar:

I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;

II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena;

O ensino superior, nível de ensino tratado nesse estudo, quanto ao acesso é tratado no inciso XIII e prevê a igualdade de oportunidades e condições com as demais pessoas.

A acessibilidade nos espaços educacionais é descrita no inciso XVI, para todos os estudantes, trabalhadores da educação e demais integrantes da comunidade escolar às edificações, aos ambientes e às atividades concernentes a todas as modalidades, etapas e níveis de ensino.

2. ESPAÇO E RECURSOS NO ENSINO SUPERIOR: vivências de um aluno com deficiência visual

O espaço e recursos educacionais analisados para este estudo, estão ligados a uma perspectiva inclusiva de utilização e percepção pelo discente investigado.

A compreensão de espaço está aportada em Frago e Escolano (1998) quando afirma que o espaço é um lugar de percepção, trata-se de um processo cultural. Os espaços são imbuídos de significados e representações, a percepção é de lugares, espaços construídos.

O local da pesquisa é uma faculdade privada do município de Ananindeua, com ampla estrutura física contém blocos de salas de aula, laboratórios, biblioteca, sala de leitura, áreas de lazer e alimentação.

Quanto as características inclusivas do lócus da investigação, temos o piso tátil, elevador, portas e casas de banho adaptadas e rampas com corrimão. Destaca-se o piso tátil, por ser um recurso específico para a orientação e mobilidade da pessoa com deficiência visual.

A orientação para pessoa com deficiência visual é a utilização dos sentidos remanescentes afim de estabelecer a própria posição e o relacionamento com outros objetos significativos no meio ambiente (WEISHALN, 1990). Novi (1996) acrescenta que o processo de orientação é desenvolvido pela repetição de experiências sensomotoras no meio físico e abrange a consciência do corporal, consciência do espaço e dos objetos.

A mobilidade está relacionada à habilidade física de locomover-se no meio ambiente com segurança, determinação, eficiência e conforto, tão independente quanto possível de um espaço para o outro, a partir da utilização dos sentidos remanescentes. A mobilidade envolve ainda, uma razão para se mover (motivação) e comunicação (WEISHALN, 1990; NOVI, 1996).



Figura 1: piso tátil acesso elevador
Fonte: Arquivo dos autores

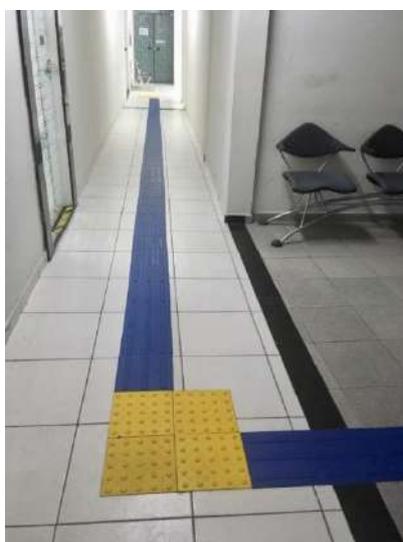


Figura 2: piso tátil corredor da biblioteca
Fonte: Arquivo dos autores

O discente investigado ao falar da sua relação com o espaço da instituição educacional, relata a redução das experiências de mobilidade e orientação, pela ausência de alguém especializado para apresentar os espaços e as referências subjacentes, o que evidência uma barreira atitudinal de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência.

Talvez um funcionário que estivesse encarregado da orientação e mobilidade na instituição, que ensinasse o aluno recém ingressado na faculdade na localização de coisas importantes, por exemplo banheiro, biblioteca, enfim todas as localizações da instituição, que tivesse um contato com pessoas cegas, que soubesse lidar, ensinar as referências que seriam uteis para minha locomoção na faculdade. (Discente, depoimento oral, 2018, novembro 19).

A vivência do espaço da faculdade, a percepção e apropriação para utilização plena e autônoma nos processos de aprendizagem, ainda encontram barreiras, no que tange aos aspectos arquitetônicos, na sinalização, identificação dos espaços.

eu acredito que algumas questões ainda tenham que ser melhoradas no tocante a própria locomoção pela instituição, a localização de algumas salas pode dificultar um pouco pela falta de informação nas portas, por exemplo, não existe as placas em braille nas salas, eu tenho que sair memorizando, por exemplo a biblioteca eu identifiquei porque eu estava andando sozinho e identifiquei pelo tapete que tem ali e pela porta de vidro, aí eu tenho que identificar a escada pela mesma coisa, eu já tenho uma certa localização de onde está (...). (Discente, depoimento oral, 2018, novembro 19).



Figura 3: rampa de acesso as salas de aula
Fonte: Arquivo dos autores

Diante do exposto pelo discente, constata-se que a presença do piso tátil promove a mobilidade pelos espaços da instituição, quando ele cita o “tapete” que sinaliza a entrada da biblioteca e da escada, porém a ausência de placas em braille prejudica a identificação e vivência desses espaços pelo aluno, o que caracteriza uma barreira arquitetônica.

Ribeiro (2004) afirma que o espaço educacional deve possuir coerência no todo, uma vez que nele é desenvolvida a prática pedagógica. Nesta perspectiva o espaço pode apresentar possibilidades ou limites. A autora ainda pontua que os atos de ensinar e o de aprender necessitam de condições oportunas ao bem-estar docente e discente.

No que concerne a sala de aula, o aluno, ressalta que o ruído do ambiente e a localização da pessoa que está expondo o conteúdo da aula, interfere na sua compreensão do que está sendo ministrado.

Normalmente sim, no caso atrapalha um pouco, depende da distância que estou da pessoa, do ruído ambiente, porque pela questão de não ter a visão, me custa um pouco acompanhar onde está a pessoa, eu tenho que ficar me virando para saber onde a pessoa está, isso causa uma certa dificuldade sim. (Discente, depoimento oral, 2018, novembro 19).

O sentido da audição, na ausência da visão, assume um papel importante na vivência do ambiente, na localização das pessoas e objetos. Carpinteiro e Almeida (2009, p. 28) afirmam que “o som que ouvimos é importante para a localização das coisas. Nossos **ouvidos** são os responsáveis pelo equilíbrio do corpo, pois nos dão noção de direção e lateralidade” (grifo do autor).

Para o cego, 75% das impressões sensoriais são transmitidas ao cérebro por via auditiva. E isso é muitíssimo significativo, sobretudo se levarmos em conta que, para o vidente, no mínimo 80% desse mesmo potencial sensorio são percebidos e endereçados ao cérebro através dos olhos. (Oliveira, 2002, p. 37)

Os recursos educacionais utilizados pelo discente investigado, dentro das tecnologias assistivas compreendem o uso do computador, leitores de tela: Acesso Não-Visual ao Ambiente de Trabalho (NVDA)² e Dosvox³; livros digitais, gravações das aulas em áudio.

² Ver no sítio: <http://www.acessibilidadelegal.com/33-nvda.php>.

³ Ver no sítio: <http://intervox.nce.ufrj.br/dosvox/intro.htm>

na sala de aula eu utilizo o computador para realizar os trabalhos, alguns professores me enviam na hora da própria aula para eu resolver junto com os outros alunos, isso ajuda muito, porque no meu caso em especial, que o direito ele lida com muito texto e em braille seria uma questão para mim bastante complicada, porque uma folha impressa ela normalmente dá 4 ou 3 folhas em braille então seria uma coisa absurda, uma prova de direito que tem 4, 5 ou 6 páginas em braille seria de 20 a 30 páginas, seria muito complicado. Então o material adaptado que tem sido disponibilizado ajuda muito sim. (Discente, depoimento oral, 2018, novembro 19).

Os recursos vivenciados e pontuados pelo discente coadunam com perspectiva de uma formação inclusiva, as tecnologias assistivas adotadas proporcionam autonomia no processo de aprendizagem e a relação do discente com os docentes em sala de aula tem possibilitado condições favoráveis à prática pedagógica.

CONCLUSÃO

A investigação revelou que a disposição do espaço da instituição de ensino, interfere na vivência do aluno investigado, perfaz em algumas ocasiões citadas, barreiras arquetetônicas. Identificou-se também no estudo, que os ruídos do ambiente de sala de aula têm relação direta com o aproveitamento da aprendizagem, uma vez que na ausência da visão, a audição é extremamente solicitada como via primordial de percepção e apreensão do conteúdo. Verificou-se também a falta de conhecimento por parte dos sujeitos que compõe o universo investigado das reais necessidades da pessoa com deficiência visual, acarretam em uma relação reduzida do discente, com o espaço educacional. Vale ressaltar que ao adentrar o espaço educacional, o aluno com deficiência ainda encontra um lugar circunscrito pela lógica da homogeneidade. A pessoa com deficiência carrega a marca do improvável, da incapacidade, do diferente. (Caiado, Berribille & Saraiva, 2013).

Esse estudo proporcionou repensar o espaço e os recursos utilizados no atendimento a pessoa com deficiência visual na instituição de ensino investigada e como essas relações estão atreladas ao que é vivido e sentido pelo educando.

Acreditamos que o contributo deste estudo está em pensar os meios e possibilidades de uma educação inclusiva no ensino superior, a partir da relação dos atores que compõe o espaço educacional, do entrar em contato com a pessoa com deficiência e paulatinamente eliminar as barreiras arquitetônicas e atitudinais identificadas nas vivências diárias.

REFERÊNCIAS

- Brasil, (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Consultado em novembro 20, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm.
- Brasil, (2009). Decreto 6949, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Consultado em novembro 20, 2018, em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm.
- Brasil, (2009). Subsecretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência. Comitê de Ajudas Técnicas. Tecnologia Assistiva. Brasília: CORDE, 138 p.
- Brasil, (2015). [Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015](#). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Consultado em novembro 20, 2018, em http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm.

- Caiado, Berribille & Saraiva (2013). Educação e deficiência na voz de quem viveu essa trama. In K. R. M. Caiado (Org.), *Trajetórias escolares de alunos com deficiência*. São Carlos: EdUFSCar.
- Carpinteiro, A. C., Almeida, J. G. (2009). Teorias do espaço escolar. Brasília: Universidade de Brasília.
- Diniz, D. (2007). O que é deficiência? São Paulo: Brasiliense.
- Frago, A. V., Escolano, A. (1998). Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa. Rio de Janeiro: DP&A.
- Novi, R. M. (1996). Orientação e mobilidade para deficientes visuais. Londrina: Cotação da Construção Ltda.
- Oliveira, J. V. G. (2002). Do essencial invisível: arte e beleza entre os cegos. Rio de Janeiro: Revan: FAPERJ.
- Ribeiro, S. L. (2004). Espaço escolar: um elemento (in)visível no currículo. *Sitientibus Revista da Universidade Estadual de Feira de Santana* (31), 103-118.
- UPIAS: The Union of the Physically Impaired Against Segregation (1976). Fundamental principles of disability. London: UPIAS.
- Weishaln, R. (1990). Orientation and mobility in the blind children. New York: Englewood Cliffs.

OS TEMPOS DA AVALIAÇÃO: ENTRE O INSTITUÍDO E O REALIZADO¹

ID 231

José Carlos MORGADO

Conceição LAMELA

Centro de Investigação em Educação (CIEd), Universidade do Minho

jmorgado@ie.uminho.pt; conceicaolamela@gmail.com

Resumo: A avaliação é hoje reconhecida como um artefacto essencial na vida de qualquer organização escolar, uma vez que ajuda a fundamentar decisões e a delinear ações que contribuem para a melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Partindo de uma análise dos relatórios de avaliação externa de um conjunto de escolas / agrupamento de escolas do distrito de Braga, abrangidas pelo segundo ciclo de avaliação externa levado a cabo pela Inspeção Geral da Educação Ciência, focámo-nos no domínio da autoavaliação, procurando confrontar os diferentes tempos da avaliação institucional, por referência ao instituído e ao realizado. Assim, a partir da análise da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, identificámos os principais propósitos a que deve obedecer a autoavaliação para, a partir daí, estabelecer um paralelismo com o que, de facto, norteia o processo e as práticas realizadas nas escolas.

Sendo a temática central deste trabalho a avaliação institucional, o nosso principal objetivo é verificar até que ponto o desfasamento temporal entre as distintas modalidades de avaliação que perpassam a escola podem, por si só, desfigurar o próprio processo avaliativo e interferir com os benefícios que daí deveriam resultar.

Os resultados, apurados com base na análise documental realizada, permitiram desde logo concluir que, independentemente dos discursos, as práticas revelam que os resultados escolares continuam a ser os elementos mais sobrevalorizados, relativamente a todos os outros domínios da organização escolar.

Palavras-chave: autoavaliação; avaliação externa; tempo; resultados.

OS TEMPOS DA AVALIAÇÃO

Os estudos em torno da avaliação, enquanto processo de recolha, análise e interpretação de dados e consequente formulação de juízos de valor, têm vindo a contribuir para aprofundar o nosso conhecimento sobre um domínio que continua a ser reconhecido como essencial na mudança e melhoria das práticas no seio das organizações e, por consequência, no interior das escolas e das salas de aulas.

Embora a profusão de situações em que a avaliação continua a ser utilizada tenha contribuído para melhorar a sua compreensão, a verdade é que estamos perante um conceito que continua a ter tanto de complexo como de importante. Assim se compreende que, nos mais variados setores sociais, a avaliação continue a ser reconhecida como um elemento essencial na recolha de informação indispensável para o bom funcionamento de qualquer organização, em especial das escolas, onde continua a ser utilizada quer ao nível do funcionamento da própria instituição, quer do desempenho dos atores escolares, quer, ainda, das aprendizagens dos estudantes.

No entanto, a forma como a avaliação tem sido conceptualizada e utilizada não pode dissociar-se da centralidade que tem merecido, tanto ao nível dos discursos políticos como das práticas profissionais, o que demonstra a importância deste artefacto na vida das pessoas e das organizações. Esta característica resulta da possibilidade da avaliação poder ser utilizada com diferentes fins, através de diferentes modalidades e em tempos distintos, que deambulam, cronologicamente, entre o tempo do idealizado, o tempo do instituído e o tempo do realizado.

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

AValiação: O TEMPO DO IDEALIZADO

Em Portugal, à semelhança do que se passa numa série de países do Mundo, a avaliação das escolas é hoje uma realidade consolidada, dadas as expectativas positivas que gera em torno da melhoria da qualidade da escola, em particular dos processos de ensino e aprendizagem que aí ocorrem, bem como da informação que disponibiliza tanto aos responsáveis políticos e educativos, como aos professores, como ao público em geral.

Tais expectativas têm sido, desde há muito, reconhecidas pelo próprio Conselho Nacional de Educação (CNE, 2008), ao considerar que o processo de avaliação externa das escolas cumpre, essencialmente, três funções: (i) fornece subsídios que ajudam a comunidade escolar a melhorar o funcionamento da instituição; (ii) disponibiliza elementos que ajudam os responsáveis políticos a fundamentar as suas decisões; (iii) fornece informações que permitem, tanto aos estudantes e encarregados de educação como à própria comunidade local, fazerem uma leitura mais clara e fundamentada sobre a qualidade dos estabelecimentos de ensino, permitindo-lhe fundamentar as suas escolhas e/ou intervenções.

É nesta ordem de ideias que Fernandes (2009, p. 22) afiança que os governos e os políticos necessitam da avaliação para estabelecer padrões que os ajudam a monitorizar a qualidade da educação, para compreender “o significado e os efeitos dos exames nacionais ou para formular políticas”, o mesmo acontecendo com as escolas e os responsáveis escolares que “utilizam a avaliação para identificar pontos fortes e pontos fracos dos seus projetos educativos”, para melhorar projetos e programas e/ou para gerir recursos humanos e materiais (*ibidem*). O autor considera, ainda, que se os professores utilizam a avaliação para monitorizar o progresso dos alunos, avaliar o currículo, introduzir alterações, melhorar os processos de ensino-aprendizagem e atribuir classificações, os pais e os alunos utilizam mais a avaliação para “ajuizar acerca do trabalho realizado pelas escolas”, fundamentar decisões relativamente ao prosseguimento de estudos e aferir a qualidade do serviço educativo.

Os aspetos referidos permitem compreender a centralidade que a avaliação das escolas tem conseguido quer ao nível das instâncias políticas, visível pelas decisões que daí emanam com o intuito de aprofundar e modernizar os procedimentos avaliativos, quer ao nível de diversos fóruns nacionais e internacionais, onde se deslindam procedimentos e práticas que tornam a avaliação mais profícua para os estudantes e respetivas famílias, quer, ainda, ao nível do trabalho desenvolvido no interior das escolas, o que permite inferir o interesse dos professores e dos responsáveis escolares melhorarem as suas aptidões profissionais e, conseqüentemente, a qualidade do serviço educativo que fornecem à comunidade.

É nesta linha de pensamento que Brigas (2012) considera que a emergência da avaliação das escolas está associada às alterações introduzidas no governo dos sistemas educativos, numa perspetiva a que não são alheias as pressões nacionais e internacionais de melhoria da qualidade das escolas e de prestação de contas. No fundo, aspetos que contribuíram para que se fosse idealizando uma visão positiva da avaliação das escolas, considerando-a como uma mais-valia necessária para dar resposta aos desafios que hoje se colocam no sistema.

Clarificando, agora, o conceito de avaliação, dado não se tratar de um conceito unívoco, situar-nos-emos numa aceção de avaliação como um processo de recolha de informações que são comparadas com um conjunto de critérios ou padrões (Alaiz, Góis & Gonçalves, 2003), conduzindo a tomada de decisões que requerem “um juízo político e moral” (Stake, 2006, p. 38). Neste sentido, a avaliação institucional permite a formulação de juízos de valor em relação a diversas dimensões da escola, conduzindo à implementação de medidas que permitam a melhoria gradual da mesma e da qualidade do serviço prestado. É nesse mesmo sentido que Morgado (2016, p. 57) reitera ser através da avaliação que “podemos construir uma visão clara da realidade educativa, conhecer com rigor os

seus pontos fortes e os aspetos mais débeis e introduzir mudanças que contribuam para a melhoria da sua qualidade”, o que, no conjunto, nos situa no que aqui designamos por “tempo do idealizado”.

AValiação: O TEMPO DO INSTITUÍDO

Neste texto focar-nos-emos no domínio da avaliação institucional, considerando as diversas modalidades que a mesma comporta, ou deve comportar. A avaliação institucional permite a formulação de juízos de valor em relação a diversas dimensões da escola, conduzindo à implementação de medidas que permitam a melhoria gradual da mesma e da qualidade do serviço prestado. Daí o reconhecermos que “é por meio da avaliação que podemos construir uma visão clara da realidade educativa, conhecer com rigor os seus pontos fortes e os aspetos mais débeis e introduzir mudanças que contribuam para a melhoria da sua qualidade” (Morgado, 2016, p. 57).

É neste contexto que faz sentido prescrever os procedimentos avaliativos, na expectativa de que possam constituir uma mais-valia para o funcionamento do sistema educativo. Estamos, então, no tempo do instituído, no tempo em que se espera que tais normativos produzam um efeito positivo em todo o sistema.

Exemplo do que acabamos de referir foi a publicação da Lei n.º 31/2002, de 20 de dezembro, que aprovou o sistema de avaliação da educação e do ensino não superior, dando assim cumprimento ao previsto no artigo 49º da Lei de Bases do Sistema Educativo. Este sistema estrutura-se com base na autoavaliação, a realizar “obrigatoriamente” em cada escola, e na avaliação externa, a desenvolver no âmbito nacional ou por área educativa. A lei determina os termos de análise em que deve assentar o processo avaliativo, os quais correspondem, sumariamente, ao grau de concretização do projeto educativo; à realização de atividades promotoras do desenvolvimento integral dos alunos; ao desempenho dos órgãos de administração e gestão, bem como das estruturas de orientação educativa; aos níveis de sucesso educativo dos alunos e, por último, à promoção de uma cultura de colaboração entre todos os elementos da comunidade educativa.

Assim se compreende que os aspetos elencados sejam objeto de análise através de diferentes modalidades de avaliação, sem prejuízo da complementaridade que as deve caracterizar.

A avaliação interna e a avaliação externa da escola são exemplo do que acabamos de referir, uma vez que se reconhecem como modalidades de avaliação complementares, sendo essa inter-relação que pode trazer efetivos contributos para a melhoria da instituição. É neste sentido que Azevedo (2002, p. 75) afiança que a avaliação externa deve conceber-se “como uma ajuda, mais objectiva e contextualizada, às dinâmicas de avaliação interna”. Em idêntica linha de pensamento, Alaiz, Góis e Gonçalves (2003, p. 16) sustentam que a avaliação interna é “aquela em que o processo é conduzido e realizado exclusivamente (ou quase) por membros da comunidade educativa”, sendo a avaliação externa “aquela em que o processo é realizado por agentes externos à escola (pertencentes a agências de avaliação públicas ou privadas), ainda que com a colaboração indispensável de membros da escola avaliada”.

Recorrentemente abordadas como tratando-se da mesma modalidade de avaliação, a avaliação interna e a autoavaliação distinguem-se porquanto esta última tem a origem no seio da própria escola, envolvendo, em processos partilhados, os diversos membros da comunidade educativa, podendo, contudo, contar com uma colaboração externa. A esse respeito Afonso (2010, p. 358) sublinha que “sendo a autoavaliação uma dimensão estruturante da avaliação institucional, ela deve poder ser confrontada dialógica e criticamente com formas (complementares) de avaliação externa”.

Nesta ordem de ideias e no encalce do preconizado no normativo supramencionado, no decorrer do ano de 2006, o Ministério da Educação lançou o projeto-piloto de avaliação externa das escolas e agrupamentos de escolas, que sustenta o atual modelo de avaliação externa de escolas e que já completou dois ciclos de avaliação (1º ciclo: 2006 a 2011; 2º ciclo: 2011 a 2017), dando, no presente ano de 2019, início ao terceiro ciclo.

É neste contexto de valorização e incremento de práticas de avaliação de escolas que esta se tem tornado objeto de estudo (Pacheco, Seabra & Morgado, 2014; Veloso, 2013), dando origem à produção de diversos relatórios internacionais (Eurydice, 2004; 2008; OCDE, 2009) e nacionais (Azevedo, 2005), acompanhados de pareceres do Conselho Nacional de Educação, com impacto nas políticas nacionais.

Importa, assim, salientar que, independentemente das práticas de avaliação implementadas no interior das organizações escolares, a avaliação externa tem contribuído para recolha de informação relevante sobre vários domínios das mesmas e, de algum modo, impulsionado os atores educativos para a reflexão em torno das questões relacionadas com a avaliação. Situar-nos-emos, assim, na passagem do tempo do instituído para o tempo do realizado, ou seja, o tempo do vivido.

AVALIAÇÃO: O TEMPO DO REALIZADO

Tendo em conta as considerações anteriores, importa agora dimensioná-las no terreno, o que consubstancia a expressão “tempo do realizado”, que identifica este segmento de análise.

Assim, torna-se importante lembrar que o modelo de Avaliação Externa de Escolas (AEE) utilizado se estruturou em torno de cinco domínios, no primeiro ciclo de avaliação externa, e três domínios no segundo ciclo.

Foi com base na análise dos relatórios de avaliação externa do segundo ciclo, das escolas e agrupamentos de escolas de um concelho do distrito de Braga que organizámos esta reflexão, salientando alguns dados que sobressaem nos relatórios observados.

Dos vários aspetos que poderíamos aqui referir, importa, desde logo, chamar a atenção para a importância que continua a ser consignada aos resultados.

Em contraponto ao que havia sido idealizado e instituído, aquilo que se verifica no campo do realizado (ou se quisermos do vivido) acaba por não consolidar, com a intensidade que seria desejável, o que havia sido intencionado.

Para além do aspeto mencionado, importa ainda deixar cinco notas que se inscrevem na análise realizada até ao momento:

1. A ausência de referência ao grau de concretização do projeto educativo é, desde logo, um aspeto a destacar. Sendo este um documento estruturante da ação educativa da escola, apesar da referência ao mesmo no âmbito do processo de avaliação externa, a sua operacionalização não é devidamente explicitada e avaliada.
2. A focalização do trabalho na monitorização das soluções de melhoria experimentadas é ténue, tratando-se, muitas vezes, de ações isoladas e, por conseguinte, inconsequentes. Os planos de melhoria nem sempre são elaborados e, quando o são, respondem, ou procuram responder, a questões pontuais, identificadas no âmbito da avaliação externa, não se traduzindo, regra geral, numa mudança efetiva ao nível das práticas.
3. Existem referências ao envolvimento das lideranças na autoavaliação, embora não seja analisado o seu desempenho nesse processo. Isto é, apesar do desempenho dos órgãos de administração e gestão e das estruturas de orientação educativa constarem dos domínios em que a avaliação institucional deve incidir,

recorrentemente as referências são à participação dos seus membros nas equipas de avaliação, sendo pontuais aquelas em que o trabalho desenvolvido por essa estrutura é alvo de apreciação.

4. Ao nível do sucesso escolar, os resultados prevalecem sobre outras dimensões, tais como a frequência escolar. Tal como já referimos, verifica-se uma efetiva prevalência dos resultados sobre outros domínios, sendo o sucesso escolar perspetivado quase exclusivamente a partir dos resultados académicos dos alunos.
5. Em termos de trabalho colaborativo, a ausência desta dimensão nos relatórios permite inferir que será uma área de melhoria a explorar. Efetivamente, as práticas de colaboração entre os docentes são, ao nível dos discursos, consideradas imprescindíveis para a melhoria das práticas pedagógicas. Porém, a inobservância da sua operacionalização é indicadora de que esta dimensão do trabalho docente requer uma atenção especial e um maior investimento por parte das escolas e dos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Analisados os diferentes tempos da avaliação – o tempo do idealizado, o tempo do instituído e o tempo do vivido – naquilo que, na nossa perspetiva, os define na sua singularidade e na sua interdependência, importa, agora, trazer à discussão algumas leituras possíveis a partir dos documentos em análise.

Assim, a apreciação dos relatórios de avaliação externa das escolas que integraram o estudo permitiu constatar que os eixos que devem estruturar o processo autoavaliativo (art.º 6º, Lei 31/2002, de 20 de dezembro) não são contemplados, restringindo a autoavaliação à promoção do sucesso académico e da valorização pessoal e social dos alunos, predominando aquela sobre esta.

A análise efetuada permitiu verificar também que a autoavaliação é desenvolvida mais numa perspetiva de validação e/ou reconhecimento da avaliação externa da escola do que como uma contra-argumentação àquele processo, o que permitiria que a avaliação das escolas fosse mais realista e menos normativa.

Ao nível das equipas de autoavaliação, os relatórios evidenciam que existe uma melhoria ao nível da sua constituição e/ou funcionamento como consequência de esta ter sido identificada como uma área de melhoria assinalada no primeiro ciclo de avaliação externa de escolas.

Os relatórios analisados permitiram-nos, ainda, inferir que, em várias das situações descritas, não são produzidos planos de melhoria como consequência do processo de autoavaliação. Porém, existem casos em que, apesar da elaboração dos planos de melhoria ser uma realidade, os mesmos são inconsequentes em termos de impacto.

Um outro aspeto interessante foi verificar que, independentemente dos discursos, os resultados escolares continuam a ser os elementos mais valorizados, quando comparados com os outros domínios da organização escolar.

Ora, as distintas modalidades de avaliação têm diferentes finalidades, diferentes valorizações sociais e ocorrem em diferentes momentos do processo educativo. Impõe-se, por isso, levantar a seguinte questão:

Até que ponto o desfazamento temporal entre as distintas modalidades de avaliação que perpassam a escola podem, por si só, desfigurar o próprio processo avaliativo e interferir com os benefícios que daí deveriam resultar?

REFERÊNCIAS

- Afonso, A. (2010). Políticas educativas e auto-avaliação da escola pública portuguesa: apontamentos de uma experiência. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, Vol. 21, n.º 46, 343-362.
- Alaiz, V., Góis, E. & Gonçalves, C. (2003). *Auto-avaliação de escolas: pensar e praticar*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. et al. (Eds.) (2002). *Avaliação de escolas: consensos e divergências*. Porto: Edições Asa.
- Azevedo, J. (2005). *Avaliação das escolas: fundamentar modelos e operacionalizar processos*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Brigas, J. M. (2012). Modelos de Avaliação Externa das Escolas: o caso português no contexto europeu. *Dissertação de Mestrado*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CNE (2008). *Parecer sobre Avaliação Externa de Escolas*. Lisboa: CNE.
- Eurydice (2004). *A avaliação dos estabelecimentos de ensino à lupa*. Bruxelas: Eurydice European Unit.
- Eurydice (2008). *Levels of autonomy and responsibilities of teachers in Europe*. Bruxelas: Eurydice European Unit.
- Fernandes, D. (2009). *Avaliar para Aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.
- Morgado, J. C. (2016). Da qualidade da avaliação à de qualidade. In O. S. Oliveira, S. P. Pereira & N. P. Drabach (Org.), *Políticas e gestão da educação: olhares críticos em tempos sombrios*. Curitiba: UTFPR Editora, pp. 52-69.
- OCDE (2009). *School evaluation: current practices in OECD countries and a literature review OECD Education working paper No. 42*. Paris: OCDE.
- Pacheco, J., Seabra, F. & Morgado, J. (2014). Avaliação externa. Para a referencialização de um quadro teórico sobre o impacto e efeitos nas escolas do ensino não superior. In J. A. Pacheco (Org.), *Avaliação externa de escolas: quadro teórico/conceptual*. Porto: Porto Editora.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación Comprensiva y Evaluación basada en Estándares*. Barcelona: Graó.
- Veloso, L. (Org.) (2013). *Escolas e avaliação externa. Um enfoque nas estruturas organizacionais*. Lisboa: Mundos Sociais.

REINVENTAR O CURRÍCULO PARA INOVAR AS PRÁTICAS: A UTILIZAÇÃO DAS TECNOLOGIAS PELOS PROFESSORES VETERANOS¹

ID 217

José Carlos MORGADO^a

Ana MOURAZ^b

Thiago FREIRES^a

Centro de Investigação em Educação (CIEEd), Universidade do Minho; Centro de Investigação e
Intervenção Educativas (CIIE)

jmorgado@ie.uminho.pt; anamouraz@fpce.up.pt; freiresle@gmail.com

Resumo: A inovação nas escolas passou a ser uma tendência nos discursos sobre a melhoria educativa, associada à mudança necessária das práticas para assegurar essa melhoria que, por sua vez, são exigidas pelo desafio de preparar estudantes para um futuro imprevisível. A relação do conceito de inovação às tecnologias da informação é óbvia e naturalizada. Não é, por isso, estranho que aos professores veteranos também se associe uma maior dificuldade de acesso às tecnologias da informação que assim contribuiriam para obstaculizar a inovação necessária, ao mesmo tempo que aos estudantes, habituados desde o berço a deslizar os dedos pelos ecrãs dos telemóveis e I-pads, se associa uma competência digital quase “inata”. Todavia esse “*digital gap*” dos professores veteranos, tal como a proficiência “inata” dos estudantes parecem ser crenças infundadas. Esta comunicação, que se inclui no âmbito do projeto *Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50 (REKINDLE+50)* é uma revisão de literatura sobre o uso das tecnologias pelos professores veteranos, realizada com o objetivo de contribuir para o debate que tem vindo a realizar-se em torno do mito do “*digital gap*”.

Palavras-chave: Inovação, Tecnologias, Professores veteranos

1. SOBRE INOVAÇÃO E GRAMÁTICA ESCOLAR – ALGUNS ASPETOS

O tempo em que vivemos é perpassado por dinâmicas sociais caracterizadas pelo imediatismo, pela transformação constante e por um conjunto de imprevisibilidades e incertezas face ao futuro. Nesta era, em que a mudança é um vetor importante, a inovação ocupa um lugar fulcral, tendo sido incorporada, também, na gramática educacional. Na opinião da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE, 2010, p. 14), a inovação educacional representa uma “mudança dinâmica focalizada em agregar valor aos processos educacionais de modo a atingir resultados mensuráveis, seja em termos de satisfação das partes interessadas ou do desempenho educacional”. De acordo com Vincent-Lancrin *et. al.* (2017), a inovação implica a implementação de um produto novo ou significativamente melhorado, quer seja um bem, um serviço, um processo, um novo método de marketing ou um novo método organizacional de práticas, do ambiente de trabalho ou de relações externas. Estas práticas, sendo inovadoras, devem ter em conta o objetivo de melhorar a oferta educativa.

No quadro desta definição, sobretudo no que se reporta ao que é novo, as tecnologias, que ocupam um lugar central na *sociedade do conhecimento*, têm um importante papel na promoção da inovação educacional (OECD, 2010). Isto significa que, no caso da inovação educacional, a atenção deverá estar voltada para uma nova cultura de aprendizagem proporcionada pelas tecnologias (Thomas & Brown, 2011). Segundo estes autores será preciso fazer uma transição no modo como se pensa o processo de aprendizagem, substituindo a forma mecanizada ainda vigente pelo conceito de cenário ou ambiente em que a aprendizagem tem lugar, tornando visível a cultura

¹ Este trabalho é financiado pelo CIEEd - Centro de Investigação em Educação, projetos UID/CED/1661/2013 e UID/CED/1661/2016, Instituto de Educação, Universidade do Minho, através de fundos nacionais da FCT/MCTES-PT.

que emerge e cresce a partir dele. É nesse sentido que defendem que o modelo da sala de aula precisa de ser substituído pelo de ambientes de aprendizagem, em que os media fornecem acesso a uma vasta fonte de informações, de modo que os processos que ocorrem nesses ambientes se consolidam como parte integral dos resultados a alcançar.

Ao reconhecer que vivemos tempos de rápida transformação, Punie *et al.* (2006) reforçam a ideia de que é preciso repensar a forma como a aprendizagem e a educação se encontram organizadas. Na opinião destes autores, é preciso desenvolver ambientes em que as aprendizagens ultrapassem o nível do instrumental, concretizando objetivos que envolvam aquisição de competências sociais, pensamento crítico e técnicas de partilha e cooperação face aos saberes, essenciais para atingir um nível desejável de emancipação e empoderamento social. Refletir sobre o futuro da aprendizagem na *sociedade do conhecimento* requer que se responda a questões do foro instrumental, mas em consonância com uma visão mais explícita dos fundamentos da aprendizagem (teóricos, normativos e éticos) e da própria sociedade (Punie *et al.*, 2006).

Nesse âmbito, Tuomi (2006) considera que o lugar da tecnologia na mudança social da escola deve responder a uma reconstrução do mundo que requer uma reorganização do sentido e uma reconfiguração do meio material. Em causa está a recolocação dos alunos no centro do processo, numa cultura que privilegia o aprender em vinculação com o mundo (Thomas & Brown, 2011), por meio de constructos que estimulam situações de confronto com problemas e experiências reais (Tuomi, 2006). É a partir desta articulação que se podem cultivar novas formas de participação dos aprendentes, estimulando-se características como a flexibilidade e a personalização e combinando diferentes estilos de aprendizagem, contribuindo, assim, para a emergência de uma aprendizagem que pode ser autêntica, motivacional e concebida como um processo social (Punie *et al.*, 2006).

Considerando a pressão exercida nas instituições escolares existentes e nos seus respetivos modelos de aprendizagem, Punie *et al.* (2006) referem que as tecnologias da informação e comunicação (TIC) oferecem oportunidades cruciais no sentido de desenvolver uma visão diferente do que poderá ser o processo de aprendizagem no futuro. Os autores são claros ao defender que é preciso providenciar formação e apoio aos professores, especialmente no domínio das tecnologias, a fim de assegurar uma implementação de sucesso de novos arranjos educativos. Como defendem Thomas e Brown (2011), as abordagens tradicionais, no que diz respeito aos processos de aprendizagem, já não são capazes de lidar com a mudança constante que se vive no mundo.

Palavra chave na reorganização da(s) cultura(s) de aprendizagem, a mudança, quando associada ao contexto da escola, obriga um elevado grau de exigência, envolvendo esforços tanto a nível organizacional como pessoal. No mesmo sentido, Thomas e Brown (2011) afiançam que abraçar a mudança e percecionar a informação como um recurso ajudam a evitar que se considere o processo de aprendizagem como um ato isolado. Se, como refere Tuomi (2006), os sistemas educativos são extremamente difíceis de mudar, cabe aos professores um papel primordial nesse processo.

Em suma, o paradigma que sustenta a inovação para uma aprendizagem baseada nas TIC envolve uma mudança transformacional holística, uma vez que interliga organizações e processos de aprendizagem e articula as realidades da vida dos alunos com a sua experiência escolar. Assim, o desafio dos ambientes educativos é o de serem capazes de integrar os quatro princípios da inovação social: a abertura, a colaboração, a liberdade e o acontecer «com» os envolvidos e não «para» os mesmos (Hannon, 2009). A instauração desse paradigma, que

diminui o fosso entre a realidade juvenil e as experiências escolares, pressupõe intenso envolvimento dos professores.

2. OS PROFESSORES VETERANOS E O RECURSO ÀS TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

O corpo docente, em Portugal, bem como nos restantes países que integram a OCDE, tem vindo a caracterizar-se por um acentuado processo de envelhecimento (OECD, 2018) – ver *figura 1*. No país, 38% de todos os professores do ensino não superior tem mais de 50 anos de idade, num cenário em que se verifica um aumento do tempo de serviço ao longo dos últimos vinte anos. Estes professores, com um longo tempo de atuação profissional, remetem-se para o conceito de «veterano», cuja definição não é consensual entre diferentes autores, embora se considere, em geral, que um veterano é um professor que exerce funções há mais de vinte anos ou que está no ciclo final da carreira (Carrilo & Flores, 2018; Veldman *et al.*, 2016; Orlando, 2014; Thorburn, 2014; Cohen, 2009; Day & Gu, 2009).

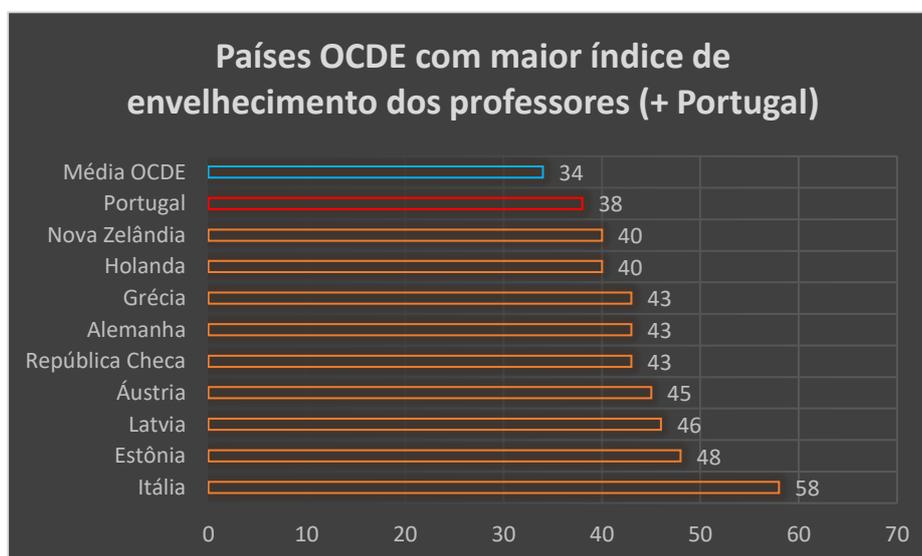


Figura 1: Taxa de envelhecimento dos professores da educação não superior
Fonte: OCDE, 2018

Os estudos focalizados em professores veteranos permitem identificar um conjunto de temas que envolvem, entre outras questões, a satisfação com o trabalho (Admiraal *et al.*, 2019), os processos de acompanhamento e cooperação entre professores veteranos e professores iniciantes (Alhamad, 2018), o desenvolvimento profissional (Klieger & Yakobovitch, 2012), as mudanças dos contextos educacionais (Stone-Johnson, 2014), a avaliação (Boston & Wilhelm, 2017), as diferenças de perspetivas, práticas e competências entre professores veteranos e professores iniciantes (Caples & McNeese, 2010) e as identidades profissionais (Carrilo & Flores, 2018). Um tema que não tem sido muito abordado diz respeito à relação dos professores veteranos com as tecnologias no contexto pedagógico (Orlando, 2014), componente central para a reorganização dos ambientes de aprendizagem contemporâneos, tal como temos expressado ao longo do texto.

Embora escassa, a literatura sobre a utilização das TIC por professores veteranos realça a existência de processos de resistência à sua implementação (Plair, 2008). Os professores podem não ser resistentes à utilização das TIC de forma irrefletida. Porém; esta resistência espelha questões culturais e políticas complexas, subjacentes às práticas que envolvem a utilização das tecnologias pelos professores veteranos (Orlando, 2014). Nesse sentido,

há evidências de que as crenças pessoais podem influenciar as escolhas que um professor faz para articular as TIC em processos de ensino e aprendizagem (Ertmer, 2005; Niederhauser & Stoddart, 2001). Uma outra pista que a investigação tem avançado é a de que os professores que adotam uma perspectiva de ensino centrada no aluno tendem a relacionar-se melhor com a utilização das TIC no contexto da sala de aulas (Ertmer, 2005; Wozney, Venkatesh & Abrami, 2006). As TIC, sugerem Ferrari, Cachia e Punie (2009), colaboram para a reconfiguração dos ambientes de aprendizagem, alterando a natureza das atividades e fomentando o pensamento criativo.

Relativamente à ideia de «resistência» à mudança por parte dos professores veteranos, a literatura associa esta tendência a questões pedagógicas relacionadas com o uso das tecnologias, fazendo prevalecer a ideia de que tornariam mais complexas as relações entre ensino e aprendizagem (Orlando, 2014). Outra perspectiva em causa, observada por Orlando (2014), é o facto da dificuldade de incorporar as TIC poder estar relacionada com o «cansaço de mudanças». A autora afirma que, historicamente, os professores têm sido submetidos a processos de mudança política que, em geral, decorrem numa lógica *top-down*, ou seja, relativizam o seu envolvimento na planificação e monitorização desses processos, o que os relega para a posição de meros aplicadores, promovendo a ausência de um comprometimento genuíno. Por outro lado, também são colocados em causa os saberes dos professores, isto é, o que sabiam já não serve para dar resposta às necessidades dos alunos, o que fortalece a ideia de que as questões culturais criam dilemas nas suas práticas (Tuomi, 2006).

Quando se trata dos professores veteranos, o facto de não recorrerem às tecnologias nas aulas tende a ser associado à ideia de que estes profissionais não dominam a sua utilização. Porém, a literatura problematiza essa correlação, reorganizando a questão da falta de competência no âmbito da dificuldade que os professores têm para compreender o sentido e os benefícios que uma eventual inovação educacional, por meio da tecnologia, pode promover (Orlando, 2014).

Assim, alguns estudos revelam que a experiência de ensino é um fator relevante para ter sucesso na implementação das TIC em sala de aula (Wong & Li, 2008; Giordano, 2007). Nesse sentido, é possível identificar trabalhos cujos resultados apontam para o facto de os professores mais velhos recorrerem às TIC com maior frequência que seus pares mais novos (Lau & Sim, 2008; Russell, Bebell, O'Dwyer & O'Connor, 2003). Provavelmente, as razões para este contraditório assentam em duas perspectivas: os professores mais novos focalizam-se no uso das TIC em detrimento da sua aplicação no ensino; e, no início da carreira, os professores são mais desafiados para a familiarização com questões relativas ao currículo e à gestão da sala de aula (Russell, Bebell, O'Dwyer & O'Connor, 2003).

2.1. Da adoção e integração das TIC em contextos formativos – alguns fatores

Os processos de incorporação das TIC em contextos de ensino e aprendizagem são mediados por um conjunto de fatores que podem potenciar ou, pelo contrário, refrear o desenvolvimento de atividades que visam uma inovação educacional. A literatura disponível sobre os elementos de mediação do processo de adoção e integração das TIC aponta, essencialmente, para a figura do professor. O nível de escolaridade, o género, a idade, o tempo de serviço e a experiência no uso do computador para fins educativos são alguns dos fatores que influenciam esse processo (Schiller, 2003; Huang & Liaw, 2005; Korte & Husing, 2007; Buabeng-Andoh, 2012). A investigação refere, também, que as atitudes dos professores interferem diretamente com a apropriação da tecnologia, considerando que uma atitude positiva face à tecnologia educativa permite potenciar a sua integração nos processos de ensino-aprendizagem (Buabeng-Andoh, 2012).

A referida atitude positiva pode associar-se ao grau de familiaridade do professor com as TIC ou com a percepção de que a tecnologia permite aceder a ambientes de aprendizagem mais significativos. No polo oposto, uma posição negativa pode emergir da ideia de que o recurso às tecnologias implica a intensificação do trabalho (Abuhmaid, 2011) ou da percepção de que o contexto escolar carece de materiais de suporte e não promove uma cultura de liderança em termos da integração tecnológica (Anderson & Dexter, 2005). Isto quer dizer que a competência do professor enquanto usuário dos media não é o único domínio que interfere com o recurso às TIC em contextos de formação, embora haja literatura que a identifica como um dos principais constrangimentos (Bingimlas, 2009; Hew & Thomas, 2007; Newhouse, 2002).

Outras barreiras emergem tais como a falta de treino (Pelgrum, 2001), a falta de recursos materiais, que muitas vezes têm de ser partilhados por um conjunto alargado de professores (Bingimlas, 2009), a falta de segurança por parte dos profissionais, que não se sentem suficientemente confiantes na sua capacidade de recorrer às TIC, o que provoca situações de ansiedade e medo do fracasso, e a falta de suporte técnico, o que enfraquece o decurso normal das atividades (Becta, 2004; Balanskat *et al.*, 2006). Perante estes constrangimentos, é de realçar o papel da confiança, um fator chave para os professores, numa cultura de integração tecnológica nas práticas pedagógicas. A confiança relativamente às TIC pode ser desdobrada em dois níveis: (a) o nível micro, em que os professores estão à vontade com diferentes tecnologias e seu manuseio fora do contexto profissional; e (b) nível macro, que compreende a necessidade de os professores se sentirem confortáveis num contexto de mudança que exige a reorganização de práticas em diversos níveis, simultaneamente (Chandra & Mills, 2015; Lakkala & Ilomaki, 2015; Orlando, 2014).

2.2. Da ação educativa – utilização *versus* integração

Terminada a reflexão sobre os fatores que interferem com a utilização das TIC em contextos educativos, convém referir que esse processo exige que se tenha em conta o facto de existir uma diferença entre utilizar as TIC e integrá-las como ferramenta pedagógica. É preciso compreender que a integração das TIC deve ser perspetivada a partir de um olhar abrangente («wholeness»), na convicção de que todos os elementos do sistema devem estar conectados para poder funcionar como um todo (Earle, 2002). De acordo com Earle (2002), quando um professor permite aos alunos aceder a uma série de sítios, ou ferramentas TIC, sem aliar estes recursos a princípios pedagógicos, ele não está, de facto, a integrar a tecnologia na sala de aula. Isso permite reconhecer a tecnologia como uma ferramenta que pode auxiliar os processos de ensino-aprendizagem (Williams, 2003), potenciando-os a partir do momento em que o seu recurso é verdadeiramente integrado nas questões pedagógicas e nos conteúdos.

Foi com base na convicção de integrar a tecnologia, como instrumento capaz de potenciar a inovação e promover a contextualização curricular (Morgado, Fernandes & Mouraz, 2011), que nasceu o projeto **REKINDLE+50, Migrações digitais e inovação curricular: ressignificar a experiência e (re)encantar a profissão docente depois dos 50**, que abrange, também, a questão do envelhecimento do corpo docente, em Portugal. Em linhas gerais, o projeto procura responder a um certo desencanto profissional, com origem no alargamento do tempo necessário para a aposentação, em situações de instabilidade, constrangimento e desmotivação, a que se associa, ainda, uma clara diferença geracional entre professores e alunos. Esta ação foi desenhada para responder a esse desencontro, procurando contrariar alguns dos efeitos do envelhecimento dos professores, invertendo o círculo vicioso identificado e transformando esse envelhecimento num potencial de

inovação curricular. A sua finalidade passa, também, por potenciar a relação entre a agência curricular assumida pelos professores (Morgado, 2017) e as práticas de ação educativa mediadas pelas tecnologias móveis.

O carácter inovador e o desafio do **REKINDLE+50** reside na ressignificação da experiência profissional dos professores com mais de 50 anos para promover a renovação do seu compromisso com a docência e com a inovação curricular, mediada pelo recurso às tecnologias móveis. É no âmbito deste projeto que se justifica o trabalho de mapeamento do estado da arte, relativamente aos professores veteranos e seu recurso às tecnologias, que foi sucintamente apresentado ao longo do corrente texto.

3. EM JEITO DE CONCLUSÃO - ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

A revisão da literatura e o trabalho de campo realizados no âmbito do projeto **REKINDLE+50** permitem-nos inferir que a promoção da cultura da tecnologia em contextos de ensino-aprendizagem pode potenciar um movimento de inovação pedagógica, que se sustentará em lógicas de agência curricular e práticas de ação educativa apoiadas em recursos móveis. Para atingir esse fim, é preciso avançar no diagnóstico das necessidades dos professores e identificar constrangimentos que interfiram na construção e implementação de novas práticas para, a partir daí, se definir uma estratégia que mobilize uma cultura digital sustentável no quotidiano das escolas.

Em Portugal, bem como em outros países europeus, o fenómeno do envelhecimento dos professores exige uma sensibilidade significativa na abordagem desse problema, essencial para conhecer e compreender os desafios a que estão expostos os professores «veteranos», «experientes» ou com «longa carreira». A renovação da gramática escolar e a integração das TIC não podem ignorar determinadas *nuances* da profissão docente, razão pela qual é imprescindível assegurar a investigação em ambas as áreas, para além de fomentar e desenvolver um projeto de revitalização e reencantamento da profissionalidade docente. Só um trabalho de cooperação efetiva com professores em exercício de funções poderá viabilizar a promoção genuína de uma cultura da mudança e inovação nas escolas; um passo que beneficiará a todos os atores educativos, incluindo aqui os estudantes, afinal a principal razão de todas estas mudanças.

REFERÊNCIAS

- Abuhmaih, A. (2011). ICT training courses for teacher professional development in Jordan. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 195-210.
- Admiraal, W., Veldman, I., Mainhard, T., & Tartwijk, J. (2019). A typology of veteran teachers' job satisfaction: Their relationships with their students and the nature of their work. *Social Psychology of Education: An International Journal*. doi:10.1007/s11218-018-09477-z
- Alhamad, R. (2018). Challenges and Induction Needs of Novice English as a Foreign Language Teachers in Saudi Arabia. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 6(1), 50-63.
- Anderson, R. E., & Dexter, S. (2005). School technology leadership: An empirical investigation of prevalence and effect. *Educational Administration Quarterly*, 41(1), 49-82.
- Balanskat, A., Blamire, R., & Kefala, S. (2006). A review of studies of ICT impact on schools in Europe: European Schoolnet. [S.l.]: European Communities.
- Becta (2004). A review of the research literature on barriers to the uptake of ICT by teachers. Retrieved from https://dera.ioe.ac.uk/1603/1/becta_2004_barrierstouptake_litrev.pdf

- Bingimlas, K. A. (2009). Barriers to the Successful Integration of ICT in Teaching and Learning Environments: A Review of the Literature. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(3), 235-245. doi:10.12973/ejmste/75275
- Boston, M. D., & Wilhelm, A. G. (2017). Middle School Mathematics Instruction in Instructionally Focused Urban Districts. *Urban Education*, 52(7), 829-861.
- Buabeng-Andoh, C. (2012). An Exploration of Teachers' Skills, Perceptions and Practices of ICT in Teaching and Learning in the Ghanaian Second-Cycle Schools. *Contemporary Educational Technology*, 3(1), 36-49.
- Caples, C., & McNeese, M. N. (2010). Student Misbehavior and Teacher Persistence among Beginning and Veteran Teachers. *International Journal of Learning*, 17(6), 427-436. doi:10.18848/1447-9494/CGP/v17i06/47105
- Carrilo, C., & Flores, M. A. (2018). Veteran teachers' identity: what does the research literature tell us?. *Cambridge Journal of Education*, 48(5), 639-656. doi: 10.1080/0305764X.2017.1394982
- Chandra, V., & Mills, K. A. (2015). Transforming the Core Business of Teaching and Learning in Classrooms through ICT. *Technology, Pedagogy and Education*, 24(3), 285-301.
- Cohen, R. M. (2009). What it takes to stick it out: two veteran inner-city teachers after 25 years. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 471-491. doi: 10.1080/13540600903057252
- Day, C., & Gu, Q. (2009). Veteran teachers: commitment, resilience and quality retention. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(4), 441-457. doi: 10.1080/13540600903057211
- Earle, R. S. (2002). The integration of instructional technology into public education: Promises and challenges. *ET Magazine*, 42(1), 5-13.
- Ertmer, P. A. (2005), "Teacher pedagogical beliefs: The final frontier in our quest for technology integration?". *Educational Technology Research and Development*, 53(4), 25-39.
- Ferrari, A., Cachia, R., & Punie, Y. (2009). *Innovation and creativity in education and training in the EU Member States: Fostering creative learning and supporting innovative teaching*. Luxembourg: European Communities, JRC.
- Giordano, V. (2007). A professional development model to promote internet integration into P-12 teachers' practice: A mixed method study. *Computers in the schools*, 24(3/4), 111-123.
- Hanon, V. (2009). *'Only connect!': A new paradigm for learning innovation in the 21st century*. Victoria: Centre for Strategic Education.
- Hew, K. F. & Thomas, B. 2007, "Integrating technology into K-12 teaching and learning: current knowledge gaps and recommendations for future research". *Education Tech Research Dev*, 55, 223-252. doi 10.1007/s11423-006-9022-5.
- Huang, H. M., & Liaw, S. S. (2005). Exploring users' attitudes and intentions toward the Web as a survey tool. *Computers in Human Behavior*, 21(5), 729-743.
- Klieger, A. a. y.-y. c., & Yakobovitch, A. (2012). Contribution of professional development to standards implementation. *Teacher Development*, 16(1), 77-88. doi:10.1080/13664530.2012.674290
- Korte, W. B., & Hüsing, T. (2007). Benchmarking access and use of ICT in European schools 2006: Results from Head Teacher and A Classroom Teacher Surveys in 27 European countries. *eLearning Papers*, 2(1), 1-6.
- Lakkala, M., & Ilomaki, L. (2015). A case study of developing ICT-supported pedagogy through a collegial practice transfer process. *Computers & Education*, 90, 1-12. DOI: 10.1016/j.compedu.2015.09.001

- Lau, C. T., & Sim, C. H. (2008). Exploring the extent of ICT adoption among Secondary school teachers in Malaysia. *International Journal of Computing and ICT Research*, 2(2), 19-36.
- Morgado, J. C. (2017). Desafios curriculares para uma escola com futuro, *Revista ELO*, 24, 37-44.
- Morgado, J. C., Fernandes, P., & Mouraz, A. (2011). Contextualizar o currículo para melhorar a aprendizagem dos alunos. In Carlos Sousa Reis e Fernando Sá Neves (Coord.), *Livro de Atas do XI Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Volume 2* (147-152). Guarda: Instituto Politécnico da Guarda.
- Newhouse, P. (2002). Literature review: *The impact of ICT on learning and teaching*. Perth, Western Australia: Department of Education.
- Niederhauser, D.S. & Stoddart, T. (2001). Teachers' instructional perspectives and use of educational software. *Teaching and teacher education*, 17, 15-31.
- OECD (2010). *Inspired by technology, driven by pedagogy. A systematic approach to technology-based school innovations*. Educational Research and Innovation Series. [S.I.]: OCDE.
- OECD (2018). *Education at a glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Orlando, J. (2014). Veteran teachers and technology: change fatigue and knowledge insecurity influence practice. *Teachers and Teaching*, 20(4), 427-439. doi: 10.1080/13540602.2014.881644
- Pelgrum, W. J. (2010). Obstacles to the integratin of ICT in education: results from a worldwide assessment. *Computers & Education*, 37, 163-178.
- Plair, S. K. (2008). Revamping Professional Development for Technology Integration and Fluency. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 82(2), 70-74. doi: 10.3200/TCHS.82.2.70-74
- Punie, Y., Cabrera, M., Bogdanowicz, M., Zinnbauer, D., & Navajas, E. (2006). *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society*. Seville: European Commission.
- Russell, M., Bebell, D., O'Dwyer, L. and O'Connor, K. (2003). Examining teacher technology use: Implications for preservice and inservice teacher preparation. *Journal of Teacher Education*, 54 (4), 297-310.
- Schiler, J. (2003). Working with ICT: Perceptions of Australian principals, *Journal of Educational Administration*, 41(3), 171-185.
- Stone-Johnson, C. (2014). Parallel professionalism in an era of standardisation. *Teachers and Teaching*, 20(1), 74-91. doi:10.1080/13540602.2013.848514
- Thomas, D., & Brown, J. S. (2011). *A new culture of learning. Cultivating the imagination for a world of constant change*. [S. I.]: CreateSpace.
- Thorburn, Malcolm (2014). 'It was the best of times, it was the ...': subject aims and professional identity from the perspective of one veteran male teacher of physical education in Scotland. *Teachers and Teaching*, 20(4), 440-452. doi: 10.1080/13540602.2014.881641
- Tuomi, I. (2006). The future of learning in the knowledge society: Disruptive changes for Europe by 2020. In Punie et. al. (Authors), *The Future of ICT and Learning in the Knowledge Society* (47-85). Seville: European Comission.
- Veldman, I., Admiraal, W., Tartwijk, J. van, Mainhard, T., & Wubbels, T. (2016). Veteran teachers' job satisfaction as a function of personal demands and resources in the relationships with their students. *Teachers and Teaching*, 22(8), 913-926. doi: 10.1080/13540602.2016.1200546
- Vincent-Lancrin, S., Jacotin, G., Urgel, J., Kar, S., & González-Sancho, C. (2017). *Measuring Innovation in Education: A Journey to the Future*. Paris: OECD Publications.

- Williams, M. D. (2003). Technology integration in education. In Tan, S.C. & Wong, F.L. (Eds.), *Teaching and Learning with Technology: An Asia-pacific perspective* (17-31). Singapore: Prentice Hall.
- Wong, E.M.L., & Li, S.C. (2008). Framing ICT implementation in a context of educational change: a multilevel analysis. *School effectiveness and school improvement*, 19(1), 99-120.
- Wozney, L., Venkatesh, V., & Abrami, P.C. (2006). Implementing computer technologies: Teachers' perceptions and practices. *Journal of Technology and teacher education*, 14(1), 173-207.

A AULA NO ENSINO SUPERIOR COMO ESPAÇO PRIVILEGIADO DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA: O QUE DIZEM PROFESSORES DO IFPE¹

ID 1

José Henrique Arruda NASCIMENTO

Kátia Maria da Cruz RAMOS

Universidade Federal de Pernambuco/UFPE

joshnrq53@gmail.com; katiamcramos@gmail.com

Resumo: A partir da compreensão de que a construção da profissionalidade docente ocorre na dinâmica instituído-instituente, o presente trabalho trata dos resultados de uma pesquisa que teve como propósito caracterizar limites e possibilidades do reconhecimento da aula no Ensino Superior como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica, a partir do que dizem professores do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Para tanto, ancorado na abordagem qualitativa, recorreu ao uso da entrevista para coleta de dados junto ao conjunto de professores do curso de Engenharia Mecânica do IFPE (três engenheiros e um pedagogo) e os dados coletados foram analisados através da definição de eixos temáticos advindos dos objetivos propostos. Os resultados acenam possibilidades de reconhecimento da sala de aula como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica, na sua dimensão autoformativa, cujo incentivo à capacitação docente e condições de trabalho se constituem aliados na configuração desse espaço formativo.

Palavras-chave: Formação Continuada Didático-Pedagógica. Aula no Ensino Superior. Profissionalidade docente.

INTRODUÇÃO

Desde meados do século XX a Educação Superior vem reconfigurando-se, entre outros aspectos, assumindo uma responsabilidade social (Barnett, 2001) diante de demandas relativas ao desenvolvimento pessoal-profissional de seus estudantes (Zabalza, 2004) bem como à sua necessária incorporação ao sistema educativo enquanto instituição social (Bourdoncle & Lessard, 2002). Essa perspectiva situa a docência no Ensino Superior a partir da compreensão de que a dimensão pessoal, a profissional e a institucional faz parte do desenvolvimento profissional docente. Nomeadamente no sentido do afirmado por Ramos (2010) de que a profissionalidade docente é reconstruída na dinâmica instituído-instituente de tensões e conflitos cotidianos na gestão da sala de aula, que por sua vez têm estreita relação com a gestão da universidade e da educação superior.

Nesse quadro, emerge o campo da Pedagogia Universitária que, conforme afirmam Bazzo e Silva (2011), é um campo que “vem apresentando reflexões que indicam uma importante e nova preocupação das instituições de ensino superior com o desempenho de seus docentes nas atividades de ensino” (p. 554). E a aula universitária é compreendida em sua dimensão de profissionalização docente (Silva, 2009). Por tal razão, na esteira da compreensão da dinâmica instituído-instituente presente no processo de construção da profissionalidade docente, entre outros elementos, torna-se oportuno eleger a aula no Ensino Superior como objeto de atenção em termos do seu caráter de espaço privilegiado de formação continuada didático-pedagógica.

É a partir dessa ideia que este estudo trata dos resultados de uma pesquisa que teve como objetivo caracterizar limites e possibilidades do reconhecimento da aula no Ensino Superior como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica, a partir do que dizem professores do IFPE. Para tanto, o texto congrega três pontos. O primeiro trata de uma breve consideração acerca do debate sobre a aula no Ensino Superior na sua relação com a formação continuada, com destaque para trabalhos apresentados em reuniões da Associação Nacional de Pós-

¹ Trabalho desenvolvido no âmbito do Programa de Bolsas de Incentivo Acadêmico (BIA) da Fundação de Amparo a Ciência e Tecnologia de Pernambuco (FACEPE).

graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), na perspectiva de embasar o estudo. A questão do percurso seguido na pesquisa tem lugar no segundo ponto, em termos de caracterização do campo, dos participantes e do processo de recolha. No terceiro ponto são apresentados os resultados. Por fim, nas considerações finais, são tecidas reflexões acerca de limites e possibilidades do reconhecimento da aula como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica.

TEMÁTICA DA AULA NO ENSINO SUPERIOR NA RELAÇÃO COM FORMAÇÃO CONTINUADA

A temática da aula no Ensino Superior vem ganhando espaço nessas duas primeiras décadas no século XXI e a aula vem sendo compreendida como espaço de formação continuada (Imbernón, 2010). Nesse quadro, tomamos como referência Barboza e Nunes (2015) quando reconhecem “as tramas engendradas nas teias de relações que configuram a aula em sua dimensão didático-pedagógica, concebendo-a como ‘acontecimento’” (p. 3).

Embora ainda em início de construção, é notório o crescimento do campo da Pedagogia Universitária. Inclusive é um fato que se pode evidenciar pela presença sistemática do eixo relativo a questões do Ensino Superior em eventos educacionais bem como em dossiês temáticos de periódicos, que vêm possibilitando tratar da especificidade bem como singularidade da docência no Ensino Superior. Por sinal, o reconhecimento destes aspectos tem contribuindo para a superação de preconceitos relativos à dimensão didático-pedagógica no âmbito da docência na universidade. Nesse quadro, tal superação vem ocorrendo a partir da compreensão de que a função de ensinar tem estatuto de profissionalidade docente, em termos do afirmado por Roldão (2005) de que “[...] a função de ensinar, assim entendida, é alguma coisa que lhe é específica, que outros actores, se possuírem saberes apenas conteudinais idênticos, não saberão fazer” (p. 117).

De acordo com essa lógica, embora para o exercício docente no Ensino Superior seja exigida uma formação profissional no campo disciplinar, a função de ensinar está para além do domínio de um conteúdo. Pois, para essa autora, a função de ensinar significa “[...] fazer com que o outro seja conduzido a aprender/aprender o saber que alguém disponibiliza (ou seja, o professor como aquele que faz aprender, o que sabe fazer com que os outros saibam [...])” (ibidem, p. 115).

A exigência apenas da formação no campo disciplinar ainda hoje vem alimentado a visão de que quem sabe, automaticamente sabe ensinar. E o reconhecimento da função de ensinar como estatuto de profissionalidade docente, aliada ao movimento de reconfiguração da relação da universidade com a sociedade, chamou a atenção para a pertinência da formação didático-pedagógica, como elemento constitutivo da docência na universidade.

Nesse caso, dada a peculiaridade da exigência de inserção e permanência na docência universitária, a formação continuada se apresenta como possibilidade formativa de proximidade com o didático-pedagógico. Notadamente na perspectiva de formação continuada defendida por Imbernón (2010) em termos de que esta “deveria fomentar o desenvolvimento pessoal, profissional e institucional dos professores potencializando um trabalho colaborativo para transformar a prática” (p. 45).

No que respeita à dimensão didático-pedagógica vale recorrer a Leite e Ramos (2009) quando afirmam que “diz respeito à compreensão das interações humanas no âmbito do caráter mediador do ensino e das suas relações, enquanto possibilitadora da identificação dos fundamentos da ação docente e do exercício dessa ação [...]” (p. 99). Essa compreensão, aliada à concepção de formação continuada acima referida, coloca a aula de acordo com Silva (2009) “como um espaço-tempo de formação humana e profissional” (p. 2).

Nesse sentido, a aula é aqui compreendida como um espaço formativo por constituir-se lugar de reconfigurações da profissionalidade docente. E no caso da docência no Ensino Superior tal espaço se reveste de maior importância dada a condição de autoformação do docente, diante da ausência de formação específica para atuação no Ensino Superior.

A partir dessa compreensão fizemos um levantamento para situar o debate sobre a aula no Ensino Superior na relação com formação continuada. Para tanto, elegemos como descritores os termos Aula no Ensino Superior, Formação Didático-Pedagógica e Docência no Ensino Superior, como base de dados o acervo de reuniões anuais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e como corte temporal o período de 2010 a 2015. A opção por essa base de dados deu-se em função da representatividade da mesma no campo da Educação e foram considerados trabalhos e pôsteres apresentados nos seguintes grupos de trabalhos: GT04 - Didática, GT08 - Formação de Professores, GT11 - Política de Educação Superior, GT12 - Currículo, GT19 - Educação Matemática e GT20 - Psicologia da Educação.

Esse levantamento permitiu observar que dos grupos de trabalhos analisados o que congregou o maior quantitativo de trabalhos relacionados aos descritores considerados foi o GT04 - Didática, com pelo menos um trabalho em cada reunião anual contemplada. O que sinaliza um reconhecimento e uma continuidade de atenção às questões de ordem didático-pedagógicas no Ensino Superior. Apesar de ainda serem poucos os trabalhos com tal foco presentes no âmbito do GT08 - Formação de Professores.

O principal foco dos trabalhos foi a questão das alternativas para atualização dos professores, assim como formas de atualização e de formação e a questão da qualificação do docente universitário. No caso, a temática está presente mas voltada para o foco em si mesma que numa relação entre si. Tal fato ratifica a importância de estudos que se debruçam sobre a aula no Ensino Superior como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica.

CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO, DOS PARTICIPANTES E DO PROCESSO DE RECOLHA

No propósito de caracterizar limites e possibilidades do reconhecimento da aula no Ensino Superior como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica, a pesquisa aqui considerada ancorou-se na perspectiva qualitativa (Minayo, 2008) e teve a entrevista como recurso privilegiado para coleta de dados. Os participantes foram quatro dos cinco professores do curso de Engenharia Mecânica do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Esse Curso foi escolhido em razão de tradicionalmente se guiar na perspectiva cartesiana (Cunha, 1998) e geralmente os professores desenvolverem sua formação no campo das Ciências Exatas, com limitado contato com disciplinas didático-pedagógicas durante a formação acadêmica. E os dados coletados foram analisados tendo como base estudos que se debruçam sobre Aula no Ensino Superior, Formação Didático-Pedagógica e Docência no Ensino Superior, através da definição de eixos temáticos (Vala, 1989), advindos dos objetivos propostos.

De acordo com informações disponibilizadas no site institucional, o IFPE² tem uma proposta de ensino verticalizado através de articulação de 78 cursos, do Ensino Médio/Técnico (integrado e/ou subsequente) à pós-graduação. No âmbito da graduação oferece o curso de Engenharia Mecânica, que começou a ser ofertado no primeiro semestre de 2017 (2017.1), fato que implicou no pequeno quantitativo de professores por conta do curso ainda se encontra nos primeiros períodos de sua oferta.

² Disponível em <http://www.ifpe.edu.br/campus/recife>, acessado em 15 de fevereiro de 2018.

Embora a expectativa inicial fosse encontrar apenas professores com formação no campo das Ciências Exatas, no conjunto dos professores do Curso (cinco) apenas um não é engenheiro mecânico, é pedagogo com especialização em formação de professores. Os demais são graduados e pós-graduado (mestrado e doutorado) em Engenharia Mecânica. E por conta de um professor encontrar-se licenciado, a pesquisa só contou com a participação de quatro professores. Todos os participantes são do sexo masculino, tiveram experiência na indústria antes de exercerem a docência e trabalham em regime de dedicação exclusiva.

Para recolha de dados recorreremos a entrevista tendo por referência a compreensão de Britto Júnior e Feres Júnior (2011) em termos de que permite uma obtenção maior de informações com riqueza de detalhes. O roteiro de entrevista contemplou os eixos privilegiados nos objetivos, a saber: concepções de aula, concepções de formação didático-pedagógica, estatuto da aula no processo de formação continuada e elementos que vêm contribuindo para professores do IFPE fazerem da aula um espaço de formação didático-pedagógica. Todas as entrevistas foram realizadas no IFPE, no mês de março/2018, gravadas com autorização prévia e em função da solicitação de participantes duas foram feitas individualmente e uma em dupla. E o resultado da análise a seguir apresentamos.

CONCEPÇÕES DE AULA

Para a maioria dos participantes a aula é um momento de transmissão de informação, conforme depoimentos a seguir: “a gente fala em transmitir informação em massa”, “para o aluno adquirir conhecimento”. Apenas um dos participantes explicitou acreditar que a aula é um ambiente de formação, onde ambos: professor e aluno adquirem e compartilham conhecimentos.

Apesar da presença da concepção de aula como transmissão, houve também depoimentos que sinalizavam para a compreensão de aula como espaço dinâmico de interações.

Aprender a dar aula é no dia a dia, desde que você goste, vai no dia a dia com os alunos e refletindo para melhorar a sua aula.

O momento da aula é onde podemos trocar informações com os alunos e assim até aprender coisas novas.

Inclusive alguns situam o poder relativo do professor diante das tecnologias digitais.

Antigamente o professor era um senhor da verdade. Hoje, eu posso fazer um gráfico que passo três aulas. Mas se o aluno jogar num aplicativo no celular pode ver se está certo.

Nesse quadro, essa ordem de acontecimentos reflete o que Farias, Sales, Braga e França (2009) denominam de uma cultura ainda presente no Brasil fundamentada na concepção de docência como transmissão, ao mesmo tempo que sinaliza uma abertura para compreensão da aula como um espaço multidimensional.

CONCEPÇÕES DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

Quando questionados sobre formação didático-pedagógicas os participantes reagiram de forma semelhante, em termos de considerar importante tal formação e de ser de grande utilidade para o professor. Em alguns casos com destaque para o fato de que se faz necessário por parte do professor a predisposição à docência, o “gostar de ensinar”, do contrário, pouca ou nenhuma diferença poderia ser notada em sala de aula, como melhoria advinda da formação continuada.

Tal reconhecimento sinaliza uma compreensão de formação continuada congregando também questões de ordem didático-pedagógica, faz-nos lembrar do afirmado por Silva e Ramos (2017) de que “a consciência da necessidade de saberes específicos para exercer a docência pode desencadear um movimento para a construção

da profissionalidade docente na Educação Terciária” (p. 44). No caso, pode contribuir para o reconhecimento da aula como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica.

ESTATUTO DA AULA NO PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA

Segundo os participantes o IFPE passou por duas fases: Anteriormente bastante restrita e com bastante dificuldades com relação principalmente a possibilidade de formação dos professores, principalmente em termos da inexistência de incentivos e a atribuição de muito trabalho. Já atualmente evidencia-se inúmeras formas de incentivo a pesquisa e formação dos professores, incluindo diversos auxílios e ainda o regime de dedicação exclusiva. No caso de tal regime existe a possibilidade de uma maior disponibilidade para refletir sobre a atuação em sala, bem como além do período em sala de aula, outros horários para que possa estar recebendo e auxiliando os alunos em suas atividades.

Um outro aspecto comentado pelos professores foi a questão física (estrutural) oferecida. Segundo os participantes a sala de aula em si, pode já ser um diferencial. Fisicamente pode ser algo que ajuda no desempenho e desenvolvimento das aulas. Para os professores, a estrutura que o IFPE tem possibilitado uma amplitude enorme para suas aulas. Da mesma maneira, o investimento em máquinas, treinamento dos professores, incentivos para manter-se estudando (mestrado, doutorado) faz com que o professor disponha de possibilidades cada vez maiores em sala/laboratório.

No que se refere ao estatuto da aula no processo de formação continuada, as condições de trabalho administrativa e físicas sinalizam possibilidades de reconhecer a potencialidade de tal espaço. Notadamente em termos de tempo disponível para dedicar-se às diversas atividades, na direção do afirmado por Freitas (2007) de que a formação continuada deve ter como eixo principal a reflexão dos saberes e dos fazeres docentes, enquanto uma estratégia para o professor avaliar seu trabalho.

ELEMENTOS QUE VÊM CONTRIBUINDO PARA PROFESSORES FAZEREM DA AULA UM ESPAÇO DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

No âmbito dos elementos que vêm contribuindo para professores fazerem da aula um espaço de formação continuada, dentre os aspectos apontados pelos participantes o ambiente dos laboratórios e o contato com professores antigos tem se constituindo em importante contributo. No caso, recorrer ao auxílio de um professor antigo pode, conforme um dos participantes, viabilizar o contato com “macetes”³.

O aluno com uma visão e pré-disposição diferente também foi algo apontado como contributo. Os incentivos governamentais oferecidos atualmente como bolsas e auxílios financeiros, a iniciação científica, etc. E ainda os incentivos de diversas naturezas para a continuidade dos estudos dos servidores, exemplo da diminuição da carga horária, para que se possa ter maior disponibilidade de tempo para a realização do aprimoramento acadêmico. Conforme o seguinte depoimento: “Existem programas de incentivo aos servidores de continuar estudando. Fazer mestrado, doutorado, e é até recompensando⁴ para fazer”.

Nesse sentido, os elementos apontados vinculam-se a aspectos institucionais e relacionais que interveem na atuação docente, pouco centralizando o foco na aula. E essa ordem de acontecimentos realça o alerta de Melo

³ Termo referente a pequenos truques adquiridos ao longo da experiência, que facilitam a realização de procedimentos.

⁴ Esta recompensa refere-se a benefícios como: bonificação financeira pela sua titulação, diminuição/ajuste de carga horária, por exemplo.

e Malusá (2015) acerca da importância do acesso a conhecimentos que possibilitem fundamentar pedagogicamente as reflexões docentes.

Vale destacar o comentário de um dos participantes, que é pedagogo, que salientou a necessidade de investimento na questão formativa (didático-pedagógica) e não apenas pensando em ter doutores formados no campo disciplinar específico e sim professores com um conhecimento mais amplo e com esta amplitude, maiores possibilidades para engajamento em aula, dos alunos. No caso, alerta que se faz necessário superar a ideia de transmitir conhecimento, em termos da pertinência de tratar a aula como um todo.

Embora os elementos apontados ratifiquem o anteriormente observado, em termos de uma limitada visão da aula como espaço multidimensional, vale realçar o aceno das possibilidades no que se refere ao reconhecimento de outros elementos constitutivos da docência. Consequentemente um aceno de possibilidades de reconhecimento do lugar da aula na profissionalização docente, como espaço privilegiado de formação continuada didático-pedagógica na dimensão de autoformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da compreensão de aula como um espaço formativo por constituir-se lugar de possibilidades e de alternativas de reconfigurações da profissionalidade docente, este estudo congregou resultados de uma pesquisa que teve como objetivo caracterizar limites e possibilidades do reconhecimento da aula no Ensino Superior como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica.

E a pertinência de realizar tal propósito teve por base, entre outros, a constatação do afirmado por Scartezini (2017) de que “embora a docência universitária venha despertando o interesse no âmbito acadêmico, a produção nesta área ainda é escassa” (p. 5), principalmente no que se refere à temática da aula no Ensino Superior na relação com formação didático-pedagógica.

Nesse quadro, tivemos como campo o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco (IFPE) e como participantes quatro dos cinco professores do curso de Engenharia Mecânica, que participaram da realização de entrevistas. E os resultados foram sistematizados em eixos advindos dos objetivos propostos.

No âmbito desses resultados observamos que para a maioria dos participantes a aula é um momento de transmissão de informação, com um aceno de abertura para compreensão da aula como um espaço multidimensional.

No que se refere à concepção de formação didático-pedagógicas os participantes a consideraram importante bem como de grande utilidade para o professor, sinalizando um possível contributo para o reconhecimento da aula como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica.

A evidência de inúmeras formas de incentivo a pesquisa e formação dos professores, incluindo diversos auxílios e ainda o regime de dedicação exclusiva, acenou para a possibilidade de uma maior disponibilidade para refletir sobre a atuação em sala. Aliado a isso, um outro aspecto comentado pelos participantes foi a questão física (estrutural) oferecida, pela possibilidade de ajudar no desempenho e desenvolvimento das aulas.

No que se refere ao estatuto da aula no processo de formação continuada, as condições de trabalho administrativa e físicas sinalizam possibilidades de reconhecer a potencialidade de tal espaço. E no âmbito dos elementos que vêm contribuindo para professores fazerem da aula um espaço de formação continuada, dentre os aspectos apontados o ambiente dos laboratórios e o contato com professores antigos tem se constituindo em importante contributo. Além disso foi destacada a questão do aluno com uma visão e pré-disposição diferente.

Diante do exposto os elementos apontados indicam, por um lado, uma limitada visão da aula como espaço multidimensional. Por outro lado, sinalizam possibilidades no que se refere ao reconhecimento de outros elementos constitutivos da docência. No caso, tais elementos acenam possibilidades de reconhecimento da sala de aula como espaço privilegiado de formação didático-pedagógica, na sua dimensão autoformativa, cujo incentivo à capacitação docente e condições de trabalho se constituem aliados na configuração desse espaço formativo.

REFERÊNCIAS

- Barboza, M. G. & Nunes, C. (2015). A(s) Aulas(s) universitária(s) “altar sagrado” ao “acontecimento”. *Anais da 37ª Reunião Nacional da ANPEd – PNE: tensões e perspectivas para a educação pública brasileira*. Florianópolis.
- Barnett, R. (2001). *Los límites de la competencia: el conocimiento, la educación superior y la sociedad*. Barcelona: Gedisa.
- Bazzo, V. & Silva, M. G. (2011). Trabalhos sobre formação pedagógica para a docência universitária nas reuniões anuais da Anped: período 2000-2009. *Perspectiva*, Florianópolis, 29(02), 535-559.
- Bourdoncle, R. & Lessard, C. (2002). Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire? Conceptions de l'université et formation professionnelle. *Revue Française de Pédagogie*, Lyon, 139, 131–154.
- Britto Júnior, A. & Feres Júnior, N. (2011). A utilização da técnica da entrevista em trabalhos científicos. *Evidência: olhares e pesquisa em saberes educacionais*, Araxá, 7(7), 237-250, maio.
- Cunha, M. I. (1998). *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara: JM Editora.
- Farias, I., Sales, J., Braga, M. M. & França, M. S. (2009). *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro.
- Freitas, A. (2007). Os desafios da formação de professores no século XXI: competências e solidariedade. In: Brito Ferreira, A., Albuquerque, E. & Leal, T. (Orgs.). *Formação continuada de professores: questões para a reflexão*. Belo Horizonte. Autêntica, 11-31.
- Imbernón, F. (2010). *Formação Continuada de Professores*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Leite, C. & Ramos, K. (2009). Pedagogia Universitária una contribución para la visibilidad de la dimensión pedagógico-didáctica de la docencia. In: Arciga Zavala, B. (Org.). *Contextos, identidades y academia en la Educación Superior*. México: Plaza Y Valdés, 89-114.
- Melo, G. & Malusá, S. (Orgs.). (2015). *Profissão Docente na Educação Superior: múltiplos enfoques*. Jundiaí: Paco Editorial.
- Minayo, M. C. (Org.). (2008). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Ramos, K. (2010). *Reconfigurar a profissionalidade docente universitária: um olhar sobre ações de atualização pedagógico-didática*. Porto: U.Porto editorial.
- Roldão, M. C. (2005). Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. *Revista NUANCES*, Presidente Prudente, SP, 13, 108–126.
- Scartezini, R. (2017). Formação de professores do ensino superior e identidade profissional docente. *Anais da 38ª Reunião Nacional da ANPEd – Democracia em risco: a pesquisa e a pós-graduação em contexto de resistência*. São Luís do Maranhão.
- Silva, E. (2009). *Docência universitária: a aula em questão*. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNB, Brasília.

- Silva, F. & Ramos, K. (2017). Concepções de docência de professores que atuam na educação terciária na área de administração, Pernambuco-Brasil. *Revista FORGES*. Lisboa, 5(2), 37-53.
- Vala, J. (1989). A Análise de Conteúdo. In: Silva, A. & Pinto, J. A. (Orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*. Porto: Edições Afrontamentos, 101-128.
- Zabalza, M. (2004). *O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas*. Porto Alegre: Artmed.

IMPORTÂNCIA DA PARTILHA DO CONHECIMENTO, E DOS COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA ORGANIZACIONAL NA PRESERVAÇÃO DA MEMÓRIA DAS ESCOLAS

ID 279

Paula C. NEVES

*Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação
Centro de estudos Interdisciplinares do Séc. XX (Ceis20)*

José Pedro CERDEIRA

*Instituto Politécnico de Coimbra- Escola Superior de Educação
Instituto de Investigação Aplicada do Politécnico de Coimbra (i2A)*

Rui PAIXÃO

*Universidade de Coimbra - Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação
Centro de Estudos Sociais (CES)*

pneve@esec.pt; jpcerd@esec.pt; rpaixao@fpce.uc.pt

Resumo: Num contexto de atribuição de uma maior autonomia de gestão às escolas e de exigências de maior responsabilização pelos desempenhos, a gestão do conhecimento emerge como um contributo valioso para a criação, preservação e difusão das boas práticas organizacionais e da melhoria da qualidade dos serviços e dos resultados. Neste sentido, a valorização dos mecanismos que melhoram a qualidade das contribuições individuais para as organizações, a partir da identificação das boas práticas como a cooperação e a partilha de conhecimento, permitem a transformação do conhecimento individual em conhecimento organizacional.

Neste trabalho apresenta-se uma revisão narrativa da literatura que fundamenta a ideia de que a partilha do conhecimento tácito entre os membros das escolas tem um elevado grau de discricionariedade e, como tal, pode ser considerada como um comportamento de cidadania organizacional.

Palavras-chave: Memória Organizacional, Gestão do Conhecimento, Partilha do Conhecimento, Comportamentos de Cidadania Organizacional.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos, a análise do conhecimento organizacional e do papel da memória tornaram-se temas proeminentes na compreensão da importância da cultura organizacional, sobretudo no que respeita ao reconhecimento de seu impacto e valor na determinação das boas práticas de muitas das organizações mais modernas.

Em trabalho anterior (Neves & Cerdeira, 2018) defendeu-se a tese de que a memória de uma organização é um ativo importante para a obtenção de vantagens competitivas, já que reflete um conhecimento organizado sobre as boas práticas de gestão extraídas da análise de experiências vividas. A memória organizacional pode ser conceptualizada como o núcleo de conhecimentos da organização, cuja preservação deve ser intencionalmente promovida pela gestão, com recurso a práticas e sistemas que se enquadram no domínio da gestão do conhecimento. Neste enquadramento, evidenciaram-se as dificuldades inerentes ao facto do conhecimento estar muitas vezes na posse dos indivíduos que o produziram, pelo que um dos fatores determinantes na preservação da memória das organizações é promover a transmissão de conhecimento entre os diversos atores que o produziram e que o possuem. Sabendo que a transmissão de conhecimento implica em primeiro lugar a partilha do conhecimento, e que a partilha de conhecimento é sempre voluntária, defende-se a ideia segundo a qual a partilha do conhecimento pode ser considerada como um comportamento de cidadania organizacional e que a sua concretização depende em grande medida da construção de relacionamentos baseados na confiança interpessoal.

Nesta comunicação, retoma-se a reflexão sobre esta temática com uma revisão narrativa da literatura, desta feita centrada no campo das organizações educativas e particularmente nos seus processos de criação, preservação, partilha e difusão do conhecimento.

CONHECIMENTO DAS ESCOLAS

As escolas são cada vez mais entendidas como entidades coletivas e não como um conjunto de professores com a missão de ensinar alunos. As escolas são uma tipologia particular de organizações, cujo objetivo é promover o desenvolvimento e a aprendizagem dos seus alunos.

Neste sentido, o conhecimento é um dos ativos mais importantes de uma organização escolar e é fundamental para a sua sustentabilidade (Cheng, 2015). O conhecimento é não só a matéria prima, na base de todos os processos educativos, como é também um ativo gerado e preservado na memória organizacional. A natureza, quantidade e qualidade do conhecimento de que a escola dispõe para cumprir a sua missão, coloca-a numa situação de competitividade no presente, enquanto entidade capaz de concorrer com outras no alcance dos seus objetivos. O que a escola sabe permite-lhe, no presente, desenvolver as atividades inerentes à sua missão, mas a preservação desse conhecimento enquanto memória organizacional é determinante para a sua capacidade de desenvolver continuada e sustentavelmente essa missão.

A principal função da memória organizacional é disponibilizar o conhecimento necessário para a execução das responsabilidades atuais, a partir das lições retiradas das decisões e comportamentos do passado, num contexto de aprendizagem contínua (Feiz, Soltani, & Farsizadeh, 2019).

As escolas têm um conjunto de conhecimentos (uma memória) que é evocada e utilizada nas decisões correntes do quotidiano e que se encontra armazenada em diferentes repositórios (internos e externos), em diferentes níveis organizacionais (individual e organizacional). Internamente o conhecimento está nas pessoas (professores, estudantes, dirigentes, não docentes), na cultura, nas rotinas, nas estruturas e em todos os tipos de arquivos. Externamente, encontramos repositórios de conhecimento nos antigos elementos (professores, alunos, gestores e não docentes) além de outros tipos de arquivos externos.

A natureza intangível do conhecimento torna difícil a sua definição pelo que o conceito é utilizado enquanto sinónimo de informação e esta por vezes confundida com a noção de dados. Cardoso, Duarte Gomes e Rebelo (2003), clarificam cada conceito evidenciando a articulação entre os mesmos. Os conceitos são independentes, mas é possível encontrar uma sequência evolutiva contínua entre dados (definidos enquanto elementos providos de significado, simples observações), informação (resultante da atribuição de propósitos e relevância aos dados) e o conhecimento em si que reflete as interpretações, reflexões e síntese dos dados e da informação, pelo que se conclui que apenas as pessoas podem gerar conhecimento (Serrano & Fialho, 2005).

Nonaka e Takeuchi (1995) consideram a existência de dois tipos de conhecimento: o tácito e o explícito. O conhecimento tácito diz respeito ao *know-how*, à capacidade de cada um realizar as atividades do dia-a-dia. É um conhecimento pessoal, não formalizado, que integra modelos mentais, crenças, aptidões técnicas, que é indissociável de quem o detém e do seu contexto, ou seja, é pertença de cada um e não de qualquer organização em que o sujeito se integre. No entanto, é este tipo de conhecimento que pode conferir vantagem competitiva à organização por ser dificilmente difundido e imitável. Nas escolas, grande parte do conhecimento dos seus docentes é de natureza tácita. É um conhecimento interno, construído ao longo da sua experiência enquanto profissionais, que é usado no dia-a-dia da sua atividade docente.

O conhecimento explícito, é aquele que está codificado, é transmissível em linguagem formal e sistemática e que pode ser encontrado nos diferentes procedimentos, nas rotinas, nas bases de dados, nos compêndios, ou seja, é um conhecimento que está fora dos indivíduos, que é pertença da organização e está acessível a todos.

No caso das escolas, os professores são os atores-chave na criação do conhecimento organizacional, que não é o mesmo do que conhecimento individual. Conhecimento individual é pertença dos seus atores (docentes, dirigentes, não docentes) e que apenas está, e pode ser usado na organização enquanto os indivíduos lá permanecerem. A possibilidade de ser utilizado para alcançar os objetivos a que a escola se propõe está assim dependente da presença do seu detentor.

O conhecimento organizacional (que não pode ser confundido com o que cada docente sabe fazer na suas práticas enquanto docente) diz respeito ao que esta, enquanto entidade autónoma, sabe fazer para concretizar a sua missão, ou seja a sua estrutura organizativa, a sua cultura, e as suas práticas de funcionamento.

Um professor experiente, ao longo de toda a sua vida profissional, constrói e acumula uma grande quantidade de conhecimento. Todo este conhecimento, em grande parte de natureza tácita, pode perder-se quando este abandona a escola se não tiver sido anteriormente partilhado e/ou transformado em explícito e consequentemente tiver passado a fazer parte do património da escola (da sua memória). Já Dewey referia em 1970 que o sucesso dos professores de excelência pode nascer e desaparecer com eles, se as escolas não se tornarem espaços de trabalho que deliberadamente encorajem a construção e disseminação de conhecimento. Há frequentemente relatos de projetos e práticas reconhecidas como relevantes na missão da escola que deixam de se realizar simplesmente porque os seus promotores abandonam a escola, ou as equipas se separam, e a escola entretanto não se “apoderou” deste conhecimento. Nestas situações pode dizer-se que a escola perdeu parte da sua memória e ocorreu o que Probst, Raub e Romhardt (2002) designam como “esquecimento organizacional” uma vez que esta já não sabe desenvolver determinados projetos ou atividades.

Quem vier de novo terá de começar tudo do início sem a mais-valia de saber como foram contornadas as dificuldades com que se depararam no passado, e que inevitavelmente irão novamente aparecer, e conseguir alcançar os seus objetivos num menor espaço de tempo e com maior eficiência.

Uma das formas de prevenir esta “amnésia”, é olhar para o conhecimento como um ativo valioso da escola e incluir na sua estratégia uma intencionalidade na sua criação/identificação e preservação ou seja, a escola deve gerir o seu conhecimento. Como o conhecimento é a base das tomadas de decisão para ações concretas, gerir o conhecimento é um caminho para a eficácia de qualquer organização (Davenport & Prusak, 1998).

GERIR O CONHECIMENTO

A gestão do conhecimento é um processo intencional de promoção do fluxo de conhecimento entre os elementos de uma organização e que se concretiza essencialmente em quatro etapas: aquisição/criação, armazenamento, distribuição e utilização do conhecimento (Davenport & Prusak, 1998). O seu objetivo é aumentar o contributo de cada um para a organização, ajudando as pessoas a compreender o contexto em que a organização existe, a assumir responsabilidades, a cooperar e partilhar o que elas sabem e aprendem, e a desafiar, negociar e aprender com os outros de forma eficaz. Se uma organização gerir o seu conhecimento, enquanto ativo e recurso, o seu desempenho será necessariamente melhorado.

A gestão do conhecimento nas escolas pode assim ser definida como atividades de gestão estratégica que apoiam os professores na recolha e uso de informações e conhecimento organizacional enquanto recurso, com vista à melhoria das suas atividades profissionais.

Ao longo do tempo os professores acumulam experiências, competências e conhecimentos que não devem ser ignoradas quando se planifica a estratégia da escola. As iniciativas de gestão do conhecimento ajudam a estabelecer um processo robusto que permite aos docentes obter as informações de que necessitam, quando necessitam, assim como partilhá-las com os outros que podem beneficiar delas, ou seja, a gestão do conhecimento ajuda a promover os processos que levam a tomadas de decisão mais informadas e fundamentadas (Cheng, 2015).

A introdução de práticas de gestão do conhecimento nas escolas facilita a aquisição, partilha e utilização do conhecimento profissional, da experiência e das competências dos professores em particular, bem como a gestão e utilização dos ativos tangíveis e intangíveis da escola (Zhao, 2010). A estratégia de gestão do conhecimento refere-se à abordagem geral que uma organização pretende adotar para alinhar os seus recursos e a capacidade de gerar e difundir conhecimento para melhorar o desempenho organizacional (Zack, 1999). Gerir o conhecimento enquanto recurso implica, portanto, promover os mecanismos para a criação, armazenamento e disponibilização do conhecimento, a quem dele necessita e sempre que necessário.

Há duas categorias de estratégias de gestão do conhecimento: as que dizem respeito à codificação do conhecimento para armazenamento e as relativas às ações interpessoais de partilha do conhecimento (Zack, 1999). Serão estas últimas que iremos abordar.

PARTILHAR O CONHECIMENTO

Embora haja ainda pouca investigação sobre como a gestão do conhecimento pode ser aplicada ao ambiente das escolas (Chu, Wang, & Yuen, 2011), há já bastante informação sobre os processos básicos de partilha do conhecimento.

Num contexto de mudanças rápidas e de necessidade de contínua aprendizagem e atualização, o conhecimento individual dos docentes deve estar disponível para os outros membros da sua comunidade (Nonaka & Konno, 1998), pelo que a promoção de práticas de partilha do conhecimento entre docentes deve estar no centro das políticas de gestão das organizações educativas. A partilha do conhecimento, que para Bock e Kim (2002) é a parte mais importante de toda a gestão do conhecimento, refere-se ao grau em que os elementos de uma organização partilham o conhecimento que vão adquirindo com os seus pares (Teh & Sun, 2011), e que tem impacto no desempenho individual (Marques, Cardoso, & Zappalá, 2008) e da organização.

O objetivo principal da partilha do conhecimento é a transferência do conhecimento de um elemento para outro dentro da mesma organização de forma a converter o conhecimento de um só indivíduo num ativo e recurso organizacional (Dawson, 2000). É a partilha do conhecimento nas organizações que sustenta a criação de novos conhecimentos e que facilita a inovação e eficácia organizacional (Wang & Wang, 2012).

Neste texto, entende-se a partilha do conhecimento a partir do modelo da “espiral do conhecimento” proposto por Nonaka e Takeuchi (1995). Para estes autores, o conhecimento humano é criado e desenvolvido pela interação entre conhecimento tácito e conhecimento explícito (conversão do conhecimento), num processo social entre indivíduos, e desenvolvido através de quatro modos de conversão: socialização (de conhecimento tácito para conhecimento tácito); externalização (de conhecimento tácito para explícito); combinação (de conhecimento explícito para conhecimento explícito); internalização (de conhecimento explícito para conhecimento tácito).

Estes quatro modos de conversão do conhecimento são essenciais para a formação de um ciclo contínuo de criação do conhecimento, o qual numa dimensão ontológica evolui de conhecimento individual para conhecimento organizacional.

Embora as ideias sejam formadas nas mentes dos indivíduos, a interação entre os indivíduos desempenha um papel crítico no seu desenvolvimento. A criação de oportunidades de interação (mediatizada ou não pelas tecnologias de informação) para troca de informação e conhecimento são o ponto de partida para a criação e partilha do conhecimento, principalmente do conhecimento tácito.

É difícil caracterizar e contabilizar o conhecimento tácito, mas é conhecimento válido que faz a diferença e cuja partilha apenas pode ser feita por um processo de socialização, uma vez que este está no fundo das mentes dos elementos da organização.

Nas escolas, a partilha de conhecimento entre docentes é frequentemente a troca de conhecimento tácito (interno ao indivíduo) fruto de uma experiência contextualizada, que não é facilmente codificável, mas que é uma leitura do contexto que reflete uma “ forma de fazer coisas”.

Este tipo de conhecimento, valioso em contexto escolar por ser interno a cada um, apenas pode ser partilhado por vontade do seu detentor, ou seja, só há partilha se o próprio assim o decidir. Esta opção de disponibilizar o seu conhecimento aos outros, define o processo de partilha do conhecimento como uma decisão voluntária, situada na esfera da iniciativa pessoal e que depende em larga medida de outras variáveis altitudinais, como por exemplo a liderança, confiança interpessoal e a confiança no líder (Chu, Wang, & Yuen, 2011).

A partilha do conhecimento entre docentes pode assim ser equacionada como um comportamento de cidadania organizacional (Edge, 2013).

COMPORTAMENTOS DE CIDADANIA ORGANIZACIONAL

Os comportamentos de cidadania organizacional (CCO) são comportamentos individuais voluntários, que, por serem positivos e por terem um forte impacto no desempenho e na eficácia das organizações (Podsakoff, Whiting, Podsakoff, & Blume, 2009), têm sido alvo de investigação no âmbito do comportamento organizacional. O conceito de CCO refere-se a “comportamentos individuais discricionários, não direta ou explicitamente reconhecidos pelo sistema formal de recompensas e que no seu conjunto promovem o eficaz funcionamento da organização” (Organ, 1988, p.4).

A natureza particular do exercício das funções docentes tem conduzido especificamente a investigação deste constructo no meio educacional. O estudo sobre CCO no âmbito das organizações educativas iniciou-se apenas a partir dos anos 2000 (DiPaola & Neves, 2009), pelo que a natureza dimensional do constructo é ainda alvo de investigação. Por exemplo, enquanto Neves, Paixão, Alarcão e Duarte Gomes (2014) apresentam 4 dimensões para caracterizar os CCO em contexto escolar: altruísmo, conscienciosidade, participação cívica e cortesia, Somech e Drach-Zahavy (2000) consideram que o constructo deve ser estudado a três níveis: o nível individual, o nível da equipa de trabalho e o nível organizacional. No entanto, independentemente da perspetiva de estudo, todos os autores incluem comportamentos de partilha de conhecimento nos seus instrumentos de avaliação dos níveis de CCO nas escolas.

A natureza discricionária dos CCO, e a elevada componente voluntariosa dos comportamentos de partilha do conhecimento, levantou a questão da relação entre os dois construtos, que foi equacionada, testada e comprovada (Lin, 2008; Rezvan, Hossein, & Koohi, 2014). Por exemplo, Lin (2008) e Lin e Hsiao (2014) encontraram

uma relação significativa entre os CCO e a partilha do conhecimento nas organizações. Ramasamy e Thamaraiselvan (2011) concluíram que todas as dimensões dos CCO estudadas (altruísmo, cortesia, conscienciosidade, desportivismo e virtude cívica) têm uma influência significativa e simultânea na partilha do conhecimento. Teh e Sun (2011) consideram mesmo que os CCO são uma variável preditiva da partilha e conhecimento, atribuindo os baixos níveis de partilha do conhecimento entre elementos das organizações a baixos níveis de CCO (Wasko & Teigland, 2004), ou seja, a partilha do conhecimento é influenciada pelos fatores antecedentes de CCO, pelo que incentivar os CCO pode ter influência na partilha de conhecimento.

A investigação sobre os fatores antecedentes que incentivam os CCO tem evidenciado que são as atitudes relacionadas com o trabalho que desempenham o papel mais relevante nas decisões individuais dos trabalhadores em realizar CCO (Abo-Nasra, 2019; Gupta & Singh, 2017). A tendência para a realização de CCO e a partilha do conhecimento está relacionada com atitudes como o envolvimento, a satisfação com o trabalho (Abo-Nasra, 2019; Teh & Sun, 2011), o comprometimento organizacional (Teh & Sun, 2011), a liderança transformacional e a confiança no líder (Abo-Nasra, 2019, Lin, 2014), a perceção de justiça e a confiança na organização (Lin, 2014). Uma cultura de confiança é o fator mais importante na promoção do comportamento de partilha do conhecimento, influenciando significativamente a realização de CCO (Gupta & Singh, 2017).

CONCLUSÕES

As pessoas (e os docentes em particular) são o maior e mais importante ativo das organizações educativas. A atração de melhores profissionais para as organizações educativas, a retenção dos docentes com as capacidades mais elevadas e a transferência de competências de excelência do domínio pessoal para o domínio organizacional, são alguns dos desafios que diariamente se colocam às escolas nos dias de hoje.

Nas escolas, a criação e partilha de conhecimento tácito é a chave para criação de conhecimento organizacional. A transferência de conhecimento entre os elementos da escola, especialmente de conhecimento tácito, e a conversão deste em conhecimento organizacional é fundamental para melhorar as competências globais da escola, num tempo presente, e para a construção e preservação da memória organizacional, indispensável para o seu desenvolvimento sustentado no cumprimento da sua missão.

A promoção de comportamentos de partilha do conhecimento é considerada uma das tarefas mais difíceis (Gupta & Singh, 2017), pois existe uma propensão das pessoas para acumularem continuamente um volume crescente de conhecimentos, resistindo ao desenvolvimento de práticas de colaboração e de partilha de experiências e conhecimentos no contexto da organização (Wah, 2000).

O esquecimento organizacional constitui uma séria ameaça às memórias valiosas de uma organização. Reter o conhecimento na organização proporciona a construção e preservação de uma memória organizacional, formada por informações, documentos e experiências.

É importante que a escola se preocupe em reter o seu conhecimento, pelo que motivar os seus elementos a partilharem o que sabem implica uma especial atenção à cultura da organização e às relações entre gestores e subordinados.

A partilha e a difusão do conhecimento internamente requerem antes de mais a construção de um clima de confiança. Gerir os recursos humanos das escolas com boas práticas que se sabe promoverem comportamentos e atitudes positivas dos professores, revela-se de primordial importância na promoção de uma cultura de CCO,

baseada na confiança mútua entre todos os elementos da escola estimuladora da partilha do conhecimento e consequentemente da criação e preservação da memória organizacional.

REFERÊNCIAS

- Abo-Nasra, M. (2019). Organizational citizenship behavior in Arab education system in Israel: personal factors vs. intra-organizational factors. *International Journal of Leadership in Education*, 1-22.
- Bock, G., & Kim, Y. (2002). Breaking the myths of rewards: An exploratory study of attitudes about knowledge sharing. *Information Resources Management Journal*, 15 (2), 14-21.
- Cardoso, L., Duarte Gomes, A., & Rebelo, T. (2003). Gestão do conhecimento: Dos dados à informação e ao conhecimento. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 9 (1), 55-84.
- Cheng, E. (2015). *Knowledge management for school education*. London: Springer.
- Chu, K., Wang, M., & Yuen, A. H. (2011). Implementing knowledge management in school environment: Teacher perception. *Knowledge management & E-learning: An international journal*, 3 (2), 139-151.
- Davenport, T., & Prusak, L. (1998). *Working knowledge – How organisations manages what they Know*. Boston: Harvard Business School Press.
- Dawson, R. (2000). Knowledge capabilities as the focus of organisational development and strategy. *Journal of Knowledge Management*, 4 (4), 320-327.
- Dewey, J. (1970). *The sources of a science of education*. New York: Liveright.
- DiPaola, M. F., & Neves, P. C. (2009). Organizational citizenship behaviors in American and Portuguese public schools: Measuring the construct across cultures. *Journal of Educational Administration*, 47, 490-507.
- Edge, K. (2013). Rethinking knowledge management: Strategies for enhancing district-level teacher and leader tacit knowledge sharing. *Leadership and Policy in Schools*, 12 (3), 227-255.
- Feiz, D., Soltani, M., & Farsizadeh, H. (2019). The effect of knowledge sharing on the psychological empowerment in higher education mediated by organizational memory. *Studies in Higher Education*, 4 (1), 3-19.
- Galbreath, J. (2000). Knowledge management technology in education: An overview educational technology. *Educational Technology Publications, Inc*, 40 (5), 28-33.
- Gupta, B., & Singh, A. (2017). Predicting employee engagement, knowledge sharing & OCB. *The Indian Journal of Industrial Relations*, 52 (4), 675-688.
- Leung, C.- H. (2010). Critical factors of implementing knowledge management in school environment: A qualitative study in Hong Kong. *Research Journal of Information Technology*, 2 (2), 66-80.
- Lin, C.-P. (2008). Clarifying the relationship between organizational citizenship behaviors, gender, and knowledge sharing in workplace organizations in Taiwan. *Journal of Business and Psychology*, 22, 241-250.
- Lin, R., & Hsiao, J.-K. (2014). The relationships between transformational leadership, knowledge sharing, trust and organizational citizenship behavior. *International Journal of Innovation Management and Technology*, 5 (3), 171-174.
- Marques, D., Cardoso, L., & Zappalá, S. (2008). Knowledge sharing networks and performance. *Comportamento Organizacional e Gestão*, 14 (2), 161-192.
- Neves, P. C., & Cerdeira, J. P. (2018). Memória organizacional, gestão do conhecimento e comportamentos de cidadania organizacional. *Perspectivas em Gestão & Conhecimento, João Pessoa*, 8 (1), 3-19.

- Neves, P. C., Paixão, R., Alarcão, M., & Duarte Gomes, A. (2014). Organizational citizenship behavior in schools: Validation of a questionnaire. *Spanish Journal of Psychology, 17*, 1-8.
- Nonaka, I., & Konno, N. (1998). The concept of "ba": Building a foundation for knowledge creation. *California Management Review, 40* (3), 40-54.
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company: How japanese companies create the dynamics of innovation*. New York: Oxford University Press.
- Organ, D. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington MA: Lexington Books.
- Podsakoff, N., Whiting, S., Podsakoff, P., & Blume, B. (2009). Individual- and organizational-level consequences of organizational citizenship behaviors: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 94*, 122-141.
- Probst, G., Raub, S., & Romhardt, K. (2002). *Gestão do conhecimento. Os elementos construtivos do sucesso*. Porto Alegre: Bookman.
- Ramasamy, M., & Thamaraiselvan, N. (2011). knowledge sharing and organizational citizenship behavior. *Knowledge and Process Management, 18* (4), 278-284.
- Rezvan, N. S., Hossein, K., & Koohi, N. M. (2014). Studying new views of organizational citizenship behaviors on knowledge management in executive systems of guilan province, Iran. *International Journal of Engineering Research and Applications, 4* (6) , 133-243.
- Serrano, A., & Fialho, C. (2005). *Gestão do conhecimento o novo paradigma das organizações*. Lisboa: FCA- Editora de informática.
- Somech, A., & Drach-Zahavy, A. (2000). Understanding extra-role behavior in schools: The relationships between job satisfaction, sense of efficacy, and teachers' extra-role behavior. *Teaching and Teacher Education, 16*, 649-659.
- Teh, P. - L., & Sun, H. (2011). Knowledge sharing, job attitudes and organizational citizenship behavior. *Industrial Management & Data, 112* (1), 64-82.
- Wah, L. (2000). Making knowledge stick. Em J. Cortada, *The knowledge management yearbook 2000-2001* (pp. 145-156). Woburn, MA : Butterworth-Heinemann.
- Walsh, J., & Ungson, G. (1991). Organizational memory. *Academy of Management Review, 16* (1), 57-91.
- Wang, Z., & Wang, N. (2012). Knowledge sharing, innovation and firm performance. *Expert Systems with Applications, 39* (10), 8899-8908.
- Wasko, M. M., & Teigland, R. (2004). Public goods or virtual commons? Applying theories of public goods, social dilemmas, and collective action to electronic networks of practice. *The Journal of Information Technology Theory and Application, 6* (1), 25-41.
- Zack, M. (1999). Developing a knowledge strategy. *California Management Review, 41*(3), 25-45.
- Zhao, J. (2010). School knowledge management framework and strategies: The new perspective on teacher professional development. *Computers in Human Behavior, 26* (2), 168-175.
- Zhou, Y., & Lin, X. (2005). Mechanism of school organizational knowledge. *Proceedings of the 2005 12th IEEE International Conference on natural language Processing and Knowledge Engineering*, (pp. 818-824). Wuhan, China.

INTERDISCIPLINARIDADE: UMA ANÁLISE DAS DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO E DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS PARA O ENSINO MÉDIO

ID 99

Neslei Noguez NOGUEIRA

Denise Nascimento SILVEIRA

Universidade Federal de Pelotas

nesleinoqueira@yahoo.com.br; silveiradenise13@gmail.com

Resumo: Este trabalho estuda a presença dos conceitos de Interdisciplinaridade nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, com vistas a compreender as concepções, as abordagens e as tendências de Interdisciplinaridade, presentes nos textos dos documentos que regulamentam a educação brasileira. A metodologia utilizada é a Análise Documental tendo em vista alguns princípios da Análise de Conteúdo. Foram realizadas buscas nos documentos selecionados das palavras Interdisciplinaridade e interdisciplinar. Os excertos que continham os termos procurados foram categorizados em dimensões de análise, de acordo com as definições de Interdisciplinaridade elaboradas pelos estudiosos: Piaget (1972), Japiassú (1976), Fazenda (1979), Gusdorf (1995), Lenoir e Larose (1998), Morin (2005; 2007) e D'Ambrósio (2005; 2011), os quais empreendem seus esforços ao estudo dessa temática. As dimensões de análise foram examinadas e interpretadas. Da análise dessas dimensões, ficou evidenciado que em um único documento há concepções distintas acerca do que vem a ser a Interdisciplinaridade. Tal heterogeneidade entre as definições e as perspectivas que as originam, contribui para a crença na ideia de que a temática da Interdisciplinaridade é polissêmica e polêmica.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, DCNEM, PCNEM, Análise Documental.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos a pesquisa, que foi desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática (PPGEMAT) do Instituto de Física e Matemática (IFM) da Universidade Federal de Pelotas (UFPEL), junto ao grupo de pesquisa institucional denominado Formação de Professores de Matemática.

Atualmente, no âmbito da Educação Básica brasileira, muito se fala e se propõe atividades/projetos interdisciplinares e/ou pesquisa interdisciplinar, porém quando se questiona os proponentes a respeito de como conceituam a Interdisciplinaridade, muitas vezes, suas respostas são vagas e confusas, digamos vaga, pois não há referencial teórico, e digamos confusa, porque existe ausência de clareza entre as diferenças de Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade e Interdisciplinaridade.

A investigação justificasse pelo fato da Interdisciplinaridade estar presente em muitos discursos docentes, nos ambientes escolares e em reuniões de professores junto às secretarias de educação, dentre outros. E, em alguns desses momentos nosso espírito crítico não percebe práticas que revelem atitudes interdisciplinares.

1. CAMINHO METODOLÓGICO

Considerando os estudos de Richardson (2017) os quais salientam o uso do termo metodologia em dois momentos e acepções: o primeiro momento é epistemológico – refere-se ao teórico que se relaciona ao estudo dos métodos. E, o segundo momento é o prático, que está relacionado às técnicas de coleta e tratamento das informações coletadas.

Com essa perspectiva, na sequência do texto, temos a questão de pesquisa e o objetivo que direcionam o desenvolvimento dessa investigação. E, a seguir apresentamos o que é a metodologia da Análise Documental e da Análise de Conteúdo, pois são por esses caminhos que sistematizamos o modo de coleta dos dados.

1.1 Questão de pesquisa

Como a Interdisciplinaridade está presente nos textos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM)?

1.2 Objetivo

O objetivo é compreender as concepções, as abordagens e as tendências de Interdisciplinaridade, presentes nos textos das DCNEM e dos PCNEM.

1.3 Metodologia da Análise Documental

A concepção de Bardin (1977), da Análise Documental é que ela é “uma operação ou um conjunto de operações visando representar o conteúdo de um documento sob uma forma diferente da original, a fim de facilitar num estado ulterior, a sua consulta e referência” (BARDIN, 1977, p. 45). Primeiramente, deve-se definir o tipo de documento selecionado. A segunda etapa do método de Análise Documental, de acordo com Lüdke e André (1986), refere-se a empregar a metodologia da Análise de Conteúdo. Para Bardin (1977) esse método é “um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens” (BARDIN, 1977, p. 42).

2. INTERDISCIPLINARIDADE

Nesta parte do artigo expomos algumas considerações acerca dos aspectos históricos, metodológicos e conceituais da Interdisciplinaridade, bem como das diferenças entre as concepções Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade que vários teóricos enfatizam em seus estudos.

Creemos que a reflexão sobre tais tópicos contribua para a compreensão dos caminhos trilhados por esta pesquisa, a qual visa compreender as concepções, as abordagens e as tendências de Interdisciplinaridade, presentes nos textos das DCNEM e dos PCNEM. Assim sendo, na seção subsequente tratar-se-á das questões históricas, metodológicas e conceituais da Interdisciplinaridade. Enfatizamos que os marcos conceituais expostos neste capítulo são os critérios usados para elaborar as dimensões de Análise.

2.1 Aspectos históricos, metodológicos e conceituais da Interdisciplinaridade

Desde a Antiguidade Clássica, a partir da civilização grega, e posteriormente, com o povo romano, segundo FREIRE (2015), percebe-se a preocupação de inter-relacionar as áreas do saber com vistas à promoção de uma educação integrada, almejando a formação de um “cidadão perfeito”, apto para cumprir seus deveres e lutar pelos seus direitos.

O modelo curricular proposto para a construção de um ser humano com as capacidades exigidas para exercer sua cidadania, era baseado em dois conjuntos denominados de *trivium* (que englobava as ciências da

linguagem: gramática, retórica e dialética) e de *quadrivium* (que abrangia às ciências dos números ou matemáticas: geometria, aritmética, música e astronomia). Esse padrão de currículo perdurou até a Idade Média, período em que essa formação considerada integrada do homem esbarrou com os limites impostos pela religião (entende-se aqui a religião católica, pois a ela era creditada o poder de possuir a verdade).

De acordo com FREIRE (2015), a influência do catolicismo sobre o ensino ocorria, porque esse era desenvolvido nos “mosteiros por religiosos que ofereciam explicações teológicas a respeito do sentido da vida, dos fenômenos naturais e do papel moral e social do ser humano no mundo” (FREIRE, 2015, p. 37).

FREIRE (2015) explica que a passagem da Idade Média para a Idade Moderna ocorreu em virtude de transformações substanciais nos pontos de vista econômico, social, filosófico e religioso, o que acarretou a conversão do modelo teocêntrico para o modelo antropocêntrico de compreender o mundo. Esta autora incumbe a Reforma Protestante, a Revolução Industrial e o Iluminismo a tarefa de ter fomentado essas mudanças. Além disso, esta autora concorda com Japiassú (2006a), quando este destaca que as alterações que aconteceram, sobretudo, na Europa, a partir do século XVII, possibilitaram as condições e circunstâncias propícias ao advento da Ciência Moderna no Ocidente. Para Japiassú (2006a), a Ciência Moderna nasceu no Ocidente devido ao contexto sócio-histórico-cultural do continente europeu, que estava sofrendo a interferência do capitalismo em ampla ascensão.

Na obra *Um discurso sobre as ciências*, publicada em 1988, Boaventura de Sousa Santos explica que a crise do paradigma dominante (paradigma da Ciência Moderna) origina-se na vulnerabilidade de seus princípios, o que para Alvarenga et al. (2011), favoreceu a proposição da Interdisciplinaridade na construção do conhecimento a partir da segunda metade do século XX.

As primeiras manifestações a favor de um conhecimento interdisciplinar ocorreram na década de 1960, na Europa, impulsionadas por organizações estudantis francesas que ansiavam por alterações nas instituições de ensino.

Alvarenga et al. (2011) defendem que a Interdisciplinaridade rejeita a ideia básica do conhecimento objetivo, inerente ao paradigma dominante, usando o termo de Boaventura de Sousa Santos (1995), de que existe um “vazio” de realidade entre as fronteiras das disciplinas. A negação de tal vazio da realidade disciplinar tornou-se tema de pesquisa e de preocupação, e foi reforçada por Nicolescu (1999) quando destaca “que não somente o espaço entre as disciplinas está cheio, mas, igualmente, o que está além delas está cheio, a exemplo do vazio quântico que está cheio de todas as possibilidades” (NICOLESCU, 1999, p. 51 – 52).

No decênio de 1970, a relevância da Interdisciplinaridade ganhou notoriedade em eventos em âmbito internacional, por meio do suporte dado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), incentivando a elaboração de um conhecimento não apenas interdisciplinar, mas que propiciasse o conhecimento transdisciplinar. Nessa mesma década, este movimento chegou ao Brasil através dos pesquisadores Hilton Japiassú e Ivani Fazenda. Para Fazenda (2006), esse período foi marcado pela construção epistemológica da Interdisciplinaridade.

Oliveira (2014) caracteriza o decênio de 1980 como uma fase de discussão sobre a Interdisciplinaridade nas áreas das Ciências Humanas e da Educação, tal característica se mostra em documentos/textos – por exemplo – como o elaborado por Gusdorf et al. (1982), denominado de *Interdisciplinaridade e Ciências Humanas*.

Nessa perspectiva, a década de 1990 foi o período em que houve uma proliferação de publicações e pesquisas, usando a ideia da Interdisciplinaridade, segundo Fazenda (2006), esta década teve como característica tentar construir uma nova epistemologia: a Interdisciplinaridade.

Os primeiros registros da conceituação da Interdisciplinaridade no cenário brasileiro ocorreram a partir de 1976, com a publicação do livro *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*, de Hilton Japiassú. Nesta obra, dentre tantas reflexões, Japiassú faz considerações acerca da Interdisciplinaridade, tais como: problemática, motivações, objetivos, justificações, modalidades da Interdisciplinaridade, obstáculos, exigências e, principalmente, sobre a metodologia interdisciplinar. Devido a estas reflexões, a obra tornou-se referência para pesquisadores que se interessam pelas questões interdisciplinares.

Em nível nacional e internacional, outros estudiosos renomados por suas pesquisas, realizam ou realizaram estudos sobre a Interdisciplinaridade, dentre eles: Piaget (1972), Japiassú (1976), Georges Gusdorf (1977; 1995), Ivani Fazenda (1979; 1991; 2002), Lenoir e Larose (1998), Ubiratan D'Ambrósio (2005; 2011) e Edgar Morin (2005; 2007), sendo que cada um deles atribui um conceito próprio para a Interdisciplinaridade, já que não existe para a Interdisciplinaridade uma definição única, os quais serão apresentados em ordem cronológica.

De acordo com Piaget (1972) a Interdisciplinaridade é apenas uma das etapas para se chegar à Transdisciplinaridade, que segundo ele, vai além da integração dos saberes e transcende para a ausência de fronteiras entre as áreas do conhecimento.

Japiassú (1976) define a Interdisciplinaridade como um combate ao saber fragmentado, que vigora atualmente nas áreas do conhecimento, dividindo e subdividindo o conhecimento científico em diversas especialidades, e por opor-se a desintegração do saber, suscita a expectativa de mudança na metodologia das Ciências Humanas. Para ele, a atribuição da Interdisciplinaridade “consiste, primordialmente, em lançar uma ponte para religar as fronteiras que haviam sido estabelecidas anteriormente entre as disciplinas com o objetivo de assegurar a cada uma seu caráter propriamente positivo” (JAPIASSÚ, 1976, p. 75).

Para Alvarenga et al. (2011), Gusdorf em trabalho publicado em 1977, com o título *Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire* conceitua a Interdisciplinaridade como uma proposta que tem a pretensão de integrar o conhecimento e humanizar a ciência, partindo do pressuposto que o homem está, respectivamente, nos extremos inicial e final do conhecimento científico. Os autores explicam que Gusdorf possui essa ideia por compreender que a parcelização do conhecimento desnaturaliza a natureza e desumaniza o homem, pois acarreta o rompimento entre o conhecimento da natureza e o conhecimento do meio social.

Georges Gusdorf (1995) compreende que a Interdisciplinaridade “não trata somente de justaposição, mas de comunicação. O interesse se dirige para os confins e as confrontações mútuas entre as disciplinas; trata-se de um conhecimento dos limites ou de um conhecimento nos limites, instituindo entre os diversos ocupantes do espaço mental um regime e copropriedade, que fundamenta a possibilidade de um diálogo entre os interessados” (GUSDORF, 1995, p.15).

Para Ivani Fazenda (1979), a Interdisciplinaridade deve ser encarada como uma atitude perante o conhecimento, que pode se manifestar como capacidade de interação entre docentes, além de se revelar como integração entre disciplinas. Nas palavras dessa pesquisadora, a atitude deve ser considerada em várias perspectivas:

“Atitude de busca de alternativas para conhecer mais e melhor; atitude de espera perante atos não-consumados; atitude de reciprocidade que impele à troca, ao diálogo com pares idênticos, com pares anônimos ou consigo mesmo; atitude de humildade diante da limitação do próprio saber; atitude de perplexidade ante a possibilidade de desvendar novos saberes; atitude de desafio diante do novo, desafio de redimensionar o velho;

atitude de envolvimento e comprometimento com os projetos e as pessoas neles implicadas, atitude, pois, de compromisso de construir sempre da melhor forma possível; atitude de responsabilidade, mas, sobretudo de alegria, revelação, de encontro, enfim, de vida” (FAZENDA, 1991, p. 14).

Pelo exposto acima, em livro lançado em 2002, Fazenda define a Interdisciplinaridade como “uma nova atitude diante da questão do conhecimento, de abertura à compreensão de aspectos ocultos do ato de apreender e dos aparentemente expressos, colocando-os em questão” (FAZENDA, 2002, p. 11).

Já Lenoir e Larose (1998) afirmam que a Interdisciplinaridade “trata de relacionar duas ou várias disciplinas escolares, nos níveis curriculares, didático e pedagógico, conduzindo ao estabelecimento de ligações de complementaridade ou de cooperação, de interpretações e de ações recíprocas entre si, sob diversos aspectos (objetos de estudos, conceitos e noções, etapas de aprendizagens, habilidades técnicas, etc.), com vistas a favorecer a integração das aprendizagens e dos saberes junto aos alunos” (LENOIR e LAROSE, 1998, p. 55).

A ideia de Interdisciplinaridade admitida por Ubiratan D’Ambrósio (2011) é a de que ela é uma conciliação entre as metodologias das diversas disciplinas, e que por essa razão, novos objetos de estudo são descobertos, permitindo, dessa forma, desvendar inúmeros fenômenos. D’Ambrósio (2005) afirma que, as disciplinas podem ser pensadas, assim como os canais de televisão, pois é necessário sair de um canal para assistir a programação do outro.

Morin (2007) conceitua a Interdisciplinaridade comparando-a com os países que fazem parte da Organização das Nações Unidas (ONU), pois ele afirma “que as disciplinas, agem, assim como as nações pertencentes à ONU, que possuem a única pretensão de assegurar seus direitos e sua soberania diante das reivindicações das demais nações” (MORIN, 2007, p 50). Mas, ressalta que a Interdisciplinaridade pode ser também definida como troca e cooperação entre as disciplinas. Entretanto, FREIRE (2015) ressalta que a maneira como Edgar Morin (2005) define a Interdisciplinaridade não tem o objetivo de desqualificar as práticas interdisciplinares, mas sim de destacar que a Transdisciplinaridade faz parte da Ciência, por meio da objetividade, da dicotomia sujeito/objeto e do método científico, os quais possibilitaram a fragmentação dos saberes.

Na seção seguinte expomos as diferenças entre as concepções Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade, tendo como referência o trabalho de Japiassú (1976)

2.2 Diferenças entre as concepções Multidisciplinaridade, Pluridisciplinaridade, Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade

Na sequência apresentamos um quadro com os graus sucessivos de cooperação e coordenação crescente das disciplinas, conforme Japiassú (1976) elaborou na obra *Interdisciplinaridade e Patologia do Saber*.

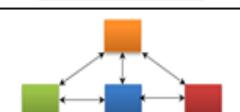
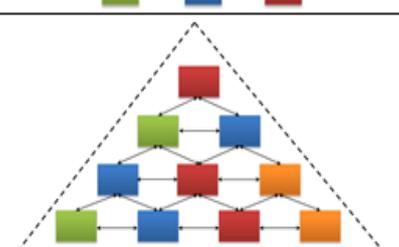
Descrição geral	Tipo de sistema	Configuração
Multidisciplinaridade: Gama de disciplina que propomos simultaneamente, mas sem fazer aparecer às relações que podem existir entre elas.	Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; nenhuma cooperação.	
Pluridisciplinaridade: Justaposição de diversas disciplinas situadas geralmente no mesmo nível hierárquico e agrupadas de modo a fazer aparecer às relações existentes entre elas.	Sistema de um só nível e de objetivos múltiplos; cooperação, mas sem coordenação.	
Interdisciplinaridade: Axiomática comum a um grupo de disciplinas conexas e definida no nível hierárquico imediatamente superior, o que introduz a noção de finalidade.	Sistema de dois níveis e de objetivos múltiplos; coordenação procedendo do nível superior.	
Transdisciplinaridade: Coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino inovado, sobre a base de uma axiomática geral.	Sistema de níveis e objetivos múltiplos; coordenação com vistas a uma finalidade comum dos sistemas.	

Figura 1: Quadro que apresenta os graus sucessivos de cooperação e de coordenação crescente das disciplinas elaborado por Japiassú (1976, p. 73 – 74)
Fonte: JAPIASSÚ, 1976

3. CORPUS DE ANÁLISE

O *corpus* de Análise desta investigação é o conjunto formado pelos documentos, que regulamentam a Educação no Brasil. Especificamente, os documentos que compõem o *corpus* de Análise são: DCNEM e os PCNEM.

As DCNEM são “o conjunto de definições doutrinárias sobre princípios, fundamentos e procedimentos da educação básica, expressas pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação, que orientarão as escolas brasileiras dos sistemas de ensino na organização, articulação, desenvolvimento e avaliação de suas propostas pedagógicas” (BRASIL, 1998b, p. 1).

Os PCNEM são a referência básica para a construção dos planos curriculares dos docentes, eles são separados por disciplinas, e tem a pretensão de auxiliar: no desenvolvimento dos currículos; na formação inicial e continuada dos professores; na elaboração das metodologias e nas discussões pedagógicas.

A seguir apresentamos na forma de um esquema, respeitando a cronologia de divulgação, os documentos pertencentes ao corpus de Análise com suas variações, bem como as diferenças DCNEM e PCNEM.

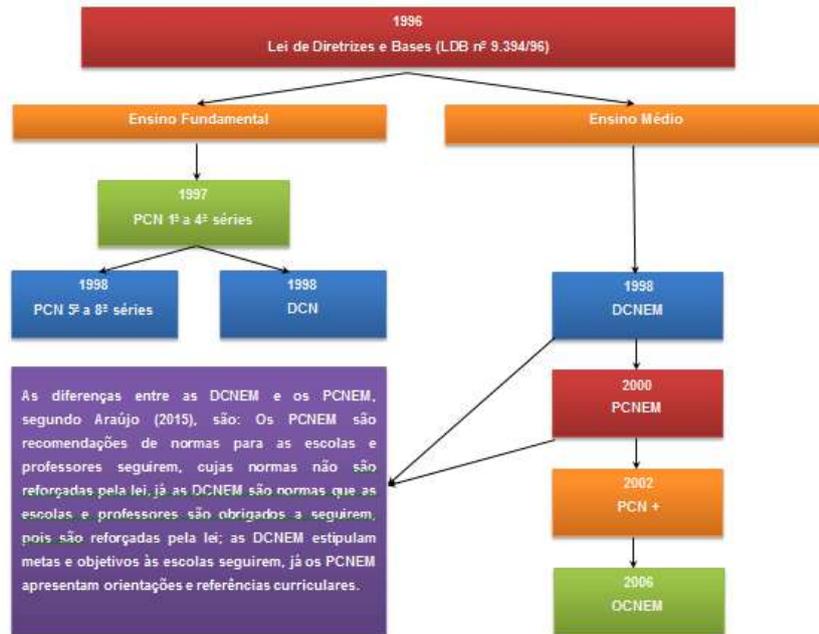


Figura 2: Apresentação dos documentos em ordem cronológica
Fonte: Autoria própria

4 DIMENSÕES DE ANÁLISE

No presente trabalho são expostas as dimensões de Análise construídas por meio das convergências existentes entre os excertos e as definições/conceitos acerca da Interdisciplinaridade. As dimensões de Análise foram planejadas a partir do processo de categorização (uma das etapas da metodologia de Análise de Conteúdo, referendando-nos em Bardin (1977)).

De acordo com Bardin (1977), a categorização é a classificação de elementos em categorias, segundo as características em comum entre eles. Além disso, a autora afirma que, tratando-se de Análise de Conteúdo é possível subordinar os elementos ou mensagens, no caso deste trabalho - os excertos - a uma ou a várias dimensões de análise.

A primeira dimensão: Interdisciplinaridade e Contextualização.

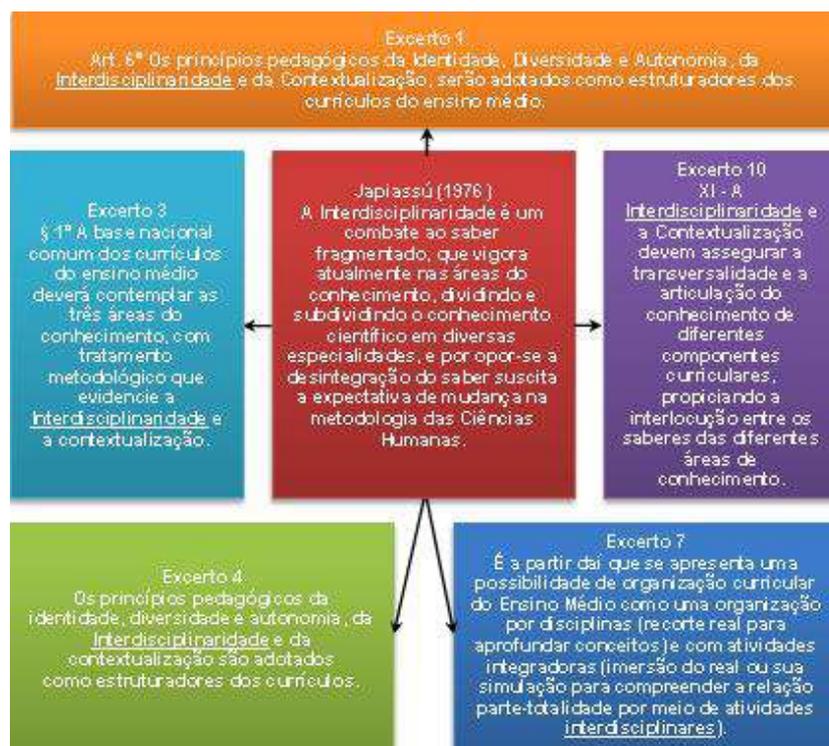


Figura 3: Esquema com os excertos da primeira dimensão
Fonte: Autoria própria

Creemos que essa dimensão pode ocorrer se houver na educação e/ou estrutura escolar liberdade de pensamento, pois como diz o físico brasileiro Mario Schenberg (1984), o raciocínio é importante para provar, mas é a intuição que mostra a solução, mesmo que não se veja com clareza, e o próprio fato de termos diretrizes para conduzir os processos educativos me parece contraditório.

A segunda dimensão: Cooperação e Complementaridade

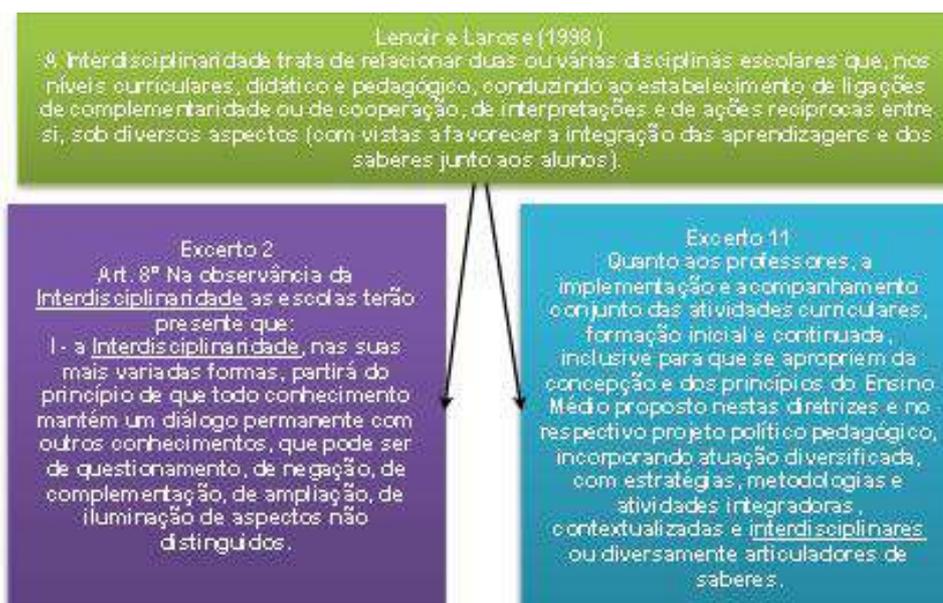


Figura 4: Esquema com os excertos da segunda dimensão
Fonte: Autoria própria

Os excertos dois e onze referem-se à segunda dimensão, a partir do texto das DCNEM. E, os associamos a base teórica de Lenoir e Larose (1998), por entendermos que esses excertos se aproximam da definição de Interdisciplinaridade desses autores. Para eles, a Interdisciplinaridade é uma relação entre as disciplinas escolares, possibilitando a cooperação e a complementação entre elas, de modo há privilegiar a associação dos conhecimentos apreendidos nas instituições de ensino por parte dos estudantes.

A terceira dimensão: Uma atitude perante o conhecimento.

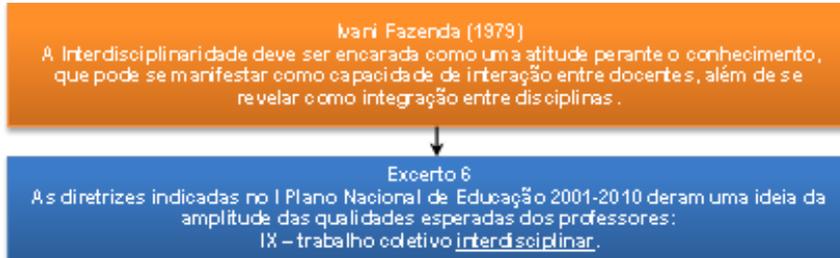


Figura 5: Esquema com os excertos da terceira dimensão
Fonte: Autoria própria

Interpretamos que ao definir o trabalho coletivo interdisciplinar como uma virtude dos docentes, parte-se do pressuposto de que os professores “devem” se disponibilizar a integrar um grupo de trabalho, com o intuito de realizar atividades interdisciplinares, para proporcionar aos alunos um ensino qualificado, deixando de lado à sua prática profissional isolada para juntar-se a outros professores e exercer um trabalho coletivo, o que exige atitude. Tal compreensão converge para o conceito dado por Fazenda (1979) para a Interdisciplinaridade.

A quarta dimensão: A pesquisa interdisciplinar.

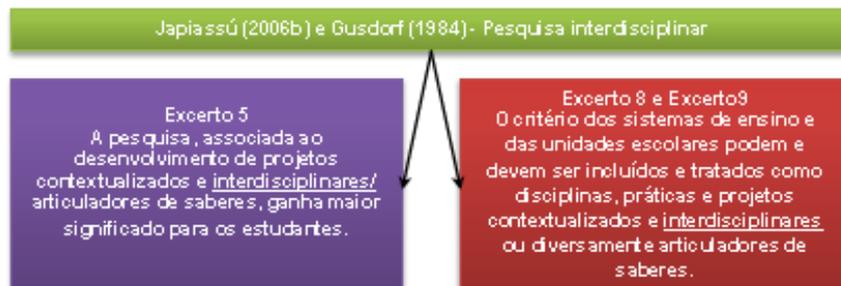


Figura 6: Esquema com os excertos da quarta dimensão
Fonte: Autoria própria

Os excertos relativos a essa dimensão referem-se à pesquisa interdisciplinar. O excerto cinco faz parte do texto *A pesquisa como princípio pedagógico*, desse modo, entende-se que no âmbito dessa seção das DCNEM (2013), realizar pesquisas por meio de propostas interdisciplinares contribui para que os alunos compreendam os conteúdos escolares. Todos os excertos dessa dimensão estão em sintonia com o conceito de pesquisa interdisciplinar de Japiassú (2006b).

A quinta dimensão: PCNEM – Interdisciplinaridade e Contextualização.

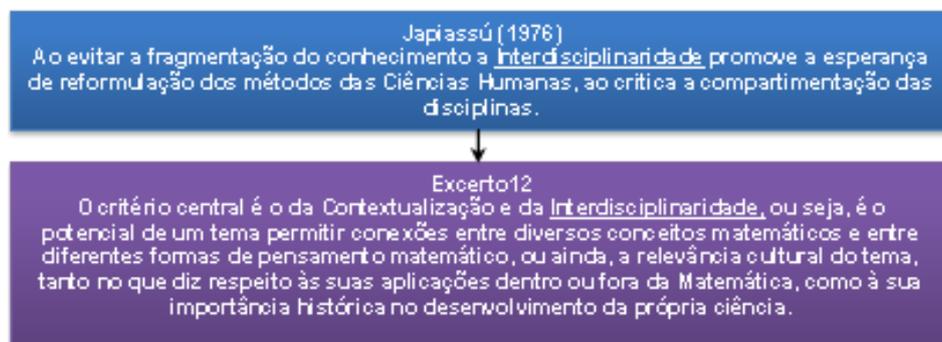


Figura 7: Esquema com os excertos da quinta dimensão
 Fonte: Autoria própria

A quinta dimensão contém o excerto doze, o qual enfatiza a Contextualização e a Interdisciplinaridade como imprescindíveis a construção do conhecimento matemático, na medida em que ele é realizado via relações intrínsecas da disciplina de Matemática, como também através de vinculações da Matemática com outros componentes curriculares, destacando, dessa forma, a visão epistemológica da Interdisciplinaridade, defendida por Japiassú (1976) que se estabelece como “contra um saber fragmentado, em migalhas, pulverizado numa multiplicidade crescente de especialidades, em que cada uma se fecha como que para fugir ao verdadeiro conhecimento” (JAPIASSÚ, 1976, p. 48).

A sexta dimensão: PCNEM – Cooperação e Complementaridade.

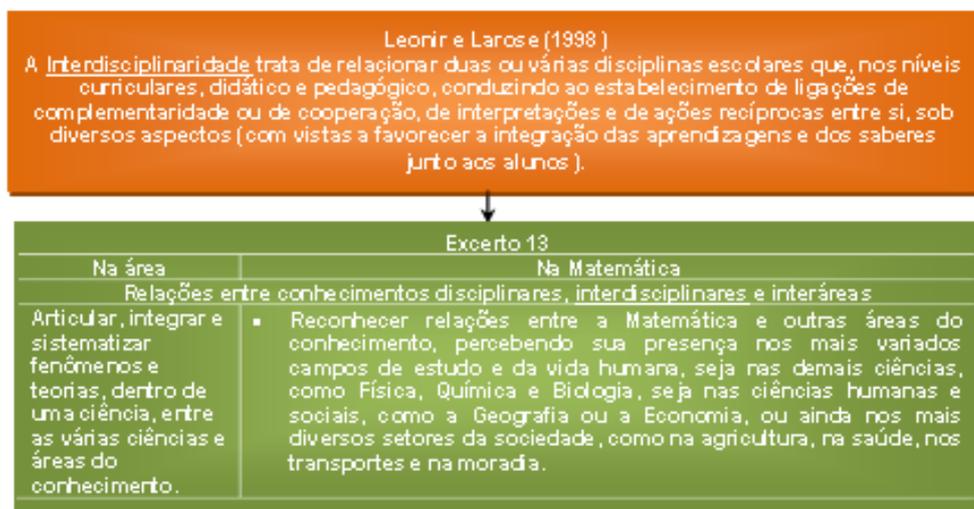


Figura 8: Esquema com os excertos da sexta dimensão
 Fonte: Autoria própria

Na sexta dimensão está presente o excerto treze, no qual refere-se às relações entre conhecimentos, no âmbito da área de Ciências da Natureza e Matemática e, especificamente, sob o ponto de vista da Matemática. Compreendemos que em ambas as perspectivas, as relações entre os conhecimentos interdisciplinares assentam-se no conceito que Lenoir e Larose (1998) dão a Interdisciplinaridade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisar e interpretar os excertos que contém os termos interdisciplinar e Interdisciplinaridade identificou-se, de modo explícito ou implícito, a presença dos conceitos de Interdisciplinaridade atribuído pelos teóricos: Japiassú (1976), Lenoir e Larose (1998) e Fazenda (1979). Além disso, observou-se a existência de definições a

respeito da pesquisa interdisciplinar, as quais foram dadas por Japiassú (2006b) e Gusdorf (1984), especificamente nos excertos cinco, oito e nove (lembrando que estes dois últimos possuem o mesmo texto).

As origens dos conceitos de Interdisciplinaridade elaborados pelos pesquisadores, citados no parágrafo anterior, são distintas. Japiassú (1976) ao definir a Interdisciplinaridade a faz a partir de uma visão epistemológica do conhecimento, que é evidenciada quando ele afirma que a Interdisciplinaridade é um combate ao saber fragmento. Lenoir e Larose (1998) conceituam a Interdisciplinaridade tendo como referência uma perspectiva didática do conhecimento, o que é percebido quando estes estudiosos concebem a Interdisciplinaridade como inerente às atividades educacionais. A forma como Fazenda (1979) define a Interdisciplinaridade vincula-se a um enfoque pedagógico, pois esta pesquisadora defende que a Interdisciplinaridade é uma atitude diante do conhecimento, entendemos que tal postura somente pode ser adotada pelo professor, sendo ele quem tem a função principal de ensinar.

Creemos que a presença de diversas definições para a Interdisciplinaridade em um único documento, pode ser devido ao fato de que a conceituar é uma tarefa difícil, porque a temática da Interdisciplinaridade é polissêmica e polêmica. Por essa razão, é possível supor que os elaboradores dos documentos não comunguem da mesma ideia a respeito do que seja a Interdisciplinaridade, haja vista que os teóricos que dedicam seus esforços ao estudo desse tema, muitas vezes não compartilham de um conceito único para a Interdisciplinaridade, levando em conta as diferentes vertentes que originam as definições atribuídas por cada um deles.

REFERÊNCIAS

- Alvarenga, Augusta T. de. *et al.* (2011). Histórico, fundamentos filosóficos e teórico-metodológicos da interdisciplinaridade. In: PHILIPI, Arlindo Jr; SILVA NETO, Antônio J. (Org.). Interdisciplinaridade em Ciência, Tecnologia e Inovação. Barueri: Manole. p. 3 – 68.
- Bardin, Laurence. (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. 229 p.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). (1998c). Brasília. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rceb03_98.pdf. Acesso em: 30 abr. 2017.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) Bases Legais. (2000a). Brasília. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>. Acesso em: 30 abr. 2017.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCNEM) Ciências da Natureza e Matemática. (2000b). Brasília. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencian.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (PCN+): orientações educacionais complementares. (2002). Brasília. MEC. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/CienciasNatureza.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2018.
- Brasil, Ministério da Educação. Secretária de Ensino Médio e Tecnológico. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM). (2013). Brasília. MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 01 jul. 2018.

- D'ambrósio, Ubiratan. (2005). Sociedade, cultura, matemática e seu ensino.. Educação e Pesquisa, São Paulo, n. 1. p. 99 – 120, jan./abr.
- D'ambrósio, Ubiratan. (2011). A Transdisciplinaridade como resposta à Sustentabilidade. NUPEAT-IESA-UFG, Goiânia, n.1. p. 1 – 13, jan./jun.
- Fazenda, Ivani. (1979). Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia? São Paulo: Loyola. 107 p.
- Fazenda, Ivani. (1991). (Org.) Práticas Interdisciplinares na Escola. São Paulo: Cortez. 192 p.
- Fazenda, Ivani. (2002). Interdisciplinaridade: Um Projeto Em Parceria. 5. ed. São Paulo: SP: Loyola. 119 p.
- Fazenda, Ivani. (2006). Revisão histórico- crítica dos estudos sobre interdisciplinaridade. In: FAZENDA, Ivani (Org.). Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa. 13 ed. Papirus. p. 13 – 35.
- Freire, Ludmila de A. (2015). Universidade e a questão do Conhecimento: o currículo acadêmico na perspectiva da inter/transdisciplinaridade e da ecologia de saberes. 2015. 134f. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza.
- Gusdorf, George. (1982). Pasado, presente y futuro de la investigación interdisciplinaria. In: Interdisciplinaria y ciencias humanas. Madrid. Tecnos-Unesco. p. 32 – 52.
- Gusdorf, George. (1984). Para uma pesquisa interdisciplinar. Revista Diógenes, n. 7, p. 25 – 44.
- Gusdorf, George. (1995). Passado, presente, futuro da pesquisa Interdisciplinar. Tempo Brasileiro, Rio de Janeiro, n. 121. p. 7 – 27, abr/jun.
- Japiassú, Hilton. (1976). Interdisciplinaridade e Patologia do Saber. Rio de Janeiro: Imago. 220 p.
- Japiassú, Hilton. (2006a). Como nasceu a Ciência Moderna? e as razões da filosofia. Rio de Janeiro: Imago. 328 p.
- Japiassú, Hilton. (2006b). O espírito interdisciplinar. Cadernos EBAPE.BR, v. 4, n. 3, p. 1 – 9, out.
- Lenoir, Yves; LAROSE, François. (1998). Uma tipologia das representações e das práticas da Interdisciplinaridade entre os professores primário do Quebec. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, n.192, p. 48 – 59, mai./ago.
- Lüdke, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. (1986). Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU. 128 p.
- Morin, Edgar. (2005). Ciência com Consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 350 p.
- Morin, Edgar. (2007). Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez. 194 p.
- Nicolescu, Basarab. O manifesto da transdisciplinaridade. São Paulo: Triom, 1999. 168 p.
- Oliveira, Roberto Vargas de. (2014). Interdisciplinaridade e Currículo: aspectos históricos, filosóficos, conceituais e suas implicações no ensino de Matemática. 2014. 80f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - Centro de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes.
- Piaget, Jean. (1972). Epistemologie des relations interdisciplinaires. In Ceri (eds) L'interdisciplinarité. Problèmes d'enseignement et de recherche dans les universités, pp. 131 – 144. Paris: UNESCO/OCDE.
- Richardson, Roberto Jerry. (2017) Pesquisa social: métodos e técnicas. 4. ed. São Paulo: Atlas. 424 p.
- Santos, Boaventura de S. (1995). Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento. 112 p.

EDUCAÇÃO AMBIENTAL: UMA ESTRATÉGIA PARA AMBIENTALIZAÇÃO DO ENSINO BÁSICO

ID 94

Cristiane Leamari Castro OSTERNACK

Luciana Montes PIZYBLSKI

Eloisa Helena MELLO

Eliete Maceno NOVAK

Universidade Tuiuti do Paraná

cristiane.castro@estacio.br; luciana.montes@professorsecal.edu.br; e.lo.h@hotmail.com;
elietemaceno@gmail.com

Resumo: O contexto atual, caracterizado pela exaustão dos recursos naturais, requer reflexão sobre a insustentabilidade do sistema capitalista, baseado no consumismo e na globalização, edificados por meio da divisão internacional do trabalho. Por meio da Educação Ambiental, é possível analisar a interferência do ser humano no espaço natural e mensurar a profundidade dos danos causados por essa interação. Contudo, a eficácia da abordagem depende da capacidade de integrar, no âmbito escolar, o conhecimento científico e o tecnológico, e de desenvolver programas de educação continuada para os alunos e adequada formação específica para os profissionais, de modo a atingir a qualidade total nos processos educacionais. Considerando-se o valor científico, sociocultural e econômico de que está imbuído o meio ambiente, faz-se necessário trazer a lume sólidas reflexões no que concerne ao estímulo de políticas públicas orientadas ao setor. Por apresentarem limitações de ordem histórica, as escolas tradicionais, encontram dificuldades em abstrair-se à prática do ensino convencional e utilizar novas formas de trabalhar com os alunos a multiplicidade de conhecimentos resultantes da proposta interdisciplinar. Há inúmeros problemas relacionados ao tratamento conferido à temática ambiental, especialmente no que concerne à Educação Ambiental em sala de aula, o que implica a necessidade de adequar os padrões curriculares. Esse estudo tem por objetivo inventariar as ações em Educação Ambiental desenvolvidas enquanto práticas do ensino relativamente aos conteúdos didáticos, as metodologias e recursos utilizados para atingir tal propósito.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Educação Básica; Adequação Curricular

1 CONSIDERAÇÕES BIOPSISSOCIAIS DO ALUNO DE EDUCAÇÃO BÁSICA

No conceito de escola básica estão implícitas necessidades especiais e únicas dos indivíduos em formação biopsicossocial. As características do aluno da Educação Básica e as implicações instrucionais mais condizentes com elas implicam, portanto, fatores de ordem física e emocional (Mello & Souza, 2000).

Características sociais são essencialmente difusoras de aprendizagem, focadas em aspectos intelectuais dos alunos, à medida que estruturam seu conhecimento. Uma análise completa dos aspectos de desenvolvimento das crianças que frequentam a Educação Básica não pode ser descrita em poucas linhas, senão superficialmente.

Todavia, uma das principais características intelectuais desse público-alvo consiste na progressão do pensamento prático para o pensamento operacional, transição amplamente explorada e documentada por Jean Piaget entre outros teóricos da área (Mello & Souza, 2000).

Elementos concretos e forma são termos relacionados às estruturas mentais que gerenciam o pensamento. Uma estrutura geral que é ensinada na escola, por exemplo, permanece geralmente anos, constituindo um estágio.

A ordem de emergência de tais estruturas é aparentemente idêntica para todos os indivíduos, mas a idade em que uma estrutura específica emerge e a duração desse estágio frequentemente varia de pessoa para pessoa (Pelizzoli, 1999).

Uma nova estrutura não se aprende sendo ensinado, pois o aprendizado constitui estruturas a partir de experiências. O conhecimento de mundo e sistemas de gerenciamento da vida intelectual adquirido com o tempo dá sentido ao mundo e muda progressivamente para lidar com novas demandas, fazendo emergir das anteriores novas estruturas.

O aluno da Educação básica é capaz de gerenciar pensamento operacional formal e operacional concreto, embora alguns possam estar no estágio pré-operacional e outros, ainda, em transição entre dois dos estágios (Pelizzoli, 1999).

Assim, uma sala de aula da Educação Básica pode conter drástica heterogeneidade em suas habilidades cognitivas e em suas abordagens de pensamento.

1.1 Educação Ambiental

Os recursos naturais foram explorados até praticamente a exaustão conduzindo a uma necessidade de promover a Educação Ambiental em todos os âmbitos.

Diariamente as mídias apresentam reportagens e denúncias de desastres e crimes ambientais sem ações efetivas para contê-los (Trajber & Manzochi, 1996).

Desde a Conferência das Nações Unidas para o Meio Ambiente e Desenvolvimento, em 1992, no Rio de Janeiro assuntos correlatos ao meio ambiente passaram a ser amplamente abordados (Trajber & Manzochi, 1996).

Extensiva às instâncias educacionais, a Educação Ambiental nas Escolas adicionam novos saberes aos conhecimentos prévios dos alunos.

Em consonância com a LDB (Lei das Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, Capítulo III, Da educação profissional, art. 39):

Art. 39. A educação profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, conduz ao permanente desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva.

Parágrafo único. O aluno matriculado ou egresso do ensino fundamental, médio e superior, bem como o trabalhador em geral, jovem ou adulto, contará com a possibilidade de acesso à educação profissional.

Em consonância com a Lei n.º 9795/99 (Lei da Política Nacional de Educação Ambiental), Capítulo I, Parágrafo V: "**Capítulo I** - Da Educação Ambiental, artigo 3.º *in verbis*: "*Como parte do processo educativo mais amplo, todos têm direito à Educação Ambiental (...)*".

Em consonância com o documento "La Educación Ambiental", e redigido depois da Conferência de Tblisi (1977) e publicado em 1980, pela UNESCO, a Educação Ambiental (EA), no contexto escolar, tem o objetivo de, conforme constantes no item "s", que versa sobre a "Incorporação da EA aos Programas de Educação":

s) A estratégia fundamental para desenvolver a EA não formal consiste em integrar esta educação a uma gama cada vez maior dos programas já existentes. **Será necessário um inventário completo das instituições e dos programas que estas oferecem, com o objetivo de definir funções e estimulá-las para que incluam a EA em suas atividades.** (grifo nosso).

1.2 Educação Ambiental: Por Uma Cultura Orientada Ao Desenvolvimento Sustentável

Considerando-se as numerosas declarações de políticas públicas, privadas e governamentais, e relatórios, um conceito está ganhando força, nos níveis local, regional, nacional e internacional. Esse conceito é denominado desenvolvimento sustentável.

Proporcionar uma definição significativa de desenvolvimento sustentável, seja em contextos políticos ou educacionais, não é uma tarefa fácil, devido à discussão em evolução. Por “desenvolvimento sustentável” compreende-se:

Um processo de mudança em que o uso de recursos, a direção dos recursos, a orientação do desenvolvimento tecnológico e a mudança institucional aumentam o potencial para atender às necessidades humanas de hoje e de amanhã (Leonardi, 1999).

A Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento considera que o desenvolvimento sustentável envolve mais do que crescimento. Requer uma mudança no conteúdo do crescimento, para torná-lo menos material e intensivo em energia e mais equitativo em seu impacto. Essas mudanças constituem um pacote de medidas para manter o estoque de capital ecológico, melhorar a distribuição de renda e reduzir o grau de vulnerabilidade à crise econômica (Leonardi, 1999).

Assim, o desenvolvimento sustentável envolve instituições, inclusive da área educacional, recursos e tecnologia em um processo de mudança que atenda às necessidades humanas atuais e futuras, preservando a integridade ecológica.

Com base nesse pressuposto, a *The Global Tomorrow Coalition* (apud Leonardi, 1999) identificou metas e objetivos associados ao desenvolvimento sustentável, sendo as principais ():

- Reviver o crescimento econômico, especialmente nos países em desenvolvimento;
- Tornar o crescimento econômico menos intensivo em termos de dispêndio de energia;
- Atender às necessidades essenciais de uma população em expansão no mundo em desenvolvimento;
- Garantir um nível populacional sustentável e estabilizado;
- Conservar e aprimorar a base de recursos;
- Reorientar a tecnologia e gerenciar os riscos;
- Articular preocupações ambientais e econômicas na tomada de decisões.

O Instituto de Estudo do Meio Ambiente e Energia (1991) aponta outras metas igualmente importantes para concretizar a sustentabilidade (Leonardi, 1999):

- Produção energética sustentável, sem poluir áreas urbanas e evitando o aquecimento global;
- Manejo sustentável das florestas, conservando os remanescentes de matas nativas e as diversidades de espécies;
- Controle efetivo da poluição, fornecendo ar limpo e protegendo a saúde pública;
- Desenvolvimento sustentável da agricultura e da pesca, de modo a satisfazer as necessidades alimentares e agrícolas sem exaurir os recursos naturais.

Independentemente das diversas perspectivas de metas, o desenvolvimento sustentável inclui dimensões humanas, tecnológicas, ecológicas e econômicas e recai principalmente sobre o nível político, entre agências governamentais, formuladores de políticas e tomadores de decisão.

Assim, a definição, as características e os resultados descritos são objetivos, prioridades ou resultados a serem alcançados por meio de processos políticos, variáveis conforme cada país.

O atual contexto político do desenvolvimento sustentável sugere que os resultados não se traduzem diretamente em metas educacionais, ou seja, não é uma prioridade educativa adequada fornecer “controle efetivo da poluição, com o objetivo de promover ar limpo e proteger a saúde pública (Leonardi, 1999).

1.3 Papel do Professor e a da Pesquisa na Educação Ambiental

É evidente que todas ou quase todas as dimensões do desenvolvimento sustentável estão inseridas nas principais questões ambientais. É através da questão ambiental que o desenvolvimento sustentável pode ser mais apropriadamente abordado em um contexto educacional.

As questões ambientais geralmente contêm características críticas associadas ao desenvolvimento sustentável nas dimensões humanas, tecnológicas, ecológicas e econômicas, por isso, oferecem o maior potencial para os educadores abordarem o desenvolvimento sustentável, pois contêm características críticas associadas ao desenvolvimento sustentável das dimensões humana, tecnológica, ecológica e econômica.

A educação ambiental aborda a dimensão do desenvolvimento sustentável a partir da “construção de questões ambientais”, usando os princípios da ciência e do processo democrático para educar os futuros cidadãos de modo que estejam aptos a promover decisões pessoais e sociais pautadas no pensamento sustentável. A questão ambiental como contexto educacional oferece potencial para que os educadores abordem o desenvolvimento sustentável.

O desenvolvimento de um cidadão global ambientalmente alfabetizado é desafiador. Em quase todos os casos, essa alfabetização traz consigo um sentido, pelo menos uma disposição, de se envolver com questões ambientais, na tentativa de ajudar a resolvê-los em algum nível.

No âmbito escolar é preciso mensurar onde esta discussão está conduzindo, em termos de “comportamento ambiental”, ou seja, de que forma impulsiona a tentativa de resolver problemas que afetam a coletividade.

Se os educadores pretendem desenvolver alunos capazes e dispostos a responder às questões ambientais em suas comunidades de maneira ética e responsável devem fazer com que os alunos:

- Sintam propriedade no que se refere à questão em comento;
- Sintam-se capacitados para efetuar mudanças com relação a esse assunto.

Há pouco espaço para os educadores que desejam manter as formas tradicionais e como manipuladores palestrando para alunos entediados e indiferentes sobre o que precisa ser feito no que concerne ao meio ambiente. Não existe conhecimento absoluto. Muitos se importam mais com seus próprios pontos de vista do que com o enfrentamento da crise global de tal intensidade (Trajber, 2001).

Diante dessa reflexão considera-se recomendável o desenvolvimento de currículos especificamente desenhados para mudar o comportamento do professor e do aprendiz para fornecer as variáveis críticas de propriedade e empoderamento.

O principal objetivo da educação ambiental é ajudar os alunos a tornarem-se conhecedores do meio ambiente e, acima de tudo, seres humanos habilidosos e dedicados que estejam dispostos a trabalhar, individual e coletivamente, para alcançar e/ou manter um equilíbrio dinâmico entre a qualidade de vida e a qualidade do meio ambiente (Trajber, 2001).

A Educação Ambiental (EA) implica o desenvolvimento de solucionadores de problemas qualificados, usando uma abordagem de solução de problemas (baseada em pesquisa) e preocupando-se tanto com a qualidade de vida humana quanto com a qualidade do meio ambiente. Esses dois conceitos estão intimamente embutidos na definição primordial de “desenvolvimento sustentável”.

As “Metas para o desenvolvimento curricular na educação ambiental” movem-se hierarquicamente das fundações científicas em direção à conscientização, passando pela investigação e avaliação de questões diversas, até chegar à abordagem da ação de cidadania.

Com base no que se verifica hoje em termos de planejamento curricular o currículo orientado ao ensino de EA ainda não fornece aos alunos experiências e habilidades em resolução de problemas ambientais, como: identificação de problemas, avaliação e implementação de ações ambientais (resolução de problemas), o que coincide com o ensino de pesquisa e com a formação de pesquisadores (Trajber, 2001).

Não é suficiente discorrer aos alunos sobre ecologia. Eles devem experimentar um currículo que lhes permita descobrir como interagem com o próprio ambiente. Só assim os cidadãos de todo o mundo poderão tomar futuramente decisões sólidas e responsáveis em relação às questões ambientais.

Não é suficiente apresentar-lhes o conceito de ecologia. Os alunos devem experimentar um currículo de EA que lhes permita descobrir como eles devem proceder para interagir com o próprio ambiente e avaliar seu próprio impacto no meio ambiente. Devem ter permissão para desenvolver habilidades investigativas, habilidades de avaliação e de ação usando esses processos, bem como aprender sobre eles (Freire Dias, 2000).

Dessa forma, esses aprendizes podem se tornar consumidores inteligentes e processadores de informações relacionadas a questões ao longo de suas vidas. Somente com essas habilidades de pensamento crítico, os cidadãos do mundo inteiro poderão tomar decisões sólidas e responsáveis sobre questões ambientais atuais e futuras.

As consequências do fracasso em alcançar essas metas são claramente previstas. Basta rever a trágica perda de ecossistemas, bem como as espécies de plantas e animais, as pressões populacionais globais, a poluição do ar e da água, o derretimento das calotas polares, o mal uso dos recursos tecnológicos, o consumismo exacerbado, a exaustão dos recursos naturais em todo o mundo, o esgotamento dos peixes devido à pesca oceânica, morte massiva de animais marinhos devido à poluição das praias e das linhas costeiras por detritos e derramamento de petróleo, crises de gestão do uso da terra e problemas agudos de energia, são apenas alguns exemplos de problemas ambientais críticos em todo o mundo (Freire Dias, 2000).

De fato, a lista de problemas parece interminável. O desenvolvimento sustentável deve ser considerado com máxima seriedade. Os alunos devem aprender a se importar e a manter a saúde do ambiente em decorrência dos efeitos globais e devastação dos recursos naturais causados pela ação do homem no meio ambiente. Os educadores devem preparar os alunos para isso. Ademais é necessária formação básica orientada à conscientização dos alunos o que implica o ensino de pesquisa (Freire Dias, 2000).

1.4 Ensino de Educação Ambiental e adaptações curriculares necessárias

O objetivo final do Ensino de Educação Ambiental, especialmente no que concerne à educação básica é ajudar os alunos a tornarem-se conhecedores do meio ambiente e, acima de tudo, seres humanos habilidosos e dedicados que se esforçam individual e coletivamente, para alcançar e/ou manter um equilíbrio dinâmico entre a qualidade de vida e a qualidade do meio ambiente (Cavalcanti, 2017).

O potencial para realizar este objetivo educacional será grandemente aumentado se os planejadores tiverem um conjunto de metas para auxiliar nas decisões relacionadas ao currículo. Assim, é necessário promover alterações curriculares para que as metas em EA sejam atingidas.

A proposição de objetivos para EA parece efetiva em promover mudanças comportamentais nos alunos quando programas de conscientização são implementados por meio de um currículo bem desenvolvido (Cavalcanti, 2017).

Esses objetivos abrangem quatro categorias ou níveis de conhecimento cognitivo e habilidades dentro do amplo escopo da alfabetização ambiental:

- Fundamentos ecológicos;
- Emitir consciência;
- Investigar e avaliar questões; e
- Emitir resolução.

Os dois primeiros níveis concentram-se na consciência conceitual dos princípios ecológicos e das questões ambientais. Os últimos níveis incluem metas que permitem lidar com o desenvolvimento e a aplicação de pré-requisitos e habilidades para investigar e avaliar questões ambientais, bem como para participar dessas questões (Cavalcanti, 2017).

Assim, esses quatro níveis de metas são hierárquicos e devem ser infundidos em programas de interdisciplinares para os alunos.

2 RESULTADOS

Estudos analisaram o que acontece quando os professores - preparados para ensinar metas - usam materiais relacionados a estratégias de ensino com seus alunos.

Os resultados sugerem fortemente que os alunos de educação básica que tiveram permissão para desenvolver e aplicar os conhecimentos e habilidades mencionados como níveis de metas passaram a ter comportamentos ambientais responsáveis em maior grau se comparados com os estudantes que haviam experimentado instrução orientada à consciência.

Um programa de EA baseado nas metas mencionadas nas linhas anteriores foi implementado para verificar se tal instrução, de fato, provocava um comportamento ambiental positivo (Pelizzoli, 1999).

Os resultados dos estudos sugerem que os alunos da educação básica que puderam desenvolver e aplicar os conhecimentos e habilidades mencionados nos quatro níveis de metas passaram a apresentar um comportamento ambiental responsável em detrimento daqueles que vivenciaram apenas a conscientização ambiental com instrução orientada.

Pelizzoli (1999) investigou os efeitos de tais currículos baseados em metas em alunos do ensino fundamental. Os critérios de análise incluíam variáveis como: comportamento ambiental evidente, conhecimento das habilidades de ação ambiental (ou seja, resolução de problemas), habilidades de ação ambiental, capacidade de aplicar habilidades de ação ambiental, *locus* de controle individual, *locus* de controle do grupo e sensibilidade ambiental.

Os alunos que vivenciaram o programa baseado nas metas obtiveram ganhos evidentes em comportamento ambiental, conhecimento de habilidades de ação ambiental, conhecimento de ação ambiental, capacidade de aplicar ação ambiental e *locus* de controle de grupo (Pelizzoli, 1999).

Assim, parece que as metas de EA compreendem uma sequência consistente, eficaz e lógica de perspectiva instrucional. Da mesma forma, os programas baseados nessas metas parecem ser aplicáveis e bem-sucedidos aos alunos da educação básica com uma ampla gama de níveis de habilidades.

Freire Dias (2000) confirmou que a instrução voltada para as metas mais elevadas (isto é, investigação/avaliação de questões e ação cidadã) é em grande parte responsável por esses efeitos entre estudantes de Educação Básica. Esses estudos fornecem evidências convincentes de que os professores

preparados para ensinar todas as metas apresentadas fazem uma significativa diferença educacional com seus alunos.

Uma observação adicional sobre o uso dessas metas parece apropriada. Vários estudos publicados posteriormente fundamentam-se nas metas como base para o desenvolvimento curricular de EA para discutir as competências dos professores de EA (Freire Dias, 2000).

Na apresentação de um programa de preparação de professores de EA atuantes na Educação Básica, essas metas ganharam aceitação, como diretriz para os esforços em EA (Freire Dias, 2000).

Há uma responsabilidade ética, por parte dos educadores ambientais, tanto em ajudar os alunos a se tornarem qualificados em papéis de cidadania, quanto em aderir às próprias crenças e valores dos alunos em relação ao que eles pretendem fazer.

As opiniões divergem sobre o papel da ação ambiental (resolução de problemas) na educação básica. Há aqueles que exigem que os alunos participem de ações ambientais relacionadas a questões específicas. Outros ainda assumem a posição de que os educadores devem evitar qualquer envolvimento em questões ambientais (ou outras questões sociais) por parte dos alunos (Trajber, 2001).

Na Educação Básica, parece inadequado exigir que se realizem ações ambientais específicas, que possam ser contrárias às crenças e valores pessoais dos alunos. É apropriado, no entanto, orientá-los a adquirir as habilidades de ação de cidadania responsável e demonstrá-las em situações de sala de aula substitutas.

De acordo com o papel interdisciplinar da EA em relação às demais disciplinas em uma sociedade, parece apropriado que um professor apoie as ações propostas pelos alunos, se forem social e ecologicamente responsáveis. Não parece, entretanto, adequado que um professor obrigue os alunos a participar de ações de cidadania na comunidade ou região em que vivem (Trajber, 2001).

Portanto, parece que há uma responsabilidade ética por parte dos educadores em ajudar os alunos a se tornarem qualificados em papéis de cidadania, e em aderir às próprias crenças e valores do aluno escolhendo como devem proceder. Em última análise, é extremamente importante que o professor tome decisões cuidadosamente pensadas sobre o a ação ambiental e a resolução de problemas em um determinado programa educacional (Trajber, 2001).

A "questão ambiental" representa a interface da própria mudança social e está relacionada ao conflito entre as consequências positivas e negativas envolvidas nesse processo de mudança, e se incluem as dimensões humana, tecnológica, ambiental e econômica associadas ao desenvolvimento sustentável.

3 CONCLUSÕES

Esse estudo teve por objetivo inventariar as ações em Educação Ambiental desenvolvidas enquanto práticas do ensino relativamente aos conteúdos didáticos, as metodologias e recursos utilizados para atingir tal propósito.

Dentre os problemas mais recorrentes encontrados, mereceram destaques a fragmentação, a polarização extremamente retórica e falta de sistematização das informações interdisciplinares sobre Educação Ambiental formal ao público infantojuvenil, fazendo com que a temática Educação Ambiental seja abordada conforme a conveniência nas escolas, especialmente na educação básica.

A falta de materiais didáticos com conteúdos interdisciplinares bem estruturados e adequados, com métodos que dêem continuidade à formação ou ao treinamento em Educação Ambiental também constitui um grande desafio

ao ensino de Educação Ambiental, adicionando-se a isso a insuficiência de recursos financeiros, especialmente nas escolas públicas, e a burocratização dos processos para alterações curriculares.

Constatou-se ainda por meio desse estudo, que a insuficiência de informações e de ferramentas tecnológicas para trabalhar as temáticas de forma específica constituem barreiras extremamente limitantes à propagação do conhecimento transversal em Educação Ambiental. Isso ocorre, conforme observado ao longo desse estudo, pelo fato de serem insuficientes e inefetivas as ações tomadas por parte de dirigentes governamentais, profissionais e professores nas escolas públicas e pelos militantes envolvidos em tais projetos.

Há, com base nesse entendimento, a necessidade de investimento na capacitação dos recursos humanos envolvidos em tais ações educacionais, para que sejam suficientemente numerosos em face da demanda por tal conhecimento, o que inclui os professores despreparados.

Por derradeiro, é necessário investir em ambientes de aprendizagem, que se buscam organizar-se para atuar em Educação Ambiental com o rigor necessário ainda que sejam de caráter não formal. Essas iniciativas são de suma importância, haja vista que a inexistência de planos de otimização pautada em uma mudança filosófica na educação para alterar a abordagem vigente constitui um fator limitante que interfere imensamente no desenvolvimento humano relativamente à preservação ambiental.

De forma sumária, as escolas (especialmente as da rede pública) apresentam uma grande barreira a ser transposta na atual conjuntura da EA, a qual pode ser “radiografada” por intermédio da análise histórica da abordagem do tema nas escolas, e da sistemática por meio da qual a transmissão do conhecimento se dá, notavelmente caracterizada pelo descaso em relação à formação de opiniões, e ao planejamento pedagógico da ação interdisciplinar com outras áreas.

A abordagem da disciplina em comento, limitada na Educação básica, é notavelmente mais escassa no Ensino Médio. Por isso, a Educação Ambiental deve ser enfaticamente ensinada na infância, pois nessa fase, as crianças encontram-se mais predispostas ao aprendizado efetivo, especialmente no período em que as crianças estão enquadradas na educação básica. Quando trabalhada na época e da forma certa, é possível estruturar um método que dê sequência ao aprendizado nos anos subsequentes, e por que não, confere também alguma autonomia aos alunos para que, por si só, desenvolvam projetos independentes e bem sucedidos em relação ao meio ambiente, independentemente do contexto em que se encontram.

REFERÊNCIAS

- Brasil, 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, Capítulo III, Da educação profissional, art. 39 Lei n.º 9795/99 (Lei da Política Nacional de Educação Ambiental)
- Cavalcanti, Clóvis (Org.). Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- Freire Dias, Genebaldo. Educação Ambiental: princípios e práticas. 6.ed. São Paulo: Gaia, 2000.
- Leonardi, Maria Lúcia Azevedo. A educação ambiental como um dos instrumentos de superação da insustentabilidade da sociedade atual. In: CAVALCANTI, Clóvis (Org.). Meio ambiente, desenvolvimento sustentável e políticas públicas. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- Mello e Souza, Nelson. Educação ambiental: dilemas de prática contemporânea. Rio de Janeiro: Thex Ed. Universidade Estácio de Sá, 2000.
- Pelizzoli, M. L. A emergência do paradigma ecológico. 1.ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

Trajber, R. ; Manzochi, L. N. Avaliando a educação ambiental no Brasil : materiais Impressos. São Paulo: Gaia, 1996.

Trajber, Rachel; Barbosa da Costa, Larissa. Avaliando a educação ambiental no Brasil : materiais audiovisuais. 1.ed. São Paulo: Fundação Peirópolis, Instituto Ecoar para a Cidadania, 2001.

EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: UMA MODALIDADE DE ENSINO EM CONSTRUÇÃO

ID 68

Eliete Maceno NOVAK

Eloisa Helena MELLO

Fausto dos Santos Amaral FILHO

Universidade Tuiuti do Paraná

elietemaceno@gmail.com; e.lo.h@hotmail.com; faustodossantos@outlook.com

Resumo: O estudo apresenta pesquisa sobre a formação dos alunos na implantação da jornada escolar nas escolas de ensino fundamental na rede pública brasileira. Seu objetivo é compreender as determinações das políticas públicas, sociais e pedagógicas de ampliação do tempo na formação dos alunos. O enquadramento teórico foi orientado pela pesquisa qualitativa de natureza interpretativa a partir da análise documental, através da trajetória histórica da Educação em Tempo Integral nas secretarias que ampliaram a jornada escolar. Para tanto, se fez necessária a interlocução com autores, como: Hannah Arendt, Theodor W. Adorno, M. Horkheimer, Yvelise F. S. Arco-verde, Miguel Arroyo, Veronica Branco, John Dewey, Ana M. Cavaliere, Jaqueline Moll e Anísio Teixeira. Diante do enquadramento teórico e das análises dos documentos que norteiam as políticas educacionais para a ampliação do tempo escolar, os resultados da investigação indicaram que: a área das práticas educacionais precisa garantir a distribuição social e equitativa dos conhecimentos historicamente acumulados pela humanidade, associando-os a experimentos diferenciados e inovadores, sem os quais, os avanços terão pouca chance de serem viabilizados. Quanto aos recursos materiais e de espaços, o monitoramento precisa ser garantido pelo poder público. O Plano Nacional de Educação (2001-2011) criou ações e metas para os dez anos seguintes. Contudo, não foi cumprido na sua totalidade. O tempo estipulado foi extrapolado e o financiamento sofreu vetos, inviabilizando-o. Assim, o PNE ficou inconcluso. Deixando o PNE (2014-2024) sobrecarregado, acumulando as determinações remanescentes do plano anterior que tiveram os prazos dilatados. Quanto à ampliação da jornada escolar que promova o direito do aluno à educação integral com qualidade necessária para o desenvolvimento humano, cabe à escola e/ou secretaria de educação, através do seu processo político e pedagógico, criar um plano que vise a formação humana, organizar e gerir a ampliação da jornada escolar, conscientizar pais e professores da função social da educação em tempo integral. Entende-se que os alunos da educação de tempo integral precisam ser preparados para a complexidade da vida humana, o que a mera ampliação do tempo escolar, efetivamente não garante.

Palavras-chave: educação em tempo integral, formação continuada, Plano Nacional de Educação (PNE)

INTRODUÇÃO

A ideia de educação em tempo integral, em diferentes momentos e, a partir de diferentes ideologias, foi pensada como uma forma de suprir, ou compensar, a precarização do modo de viver das camadas sociais mais pobres. E ainda, como uma forma de dar aos estudantes oportunidade de experiências educativas diversificadas.

Na atualidade, o direito a educação em tempo integral estabelece e dá contornos às políticas públicas emancipatórias. Neste sentido, as especificidades que sustentam a implantação de escolas integrais e, as expectativas quanto aos seus fins e meios, impõe reflexões.

Despontou o questionamento para tal estudo: Quais as determinações para a implantação da educação em tempo integral? Neste sentido, foi situada a organização escolar para a implantação da educação em tempo integral como objeto de estudo. A questão de impor aos estudantes a responsabilidade pela condição social inferior é histórica, cabendo à escola a responsabilidade de tirá-los deste círculo vicioso. Refletir sobre a trajetória de estudantes miseráveis a sujeitos de direito, contribuirá para a compreensão de como a escola em tempo integral é organizada, vive e sente a ampliação do tempo escolar.

1. EDUCAÇÃO INTEGRAL E A AMPLIAÇÃO DA JORNADA ESCOLAR: DUPLO DESAFIO

O crescimento econômico das sociedades contemporâneas, atrelado aos interesses inerentes ao modo de produção capitalista, implica, necessariamente, no acesso, na produção e no domínio das ciências e das tecnologias. A necessidade de acesso, produção e domínio das ciências e das tecnologias submeteu as reformas educacionais à repressão das potencialidades humanas, impedindo, assim, o desenvolvimento integral das diversas dimensões que constituem a plenitude possível da existência humana, reduzindo a educação, cada vez mais, única e exclusivamente, a uma espécie de capacitação para a inserção produtiva no mercado de trabalho. Com o que se pretende garantir, concomitantemente, que cada indivíduo cumpra a sua função social de consumidor. Dessa maneira, o professor foi forçado a deixar a formação do ser humano de lado, tendo em vista a implementação de uma *semiformação* (Adorno, 2005), comprometida, apenas, com as necessidades e interesses do capital, que “só se interessa pelos homens como clientes e empregados e, de fato, reduziu a humanidade inteira, bem como cada um de seus elementos, a essa fórmula exaustiva” (Adorno & Horkheimer, 2006, p. 121). Ao ponto de hoje ser moeda corrente, na sociedade brasileira, a ideia de que sem o professor não haveria profissional algum.

Com o intuito de garantir a efetivação de tais interesses, a educação básica no Brasil vai sendo reestruturada. Para tanto, propostas para adequar a educação à organização social têm sido focadas em como a educação deve organizar os tempos e espaços escolares.

Nesse sentido, o poder público, através da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), no art. 34, propõe que a jornada escolar no ensino fundamental seja de quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, com a progressiva ampliação do período de permanência na escola (Brasil, 1996).

O Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), para o decênio 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005/14, estabelece na meta 6, que: “oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos alunos da educação básica” (Brasil, 2014).

A média internacional de horas de permanência dos alunos na escola varia de 6 a 7 horas diárias. No Brasil, os alunos geralmente passam 4 horas diárias nas escolas pública, um encurtamento ou desdobramento em dois turnos que, segundo Moll (2014, p. 372), “impôs uma grande limitação aos processos de aprendizado”.

Nas escolas particulares, o tempo de aprendizagem pode ser complementado com atividades diversificadas, como: aulas de inglês, música, empreendedorismo, ou outra área do conhecimento que o aluno tiver mais interesse. Se comparado o tempo de aprendizagem e a oferta de atividades nas escolas públicas com as escolas particulares, facilmente conclui-se que há que se investir na ampliação do tempo e nas atividades de aprendizagens nas escolas públicas (Moll, 2015).

O Censo Escolar 2017 Notas Estatísticas divulgou, através de pesquisa anual feita pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que no Brasil há 184,1 mil escolas de educação básica, 112,9 mil sob a responsabilidade dos municípios, ou seja, 2/3 de todos os alunos brasileiros estão matriculados na rede pública (Brasil, 2018).

No Brasil, a ampliação da jornada atual de 4 horas para uma jornada de 7 horas representa um investimento, pois demanda, mais espaços educativos, como: bibliotecas e salas de leitura, entre outros, para atender cerca de 25% dos alunos da rede pública até 2024.

Assim, a implantação da ampliação do tempo impõe reflexões quanto aos seus fins e meios das escolas em tempo integral.

Anísio Teixeira (1971), ao lado de outros intelectuais, como Fernando de Azevedo (2010) e Lourenço Filho (2010), movido pelo ideal de que a educação integral deveria garantir a educação plena, fez inferências em relação à ampliação do tempo escolar, ressaltando a necessidade de repensar aquilo que considerava as enormes e novas responsabilidades das escolas públicas de educação básica.

A ampliação da jornada escolar através da implantação da educação em tempo integral foi uma tentativa política de responder aos movimentos sociais de defesa da educação básica como um direito. Porém, apenas a ampliação do tempo de permanência na escola, sem que sejam repensadas as estruturas do seu intuito educativo, muito pouco - ou nada - conflui para uma educação que seja realmente integral. Aqui, certamente, cabe a pergunta de Arroyo: “mais tempo da mesma escola”? (Arroyo, 2012, p. 33). Pois, “[...] oferecer mais tempo da mesma escola, ou mais um turno - turno extra -, ou mais educação do mesmo tipo de educação” (Arroyo, 2012, p. 33), não garante imediatamente a integralidade da formação dos nossos educandos, podendo acarretar, inclusive, um prejuízo para o cumprimento de tal intento. Sendo, antes, “[...] uma dose a mais para garantir a visão tradicional do direito à escolarização” (Arroyo, 2012, p. 33).

1.1 Educação em tempo integral: do Plano Nacional de Educação às ações

Com o objetivo de compreender as determinações da legislação educacional que assegura a implantação da educação em tempo integral, considerou-se necessário adotar um breve apanhado histórico sobre a base legal como ponto de partida e os estudos das pesquisadoras Moll, Branco e Arco-Verde sobre as possibilidades e determinações para a ampliação do tempo escolar como ponto de partida.

O Programa Mais Educação instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e pelo Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010, integrou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), e, entre outras ações, previa a implantação da Educação Integral, através do art. 34, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394.96 a respeito da ampliação do tempo escolar. O Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, estabeleceu as metas, mas não foram cumpridas integralmente até o final de sua vigência, assim o plano foi reafirmado através da Lei nº 13.005/14, e aprovou um novo Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024.

Em 2007, o Ministério da Educação criou o Programa Mais Educação com o objetivo de ampliar a jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral (Brasil, 2019).

Essa estratégia promove a ampliação de tempos, espaços, oportunidades educativas e o compartilhamento da tarefa de educar entre os profissionais da educação e de outras áreas, as famílias e diferentes atores sociais, sob a coordenação da escola e dos professores. (Brasil, 2014).

Quanto ao compartilhamento da tarefa de educar sob a responsabilidade da escola e dos professores e os diferentes atores sociais, há a preocupação quanto à exequibilidade, pois sua execução depende de recursos financeiros, físicos e de pessoal, independentes do fazer pedagógico. O texto “Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil” (Branco, 2012), aponta para necessidade imprescindível da formação inicial e continuada de professores, e ainda, a integração de monitores e novos atores, a equipe de trabalho escolar precisa ser minuciosamente planejada.

O estudo de Branco (2012) analisa experiências desenvolvidas nas cidades de Apucarana, Joinville e Porto Alegre quanto aos desafios para a implantação da educação integral.

Segundo Branco (2012, p. 117), a implantação da educação integral no município de Apucarana foi uma “promessa de campanha do prefeito eleito em 2000”. Analisando a entrevista dada pelo secretário de Recursos

Humanos responsável pela implantação da educação integral, Branco (2012) constatou que a implantação da educação integral foi baseada em dados sobre o bom desempenho dos alunos da cidade de Pato Branco, no sudoeste do Paraná, diante de tão bom desempenho daqueles alunos, o compromisso foi assumido, ou seja, a implantação da educação integral foi uma promessa de campanha que não levou em conta a infraestrutura e os recursos humanos disponíveis para a implantação da educação integral em Apucarana.

Além da falta de infraestrutura e de recursos humanos, a autora apontou outros desafios, no piso salarial, no plano de carreira e a formação de professores, na falta de articulação entre as redes estaduais e municipais de ensino e de uma avaliação do desempenho dos alunos da educação integral em todas as áreas do conhecimento além das proficiências de Língua Portuguesa e Matemática.

Para suprir as necessidades e adequar os recursos físicos e humanos os gestores criaram formas próprias, fato que, ao se implantar a educação em tempo integral de qualidade, esta modalidade de ensino precisa ser entendida como uma forma de oferecer aos alunos uma experiência educativa diversificada e emancipadora, diferente do tradicional.

Neste sentido, as especificidades que sustentam a implantação de escolas em tempo integral e as experiências quanto a possibilidade e a capacidade que as equipes gestoras tem para implantar a educação em tempo integral nos impõem reflexões.

O governo federal através da lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, instituiu que a educação básica em tempo integral e os anos iniciais e finais do ensino fundamental deveria ter legislação decorrente da normatização dessa modalidade de educação.

Assim, o decreto nº 6.253/07 definiu que a “educação básica em tempo integral a jornada escolar com duração igual ou superior a sete horas diárias, durante todo o período letivo, compreendendo o tempo total que um mesmo estudante permanece na escola ou em atividades escolares” (Brasil, 2018).

Desse modo, a ampliação da jornada da escola, vinculada ao tempo de permanência, nos apresenta mais um elemento preponderante na organização do mundo moderno e na organização do trabalho pedagógico.

Pesquisadores têm se dedicado às condições impostas pelo fator tempo. Destacamos “Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico” (Arco-Verde, 2012), que discute a mitificação e o fetiche do tempo que aprisiona o sistema escolar e condiciona a organização do trabalho pedagógico e as resistências e os avanços da escola, na implantação de escola em tempo integral, na rede municipal de Curitiba.

A organização do tempo integral altera a forma de trabalho das unidades, e deve ser considerada, Arco-Verde observa que:

Enquanto a proposta para a formação do aluno não for o principal ponto de articulação do projeto de escola, qualquer proposta de extensão do tempo, com a criação de apêndices, não logrará êxito (Arco-Verde, 2012, p. 95).

A maioria das escolas ainda não se preparou adequadamente para lidar com demandas educacionais diferentes daquelas práticas no passado. As escolas e professores precisam ser reorganizados para que possam pensar no processo de aprendizagem atual voltado para as múltiplas dimensões da vida.

Em 2010, o Decreto nº 7.083/2010, estabeleceu que os princípios da Educação Integral são traduzidos pela compreensão do direito de aprender como inerente ao direito à vida, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à convivência familiar e comunitária e como condição para o próprio desenvolvimento de uma sociedade republicana e democrática. Por meio da Educação Integral, reconhecem-se as múltiplas dimensões do ser humano e a peculiaridade do desenvolvimento de crianças, adolescentes e jovens (Brasil, 2018).

As considerações apresentadas por Moll, a respeito da meta 6 do PNE, nos leva a pensar a educação integral em tempo integral para além da mera ampliação do tempo (Moll, 2018). Para tanto, nos convida a pensar através das palavras de Hannah Arendt:

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a vinda dos novos e dos jovens (Arendt, 2013, p. 247).

Pensar o aluno como sujeito integral é entender o modo como ele se relaciona com o mundo. A escolarização tem um papel importante na vida dos alunos, fundamentalmente, garantir o direito de aprendizagem e pleno desenvolvimento.

Portanto, a ampliação do tempo escolar, proposta pelo PNE, indica um desafio, principalmente em relação aos municípios, quer seja em termos de gestão pública, de cooperação entre aqueles que integram a escola, ou ainda pela demanda de espaços e equipamentos.

Nesse sentido, o desafio de ampliar o tempo escolar nas escolas de educação integral está associado ao aumento de recursos financeiros para que possam ser realizados os investimentos, tanto em relação aos materiais pedagógicos, quanto em relação aos recursos humanos imprescindíveis para suprir as necessidades que surgem com a referida ampliação.

1.2 Educação em tempo integral no município de Curitiba

Nas décadas de 20 e 30 a educação em tempo integral estava ligada ao ideal de universalização do ensino como forma de oferecer aos indivíduos mais que conhecimento acadêmico. Na década de 50 as primeiras escolas de educação em tempo integral foram experimentadas nas escolas-parque na Bahia. Somente nos anos 90, a educação em tempo integral foi efetivamente implantada na rede de ensino fundamental. Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional previu que a jornada escolar deveria ser implantada de forma gradativa a todo o sistema de ensino básico. Em Curitiba, as Escolas de Tempo Integral (ETIs) e os Centros de Educação Integral (CEIs) foram criadas com o propósito de escolarizar “em período de tempo integral” (Curitiba, 2006, p. 24).

A proposta de ampliação do tempo nas escolas em tempo integral da Rede Municipal de Ensino em Curitiba pretendia melhorar a qualidade educacional e diminuir as taxas de evasão e repetência. A jornada escolar seria distribuída ao longo do dia, 4 horas no ensino regular e mais 4 horas para o trabalho com as oficinas nos espaços específicos, acrescidas de 1 hora para o almoço, totalizando 9 horas de trabalho com os alunos (Curitiba, 2006, p. 25).

Segundo os Referenciais Curriculares para as Escolas Municipais de Curitiba (2006), no final da década de 80, gradativamente, 29 escolas transformaram-se em escolas de tempo integral. As transformações exigiram adequações na carga horária e nas instalações.

Em 2016, o Currículo do Ensino Fundamental, definiu as práticas [...] a serem trabalhadas nas escolas com ampliação do tempo escolar. Cada escola com ampliação do tempo deverá levar em consideração as suas especificidades quando for definir as temáticas, como os recursos educacionais disponíveis em relação a materiais e espaços, as avaliações de aprendizagem escolar, os conhecimentos docentes específicos e os resultados das avaliações de larga escala da unidade (Curitiba, 2016).

Quanto a oferta de vagas na educação em tempo integral em Centros de Educação Integrais, Unidades de Educação Integrais e Escolas Integrais da Rede Municipal de Ensino de Curitiba a orientação estabelece que quando não houver vagas suficientes para atender a demanda, priorizar as crianças que se encontrem em situação

de risco social ou pessoal e as crianças cujos pais estejam trabalhando e que tenham a menor renda *per capita* (Curitiba, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diferentes determinações, econômicas, sociais e culturais, influenciaram os projetos de ampliação da jornada escolar nas escolas em tempo integral. Hoje, a educação em tempo integral, meta 6 do PNE 2014-2024, define que o tempo de permanência dos alunos deve ser ampliado em até 25% do total.

Contudo, os estudos de Moll (2014), Arco-Verde (2012), Arroyo (2012) e Branco (2012) indicam que ampliar a jornada escolar não é suficiente para desenvolver de forma integral o aluno, isso já foi debatido e, estratégias que levem em consideração as especificidades locais, que articulam ações colaborativas entre diferentes órgãos governamentais e da sociedade civil e o envolvimento da comunidade no planejamento das diretrizes para educação de tempo integral dos alunos são igualmente importantes.

Porém, o projeto para uma educação de tempo integral precisa avançar e levar em conta o desenvolvimento integral do ser humano. Ser humano estabelece as múltiplas determinações que envolvem a nossa existência.

A escola não pode apenas ampliar a jornada escolar, o seu objetivo é outro, ela precisa avaliar e ter consciência das suas reais condições físicas, estruturais e pedagógica, antes, durante e depois de optarem pela educação em tempo integral como modalidade de ensino.

Ampliar a jornada escolar deixando um turno para o desenvolvimento de práticas educativas e outro para o currículo formal e ter condicionantes de acesso e permanência dos alunos em escolas com educação em tempo integral, demonstra que a intenção de universalizar a educação está avançando, mas a distribuição social e equitativa dos conhecimentos e dos saberes para todos de forma integral e diversificada precisa ser debatida. Cabe a cada escola, comunidade e rede de ensino pensar na formação que pretendem oferecer aos seus alunos.

Ao longo deste estudo, cada momento histórico da educação em tempo integral justificou a ampliação da jornada escolar, ou seja, a implantação da educação de tempo integral teve diferentes intenções a partir do mesmo ideal. Portanto, é relevante considerar que o Plano Nacional de Educação 2014-2024 é um desafio para o Estado e a sociedade. Dar condições para a ampliação da jornada escolar que promova o direito do aluno à educação integral com qualidade necessária para o desenvolvimento humano deveria orientar as metas das políticas educacionais.

A discussão a respeito da ampliação da jornada escolar nas escolas públicas de Curitiba e no Brasil, a formação humana e a expansão de novas de aprendizagem não se esgotam aqui, antes, nos levam a pensar em qual formação integral queremos para os alunos.

REFERÊNCIAS

- Adorno, T. W. (2005). Teoria da semicultura. Primeira Versão, Porto Velho, v. 13, n. 191, p. 2-20,
- Adorno, T. W.; HORKHEIMER, Max (2006). Dialética do Esclarecimento: fragmentos filosóficos. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.,
- Arco-Verde, Y. F. S. (2012). Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. Em Aberto, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2587/2496>. Acesso em: 12 Abr. 2018.
- Arendt, H. (2013) A Crise na Educação. In: Entre o passado e o futuro. São Paulo: Perspectiva.

- Arroyo, M. G. (2012) O direito a tempos-espaços de junto e digno viver. In: MOLL, Jaqueline (Org.). Caminhos da educação integral no Brasil: direito a outros tempos e espaços educativos. Porto Alegre: Penso, 2012.
- Branco, V. (2012) Desafios para a implantação da Educação Integral: análise das experiências desenvolvidas na região sul do Brasil. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 45, p. 111-123, jul./set. 2012. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n45/08.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2018.
- Brasil. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 1996.
- _____. (2014) Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 26 jun.
- _____. (2013) Ministério da Educação. Manual Operacional de Educação Integral. Brasília: MEC/ SEB/DCEI. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/manual_operacional_de_educacao_integral_2014.pdf. Acesso em: 12 abr. 2018.
- _____. (2001) Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- _____. (2007) Portaria Normativa Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa Mais Educação que visa fomentar a educação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio do apoio a atividades socioeducativas no contraturno escolar. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 abr.
- _____. (2018) Ministério da Educação. Histórico – Mais Educação. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/116-quem-e-quem-1534541290/seb-educacao-basica-2024241802/41181-historico-mais-educacao>>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- _____. (2010) Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 jan. 2010.
- _____. (2010) Câmara dos Deputados. Projeto de Lei nº 8.035, de 20 de dezembro de 2010. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2010.
- _____. (2017) Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Diretoria de Estatísticas Educacionais (DEEd). Notas estatísticas – Censo Escolar 2017. Brasília, DF: MEC/ INEP. 2017. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_Censo_Escolar_2017.pdf. Acesso em: 23 jan. 2019.
- Curitiba, Prefeitura Municipal. (2006) Secretaria Municipal da Educação. Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba - Educação Especial e Inclusiva - Educação Integral - Educação de Jovens e Adultos. Curitiba, 2006, vol. 4, p. 33. Disponível em: < <http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3011/download3011.pdf>>. Acesso em: 05 abr. 2018.
- _____. (2012) Caderno Pedagógico: Educação Integral. Curitiba; Secretaria Municipal de Educação, 2012. Disponível em: < <http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/4/pdf/00131553.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2018.

- _____. (2016) Currículo do Ensino Fundamental. Prefeitura Municipal de Curitiba: Secretaria Municipal da Educação. 2016. Disponível em: <
http://multimedia.cidadedoconhecimento.org.br/CidadeDoConhecimento/lateral_esquerda/menu/downloads/arquivos/10348/download10348.pdf>. Acesso em: 06 abr. 2018.
- _____. (2006) Diretrizes Curriculares para a Educação Municipal de Curitiba, Curitiba, 2006, vol. 4. Disponível em:
<http://www.cidadedoconhecimento.org.br/cidadedoconhecimento/downloads/arquivos/3011/download3011.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2019.
- _____. (2017) Resolução Normativa n. 15 de 8 de dezembro de 2017. Orienta sobre procedimentos e critérios para matrículas e desligamentos de estudantes nas escolas que ofertam Educação em Tempo Integral no Ensino Fundamental da Rede Municipal de Ensino de Curitiba. Disponível em:
<http://multimedia.educacao.curitiba.pr.gov.br/2017/12/pdf/00162542.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2019.
- Dewey, J. (2009). Democracia e educação. São Paulo: Nacional, 1959. In: CAVALIERE, A. M.; Escolas de tempo integral versus alunos em tempo integral. Revista: Em Aberto, Brasília, v. 22, n. 80, p. 51-63, abr.
- Moll, J. (2014). O PNE e a educação integral Desafios da escola de tempo completo e formação integral. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 369-381, jul./dez. Disponível em:
[file:///Users/macbook/Downloads/447-1521-1-PB%20\(2\).pdf](file:///Users/macbook/Downloads/447-1521-1-PB%20(2).pdf). Acesso em: 13 Abr. 2018.
- Moll, J. Professora Jaqueline Moll (UFRS) analisa aspectos da escola integral. 2015. Disponível em: <
<https://www.youtube.com/watch?v=vbhM2JGq-5U>>. Acesso em: 14 abr. 2018.
- Teixeira, A. (1971). Pequena introdução à filosofia da educação: escola progressiva ou a transformação da escola. São Paulo: Nacional. Disponível em: <<http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/eng/back.html>>. Acesso em: 30 mar. 2018.
- Gomes, C. A. D. R. (2010). Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco.
- Nunes, C. (2010). Anísio Teixeira. Recife: Massangana/Fundação Joaquim Nabuco.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM TEMPO INTEGRAL: SUA RELAÇÃO COM A CULTURA LOCAL

ID 123

Eliete Maceno NOVAK

Eloisa Helena MELLO

Fausto dos Santos Amaral FILHO

Luciana Montes PIZYBLSKI

Cristiane Leamari Castro OSTERNACK

Universidade Tuiuti do Paraná

elietemaceno@gmail.com; e.lo.h@hotmail.com; faustodossantos@outlook.com; luciana.montes@professorsecal.edu.br; cristiane.castro@estacio.br

Resumo: Este estudo discorre sobre a dificuldade da população brasileira para educar, alimentar e cuidar da saúde de seus filhos, limitando o desenvolvimento intelectual, social e econômico das novas gerações. O modo de lidar com estas mazelas sociais impulsionou educadores, em diferentes momentos históricos, a proporem políticas de governo pensadas com o propósito de dar aos educandos oportunidades educativas emancipadoras através da ampliação da jornada escolar articulada a partir de um currículo diferenciado. O objetivo desse artigo é discutir as condições pedagógicas e físicas propostas para o desenvolvimento intelectual dos alunos de tempo integral, para em seguida debater o espaço social que a escola integral ocupa na comunidade. Para tanto, o enquadramento teórico foi orientado pela pesquisa qualitativa de natureza interpretativa a partir da análise documental, através da trajetória histórica da educação integral em tempo integral nas escolas básicas que ampliaram a jornada escolar no Brasil. No entanto, antes de discutir as oportunidades educativas emancipatórias se faz necessário compreender como a educação integral em tempo integral foi entendida pelos primeiros pensadores envolvidos no processo de ampliação do tempo escolar de alunos das escolas de educação básica. Para tanto, recorreu-se à interlocução com autores, como: Dermeval Saviani, Miguel Arroyo, Ana Maria Cavaliere, Jaqueline Moll, Anísio Teixeira, Paulo Freire e Darcy Ribeiro. Diante do enquadramento teórico e da metodologia empregada, os resultados apontam para a representação sociopolítica que a comunidade tem da educação integral em tempo integral, as quais indicam a necessidade de termos políticas de governo mais humanas.

Palavras-chave: tempo integral, emancipação, tempo ampliado.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta um estudo sobre escolas integrais que ampliaram sua jornada escolar no Brasil. Iniciamos a nossa reflexão partindo do pressuposto de que a grande maioria da população brasileira tem dificuldades para educar, alimentar e cuidar dos seus filhos. Em parte, esse problema é entendido como sendo um reflexo da falta de oportunidades emancipadoras e, por outro lado, pelo encurtamento do tempo escolar e a sua divisão em turnos para escolarizar em maior número.

Cavaliere (2014, p. 1211) entende que “uma das grandes motivações para a ampliação da jornada escolar é a necessidade das famílias de terem as crianças e adolescentes protegidos e assistidos durante o período de trabalho dos pais”. Igualmente, Arroyo (1988, p. 07) observou que na: “relação entre o tempo de escola e o tempo de trabalho [...] o movimento operário tem sido quem mais contribuiu para a democratização da escola, inclusive para a ampliação do tempo de escola”.

Assim como no passado, no presente temos mudanças no modo de produzirmos a nossa existência, inclusive a nossa educação. As mudanças estão relacionadas à vida, que transforma o futuro incerto e utópico em real.

As relações da vida ao longo dos tempos têm modificado o objetivo pelo qual se opta pela educação em tempo integral. Conforme aponta Arco-Verde (2012, p. 96), o tempo é uma invenção humana da mesma forma que

é o espaço escolar, integrais ou divididos, estão presentes no cotidiano e constituem um desafio para a organização escolar.

No Brasil, essas relações levaram três dos maiores educadores brasileiros a pensarem na educação em tempo integral como uma oportunidade para combater as desigualdades sociais.

O primeiro, Anísio Teixeira, propôs a criação de escolas em tempo integral que tivessem uma proposta pedagógica mais prática, ligada a vida e a comunidade. Anísio sabia que a escola era “a maior das invenções humanas” e por sua importância, deveria ser pública e para todos.

O segundo, Darcy Ribeiro, um homem de fazimentos, percebeu que além da falta de oportunidades educativas havia a carência de assistência social e de segurança alimentar. Motivado pelo desejo de oferecer uma escolarização mais humana, Darcy idealizou os Centros Integrados de Educação Pública (CIEPs), em duas oportunidades, em 1983-1986 e em 1991-1994 e apresentou ao Congresso Nacional a primeira versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, uma proposta para ampliar a jornada escolar. O terceiro, Paulo Freire, trabalhou com pobres analfabetos, criou uma metodologia de ensino que levava em consideração o meio em que o educando estava inserido e apoiou a educação integral para todos.

Todos tinham o mesmo ideal: oferecer aos estudantes uma escola integral, gratuita, pública, laica, obrigatória, municipalizada e integrada. Sabiam que as oportunidades educativas oferecidas aos alunos de tempo integral, as relações pedagógicas e o espaço social que as escolas com jornada ampliada podem oferecer à comunidade, interfeririam no desenvolvimento e na formação dos estudantes. A educação integral amplia a maneira de pensar o mundo e, conseqüentemente, a forma de entender e interagir no meio em que se vive.

Na atualidade, a ampliação da jornada escolar implantada nas escolas públicas brasileiras deve garantir o desenvolvimento dos estudantes em todas as suas dimensões. Nesse sentido, a ampliação da jornada escolar nos impõem reflexões. A ampliação da jornada escolar exige do gestor escolar o emprego de ações pedagógicas para a formação integral.

Para entender este fenômeno educacional iniciaremos com uma pergunta que orientará o desenvolvimento deste estudo: quais ações pedagógicas as escolas integrais oferecem para o desenvolvimento dos alunos de tempo integral?

Assim, situamos as ações pedagógicas para a implantação da educação em tempo integral como objeto de estudo. Refletir sobre a trajetória da educação integral contribuirá para entendermos a importância que as ações pedagógicas têm para os gestores, professores e a comunidade. Entender as bases políticas das ações pedagógicas que orientam a educação em tempo integral é a intenção que temos e que nos prestamos a realizar na seção seguinte.

1. POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INTEGRAL: TEMPO E FORMAÇÃO INTEGRAL

A política de educação integral das escolas públicas brasileiras, para o pleno desenvolvimento dos alunos, parte do entendimento de que, as etapas da vida, as relações sociais e o meio em que vivemos, influenciam no modo de produzirmos a nossa existência, determinando-a.

Se a educação é um direito que propõe o pleno desenvolvimento para o exercício da cidadania e a inserção no mundo do trabalho, necessariamente, a educação deve formar as pessoas. Segundo Saviani (2007, p. 152), “apenas o ser humano trabalha e educa”, ou seja, para o autor, trabalho e educação são duas atividades

essencialmente humanas, que garantem a existência e ao mesmo tempo transferem às novas gerações o conhecimento necessário para a produção de vida.

Analisando as implicações na forma de educar para o trabalho, Saviani (2007) argumenta que o homem aprende a trabalhar ao mesmo tempo em que trabalha, ensinando o seu ofício aos futuros trabalhadores, formando um ciclo virtuoso de ensino e aprendizagem (p. 152).

Boaventura Santos, referiu-se à escola como o “mundo ilustrado” e o trabalho como o “mundo do trabalho”. Nessa reflexão, Santos (1999, p.107) nos mostra que a escola e o trabalho tinham fins diferenciados: “quem pertence ao primeiro esta dispensado do segundo; quem pertencia ao segundo estava excluído do primeiro”. Melhor dizendo, a escola era para a formação intelectual das elites, enquanto o trabalho formava os trabalhadores.

A classe trabalhadora aprendia o ofício numa interação entre gerações, enquanto, à classe burguesa era reservado ensino dos conhecimentos. Com a Revolução Industrial o modo de produção alterou as relações humanas e a educação da classe trabalhadora passou a ser em larga escala, em escolas públicas e com vistas para o ensino profissionalizante e, em menor escala, a educação para as elites, privada e com um currículo diferenciado. O modo de produção industrial influenciou a organização escolar.

Essa nova forma de produção da existência humana determinou a reorganização das relações sociais. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para objetivar-se a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola. Com o impacto da Revolução Industrial, os principais países assumiram a tarefa de organizar sistemas nacionais de ensino, buscando generalizar a escola básica. Portanto, à Revolução Industrial correspondeu uma Revolução Educacional: aquela colocou a máquina no centro do processo produtivo; esta erigiu a escola em forma principal e dominante de educação (Saviani, 2007, p.159).

É nesse sentido que Saviani nos mostra como as transformações sociais ocorridas ao longo do processo histórico alteraram o modo de produzirmos a nossa existência. A revolução industrial mudou o modo de produção, de manual para o mecânico, fato que de uma forma ou de outra alterou as nossas relações pessoais e de trabalho. Diante dessa situação a vida cotidiana foi sendo organizada de acordo com o mundo do trabalho.

Assim, a educação passou a ser um direito assegurado na Constituição Federal Brasileira (1988) e, de acordo com o Artigo 6º, a educação é um direito e, segundo o Artigo 205, estabelece que este direito deve ser igualmente garantido pelo Estado, a família e a sociedade:

Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988).

A Constituição Federal Brasileira é um dos marcos legais que regulamenta as políticas públicas educacionais para o desenvolvimento do educando no exercício da cidadania e entrada no mercado de trabalho. O desenvolvimento da pessoa deve ser garantido a todos:

Art. 206 – O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola. (Brasil, 1988)

A legislação garantiu o direito à educação e responsabilizou o Estado, a família e a sociedade pela garantia do acesso e permanência dos alunos no ensino fundamental. Contudo, garantir o acesso e a permanência dos alunos não é garantia de desenvolvimento integral. A educação voltada para o desenvolvimento da pessoa precisa proporcionar experiências educativas que desenvolvam a capacidade e as competências dos alunos.

Anísio Teixeira (2003) apontou a importância da formação do aluno para a vida:

A organização da escola, pela forma desejada, daria ao aluno a oportunidade de participar, como membro da comunidade escolar, de um conjunto rico e diversificado de experiências, em que se sentiria, o estudante na escola-classe, o trabalhador, nas oficinas de atividades industriais, o cidadão, nas atividades sociais, o esportista, no ginásio, o artista no teatro e nas demais atividades de arte, pois todas essas atividades podiam e deviam ser desenvolvidas partindo experiência atual das crianças, para os planejamentos elaborados com sua plena participação e depois executados por elas próprias. Seriam experiências educativas, pelas quais as crianças iriam adquirir hábitos de observação, desenvolver a capacidade de imaginar e ter ideias, examinar como poderiam ser executadas e executar o projeto, ganhando, assim, habilitação para a ação inteligente e eficiente em sua vida atual, a projetar-se para o futuro (Teixeira, 2003 p.45).

As experiências educativas para o desenvolvimento integral precisam de ações pedagógicas que aproximem os saberes à prática educativa. Nesse sentido, como exara a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9394/96, a educação básica, parte integrante do ensino fundamental, deve incluir:

Art. 34. A jornada educacional no ensino fundamental incluirá pelo menos quatro horas de trabalho efetivo em sala de aula, sendo progressivamente ampliado o período de permanência na escola.

(...)

§ 2º O ensino fundamental será ministrado progressivamente em tempo integral, a critério dos sistemas de ensino. (Brasil, 1996).

O reconhecimento da ampliação da jornada escolar como uma política pública educacional determinou aos sistemas de ensino a elaboração do plano educacional para as escolas de educação em tempo integral.

A ampliação da jornada escolar faz parte do Plano Nacional de Educação (PNE, 2014), para o decênio 2014-2024, e trata da ampliação da educação em tempo integral a partir da implantação de todas as estratégias da Meta 06:

META 6: Oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Estratégias:

6.1) promover, com o apoio da União, a oferta de educação básica pública em tempo integral, por meio de atividades de acompanhamento pedagógico e multidisciplinares, inclusive culturais e esportivas, de forma que o tempo de permanência dos (as) alunos (as) na escola, ou sob sua responsabilidade, passe a ser igual ou superior a 7 (sete) horas diárias durante todo o ano letivo, com a ampliação progressiva da jornada de professores em uma única escola;

6.2) instituir, em regime de colaboração, programa de construção de escolas com padrão arquitetônico e de mobiliário adequado para atendimento em tempo integral, prioritariamente em comunidades pobres ou com crianças em situação de vulnerabilidade social;

6.3) institucionalizar e manter, em regime de colaboração, programa nacional de ampliação e reestruturação das escolas públicas, por meio da instalação de quadras poliesportivas, laboratórios, inclusive de informática, espaços para atividades culturais, bibliotecas, auditórios, cozinhas, refeitórios, banheiros e outros equipamentos, bem como da produção de material didático e da formação de recursos humanos para a educação em tempo integral;

6.4) fomentar a articulação da escola com os diferentes espaços educativos, culturais e esportivos e com equipamentos públicos, como centros comunitários, bibliotecas, praças, parques, museus, teatros, cinemas e planetários;

6.5) estimular a oferta de atividades voltadas à ampliação da jornada escolar de alunos (as) matriculados nas escolas da rede pública de educação básica por parte das entidades privadas de serviço social vinculadas ao sistema sindical, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.6) orientar a aplicação da gratuidade de que trata o art. 13 da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009, em atividades de ampliação da jornada escolar de alunos (as) das escolas da rede pública de educação básica, de forma concomitante e em articulação com a rede pública de ensino;

6.7) atender às escolas do campo e de comunidades indígenas e quilombolas na oferta de educação em tempo integral, com base em consulta prévia e informada, considerando-se as peculiaridades locais;

6.8) garantir a educação em tempo integral para pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na faixa etária de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos, assegurando atendimento educacional especializado complementar e suplementar ofertado em salas de recursos multifuncionais da própria escola ou em instituições especializadas;

6.9) adotar medidas para otimizar o tempo de permanência dos alunos na escola, direcionando a expansão da jornada para o efetivo trabalho escolar, combinado com atividades recreativas, esportivas e culturais. (Brasil, 2014a)

A Meta 6 estabelece que até 2024, no mínimo 50% das escolas públicas devem oferecer educação em tempo integral a pelo menos 25% dos alunos da Educação Básica. Cabe destacar que a Educação Básica corresponde a nove anos do Ensino Fundamental. Sendo a mais longa etapa da escolarização, os alunos iniciam com 6 anos e terminam com 14 anos.

Diante da importância dos anos de formação social, pedagógica e pessoal, apenas a ampliação do tempo escolar, embora seja importante, não atende o objetivo da educação integral. Nesse sentido, a Meta 6 apresenta nove estratégias para formar e atender os alunos da educação em tempo integral em curso.

A Estratégia 6.1 propõe que a educação em tempo integral deve ter uma abordagem: “[...] por meio de atividades de acompanhamentos pedagógicos e multidisciplinares”. (Brasil, 2014a). A multidisciplinaridade passou a fundamentar os estudos dos alunos da educação em tempo integral.

Em 2016, o Conselho Municipal de Educação elaborou princípios para que se organize a educação em tempo integral nas escolas que compõem o Sistema Municipal de Ensino de Curitiba (SISMEN), a abordagem deveria ter um: “enfoque interdisciplinar dos conteúdos e das práticas pedagógicas. Isso pressupõe oportunizar o acesso a diferentes espaços, às atividades de pesquisa, observação, construção e criação” (Curitiba, 2016, p. 07).

A interdisciplinaridade foi tomada como princípio das práticas pedagógicas dos professores das escolas em tempo integral de Curitiba.

O Plano Nacional de Educação propôs a multidisciplinaridade e o Conselho Municipal de Curitiba a interdisciplinaridade como princípio norteador das práticas pedagógicas para a educação integral.

Ambos reconhecem que as práticas pedagógicas devem valorizar as diferentes formas de entendermos os conhecimentos historicamente acumulados pelo homem. Porém, Japiassu (1976, p. 61) nos mostra que a prática “multidisciplinar consiste em estudar um objeto sob diferentes ângulos”. Enquanto que a interdisciplinaridade, ainda segundo Japiassu (1976, p. 73) é “a interação das disciplinas”.

Para fins de delimitação deste trabalho, até aqui, constatamos que ampliar o tempo escolar baseado nas necessidades impostas à sociedade pelos tempos modernos não favoreceu o desenvolvimento humano dos alunos da educação integral.

Contudo, o reconhecimento que a educação em tempo integral é uma demanda social, que tem limites e possibilidades, mas que também tem potencial para ser mais que um instrumento de controle, de “qualidade humana civilizatória”, nos leva a perceber a necessidade de formular propostas mais coerentes. (Teixeira, 1957 *apud* Moll, 2017, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegamos a questão que nos levou a desenvolver este estudo, as ações pedagógicas que podem favorecer a formação integral dos alunos da educação em tempo integral. Ainda falta estudarmos as outras estratégias que norteiam a ampliação da jornada escolar. Mas, neste primeiro momento, após apresentarmos as relações que impulsionaram educadores a pensarem na educação de tempo integral como uma oportunidade para combater as desigualdades sociais e as condições sociopolíticas para a formulação de ações pedagógicas efetivamente válidas, esperamos de alguma forma que possamos contribuir para a referida discussão.

Em nossa pesquisa, cabe destacar que as políticas públicas educacionais demonstraram que as ações pedagógicas a serem desenvolvidas na formação, ou deformação dos alunos, configuram um princípio formativo intencional, pois, como evidenciado nos documentos apresentados, requerem a formação humana através da interdisciplinaridade.

Nesse sentido, os professores precisam ter práticas pedagógicas que ultrapassam a sua disciplina e, devem, pelo caráter formador que a escolarização tem ou pelo entendimento das demandas que a educação em tempo integral nos impõe, há a necessidade de uma metodologia interdisciplinar.

O tempo escolar, as práticas pedagógicas, os espaços educacionais, fazem parte da escola que compõem a vida e, desde o princípio, é orientada pelo modo que produzimos a nossa existência. É na dialética da vida humana entre o pensado e o esperado que entendemos a realidade humana, ensinada intencionalmente através da gestão das ações pedagógicas.

REFERÊNCIAS

- Arco-Verde, Y. F. S. Tempo escolar e organização do trabalho pedagógico. **Em Aberto**, Brasília, v. 25, n. 88, p. 83-97, jul./dez. 2012. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2587/2496>. Acesso em: 09 nov. 2018.
- Arroyo, M. G. O direito ao tempo de escola. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, 1988, p. 3-10. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1191/1197>>. Acesso em: 14 nov. 2018.
- Brasil. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 05 dez. 2019.
- _____. Ministério da Educação. **Lei 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- _____. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014a. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Manual Operacional de Educação Integral**. Brasília, DF, 2014b. Disponível em: <<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>>. Acesso em: 05 dez. 2018.
- Cavaliere, A. M. Escola pública de tempo integral no Brasil. In **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 35 n. 129, pp. 1205-1222, out – dez, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v35n129/0101-7330-es-35-129-01205.pdf>>. Acesso em: 17 mar. 2019.
- Curitiba, Município de Curitiba. Estado do Paraná. **Princípios para a organização da Educação em Tempo Integral nas Instituições de Educação e Ensino que compõem o SIMEN**. Curitiba, PR: Indicação CME/CEDIN n.º 01/2016. Acesso em 20 jan. 2019.
- Gomes, C. A. **Darcy Ribeiro**. Coleção Educadores. MEC-Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.
- Japiassú, H. **Interdisciplinaridade e patologia do saber**. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

- Moll, J. Reformar para retardar: A lógica da mudança no EM. **Retratos da Escola**, Brasília, v. 11, n. 20, p. 61-74, 2017. Disponível em: < <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/771/725>> Acesso em: 19 mar. 2019.
- Nunes, C. **Anísio Teixeira**. Coleção Educadores. MEC-Fundação Joaquim Nabuco, Recife: Massangana, 2010.
- Santos, B. S. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. 7.ed. São Paulo: Cortez, 1999. Disponível em: < <http://josenorberto.com.br/SANTOS,%20Boaventura%20de%20Souza.%20Pela%20M%C3%A3o%20de%20Alice%20o%20social%20e%20o%20pol%C3%ADtico%20na%20p%C3%B3s-modernidade.pdf>>. Acesso em: 20 nov. 2018.
- Saviani, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34 jan. /abr. 2007. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n34/a12v1234.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2018.

SUSTENTABILIDADE: UMA PRÁTICA EMANCIPADORA NO CONTEXTO ESCOLAR

ID 69

Luciana Montes PIZYBSKI

Eliete MACENO

Eloisa Helena MELLO

Universidade Tuiuti do Paraná

luciana.montes@professorsecal.edu.br; elietemaceno@gmail.com; e.lo.h@hotmail.com

Resumo: O presente artigo apresenta os resultados parciais de uma pesquisa em desenvolvimento, tendo como tema a sustentabilidade. Este se desenvolve numa escola de ensino municipal do interior do país. Como objetivo busca-se analisar a prática educativa ambiental desvelando os elementos que a constituem na perspectiva de educação emancipadora. A educação ambiental e a sustentabilidade estão inseridas no currículo nacional, entretanto por vezes é tratado superficialmente. Nessa pesquisa, utilizou-se de estudo bibliográfico e de campo, acompanhando a formação continuada do professor num período de seis meses. Os documentos elaborados a partir do trabalho realizado, bem como a legislação nacional e municipal. Percebe-se fragilidades na educação docente referente ao tema, e com isso faz-se necessário realizar uma análise do contexto escolar em que se desenvolve o projeto. Orienta-se em Gil (2002) como respaldo para análise da metodologia docente, considerando que só acontece aprendizagem se esta constituir-se de significado para o aluno. A educação ambiental está contemplada nas diretrizes nacionais de educação, nos planos nacionais e atualmente na Base Nacional Comum Curricular. O trabalho efetivo com a sustentabilidade busca oportunizar a conscientização de vida futura e nessa perspectiva esta deixa de ser um tema transversal, superando a superficialidade por vezes trabalhada. Partindo dessa premissa a análise desse trabalho, permite desvelar fragilidades no contexto escolar que podem dificultar a efetivação e formação de atitudes éticas ambientais. Há de se considerar as condicionantes estruturais que permeiam a institucionalização de programas sobre o desenvolvimento ambiental sustentável. Considera-se que urge o redimensionamento nas políticas públicas em todas as esferas sociais, econômicas e ambientais, a fim de garantir a sustentabilidade e reduzir a vulnerabilidade das pessoas que por vezes ameaçam a própria sobrevivência com práticas nocivas para o ser humano.

Palavras-chave: educação ambiental, sustentabilidade, sobrevivência, emancipadora

1 A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO IDEÁRIO POLÍTICO E PEDAGÓGICO

A ideia de se preservar o meio ambiente e saber utilizar-se dele surgiu com maior ênfase no período pós Segunda Guerra Mundial, assim como a ideia de uma educação a partir do entorno, tanto que na década de 1960 já era comentada a Educação Ambiental. Discutia-se nessa época a necessidade de proteção dos recursos naturais na visão de naturalistas, escritores, jornalistas e estadistas. Também se preocupavam com a importância do contato com a natureza para a formação humana (ProNEA, 2005, p. 21).

Nos últimos 40 anos aconteceram inúmeros encontros, conferências, seminários, tratados e convenções sobre o meio ambiente e a manutenção da vida ameaçada pelo desenvolvimento desordenado de atividades produtivas. Essas atividades muitas vezes, afetam a biodiversidade presente em todos os biomas, propiciam a degradação do solo, a poluição atmosférica e a contaminação de recursos hídricos. Outro fator agravante de degradação ambiental são os lixões a céu aberto nos centros urbanos cujos resíduos sólidos estão depositados (ProNEA, 2005, p. 22).

As catástrofes, como derramamento de petróleo e a disseminação desses acontecimentos na mídia trouxe para a opinião pública o tema da natureza. Em 1968 a UNESCO (Organização nas Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), organizou a Conferência sobre a Biosfera em Paris, mostrando que havia a tomada de consciência sobre a perda da qualidade do meio ambiente, trocando o termo natureza por meio ambiente, para dar um sentido mais amplo e mostrando que os bens internacionais como: ar, mares e oceanos, o espaço, poluição pelo

petróleo e dejetos, demonstrando que esse tema poderia ser debatido além da esfera científica, mas na esfera econômica e política (Gurski, Gonzaga & Tendolin, 2012).

Nesse sentido, diante do conhecimento mundial sobre a complexidade dos problemas que afetam o meio ambiente, a expressão educação ambiental impregnou o ideário político, assim como destacou-se nos anos 70 no contexto pedagógico. A vinculação da educação ambiental para a obtenção de determinados valores, habilidades e atitudes é reconhecida desde a Conferência de Estocolmo em 1972, trazendo a necessidade de conscientização dos indivíduos em relação à natureza e o meio ambiente no sentido de sua preservação e conservação (Ramos, 2001, p. 202).

Para a educação, um passo importante foi dado pelo Ministério da Educação e Cultura por meio da portaria nº 678 ao instituir que todos os currículos nos diversos níveis de Ensino deveriam contemplar conteúdos da Educação Ambiental (Sorrentino & Sotero, 2010).

Assim, o reconhecimento sobre as ações a serem tomadas em consonância com as necessidades de conscientização dos indivíduos são apresentadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) na resolução de 15 de junho de 2012. Essa resolução está orientando a implementação do determinado pela Constituição Federal e pela Lei n. 9.795 (1999), a qual dispõe sobre a Educação Ambiental (EA) e institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, assim expressa ao propor suas resoluções:

O reconhecimento do papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental torna-se cada vez mais visível diante do atual contexto nacional e mundial em que a preocupação com as mudanças climáticas, a degradação da natureza, a redução da biodiversidade, os riscos socioambientais locais e globais, as necessidades planetárias evidenciam-se na prática social [...] (BRASIL, 2012, p.2).

O papel transformador e emancipatório da Educação Ambiental apresenta-se como desafio às nações. A busca por formas de educação para a conscientização dos sujeitos sobre a conservação e a preservação do ambiente natural e da vida no planeta, tornou o professor agente principal dessa tarefa.

Nesse sentido, o Capítulo II (MARCO LEGAL) no Art. 9º, refere-se à formação do profissional que trabalhará com a Educação Ambiental: “Nos cursos de formação inicial e de especialização técnica e profissional, em todos os níveis e modalidades, deve ser incorporado conteúdo que trate da ética socioambiental das atividades profissionais” (Brasil, 2012, p.3)

Ainda, quanto à formação dos professores em Parágrafo único tem-se: “Os professores em atividade devem receber formação complementar em suas áreas de atuação, com o propósito de atender de forma pertinente ao cumprimento dos princípios e objetivos da Educação Ambiental” (Brasil 2012, p.4).

Nas práticas escolares, o Capítulo II, no Art. 17 das contribuições, assevera a necessidade de revisão das práticas escolares: “a revisão de práticas escolares fragmentadas buscando construir outras práticas que considerem a interferência do ambiente na qualidade de vida das sociedades humanas nas diversas dimensões local, regional e planetária; [...] (Brasil, 2012, p. 6).

O artigo supracitado, deixa claro o zelo necessário que se deve ter e a devida observação para se certificar de que as escolas tratem a Educação ambiental com a profundidade necessária à formação proposta pelas Diretrizes Curriculares Nacionais ou se é tratada apenas superficialmente.

1.1 Educação Ambiental no Currículo Nacional

A Educação Ambiental em poucas décadas conquistou reconhecimento formal e se tornou um componente obrigatório nos currículos e sistemas educacionais de diversos países em todos os níveis de ensino. Essa conquista só foi possível por meio de intensos debates, lutas e conquistas, em diferentes áreas, em eventos dentro e fora do Brasil, nos fóruns governamentais e não governamentais, resultando na produção de documentos onde se encontram princípios, proposições, manifestos e políticas educacionais (Garcia, 2013, p. 19).

No Brasil, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, para todos os alunos desenvolverem ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Assegura-se o direito de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se à educação escolar definida no § 1º do artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional -LDB, Lei n. 9.394 (1996), e está orientado pelos princípios éticos e estéticos que visam à formação humana integral, assim como uma sociedade justa, inclusiva e democrática como está fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação (DCN) (Brasil, 2018, p.5).

O referencial nacional para a formulação de currículos e dos sistemas e das redes escolares dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios são as Diretrizes Curriculares Nacionais de Educação, assim como das propostas pedagógicas das instituições escolares. A Base Nacional Comum Curricular integra a política nacional da Educação Fundamental, e contribui para o alinhamento de outras políticas e ações também no âmbito Federal, Estadual e Municipal e também auxilia na formação dos professores, na elaboração dos conteúdos educacionais, nas avaliações, nos critérios de oferta de infraestrutura adequada ao pleno funcionamento e desenvolvimento da educação. Espera-se que seja balizadora da qualidade da educação (Brasil, 2018, p. 6).

Para que haja qualidade na formação dos alunos em Educação Ambiental, os profissionais da educação devem estar bem preparados, desde sua formação inicial nas Faculdades e Universidades, assim como na formação continuada. Nesse sentido, se estabeleceu a proposta de oficializar as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Ambiental nos diferentes cursos de Ensino Superior, nos cursos de Pedagogia e nas Licenciaturas da Educação Superior, para que a Educação Ambiental seja atividade curricular, disciplina ou projetos interdisciplinares. Essa formação deve ser acrescida de criticidade que fortaleça a postura ética, política e o papel social dos docentes para a construção do projeto de cidadania (Brasil, 2012).

1.1.1 Temáticas envolvendo a Educação Ambiental no Ensino Fundamental

As temáticas sobre a Educação Ambiental, estão contidas no documento de caráter normativo, aplicado exclusivamente à educação escolar, intitulado: Base Nacional Comum Curricular, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais para todos os alunos brasileiros desenvolverem ao longo das etapas e modalidades que compõem a Educação Básica, para que tenham assegurado seu direito de aprendizagem e desenvolvimento de acordo com o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2018, p.7).

O Ensino Fundamental brasileiro é compreendido pelos anos iniciais do 1º ao 5º ano e pelos anos finais do 6º ao 9º ano, dentre as diversas áreas do saber, a área a que pertence a Educação Ambiental é a da Ciência (1º ao 5º ano) e Ciências da Natureza (6º ao 9º ano). Nesses estudos, segundo Brasil (2018, p. 321): “[...] as pessoas aprendem a respeito de si mesmas, da diversidade e dos processos de evolução e manutenção da vida, do mundo material – com seus recursos naturais, suas transformações e fontes de energia [...]”.

Nesse sentido, para orientar a formação dos currículos, e as aprendizagens essenciais no estudo de Ciências e Ciências da Natureza, as mesmas foram organizadas em três unidades temáticas: Matéria e Energia, Vida e Evolução e Terra e Universo. Segue, portanto, a relação de parte dos assuntos abordados em cada unidade temática pertinentes ao propósito de estudo deste trabalho (Brasil, 2018, p. 324).

- Matéria e energia: estão envolvidos os estudos referentes à ocorrência, à utilização e ao processamento de recursos naturais e energéticos.
- Vida e Evolução: encontra-se o estudo relacionado aos seres vivos, incluindo os seres humanos, sua interação com os outros seres vivos e os elementos não vivos do ambiente. Aborda-se a importância da preservação da biodiversidade e como ela se distribui nos principais ecossistemas brasileiros.
- Terra e Universo: o enfoque se dá para a compreensão de características da Terra, do Sol, da Lua, dos outros corpos celestes, suas dimensões e composições, localizações, movimentos e forças que atuam entre eles.

As unidades temáticas, acima apresentadas estão estruturadas em um conjunto de habilidades de complexidade crescente ao longo dos anos. Essas habilidades mobilizam conhecimentos conceituais, linguagens e alguns dos principais processos, práticas e procedimentos de investigação envolvidos na dinâmica da construção de conhecimentos na ciência (Brasil, 2018, p. 326).

Contudo, incorporar a Educação Ambiental em níveis e modalidades da educação formal traz questionamento importante: como operacionalizar a educação ambiental incorporando-a ao projeto político-pedagógico e adequando-a à realidade local da comunidade escolar? É um dilema que o Plano Nacional de Educação Ambiental não resolve, mas a partir de seus princípios e objetivos é possível extrair algumas diretrizes comuns, como a visão de complexidade da questão ambiental, as interações entre ambiente, cultura e sociedade, o caráter crítico, político, interdisciplinar, contínuo e permanente. E, além dessas diretrizes comuns, existem aspectos da educação e da dimensão ambiental que podem ser desenvolvidos em cada nível e modalidade da educação formal (Lipai, Layrarges & Pedro, 2007, p. 30).

Em termos legais, a Educação Ambiental é contemplada nas disposições do Conselho Nacional de Educação (CNE) em parecer sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental, que considera na Constituição Federal (CF) no inciso VI do artigo § 1º do artigo 225, o Poder Público como promotor da Educação Ambiental em todos os níveis de ensino, pois: “todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações” (Brasil, 2012, p.1).

Entende-se que nos dispositivos legais a Educação Ambiental está fundamentada em bases sólidas, no entanto, as dificuldades para a sua aplicação no Ensino Fundamental e nos demais são reais e demandam de formação do professor.

1.2 A Formação do Professor em Educação Ambiental

A educação assume papel central na construção de um mundo socialmente justo e ecologicamente equilibrado, como condicionantes à sobrevivência humana e a manutenção da vida no planeta. O termo que hoje se aplica às práticas educativas na questão ambiental é assim explicado:

Educação Ambiental, portanto, é o nome que historicamente se convencionou dar às práticas educativas relacionadas à questão ambiental. Assim, “Educação Ambiental” designa uma qualidade especial que define uma classe de características que juntas, permitem o reconhecimento de sua identidade, diante de uma Educação que antes não era ambiental (Brasil, 2004, p. 7).

As ações de preservação ambiental são atribuições necessárias a todo e qualquer cidadão, isso significa que em sua formação familiar ou na formação escolar formal devem ser incorporados, hábitos e saberes que constituem a educação para a preservação do ambiente em que vive:

A Educação Ambiental pode ser entendida como uma metodologia em conjunto, onde cada pessoa pode assumir e adquirir o papel de membro principal do processo de ensino/aprendizagem a ser desenvolvido, desde que cada pessoa ou grupo seja agente ativamente participativo na análise de cada um dos problemas ambientais diagnosticados e com isso buscando soluções, resultados e inclusive preparando outros cidadãos como agentes transformadores, por meio do desenvolvimento de habilidades e competências e pela formação de atitudes, através de uma conduta ética, condizentes ao exercício da cidadania (Ross & Becker, 2012, pp. 857-858).

A consciência de que cada pessoa pode assumir seu papel como membro principal do processo ensino/aprendizagem, se efetiva com o auxílio da educação escolar. A garantia de uma educação ambiental adequada foi conquistada por meio da Constituição Federal de 1988, onde o meio ambiente é um direito de todos os cidadãos da Nação Brasileira:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações (Brasil, 1988).

A Educação Ambiental nas escolas, conquistada pela lei, muitas vezes segue caminhos parecidos nas práticas usuais dos professores:

Muitas vezes, no interior das escolas, as propostas de Educação Ambiental, praticadas pelos professores, parecem-nos muito semelhantes entre si. Além das usuais práticas e conteúdos, muitas vezes sugeridos pelos livros didáticos – mais comumente no ensino de Ciências, Biologia e Geografia – o currículo escolar e os professores: realizam algumas excursões (trilhas, por exemplo) visitando o entorno da escola ou espaços e equipamentos protegidos, conservados e administrados pelo poder público; realizam atividades de coleta de resíduos sólidos e de destinação dos resíduos coletados para reciclagem (principalmente papel, vidro e latas); comemoram datas festivas e exemplares, desenvolvendo e promovendo exemplos a serem seguidos num sem número de possibilidades previstas em um “calendário ecológico” (Fracalanza, 2004, p. 60).

Como o autor se refere a práticas parecidas entre os professores e a utilização de livros didáticos para os conteúdos, assim como práticas externas em busca de materiais recicláveis, cabe a pergunta: estão preparados para práticas diferenciadas e conteúdos além dos expostos nos livros didáticos?

Em busca dessa resposta, encontra-se em pesquisa realizada por Saheb e Luz (2011) com formandas dos cursos de Pedagogia de uma universidade pública e duas privadas na cidade de Curitiba, Paraná. Na categoria de análise “dimensão de aprendizagem” as estudantes dos três grupos pesquisados, relataram não ter em seu curso de graduação uma disciplina específica de Meio Ambiente ou de Educação Socioambiental. No entanto, um dos grupos diferenciou-se em muitos aspectos por ter tido em sua grade curricular a disciplina Meio Ambiente como obrigatória. Diante dos questionamentos impostos aos grupos de estudantes pesquisadas, as autoras do trabalho consideraram que a formação de pedagogas não oferece a formação necessária para promover a Educação Socioambiental na escola e que a pedagoga se sente despreparada para essa prática (Saheb & Luz, 2011).

Outra constatação da pesquisa de Saheb & Luz (2011) foi as fragilidades dos cursos de Pedagogia no que se refere à abordagem dos temas voltados ao Meio Ambiente e à Educação Socioambiental, consideraram que o aprendizado durante seus cursos foi por meio de disciplinas obrigatórias e optativas. Ainda, estudantes de dois grupos revelaram que suas definições sobre Meio Ambiente e Educação Socioambiental se baseiam no senso comum, no que viram e ouviram pela mídia ou leram em livros e revistas.

1.3 A educação Ambiental nas Escolas

Para M. Ramos & R. Ramos (2008, p. 3) “longe de ser um discurso ideológico, a educação deve cumprir o seu papel de mediadora do processo de construção da cidadania responsável, na consciência coletiva de finitude dos recursos e na urgência de se conhecer os potenciais naturais de cada comunidade”.

A escola, diante das pesquisas realizadas por Loureiro & Cossío (2007) está na luta para cumprir o papel que lhe cabe na formação da consciência coletiva mais responsável com a natureza. O processo de expansão da Educação Ambiental foi acelerado nos anos de 2001 a 2004. Constatou-se que o número de matrículas nas escolas que ofereceram a Educação Ambiental passou de 25,3 milhões para 32,3 milhões. Em 2001, o número de escolas que ofereciam a Educação Ambiental era de 115 mil, representando 61,2% do universo escolar, em 2004 o número de matrículas foi para 152 mil escolas representando 94% do universo escolar. Foram grandes as conquistas, uma delas foi a diminuição dos desequilíbrios regionais.

Importante mostrar as conquistas regionais: em 2001 a região Norte tinha 54,84% das escolas afirmando realizar a Educação Ambiental, em 2004 o percentual passou para 92,94%; no Nordeste, em 2001 o percentual era de 64,10% e chegou em 2004 a 92,49%; na região Centro-Oeste subiu de 71,60% para 95,80%; no Sudeste de 80,17% para 96,93% e na região Sul, de 81,58% passou para 96,93% (Loureiro & Cossío, 2007, p.58).

Outros dados importantes dessa pesquisa, em termos do número de escolas nos anos mencionados, em 2001 a inserção da temática ambiental nas disciplinas estava presente em 94 mil escolas, sendo que 33 mil ofereciam projetos e somente 3000 escolas desenvolviam disciplinas especiais. Já em 2004 os números são: 110 mil escolas, 64 mil escolas e 5000 escolas respectivamente. Contudo essas constatações, embora positivas, não expressa as reais condições da inserção, modalidades e práticas da Educação Ambiental no Ensino Fundamental (Loureiro & Cossío, 2007, p. 59).

Acredita-se que muito se tem a caminhar na questão qualidade da Educação Ambiental na escola e no que diz respeito da Gestão da Educação Ambiental, a análise dos autores Loureiro & Cossío (2007), nesse sentido, revela uma realidade preocupante e contraditória com os princípios gerais e participativos da Educação Ambiental proclamados em todos os documentos nacionais e internacionais disponíveis e divulgados nos últimos 30 anos. As escolas revelam um distanciamento da comunidade e um comportamento contraditório no que diz respeito à promoção de iniciativas, ao envolvimento dos atores que participam do processo e na compreensão do ambiente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo proposto para esta pesquisa foi o de investigar a atuação dos professores em Educação Ambiental desenvolvidas em suas práticas de ensino relativas à abordagem dos conteúdos didáticos, suas metodologias e a utilização de recursos didáticos para a prática efetiva.

Ao discorrer sobre a Educação Ambiental sobre os aspectos do ideário político e pedagógico brasileiro, percebeu-se a grande luta para as conquistas que se tem hoje. Embora a Educação Ambiental seja uma área do conhecimento relativamente nova, obteve avanços significativos no campo educativo, o que não significa uma postura estacionária daqui para frente.

O número de escolas que abordam a Educação Ambiental, conforme os relatos deste trabalho, cresceram e são alentadores, as perspectivas curriculares também mostram contemplar temáticas para o Ensino Fundamental. São temáticas interessantes e capazes de promover uma consciência aguçada para o aluno, mostrando realidades como Terra e Universo, assim expressas no referencial teórico deste trabalho: “Ao abranger detalhadamente as

características da manutenção da vida na Terra, como camada de ozônio, efeito estufa, espera-se que os estudantes possam compreender também os fenômenos naturais: vulcões, *tsunamis* e terremotos”. E, além dessa compreensão espera-se que os alunos se tornem mais participativos nos cuidados e atitudes a serem tomadas em relação a natureza, naquilo que o homem destrói com o mau uso dos recursos disponíveis.

Quanto a formação dos professores, em especial do curso de Pedagogia, a pesquisa mostrou, mesmo em curta abordagem, que há um grande descaso de órgãos competentes, no que diz respeito a grade curricular das universidades, em currículos diferenciados ora abordando a Educação Ambiental, ora transferindo-a a temas transversais que nem sempre ganham espaço na formação.

Embora a pesquisa de campo, que este trabalho relata e se propõem esteja em andamento, pelo resultado do questionário, onde poucas professoras responderam, e das observações de suas práticas já se pode constatar a fragilidade da formação do professor em Educação Ambiental e a necessidade de formação continuada. No momento há uma lacuna entre o que se deseja fazer e obter na escola e a prática do dia a dia.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. Disponível em: www.portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf. Acesso em: out. 2019.
- Brasil. (2004). Ministério do Meio Ambiente. *Identidade da Educação Ambiental Brasileira*. Brasília (DF) Disponível em: http://www.mma.gov.br/estruturas/educamb/arquivos/livro_ieab.pdf. Acesso em: nov. 2019.
- Brasil, ProNEA. (2005) Programa Nacional de Educação Ambiental. Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental; Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental – 3 ed – Brasília: MMA, DF.
- Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaoambiental/pronea3.pdf> acesso em 18 nov.2018.
- Brasil. (2018). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF. Disponível em: www.basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio. Acesso em: dez.2018.
- Fracalanza, H., (2004). As pesquisas sobre Educação Ambiental no Brasil e as escolas: alguns comentários preliminares. In: TABLIEBER, J. E. & GUERRA, A. F. S. (orgs). *Pesquisa em Educação Ambiental*. I CEPEASul. Pelotas: UFPel. pp. 55-77.
- Gurski, B., Gonzaga, R., & Tendolini, P., (2012). Conferência de Estocolmo: um marco na questão ambiental. **Administração de Empresas em Revista**, Curitiba, v. 11, n. 12, p.8-269, 12 abr. Anual. Disponível em: www.revista.unicuritiba.edu.br/index.php/admrevista/issue/view/32. Acesso em: 17 out. 2018.
- Garcia, J., (2013). Um Estudo sobre o Currículo de Educação Ambiental. In: 11 Congresso Nacional de Educação, Curitiba. **Anais do Educere**. Curitiba: Pontifícia Universidade Católica, 2012. v. 1, p. 03 - 235. Disponível em: www.educere.bruc.com.br/arquivo/pdf20. Acesso em: 12 nov. 2018
- Gil, A.C. (2002). **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas. 57 p.

- Lipai, E.M., Layrargues, P.P., & Pedro, V.V. (2007). **Vamos cuidar do Brasil: conceitos e práticas em educação na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Coordenação Geral de Educação Ambiental, Ministério do Meio Ambiente, Departamento de Educação Ambiental: Unesco, 2007. 248 p.
- Moreira, A.B. F., Silva, T. T. (org.) (1999). Currículo, cultura e sociedade. 3. ed. São Paulo: Cortez.
- Ramos, E.C. (2001). "Educação ambiental: origem e perspectivas" in Revista Educar, no. 18. Curitiba: Ed. UFPR, pp. 201-218.
- Ramos, M.S., Ramos; R.S. (2008). Educação Ambiental e a Construção da Sustentabilidade: Pequenas escolas na construção da eco-responsabilidade local. **Revista Visões**, Rio de Janeiro, v. 1, n. 4, p.1-98, jan. 2008. Semestral. Disponível em: www.fsma.edu.br/visoes/principal.html. Acesso em: 18 nov. 2018.
- Ross, A., Becker E.L.S. (2012) Educação Ambiental e Sustentabilidade. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental: REGET**, Santa Maria, v. 5, n. 5, p.857-866, 12 mar. 2012. Trimestral. Disponível em: www.periodicos.ufsm.br/reget/article/view/4259/3035. Acesso em: 17 nov. 2018.
- Saheb, D., Luz, A.A., (2006). As representações de meio ambiente de professores e alunos e a pedagogia de projetos: um estudo de caso em classes de alfabetização. REMEA. Revista electrónica do mestrado em educação ambiental, v. 16, 163-178.
- Sotero, J.P., Sorrentino, M. (2010). A Educação Ambiental como Política Pública: Reflexões sobre seu Financiamento. Anais... V ENANPPAS GT: 6. Florianópolis. Disponível em: www.anppas.org.br/encontro5/cd/gt6.html. Acesso em novembro de 2018.

DIZERES DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO INFANTIL EM PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INCLUSIVAS

ID 148

Tatiana de Castro OLIVEIRA

Escola de Aplicação, Universidade Federal do Pará

tatiana@ufpa.br

Resumo: O presente artigo é recorte de dissertação de Mestrado. Discutiu-se a questão das práticas pedagógicas inclusivas no cotidiano dos professores de Educação Infantil da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará. Abordaram-se temas latentes da educação inclusiva, tais como: o processo de inclusão educacional, a formação continuada e as práticas pedagógicas. Diante disso, objetiva-se com esse artigo identificar como a formação continuada de professores tem incidido em práticas pedagógicas inclusivas nas turmas de educação infantil na EAUFPA e analisar as vozes dos professores quanto às suas práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. Realizou-se uma pesquisa qualitativa por meio de um estudo de caso em que se adotaram pesquisas bibliográfica, documental e de campo, nesta última, houve a aplicação de grupo focal aos professores de Educação Infantil da EAUFPA cujos dados, analisados sob a lente da análise de conteúdo possibilitaram a construção de categorias e eixos temáticos assim definidos: Visão sobre Educação Inclusiva; Visão da formação continuada de professores; Visão acerca das práticas pedagógicas. O percurso teórico envolveu o estudo de bases legais que regem a Educação Básica no Brasil no período contemporâneo, com destaque a Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB) e Plano Nacional de Educação e Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Quanto à educação inclusiva e práticas pedagógicas, dialogou-se com Romeu Sasaki (1997), Stainback e Stainback (1999) e Rosita Carvalho (2012/2014). À formação de professores, o estudo baseou-se em Nóvoa, Arroyo (2013), Sacristán (1999). Abordou-se o conceito de deficiência adotado pelo modelo social de deficiência sob a ótica das autoras Diniz (2012) e Carvalho (2012, 2014). A pesquisa revelou o pensamento dos docentes da Educação Infantil da EAUFPA, sobretudo, acerca de suas práticas pedagógicas diante do paradigma da inclusão, denunciando a fragilidade de suas formações, a questão da formação continuada sazonal no âmbito escolar, sendo esta assumida pelos próprios professores como autoformação. Ressalta-se que, embora evidente a necessidade expressa nas falas dos professores acerca da formação em serviço direcionada à educação inclusiva, a equipe avalia positivo o caminho delineado no espaço da Coordenação de Educação Infantil.

Palavras-chave: Educação Infantil, Educação Inclusiva, Práticas pedagógicas, Formação de professores.

1. NOTAS DO ESPAÇO E DO TEMPO

O discurso e o trajeto de e para uma sociedade inclusiva se renova processualmente ao longo da história. As práticas pedagógicas junto às pessoas com deficiência são o foco desse artigo que traz para este tempo e este espaço, um estudo realizado em 2016, que contava com um grupo específico de professores, que viviam um tempo histórico e social peculiar na instituição em que trabalhavam e que transitavam em um espaço dialógico constituído por eles mesmos.

A escola locus dessa pesquisa oferece à comunidade em geral turmas desde a educação infantil ao ensino noturno. Em 2014, a unidade possuía 39 alunos: crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais «nomenclatura adotada pela instituição» dentre elas, citam-se como permanentes, o Autismo, Transtorno do Déficit de atenção/Hiperatividade - TDAH, Baixa Visão, Altas Habilidades/Superdotação, Deficiência Intelectual, Transtorno do Processamento Auditivo Central e Dificuldades de Aprendizagem e, como temporárias, as patologias que causam limitação motora.

Com o advento da inclusão, que data mais fortemente nas décadas de 1990, à escola imputa o movimento de transformações para se adequar ao paradigma da inclusão, no que diz respeito às suas concepções históricas,

à formação e à prática pedagógica, sendo necessário questionar a sua própria estrutura a fim de atender o público alvo da educação especial.

Nesse contexto, o cenário da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA), se torna profícuo à investigar acerca das práticas pedagógicas de professores na educação de crianças em situação de deficiência na Educação Infantil, bem como a formação continuada de professores na perspectiva da Educação Inclusiva e, com a implementação da Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) na EAUFPA, em maio de 2012 a pesquisa ganha mais foco nesse contexto de educação na perspectiva inclusiva .

Este artigo busca identificar como a formação continuada de professores tem incidido em práticas pedagógicas inclusivas nas turmas de educação infantil na EAUFPA e analisar as vozes dos professores quanto às suas práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil. A pesquisa qualitativa norteou este trabalho e por meio de um estudo de caso e sob a lente da análise de conteúdo possibilitou a construção de categorias e eixos temáticos assim definidos: Visão sobre Educação Inclusiva; Visão da formação continuada de professores; Visão acerca das práticas pedagógicas.

1.1. Inclusão

A inclusão das pessoas em situação de deficiência cada vez mais ganha espaço na educação. Destaque para dois marcos políticos e legais, quais sejam: a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB-9394/96) e Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (MEC/2008), os quais ajudaram a consolidar o compromisso para o atendimento desse público alvo, do ponto de vista de promover condições de acessibilidade, capacitação de recursos humanos, flexibilização e adaptação curricular e colaboração com rede de apoio.

Diniz e Carvalho (2012) afirmam que no modelo social, a deficiência deixa de ser um tema unilateral, que foca as características individuais ou de um grupo de pessoas e sim, desloca-se para a análise dos contextos em que as pessoas de maneira geral vivem, uma vez que é o ambiente que não está preparado para receber os diferentes caracteres dos seres humanos. Para se efetivar a inclusão se deve ficar atento às formações dos professores e suas práticas pedagógicas.

1.2. Formação continuada

A formação continuada é algo inerente ao caminho profissional do professor, sendo os espaços de discussão coletiva aquele que favorece os processos de conhecer, organizar e comunicar conhecimentos determinantes ao bom desenvolvimento do trabalho, das crianças com ou sem deficiência, da instituição escolar como todo.

Corroborar-se com Novoa (1992), Sacristan (1999) e Arroyo (2013) quando afirmam carregarmos a função que exercemos, sermos o construto de pessoas institucionais e sociais apreendidos em diferentes espaços e tempos, em múltiplas vivências.

1.3. Práticas pedagógicas

Com a expectativa de romper com a trajetória de exclusão e segregação das pessoas com deficiência, as práticas educacionais devem incentivar e garantir a igualdade de acesso e permanência na escola. Assim, cabe ao professor, de acordo com Arroyo (2013) que o clima e as relações sociais na escola e na aula, a organização dos

tempos e espaços, a produção coletiva, a pesquisa, o registro e as linguagens, a experimentação de processos diversificados de conhecer e intervir no real, é fundamental para desenvolver uma boa prática pedagógica.

2. TRAJETO METODOLÓGICO

Realizou-se o trabalho em uma escola pública federal e como técnica de pesquisa o grupo focal, que segundo Gatti (2012), sua composição, o local das sessões e registro das interações, o moderador das discussões e sua análise devem estar integrados ao corpo geral da pesquisa e aos seus objetivos, sendo um bom instrumento de levantamento de dados nas investigações em ciências sociais e humanas. Nesse processo tive a oportunidade de dialogar, com os investigados, questões inerentes às suas formações continuadas e suas atuações profissionais frente ao problema por mim elucidado.

Gatti (2012) afirma que os grupos focais permitem compreender processos de construção da realidade de um determinado grupo que partilha traços em comum, pois auxilia na obtenção de perspectivas diferentes sobre uma mesma questão, problematização acerca de um tema ou foco específico.

Atente-se que ao estudo foi garantido as questões éticas quanto a permanência no grupo com assinatura de termo livre e esclarecido, podendo sair a qualquer tempo do processo e garantia de anonimato pós transcrições. Valeu-se de um roteiro preliminar, lido antecipadamente aos participantes no qual traçava questões relevantes e contextualizadas para facilitar o diálogo entre os sujeitos investigados.

2.1 Participantes

O levantamento inicial dos professores que lidam diretamente com as crianças em situação de deficiência indicou um grupo de seis a oito pessoas, no momento do grupo estiveram presentes dez professores com a desistência de um participante durante o processo. Constatou-se que todos os profissionais possuem Graduação em Ensino Superior, oito dos professores possuem Pós-Graduação em nível de Especialização, sendo cinco com Especialização em Educação Infantil, sete em nível de Mestrado e um em nível de Doutorado. Nesse quadro há mestrandos, doutorandos e PhD em andamento de seus cursos.

Verificou-se que o período de experiência na Educação Infantil apresenta uma variação extrema, de 8 meses a 30 anos; a idade dos profissionais indica uma discreta variação, contudo há uma distância de idade de 34 anos entre o mais novo, 24 anos, e o mais velho, 58 anos de idade. Abaixo segue o quadro de professores da Educação Infantil da EAUFPA:

Função	Formação	Atuação-Educação Infantil	Idade
Coord. Pedagógica	Licenciatura Plena em Pedagogia e Especialização em Educação Infantil	25 anos	56
Coord. Pedagógica Adjunta	Graduada em Economia e Especialização em Educação Infantil	3 anos	58
Sala ambiente – Artes	Graduação em Arte Educação, Mestrado em Educação Ensino Superior e Gestão Universitária, Doutorado em andamento.	10 anos	45
Sala ambiente – Artes	Licenciatura em Teatro, Licenciado em Estudos Artísticos pela Universidade de Coimbra e Formado no Curso Técnico em Ator pela Escola de Teatro e Dança da UFPA.	8 meses	27
Sala ambiente – Brinquedoteca	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil e Mestrado em Educação	20 anos	51
Sala ambiente- Educação Física	Licenciatura em Educação Física, Mestrado em Educação em andamento	1 ano	24
Sala ambiente – Música	Bacharel em Música, Especialização em Fundamentos da Criação em Música e Mestrado em Artes	3 anos	41
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia, Mestrado em Educação em andamento	+ 2 anos	37
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia Especialização em Educação Especial, Especialização em Educação Infantil, Mestrado e Doutorado em Educação e PhD em andamento.	30 anos	49
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Metodologia da Educação Superior, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação em andamento.	15 anos	36
Sala base	Pedagogia Magistério e Administração Escolar, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado.	***	54
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Educação Infantil, Especialização em Psicopedagogia e Mestrado em Educação Especial em andamento	10 anos	44
Sala base	Licenciatura Plena em Pedagogia, Especialização em Docência no Ensino, Mestrado em Educação e Doutorado em Educação em andamento.	19 anos	37

Quadro 1: Caracterização da equipe de Educação Infantil da EAUFPA
Fonte: elaborado pela autora

2.2 Análise dos dados coletados

A partir da Análise de Conteúdo, os dados foram tratados de forma a responder às questões incitadas neste texto, a organização da análise do material, a codificação de resultados, as categorizações e o tratamento dos dados coletados.

Parte-se da premissa de que a análise de conteúdo pode ser concebida de diferentes formas, haja vista a vertente teórica e a intencionalidade do pesquisador que a desenvolve, seja adotando conceitos relacionados à semântica estatística do discurso, seja visando à inferência por meio da identificação objetiva de características das mensagens (BARDIN, 1977).

Importante o caráter social da análise de conteúdo, uma vez que é uma técnica com intuito de produzir inferências de um texto para seu contexto social de forma objetiva, nomeadamente o contexto da Educação Infantil.

Ressalta-se que as ideologias presentes nesses discursos estão inteiramente relacionadas ao contexto político-social em que vive o grupo investigado e a investigadora, sendo impossível haver dicotomia, pois o processo qualitativo da análise deste estudo se atrela intimamente com o seu contexto. Mais que uma análise textual, a análise do conteúdo é uma análise contextual da estrutura discursiva em questão.

O grupo foi estimulado a dialogar acerca dos seguintes aspectos: suas experiências junto a crianças deficientes; seu entendimento por deficiência e por inclusão escolar; como a escola deveria ser para trabalhar a inclusão; e se realizaram alguma formação continuada para atuarem junto a esse público. Os diálogos versaram acerca de suas experiências pessoais e profissionais na ânsia de expressar como atuam com as crianças em situação de deficiência. No decorrer abordaram o item formação profissional e os demais temas apareceram ao longo do diálogo.

Partir-se-á agora para a exposição da análise dos dados, os quais foram categorizados por levantamento empírico e transformados em eixos temáticos, que segundo Birdin (1977) obedecem a um conjunto de técnicas para que se obtenha o resultado final, isto é, a inferência e interpretação.

Os dados coletados no grupo focal foram categorizados em eixos temáticos assim definidos: Visão sobre Educação Inclusiva; Visão da formação continuada de professores; Visão acerca das práticas pedagógicas. Segue o quadro abaixo para melhor exemplificação:

Visão sobre Educação Inclusiva	Processo de caminhada
	Interação por parte dos outros professores
	Aprendizagem contínua
	Rede de atendimento especializado
	Trabalho coletivo e cooperativo
Visão da formação continuada de professores	Interesse em estudar o assunto
	Escola como papel importante na formação do professor
	Falta de acúmulo teórico
	Formação individualizada
	Atitude de pesquisador
Visão acerca das práticas pedagógicas	Adoção de observação da criança
	Troca de diálogo e experiência
	Pedagogia centrada na afetividade e amor

Quadro 2: Eixos temáticos do que dizem os professores da Educação Infantil da EAUFPA
Fonte: elaborado pela autora

3. O QUE DIZEM OS PROFESSORES

A seguir será anunciado um pouco dos diálogos obtidos no grupo focal e para garantir o sigilo e preservação da identidade dos participantes, os mesmos receberam a simbologia para os Professores de Sala Base, Professores de Sala Ambiente e Coordenadores, todos serão Participantes I, II, III, IV, V, VI, VII, VIII, IX e X. Em algumas transcrições, os nomes das crianças em situação de deficiência também foram substituídos por nomes fictícios, como: Sabedoria e Guardião.

Acerca da Visão sobre Educação Inclusiva, os integrantes do grupo focal sinalizaram em seus discursos como um processo de caminhada, uma interação por parte dos outros professores «os professores de sala ambiente», uma aprendizagem contínua, uma rede de atendimento especializado, trabalho coletivo e cooperativo.

Revelou-se que os professores de Educação Infantil da EAUFPA amplificam o conceito de inclusão, pois é concebida como um processo mais amplo que o educacional, não está atrelada somente aos alunos com deficiência, como aos transtornos de toda ordem, à dificuldade de aprendizagem, bem como diz respeito aos que sofrem vulnerabilidade socioeconômica, ao quilombola, ao do campo, ao indígena, enfim, ao aluno singular que traz consigo suas cargas individuais, históricas, sociais e culturais, ou seja, a inclusão sem distinção.

[...] questões que dizem respeito à inclusão que não só a criança com deficiência, com síndromes, com altas habilidades, mas a criança indígena, a criança que mora na periferia, então, são processos de inclusão [...] (Participante IX)

Confirma o que preconiza o Artigo 3º da Declaração Mundial Sobre Educação Para Todos, Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem (Jomtien, 1990) que trata da universalização do acesso à educação e promoção da equidade melhorando a sua qualidade com medidas efetivas para reduzir desigualdades e juntamente oferecer um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem.

Referiram bastante sobre a Coordenação de Educação Inclusiva (CEI) que acaba por assumir a política de inclusão de forma ainda embrionária:

A coordenação de educação inclusiva é uma coordenação, até aonde eu sei e pude perceber um pouco, não desorganizada, mas um pouco desestruturada, porque a coordenadora geral teve duas licenças seguidas, (...). Não tinha espaço, a coisa da reforma do espaço gerou muito problema. (Participante II)

Então a coisa vem caminhando, houve concurso pra vir professores especializados estamos esperando, aguardando. Eu acredito que a partir daí vá dar um salto mais qualitativo nesse direcionamento, vai auxiliar a todos nós. (Participante VII)

O apoio especializado desempenha papel crucial para responder a cada necessidade específica. Nesse sentido, a CEI, atualmente está auxiliando os profissionais da escola, contudo os discursos indicam que ainda está desestruturada e ainda não consegue desempenhar seu papel efetivamente na escola por motivos diversos: ausência de coordenação, licenças médicas, estrutura inapropriada do espaço de funcionamento e falta de profissionais. Todavia, consegue firmar parcerias com as redes de serviço.

Destaca-se ainda a presença de uma sala de atendimento educacional especializado na EAUFPA vinculada à CEI a qual segundo os relatos ainda não funciona satisfatoriamente por falta de estrutura e materiais/recursos necessários, bem como quantitativo profissional adequado, a saber:

[...] agora já tem um espaço mesmo que ainda não equipado adequadamente. Então a coisa vem caminhando, houve concurso pra vir professores especializados estamos esperando, aguardando. (Participante VII)

Segundo Carneiro (2012), o carro-chefe da Política Nacional de Educação Especial é o investimento em salas multifuncionais, espaços equipados para atender a diferentes necessidades educacionais apresentadas por alunos em situação de deficiência.

Acerca da Visão Formação Continuada de Professores, destacam-se temas recorrentes nos diálogos dos professores participantes, tais como: interesse em estudar o assunto; escola como papel importante na formação do professor; falta de acúmulo teórico, formação individualizada.

De certo, a educação deve ser pensada e praticada numa aliança estreita diante das teorias educacionais, no que tange ao processo de construção e aprimoramento teórico por meio e a partir de sua própria prática. Percebeu-se que os profissionais dessa equipe demonstraram suas fragilidades em decorrência da falta de arcabouço teórico ou como relatado por uma participante: “[...] e aí eu penso que a escola, independente de ser aqui, qualquer escola, ela tem a grande responsabilidade nessa questão do acúmulo teórico garantir espaços de troca”, ou seja, a escola também é responsável pelo acúmulo teórico e pela orientação da prática pedagógica de seus professores.

Talvez tenha que avançar um pouco mais a questão da oferta né, daquilo que haja que deva ser pra escola né, enfim. E esse trabalho que pra mim falta muito (...) garantir momentos de formação que permitam essa troca, a socialização também é fundamental. Mas tem o acúmulo teórico fazer uma fundamentação teórica pra orientar a tua prática é, eu vejo assim como outras questões que dizem respeito a inclusão que não só a criança com deficiência [...]. (Participante IX).

Nos discursos há certo ranço por parte dos envolvidos em relação às formações, tanto as iniciais quanto as continuadas ou em serviço, pois elucidam que a escola oferece essas formações, contudo não atendem aos anseios desses profissionais. Por entre os discursos, pode-se verificar que as formações são um tanto quanto turísticas, ocorrendo de forma sazonal.

Bottega (2007) salienta que as atividades de formação em serviço possuem uma longa tradição quanto à oferta de cursos esporádicos aos professores. Da forma como têm sido desenvolvidos, esses cursos se aproximam do conceito de Aperfeiçoamento, no sentido de uma formação com objetivo de tornar perfeito, completar para um fazer perfeito, como se houvesse uma abordagem certa de se fazer o ensino dado ou transferido ao professor.

É válido ressaltar que, embora fique evidente a necessidade expressa nas falas dos professores acerca da formação em serviço direcionada à educação inclusiva, a equipe como um todo atribui como positivo o caminho traçado no espaço da CEI:

Então eu acho que ainda falta pra gente, eu me sinto com essa carência de formação, mas em relação as trocas, as experiências, eu acho que é todo dia que acontece e todo dia a gente faz essa troca. Acho que aqui pra o que se propõe a EA ela consegue atingir o objetivo que é ser um laboratório pedagógico (...). (Participante IX).

Evidencia-se a busca por atualizações teóricas de forma individual a fim de vivificarem suas práticas pedagógicas no cotidiano da escola junto às crianças em situação de deficiência. No diálogo do grupo focal, os participantes deixavam transparente a relação entre a ausência de formações específicas e suas práticas, mas com um ar de busca de superação por conta da ausência de oferta por parte da escola “[...] o Guardiã é meu laboratório, eu digo isso. Às formações que eu tenho ido. O que eu tenho pesquisado. O que eu tenho lido [...]”.

A formação continuada considera a formulação dos conhecimentos do professor, sua prática pedagógica, seu contexto social, sua história de vida, suas singularidades e os demais fatores que o conduzam a uma prática pedagógica acolhedora, ou seja, os professores nesse percurso da inclusão irão ampliar e elaborar suas competências e habilidades a partir de suas experiências anteriores (FIGUEIREDO, 2009, p. 144).

À Visão acerca das práticas pedagógicas inclusivas na educação infantil, destacam-se principalmente a prática de uma atitude de pesquisador, adoção da observação da criança e a troca de diálogo e de experiências, pedagogia centrada na afetividade e amor.

Os professores da Educação Infantil da EAUFPA possuem plena clareza de que suas práticas pedagógicas para atender a crianças em situação de deficiência estão diretamente ligadas à interação positiva que os professores demonstram em relação à criança com deficiência e ao compartilhamento das responsabilidades atreladas à respectiva criança entre e pela equipe, pois a criança é um ser pertencente à escola, à Educação Infantil e não ao(a) professor(a) de sala base ou sala ambiente.

Uma prática pedagógica evidente, relatada e reforçada por todos do grupo é a da observação, todos sem exceção, utilizaram o processo de “olhar com outros olhos” o que as crianças demandavam, percebendo e analisando suas especificidades para, então, traçar um processo de aprendizagem percebendo a criança a partir de si mesma em suas rotinas e próprias ações.

O primeiro momento na verdade eu fiquei meio que só observando, conversando tando junto, me relacionando, mas mais observando e a partir dessas observações é que começaram a surgir elementos para construir um trabalhar com ele, materiais pedagógicos, então foi muito a partir da criança, das especificidades dela, o que ela precisava, das demandas que ela trouxe pra cá. (Participante I).

Tive que observar um pouco mais, observar um pouco mais a criança, perceber um pouco mais como é o comportamento, ver como é o comportamento, ver a resposta que ela te dá em relação às atividades que tu exercitas. (Participante VI).

Ou seja, fora praticado aqui um trabalho pedagógico e investigativo centrado na criança, cuja pesquisa no cotidiano foi revelada em decorrência das atitudes discentes diante da realidade. Para isso, a professora realizou questionamentos sistemáticos e críticos acerca da criança em situação de deficiência. Segundo Demo (1994, p. 34), “no dia a dia das pessoas, a pesquisa, como expressão educativa, significa a capacidade de andar de olhos abertos, de ler criticamente a realidade, reconstruir as condições de participação histórica, informar-se adequadamente”.

Os relatos das professoras que convivem em suas salas base com crianças em situação de deficiência são de suma importância, pois oferecem troca de experiências e direcionamento para os demais professores. Vale dizer que essas docentes são do Pré I e, no ano letivo seguinte, essas crianças frequentarão o Pré II. Leiam-se os seguintes relatos:

Então quer dizer, não existe limite pro Guardiã, nessa perspectiva pedagógica, ele se permite experimentar e depois gradativamente ele aceita. E assim, outras coisas que também tem acontecido, eu não tenho isolado ele pra ele concentrar, ele tem dificuldade de concentração, mas eu tenho experienciado momentos assim, as crianças estão juntas, tá uma certa falação assim, uma conversa, mas que ele tem de tentar concentrar ali junto com elas e ele tem respondido positivamente, porque em outros momentos ele se isolava então começo a experimentar outras rotinas com ele, junto com as crianças pra que ele consiga concentrar ali também. E outra coisa, (...) há uma harmonia. A gente trabalhou, o Guardiã chegou ele não ouvia, ele não podia ouvir sons, a nossa sala não é barulhenta. Então a gente fala muito baixo, a gente

tenta falar baixo, tudo em função do Guardião. Então aos poucos a gente foi falando mais alto, enfim ele foi aceitando essa onda sonora. (Participante I).

Então gente é uma turma que tá em processo de reconhecimento de convivência de se conhecer. (relato baseado na troca de professores e greve). É uma turma que não é a Sabedoria, eu não tenho problema com a Sabedoria, quem me dá trabalho é a turma. Eu não consigo 10' de atenção deles na rodinha, eles não conseguem. É preciso brigar. Se não me ouvir não vai pro parquinho. É assim que eu consigo. E essa pedagogia não é a minha pedagogia. Eu sou da pedagogia da brincadeira, do cantar roda na sala, eu tento evitar essas brincadeiras porque eles não têm limites nenhum, entedeu? Se ela tá com sede, ela não te diz pra você que ela tá com sede ela começa a chorar aí se você não entender algo ela começa a se morder é uma criança muito diferente do Guardião a especificidade dela é muito delicada. E outra coisa, a família nem tem noção disso ou não quer ter. (Participante III)

Tais relatos parecem opostos, mas com uma riqueza de conteúdo quanto às práticas adotadas pelas professoras. Enquanto o primeiro relata o avanço por conta do diálogo possível com a turma em função da criança em situação de deficiência, o outro se refere à falta de diálogo com a sua turma e, por conseguinte, não consegue avanços significativos junto à criança em situação de deficiência e muito menos junto à turma. Diante disso, constata-se que o processo da educação inclusiva é compartilhado e não isolado. Logo, faz-se necessário o diálogo entre todos os agentes partícipes: crianças, professores, família, gestores.

Colaboram com esse pensamento os estudos de Mattos e Nuernberg (2011), quando afirmam que as trocas sociais e comunicativas entre os sujeitos são essenciais para a efetiva inclusão escolar, demonstrando serem muito profícuas as interações entre os pares no contexto escolar para o desenvolvimento do educando com autismo, no caso da referida pesquisa.

Corroborando com Stainback e Stainback (1999), a sala de aula preparada para promover a aprendizagem cooperativa pode gerar relacionamentos sociais positivos, bem como a prática, o desafio e o apoio necessários para todos os alunos alargarem conhecimentos acadêmicos importantes, sendo essa escola extremamente exigente, pois o professor deverá aceitar a responsabilidade de se tornar um aprendiz e cooperativo. Essa é a escola inclusiva que requer mudança na cultura de trabalho e traz para si valores culturais inclusivos, além de transformar o contexto social em que se vive e favorecer uma educação realmente para todos. Além disso, os professores precisam oportunizar suporte as crianças como mecanismos para que as interações aconteçam.

A prática pedagógica na perspectiva inclusiva na Educação Infantil da EAUFPA refere-se à individualidade e à especificidade da criança que lhes é apresentada, por meio de entrevista dialogada junto aos pais; observação constante para perceber e enxergar as demandas das crianças e a liberdade de experimentar alicerçados em teorias condizentes com as especificidades elencadas. Ou seja, “na escola inclusiva, o professor deve ser especialista nos aprendizes” (CARVALHO, 2014, p. 29) e não em uma categoria de alunos que possuem características comuns: cegos, surdos, autistas, deficiente intelectual.

Nesse sentido, a mudança na cultura da escola aparece no cotidiano do chão da instituição com o compartilhamento dos benefícios de um trabalho cooperativo: mudanças nas descrições das tarefas, nos dispositivos para a supervisão e nas condições de trabalho, ou seja, uma execução de aprendizagem centrada no diálogo e na perspectiva colaborativa em que o coletivo interage, integra e discute as possibilidades de sucesso da inclusão de crianças em situação de deficiência.

4. PARA CONTINUAR A PENSAR

A inclusão escolar é uma via de mão dupla, e nesse caso se configuram o lado do aluno e o lado do professor, pois o professor também se inclui nesse processo, pois consegue perceber que precisa se permitir

estudar, experimentar para também aprender a lidar com as crianças em situação de deficiência e melhorar sua prática pedagógica, algo evidenciado nos discursos do grupo investigado.

Diante disso, a dimensão da cultura inclusiva possibilita criar na escola uma comunidade acolhedora e colaboradora, na qual todos são respeitados e valorizados, sendo esta comunidade inclusiva a base para que todas as crianças dessa instituição tenham êxito em suas aprendizagens. Destarte, a efetivação da diversidade nas práticas educativas prevê um clima global sensível, que possibilite melhorar a situação de cada membro da comunidade educativa, pautada no compromisso e nas atitudes, em que o aluno e o professor se percebem partícipes de uma comunidade na qual possam encontrar apoio mútuo (FIGUEIREDO, 2009, p.144).

O processo de educação inclusiva na condução de práticas pedagógicas inclusivas possui um grande entrave interno e conceitual, pois a sociedade aprendeu a cultura da normalidade e, o que é diferente desta e desestabiliza o padrão estabelecido. Porém, esse desvio é positivo quando os profissionais envolvidos afirmam compromisso com a oferta e permanência de crianças em situação de deficiência na escola. Para tanto, a formação continuada em serviço faz-se necessária, no entanto, para que ela ocorra, a relação entre teoria e prática deve acontecer conscientemente, num esforço intelectual do pensamento e da reflexão, a fim de se planejar as etapas previstas nas teorias ou na teoria que se deseja assumir e em um processo avaliativo dessas práticas por nós implementadas, isto é, se estão adequadas às nossas intenções teóricas. Assim, conhecimento e experiência auxiliam na compreensão sobre nossa prática.

A lente investigativa possibilitou-me enxergar que os professores da escola pesquisada requerem práticas mais qualificadas e condizentes com suas novas realidades e, para isso, as formações em serviço são as possibilidades mais ricas e eficientes diante desse processo inclusivo na EAUFPA. Vale dizer que as análises inferidas, a partir da compreensão e do que dizem os professores da Educação Infantil da EAUFPA acerca de suas práticas pedagógicas e de suas formações de professores na perspectiva da Educação Inclusiva denunciaram a fragilidade de suas formações, a questão da formação continuada sazonal no âmbito escolar, sendo esta assumida pelos próprios professores como autoformação. Embora evidente a necessidade da formação em serviço direcionada à educação inclusiva, a equipe avalia positivo o caminho delineado no espaço da Coordenação de Educação Infantil. Dessa forma, garantir uma educação para todas as crianças, sem distinção, é um processo constante de desafio e aprimoramento do trabalho realizado pela equipe investigada.

REFERÊNCIAS

- Bardin, Laurence (1977). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bottega, Rita Maria Decarli (2007). *Formação de professores em serviço: aspectos para discussão*. *Revista Trama*, volume 3.
- Carneiro, Maria Sílvia Cardoso (2012). *Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem de alunos da modalidade Educação Especial na Educação Básica*. *Revista Educação Especial*, v. 25, n.44, set./dez.
- Carvalho, Rosita Edler (2014). *Educação Inclusiva: com os pingos nos "is"*. 10.ed. Porto Alegre: Editora Mediação.
- Demo, Pedro (1994). *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- Diniz, Débora (2012). *O que é deficiência*. São Paulo: Brasiliense.
- Figueiredo, R. V. (2009). A formação de professores para a inclusão dos alunos no espaço pedagógico da diversidade. In: Mantoan, M. T. E. (Org.). *O desafio das diferenças nas escolas*. Rio de Janeiro: Vozes.

- Gatti, Bernadete Angelina (2012). *Grupo focal na pesquisa em ciência sociais e humanas*. Brasília: Liber Livro Editora.
- Mattos, Laura Kemp de, NUERNBERG, Adriano Henrique (2011). Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnósticos de autismo na Educação Infantil. *Revista Educação Especial* v. 24, n. 39, jan./abr.
- Nóvoa, António (1991). *Concepções e práticas de formação contínua de professores*. In *Formação Contínua de Professores: realidades e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.
- Nóvoa, Antonio (1992). *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote.
- Sacristán, J. Gimeno; Pérez Gómez, A. I. (1998). *Compreender e transformar o ensino*. trad. Ernani F. da Fonseca Rosa. 4ª Ed. Porto Alegre: ArtMed.
- Sacristán, J. G. (1999). *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed,.
- Stainback, Susan; Stainback, Willian. (1999). *Inclusão: um guia para educadores*. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil, Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.
- Brasil. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC, 2008.
- Declaração Mundial De Educação Para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, 1990. Disponível em: <<http://www.unesco.org.br/publicacoes> >. Acesso em: abr. 2010.

GEOGRAFIA: UM INSTRUMENTO PARA EDUCAÇÃO EM BUSCA DE UM DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

ID 329

Washington Candido de OLIVEIRA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

washington@washingtoncandido.com.br

Resumo: Este trabalho objetiva assinalar o papel da geografia na formação socioambiental e denotar que esta ciência apresenta meios capazes de promover a aproximação entre o saber empírico dos alunos e o saber científico. Estes objetivos servem de embasamento para a prática do professor de geografia. No início deste século, a geografia tem sido vista como capital para a educação devido às suas abordagens e conceitos ligados ao ambiente. Este artigo reflete sobre a aplicabilidade de conceitos da disciplina nas aulas de educação ambiental. Parte-se da premissa de que, apesar de a educação ambiental ser ensinada em sala de aula, alguns conceitos fundamentais da geografia precisam de ser explorados. A geografia tem como propósito perceber a relação entre a sociedade e as modificações causadas ao ambiente. A educação ambiental pode utilizar essa percepção para formar atores sociais. A disciplina possui um conjunto de conceitos para apreender processos sociais e ambientais, incluindo riscos que se intensificam. A partir desses processos, constroem-se o espaço e o lugar de morada. É importante entender o funcionamento de questões relacionadas a este ecossistema artificial. Logo, articular geografia e educação com vista à conservação ambiental é vital para a consciencialização dos indivíduos sobre a importância de preservar a natureza, a fim de assegurar a qualidade de vida para um desenvolvimento sustentável.

Palavras-chave: Desenvolvimento Sustentável, Educação, Geografia, Percepção.

INTRODUÇÃO: A IMPORTÂNCIA DA GEOGRAFIA PARA A EDUCAÇÃO AMBIENTAL

A educação ambiental deve consciencializar as novas gerações sobre o valor da natureza e instruí-las para preservar e conservar o meio em que vivem. Conceituar e debater educação ambiental é refletir sobre os desafios contemporâneos para mudar formas de pensar e agir sobre o meio ambiental. Trata-se de “pensar uma educação voltada para a vivência e a prática cotidiana dos educandos como forma de correção contínua do comportamento internalizado” (Wada & Peluso, 2004, p.63). É crucial investir na formação de atores sociais críticos e ativos, de modo ético e intelectualmente autônomo.

No Brasil, em 1998, o Ministério da Educação (MEC) lançou os *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio* (PCNEM), documento norteador das práticas curriculares. Numa perspectiva interdisciplinar, à geografia compete analisar e comparar as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, ante os fenômenos culturais, económicos, tecnológicos e políticos que afetam a natureza em escala local, regional, nacional e global. “Construir competências que permitam a análise do real, revelando as causas e efeitos, a intensidade, a heterogeneidade e o contexto espacial dos fenômenos que configuram cada sociedade”, é também papel da geografia (Brasil, 1998b, p.311).

No entanto, conforme as *Orientações Curriculares de Ensino Médio* (Brasil, 2004), a proposta não foi totalmente implementada por dois motivos. O primeiro foi não ter conseguido aprofundar análises consistentes, de modo a esclarecer e orientar as escolas. O segundo foi não ter promovido o estudo dos PCNEM com os docentes na sua prática, com foco nas possibilidades didático-pedagógicas. Logo, este trabalho pretende refletir sobre o meio ambiente e contribuir para aprofundar as análises dos PCNEM.

A geografia contribui para a formação discente, ao “orientar o seu olhar para os fenômenos ligados ao espaço”, a partir da “dicotomia sociedade/natureza” e para além dessa (Brasil, 1998b, p.311). Isso se justifica por ser “a única ciência que, desde a sua formação, se propôs ao estudo da relação entre os homens e o meio natural

do planeta — meio ambiente, atualmente, em voga é propalado na perspectiva que engloba o meio natural e o social” (Mendonça, 2004, pp.22-23). Mostra-se capaz de subsidiar o debate sobre a chamada sociedade de consumo e o atual modelo desenvolvimentista, em que não basta somente consumir o necessário, mas também o supérfluo. Esse comportamento leva ao uso desmedido da natureza e confere às relações do homem com o meio ambiente um carácter extremamente agressivo, dificultando as práticas de sustentabilidade.

Assim, a educação ambiental é um agente fortalecedor e catalisador da transformação social. É também um instrumento de tomada de consciência, à medida que promove estudos e cria condições para enfrentar essa problemática (Mira, 2002). A relação entre meio ambiente e educação assume um papel ainda mais desafiador e demanda a emergência de novos saberes para apreender processos sociais complexos e os consequentes riscos ambientais. A educação ambiental aponta para mudanças de comportamento, desenvolvimento de competências, capacidade de avaliação, participação do educando e propostas pedagógicas centradas na interdisciplinaridade e na consciencialização.

Os problemas ambientais são estudados de modo interdisciplinar e a contribuição da geografia é essencial. Decorre daí a necessidade de a ciência geográfica transcender limites conceituais e buscar a interatividade com outras ciências e com as práticas educacionais sem perder a identidade. Articular geografia e educação ambiental é crucial para a consciencialização dos indivíduos para preservar a natureza e, ao mesmo tempo, assegurar a qualidade de vida. Pode-se levar os alunos a compreender as relações homem-natureza, com o objetivo de tomar os necessários cuidados com o meio ambiente para mantê-lo não só no presente, mas também para as gerações futuras.

À luz do conhecimento geográfico, este trabalho pretende analisar e investigar a possibilidade de a geografia tornar-se um instrumento importante para a educação ambiental. Parte da hipótese de que a geografia pode contribuir para a formulação de uma percepção mais íntegra da relação entre a sociedade e as modificações que esta causa ao meio ambiente. A educação ambiental pode-se utilizar dessa percepção para melhor formar os atores sociais. Além disso, a ciência geográfica possui um conjunto de definições que servem para formar conceitos com o propósito de apreender os processos sociais que se complexificam e os riscos ambientais que se intensificam.

GEOGRAFIA E MEIO AMBIENTE

Em fins do século XX e início do século XXI, a problemática ambiental tem sido a rutura entre o homem e a natureza, apresentada como um dos sintomas da crise de civilização na modernidade. No entanto, a separação entre ambos resultou de um longo processo de afastamento da natureza, durante o qual o homem passou a distinguir-se daqueles que não eram homens, isto é, os outros animais, os vegetais e os objetos inanimados (Peluso, 2003). Foi um indício do rompimento que constituiu o ser não-humano como algo externo aos grupos sociais. Dessa maneira, o processo de hominização ocorreu com a natureza do “lado de fora”, como um outro, ao qual se negou a participação na totalidade social (Peluso, 2003). Berger e Luckmann (2004) revelam a amplitude da representação de que o homem é só social e não natural: “Embora seja possível dizer que o homem tem uma natureza, é mais significativo dizer que o homem constrói sua natureza ou, mais simplesmente, que o homem se produz a si mesmo” (p.72).

Hoje técnicas produtivas e projetos de vida voltados para o consumo supérfluo dificultam conciliar sustentabilidade e consumo, assim como garantir a renovação dos recursos naturais. A magnitude da destruição da natureza compele a sociedade a criar uma consciência ambiental e a formar um ator social compromissado com

esta matéria. Para Guimarães (1997), um grande obstáculo para o desenvolvimento sustentável consiste na “inexistência de um ator cuja razão de ser social sejam os recursos naturais, fundamento ao menos da sustentabilidade ecológica do desenvolvimento” (p.26).

Nesta direção, a geografia é capaz de propiciar uma visão holística e interdisciplinar face as suas preocupações com a totalidade espacial, na qual interagem natureza e sociedade. Possui conceitos-chave capazes de sintetizar o ângulo específico por que a sociedade é analisada e que confere à geografia identidade e autonomia relativas ao âmbito das ciências sociais. Como tal, tem como objeto de estudo a sociedade, que é objetificada via cinco conceitos-chave sobre a ação humana que modela a superfície terrestre: *paisagem, região, espaço, lugar e território*. Esses conceitos servem para que a disciplina se situe no cerne da problemática ambiental e educacional, a partir da seguinte pergunta: a geografia pode ser um instrumento na e para a educação ambiental? A resposta não é imediata, mas pode-se iniciá-la tendo como referência a construção histórica dos conceitos da geografia.

Quando o homem passou a ter uma consciência espacial, surgiu a geografia. Desde então, duas indagações estiveram presentes: “O que é Geografia?” e “Como praticá-la?” (Moreira, 2002, p.7). Responder a elas remete à história da geografia. Tomando as concepções da geografia clássica, Moraes (2003) volta-se para dois aspetos da disciplina: a geografia (a) como a ciência da paisagem, do visível, e (b) como uma ciência de síntese:

Alguns autores vão definir a Geografia como o estudo da paisagem. Para estes, a análise geográfica estaria restrita aos aspectos visíveis do real. A paisagem, posta como objeto específico da Geografia, é vista como uma associação de múltiplos fenômenos, o que mantém a concepção de ciência de *síntese*, que trabalha com dados de todas as demais ciências. Esta perspectiva apresenta duas variantes, para a apreensão da paisagem: uma, mantendo a tônica descritiva, se deteria na enumeração dos elementos presentes e na discussão das formas — daí ser denominada de morfológica. A outra, se preocuparia mais com a relação entre os elementos e com a dinâmica destes, apontando para um estudo de fisiologia, isto é, do funcionamento da paisagem. (p.22, grifos nossos.)

Ao continuar a pequena história da geografia, Moraes (2003) mostra que a disciplina foi definida como o estudo das relações entre o homem e o meio e o homem e a natureza, entendendo-se a natureza como algo que precede a civilização, isto é, intocada pelo homem, e o meio como o resultado da ação humana. Dessa forma, verifica-se a influência da natureza sobre os homens, que, por sua vez, também agem na transformação daquela. É responsabilidade da geografia verificar o peso de um sobre o outro, compreender a manutenção ou a rutura da relação entre homem e ambiente.

Entretanto, deve-se acrescentar o conceito de espaço. Segundo Dollfus (1982), “as relações entre o homem e o meio físico que o cerca constituem um dos problemas suscitados pela análise do espaço geográfico” (p.42). A expressão *espaço geográfico* parece vagamente associada a uma porção específica da superfície terrestre identificada pela natureza. O pensamento geográfico clássico reduz a realidade ao mundo dos sentidos, circunscreve o trabalho científico ao domínio da aparência dos fenômenos e apresenta um carácter muito descritivo. Assim, os estudos deviam restringir-se aos aspetos visíveis, mensuráveis, palpáveis e descritíveis, enquanto que os fenômenos se revelam diretamente ao cientista, transformando-o em mero observador. A descrição, enumeração e classificação dos factos referentes ao espaço são momentos de apreensão. Dessarte, os fenômenos naturais nunca são enfocados em seu movimento intrínseco, porém abordados em sua distribuição na superfície da terra.

A renovação da geografia conheceu um movimento em busca de maior liberdade de reflexão e criação, o que implicou em uma crise de identidade quanto ao método de observação do objeto, para que o estudioso refletisse e criasse, atuando não apenas como um mero observador. Um novo método de pesquisa surgiu e com ele uma “geografia nova”. O seu propósito não é mais partir do espaço terrestre e da paisagem para estudar as suas especificidades e a maneira pela qual podem ser diferenciadas. Trata-se de compreender a vida dos indivíduos e

dos grupos no espaço. Antes, o problema era porque os lugares diferem. A este questionamento acrescentaram-se outros: porque os indivíduos e os grupos não vivem nos lugares do mesmo modo, não os percebem da mesma maneira, não avaliam o real segundo as mesmas perspectivas e em função dos mesmos critérios?

Ao analisar a diversidade de comportamentos em relação ao meio, cuja totalidade engloba natureza, vida social, económica e política, a geografia passa a explorar a experiência das pessoas, sonhos, aspirações e desejos. Passou a interpretar o espaço humano como inscrito na história, em escala local e mundial. Essa interpretação pode servir como fundamento para compreender a realidade espacial e permitir a sua transformação a serviço do homem.

Santos (1982) propõe interpretar o espaço e estudá-lo. O conhecimento geográfico deve aceitar a existência de relações mútuas e complexas entre sociedade e espaço, entre processos sociais e configurações espaciais. Noutro momento, Santos (1980) afirma que “o espaço não é nem a soma nem a síntese das percepções individuais. . . . o espaço é um objeto social” (p.128) e, por conseguinte, “natureza socializada” (p.130). A produção espacial, entretanto, não prescinde da síntese analítica, o que traz a síntese clássica, a incorporação do conhecimento de outras ciências noutra patamar. Santos enfatiza que “a interpretação de espaço e sua gênese ou seu funcionamento e sua evolução depende de como fazemos antes a correta definição de suas categorias analíticas, sem a qual estaríamos impossibilitados de desmembrar o todo através de um processo de síntese” (p.177).

A natureza, antes fora da totalidade social, volta a fazer parte dela no plano teórico e conceitual (Santos, 1980; 1982). Moreira (2002) defende que “o homem e a natureza formam uma unidade orgânica” (p.74). Quando a unidade orgânica está a romper-se pelo carácter agressivo do homem sobre a natureza e o meio, gerando problemas para a conservação dos recursos naturais, o elo recompor-se-á e a geografia desempenha um importante papel para compreender a complexidade do meio ambiente. É impossível entender o meio natural e o meio social isoladamente. Assim, a geografia elucida a inscrição do homem no espaço natural (Araújo & Peluso, 2003).

CRISE ECOLÓGICA, PERCEÇÃO E EDUCAÇÃO AMBIENTAL

Desde a segunda metade do século XX, o modelo de desenvolvimento tem fomentado práticas que conduzem ao sobreconsumo de recursos não-renováveis. A ação humana tem afetado e alterado o equilíbrio do ecossistema, gerando uma “relativa perda de sua capacidade natural de recuperação” (Mello, 2003, p.219).

É importante considerar os conceitos de natureza e meio ambiente, para compreender o valor ético da realidade e dos indivíduos, abandonando a visão antropocêntrica e utilitarista de uma sociedade de consumo contemporânea. Isso exige uma postura ética, que consiste em

desenvolver um sentido do limite dos desejos humanos, porquanto estes levam facilmente a procurar a vantagem individual à custa da exploração de classes, subjugação de povos e opressão de sexos. . . . Então, ético seria também potenciar a solidariedade geracional no sentido de respeitar o futuro daqueles que ainda não nasceram. E, por fim, ético seria reconhecer o carácter de autonomia relativa dos seres; eles também têm direito de continuar a existir e a co-existir conosco e com outros seres, já que existiram antes de nós e por milhões de anos sem nós. Numa palavra, eles têm direito ao presente e ao futuro. (Boff, 2004, pp.23-24)

A organização social do mundo, a vida dos grupos humanos e as suas atividades jamais são puramente materiais. O homem interage com o meio ambiente e o espaço numa dimensão psicológica, social e cultural, o que acarreta sensações causadas pelo campo visual (Oliveira, 1996). Como elucidam Wada e Peluso (2004),

O indivíduo, ao interagir com o ambiente em sua prática cotidiana, capta mentalmente as impressões do meio e manifesta um tipo de comportamento em resposta aos estímulos externos. As atitudes, por sua vez, constituídas de comportamentos em relação ao meio, podem ser reforçadas positivamente a partir de estímulos promovidos pela aprendizagem. (p.62)

A reflexão sobre a complexidade ambiental possibilita a mobilização de novos atores sociais para valorizar a natureza num processo articulado e comprometido com a sustentabilidade. Essa participação privilegia o diálogo e a interdependência das áreas do saber, mas também questiona valores e premissas norteadores das práticas sociais hegemônicas (Leff, 2002).

A educação ambiental surge num contexto de uso inadequado dos bens coletivos planetários em diferentes escalas espaciotemporais. Harmonizar projetos sociais e estilos de vida com a capacidade de suporte e regeneração do meio ambiente está entre os grandes desafios contemporâneos. Os recursos utilizados não são repostos durante o processo produtivo, devido ao consumo veloz. Considerando a assimetria das relações de força que definem as transformações socioeconômicas, uma reorientação global das relações homem/meio tende a aproximar-se mais da utopia ecológica do que da realidade eminente. É provável estar-se longe de assentar uma nova aliança entre a sociedade e a natureza, o que não significa que não se esteja a ensaiar tal aliança nas várias instâncias e segmentos sociais.

A educação ambiental inclui preparar as comunidades para discutir e solucionar problemas como fome, pobreza, doenças, violência, poluição e degradação dos ecossistemas. Nessa linha, é definida como

o processo que busca desenvolver uma população que seja consciente e preocupada com o meio ambiente e com os problemas associados a ele, e que essa população tenha conhecimentos, atitudes, habilidades, motivações e compromissos para trabalhar individual e coletivamente para encontrar soluções para os problemas ambientais atuais e a prevenção dos novos. (UNESCO/Pnuma, 1977)

Atualmente, espera-se “alguma reflexão crítica sobre os valores atualmente presentes na filosofia e na prática de tais programas” (Mira, 2002, p.56). O MEC lança os PCN na direção de orientar o ensino médio para um mercado de trabalho mais competitivo (Brasil, 1998a; 1998b; 2004). No tocante à área de geografia, o objeto de estudo é o espaço geográfico, conjunto indissociável de sistemas de objetos — redes técnicas, prédios, ruas — e de sistemas de ações — organização do trabalho, produção, circulação, consumo de mercadorias, relações familiares e cotidianas —, que revela as práticas sociais dos vários grupos que nele produzem, lutam, sonham e vivem (Santos, 1980). Os PCN explicitam que o espaço atual é fruto da revolução técnico-científica, sem receitas prontas, mas ante transformações velozes (Brasil, 1998a). Segundo Castells (1999), “o tempo moldou o espaço” (p.557).

Nesse sentido, a geografia alicerça um ensino voltado ao entendimento real e concreto da ação humana, à compreensão do movimento da sociedade sobre o espaço ao longo do tempo, numa visão de totalidade. Para o sucesso dos ideais da geografia na escola, o docente deve romper com a fragmentação e a neutralidade da educação tradicional. A chave para a produção da ciência e da disciplina é a ação dos atores sobre o objeto de conhecimento. Isso requer organizar currículos com base em conceitos relevantes à apreensão do espaço. Para articular saberes e, assim, conhecer e enfrentar problemas sociais, deve-se desenvolver a autonomia, a criatividade e a criticidade dos educandos, estimulando o exercício da cidadania. Uma sociedade constrói-se através da descoberta de sentidos e direções comuns. O seu aperfeiçoamento ocorre sob a pressão de experiências, contatos e descobertas no espaço.

A geografia e a educação ambiental estimulam mudanças na percepção dos indivíduos sobre a sua atuação no ecossistema planetário. Ao compreender práticas e relações econômicas, políticas, sociais em escala local, regional, nacional e global, assume-se o espaço como uma totalidade em que todas as relações cotidianas e as redes sociais se estabelecem. A educação ambiental limitou-se amiúde ao ambiente externo, sem ponderar valores sociais, práticas culturais e a politicidade da educação e do conhecimento (Gadotti, 2000).

As percepções individuais sobre os lugares e as suas relações singulares com eles constituem as representações do mundo e do espaço geográfico. Vivências e memórias são elementos importantes na constituição do saber geográfico. Destarte, a geografia incorpora a percepção como objeto de estudo e, em consequência, os valores individuais, muitas vezes esquecidos pelo economicismo das interpretações espaciais, tornam-se basilares para a análise de pensamentos e comportamentos internalizados numa sociedade de consumo.

Entretanto, a mudança em direção à sustentabilidade não é uma ação individual, mas engloba reivindicações e responsabilidades coletivas para além da escola. Alimonda (2002) elucida que

A ideia [de desenvolvimento sustentável] encerra duas dimensões. Atualmente, supõe que esse modo de desenvolvimento responda às necessidades de todos; em longo prazo, supõe que possa durar. O desenvolvimento sustentável inclui também a ideia de redistribuição (ou de justiça social), uma vez que propõe uma ordem para a satisfação das necessidades: começar pelos mais carentes Em longo prazo, e do ponto de vista do interesse geral, são evidentes as vantagens do desenvolvimento sustentável. Infelizmente, no entanto, é muito raro impor-se o interesse da humanidade; geralmente se adota a fórmula “depois de mim, o dilúvio”. Como fazer para que forças sociais e políticas se interessem pelo desenvolvimento sustentável, a fazer progredir os valores e normas da ecologia? Para além da política e de seus conteúdos, é a instância política, seu campo e seus métodos, que deve ser reconstruída. (pp.22-23)

A concretização do desenvolvimento sustentável depende também de uma prática educativa voltada para a emancipação, ou seja, a educação como uma via para transformar a sociedade e a cultura. Para tanto, mudanças na prática escolar são imprescindíveis e, ao mesmo tempo, já integram o cotidiano de professores alinhados com os preceitos da geografia nova.

Vesentini (2004) explana as alterações percebidas no ensino de geografia no Brasil:

Há quase um consenso entre os professores de geografia, pelo menos no Brasil, que atualmente estamos vivenciando uma transição de uma Geografia escolar tradicional para uma(s) crítica(s). Aquela primeira seria descritiva e mnemônica, alicerçada no paradigma “a Terra e o homem”, com uma sequência predefinida de temas: estrutura geológica e relevo, clima, vegetação, hidrografia, população, economia. E a última, a(s) geografia(s) crítica(s), vem se expandindo no Brasil a partir dos anos 80. Numa perspectiva internacional ela teria surgido em meados da década de 1970 . . . muitos professores de geografia, em especial do ensino médio — e o Brasil talvez seja o grande exemplo disso —, já praticavam em suas aulas uma geografia escolar diferente da tradicional, com novas estratégias (debates e/ou trabalhos dirigidos em vez de apenas aula expositivas, trabalhos de campo em áreas carentes, interpretação de bons textos crítico etc.) e com novos conteúdos (distribuição social da renda, a pobreza no espaço, os sistemas socioeconômicos, o subdesenvolvimento etc.). (p.222)

Vesentini (2004) preconiza mudanças para a educação ambiental atingir os seus objetivos numa perspectiva interdisciplinar, de modo a integrar processos naturais e sociais de diferentes ordens de materialidade e de racionalidade.

CONCLUSÃO

Ao proporcionar um desvendamento das relações entre sociedade e natureza, a geografia contribui para a educação ambiental politizada e crítica, em que a busca por qualidade de vida depende da qualidade do meio ambiente. Num plano mais geral, abarca a distribuição de bens e direitos julgados essenciais para uma sociedade, em dado momento.

O conceito de qualidade ambiental também provém da percepção da população sobre o meio ambiente, em que estão presentes qualidades subjetivas ligadas à estética, ao gosto e à funcionalidade. Enquanto isso, um ambiente deteriorado depende da não-correspondência do meio às demandas estéticas e funcionais das comunidades. Essa percepção pode ser aprimorada e intensificada em seus detalhes, tornando a sociedade mais apta a julgar e exigir a qualidade ambiental. Assim, a educação ambiental contribui para a politização da sociedade.

Essa questão vista sob o prisma da geografia remete ao papel da educação e ao do Estado. As técnicas e

o arcabouço teórico dessa área são fundamentais para o planejamento ambiental. Construir a paisagem dentro dos princípios da justiça social exige uma interpretação integrada da sociedade e da natureza no espaço, assim como das transformações ao longo do tempo.

O ensino da geografia fomenta a inteligência emocional e competências como capacidade de observação crítica e de elaboração e aplicação conceitual. Envolve também a valorização de atitudes éticas, o respeito às diferenças e a sociabilidade. Logo, é crucial adotar novos procedimentos didáticos, para favorecer novas percepções, atitudes e autonomia.

REFERÊNCIAS

- Alimonda, H. (Ed.). (2002). *Ecologia Política: Naturaleza, Sociedad y Utopía*. Buenos Aires: CLACSO.
- Araújo, É. C. de A., & Peluso, M. L. (2003). Expansão urbana e meio ambiente: um estudo de caso da cidade de Goiânia. In *V Encontro Nacional da ANPEGE*. Florianópolis, meio eletrônico.
- Berger, L. P., & Luckmann, T. (2004). *A Construção Social da Realidade* (24ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Boff, L. (2004). *Ecologia: Grito da Terra, Grito dos Pobres*. Rio de Janeiro: Sextante.
- Brasil. (2004). *Orientações Curriculares de Ensino Médio*. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica.
- Brasil. (1998b). *Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio*. Brasília: Ministério de Educação. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/cienciah.pdf>.
- Brasil. (1998a). *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: Ministério de Educação; Secretaria de Educação Fundamental. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ciencias.pdf>.
- Castells, M. (2003). *A sociedade em REDE* (7ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Dollfus, O. (1982). *O Espaço Geográfico* (4ª ed.). São Paulo: Difel.
- Gadotti, M. (2000). *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo. Cortez.
- Guimarães, R. P. (1997). Desenvolvimento sustentável: da retórica à formulação de políticas públicas. In B. K. Becker, & M. Miranda (Orgs.), *A geografia política do desenvolvimento sustentável* (pp.13-44). Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Leff, E. (2002). *Epistemologia Ambiental* (2ª ed.). São Paulo: Córtext.
- Mello, N. A. (2003). Políticas públicas e consumo do meio ambiente. In A. Paviani, & L. A. de C. Gouvêa (Orgs.), *Brasília: controvérsias ambientais* (pp.218-240). Brasília: Editora UnB.
- Mendonça, F. (2004). *Geografia e meio ambiente* (7ª ed.). São Paulo: Contexto.
- Mira, R. G. (2002). *Psicología y médio Ambiente: Aspectos Psicosociales, educativos y Metodológicos*. A Coruña: Asociación Galega de Estudios e Investigación Psicosocial.
- Moraes, A. C. R. (2003). *Geografia: Pequena História Crítica* (19ª ed.). São Paulo: Annablume.
- Moreira, R. (2002). *O que é Geografia?* (2ª ed.). São Paulo: Brasiliense.
- Oliveira, L. de. (1996). Percepção e representação do espaço geográfico. In V. Del Rio, & L. de Oliveira (Orgs.), *Percepção ambiental. A experiência brasileira* (pp.187-212). São Paulo; São Carlos: Stúdio Nobel; Editora UFSCar.
- Peluso, M. L. (2003). Reflexões sobre ambiente urbano e representações sociais. In A. Paviani, & L. A. de C. Gouvêa. *Brasília: controvérsias ambientais* (pp.181-198). Brasília: Editora UnB.
- Santos, M. (1980). *Por uma Geografia Nova* (2ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Santos, M. (1982). *Espaço e Sociedade* (2ª ed.). São Paulo: Vozes.

UNESCO/Pnuma (1977). *Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental*, Tbilisi, URSS, 14-26 de outubro de 1977: informe final. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763_spa.

Vesentini, J. W. (2004). *O Ensino de Geografia no Século XXI*. Campinas: Papyrus.

Wada, S., & Peluso, M. L. (2004). *Percepção e educação ambiental: Um estudo de caso da cidade de Águas Lindas de Goiás*. *Universitas de Geografia*, 1(1), 59-72.

É TEMPO DE ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

ID 219

Tereza Raquel B. Vaz de OLIVEIRA

UFPE

Eugenia de Paula Benício CORDEIRO

Instituto Federal de Pernambuco, Campus Recife

trbvo@hotmail.com; epaulabenicio@gmail.com

Resumo: Este trabalho pretende explorar a temática da Alfabetização Emocional a partir da educação para a infância, situada no nível de ensino brasileiro como educação infantil. Iniciamos nossos estudos primeiramente com um breve levantamento documental da legislação brasileira para verificar o percurso das orientações norteadoras desse nível de ensino, a fim de compreender o cenário cultural que o educador dispõe, caso assuma a responsabilidade com sua prática pedagógica de educador emocional. Em seguida, buscou-se embasamento a cerca do significado de integralidade humana, no intuito de delimitar os possíveis caminhos a serem percorridos com essa faixa etária para o desenvolvimento da dimensão emocional. Com isso, por meio de pesquisa participante, procurou-se além de identificar quais as habilidades necessárias para que o professor da educação infantil exerça conscientemente seu papel de educador emocional, introduzir algumas estratégias para o desenvolvimento da alfabetização emocional com crianças de uma creche no Agreste do Estado de Pernambuco, Brasil. Conclui-se com os achados da pesquisa, que o processo de alfabetização emocional pode ser iniciado na educação infantil considerando-se principalmente o reconhecimento e verbalização das emoções, como também, o estímulo de meios que preparem as crianças para a possibilidade de monitorar as próprias emoções.

Palavras-chave: Inovação em Educação Emocional, Inteligência Emocional, Alfabetização Emocional.

1. É TEMPO DE ALFABETIZAÇÃO EMOCIONAL A PARTIR DA EDUCAÇÃO INFANTIL

Em meio aos conflitos identitários resultantes da nova configuração da realidade denominada por Hall (2015) de modernidade tardia, cresce o quantitativo de intervenções educacionais que buscam solucionar, ou ao menos conter, os avanços dos distúrbios psicológicos, da violência e do fracasso escolar que vem acometendo as crianças e os adolescentes na sociedade brasileira. Compreendemos a necessidade da educação participar desse importante processo de transformação das relações intra e interpessoais, considerando-se principalmente a fragmentação da família nuclear, primeiro referencial formativo da pessoa humana. Dessa forma, o sistema educacional como instância cooperativa no processo formativo da pessoa pode contribuir ao promover meios hábeis que contemplem não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também socioemocional dos estudantes (CATARREIRA, 2015; MOTA, 2015).

Sendo assim, no intuito de contribuir para este processo formativo procuramos embasar nosso estudo sobre emoções e como desenvolver habilidades socioemocionais a partir da creche, com o auxílio das teorias de Gottman e DeClaire (2001) e Paul Ekman (2011). Ainda nos servimos das contribuições de Rohr (2007 e 2013) para situar a tarefa do professor numa perspectiva que considere a multidimensionalidade da realidade, do homem e da educação. Além disso, no que concerne especificamente a definição do que compreendemos por Alfabetização Emocional, norteamos este trabalho com base nas reflexões de Nyland (1999), o qual apresenta esta como uma forma de promover habilidades socioemocionais que permitam a criança compreender as próprias emoções, bem como as emoções de outras pessoas.

Por conseguinte, para compreender como a Alfabetização Emocional pode ser desenvolvida ainda na creche, mesclou-se duas metodologias. Primeiramente, se fez uso de um breve levantamento bibliográfico da legislação brasileira para verificar quais as orientações que norteiam a educação para a infância ao desenvolvimento

emocional da criança, e que espaços legislativos permitem um agir pedagógico direcionado a promover tal habilidade socioemocional. Em seguida, buscou-se embasamento a cerca do significado de integralidade humana, no intuito de delimitar os possíveis caminhos a serem percorridos com essa faixa etária para o desenvolvimento da dimensão emocional. Com isso, por meio de pesquisa participante, procurou-se além de identificar quais as habilidades necessárias para que o professor desse nível de ensino exerça conscientemente seu papel de educador emocional, ao introduzir algumas estratégias para o desenvolvimento da alfabetização emocional com crianças de uma creche no Agreste do Estado de Pernambuco, Brasil.

1.1. Objetivos

Geral: Compreender como a alfabetização emocional pode ser desenvolvida com crianças entre 02-03 anos de idade

Específicos: Promover atividades que facilitem o desenvolvimento da consciência emocional das crianças; Auxiliar a construção do vocabulário emocional; Apontar sugestões acerca do agir pedagógico diferenciado exigido de um educador que se pretende emocional.

1.2. Enquadramento teórico

Ao abordar o tema da educação para a infância, a discussão se mistura com a história dos direitos da criança, da construção social sobre a compreensão da pessoa nessa etapa de desenvolvimento da vida e dos direitos humanos que a ele são reservados. Trata-se de um processo contínuo e, por isso, atual, de mudança de hábitos e práticas sociais no sentido de defender a integralidade da pessoa independente da idade, até que por fim encontre respaldo formal do Estado por meio dos documentos oficiais.

A primeira referência à educação das crianças pequenas no Brasil aparece ainda no Período Imperial, por meio do projeto de Reforma Leôncio de Carvalho, em 1879 (Drouet, 1990). Apesar disso, entendemos que o primeiro documento a legitimar de fato sobre o processo de mudança na perspectiva social brasileira acerca da infância, posicionando a criança inegavelmente como sujeito de direitos e contribuindo assim para o reconhecimento de sua inteireza humana, foi a Constituição Federal (CF) de 1988.

1.2.1. Trajetórias legislativas das creches brasileiras

Atualmente temos mais de três dezenas de documentos oficiais entre leis, decretos e até base curricular para orientar e compor o caráter da Educação Infantil (EI) do Brasil (UNESCO, 2018), mas enxergamos que o marco a abrir caminhos para toda essa diversidade de conquistas materializadas nesses documentos, foi à expressa na Constituinte. A distribuição das finalidades e compromissos delimitados pelo seu art. 211 da Constituição Federal de 1988 não apenas trouxe também a responsabilidade ao poder público com a educação destinada às pessoas pequenas, como estabeleceu para a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios, em regime de colaboração, suas respectivas competências (Quadro 1).

Etapas	Educação Básica				Ensino Superior	
	Creche	Pré-Escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino Médio	Ensino Universitário
Faixa etária	0 a 3 anos	4 a 5 anos	6 a 10 anos	11 a 14 anos	15 a 17 anos	Acima de 18 anos
Responsabilidade prioritária	Municípios		Estados e Municípios		Estados	União
Obrigatoriedade	Oferta obrigatória; Frequência não obrigatória	Oferta e frequência Obrigatórias			Oferta obrigatória; Frequência Optativa.	

Quadro 1: Distribuição das competências dos entes governamentais do Brasil. (Fonte: Autoras, 2018)

É importante observar que a concepção da criança como sujeito de direitos e outros temas promovidos através da formalização da educação no país, mesmo que de forma modesta e/ou pontual, estavam presentes na vida social brasileira muito antes da CF 1988, como podemos constatar a partir do Manifesto da Educação Nova publicado em 1932. Contudo, apenas com o processo de abertura política vivenciado após o período militar é que o Brasil começa a entrar em harmonia com o que já vinha acontecendo no mundo em relação à construção da concepção de infância, oficializado em âmbito internacional com a promulgação da Declaração dos Direitos da Criança pela Organização das Nações Unidas (ONU) em 1959, em decorrência da Declaração dos Direitos Humanos. Diante dessas influências, em meados dos anos 90 ocorreu uma ampliação sobre a concepção de criança no país, legitimada com a criação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA).

Publicado em 1990 o ECA não apenas reafirmou a educação pública e gratuita, como também definiu e sistematizou quais os direitos da pessoa durante o período da infância. É nesse favorável cenário de mudanças na concepção a respeito da infância no Brasil que surge a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº9394/96 (LDBEN 96), lei que regulamenta todo o sistema educacional brasileiro, tanto público quanto privado, sendo a terceira vez que a nação publica uma legislação para esses fins. Nem a primeira promulgada em 1961 (LDB 4024/61) ou mesmo a segunda, dez anos depois em 1971 (LDB 5.692/71), exploraram de fato o tema da educação para a infância (E.I). Entretanto, a LDBEN 96 revoluciona ao apresentar a E.I como o primeiro nível da Educação Básica, reservando uma sessão apenas para tratar dos princípios e aspectos particulares a esse nível de ensino.

Esse acontecimento institucionaliza a função educativa como componente desse nível de ensino, tratando a LDBEN 96 de distinguir em seu art. 30 as formas de ofertas dessa educação e no art. 31 a organização das normas que vão reger essa etapa de ensino. Além disso, a LDBEN 96 em seu art. 29 apresenta como sendo finalidade da E.I o desenvolvimento integral da criança de até 05 anos, como detalharemos mais adiante. Esse processo de valorização da integralidade da pessoa permanece atual, corporificando-se por meio de novos documentos oficiais, como a recente Base Nacional Comum da Educação (BNCC), que após um longo debate teve sua última e definitiva versão publicada em dezembro de 2017.

A BNCC é o documento oficial que determina o conjunto de habilidades e competências que o sistema de educação em geral deve procurar desenvolver nas pessoas durante a educação básica que, como mencionamos, inclui a educação destinada à infância. A partir do estabelecimento desse currículo se estabelece a obrigatoriedade do desenvolvimento dos chamados direitos de aprendizagens, a saber, o direito a: Conviver, brincar, explorar, participar, comunicar e conhecer-se. Entendemos que para a efetivação de tais direitos de forma educativa, impõe-se a necessidade de imprimir intencionalidade às práticas dos professores da Educação para a Infância.

Segundo essa BNCC, a práxis do professor da E.I deve considerar os campos de experiências, são eles: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; espaços, tempos, quantidades, relações e transformações; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; Além disso, a avaliação deve ser constante, cotidiana e progressiva, preferencialmente seguindo o formato de portfólio dinâmico. Vale lembrar que a exigência de curso superior em pedagogia para atuar nessa área de ensino no Brasil é algo particularmente recente, e não são raros os municípios brasileiros que contam apenas com professores com o nível de instrução mínima de normal médio. É possível ver nessas expectativas da BNCC uma forma de pressionar os municípios de superar a meta do século passado, a saber, o de assegurar a frequência obrigatória das crianças no ensino primário (ROSSI, 2004) e iniciar um comprometimento com uma nova meta: a de garantir a qualidade do ensino ofertado as crianças atendidas nesses espaços, a qual pode ser aperfeiçoada a começar por um quadro de funcionários devidamente licenciados.

Em relação aos princípios e fins da educação brasileira, consta na Lei 9.394/96 em seu art. 2º: *o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho*; E como mencionamos anteriormente, o art. 29º da LDBEN 96 coloca a integralidade como meta a ser alcançada na E.I, e ainda esmiuça que isso deve se dar nos diferentes aspectos físico, psicológico, intelectual e social do humano, complementando a ação da família e da comunidade nesse processo de humanização da pessoa. Contudo, quando se fala em educação integral há duas interpretações que nos vem à mente: a de tempo integral ou a que considera o ser humano em sua inteireza, ou seja, em suas diferentes dimensões.

De acordo com o que se lê no art. 29º da LDBEN 96 em relação ao desenvolvimento integral da criança e dos objetivos de aprendizagens e desenvolvimento voltados a educação para a infância, os quais são ilustrados nos campos de experiência da BNCC, não resta dúvida de que se trata dessa segunda forma de interpretação, tanto pelo uso do termo “desenvolvimento” em ambos os documentos quanto pela especificação contida na LDBEN 96 de que este desenvolvimento deve considerar os *aspectos físico, psicológico, intelectual e social*, ou seja, nota-se a manifestação do interesse de uma educação que enxergue as múltiplas dimensões do ser humano. Também encontramos apoio tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) quanto nos campos de conhecimento da referências própria BNCC, mesmo que algumas de caráter ainda técnico, sobre a necessidade de desenvolver habilidades socioemocionais desde os primeiros anos da educação formal.

Entre as teorias sobre integralidade humana encontramos nos contributos de Rohr (2013), acerca da multidimensionalidade da realidade, do homem e da educação, uma organização didática que acreditamos dar subsídios para um agir pedagógico que procura considerar em sua prática as diferentes dimensões do humano. Assim, iremos explorar mais adiante o papel do professor da educação para a infância enquanto educador emocional, tendo como fundamento os fundamentos desse contemporâneo pesquisador da educação. Pode-se notar a relação intrínseca entre o avanço da concepção de infância e a sistematização da educação para as crianças no Brasil, com a legitimidade dos documentos oficiais e as questões epistemológicas voltadas para esse público em especial.

Portanto, compreendemos que a discussão acerca da trajetória histórica da educação para a infância é ainda mais profunda e ampla do que elucidamos aqui, contudo confiamos bastar até o momento para os propósitos desse trabalho. Diante desse breve estudo sobre os documentos oficiais, enxergamos que aparentemente o professor brasileiro pode encontrar amparo legal para fundamentar um agir pedagógico direcionado a uma formação humana do educando, a qual enxergamos que pode ser facilitada com o desenvolvimento de habilidades

socioemocionais. Desta feita, em seguida iremos explorar como a educação emocional pode ser introduzida na EI no intuito de beneficiar, inclusive, a materialização dos objetivos deste nível de ensino.

1.2.2. A dimensão emocional na formação do humano

Rohr (2013) apresenta a integralidade do ser humano como norte de sua reflexão pedagógica e, considerando as infinitas dimensões humanas, organiza cinco como básicas, de acordo com a densidade de cada uma, são elas: a da matéria física, que inclui a corporalidade físico-biológica; a da sensação física, sensorial, que pode ser verificada pelos nossos cinco sentidos; a da dimensão emocional representada desde as emoções mais básicas as mais elaboradas, como também os sentimentos, os estados emocionais dos humores e etc; a dimensão mental, que abrange desde o racional, do lógico, das capacidades de reflexão, recordação, memória, imaginação e fantasia, a compreensão e a criação de ideias, até à nossa intuição, que seria, segundo o autor, o modo de sabermos algo com convicção, mas sem meios tangíveis de poder justificar esse saber (IDEM, 2013). A quinta, e última das dimensões básicas, é a mais complexa. Enquanto as quatro primeiras dimensões estão atreladas ao homem em sua materialidade que permanece no âmbito da experiência possível, em características que podem ser verificadas empiricamente, a dimensão espiritual, segundo o autor, transcende tal modo de compreensão.

Podemos nos aproximar da dimensão espiritual identificando uma insuficiência das outras dimensões em relação ao homem nas suas possibilidades humanas [...]; Entramos na dimensão espiritual no momento em que nos identificamos com algo, em que sentimos que isso se torna apelo incondicional para nós. Incluem-se, dessa forma, todos os valores éticos e metafísicos na dimensão espiritual. (ROHR, 2013, p.26)

Sendo assim, está última é o foco de interesse do autor como parte essencial de uma proposta educacional que se propõe integral, pois é devido principalmente à dimensão espiritual que o ser humano transcende o automatismo e torna-se um ser único e, também, é por meio dessa dimensão que o homem é capaz de ir além das circunstâncias, se comprometendo com valores e virtudes que transcendem o mundo imanente. Segundo o autor, as dimensões não são fechadas em si, mas se mantêm em relação constante. Nota-se que cada dimensão desempenha um papel importante na composição da pessoa. Para compreender e colaborar com o desenvolvimento do conjunto, é preciso saber sobre suas interligações, seus pesos e papéis na dinâmica do todo que compõe o ser humano (ROHR, 2013). Além das dimensões básicas o autor menciona outras que seriam as temático-transversais, por tratar de temas que perpassam pelas básicas, (IDEM, p. 29). Contudo, para os fins desse estudo, as dimensões básicas são suficientes para expressar a multidimensionalidade do ser humano e refletir sobre o agir pedagógico que se faz necessário à realização da meta de contribuir para o desenvolvimento da integralidade das dimensões humanas.

Compreende-se que ao enxergarmos a criança por essa visão multidimensional é possível ressignificar o assistencialismo compensatório que marca a E.I no Brasil. Assim, ao invés de condená-lo sem maiores reflexões que possam atribuir novos sentidos às práticas assistencialistas ou ignorar que há uma predominância nas creches brasileiras do modelo de atendimento às crianças direcionado principalmente à alimentação, higiene e ao controle da sala, como evidencia a maioria das pesquisas realizadas nesse nível de ensino (Campo; Fullgraf; Wiggers, 2004), opta-se por entender que a assistência às crianças pode ser efetivada como prática indispensável para o desenvolvimento das dimensões mais sutis, como a emocional, quando essa assistência é orientada por um interesse genuíno do educador para com a pessoa da criança. Entretanto, isso demanda um comprometimento ético do educador.

Logo, uma educação integral que considere além das quatro primeiras dimensões que o autor chama de imanentes, aquela apresentada por ele como transcendente, a saber, a espiritual, precisa de um agir pedagógico pautado num autêntico interesse, cuidado e atenção às crianças. Tal práxis, realizada deste modo, facilita o estabelecimento de uma atmosfera de confiança, necessária, sobretudo, para o desenvolvimento da dimensão emocional (Rohr, 2013, p.191). Não se trata de um cuidado paliativo, no sentido de evitar que a criança se machuque deixando-a imobilizada o máximo possível, seja com distrações aleatórias ou mesmo castigos, no intuito de prevenir possíveis desentendimentos com seus familiares ou de resguardar o educador de prováveis sanções administrativas. Mas de enxergar a responsabilidade do educador, que exerce sua profissão junto à infância, na apresentação do mundo aos seus educandos de forma amorosa e ética, permitindo que as crianças o conheçam como sendo um lugar de relações de confiança e sentido, não no intuito de iludi-los, mas de desenvolver uma legítima postura de confiança em si e no mundo (IDEM, p.192).

Considerando, assim, uma visão integral pela perspectiva multidimensional relatada, enxerga-se que o educador voltado à infância pode cooperar para a superação da polarização entre cuidar e educar, denunciada por Kuhlman Jr. (1998), quando guia seu agir com base na ética pedagógica (ROHR, 2007, p.67). Assim, o educador precisa ser capaz de se colocar de tal forma à disposição da formação de seu educando a ponto de conseguir a intimidade e sensibilidade necessárias para diagnosticar os bloqueios internos e externos que dificultam o avanço da criança em direção à sua plenitude, a fim de conseguir colaborar com tal processo.

Sem a intensão de privilegiar somente um aspecto do conjunto do ser humano, atribuindo a ele o papel predominante na formação humana, porém, respeitando a hierarquia de relevância que cada dimensão estabelece nesse processo, enfatizamos que é tempo de olhar para a dimensão emocional já na educação para a infância por entender que é na dinâmica da nossa vida emocional, mergulhadas em infinitas possibilidades de desequilíbrios e bloqueios, bem como munidos com as possibilidades de harmonização e fortalecimento positivo, que se criam os desvios e as aberturas no caminho em busca da autenticidade (ROHR, 2013, p.143).

1.3. Metodologia e resultados alcançados

Primeiramente fizemos uso da pesquisa documental dos documentos oficiais e em seguida utilizamos a metodologia de observação participante, a qual consiste na inserção do pesquisador no interior do grupo observado, tornando-se parte dele, interagindo por longos períodos com os sujeitos e buscando partilhar o seu cotidiano. Uma vez que tal investigação foi realizada diretamente por professoras regentes do infantil I da creche, essa metodologia se mostrou adequada.

Em relação à contextualização do cenário, esse estudo se deu numa creche do agreste pernambucano que atende cerca de 80 crianças entre 0-4 anos de idade. Contudo, restringimos por questões de logística as intervenções a um grupo de 26 crianças com faixa etária entre 02-03 anos. As atividades foram registradas por meio de gravações de áudio e imagem, no intuito de facilitar o momento de avaliação dos resultados.

Primeiramente realizamos uma sondagem com as crianças para verificar os conhecimentos prévios acerca das emoções básicas (EB): alegria, tristeza, medo e raiva (EKMAN, 2011). Para isso, após exibir algumas fotos com cenas de crianças vivenciando tais emoções, solicitamos que as crianças falassem como achavam que a pessoa da imagem estava se sentindo e que colassem as figuras num cartaz de acordo com o emoticon correspondente a emoção. Percebemos que algumas crianças confundiam raiva e tristeza, assim como medo e tristeza.

Após a realização desse levantamento, utilizamos a arte literária para ampliar o vocabulário das crianças e as percepções das mesmas sobre as EB. Para isso utilizamos os livros: *Maria ria que ria* de Rosinha Campos, a fim de falar sobre alegria; *chapeuzinho amarelo* de Chico Buarque para abordar o tema do medo; *Pedro Vira Porco-Espinho* de Janaina Tokitaka, que nos possibilitou tratar acerca a raiva; e *Tristeza de Eva Eland*. As crianças se mostraram mais atentas a essas histórias que a outras leituras e contações de cunho meramente ludico, mas considerando a intencionalidade do agir pedagogico isso tanto pode ter-se dado pelo fato delas terem se interessado pelo tema quanto por de alguma forma tais mediações literárias terem sido realizadas com mais afinco por parte das professoras. Logo, é preciso maiores investigações acerca disso.

Por meio dessas vivências, pode-se verificar a necessidade de atenção e sensibilidade por parte daqueles que se pretendem educadores emocionais, com ênfase sobretudo quando a educação se inicia numa fase onde os educandos ainda não dispõem de boa dicção e repertório linguístico para se expressarem de maneira clara. Desse modo, cabe também ao educador mediar as relações entre os alunos servindo de “tradutor” das intenções por trás dos atos de um para com o outro (GOTTMAN e DeCLAIRE, 2001), evitando atritos e favorecendo as relações entre as crianças.

CONCLUSÃO

Nota-se a manifestação na legislação brasileira do interesse de uma educação para além do propedutico e/ou profissionalizante, mas que enxergue as múltiplas dimensões do ser humano e o auxilie em seu processo de pleno desenvolvimento. Nesse sentido, enxergamos que ao menos os documentos oficiais há espaços resguardados para explorar um agir pedagógico que considere a relevância da educação emocional, iniciada ainda nas instituições de educação para a infância, cabendo assim aos pesquisadores da área, e não a legislação, fundamentar os conceitos de integralidade e formação plena, os quais em si cooperam para o desenvolvimento das habilidades socioemocionais.

Diante das vivências realizadas em sala, é possível afirmar a relevância primordial da práxis do educador no desenvolvimento da dimensão emocional das crianças. Dessa maneira, ao atribuir a função de principal responsável pelo alcance da tarefa pedagógica ao professor da educação para a infância que se pretende também um educador emocional, não se intenciona sobrecarrega-lo ou ignorar os demais aspectos de cunho político, estrutural, social, entre outros, que podem facilitar ou dificultar consideravelmente a efetivação de sua tarefa educacional. Entretanto, uma vez que se defende o viés da cientificidade da educação como campo específico do conhecimento, concorda-se com os condicionantes do pensamento pedagógico de Rohr (2007), no qual o educador é o principal responsável pela realização do objeto epistêmico próprio da educação.

Conclui-se com os achados da pesquisa, que o processo de Alfabetização Emocional pode ser iniciado ainda na creche, mostrando ser possível tanto o reconhecimento e a verbalização das emoções pelas crianças dessa a partir dos 02 anos, como também, o estímulo de meios que preparem as crianças para a possibilidade de monitorar as próprias emoções, como a conversação direcionada e a literatura. Além disso, ressaltamos que a própria postura dos professores mediante as situações vivenciadas na sala podem ser mais significativas para o processo de aprendizagens sobre as formas de compreender e expressar as emoções, que atividades pedagógicas voltadas para desenvolver tais aprendizagens.

REFERÊNCIAS

- Brasil, (1988). Constituição da República Federativa: promulgada em 5 de outubro de 1988. Art. 205-214. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília.
- Brasil, (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro.
- Brasil, (1998). Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*. Brasília: MEC/SEF.
- Campos, M. M., Fulgraf, J., Wiggers, V. (2004). *Qualidade na educação infantil: alguns resultados de pesquisas*. Brasília: UNESCO.
- Catarreira, C. S. S. R. (2015). *As emoções das crianças em contexto de educação pré-escolar*. Tese (Mestrado em Educação Pré-Escolar) - Instituto Politécnico de Porto Alegre, Porto Alegre.
- Drouet, R. C. da R. (1990). *Fundamentos da educação pré-escolar*. São Paulo: Ática.
- Ekman, P. (2011). *A Linguagem das Emoções*. São Paulo: Lua de Papel.
- Gottman, J., DeClaire, J. (2001). *Inteligência Emocional: a arte de educar nossos filhos*. Rio de Janeiro: Objetiva.
- Hall, S. (2015). *A Identidade Cultural na Pós-modernidade*. Rio de Janeiro: Lamparina.
- Kuhlmann JR, M. Educando a Infância Brasileira. In: Lopes, E. M. T., Faria F., Mendes L. e Veiga, C. G. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, p. 469-496.
- Rohr, F. (2007). *Reflexões em Torno de um Possível Objeto Epistêmico Próprio da Educação*. Revista Pro-posições, vol. 18, n. 1 (52) 51-70.
- Rohr, F. (2013). *Educação e Espiritualidade: contribuições para uma compreensão multidimensional da realidade, do homem e da educação*. São Paulo: Mercado de Letras.

**AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM ORAL/ ESCRITA PELA CRIANÇA COM PARALISIA CEREBRAL:
COMUNICAÇÃO ALTERNATIVA NA PERSPETIVA DA NEUROEDUCAÇÃO**

ID 304

Aimi Tanikawa de OLIVEIRA

Secretaria de Educação, Ciência e Tecnologia/ Fundação Municipal de Educação de Niterói Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, IOC/FIOCRUZ, Brasil e Programa de Doutorado Sanduíche no Exterior/CAPES, Porto/Portugal

Ana Maria Paula Marques GOMES

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, Porto/Portugal

Helena Carla Castro Cardoso de ALMEIDA

Programa de Pós-Graduação em Ciências e Biotecnologia, UFF, Brasil; Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, IOC/FIOCRUZ, Brasil

Rosane Moreira Silva de MEIRELLES

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Brasil ; Programa de Pós-graduação em Ensino em Biociências e Saúde, IOC/FIOCRUZ, Brasil

aimitanikawa@gmail.com; ampaula@esepf.pt; hcastrorangel@yahoo.com.br; rosanemeirelles@gmail.com

Resumo: A Paralisia Cerebral é definida como uma perturbação funcional do Sistema Nervoso Central, consequência de lesão neurológica ocorrida nos primeiros anos de vida. Acarreta distúrbios em relação à mobilidade, coordenação motora geral ou da fala. Uma criança com Paralisia Cerebral apresenta um intrincado desenvolvimento linguístico, dificultando a expressão oral e o registro de escrita. A linguagem é a forma usada para expressar os nossos sentimentos, desejos, necessidades, pensamentos, de interagirmos com o mundo e de nos construirmos por meio de aprendizagens essenciais à vida. Este estudo apresenta um relato de experiência decorrente de uma pesquisa qualitativa no âmbito de doutoramento no Programa em Ensino em Biociências e Saúde (Instituto Oswaldo Cruz-Fiocruz). A pesquisa envolve estudantes com Paralisia Cerebral, a formação de professores de apoio e a Comunicação Alternativa, permeada pela abordagem da Neuroeducação. A experiência vivenciada no ano de 2017 integra dois alunos matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental e dois docentes de apoio do Município de Niterói – Estado do Rio de Janeiro/ Brasil, na Fundação Municipal de Educação. Tem por objetivo discutir os artefactos educativos de Comunicação Alternativa, que possibilitam o acesso às linguagens oral e escrita pelos discentes com Paralisia Cerebral. A recolha de dados dos participantes realizou-se por meio de observação do trabalho docente no atendimento ao aluno, registro de fotos e filmagens das intervenções pedagógicas e anotações em caderno de campo sobre as ações e resultados na aprendizagem de cada aluno após a utilização dos artefactos. Para o desenvolvimento deste trabalho, foi adotada a metodologia da pesquisa-ação. Assim, a caminhada metodológica foi marcada pelo diálogo com todos os envolvidos no estudo. O uso dos artefactos educativos de Comunicação Alternativa com o aluno com Paralisia Cerebral são um dos caminhos para que a comunicação se efetive com os seus pares, favoreça a construção do seu saber e, conseqüentemente, o impulse a atuar com independência e autonomia no cenário escolar. Os resultados apontam a Comunicação Alternativa como artefacto alternativo e propulsor de futuras ações de ensino/aprendizagem para estudantes com Paralisia Cerebral.

Palavras-chave: Linguagem, Comunicação Alternativa, Paralisia Cerebral, Artefatos Educativos, Neuroeducação.

INTRODUÇÃO

O termo Paralisia Cerebral (PC) é definido como uma perturbação funcional do Sistema Nervoso Central e, de acordo com Schwartzman (2004), refere-se “ a um grupo heterogêneo de pacientes que apresentam, em comum, prejuízo motor decorrente de uma condição não progressiva, adquirida antes dos dois primeiros anos de vida” (Schwartzman, 2004, p. 5).

Neste estudo, abordaremos as limitações da fala e da escrita provocadas por lesões neurológicas e neuromusculares, dificultando a aquisição da linguagem oral/escrita da criança com paralisia cerebral. O estudo contribui para expor formas diferenciadas, promotoras de aprendizagem permeadas pela abordagem da Neuroeducação. Segundo Saldanha e Ortiz (2017), “Neuroeducação é o ensino baseado no cérebro, ou seja, é a fusão entre as neurociências e as ciências da educação. É um campo da neurociência com enormes potencialidades que devem proporcionar ferramentas úteis para ensinar” (Saldanha & Ortiz, 2017, p.11).

A Neuroeducação trabalha de forma interdisciplinar com os conhecimentos da psicologia, educação e neurociência (Aranha & Sholl-Franco, 2012), o que contribui sobre as melhores estratégias ou recursos de ensino e aprendizagem e auxiliam aos profissionais da educação a minimizar os problemas da sala de aula decorrentes das dificuldades enfrentadas pelos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais, oferecendo-lhes vias alternativas para o desenvolvimento potencial deste público-alvo.

As limitações da fala e da escrita dificultam o fazer pedagógico do aluno com Paralisia Cerebral em sala de aula. A linguagem oral/escrita torna-se assim, importante na construção do conhecimento e contribui para atribuir sentido ao que se aprende. Por isso, é relevante aprender a ler e a escrever, não somente interpretar símbolos, mas compreender o que significa a leitura e a escrita de palavras e textos, para aplicá-los na vida cotidiana e ampliá-los, conectando-os a outros saberes. Isto acarreta ao educando uma considerável ascensão no seu processo de aprendizagem (Gomes & Monteiro, 2005).

A criança com Paralisia Cerebral (PC) apresenta um intrincado processamento da linguagem, muitas das vezes indicando dificuldade ou impossibilidade de expressar-se oralmente como também de registrar a sua escrita. A linguagem, de acordo com Pelosi (2012) é um meio de comunicação para expressar os nossos desejos, sentimentos, necessidades, ideias, entre outros, de interagirmos com o mundo e de nos construirmos potencialmente nas relações com o outro.

Que alternativas podemos oferecer à criança com paralisia cerebral que promovam o alcance da linguagem oral/ escrita, tão importantes para o desenvolvimento do indivíduo?

A Tecnologia Assistiva (TA), segundo a Secretaria Especial dos Direitos Humanos:

(...) é uma área do conhecimento, de característica interdisciplinar, que engloba produtos, recursos, metodologias, estratégias, práticas e serviços que objetivam promover a funcionalidade, relacionada à atividade e participação, de pessoas com deficiência, incapacidades ou mobilidade reduzida, visando sua autonomia, independência, qualidade de vida e inclusão social (Brasil. CORDE, 2009, p.9).

Procuramos alternativas que pudessem atender às necessidades desse público-alvo, oferecendo-lhe meios de comunicação para a linguagem oral/escrita, respeitando as suas dificuldades na fala como também na execução motora. O modo encontrado surge como um aliado da Neuroeducação - a Comunicação Aumentativa e Alternativa.

“A Comunicação Aumentativa e Alternativa (CAA) é uma das áreas da Tecnologia Assistiva que atende pessoas sem fala ou escrita funcional ou em defasagem entre a sua necessidade comunicativa e a sua habilidade em falar e/ou escrever” (Bersch & Schirmer, 2005, p. 89). Tal área tem se mostrado uma importante estratégia da Neuroeducação, pois auxilia no processo de inclusão de alunos com paralisia cerebral oferecendo-lhes formas de comunicação que promovem o desenvolvimento cognitivo e a interação dos mesmos com os seus grupos sociais (Pelosi, 2012, p.36). Este mesmo autor conceptualiza a Comunicação Alternativa como “(...) um grupo integrado de componentes que inclui os símbolos, os recursos, as estratégias e as técnicas adaptadas que vão auxiliar as

peças com dificuldades comunicativas e/ou escrita a se comunicarem e a participarem de suas atividades diárias” (Pelosi, 2012, p.47).

Considerando a particularidade de cada aluno com paralisia cerebral e pretendendo viabilizar o acesso ao ensino e aprendizagem, o aumento das interações sociais e a autonomia na linguagem oral/escrita, foram utilizados artefactos educativos da Tecnologia Assistiva, que permitiram ao aluno desenvolver atividades que dizem respeito à comunicação.

A comunicação foi realizada através de um plano de feltro com o sistema de CAA com a utilização do *software Boardmaker*, que é um programa de computador produzido pela Mayer-Johnson, o qual possui um banco de dados gráfico contendo mais de 4.500 símbolos de Comunicação Pictórica - PCS em idioma Português Brasileiro. Estes símbolos representam desejos, ações, objetos, alimentos, bebidas, entre outros que são utilizados na comunicação do aluno para com os outros e vice-versa. Também foram utilizadas imagens, materiais concretos, letras, palavras e numerais para possibilitarem a comunicação do aluno nas atividades de Língua Portuguesa e Matemática.

Os alunos que fizeram uso da linguagem oral por meio do sistema de CAA utilizaram, de acordo com as suas possibilidades, sinais manuais, gestos para apontar, piscar de olhos, sorrir ou vocalizar. Desta forma, expressaram o que desejavam comunicar por meio dos símbolos e imagens, apontando uma forma alternativa que a Neuroeducação privilegia como artefacto educacional.

Os dados de trabalhos anteriores nortearam sobre os recursos necessários para atender às especificidades de cada aluno com paralisia cerebral em relação à TA/CAA (Oliveira & Meirelles, 2016; Deliberato *et al*, 2013; Pelosi, 2012).

Respeitando a especificidade de cada aluno com paralisia cerebral e atendendo às suas necessidades educacionais especiais, o estudo tem como objetivo discutir os artefactos educativos de Comunicação Aumentativa e Alternativa que possibilitaram o acesso às linguagens oral e escrita pelos discentes com paralisia cerebral.

OBJETIVO

Discutir os artefactos educativos de Comunicação Aumentativa e Alternativa que possibilitam o acesso às linguagens oral e escrita pelos discentes com paralisia cerebral.

CAMINHADA METODOLÓGICA

Para o desenvolvimento deste trabalho, adotamos a metodologia da pesquisa-ação que consiste em uma

[p]esquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p. 20).

Sendo assim, a caminhada metodológica foi marcada pelo diálogo com alunos e professores de apoio, concorrendo para uma apreciação mais acertada das necessidades adaptativas dos artefactos de TA/CAA apresentadas pelos alunos. Estes materiais foram oferecidos aos alunos para facilitar a sua participação de forma independente e funcional.

Participaram do estudo dois alunos com paralisia cerebral matriculados no 1º ano de escolaridade do Ensino Fundamental e dois professores de apoio que desenvolvem ações pedagógicas com esses alunos em sala de aula das escolas da Fundação Municipal de Educação (FME).

Inicialmente, realizou-se a observação da prática pedagógica do professor de apoio no atendimento ao aluno com paralisia cerebral a fim de verificar quais as suas necessidades educacionais especiais relativas à TA/CAA.

Num segundo momento, ocorreu a formação dos professores de apoio na Oficina de Tecnologia Assistiva da Fundação Municipal de Educação de Niterói. Os professores de apoio são profissionais capacitados para acompanhar os alunos com deficiência em turmas regulares do Ensino Fundamental. Durante a formação ocorreu a discussão sobre os artefactos educativos apropriados para os discentes levando-se em consideração as peculiaridades de cada um dos participantes.

No terceiro momento, os artefactos de TA/ CAA foram produzidos na Oficina de Tecnologia Assistiva com a participação conjunta da pesquisadora e das professoras de apoio. Os recursos confeccionados foram: plano de feltro contendo imagens para a comunicação do estudante com paralisia cerebral; avental de feltro com imagens, materiais concretos, letras, palavras e numerais representando diversas possibilidades de atividades de Língua Portuguesa e Matemática; plano de feltro contendo letras com velcro para a escrita alternativa do aluno com paralisia cerebral e plano magnético com letras e imagens imantadas para a escrita alternativa da aluna. As ilustrações abaixo representam os recursos de TA/CAA que foram produzidos:



Figura 1: Plano de feltro contendo imagens do *Boardmaker* para Comunicação Aumentativa e Alternativa. Recurso produzido durante a formação docente



Figura 2: Avental de feltro contendo imagens, materiais concretos, letras, palavras e numerais representando diversas possibilidades de atividades de Língua Portuguesa e Matemática produzido pela professora Aimi Tanikawa de Oliveira



Figura 3: Plano de feltro contendo letras móveis para a escrita alternativa. Recurso produzido durante a formação docente



Figura 4: Plano magnético contendo letras móveis e imagens para a escrita alternativa. Recurso produzido pela professora Aimi Tanikawa de Oliveira

No quarto momento, os artefactos de TA/CAA foram utilizados pelos dois alunos a fim de verificarmos a sua funcionalidade e se realmente atenderam às necessidades dos alunos de acordo com seu manuseio e a opinião a respeito dos mesmos. O Quadro 1 representa os recursos que cada aluno utilizou para as linguagens oral e escrita:

Alunos caracterizados como	Oralidade	Possibilidade Motora	Recursos de TA e CAA para linguagem oral	Recursos de TA e CAA para linguagem escrita
A	Não apresenta	Habilidade de apreensão de objetos	· Avental de feltro com imagens, símbolos e materiais concretos para desenvolver atividades de Língua Portuguesa e Matemática (Fig. 2)	· Plano de feltro contendo letras com velcro (Fig. 3)
B	Não apresenta	Habilidade para empurrar os objetos e prender objetos maiores	· Plano de feltro com imagens e materiais concretos (Fig.1)	· Plano magnético com imagens e letras para desenvolver atividades diversas de Língua Portuguesa (Fig.4)

Quadro 5: Recursos dos participantes no estudo

Todas as etapas do estudo foram registradas por meio de fotos, filmagens e caderno de campo mediante autorização assinada pelos pais/responsáveis pelos alunos e autorização dos gestores das escolas por meio de carta de autorização – documento expedido pelo Núcleo de Estágio da Fundação Municipal de Educação de Niterói.

Formação Contínua Docente: Aporte da Educação Inclusiva

Nos últimos anos, a formação contínua de professores tem sido uma estratégia muito empregada para qualificar e ajustar o professor e o ensino num contexto escolar em que se encontra uma diversidade e, que requisita do professor diversas aptidões para lidar com um meio educacional que está continuamente se modificando (Ferreira & Santos, 2015, p. 6518).

Em função dessa permanente transformação que ocorre no meio educacional, os educadores necessitam de estar capacitados e preparados, com uma postura crítico-reflexiva para atuar com as diversas formas de aprender dos alunos. Nóvoa (1991) fala-nos da relevância da formação continuada como um mecanismo de reflexão:

(...) a formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vistas à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional (Nóvoa, 1991, p.25).

A formação docente favorece um olhar dialógico e reflexivo para a Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa, de maneira a percebermos a sua relevância para aqueles que dela necessitam, assim contribuiremos para vislumbrar o potencial que cada aluno traz consigo e contribuir para a educação inclusiva.

A formação docente em Educação Especial com foco em Tecnologia Assistiva/Comunicação Alternativa, possivelmente dará o suporte de artefactos ou ferramentas adaptadas, que possibilitarão aos alunos com paralisia cerebral interagir com os professores e os seus pares, participar dos eventos escolares e aprender tendo em conta as suas capacidades.

Conforme Glat & Pletsch, (2011, p. 13) ressaltam a importância do docente construir o conhecimento e vivenciar práticas pedagógicas durante a formação de professores:

(...) tanto inicial quanto continuada, deve ser direcionada para duas vertentes interligadas: o “saber” e o “saber fazer”. Quanto ao tipo de “saber”, sugerem que a formação deva prover oportunidades de construir conhecimentos teoricamente consistentes sobre desenvolvimento humano, que permitam aos professores conceber processos de ensino-aprendizagem adequados à diversidade do alunado. Em relação ao “saber fazer”, consideram necessário fornecer aos professores a vivência de práticas pedagógicas, recursos e metodologias adaptados que possam ser usados com alunos com necessidades educacionais especiais diferenciadas (Glat & Pletsch, 2011, p. 13).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados mostram que os artefactos educativos de TA/CAA atenderam funcionalmente aos alunos com paralisia cerebral oferecendo-lhes caminhos alternativos de acesso às linguagens oral e escrita. Com isso, este público-alvo desenvolveu atividades relacionadas à linguagem dos tipos oral e escrita como meio de comunicação, promovendo ações pedagógicas com autonomia e independência.

Comparando com os resultados de Oliveira & Meirelles (2016), Deliberato *et al* (2013) e Pelosi (2012), observa-se a relevância destes artefactos de TA/CAA como ferramentas diferenciadas para alunos com Paralisia Cerebral no cenário escolar, de forma a possibilitar-lhes expressar seus desejos, opiniões, sentimentos, etc.

De acordo com a autora Manoel (2004), as crianças com PC apresentam processos de aquisição de linguagem diferenciada, sendo necessária a utilização de uma comunicação que atenda à necessidade das mesmas e lhes possibilite comunicarem-se e interagirem com os seus pares.

Corroborando com a importância da linguagem, Vigotskii et al (1988), tinham a convicção de que “a aquisição da linguagem desempenha papel decisivo no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores” (Vigotskii et al, 1988). Torna-se significativo para o cenário escolar, pois tais processos psicológicos superiores como a atenção, a percepção, a memória e o pensamento são desencadeadores da aprendizagem.

CONCLUSÕES

A Neuroeducação promove o desenvolvimento cognitivo através de oportunidades alternativas apontando diversos caminhos que levam à aprendizagem. Contribui enormemente para minimizar as dificuldades encontradas pelos docentes ao lidarem com o universo tão diversificado e singular de aprendentes.

Os artefactos da Tecnologia Assistiva/Comunicação Aumentativa e Alternativa com o estudante com Paralisia Cerebral são um dos caminhos para que a comunicação se efetive com os seus pares, favorece a construção do seu saber e conseqüentemente o impulsiona a atuar com independência e autonomia no cenário escolar.

Através dos constantes diálogos com alunos e professores de apoio, encontramos caminhos que possibilitaram novas estratégias e recursos de ensino os quais contribuíram no trabalho do aluno que apresenta paralisia cerebral.

Este estudo colabora com a inclusão de estudantes com Paralisia Cerebral na medida em que a formação de profissionais de apoio se desenvolve com a finalidade de possibilitar a construção de um saber específico de Tecnologia Assistiva e Comunicação Alternativa. Com isso, os docentes poderão tornar-se replicadores de uma prática inclusiva que oportuniza os alunos com necessidades educacionais especiais.

REFERÊNCIAS

- Aranha, G., & Sholl-Franco, A. (2012). Neuroeducação: caminhos e desafios. In G. Aranha & A. Sholl-Franco (Eds.). *Caminhos da Neuroeducação* (9-22). Rio de Janeiro: Ciência da Cognição.
- Bersch, R., & SCHIRMER, C. (2005). Tecnologia Assistiva no processo educacional. *Ensaio pedagógico: construindo escolas inclusivas*, 1, 87-92.
- BRASIL. Comitê de Ajudas Técnicas (CAT) - Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) - Secretaria Especial dos Direitos Humanos - Presidência da República, 2009.
- Deliberato, D., Souza, F. P., & Amoris, E. V. N. (2013). Tecnologias da comunicação alternativa: recursos e procedimentos para alunos com paralisia cerebral na escola. In *V Congresso Brasileiro de Comunicação Alternativa, Gramado, Rio Grande do Sul, 2-4 setembro 2013* (pp. 1-19). Disponível em: <http://docplayer.com.br/12201515-Tecnologias-da-comunicacao-alternativa-recursos-e-procedimentos-para.html>
- Ferreira, J.S., & Santos, J. H. (2015). Um olhar sobre os modelos e práticas de formação continuada de professores In I. M. S FARIAS,, LIMA, M.S. L., Cavalcante, M. M. D. & SALES, J. A. M. (Eds.). *Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores* (pp. 6518-6529). Fortaleza: EdUECE.
- Glat, R., & Pletsch, M. D. (2011). *Inclusão escolar de alunos com necessidades especiais* (2ª ed.). Rio de Janeiro: EdUERJ.
- Gomes, M.F.C., & Monteiro, S.M. (2005). A aprendizagem e o ensino da linguagem escrita: caderno do professor. *Coleção Alfabetização e Letramento*. Belo Horizonte: Ceale.
- Manoel, R. V. S. (2004). Aquisição de linguagem e paralisia cerebral: um processo necessariamente sintomático? In M.G. BORDINI, (Ed.). *Lukács e a Literatura* (323-330). Porto Alegre: Letras de Hoje.
- Nóvoa, A. (1991). Concepções e práticas da formação contínua de professores: In A. Nóvoa (Ed.). *Formação contínua de professores: realidade e perspectivas*. Portugal: Universidade de Aveiro.

- Oliveira, A. T., & Meirelles, R. M. S. (2016). Formação de professores: um olhar reflexivo para a Tecnologia Assistiva. *In VII Congresso Brasileiro de Educação Especial , São Carlos, São Paulo, 1-4 novembro 2016* (pp. 1-11). Disponível em:
<https://proceedings.science/cbee/cbee7/papers/formacao-de-professores--um-olhar-reflexivo-para-a-tecnologia-assistiva#download-paper>
- Pelosi, M. B. A (2012). Tecnologia Assistiva como facilitadora do processo de ensino e aprendizagem: uma parceria do Instituto Helena Antipoff e a Terapia Ocupacional da UFRJ. In G. Aranha & A. Sholl-Franco (Eds.). *Caminhos da Neuroeducação* (35-48). Rio de Janeiro: Ciência da Cognição.
- Saldanha, A., & Ortiz, T. (2017). Guia de Intervenção em Neuroeducação (1ª ed.). Lisboa: Coisas de Ler Edições.
- Schwartzman, J.S. (2004). Paralisia cerebral. *Arquivos Brasileiros de Paralisia Cerebral*, 1(1):4-17. Disponível em:
<https://toneurologiaufpr.files.wordpress.com/2013/03/paralisia-cerebral.pdf>
- Thiollent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-ação* (18ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.
- Vigotskii, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (1988). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem* (11ª ed.). Tradução Maria da Penha Villalobos. São Paulo: Ícone Editora da Universidade de São Paulo.

O ENSINO HÍBRIDO COMO PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL

ID 257

Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de OLIVEIRA

Marilda Aparecida BEHRENS

Juliana Domit MALLAT

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

tatianalaiz@hotmail.com; marildaab@gmail.com; jumallat@hotmail.com

Resumo: Este trabalho é resultado de um projeto ligado a um grupo de pesquisa, que investiga Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, PEFOP, integrado à Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, com sede no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado e Doutorado de uma Universidade Confessional de grande porte. A metodologia baseou-se em abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. Esse processo de ação contínua teve como participantes 28 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental, de uma Escola Estadual na Região de Curitiba, durante o primeiro semestre de 2018. O problema norteador deste estudo trata de responder ao questionamento: Quais as contribuições que o Ensino Híbrido apresenta ao ser utilizado como prática pedagógica de um professor de Matemática com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental, no primeiro semestre de 2018, em uma escola estadual na região de Curitiba, PR, com o conteúdo equação do 1º grau? Durante esse processo foi realizada uma revisão bibliográfica sobre os paradigmas educacionais, tradicionais e inovadores. Após esse processo, discorreremos sobre o paradigma newtoniano-cartesiano e as abordagens conservadoras, que visam à reprodução do conhecimento. O objetivo geral dessa pesquisa visa apresentar alguns resultados desenvolvidos a partir da utilização de práticas pedagógicas, presenças e online, na disciplina de Matemática por um professor que procura estabelecer o Paradigma da complexidade como metodologia no processo de construção e aprendizagem à luz do Paradigma da Complexidade com uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. Ao concluir a primeira parte do projeto, pode-se perceber que o processo de construção de aprendizagem com uma metodologia Híbrida ou mesclada já teve um retorno positivo tanto dos alunos como da comunidade.

Palavras-chave: Ensino Híbrido, Práticas Pedagógicas, Paradigma Da Complexidade.

CAMINHO A SER INICIADO

Vivemos em uma sociedade que segundo Marcelo Garcia (2009), está em constante transformação, ocasionada pela crescente presença das tecnologias, afetando diretamente a escola, a nossa forma de ensinar, aprender e a conviver. Nesse processo de transformação a escola, conforme Kenski (2012), exerce o seu poder em relação aos “conhecimentos e as tecnologias” os quais tem como mediador o professor e os conteúdos a serem transformados em conhecimento.

A linguagem digital, impõem mudanças radicais na forma de acesso das informações, à cultura e ao entretenimento, criando assim uma nova cultura e uma outra realidade informacional, provocando mudanças radicais. Essa nova linguagem, imensa e complexa de rede de meios de comunicação, interliga e interage pessoas permanentemente, através de constante troca de informação, experiência, possibilitando um aprendizado em conjunto, partilhando conhecimentos em pequenos grupos de comunidade virtuais, conhecida como as redes.

No entanto, será a metodologia, a prática escolhida pelo professor, como o uso das tecnologias, que definirão e garantirão que se o aluno terá ou não êxito no processo de construção de aprendizagem.

As redes, segundo Lévy (1999), são meios de articulações entre pessoas com objetivos e interesses diversos, conhecida como rede da rede a internet é o espaço de integração e de todas as pessoas conectadas, o espaço digital conhecido como ciberespaço. Nesse novo espaço virtual o ciberespaço encontramos um universo de cultura e informação, a cibercultura. Como a matéria prima das novas tecnologias são as informações, cada

novidade tecnológica pode se tornar instantaneamente a matéria prima para o próximo ciclo aumentando rapidamente o processo de inovação.

Na sociedade da informação, como é conhecida no século XXI, funções e processos dominantes estão cada vez mais organizados em torno das tecnologias, fazendo com que a capacidade de participar efetivamente da rede, defina a relação do conhecimento de cada professor, fazendo a diferença nesse novo modelo de sociedade, de aprendizagem. Logo, como as tecnologias estão em constante transformação, o ensino segue o mesmo trajeto, este é um desafio que segundo Kenski (2012, p. 41), deve ser assumido por todos nós.

Educação e tecnologias caminham juntos, uma não pode estar separada da outra e para que haja essa integração, entre informação, conhecimento e tecnologia digital, o ensino Híbrido, deve ser apreendido e utilizado por todos. De acordo com Kenski (2012), “não nos resta dúvida, de que as tecnologias trouxeram contribuições consideráveis para a educação, transformando as realidades das aulas tradicionais”, transformando e entusiasmando o espaço e tempo no processo de aprendizagem, porém, para que haja essa transformação nas aulas, é necessário um novo olhar dos professores, é necessário uma mudança de paradigmas na sua forma de aprender, aprender a aprender e aprender a ensinar.

Este trabalho foi desenvolvido por um professor de Matemática após estudar a luz do Paradigma da complexidade, visando uma abordagem inovadora. Esta investigação teórica sobre a temática será sustentada por meio de uma bibliografia formada por autores como: Moran (2018), Kenski (2012), Bacich (2015), Morin (2000, 2001, 2009, 2011), Imbernón (2009, 2010), Behrens (2013,2014, 2015), e outros.

REFLETINDO SOBRE O PENSAMENTO COMPLEXO E O CAMINHO

A preocupação com a formação permanente ou capacitação é assumida como fundamental em todos os países, como ponto de partida para que se possa alcançar o sucesso perante as reformas educativas.

Um importante enfoque presente em discussões sobre a formação do professor de matemática é a inserção no currículo de formação de disciplinas do campo da educação matemática, pois este se caracteriza como “uma reflexão que envolve o domínio do conteúdo específico e o domínio de práticas pedagógicas relativas a: transmissão, assimilação, apropriação e construção do saber matemático escolar” (FIORENTINI; LORENZATO, 2006, p. 5). Isso nos leva a pensar numa mudança, uma tomada de consciência sobre a na nossa forma refletir, de aprender para aprender a ensinar, seria então necessário um desconstruir para reconstruir um paradigma oriundo do século XVII em nossas práticas pedagógicas.

Portanto, ao refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas, pensamos em Zeichner (1993), o qual comenta que, “quando exercitamos o processo de reflexão sobre nossas práticas estamos automaticamente reconhecendo a necessidade nesse processo de reflexão como um reconhecimento de mudança em nossas práticas diárias.

Se fazendo necessário assim, refletir a respeito de nossas práticas e de nossa formação para além de uma reprodução mecânica de conteúdo, pois a profissão docente consiste na formação humana e como tal deve ser refletida e humanizada. No entendimento de Morin (2011, p. 9), necessitamos de uma tomada de consciência radical, mas no modo de organização do nosso saber de nossas ideias, a qual está nos levando a uma nova cegueira incontrolada do conhecimento, a incapacidade de reconhecer o outro e a si mesmo, a capacidade de desenvolvermos uma alteridade, pois segundo Behrens (2013, p.17), a sociedade a qual vivemos está vivendo sob uma forte racionalidade técnica dada pela influência do método cartesiano, no qual o pensamento causa “a separação entre mente e matéria e a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior

eficácia”. Fazendo assim, com que o homem procure buscar cada vez mais fragmentar, dividir, compartimentar o conhecimento para poder compreendê-lo.

Nesse sentido o pensamento complexo se faz necessário na formação do professor de Matemática, pois ele é a chave o caminho para superar desafios e até mesmo revelá-los, necessários para uma educação para uma sociedade conectada no século XXI.

PARADIGMAS NO CAMINHO

De acordo com Khun (In BEHRENS, 2013, p.27) “, entendemos como paradigmas uma constelação de crenças, valores e técnicas partilhadas pelos membros de uma comunidade científica”, para Moraes (2004) são todos os modelos e padrões compartilhados por grupos sociais que permitem explicações de certos aspectos da realidade. Porém, é importante também considerar que a aceitação ou resistência a um paradigma reflete diretamente na escolha da abordagem teórica e prática da atuação dos profissionais de diversas áreas, pois para esta autora o ser humano consolida sua prática através de seus paradigmas e através deles discerne o que é certo e errado.

Dentro dos paradigmas conservadores, segundo Behrens (2013), encontram-se abordagens as quais influenciaram fortemente a educação nos últimos séculos, são elas: Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. Para as autoras Mizukami (1986) e Behrens (2013), essa abordagem tinha como foco a transmissão e a assimilação do conhecimento, era necessário, porém uma boa memorização por parte dos alunos para ser bem-sucedido, ainda para Behrens (2013), era uma abordagem baseada no copie, decore e repita.

Porém, é importante deixar claro que, de alguma forma e algum momento essas abordagens aqui mencionadas contribuíram diretamente para a sociedade e para a educação, as quais serão abordadas através do olhar de diversos autores como: Moraes (1997), Lévy (1999), Behrens (2006), Morin (2011), os quais acreditam em uma nova abordagem com o intuito de mudar a formação do professor e assim influenciar de alguma forma as práticas pedagógicas dos professores, no caso dessa pesquisa os de Matemática.

Abordagem Tradicional o professor demonstra o conteúdo como pronto e acabado, não compartilha e também não espera sugestões sobre esse conteúdo. É considerado o dono da verdade, mantém uma postura autoritária e trata seus alunos com uniformidade, transmite os conteúdos aos alunos, possui uma relação vertical, de cima para baixo.

Já a sua metodologia caracterizava-se por aulas expositivas, o conteúdo era apresentado pelo professor como pronto e repetitivo, a famosa decoreba. Nessa abordagem, a ênfase no ensinar não abriga necessariamente o aprender, com base numa tendência cartesiana, Behrens (2013), define como “uma metodologia fundamentada em quatro pilares: escute, leia, decore e repita” (BEHRENS, 2013, p. 43).

No paradigma tradicional, é importante ressaltar que não foi descartado em muitas instituições educacionais nas últimas décadas, pois o discurso proferido pelos professores, principalmente os de Matemática, é que estes estão além de uma busca por práticas que venham a atender as expectativas dos alunos os quais estão inseridos numa sociedade contemporânea. Já o paradigma inovador, o professor é considerado o orquestrador da construção do conhecimento, mediador, articulador crítico e criativo do processo pedagógico, produtor de seu próprio conhecimento, incentiva o aluno a aprender a aprender “instigando-o” centrando sua competência estimuladora no ensino com pesquisa, orienta os alunos a se expressarem de maneira fundamentada exercitando a dúvida através do questionamento.

O professor ultrapassa as barreiras de mero instrutor, construindo um caminho de dupla autonomia entre aluno e professor, tornando-se protagonista junto ao aluno na produção do conhecimento, através de uma aliança na qual aluno e professor são parceiros nesse trabalho coletivo. A metodologia assenta-se na busca da produção do conhecimento pelos alunos e professores, com autonomia, criatividade e criticidade, prioriza a inseparabilidade do ensino com pesquisa, ultrapassando o ensino livresco e tradicional no qual se baseia a aulas meramente expositivas, com a finalidade de reprodução do conhecimento.

O Ensino Híbrido está inserido nessa abordagem pois ele propõe uma inversão de tarefas pelo professor que são realizadas em casa e na escola via internet, com vídeos gravados e postados nas redes sociais, no caso dessa pesquisa no *youtube*, com o auxílio das tecnologias digitais, no caso o celular, trabalhamos com videoaulas, às quais os alunos assistiam em casa e efetuávamos tarefas de discussões sobre o conteúdo nelas abordados na escola. O ensino híbrido, dentro das metodologias ativas de aprendizagem tem como objetivo que o aluno desenvolva a sua autonomia no processo de construção de aprendizagem.

CAMINHO INICIADO

Este trabalho foi desenvolvido entre os meses de fevereiro a julho de 2018 por um professor de Matemática do 7º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública na região de Curitiba no Paraná. O mês de fevereiro foi o mês que procuramos mostrar o conteúdo que iríamos trabalhar durante o semestre, a metodologia abordada e como seria o processo de avaliação.

O mês de março iniciamos com expressões numéricas, procuramos trabalhar o conteúdo com exposições no quadro, em aulas presenciais, relembramos sobre os números naturais e abordamos os números inteiros. Ainda nesse mês foi explicado para os alunos que alguns momentos seriam postados no *youtube* conteúdos para auxiliá-los durante suas tarefas em sua casa, estes conteúdos foram denominados como desafios.

A sociedade a qual vivemos, passa por uma enorme revolução, conhecida como “era do conhecimento virtual”. Lévy (1999), em seu artigo, Cibercultura, procura tecer considerações a respeito da cibercultura, ciberespaço, virtualização e desses derivam outros contextos.

Segundo o autor é necessário, uma educação com práticas e métodos inovadores, com escolas pautadas em um pensamento complexo e transdisciplinar, como por exemplo a cibercultura, logo associar a internete, nesse caso o *youtube*, foi um caminho possível e interessante para os alunos.

Segundo o autor, cibercultura é o surgimento de um novo universo, ocasionado pela presença das tecnologias em especial a internet. É considerado também, um conjunto de técnicas, atitudes e valores, os quais vem se desenvolvendo com o ciberespaço. Abril foi o mês de postarmos o primeiro desafio no *youtube*, primeiro abrimos uma conta na internet e divulgamos aos alunos no nome da conta “Tatiana Laiz”, e em seguida informamos aos alunos que os mesmos precisariam se inscrever nessa conta pra que o professor soubesse quantos da turma estavam acompanhando, além de apresentar os desafios postados pelo professor sempre nas aulas seguintes ou quando o professor determinasse em seu vídeo. No total foram postados 11 vídeos com um máximo de 4 minutos em cada vídeo.

Durante o mês de maio os vídeos foram sendo postados e os alunos foram aos poucos assumindo uma responsabilidade de visualizar os vídeos. A participação dos pais foi fundamental nesse processo, uma vez que muitos se inscreviam na conta do professor pelo celular dos pais e estes avisavam seus filhos da atividade que tinham que fazer ao serem notificados sempre que um vídeo era postado.

Durante o mês de junho e início de julho foi o mês de fazermos as avaliações, este processo de mesclarmos os conteúdos com práticas presenciais e online teve resultados mais que esperados, com relação as postagens, quando os vídeos demoravam para serem postados, os alunos ficavam ansiosos para saber quando seriam feitos e por que da demora.

CAMINHO POSTADO

<https://youtu.be/cBBS3NyB4FE>

CAMINHO ABERTO

O primeiro resultado positivo apareceu quando, as turmas, as quais não participaram da pesquisa pediram para que o professor também utilizasse dessa forma “diferente de dar aula”, pois queriam aprender como os outros.

Os pais dos alunos também acharam muito interessante e importante a forma como o professor estava trabalhando o conteúdo, além de se encantarem com a atitude do professor quanto a sua preocupação com seu filho, os mesmos já estavam postando no canal do professor. Quanto a avaliação do conteúdo, está foi um dos destaques do projeto, todos os alunos atingiram nota acima da média. Intende-se que, as práticas pedagógicas devem ser inovadoras, para que os moldes ditos tradicionais fiquem para trás, poi, segundo Morin (2011), “a educação deve promover a inteligência geral referindo-se ao complexo, ao contexto, de modo multidimensional e dentro de uma concepção global, logo, não devemos substituir “o conhecimento das partes pelo da totalidade”, como também não privilegiar a síntese, em detrimento da análise, o grande desafio é uni-las, o objetivo e o subjetivo, a parte e o todo (Morin, 2011).

REFERÊNCIAS

- Behrens, M. A. (1996). *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, Paraná: Champagnat.
- Behrens, M. A. (1998). *Formação Pedagógica e os desafios do mundo moderno*. In: Masetto, M. T. (Org.). *Docência na Universidade*. Campinas: Papirus.
- Behrens, M. A. (2008). *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. A. O (2013). *Paradigma emergente e a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes.
- Behrens, M. (2014). *Complexidade: Redes e conexões na produção do conhecimento* In: Torres, L. (org.) *Complexidade: redes e conexões na produção do conhecimento*. Curitiba: SENAR – PR.
- Behrens, M. A. (2015). *Complexidade e Transdisciplinaridade: novas perspectivas teóricas e práticas para a formação de professores*. Curitiba: Appris.
- Dubar, C. (2005). *A socialização- construção das identidades sociais e profissionais*. Tradução: Andreas Stahel M. da Silva. 1 ed. São Paulo: Martins Fontes.
- Fiorentini et al. (2012). *Formação de professores que ensinam matemática: um balanço de 25 anos da pesquisa brasileira*. Educação em Revista — Dossiê: Educação Matemática, Belo Horizonte, UFMG, n. 36, p. 137-60.
- Fiorentini, D.; Lorenzato, S. (2006). *Investigação em educação matemática percursos teóricos e metodológico*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Fiorentini, D.; Grando, R.C.; Miskulin, R.G.S. (Org.). (2009). *Práticas de formação e de pesquisa de professores que ensinam matemática*. 1ed.Campinas, SP: Mercado de Letras.
- Fiorentini, D.; Grando, R. C.; Lima, R. C. R. De; Crecci, V. M.; Costa, M. C. (2016). *O professor que ensina matemática como campo de investigação: um estudo do estado da arte*. In: Encontro Nacional de Educação Matemática, 2016, São Paulo. Anais do Encontro Nacional de Educação Matemática. São Paulo. p. 01-12
- Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 18º Ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Gama, R. P.; Fiorentini, D. (2008). *Professores de matemática em início de carreira: identidades & grupos colaborativos*. In: Anais da 31ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. Tema da Reunião: Constituição Brasileira, Direitos Humanos e Educação. Local: Caxambu, Minas Gerais.
- Imbernón, F. (2009). *Formação permanente do professorado: novas tendências*. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Porto Alegre: Artmed.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34.
- Marcelo, G. (2009). *A identidade docente: constantes e desafios* (C. Antunes, trad.). Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente. Belo Horizonte, v. 01, n. 01, p. 109-131, ago./dez. Disponível em <http://www.formacaodocente.autenticaeditora.com.br>.
- Moraes, M. C. (2004). *Pensamento ecossistêmico - Educação, aprendizagem e cidadania no século XXI*. Petrópolis: Vozes.
- Moraes, M. C. (2012). *Transdisciplinaridade e educação*. Capítulo 3 (p. 73 – 90) In: Magalhães, S. M. O.; Souza, R. C. C. R. de (Organizadoras). *Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar*. Goiânia: Ed. da PUC Goiás.
- Morin, E. (2000). *Sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco.
- Morin, E. (2001). *A religação dos saberes: o desafio do século XXI*. Tradução e notas Flávia Nascimento. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2009). *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2011). *Le doigt dans l'Emile: notes éparses pour un Emili Contemporain* (xerox-texto não publicado) Paris:1992. In PETRAGLIA, I. C. *Edgar Morin - a educação e a complexidade do ser e do saber*. 13ª Edição. Petrópolis: Editora Vozes.
- Morin, E. (2011). *Terra – Pátria*. 6ª. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Nacarato, A. M, Paiva, M. A. V. (Org.). (2008). *A formação do professor que ensina matemática: perspectivas e pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Nóvoa, A. (1992). *Notas sobre a formação (contínua) de professores*. In: Os professores e sua formação. Lisboa: Publicações D. Quixote. p.13-33.
- Paiva, M. A. V. (2001). *Saberes profissionais de professores que ensinam Matemática: um diálogo com professores experientes*. In: Anais do XII SIEM, Vila Real-Portugal.
- Romanowski, J. P. (2007). *Formação e profissionalização docente*. Curitiba: IbepeX.
- Romanowski, J. P. (2012). *Apontamentos em pesquisas sobre formação de professores: contribuições para o debate*. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v. 12, n. 37, p. 905-924, set./dez.
- Zeichner, K. M. (1993). *A formação reflexiva de professores: Ideias e práticas*. Lisboa: Educa.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE MATEMÁTICA E A TRANSDISCIPLINARIDADE

ID 280

Tatiana Laiz Freitas da Fonseca de OLIVEIRA

Marilda Aparecida BEHRENS

Juliana Domit MALLAT

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

tatianalaiz@hotmail.com; marildaab@gmail.com; jumallat@hotmail.com

Resumo: Este artigo apresenta uma reflexão referente a estudos realizados sobre a prática transdisciplinar utilizado por professores de Matemática no Ensino Fundamental. Esta metodologia contribuiu para o desenvolvimento do pensamento complexo com a tentativa de superar a fragmentação e o conhecimento cego nas diversas áreas do conhecimento. A problemática apresentada nesta pesquisa é: Como a transdisciplinaridade pode fortalecer a prática docente do professor de Matemática no Ensino Fundamental? Este trabalho é resultado de um projeto ligado a um grupo de pesquisa, que investiga Paradigmas Educacionais e Formação de Professores, PEFOP, integrado à Linha de Pesquisa: Teoria e Prática Pedagógica na Formação de Professores, com sede no Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE), Mestrado e Doutorado de uma Universidade Confessional de grande porte. A metodologia baseou-se em abordagem qualitativa do tipo pesquisa-ação. O objetivo dessa pesquisa é levar aos professores de Matemática a refletirem sobre as suas práticas pedagógicas e a reverem conceitos atrelados a paradigmas tradicionais com práticas muitas vezes atreladas a reprodução de conteúdo. Ao concluir este projeto foi possível perceber que para ser professor e atingirmos nossos alunos nos dias de hoje é necessário transcendermos, irmos além das fronteiras disciplinares, superando práticas fragmentadas com uma visão reducionista.

Palavras-chave: Pensamento Complexo, Prática Pedagógica, Transdisciplinaridade.

TRANSDISCIPLINARIDADE E A FORMAÇÃO DO PROFESSOR

O professor bem como a educação para o século XXI, nunca estiveram tão em evidência e no centro dos olhares das academias à procura de excelência como agora. A educação, que faz parte de uma sociedade cada vez mais dinâmica e complexa, necessita que a temática da formação do professor seja amplamente investigada em todas as áreas do saber e em todo processo educativo.

Pesquisas apontam que é possível perceber que as práticas pedagógicas dos professores ainda se mantêm fragmentada, atreladas a um ensino tradicional. Porém, vivemos em uma sociedade a qual está em constante transformação, o aluno de hoje não está nem perto do aluno de ontem, logo, se faz mais que necessário revermos e refletirmos sobre nossas práticas pedagógicas, segundo Morin (1999, p. 102), para enfrentarmos essa constante organização e transformação do ser humano é necessário a transdisciplinaridade como maneira de se romper os limites entre as disciplinas que fragmentam o saber.

Contudo, para rompermos essas barreiras para Morin (1999, p. 103) é necessário substituímos o pensamento que fragmenta para um pensamento que une, liberta, devemos irmos a busca do pensamento Complexo.

Segundo Behrens (2013, p.17), habitamos numa sociedade que vive sob uma forte racionalidade técnica fortemente influenciada pelo método cartesiano com um pensamento reducionista que causa “a separação entre mente e matéria bem como a divisão do conhecimento em campos especializados em busca de uma maior eficácia”, fazendo com que o homem procure buscar cada vez mais fragmentar, dividir, separar o conhecimento para assim poder compreendê-lo.

Portanto, entendemos que não há mais espaço para práticas pedagógicas ultrapassadas que segundo Behrens (2013), são pilares de um paradigma conservador, logo, pesquisar sobre a prática transdisciplinar sob a luz do pensamento complexo é uma contribuição relevante sobre esta temática, pois estas estão relacionadas aos paradigmas que caracterizam a ação do professor, influenciando-o em suas práticas pedagógicas.

Assim é oportuno refletir e discutir sobre o pensamento complexo bem como o paradigma da complexidade e posteriormente a transdisciplinaridade como um elo, uma metodologia para atingirmos o paradigma da complexidade, tão necessário para uma educação no século XXI.

O processo de pesquisa-ação nos permitiu fazer uma investigação teórica sobre a temática do estudo por meio de uma bibliografia formada por autores como: Behrens (2013), Moraes (1997), Petraglia (2011), Freire (1997), Morin (1996, 1999, 2011, 2015) Imbernón (2009, 2010), Silva (2015), Capra (2003), entre outros.

O PENSAMENTO COMPLEXO

Morin é um autor que procura através da crítica e sistematização dos princípios expor o saber fragmentado, pois, (ciencia com concienci), ao longo de sua obra, procura afirma a necessidade e a urgência de um pensamento que seja complexo nas diversas áreas do saber para que assim possamos compreender que o pensamento simplificador não exprime o todo nas ideias na sua diversidade e unidade.

Para este autor, a complexidade é o pilar, o elo do pensamento complexo com tudo que está fragmentado, disjunto, é o religar em prol do pensamento reducionista, simplificador, ou seja, romper com a ideia de um saber fragmentado, acreditando na incompletude de todo o conhecimento, da importância de distinguirmos os diferentes aspectos do nosso pensamento, distinguir porém nunca separar, este é o pilar do pensamento complexo.

No entanto, a palavra complexidade, enquanto definição, surgiu pela primeira vez na década de 1960, advindo da cibernética da teoria dos sistemas e do conceito de auto-organização, segundo Petraglia (2011, p. 47).

Segundo Morin (p. 13), é o que é tecido junto, apresenta traços inquietantes do emaranhado, porém, a partir desse entendimento uma dificuldade surge sobre o pensamento complexo, pois, enfrentar o emaranhado, a incerteza e a contradição, pode nos levar, segundo o autor a uma carência no resultado de nossos pensamentos, conduzindo necessariamente a ações mutilantes, fragmentadas. (p. 15).

Capra (2003), completa que, quanto mais nos inteiramos nos problemas de nossa época, mais temos a certeza de que eles não podem ser entendidos separadamente, o que significa que as partes estão no todo e o todo está nas partes.

Essa ação é justificada na educação, pela divisão, hiperespecialização das disciplinas, a qual tende a ignorar algumas disciplinas em prol da supervalorização de outras, como a matemática, física a qual não articula os conhecimentos disciplinares com as outras áreas, assim, segundo Morin (1996), se faz necessário repensar em uma educação, com uma epistemologia sob a luz do paradigma da complexidade, uma educação que deixa de ser mecanicista em favor de uma visão multidimensional dos fenômenos.

Portanto, conforme Moraes (2012), esta é a hora de abriremos as nossas “gaiolas epistemológicas”, hora de uma renovação paradigmática em prol de se perceber o todo com um novo olhar e, portanto, uma nova reestruturação da escola com uma metodologia transdisciplinar que contemple todas as dimensões da vida e da existência humana.

TRANSDISCIPLINARIDADE

D'Ambrósio (2018) procura propor um modelo de ensino que venha resgatar a dívida social com as camadas menos favorecidas da sociedade a partir de uma visão transdisciplinar.

No entendimento de D'Ambrósio (2018) é a partir da história do conhecimento, através do diálogo entre as ciências e as tradições, que pode se tirar a primeira lição, a de que a busca de sobrevivência se complementa com a busca de transcender, fazendo que sobrevivência e transcendência se completem e façam assim parte da busca de compreensão de mundo.

É na organização das disciplinas dos conhecimentos que vem se guardando, os diversos métodos com o objetivo de conhecer objetos de estudos bem definidos.

Porém, ainda para o autor, percebeu-se que na primeira década da idade moderna o conhecimento disciplinar era insuficiente para contrapor-se a tantos problemas e assim outros modelos começaram a serem praticados como os modelos multidisciplinares, o qual foi incapaz de fornecer respostas aos fenômenos naturais e sociais oriundos de uma sociedade em crescente desenvolvimento, a globalização.

A proposta interdisciplinar surgiu a partir de uma visão global dos fenômenos a qual foi proposto uma "organização disciplinar dos conhecimentos" surgindo a organização multidisciplinar na qual não foi suficiente pois lançava um olhar para os métodos de várias disciplinas isoladamente resistindo a serem explicadas. Surge então a interdisciplinaridade na qual combinam-se métodos de várias disciplinas identificando-se novos objetos de estudos.

Assim, com o avanço das tecnologias, produto da interdisciplinaridade, possibilitou explicações de inúmeros fenômenos, dando uma falsa ilusão de onipotência e de onisciência, "o todo poderoso, o homem culto", portanto, D'Ambrósio (1997), mais uma vez nos questiona, "há limites para o conhecimento, existe um conhecimento absoluto ou divino"?

Porém, a prática interdisciplinar, com raras exceções presente nas pesquisas científicas não supera a angústia de existência sobre a humanidade, portanto, a pergunta que surge é, existe um sistema de conhecimento sem a fragmentação do saber conforme suas tradições?

Conforme D'Ambrósio (1997), há indicadores que esse encontro é efetivamente um movimento planetário, prenuncio de uma civilização planetária pois, o conhecimento é encarado como modos, técnicas de explicar, de conhecer de lidar com a realidade como ela se manifesta em ambientes naturais e culturais, esse conhecimento, modos, técnicas, não se concebem a partir de um modelo disciplinar, tão pouco de suas variantes, a multidisciplinaridade e da interdisciplinaridade e sim de uma visão transdisciplinar do conhecimento.

A transdisciplinaridade que leva o indivíduo a tomar consciência do outro, de sua parte de comprometimento com a realidade social, planetária e cósmica, do seu comprometimento, mediante um relacionamento de respeito, solidariedade, esse é o despertar para uma consciência na e para a aquisição do conhecimento, pois o encontro entre a consciência e o conhecimento é a grande transformação a qual passa a humanidade.

Esta, a transdisciplinaridade reside sob uma postura de respeito e humildade a sistemas de explicações e conhecimentos ignora a qualquer tipo de arrogância e prepotência, exige a participação de todos, da sociedade, do planeta do cosmos, é a essência da proposta transdisciplinar, o reconhecimento da proliferação das especialidades acadêmicas e das disciplinas resultando num poder cego e fragmentado aos detentores desses conhecimentos pois esse conhecimento fragmentado não possibilitará aos seus detentores de enfrentar problemas de uma sociedade que está em constate transformação dando forma a novos fatos, por meio da tecnologia.

Esse poder de dominar o conhecimento, num espaço de tempo tão pequeno e acelerado, oriundo das novas tecnologias, pode definir um paraíso ou um inferno, que segundo D'Ambrósio (1997), corre-se o risco de perder a visão do todo, a medida que nos aprofundamos em detalhes associados a disciplinas, a subdisciplinas e especialidades, pois o nosso modelo acelerado de evolução nos leva a uma distorção de uma visão global e holística do homem como um ser integrante, pertencente a totalidade planetária e cósmica.

Mas, o que seria essa era planetária? Retornando ao princípio para chegarmos no hoje, segundo Morin (2011), a era planetária começa com a descoberta de que a Terra não é se não um planeta e com a entrada em comunicação das diversas partes desse planeta.

Da conquista das américas à revolução Copernicana, astrônomo e matemático, sua teoria do heliocentrismo, que colocou o sol como o centro do sistema solar, contrariando a então vigente Teoria Geocêntrica (que considerava a terra como o centro), é considerada como uma das mais importantes hipóteses científicas de todos os tempos, tendo constituído o ponto de partida da astronomia, século XVI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dá-se então o começo dos tempos modernos o qual deveria denominar-se era planetária. Da revolução copernicana a conquista das américas dá-se o fim dos cosmos e surge então um planeta. A terra deixa de ser o centro do universo, perderá a sua provincialidade convencendo-se de que a ciência e a técnica terão lugar de destaque, “farão dele o senhor do mundo” (p.22), em consequência a humanidade perde a sua posição, a terra.

O surto econômico, o desenvolvimento das comunicações, as cidades industriais são povoadas pelos camponeses, grande fluxo migratório, marcando uma mundialização de concorrência e conflito, o domínio das ideias, o humanismo ou a era das luzes atribui a todos os seres humanos um espírito apto a razão e confere uma igualdade de direitos.

Augusto Conte faz da humanidade a matéria de todo ser humano, esse progresso é garantido pelo desenvolvimento da ciência e da razão, logo a promessa de progresso universal toma forma e espaço, no qual o socialismo irá tomar seu lugar de destaque com a missão de unir o gênero humano. No início do século XX, a era planetária é também a aspiração à unidade pacífica e fraterna da humanidade.

Assim, concordamos com os autores, quando deixam claro que o principal é religar, tecer, unir homem e conhecimento, sensorial, místico e o emocional, mediante a ética da diversidade: respeito, solidariedade e cooperação, perante a sociedade, o universo o cosmo.

Portanto, no campo da educação, a partir dessa reflexão sobre essa crise cega que amedronta e estremece a educação, coloca-nos de forma radical a pensar nesse novo paradigma como um desafio de repensar e reconstruir nossas práticas e metodologias, tentando talvez explicar o relativo atraso e a precariedade do campo educacional quando comparado as tradições disciplinares, conforme relata Morin (2011) em Terra-Pátria.

REFERÊNCIAS

- Behrens, M. A. (2013). O Paradigma emergente e a prática pedagógica. Petrópolis: Vozes.
- Capra, F. (2003). A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. 8. ed. São Paulo: Cultrix.
- D'Ambrósio, U. (1997). Transdisciplinaridade. São Paulo: Palas Athena.
- Imbernón, F. (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. São Paulo: Cortez.
- Imbernón, F. (2010). Formação continuada de professores. Porto Alegre: Artmed.

- Moraes, M. C. (1997). Paradigma educacional emergente. Campinas: Papirus.
- Moraes, M. C. (2012). Transdisciplinaridade e educação. Capítulo 3 (p. 73 – 90) *In*: Magalhães, S. M. O.; Souza, R. C. C. R. de (Organizadoras). Formação de Professores: elos da dimensão complexa e transdisciplinar. Goiânia: Ed. da PUC Goiás.
- Morin, E. (1999). Ciência com consciência. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Morin, E. (2002). Educação e Complexidade: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez.
- Morin, E. (2009). A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand.
- Morin, E. (2011). Terra-Pátria. 6. ed. Porto Alegre: Sulina.
- Morin, E. (2015). Introdução ao Pensamento Complexo. Porto Alegre: Sulina.
- Petraglia, I. C. (2011). Edgar Morin - a educação e a complexidade do ser e do saber. Petrópolis: Editora Vozes.
- Silva, M. (2015). Formação de professores para docência online: uma experiência de pesquisa online com programas de pós-graduação. Whitebooks: Santo Tirso, vol. 1.

DESARTICULAÇÃO, DESCONTEXTUALIZAÇÃO, DISTANCIAMENTO DAS IMAGENS E GRAVURAS COMO RECURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO NOS MANUAIS DOS ALUNOS DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

ID 31

Lando Emanuel Ludi PEDRO

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

landoemanuel@campus.ul.pt

Resumo: O objectivo deste texto é analisar até que ponto as imagens e gravuras utilizadas como recursos didáctico-pedagógico estão desarticuladas, descontextualizadas e distanciadas com o discurso textual e ou vice-versa, de modos a propor uma reconstituição e reconstrução dos saberes e aprendizagem significativas dos alunos do Ensino Primário em Angola. Trata-se de um estudo exploratório, descritivo e interpretativo no âmbito do paradigma qualitativo. Esta investigação problematiza os desafios que se colocam actualmente aos dirigentes, responsáveis das políticas educativas, dos professores e dos alunos. Os dados foram recolhidos nos manuais do Ensino Primário – 2^a, 4^a, 5^a e 6^a Classe, ao longo do ano lectivo 2017/2018, através da técnica análise de conteúdo e imagens, não podendo ser generalizáveis, permitem-nos concluir que, no caso das imagens e conteúdos analisados, revelam lacunas graves no, falta de articulação e sentido de critica dos professores, facto que marca negativamente o processo docente-educativo.

Palavras-chave: desarticulação, descontextualização, imagens e gravuras, recurso didáctico-pedagógico, manual escolar e ensino primário.

INTRODUÇÃO

De acordo com García & Perales, (2006,p.67), actualmente, o ensino é entendido como um processo que depende das interacções que o aluno tem com o meio, os professores e as ferramentas a que tem acesso. Dentre essas ferramentas, encontram-se os sistemas de representação externa, que podem ser: a escrita, os símbolos e signos matemáticos e as representações imagéticas (imagens, gravuras), dos mais diversos tipos. O termo imagem apresenta inúmeros significados e estes dependem da área do conhecimento e o contexto em que o mesmo é empregado. A imagem pode ser estudada em várias áreas do conhecimento como, por exemplo: arte, psicologia, comunicação, filosofia e em outras ciências, assim como em educação.

Na visão de Costa (2005.p.32), as imagens apresentam um carácter intuitivo muito maior do que a linguagem verbal/escrita, pois elas são como mais universais do que as linguagens verbais e sonoras. Assim, as imagens podem ser úteis como recurso didáctico, sendo carácter intuitivo da linguagem verbal que pode facilitar a aprendizagem dos alunos na sala de aulas. Ainda de acordo com mesmo autor (2005.p.32), o ser humano trabalha intelectualmente com as imagens de um modo natural, embora a utilização do verbo olhar em vez de ver talvez fosse mais apropriada em sua afirmação. É bem verdade que o nosso cérebro foi desenvolvido para processar as informações visuais organizando-as em modelos que reconstróem internamente a realidade, dando-lhes sentido.

Por isso, ver permite conhecer melhor aquilo que se observa, para transformar numa aprendizagem significativa e duradoura. Para tal, a inovação por parte dos professores de como leccionar as suas aulas é relevante, pois a situação de inovação das práticas pedagógicas é um esforço para melhorar a qualidade de ensino aprendizagem. Pois percebe-se, que a inovação não deve apenas aos professores recém formados, mas, aqueles que tem a profissão docente há muito tempo, pese embora os professores recém formados deveriam apresentar maior esforço de inovar o ensino porque a maior parte desses são jovens com idade entre 20 a 39 anos.

Os meios de ensino que os professores utilizem e a maneira como leccionam as suas aulas, precisam ser actualizados pelo conhecimento emergente do processo de ensino e aprendizagem, ocorridos e vivenciados no contexto da sala de aulas, pois a sociedade actual é eminentemente pedagógica, ao ponto de ser chamada de sociedade do conhecimento.

Partindo do pressuposto que a ciência não é estática, mas dinâmica e em função dos objectivos educacionais para este nível no processo de ensino (ensino primário), que é desenvolver nos alunos a capacidade de compreensão e de produzir informações em diferentes áreas do saber, há necessidade dos professores não apoiarem-se apenas em materiais como: livros ou manuais da classe que lecciona, conteúdo seleccionado, etc, pois a falta de meios de ensino na sala de aulas pode dificultar a aprendizagem dos alunos. De acordo com Ferreira (2007, p. 3) desde o momento que o professor utiliza recursos didácticos dentro da sala de aula, ele transfere os conhecimentos que estão expressos no livro para a realidade do educando.

Neste contexto, há uma necessidade dos professores apoiarem-se também em desenhos ou imagens, gravuras, fotografias, jogos, actividades lúdicas, isto é, tendo em conta o conteúdo que vai leccionar (aula do dia), permitindo que os alunos se tornem mais participativo (activo), criativos e actualizados cientificamente observando imagens, gravuras ou ilustrações, etc, para a melhorar o desenvolvimento cognitivo dos alunos e do processo de ensino – aprendizagem. Diante desta realidade é da inteira responsabilidade do professor seleccionar bem as imagens a trabalhar na aula para permitir ou despertar interesse de aprendizagem dos alunos na sala de aulas.

Sabe-se que o pensamento visual pode ajudar o professor a tornar sua aula mais significativa, criativa e democrática, na medida que os alunos vão expondo as suas ideias sobre as imagens, gravuras, desenhos, fotografias, etc, ou seja tudo aquilo que eles observam através de ilustrações e sobre aquilo que pensam a respeito dos mesmos, o professor aproveita fazendo a sua aula tornar-se propriamente democrática, isto é, uma pedagogia libertadora onde temos diálogo como um método básico onde a relação professor - aluno é horizontal, em que o educador e os educandos se posicionam como sujeito de acto de conhecimento.

De acordo com Freire (1997,p.84), todo indivíduo, além de ter acesso à educação, deve gozá-la de forma livre, autónoma, independente de conceitos e teorias fragmentadas: o actor ainda afirma que aprender é um acto de conhecimento da realidade concreta, isto é da situação real vivida pelo educando, e isso só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade, o que é aprendido não decorre de imposição ou memorização, mas do nível crítico de conhecimento ao qual se chega ao processo de compreensão, reflexão e crítica.

Esta pode ser uma ferramenta ou instrumento que vai desenvolver a autonomia do aluno e pode permitir que o aluno seja promotor do seu próprio conhecimento, com as práticas desta ferramenta pode tornar o aluno muito mais autónomo em seu processo de aprendizagem e facilitar as práticas de estudo, com ela pode ser possível organizar e reorganizar os conteúdos que aprende, relacionando de acordo com o seu entendimento e a experiência individual, assuntos duma disciplina ou em disciplinas diferentes, gerando assim uma visão crítica das aulas, pois a utilização de gravuras, imagem é válido para qualquer disciplina.

1.1 Enquadramento conceptual e teórico

1.1.1 Caracterização do Ensino Primário – Contexto geral

Toda sociedade precisa de pessoas instruídas e educadas, por isso há necessidade de uma formação, isto é, «educação para todos». Não há sociedade sem prática educativa e nem prática educativa sem sociedade. De acordo com Libâneo (1994, p. 94), prática educativa não é apenas uma exigência da vida em sociedade, mas

também o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a actuar no meio social e a transforma-lo em função de necessidades económicas, sociais e políticas da colectividade.

Sendo a educação a base para qualquer sociedade, ela se desenvolve nas instituições dentre essas está a escola. Começando por ensino primário, antigamente unificado por 4 anos isto é, de 1ª à 4ª Classe, hoje com a reforma educativa unificado por 6 anos de escolaridade isto é, de 1ª à 6ª Classe, constitui a base do ensino geral, tanto para a educação regular como para a educação de adultos e é o ponto de partida para os estudos a nível secundário.

Uma vez que o nosso estudo baseia-se aos alunos e professores do ensino primário da Escola Primária Anexa ao Magistério, achamos conveniente visitar a Lei de base 2016/2017 do sistema educativo no seu angolano no seu 1º Capítulo no Art.1º, para sabermos quais são os objectivos específicos do ensino primário que a própria Lei estabelece tendo em conta ao tipo de homem que o país precisa. Os objectivos específicos do ensino primário estabelecidos pela Lei no capítulo e artigo acima referidos:

- a. Desenvolver e aperfeiçoar o domínio da comunicação e da expressão;
- b. Aperfeiçoar hábitos e atitudes tendentes à socialização;
- c. Proporcionar conhecimentos e capacidades de desenvolvimento das faculdades mentais;
- d. Estimular o espírito estético com vista ao desenvolvimento da criação artística;
- e. Garantir a prática sistemática de educação física e de actividades gimno-desportivas para o aperfeiçoamento das habilidades psicomotoras.

A formação profissional básica visa a melhor a integração do indivíduo na vida activa, podendo contemplar vários níveis e desenvolver-se por diferentes modalidades e eventualmente complementar a formação escolar no quadro da educação permanente, esta realiza-se após a 6ª classe nos centros de formação profissional públicos e privados. O ensino Primário, por este passar de 4 para 6 anos de escolarização, de acordo com Ficha Técnica dos Membros da CAARE (Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma Educativa 2010), a implementação da Reforma Educativa está executada até à fase de avaliação.

Quanto ao perfil do Professor(a) do ensino primário é experimentador(a); com Formação em Ciências da Educação, formação média, Magistério Primário ou equivalente, receber formação sobre os novos materiais pedagógicos e ser o mesmo professor deve levar os alunos da 1ª até 6ª classe. As disciplinas leccionadas no Ensino Primário, isto é, nas escolas públicas, de 1ª à 4ª Classe são: Matemática, Língua Portuguesa, Estudo do Meio, Educação Musical, Educação Física, Educação Manual e Plástica. De 5ª à 6ª Classe, as disciplinas são: Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Educação Musical, Educação Física, Educação Manual e Plástica, Educação Moral e Cívica, algumas escolas públicas vamos encontrar a disciplina Informática como é o caso da Escola primária Anexa ao Magistério.

Além do perfil dos professores, a escola deve possuir seguinte Perfil; escolas reparadas ou construídas com pelo menos 6 salas de aulas, uma biblioteca, gabinete do director, um campo polivalente, uma secretaria, uma cantina, WC, água e corrente eléctrica, carteiras, quadro e armários para guardar o material didáctico. A grande inovação da Reforma Educativa é sem dúvida a introdução de novos materiais pedagógicos que constituem o suporte da reforma curricular. Pois estamos numa época onde os livros dos alunos do ensino primário, principalmente de 1ª à 6ª classe são fornecidos pelo ministério da educação.

1.1.3. Perfil de Saída dos alunos no Ensino Primário – Contexto geral

A educação para todos, é consagrada como primeiro objectivo mundial da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), obriga à consideração da diversidade e da complexidade como factores a ter em conta ao definir, o que se pretende para a aprendizagem dos alunos à saída dos alunos do ensino primário e aos 12 ou 13 anos de escolaridade.

Daí a preocupação de definir um perfil que todos possam partilhar e que incentive a qualidade do ensino. Havendo desigualdades e sendo a sociedade humana imperfeita, não se adopta uma fórmula única, mas favorece a complementaridade e enriquecimento mútuo entre cidadãos o que distingue o desenvolvimento do atraso, é a aprendizagem. O aprender a conhecer, a fazer, o aprender a viver juntos e viver com os outros e o aprender a ser, constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações no âmbito do processo de ensino-aprendizagem. Isto obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana. Para tal, é necessário que compreender os sete pilares de educação de Morin (1997, p. 18), que considera numa cultura de autonomia e responsabilidade o seguinte:

1. Prevenção do conhecimento contra o erro e ilusão;
2. Ensino de métodos que permitam ver o contexto e conjunto, em lugar do conhecimento dividido;
3. O reconhecimento do elo indivisível entre unidade e diversidade da condição humana;
4. Aprendizagem dum identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino;
5. Exigência de apontar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo;
6. Educação para a compreensão mútua entre as pessoas, pertenças e culturas diferentes;
7. Desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva.

Um perfil de base humanista significa, a consideração de uma sociedade centrada na pessoa, na dignidade humana como valores fundamentais. Considerando aprendizagem Como centro do processo educativo, a inclusão como exigência, a contribuição para o desenvolvimento sustentável como desafio, já que temos de criar condições de adaptabilidade e estabilidade, visando valorizar o saber. E a compreensão da realidade obriga a uma referência comum de rigor às diferenças. A educação permite fazer conexões entre o passado, presente e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. A escola é, assim, um lugar privilegiado para crianças, jovens e adultos, adquirem aprendizagens essenciais.

Antes de debruçarmos sobre o perfil de saída dos alunos do ensino primário, vale salientar o perfil é a forma ou vista mais exterior de um projecto ou pessoa, sumário, ou conjunto de informações sobre uma pessoa. O perfil dos alunos no final da escolaridade (ensino primário), estabelece uma visão de escola e compromisso da escola, constituindo-se para a sociedade em geral como um guia que enuncia os princípios fundamentais em que se assenta uma educação que se quer inclusiva.

O ensino básico abrange um total de seis anos de escolaridade, sendo organizado em três fases, cada uma das quais com dois anos de duração. Os objectivos os específicos do ensino primário estabelecidos pela Lei nº 17/16, de 7 de Outubro, do sistema educativo angolano, no Capítulo I, Art. 29º, diz que, no ensino básico, os alunos devem desenvolver aspectos básicos, como o domínio da leitura, da escrita, do cálculo e aperfeiçoar o domínio da comunicação e expressão oral e escrita. Proporcionar conhecimentos e oportunidades para o desenvolvimento das faculdades mentais, estimular o desenvolvimento de capacidades, habilidades e atitudes tendentes a socialização. Com base esses objectivos, percebemos que é importante desenvolver no aluno três níveis: nível do saber, saber

– fazer e nível do ser. Acreditamos que para tal desígnio é possível, embora exige a utilização de gravuras e imagens no processo de ensino-aprendizagem, como veremos no tópico abaixo.

1.1.4. Uso de gravuras e imagens no processo de ensino-aprendizagem em diferentes disciplinas nos livros didáticos, contexto geral

Imagem é a “imaterialidade material”. O termo francês *magie* vem do grego *magia* (de magos, *mage*): arte de produzir efeitos maravilhosos pelo emprego de meios sobrenaturais, o contrário da religião que tende à metafísica e às abstrações intelectuais — a magia é um “tesouro de ideias”; como afirmou Marcel Mauss (2003,p.43), a magia apaixonava-se pelo concreto e dedica-se a conhecer a natureza, estabelecendo um índice de plantas, animais, metais e um primeiro repertório das ciências físicas, astronómicas e naturais. Para Mauss, a magia é sempre a técnica mais fácil — a própria magia cria imagens.

No contexto pedagógico, Carneiro (1997, p. 367) sugere a definição de imagem como “representação visual, real ou analógica de um ser, fenómeno ou objecto, que normalmente se apresenta em oposição ao texto escrito, onde a oposição se situa entre a imagem e linguagem, ou seja, signo linguístico e signo não linguístico”. Portanto, nessa definição, a imagem é considerada uma complementação do sentido do texto. Há múltiplas definições sobre imagem, hoje, é um componente central da comunicação, ela facilita a interpretação de conteúdos nos alunos na sala de aula. Desde o momento que o professor utiliza um recurso didáctico dentro da sala de aula, ele transfere os conhecimentos que estão expressos no livro para a realidade do educando. Dessa forma, o professor pode usar recursos didácticos para preparar, melhorar ou aprimorar a aula que será dada.

São exemplos de recursos didácticos: artigos, anotações, livros, softwares, sumários de livros, trabalhos académicos, apresentações em PowerPoint, filmes, actividades, exercícios, ilustrações de (imagens, gravuras), CDS, DVDS, desenhos, fotografias, etc.

1.1.4.1 A utilização de Imagens e gravuras na disciplina de Língua portuguesa e Arte visuais

Actualmente vive-se uma cultura visual, um mundo na qual as imagens estão em todos os lugares e carregadas de informações sobre a cultura e o modo em que vive a sociedade. Por meio da alfabetização visual, os alunos aprendem a fazer uma leitura crítica de imagens, gravuras, interpretá-las e expressarem-se através delas.

Antes de saber ler, a criança prende com facilidade às imagens ao seu redor, gostam de livros com ilustrações e se expressam muitas vezes através de garatujas e desenhos. Após o letramento, as imagens, cores e desenhos acabam perdendo espaço nos livros, assim como a escola, pais e professores passam a enfatizar o alfabetismo verbal e julgam menos importante a expressão através das imagens. A habilidade de produzir e interpretar imagens, gravuras deve ser estimulada desde cedo no contexto escolar, pois a apropriação da linguagem visual desenvolve a expressão pessoal, a análise crítica, assim como aspectos emocionais e cognitivos.

Segundo o Dondis (1997, p. 230), os educadores devem corresponder às expectativas de todos aqueles que precisam aumentar sua competência em termos de alfabetismo visual. Eles próprios precisam compreender que a expressão visual não é nem um passatempo, nem uma forma oculta e mística de magia. Haveria então, uma excelente oportunidade de introduzir um programa de estudos que considerasse instruídas as pessoas que não apenas dominassem a linguagem verbal, mas também a linguagem visual.

O educador deve actuar como mediador na alfabetização visual de seus alunos, intermediando o processo de aquisição de conhecimentos em Língua portuguesa e Artes Visuais, auxiliando no domínio dos elementos visuais básicos. Ele deve estimular o aprendizado, objectivando o preparo para a interpretação do mundo visual, incluindo

seus alunos nesse novo contexto contemporâneo. O indivíduo, para ser considerado alfabetizado verbalmente, precisa dominar os componentes essenciais da linguagem, como letras, palavras e ortografia. Dessa mesma forma, é preciso conhecer os elementos visuais básicos para auxiliar a expressão visual.

Saber ler imagens é uma exigência da sociedade contemporânea, tendo em vista a grande quantidade de informações que nos são transmitidas por meio dessa linguagem, conhecer a “gramática visual” nos tornaria capacitados para ler e interpretar imagens, gravuras com consciência. O universo das Artes Visuais é bastante abrangente e rico em conhecimentos, os professores precisam aprender a explorar esse universo, buscar meios e estratégias para divulgar esses conhecimentos entre os aprendizes, para que eles sejam capazes de adoptar uma atitude crítica e reflexiva diante de uma imagem ou obra de arte. Deste modo, de acordo com Barbosa (2008, p. 81), é necessário começar a educar o olhar da criança desde a educação infantil, possibilitando actividades de leitura para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, ela possa compreender o modo como a gramática visual se estrutura e pensar criticamente sobre as imagens.

Os elementos visuais representam o material mais básico de tudo aquilo que se pode ver, apesar de serem poucos, eles constituem toda informação visual de uma imagem pela combinação entre eles. Essa composição visual, dessa forma, toda imagem é composta por elementos visuais, sendo eles: ponto, linha, forma, direcção, tom, cor, textura, dimensão, escala e movimento.

1.1.4.2. Utilização de Imagens ou gravuras na disciplina de matemática

A Matemática não é uma mecanização de conceitos, trata-se de uma necessidade, de uma arte a descobrir por todos, as imagens podem ser a fonte mais segura de se estudar Matemática, pois elas são, mais eficazes em memória que apenas palavras. De acordo com Lieury (1997, p. 49), “a memória de imagens é extremamente poderosa e duradoura, mas a memória das imagens não é a memória “fotográfica” da concepção popular, mas sim a da síntese da imagem”, tratando-se então do resultado de variados mecanismos. O actor ainda acrescenta, para ler uma imagem, temos sempre de a associar a palavras/conceitos, o que leva mais tempo, mas permite uma melhor memorização. Para Munari (1968, p. 19-20) “conhecer as imagens que nos rodeiam significa também alargar as possibilidades de contacto com a realidade, significa ver mais e perceber mais”.

Pois verifica-se na prática das aulas de matemática, que muitos alunos apresentam dificuldades em geometria, assim como muitos temas, ou seja, em distinguir um de um cubo, como visualizá-los, compará-los ou fazer cálculos respectivos a eles. Na visão de Toledo (1997, p. 221), os conceitos geométricos constituem parte importante do currículo de Matemática no Ensino primário, porque, através deles, o aluno desenvolve um tipo especial de pensamento que lhe permite compreender, descrever e representar, de forma organizada, o mundo em que vive.

É uma visão relevante, pois a Geometria está presente ao nosso redor, quer seja na natureza, em obras de arte, cenários arquitectónicos antigos ou actuais, electrodomésticos e outros, bastando ter, olhar pesquisador será possível iniciar um estudo utilizando conexões com as mais variadas áreas do conhecimento. Com os recursos didácticos, como imagens, gravuras, desenhos, fotografia, etc, bem seleccionados, utilizados de forma adequada e com objectivos traçados aos conceitos e conteúdos pelo professor em sala de aula proporcionará mais qualidade no processo de ensino-aprendizagem. São instrumentos importantes em sala de aula e, o professor como mediador deve envolver o aluno no processo de aprendizagem com ferramentas disponíveis que facilitam e possibilitam a aprendizagem.

Existem vários temas que em matemática poderia se trabalhar com gravura, imagens, etc, além de geometria, temos; conjunto, estatística, até mesmo os números, principalmente em ensino primário, isto poderia fazer que as crianças ganhassem o gosto pela Matemática.

De acordo com Escher (1994, p. 7), as imagens, gravuras, os desenhos, são recursos que facilitam a compreensão de conteúdos no ensino de Matemática, para ele o uso da cor também é imprescindível. Num sentido conotativo, Escher tentou mostrar como o homem não presta atenção ao mundo que o rodeia. Para Dondis (1997, p. 64-69): A imagem transmite uma certa harmonia numa primeira leitura muito superficial, mas para quem a observa com um pouco mais de atenção, já transmite desconforto e ansiedade.

1.1.4.3. As imagens gravuras como recursos didáticos e pedagógicos, sua importância para as aulas de Geografia

A Geografia é uma ciência social que estuda a relação entre o homem e o meio. Como disciplina escolar a Geografia busca o entendimento das relações que se estabelecem entre o homem e a natureza. Cabe ao educador estar atento aos currículos e temas a serem abordados para a melhor compreensão da disciplina. E para se chegar ao objectivo do ensino da Geografia fazem-se necessárias propostas didáticas pedagógicas e a prática escolar onde o ensino deve estar voltado ao sucesso dos alunos, para seu desenvolvimento e crescimento. É nesta visão que Filizola (2009, p. 35), afirma que é “na prática quotidiana, no espaço de sua sala de aula onde o professor pode favorecer a aprendizagem escolar desenvolvendo acções de modo a ensinar seus alunos a pensar e a aprender”

Quanto a utilização de imagens, gravuras, ilustrações o professor através das vivências pedagógicas ao ensinar os indivíduos a aprenderem determinado conteúdo proporcionará e levará ao desenvolvimento cognitivo, mediante o uso adequado de metodologias e materiais (técnicas de apresentação em suas aulas, expositivas, interlocuções e exercícios; e através de recursos que estão ao seu alcance, como as novas tecnologias, como os modelos digitais, audiovisuais, as mídias, através de simulação, ilustrações de imagens/gravuras, desenhos, etc.

É nesta perspectiva que Lévy (1993,p.23) afirma a ideia, os recursos tecnológicos são instrumentos de inovação na mediação entre o ensino e a aprendizagem, que são utilizados como ferramentas através de práticas pedagógicas que são mediadas através do professor, de actividades em sala de aula, que envolva o aluno no processo de ensino-aprendizagem.

A má qualificação profissional dos professores interfere no processo de ensino aprendizagem, é assim que Pires (2000, p.28), afirma que a falta de conhecimento científico por parte do professor, não permite o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o desenvolvimento e formação do educando. A formação e capacitação de professores na actualidade, tornam-se elementos de extrema importância no que se refere à prática pedagógica. A renovação no ensino na sala de aula requer dos professores inovações pedagógicas voltada para a prática didáctica no dia-a-dia dentro da sala de aula, voltada para a aprendizagem do educando. O uso dos recursos didáticos pode despertar o interesse do educando pela ciência Geográfica.

De acordo com Bastos (2011, p. 45), Os materiais didáticos são muito importantes e servem como meios para auxiliar a docência, buscando mais significância e positividade. Na mesma linha de pensamento Sant’anna; Mezolla (2002, p. 35), afirmam que, o ensino fundamenta-se na estimulação que é fornecida por recursos didáticos que facilitam a aprendizagem, pois, esses meios despertam o interesse e provoca a discussão e debates, desencadeando perguntas e gerando ideias na sala de aulas.

Os recursos didáticos são mediadores do processo de ensino-aprendizagem e estão em vários tipos de materiais e linguagens, como: os livros didáticos, imagens, gravuras, mapas gráficos, músicas, poemas, fotografias, filmes, jogos entre outro, bem empregados e utilizados com propostas adequadas em sala de aulas, cria maior participação entre professor e aluno. A utilização dos recursos didáticos de forma dinâmica em sala de aulas e com metodologias adequadas é possível instigar a participação do aluno e desenvolver o conhecimento de forma mais real e prazerosa, despertando no aluno o interesse pela disciplina e a participação nas aulas desenvolvidas. Ali surge a grande questão: Quais são os recursos didáticos utilizados em sala de aula para o ensino de Geografia?

O Livro didático, o quadro negro (“louça”) matérias de jornal e revista, data show e recursos de informática, filmes, textos e reportagens retirados da internet, globo terrestre, mapa, Televisão, imagens, gravuras, fotografias, desenhos, bem empregados no contexto da aula, pode permitir maior aprendizagem do aluno, em sala de aulas. Percebe-se que os recursos didáticos utilizados pelos professores são recursos acessíveis aos alunos, ao trabalhar em sala de aula o professor deve utilizar instrumentos que sirva de mediação através de práticas pedagógicas que envolva o aluno no processo de ensino aprendizagem. Pois esses recursos podem ser utilizados em qualquer disciplina.

O livro didático em sala, esse recurso é um instrumento que serve como guia para o professor e ajuda no processo de ensino aprendizagem, não deve ser a única ferramenta de mediação do ensino, mas que permita a reflexão geográfica. A utilização do filme como instrumento de ensino pelo professor é capaz de ampliar o conhecimento de Geografia, através da linguagem, da produção cultural e, suas imagens permitem o aluno a compreender a sociedade e a natureza.

Com o desenvolvimento das tecnologias de informação aumentou e possibilitou o registo de informações geográficas em forma digital, as informações podem ser apresentadas por meio de textos informativos, mapas, fotografia, imagens de satélites e cartas geográficas, que são instrumentos importantes para o ensino de Geografia para a compreensão das diferentes dimensões e configurações do espaço Geográfico. Através das imagens e linguagem cartográfica o aluno é capaz de compreender os fenómenos geográficos ali representados.

1.1.4.4. Utilização de gravuras e imagens na disciplina de História

A História, ciência que estuda a vida do homem através do tempo, fazendo relação entre passado e presente. A categoria do belo, a beleza idealizada, nem sempre esteve presente nas imagens ao longo da história. Na Idade Média, por exemplo, a imagem tinha função didática, ensinava a religião, narrando por meio de imagens acontecimentos do novo e o velho testamento.

A Igreja tinha poderes sobre a arte, decidia qual a melhor imagem e o seu uso. Neste período, que alguns pesquisadores consideram “anos de trevas”, a arte obedecia as regras impostas pelo poder e domínio da igreja e hoje as imagens que restaram nos permitem compreender isso. Contraoendo-se ao domínio da igreja, desenvolveu-se o Renascimento. A imagem retoma aos padrões da antiguidade clássica, de beleza idealizada. Duas ideias são características do Renascimento: o individualismo (uma nova auto consciência e autoconfiança) e o humanismo (uma crença das letras humanas, em oposição às letras divinas e poder da igreja).

A cada época na história a imagem tem diferentes características, e conta por meio dela a pesquisa, descobertas e conhecimento do ser humano. Hoje, a imagem ocupa um espaço considerável no quotidiano do ser humano. As imagens são como textos culturais, segundo Tonini (1997, p. 34), elas “constroem o significado e o

transmitem conhecimentos, são veículos ou meios que carregam significação por funcionarem como símbolos, que significam ou representam (simbolizam) os significados que desejamos comunicar”.

Portanto a imagem nos dá uma visão ampla quando trabalhada correctamente, é uma forma subjectiva de apresentar o espaço e transmitir os significados da realidade. A historiografia do século XIX e início do XX concebiam o documento escrito como expressão da verdade, porém com a evolução do conhecimento histórico fazem-se necessárias novas fontes de informações, insere-se aqui o papel relevante que as imagens, gravuras, tem demonstrado, seja para retratar usos e costumes, ideologias, evolução tempo/espaço, enfim os recursos que os documentos visuais possibilitam é muito amplo e variado, cabe ao historiador e ao professor de história saber se apropriar deste conhecimento e difundi-lo.

Na perspectiva de Turazzi (2005, p.98), a prática quotidiana da leitura, interpretação, a análise e utilização de imagens, no ensino/aprendizagem da História, devem ser entendidas como parte fundamental e inseparável do processo global de desenvolvimento da capacidade física e intelectual do aluno com vista à melhoria de seu rendimento escolar e à sua plena integração social. Quando o professor na disciplina de História apresenta aos alunos imagens de algum acontecimento, pede que os mesmos observem as imagens, porém não oferece subsídios para uma análise deste documento, ou seja, não explica como deve ser feita a observação e interligação da foto, imagem ou gravura, com o assunto que está sendo abordado. Os professores devem ensinar os alunos a “ler imagens”, o que, porque e como a mesma foi feita, qual o motivo de sua realização, qual a ideologia do facto retratado, o que de facto ela está representando. Enfim devem-se esgotar todas as possibilidades de análise da imagem, possibilitando aos alunos conjecturarem toda uma rede de reflexões e relações, estarão os mesmos assim desenvolvendo seu aspecto cognitivo de investigação e formulação de teorias, contribuindo para a sua formação enquanto cidadãos críticos e conscientes.

Cabe aqui esclarecer que as imagens, gravuras é sim uma fonte para o estudo da História, porém, existem ressalvas quanto a sua utilização como expressão do real, mais o professor e os alunos devem ser instigados a compreender e interpretar as imagens focadas ou ilustrações.

Conforme retrata Vidal /Abdala (2005,p.38), as imagens representadas não esgota a sua utilidade pela simples contemplação estética, mas a possibilidade de reconhecer/conhecer o real. Vemo-nos transportados no tempo e no espaço, tocando o passado, eternizado pela acção mecânica da máquina fotográfica. Destaca-se assim a importância de pesquisar e elaborar formas de se trabalhar com imagens e gravuras, como documento/fonte histórica, dentro das salas de aulas, principalmente no ensino de História, compreendendo a importância seja ela, a constante nos livros, revistas e jornais, mais, principalmente recorrendo ao acervo dos alunos.

É necessário buscar a verbalização escrita ou oral sobre as imagens, gravuras, buscar sua origem e intencionalidade, para então passarmos a observar a imagem gravada no papel como algo com vida e com significado. Pois sabemos que as imagens nos transmitem sempre uma informação, pois a sua utilização na sala de aulas permite desenvolvimento cognitivo do aluno.“A prática com materiais didácticos alternativos, além de facilitar a visualização dos assuntos abordados em aula e proporcionar a integração dos alunos, acaba quebrando a monotonia de uma aula expositiva...”. (MORAIS, 2011 p. 6).

A este respeito Leite (1983, p. 46), afirma que: “a imagem é muda – não revela o nome ou quem é retratado, não indica por si mesma a data e o local do conteúdo. Embora forneça indícios através dos quais podemos deduzi-los, só saberemos com certeza desses dados através de uma identificação verbal.” A mesma autora propõe, quatro caminhos no uso e estudo de gravuras ou imagens: 1º- Do observador à imagem; de que forma devemos observar

a imagem, o que buscamos nela, que linguagem simbólica ela está nos transmitindo; 2° - Da imagem ao observador: a imagem fala por si só, ela tem uma forma de se comunicar com o observador; 3° - De uma imagem para outra: se existe outras imagens como elas se relacionam entre si; 4° - Dos retratados para o observador: se são imagens de pessoas ou cenas como elas estão colocadas frente ao observador, qual a intencionalidade das mesmas.

Para entender melhor o que é uma leitura de imagem, é importante primeiro diferenciar texto de imagem, sendo que ela é diferente de texto, propicia uma infinidade de leituras, depois, perceber que esta é tão importante quanto à produção artística (actividade tão utilizada por educadores de arte), porque ela possibilita interpretar as imagens. Além disso, a leitura é uma actividade que complementa a produção, neste caso o aluno se apropria do objecto, representa e interpreta; sendo a leitura aquela que possibilita a compreensão, a apreensão e reconstrução do objecto. Mas ler uma imagem, independente se é uma obra de arte ou não, não é apenas decifrar. Ler é muito mais, é compreender, descrever, decompor, recompor, comparar, fazer relações, interpretar e assim conhecer o objecto que esta sendo lido. Pois ao se trabalhar com leituras de imagens e criação, mobiliza saberes, instiga a fantasia, aperfeiçoa o repertório conceitual e imagético. E o que pode ser lido? “tudo o que é perceptível é possível a leitura”, neste caso não precisa ser necessariamente uma imagem de obra de arte.

2. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO

O estudo realizado incide sobre a desarticulação, descontextualização, distanciamento das imagens e gravuras como recurso didáctico-pedagógico nos manuais dos alunos do Ensino Primário em Angola. uma abordagem crítica para a reconstituição e reconstrução dos discursos, saberes e aprendizagem significativa. Muito se debate sobre os manuais escolares, seu desenho e seus conteúdos, no entanto, a nossa finalidade circunscreve-se na tentativa de propor um conjunto de imagens, bem como contribuir no enriquecimento do discurso textual dos mesmos, procurando, deste modo, que o processo de ensino e aprendizagem, siga um rumo que não constituíssem uma entropia. Com a está análise documental realizada, pretendemos dar resposta à seguinte questão: até que ponto as imagens e gravuras utilizadas como recursos didáctico-pedagógico encontram-se desarticuladas, descontextualizadas e distanciadas da realidade objectiva e subjectiva? Que orientações teóricas, metodológicas e legal são necessárias para a reconstituição e reconstrução dos discurso, saberes e aprendizagem significativa nos alunos do Ensino Primário em Angola? Deste modo, optou-se e desenvolveu-se um estudo descritivo, interpretativo e exploratório dentro do paradigma qualitativo, uma vez que se pretende, então, retratar a visão e as experiencias escolares dos estudantes no âmbito das práticas pedagógicas. Desta feita, para analisarmos as imagens e gravuras nos manuais do ensino primário, focamos a nossa investigação numa análise dos manuais, testemunhos orais dos alunos e dos professores.

3. APRESENTAÇÃO, CARATERIZAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DAS IMAGENS E GRAVURAS COMO RECURSO DIDÁCTICO-PEDAGÓGICO NOS MANUAIS DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

Para credibilidade do nosso trabalho e alerta aos professores a não total dependência da utilização dos livros didácticos, tivemos o privilégio de analisar algumas imagens colocadas nos nossos manuais utilizados no ensino primário. Destacamos que muitas imagens colocadas nos manuais didácticos dos nossos livros utilizados em Angola, concretamente no ensino primário não correspondem ao conteúdo programado, ou vice-versa.

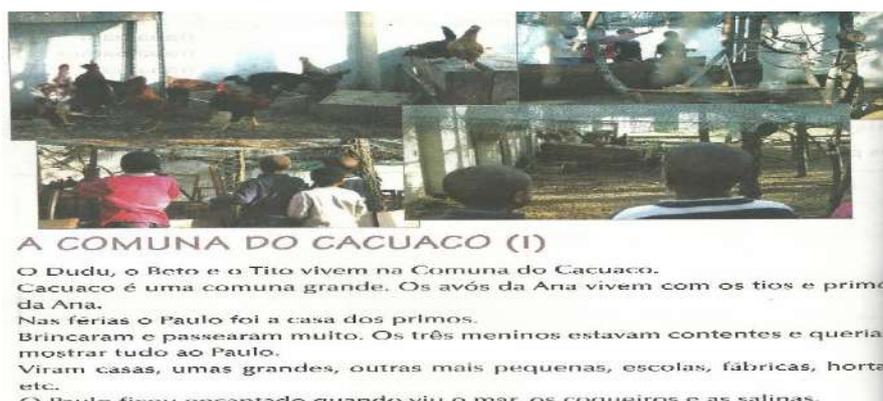


Figura 1: Observação e análise do livro da Língua Portuguesa da 2ª classe do sistema educativo angolano na página 42 com o tema: A comuna do Cacuoaco (I).

É preciso lembrar que o desenho é uma das linguagens que as crianças dominam antes da linguagem escrita e por meio desta se expressam demonstrando suas ideias, sentimentos, histórias de vida, emoções e brincam com as linhas, formas e texturas.

No texto a comuna do Cacuoaco (I), na página 42 do livro da segunda classe, as imagens apresentadas estão repartidos por 4 pequenos rectângulos, o primeiro está representado por 9 galinhas incluindo galos de diferentes cores, o segundo isto é no lado esquerdo do primeiro, está representado por 4 meninos um de casaco branco, outro de casaco vermelho, e dois de casacos de cor azul-escuro, dentre os meninos 3 de género masculino e um de género feminino o menino vestido de casaco vermelho apontando o seu dedo em direcção ao mar isto é que o texto explica, mas no texto não aparece o mar referido, no terceiro, isto é, por baixo do primeiro, também estão os 4 meninos mas, de costas viradas com as cores das roupas já referidas observando galinhas numa cria e no quarto estão dois meninos, um de casaco que aparece apenas gola de cor azul-escuro e o outro também vestido duma casaco azul-escuro com barras brancas e estão também de costas viradas.

A análise desse texto deve-se pelo facto, de as imagens colocadas nele, não estarem de acordo com o conteúdo elaborado, sabe-se que as imagens são ferramentas que facilitam a compreensão de texto, pois com eles o aluno pode ter uma noção do conteúdo antes mesmo de o ler, razão pelo qual deve haver combinação entre o texto e as imagens. Na leitura do texto percebe-se que a cria de galinhas colocadas ali, nem foi mencionado nele, do segundo ao quarto parágrafo o texto refere o seguinte “Nas férias o Paulo foi a casa dos primos.

Os três meninos estavam muito contentes e queriam mostrar tudo a Paulo.

Viram casas, umas grandes, outras mais pequenas, escolas, fábricas, hortas, etc”

Esses elementos mencionados no texto, nenhum deles foi colocado nas imagens apresentadas no texto, excepto os meninos, razão pela qual surge algumas indagações como; o que queria afinal mostrar o texto com imagens dos meninos na cria de galinhas?

Será que na Comuna do Cacuoaco só existe cria de galinhas? E O que a cria de galinhas ali apresentadas tem a ver com o conteúdo abordado no texto? Qual relação tem o texto com essas imagens?

Pois se as imagens definem o texto, ou seja, transmitem alguma informação antes do aluno ler o texto, o título desse texto seria, «OS MENINOS E A CRIA DE GALINHAS DO CACUACO» talvez assim as crianças entenderiam melhor. Além de casas, escolas, fábricas, os meninos também mostraram ao Paulo, o mar e os coqueiros encurvados essas imagens, estão no terceiro rectângulo, pois elas não aparecem bem no texto, razão

pela qual, Costa (2005) sugere diferentes usos de imagem na prática pedagógica: sobre o uso ilustrativo da imagem segundo o actor um desenho pode tornar visíveis aspectos difíceis de serem entendidos por linguagem verbal. Por isso o uso completo, visível e adequado é necessário para melhor compreensão ou interpretação do mesmo.

O livro didáctico tem uma presença marcante em sala de aulas e, muitas vezes, como substituto do professor quando deveria ser mais um dos elementos de apoio ao trabalho docente. Os conteúdos e métodos utilizados pelo professor em sala de aulas estariam na dependência dos conteúdos e métodos propostos pelo livro didáctico adoptado. Muitos factores têm contribuído para que o livro didáctico tenha esse papel de protagonista na sala de aulas, um livro que promete tudo pronto, tudo detalhado, bastando mandar o aluno abrir a página e fazer exercícios, é uma atracção irresistível. Por isso, de acordo com (Romanatto, 1987, p.85), O livro didáctico não é um mero instrumento como qualquer outro em sala de aula e também não está desaparecendo diante dos modernos meios de comunicação. O que se questiona é a sua qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

O uso de imagens na facilitação da aprendizagem do aluno é incontestável, pesquisadores denotam que a grande maioria dos alunos demonstram interesse e curiosidade ao se defrontar com as imagens, gravuras ou ilustrações. O aspecto visual consegue despertar no aluno apreensão e facilidade no armazenamento do conteúdo trabalhado. Além de tudo as imagens podem contribuir para o processo de formação e reformulação de conceitos nos alunos. Por esta razão deve haver correspondência entre a imagem e o texto ou conteúdo a leccionar para evitar erros, principalmente quando se trabalha com livros didácticos do aluno. Neste sentido, propomos, a imagem abaixo:

COMUNA DO CACUACO – 2ª CLASSE

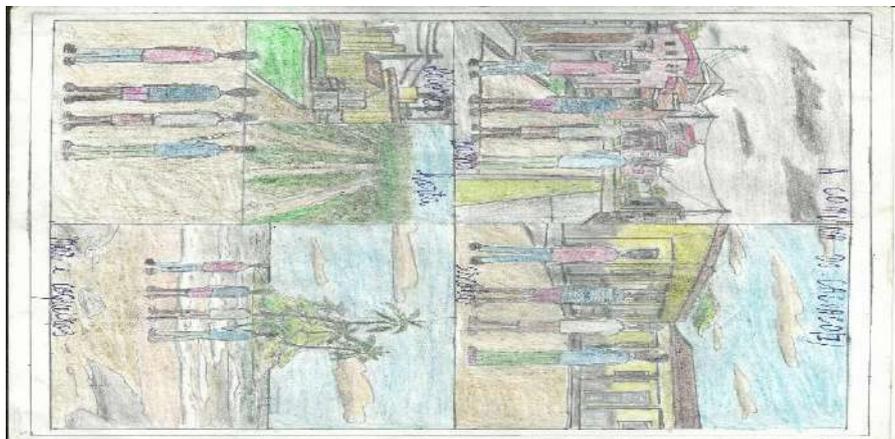


Ilustração 1

Fonte: Elaboração Rode Gime e João Matondo – 2018

A seguir analisaremos imagem tirada no livro de Língua Portuguesa da 4ª Classe do sistema educativo angolano na página 92, referente ao tema: A Pesca do Carapau.



Fonte: Livro de Língua Portuguesa da 4ª Classe – autoras Carvalho e tal (2014)

A leitura e interpretação de imagens visuais são indispensáveis para a apreensão dos conhecimentos, pois, possibilitam o desenvolvimento da percepção, crítica, imaginação, fantasia e sentimentos. Trabalhar a leitura e interpretação de imagens visuais na sala de aula faz o aluno reflectir sobre o mundo que o rodeia. É nesta perspectiva, que ao observarmos as imagens contidas no livro de Língua Portuguesa da 4ª classe na página 92 cujo tema: A Pesca do Carapau destacamos o seguinte: De facto as imagens contidas no texto, tem muita qualidade e de fácil interpretação vemos o mar, 12 pessoas, 8 barcos, dentre esses um barco estavam as pessoas uns realizando a actividade pecuária e outros a observarem apenas a actividade que está sendo realizada. A análise desse texto deve-se pelo facto do conteúdo não estar em concordância com as imagens ali colocadas. É bem verdade que as imagens ali colocadas estão a dizer que a actividade que está ser realizada é de a pesca, mas, não a pesca de Carapau. No texto aparece pessoas pescando camarões, está também ali dois pedaços de peixes já cortados mas, não sabemos qual tipo de peixe trata-se, dentro das caixas contem muitos camarões, lagosta e com os enfeites de pedaços de laranjas parece até que estão prontos a colocar numa mesa para ser servido. Esse texto foi analisado juntamente com os alunos da 4ª classe da Escola Primária Anexa ao magistério a pois aplicação do questionário na turma B, Perguntamos aos nossos alunos que tipo de actividade está se realizar no texto?

Eles responderam: o tipo de actividade que está a se realizar no texto é a pesca. Novamente perguntamos, qual tipo de peixe que o texto se refere? Responderem, o tipo de peixe que o texto se refere é carapau. Mandamos os alunos indicarem onde está carapau no texto, ouve um silêncio total, pensamos que estão a desenvolver a atenção para poder indicar depois, passando 10 minutos, um dos alunos respondeu: professores, não vemos peixe carapau no texto. Calmamente respondemos: nem nós, e alunos por curiosidade perguntaram, então porque a professores mandaram-nos procurar carapau no texto se nele não existe? Respondemos para eles, pensamos que só nós não tínhamos visto Carapau no texto, afinal vocês também. Os alunos disseram, no texto tem camarão, lagostas, dois pedaços de peixe na qual não sabemos que tipo de peixe é.

Tendo em conta a observação e resposta dos alunos, percebemos que é muito importante que o texto entre em concordância com as imagens para evitar desvios de interpretação. Segundo Ferreira (2005, p.313), “interpretar é ajuizar a intenção, o sentido de explicar ou declarar o sentido de (texto, leis, etc.). É nesta vertente, tendo em conta as imagens apresentadas no texto, pese embora realizarem uma actividade pecuária e não como o conteúdo

fala, sugerimos o título do texto referido: A PESCA e não a pesca do Carapau, ou poderia ser também A PESCA DO CAMARÃO. Neste contexto, a imagem proposta abaixo é mais ilustrativa.



A outra imagem que mereceu análise, está no livro de Língua Portuguesa da 5ª classe, página 9 com o tema primeiro dia de aulas.



– Vamos ver como é o ambiente.

Quando chegámos à entrada da sala o primeiro D, havia uma espécie de confusão: o contínuo ia de vez em quando à porta para gritar ameaças e, dentro, os rapazes faziam um escabele medonho.

– Mas então os professores não estão? – perguntou a minha mãe, já inquieta.

Fonte: Livro de Língua Portuguesa, 5ª Classe – Carvalho et al (2014)

A utilização de imagens ou gravuras nos livros didáticos favorece aos alunos na compreensão do texto, porque as imagens transmitem-nos aquilo que está escrito no texto, por isso a discordância entre a imagem e o texto cria confusão na mente do aluno sendo ele o leitor principal na sala de aulas. Para melhor entendimento sobre o que é leitura de imagem é importante compreender o seu conceito. Segundo Kehrwal (2001, p.86), leitura de imagem especificamente pode ser ampliado para um processo de descodificação e compreensão de expressões formais e simbólicas que envolvem tanto componentes sensoriais, emocionais, intelectuais, neurológicos, quanto culturais e económicos.

Ora bem, no texto referido na página 9 do livro da quinta classe do ensino primário, observamos 4 pessoas sendo um de género masculino vestido de camisa cor verde com barras azul na gola e no peito, com um chapéu carregando uma mochila na costas e três do género feminino uma com uma blusa vermelha com bolinhas brancas, com um fio tradicional no pescoço de cor amarelo e brincos de cor vermelho com uma mão pegando na mochila do rapaz, outra com uma blusa cor-de-rosa e uma com uma camisola de cor branca por baixo e uma com blusa de cor

azul por cima, lenço amarado na cabeça, brincos amarelos e todas com cabelos castanhos, no texto todos aparecem sorrindo ou alegres pelo que nos parece família muito feliz.

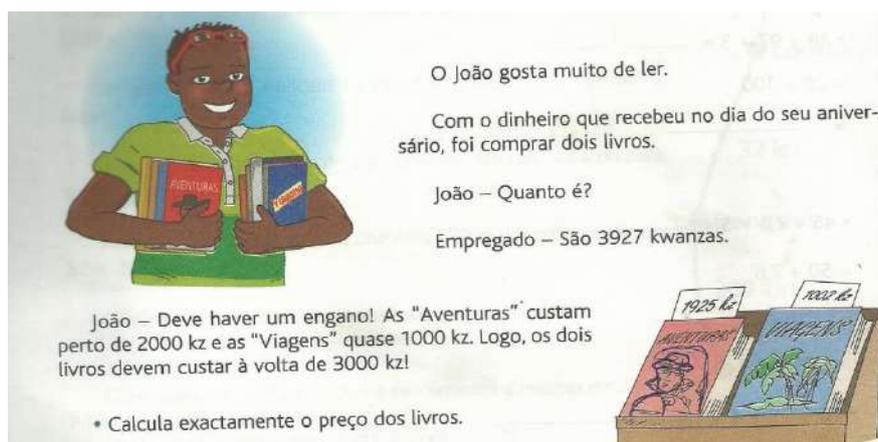
A razão que nos leva observar essa imagem de forma muito atenciosa é pelo facto de ter um tema muito relevante: Primeiro dia de aulas. Se observarmos bem a imagem tendo em conta o tema, veremos que esses não parecem ser alunos numa escola, isso está mais para uma família ou até mesmo amigos, observando um cenário engraçado. Sabe-se que o sistema educativo angolano os alunos vão a escola com uma bata, mochila, carregado de cadernos, o facto de ter um rapaz carregando uma mochila não nos quer dizer que o rapaz é um aluno principalmente sendo primeiro dia de aulas onde os alunos ficam muito contentes ao irem a escola e com muita vontade de aprender. Outras coisas que não achamos conveniente são: a ausência de uma escola, as carteiras ou seja os alunos dentro da sala de aulas e outros no pátio, algo que indica que estamos falando de escola, sendo a escola um lugar privilegiado onde os alunos buscam conhecimentos sistematizados.

Na verdade, na interpretação de imagens ou gravuras os nossos cinco sentidos estão na base desse processo que inicia muito cedo com a leitura sensorial, passa pela leitura emocional quando, por exemplo, ficamos tristes, alegres ou lembramos algo que afecta nossa sensibilidade e desemboca depois na leitura racional. É nesta visão que Martins (1992,p.201), sobre a leitura racional, “acrescenta à sensorial e à emocional o facto de estabelecer uma ponte entre o leitor e o conhecimento, a reflexão e a reordenação do mundo objectivo, possibilitando-lhe atribuir significados”.

Pois, Tonini, (2003,p.102), explica que a imagem ensina uma visão de mundo, de valores e quais comportamentos sociais e económicos são aceitáveis. A imagem, por possuir segurança de verdade, vai moldando, constituindo subjectividades, ela é precisamente um veículo dos significados e mensagens simbólicas. Neste sentido, propomos a seguinte imagem:



A imagem abaixo está no livro de Matemática da 5ª Classe, pagina 24 com o tema: estimativas de somas.



No texto referido aparece um rapaz alegre vestido de camisa cor verde, com óculos vermelhos, carregado de livros nas mãos de diferentes cores, sendo na mão direita dois livros um de cor castanho e outro de capa cor vermelho com barra azul e na capa desenhado um homem com um chapéu preto e com título Aventuras e na outra mão carregada de 4 livros, um de cor azul, um de cor preto e branco, um castanho e outro vermelho, o livro de cor azul com o título Viagens, mais abaixo ao lado esquerdo do rapaz encontra-se uma prateleira em forma de um pequeno armário com dois livros.

O livro que se encontra no lado direito de cor-de-rosa com imagem de um homem com chapéu e na capa escrita Aventuras e por cima do livro com um preço de 1925kz e do lado direito um livro de cor azul claro com imagem de duas plantas que nos parece ser coqueiros plantadas numa ilha e por cima escrito o valor de 1002kz. O que realmente nos leva a observar e contrariar essa imagem é pelo facto de não estar em concordância ao problema levantado, secundo qual: O João gosta muito de ler.

Com dinheiro que recebeu no dia do seu aniversário comprou dois livros. Se observarmos nas mãos do menino veremos que não tem apenas dois livros, não é necessário ser um bom observador para ver que nas mãos do rapaz referido tem 6 livros sendo na mão direita 2 e 4 na mão esquerda. Logo não corresponde a quantidade referida que é 2, ou seja 6 é diferente de 2.

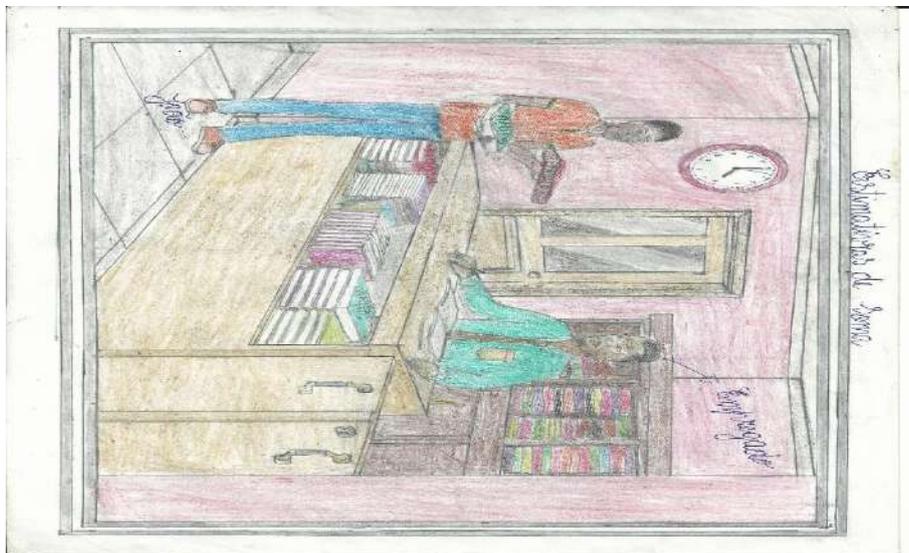
E não só, mais abaixo os livros referidos na qual o João comprou ou seja, as que estão na mão do rapaz não correspondem aos referidos que estão a venda, porque as cores são totalmente diferentes, nas mãos do menino estão livros de cor vermelho e azul isto referindo-se dos livros que estão por cima e escritas, e os livros que se dizem estar a venda são um de cor de rosa com imagem de um homem de chapéu parece ser desenhado a lápis e outro de cor azul claro com imagens contidas na capa isto é dois coqueiros numa ilha. O que nos faz pensar que os livros que estão nas mãos do João, são os mesmos referidos as que estão na prateleira são os temas dos livros escritos neles. Para já esse nem parece ser uma livraria, apenas livros por cima de uma pequena prateleira se assim podemos o chamar, porque na verdade isso parece mais uma tábua com os dois livros por cima, se este é uma livraria então o menino acabou comprando todos os livros, e a pergunta a seguir é, quantos livros a livraria vendia? Resposta: 2 livros. Quantos livros tinham nas mãos do João?

Resposta: nas mãos do João tinha 6 livros.

Então podemos deduzir que o João tem mais livros que a livraria. E por que ser chamado livraria, se João tinha mais livros que a própria livraria?

Alguns educadores/professores têm uma relação restrita quanto ao uso das imagens como método facilitador de ensino, quando usam na maioria das vezes as utilizadas são as existentes no livro didáctico, e estas

uma vez ou outras não condizem com a realidade dos alunos ou até mesmo do conteúdo elaborado. Nesse contexto surge a necessidade de se estudar, analisar e interpretar imagens dos livros didáticos e não utilizar o livro didático como se fosse o único meio para facilitar a compreensão de conteúdos na sala de aulas. A imagem que propomos abaixo parece mais elucidativa:



Ainda sobre análise e observação de imagens nos livros didáticos do sistema educativo angolano identificamos no livro de Ciência da Natureza da 6ª classe na página 16 cujo tema: Classificação dos seres vivos a seguinte imagem:



Fonte: livro da Ciência da Natureza, 6ª Classe – autora Freitas & Agostinho (s/d).

Na verdade os anos passam e os alunos crescem. Quando chegam a quinta ano ou sexta classe, por volta dos dez ou onze anos, em plena fase da pré-adolescência, a percepção do mundo que o rodeia também deve passar por uma transformação. É nesta vertente que ao observarmos as imagens apresentadas no livro da 6ª classe de Ciência da Natureza na página 19, deixou-nos a reflectir sobre várias imagens contidas nos livros didáticos angolanos.

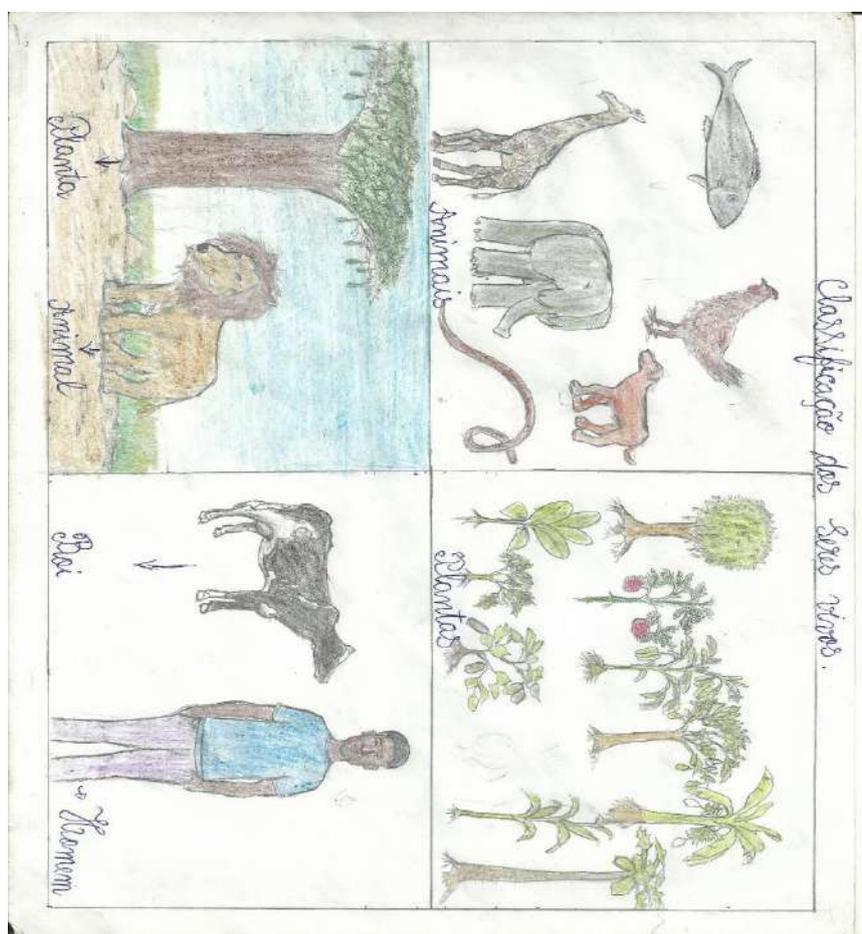
Observa-se aqui 4 animais como: Girafa, Boi, Palanca Negra Gigante e zebra, abaixo desses, estão variedade de frutas tais como: Laranja, Maçã, Pêra, também tem raiz tubérculo como o caso da cenoura, temos caule subterrâneo no caso da Cebola e também temos repolho. As imagens colocadas nesse texto como no caso

dos animais claro que fazem parte dos seres vivos, mas a nossa indagação partiram, ao observarmos frutas em vez de plantas. Tendo em conta as perguntas colocadas no texto, notamos que em vez de frutas deveria se colocar plantas. Como os alunos vão diferenciar a planta do animal se no texto não traz diferentes plantas assim como tem diferentes animais apresentados?

O nosso aluno é um ser humano, a esse nível de escolaridade a compreensão já é meio avançada principalmente quando se refere a criança do século XXI, não descartamos a possibilidade de ter imagens totalmente relacionados ao texto.

A outra pergunta colocada no texto é: um Boi e um homem são iguais? Porque?

Sabemos que o professor na sala de aula, deve ser um elemento dotado de conhecimentos para levar os alunos a compreensão do texto ou conteúdo e que o aluno nessa idade já conhece Boi e homem. Mas o aluno da 6ª classe é também uma criança que precisa dos mesmos tratos assim como outros pese embora ser um pré-adolescente isto é, com 11 anos de idade. A figura de um homem no texto e um boi bem desenhado isto é com cabeça tronco e membros e não como o texto apresentou apenas uma cabeça de Boi, isto permitiria melhor comparação dos seres vivos, uma vez que o estudo é comparativo. Para este caso, propomos a seguinte imagem:



Ainda temos muitas imagens colocadas nos nossos manuais didáticos do ensino primário que precisam ser analisados para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Não estamos aqui dizer, que todas as imagens colocadas nos livros didáticos do ensino primário não estão ligadas ao tema ou ao conteúdo "longe de nós" mas a verdade é que livros didáticos utilizados em Angola sofreram alterações principalmente com o aparecimento da

reforma educativa, as vezes é necessário olhar de outrem para o melhoramento e progresso do processo de ensino-aprendizagem.

Não um método específico para leitura de imagens mas, para leitura das imagens nos livros didáctico usamos o método elaborado por Robert Ott, (1984), o qual, na leitura de uma obra ou qualquer imagem o importante é desenvolver no indivíduo cinco (5) níveis de leitura de imagem os quais destacamos os seguintes:

1. Descrever: partindo desse posicionamento, o aluno é solicitado a observar as características formais da imagem, ou seja, os aspectos materiais da obra. Para iniciar a leitura o professor deve fazer perguntas como:
 - O que está vendo nesta imagem? Como são as linhas: rectas, angulosas, curvam?
 - Quais são as cores presentes na imagem? Como são: fortes, suaves, misturadas? etc....
2. Analisar: neste método, os alunos vão analisar a composição da imagem, as formas, a técnica e o tema. Como por exemplo: Como o artista organizou as formas? No centro, nas extremidades, de maneira espontânea, agrupadas, distantes? Quais objectos você vê na imagem? Qual o tema da pintura? etc...
3. Interpretar: aqui o professor convida os alunos a expressarem suas opiniões sobre a obra ou imagem: exemplo: Que importância tem essas imagens para ti? Invente um título para a imagem.
4. Fundamentar: após, descrever, analisar, interpretar a imagem, o professor ampliar de forma mais profunda o modo de percepção e apreensão da imagem. O professor coloque em evidência os conhecimentos históricos, culturais e sociais, a partir das seguintes indagações por exemplo: Qual a relação do título com as imagens? Quais recursos ele utilizou?
 - Acha que ele utilizou mais observação, memória ou imaginação para produzir essa obra ou imagem?
5. Revelar: Para finalizar o exercício de leitura da imagem, os alunos serão solicitados a colocar em prática as aprendizagens e experiências adquiridas ao analisar a imagem. Como por exemplo; o professor pode dizer o seguinte:
 - Com base na experiência que teve ao olhar essa imagem, faça um desenho do teu agrado mas com mesmo tema ou com tema que mais lhe chamou atenção.

Assim terminamos com o método de leitura de imagens desenvolvido por Robert Ott (1984), que tem por objectivo guiar as acções do professor nas actividades de leitura de imagem, mas salientamos aqui, é importante que o professor seleccione perguntas de acordo com o grau de compreensão de seus alunos para não ser cansativo. Pois segundo Arslan /Ilevelberg (2006, p. 19), uma boa actividade de leitura deve ser construída com base na interacção com os aprendizes.

4. CONCLUSÕES

Aprender é o processo de assimilação de qualquer forma de conhecimento, desde o mais simples até processos mais complexos. Tendo em conta o estudo feito sobre a utilização de imagens e gravuras como recurso didáctico – pedagógico, podemos afirmar, que as imagens no processo de ensino e aprendizagem são ferramentas muito importantes que facilitam a compreensão de conteúdos na sala de aulas, pois com elas os alunos tornam-se inquisidores dos seus próprios conhecimentos e não só, enriquecem-se cada vez mais, tornando-se seres altamente reflexivos.

Portanto, com base a pesquisa, podemos afirmar que não existe uma maneira ou um método específica para interpretar imagens, pois a leitura de uma imagem varia de pessoa para pessoa e em diferentes épocas. Barbosa (2008, p.23), comenta dizendo "cada pessoa em cada época tem direito a sua interpretação". Pois o

importante para nós, é que as imagens usadas pelos professores estejam directamente ligadas com a aula a leccionar para não criar desvios, por isso é necessário que o professor planifique bem a sua aula para os alunos conseguirem relacionar aquilo que está representado no quadro (imagens ou gravuras), com o conteúdo dado. Por esta razão salientamos aqui, a grande importância da figura do professor. Na concepção de Freire (1996, p. 83): O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma canção de adormecer. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.

A relação professor/aluno depende fundamentalmente, do clima estabelecido pelo professor, de sua capacidade de ouvir, reflectir e discutir o nível de compreensão dos alunos, deixar que os mesmos contribuam com opiniões, pontos de vista durante as aulas, gerando uma ponte entre ambos os conhecimentos. Muitos professores limitam-se em extrair imagens contidas nos livros didácticos, ora bem, o livro didáctico é uma boa ferramenta para o aprendizado do aluno, mas devemos ter cuidado com o seu manuseio, muitas vezes ficamos restritos aos conteúdos e não nos atentamos em usar outros recursos que complementem melhor as aulas e chamem atenção dos alunos. Além disso, o livro muitas vezes vem com informações diferentes ou até mesmo distorcidas da realidade, é preciso utilizar-se de ferramentas que propiciem uma análise do espaço ou local em que o aluno está inserido e que cada pessoa interpreta a sua maneira as imagens que observa.

Qualquer imagem pode ser lida, ou seja, admite uma interpretação, assim como os textos possuem uma linguagem as imagens também, pois sabemos que toda imagem transmite-nos uma informação cabe o observador conhecer a linguagem, os signos, regras de observação, quando falamos de regras, estamos referindo a maneira de observar de cada aluno, isto é, envolver toda atenção para poder permitir maior compreensão da imagem observada. O professor deve fazer perguntas aos alunos sobre aquilo que observam e permitir que eles falem qualquer coisa sobre o que observa, o professor também deve respeitar as ideias dos alunos e não querer que eles façam uma cópia fiel da imagem observada. Desde que os ensine a observar tudo e falar o essencial para poder ler e interpretar imagens de forma significativa. O objectivo deve ser despertar o senso crítico, a apreciação estética e a imaginação, fazendo com que este possa compreender e mudar a realidade analisada.

REFERÊNCIAS

- Arslan, Luciana Mourão; IAVELBERG, Rosa. *Ensino de Arte*. São Paulo, Editora. Thomson Learning, 2006.
- Almenara, J. Cabero. *Evoluir para melhorar materiais de aprendizagens. Para uma tecnologia educativa*, Horsori, Barcelona, 1994.
- Alonso, M. *O trabalho docente: teoria e prática*. São Paulo: Pioneira, 1999
- Baradel, Carina de Barros. *Didáctica: contribuições teóricas e concepções de professores*. Paulista, Faculdade de Ciências. Bauru, 2007.
- Braga, Osmar Rufino. *A relação professor-aluno e o processo de ensino-aprendizagem: um desafio para a acção docente*. São Paulo, 2013.
- Barbosa, Ana Mae. *A imagem no ensino da Arte*. São Paulo: Perspectiva, 2008
- Bastos, P. Almir. *Recursos didácticos e sua importância para as aulas de Geografia*. Ministério da Educação FNDE Periódicos. Editora Escala Nacional. 2011.
- Carmo, Hermano; Ferreira, Manuela Malheiro. *Metodologia de Investigação: Guia para auto-aprendizagem*, 2ª Edição, 2001. 353 p.

- Carneiro, M.H.S. *As imagens no livro didáctico*, Águas de Lindóia, 1997.
- MED. Comissão de Acompanhamento das Acções da Reforma *Educativa - CAARE* Luanda, 2010.
- Costa, C. *Educação, imagem e mídias*. São Paulo: Cortez, 2005.
- Dondis, Donis, *Sintaxe da imagem – Introdução ao alfabeto visual*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili, S. A. 1997,
- Morin, Edgar & Nair, Sami. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, Política de civilização, Arlea, 1999.
- Escher, Maurits. *Utilização Educativa das Imagens*. Porto: Porto Editora, 1994
- Falavigna, Gladis. *Inovações centradas nas multimídias repercussões no processo ensinam aprendizagem*. Porto. Porto Alegre. 2009
- Ferreira, Sueli. *O Ensino das Artes*. São Paulo: Papyrus, 1994.
- Ferreira, A. B. H. *Novo dicionário electrónico Aurélio da língua portuguesa*, Curitiba: Sistemas Reprográficos e de Ensino. Porto: Porto editora.2007.
- Filizola, Roberto. *Didáctica da Geografia*. Editorial Base. São Paulo. 2009.
- Fontes, Alice e Freixo, Ondina. *Vygotsky. Aprendizagem Cooperativa*. Coleção Biblioteca Educador. Editora: Livros Horizonte, 2004.
- Freitas, Maria Alice Santos de Araújo Costa. *Didáctica, planeamento e avaliação*. São Paulo. Porto editor, 2011.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 4ª Edição. Rio de Janeiro. Paz e terra, 1997.
- Fernández, Fátima Addine. *Didáctica e optimização do processo de ensino aprendizagem*. La Havana Cuba, 1998.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Fonseca, J. J. S. *Metodologia da pesquisa científica*. Fortaleza: UEC, Apostila. 2002.
- Gil, António Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas, 1999.
- Houaiss, A. *Dicionário Houaiss da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Objectiva, 2001
- Kamii, Constance, *Teoria de Piaget e a Educação Pré-Escolar*. Coleções Horizontes Pedagógicos. Editora: Piaget. 2003
- Karger, Mariane & Follmann, Sílvia Letícia. *A importância da didáctica na formação dos professores*. Santa Maria, RS, 2014.
- Kawamoto, Elisa Mári, Campos, Luciana Maria Lunardi. *História em quadrinhos como recurso didáctico para o ensino do corpo humano em anos iniciais do ensino fundamental*. Ciências. Educação. Bauru, 2014.
- Lakatos, Eva Maria & Marconi, Marina de Andrade. *Metodologia do trabalho científico*. São Paulo: Atlas, 1993
- Leite, M. M. *Retratos de família*. São Paulo: Edusp, 1983
- Levy, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Editora 34. São Paulo.1993.
- Lieury, Alain. *Memória e sucesso escolar*. Lisboa: Editorial Presença. 1997.
- Libâneo, José Carlos. *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. 5ª edição. Goiania, GO: Alternativa, 2004.
- Libâneo, José Carlos. *Didáctica*. São Paulo: Cortez, 1994.
- Lipman, Matthew. *Desenvolvimento das habilidades de pensamento e educação para o pensar*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995
- Luckesi, Cipriano Carlos. *Filosofia da Educação*. 2ª Edição. São Paulo: Cortez, 2011. 222p.
- Matos, Vera Stanojevic. *Metodologia da Investigação em Educação. Material de Apoio à Elaboração do projecto de Investigação e do Trabalho de Fim do Curso*. 6ª Edição, Luanda-2010.

- Marconi, Maria Andrade & Lakatos Eva Maria. *Técnicas de Pesquisa. Planeamento e execução de Pesquisas. Amostragem, Elaboração Análise Interpretação de dados*. São Paulo. Altas. 2003.
- Menzolla, Maximiliano. *Didáctica: Aprender a ensinar. Técnicas e reflexões*. Editora 34. Rio de Janeiro. 2004.
- Martins, Gilberto de Andrade & Theóphilo, Carlos Renato: *Metodologia de Investigação Científica para Ciências aplicadas*, 2ª Edição - S Paulo: Atlas, 2009.
- Marques, Ramiro. *Professores, Famílias e Projecto Educacional*, Colecção. Perspectivas Actuais/Educação. Luanda. Depósito Legal N°162944/01, 3ª edição, 2001.
- Mazini Filho, Mauro Lúcio; *A didáctica como elemento construtivo do processo ensino-aprendizagem*. São Paulo. 2009.
- Minayo, M. C. S. *O desafio do conhecimento. Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: HUCITEC, 2007
- Morais, O. Lucas. *O Ensino de Geografia: Novos recursos, Velhos Desafios*. V Colóquio Internacional. "Educação e Contemporaneidade". Sergipe. 2011
- Monteiro, Paulo Filipe, «Imagens da Imagem», *As ciências da comunicação na viragem do século: Actas do I Congresso da SOPCOM*. Lisboa: Vega: p 485. 2002
- Munari, Bruno. *Design e comunicação visual*. Lisboa: Edições 70. 1968
- Oliveira, Sara. Explorando o texto visual em sala de aula. *Revista de Linguística Aplicada*, 2007.
- Oliveira, T. Maria Luiza. *Ensino de Geografia na contemporaneidade: O Uso de recursos didácticos na sua abordagem*. URCA. Porto Alegre. 2009.
- Ott, Robert; *o sistema Image Watching, com cinco níveis de leitura de imagem*, Tarsila do Amaral, Thomson Learning. 1984.
- Piaget, Jean. *Psicologia e Pedagogia*. 2ª Edição. Editora: Forense, 1972
- Peterson, Pedro Domingos. *O Professor do Ensino Básico, Perfil e Formação*. 1ª Edição, Stória Editores, Lisboa, 2003.
- Piletti, Claudino. *Didáctica geral*. São Paulo: Ática, 1986
- Pires, M. Lucineide. *Formação de professores de geografia: um desafio no fazer da prática pedagógica*. Urca. Porto Alegre, 2000.
- Polat, E.S. *Fundamentos teóricos de la creación de sistemas óptimos de médios de enseñanza*, Academia de ciências pedagógicas de la URSS. 1989;
- Rangel, E. O. *Avaliar para melhor usar – avaliação e selecção de materiais e livros didácticos*. Boletim 14, agosto 2005.
- Reganhan, W. G. *Recursos e estratégias para o ensino de alunos com deficiência: percepção de professores*. Marília: Unesp, 2006
- Romanatto, Mauro, Carlos. *A noção de número natural em livros didácticos de matemática: comparações entre textos tradicionais e modernos*. São Carlos – SP, 1987.
- Sant'anna M. Ilza. *O futuro do pensamento na era da informática*. Edições Loyola. 7ª edição. São Paulo. 2002.
- Silva, João Paulo. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. *Revista Espaço Académico*, São Paulo. 2005.
- Toledo, M. *Didáctica da Matemática: como dois e dois a construção da matemática*. São Paulo: FTD, 1997.
- Tamo, Kiamvu. *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais*. 1ª Edição. EAL-Edição CAPATÊ- Publicação, Lda. São Paulo- Luanda-Angola, 2012. 215p.

- Triviões, A.N.S. *Introduzindo a Pesquisa em Ciências Sociais*. Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Átlas, 1987.
- Tonini, I.M. *Imagens nos livros didáticos de pedagogia: seus ensinamentos, sua pedagogia...* Mercator — Revista de Geografia da UFC, ano 02, número 04, 2003.
- Turazzi, Maria Inez. *Poses e trejeitos; a fotografia e as exposições na era do espectáculo*. Rio de Janeiro: Funarte/Rocco, 2005.
- Vidal. D. G/Abdala, R. D. *A fotografia como fonte para a História da educação: questões teórico - metodológicas e de pesquisa*. 9ª Edição Átlas . São Paulo. 2005
- Vygotsky, Lev. *A Formação Social da mente*. Editora: Martins Fontes, 1989.
- Wallon, Henri. *A Evolução Psicológica da Criança*. Editora: edições 70, 1981

WEBGRAFIA

- García, J.J.G. e Perales, F.J. Cómo usan los profesores de química las representaciones semióticas. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 2006.
- Laboratório de Pesquisa em Tecnologias da Informação e da Comunicação da Universidade Federal do Rio de Janeiro LATEC/UFRJ – (2012). www.latec.ufrj.br
- UNESCO, Education 2030 Framework for Action, <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-internationalagenda/education-for-all/sdg4-education-2030>
- Compiani, Maurício. Narrativas e desenhos (imagens) no ensino fundamental com temas geocientíficos. *Revista Ciência Educação*, 2013

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES NA EDUCAÇÃO BÁSICA: O VIVIDO E O SENTIDO POR MEIO DA MÚSICA EM CONTOS DE FADA

ID 42

Maria de Fátima Gomes da SILVA

Anaide Maria Alves da PAZ

Universidade de Pernambuco – Brasil

fatimamaria18@gmail.com; anaidedapaz@hotmail.com

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de uma pesquisa desenvolvida no Programa de Mestrado em Educação da Universidade de Pernambuco-Brasil, que teve como objetivo geral investigar perspectivas interdisciplinares na prática pedagógica de professores da Educação Básica do Município de Nazaré da Mata, no estado de Pernambuco-Brasil, por meio da música em contos de fada. O recorte aqui apresentado traz à reflexão a vivência da interdisciplinaridade por meio do conto de fada, “O Flautista de Hamelin”, ou seja, procurou-se descrever e analisar o sentido e o vivido por estudantes da Educação Básica de três escolas públicas, com base nesse conto de fada. O enquadramento teórico desta investigação esteve assente nos estudos de Fazenda (1996; 2002; 2008a; 2008b; 2012), Silva (2009), Crusoé (2010; 2014), Lenoir, (2005; 2008), Japiassu (1986), Fucci Amato (2010), Lima (2007; 2008), Albano de Lima (2015), Swanwick (2003), Green (2012); Bettelheim (2007), Coelho (2000; 2009) e Volobuef (2013). No que toca aos procedimentos metodológicos, fez-se opção pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. A recolha de dados foi realizada por meio da observação participante e de oficinas pedagógicas. Para a análise dos dados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo, seguindo-se uma perspectiva analítico-descritiva. Os resultados demonstraram que a vivência da interdisciplinaridade por meio do referido conto de fadas, possibilitou aos estudantes a assunção de si mesmos enquanto autores da própria aprendizagem e o despertar de uma sensibilidade musical que ajudou a diminuir a indisciplina e resultou no comprometimento dos estudantes e das professoras que passaram a adotar, no planejamento diário, vivências artísticas. Conclui-se, pois, que a vivência da interdisciplinaridade por meio da música no conto “O Flautista de Hamelin” contribuiu para estabelecer uma relação dialógica em sala de aula, novas aprendizagens e a valorização de atividades coletivas.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade, Contos de fada, Práticas pedagógicas.

1. INTRODUÇÃO

O recorte de pesquisa ora apresentado diz respeito a uma investigação desenvolvida através do Programa de Mestrado Profissional em Educação da Universidade de Pernambuco (UPE) que teve como objetivo geral investigar perspectivas interdisciplinares na prática pedagógica de professores da Educação Básica do Município de Nazaré da Mata por meio da música em contos de fada. Dessa forma, a contribuição deste estudo interdisciplinar foi voltado à melhoria da qualidade das práticas pedagógicas e da aprendizagem escolar.

Nesse sentido, o problema de pesquisa foi assim constituído: é possível vivenciar a interdisciplinaridade na educação básica, por meio da música em contos de fada?

Por conseguinte, teve como objeto teórico a interdisciplinaridade e como objeto empírico a vivência da música, por meio de contos de fada, no âmbito das práticas pedagógicas de professores do referido município.

A investigação considerou que

No projeto interdisciplinar não se ensina nem se aprende: vive-se, exerce-se. A responsabilidade individual é a marca do projeto interdisciplinar, mas essa responsabilidade está imbuída do envolvimento – envolvimento esse que diz respeito ao projeto em si, às pessoas e às instituições (FAZENDA, 1996: 123).

Tal intenção também esteve ligada a três finalidades que estavam entrelaçadas em si mesmas. A primeira, comunica que o tempo presente exige perspectivas interdisciplinares. A segunda, traduz a esperança de que a realização de um projeto de intervenção interdisciplinar envolvendo música e contos de fada pudesse deflagrar possibilidades de inserção da educação musical nas escolas municipais de Nazaré da Mata, bem como ampliar o

âmbito das práticas interdisciplinares nesses espaços educacionais. E, em terceiro lugar, a condição de também contribuir para a realização de novas pesquisas, já que ainda são poucos os trabalhos que abordam essa temática no contexto educacional brasileiro.

Nessa ótica, a pesquisa fez uso de três contos de fada cujas histórias nos quais a música tem um papel preponderante no enredo. Assim, o recorte apresentado neste artigo reflete acerca da vivência da interdisciplinaridade por meio do conto de fada, “O Flautista de Hamelin”, ou seja, procurou-se descrever e analisar o sentido e o vivido por estudantes da Educação Básica de três escolas públicas, com base nesse conto de fada.

No que se refere à organização textual deste artigo, além desta sucinta introdução, apresenta-se em sequência os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa e reflexões sobre a interdisciplinaridade por meio da música nas escolas da educação básica e a vivência da interdisciplinaridade por meio da música no conto de fada “O Flautista de Hamelin”, a partir de um enquadramento teórico que esteve assente nos estudos de Fazenda (1996; 2002; 2008a; 2008b; 2012), Silva (2009), Crusoé (2010; 2014), Lenoir, (2005; 2008), Japiassu (1986), Fucci Amato (2010), Lima (2007; 2008) e Albano de Lima (2015), Swanwick (2003), Green (2012); Bettelheim (2007), Coelho (2000; 2009) e Volobuef (2013). Por fim, são expressas as conclusões advindas deste estudo investigativo.

2. A PROPÓSITO DOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DESTA PESQUISA

No que tange aos procedimentos metodológicos, fez-se opção pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação, tendo em vista que a possibilidade de intervenção para mudança na realidade, pois a metodologia que lhe é pertinente oferece condições de refletir criticamente sobre situações que integram a prática pedagógica, suscitando análises e inferências quanto à relação teoria e ensino. Nesse prisma, a utilização desta metodologia levou em consideração a proposição de inserir perspectivas interdisciplinares por meio da música em contos de fada nas práticas pedagógicas de professores da educação básica em três escolas do município pernambucano de Nazaré da Mata, intituladas na pesquisa de Escola dos Encantos, Contos e Canções, Escola Castelo das Brincadeiras e Escola de Príncipes e Princesas Audazes.

Por seu turno, a recolha de dados foi realizada por intermédio de observação participante e de oficinas pedagógicas.

Sobre a observação participante, Richardson *et.al* (2009) comunicam que esse instrumento é recomendado em casos de estudo de grupos e comunidades, uma vez que o observador participa na mesma posição e nível dos sujeitos da investigação. Já Mónico *et.al* (2017) aludem que a convivência do investigador com o grupo pesquisado é um pressuposto fundamental que permite uma compreensão genuína dos fatos, que de outro modo não seria possível; desse modo essa experiência direta oportuniza um desvelamento mais aprofundado de episódios, comportamentos e atitudes.

Nesta pesquisa, foram realizados quatro momentos de observação participante em cada escola, nos quais foi possível perceber a dinâmica das aulas, o modo de atuação das professoras e o comportamento dos estudantes.

No que concerne às oficinas pedagógicas, estas foram realizadas sob o entendimento de que se trata de “toda oficina necessita promover a investigação, a ação, a reflexão; combinar o trabalho individual e a tarefa socializadora; garantir a unidade entre a teoria e a prática” (VIEIRA E VOLQUIND, 2002: 11).

Infere-se, dessa forma, que as atividades práticas propostas nas oficinas pedagógicas também são passíveis de promover reflexões teóricas oriundas da própria realidade. Nessa perspectiva Paviani e Fontana (2009) ressaltam que a metodologia das oficinas pedagógicas privilegia a ação e a reflexão, possibilitando a elaboração e

desenvolvimento de conhecimentos teóricos e práticos. Assim, são apresentadas tarefas que requerem a solução de problemas ou dificuldades, englobando o planejamento de projetos de trabalho, elaboração de materiais didáticos, realização de materiais em sala de aula e apresentação do produto final dos projetos, com reflexão crítica e avaliação.

Nesta pesquisa, foram realizadas três oficinas pedagógicas em cada escola, as quais foram desmembradas em três momentos. As temáticas referiram a vivência da interdisciplinaridade por meio da música em contos de fada, ao enriquecimento do vocabulário dos estudantes por meio da música em contos de fada e aos contos de fada alusivos à música e à sensibilidade musical. Foi verificado que as oficinas contribuíram para que professoras e estudantes pudessem analisar suas formas de agir no âmbito da coletividade da sala de aula, resultando em mudanças de comportamentos e superação de dificuldades diante dos novos conhecimentos que estavam a ser assimilados.

Quanto à análise dos dados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo, seguindo-se uma perspectiva analítico-descritiva.

Ao invés de categorias de análise foram utilizadas dimensões de análise que foram concebidas com base na problemática de pesquisa que orientou esta investigação e que no âmbito da análise dos dados teve os seguintes sentidos que foram delineados no desenvolvimento do estudo: vivências interdisciplinares por meio da música em contos de fada, contribuições da música em contos de fada para o enriquecimento do vocabulário dos estudantes e a música em contos de fada e a sensibilidade musical dos estudantes.

3. REFLEXÕES SOBRE A INTERDISCIPLINARIDADE POR MEIO DA MÚSICA NAS ESCOLAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Ao refletir sobre a música na escola de educação básica como um processo interdisciplinar, é importante ponderar sobre as pretensões que se almeja. Desse modo,

[...] na Educação Básica torna-se mais sensato aos educadores musicais atuarem com a música de forma interdisciplinar, que nesta etapa do aprendizado não pretende formar Músicos e sim indivíduos sensíveis a ela. Na educação fundamental o professor de música deve preparar o aluno para a compreensão básica da linguagem musical, buscando sempre formar o apreciador musical do futuro e não o instrumentista, o compositor, o regente ou o arranjador (ALBANO DE LIMA, 2015: 29-30).

Nesse prisma, Albano de Lima (2015) também advoga que a inserção da música como processo interdisciplinar em escolas da educação básica também implica na necessidade de superar a ideia de que o ensino musical é apenas um acessório das outras disciplinas. Portanto, uma vez que a música se constitui em um campo do saber, é importante o conhecimento técnico da linguagem sonora a fim de que se possa realizar uma ação comprometida e consciente com a interdisciplinaridade.

De igual modo, é pertinente privilegiar como se processam as relações dos estudantes com a música, considerando, sobretudo, a bagagem musical que os mesmos trazem consigo, dada a possibilidade das vivências interdisciplinares para ampliar os conhecimentos dos estudantes

Penna (2003: 78) declara que, embora haja possibilidade de ação pedagógica para ampliar o universo musical e o desenvolvimento do senso crítico, esse esforço não se constitui em uma fácil tarefa, visto que não existem fórmulas prontas. Para essa autora, “a possibilidade de buscar e construir os caminhos necessários inicia-se com a disposição em olhar para o aluno e acolher as suas práticas culturais”.

Como possibilidades interdisciplinares, ao tratar da temática “Interdisciplinaridade, música e educação musical”, Fucci Amato (2010) menciona, dentre outras alternativas, campos que podem ser explorados nas interações da música e da educação musical a partir da voz cantada, especialmente através do canto coral.

Ainda no que se refere à ação interdisciplinar no ensino musical, Braga (2012) afirma que a aprendizagem se torna significativa ao congregar múltiplos saberes, ao promover experiências variadas e ao considerar o contexto social na qual se encontra inserida. Tratando da atuação pedagógico-musical na educação básica, essa autora declara que a escola deve buscar o envolvimento de músicos, indivíduos e comunidade para a promoção de experiências musicais.

No que toca ao desenvolvimento de práticas musicais numa perspectiva interdisciplinar, é possível recorrer ao modelo educacional proposto por Swanwick (2003), o qual é denominado de teoria espiral de desenvolvimento musical, considerando que o mesmo propõe que as atividades de educação musical devem ter como eixos principais a criação, a apreciação e a interpretação, o que pode ser plenamente vivenciado em escolas de educação básica.

Para esse autor, a música faz parte de todas as culturas e tem um papel específico em vários sistemas educacionais, não devido a atividades e serviços que desencadeia, mas porque se trata de uma linguagem simbólica, um discurso sobre o próprio ser humano referente à sua interação com os seus pares e o mundo, por intermédio de sonoridades. Portanto, a música emerge em dado contexto social e interage com outros elementos da cultura.

Compreende-se que

[...] “a função do ensino de música na escola é justamente ampliar o universo musical do aluno, dando-lhe acesso à maior diversidade possível de manifestações musicais, pois a música, em suas mais variadas formas, é um patrimônio cultural capaz de enriquecer a vida de cada um, ampliando a sua experiência expressiva e significativa. Cabe, portanto, pensar a música na escola dentro de um projeto de democratização no acesso à arte e a cultura” (PENNA, 2008, p. 25).

Foi nessa concepção que foi proposto o trabalho interdisciplinar por meio do conto de fada “O Flautista de Hamelin”, visto que se buscou uso de contribuições da educação musical para serem realizadas as oficinas em sala de aula, com o propósito de enriquecer a prática pedagógica das professoras.

4. SENTIDOS QUE FORAM DELINEADOS NO DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA

Neste item, são apresentados os sentidos delineados no percurso da investigação cujas oficinas privilegiaram atividades de escuta de sons, atenção ao silêncio, imitação de gestos sonoros, estímulo à criatividade e improvisação. Para tanto, foram promovidos momentos de contação e sonorização de histórias, debates, trabalhos grupais e assistência à vídeos.

4.1 Vivências interdisciplinares por meio da música em contos de fada

É importante ressaltar que as vivências interdisciplinares desenvolvidas em torno da interação entre música e contos de fada foram construídas mediante a concepção de interdisciplinaridade escolar que foi elaborada para a pesquisa, a qual se caracteriza como sendo um processo de intervenção educativa intencional, baseado na integração e interação de conhecimentos disciplinares, tendo como finalidade a disposição autônoma para o ensino e a aprendizagem, a partir do reconhecimento das condições materiais da existência humana e da pactuação entre o sujeito e o seu próprio eu, entre sujeito(s) e sujeitos(s) e entre sujeito(s) e objeto(s), a fim de que seja mobilizada a aquisição de novos conhecimentos e aprendizagens.

Em vista disso, a intencionalidade da intervenção educativa interdisciplinar fez uso de conteúdos de apreciação musical e história da música permeados com atividades de contação de história, reconhecendo os estudantes enquanto sujeitos históricos. Nessa perspectiva, foram realizadas pactuações referentes ao compromisso do aluno consigo mesmo, com os seus pares e perante o objeto de aprendizagem, resultando na possibilidade de novos conhecimentos e aprendizagens que foram concretizados através de apresentações artísticas.

Assim sendo, na Escola dos Encantos, Contos e Canções e na Escola Castelo das Brincadeiras, os estudantes criaram gestos sonoros para ilustrar o conto de fada “O Flautista de Hamelin”. Entretanto, na Escola de Príncipes e Princesas Audazes, além da criação de gestos sonoros, os estudantes produziram um espetáculo deste conto que foi apresentado na programação do dia da “Família na Escola”, tendo na plateia a presença do secretário municipal de educação, que convidou a turma para fazer outra apresentação na audiência pública de reativação do conselho municipal contra o uso de drogas.

É relevante reafirmar o uso dos princípios da educação musical proposta por Swanwick, uma vez que foi oportunizado aos estudantes vivências musicais através da apreciação, da criação e da interpretação. Ressalte-se que essas vivências, realizadas numa perspectiva interdisciplinar entre música e contos de fada, foram para a maioria dos alunos as suas primeiras experiências orientadas na ótica da apreciação, criação e apresentação musical.

4.2 Contribuições da música em contos de fada para o enriquecimento do vocabulário dos estudantes

Nesta pesquisa, a atenção não buscou apenas a verificação se os alunos tiveram novos acréscimos ao seu repertório de palavras ou expressões, pois entende-se que essa ampliação quantitativa é um processo, cuja temporalidade ultrapassaria a proposta investigativa. Assim sendo, no que concerne ao enriquecimento do vocabulário dos estudantes, o enfoque foi direcionado à importância acerca do conhecimento de si mesmo, dos outros e do mundo no qual estão inseridos, com vistas ao reconhecimento de sua voz, não apenas enquanto fala, mas como linguagem de intervenção. Caso contrário, como já foi dito, o enriquecimento vocabular se restringiria ao acúmulo de novas palavras que apenas resultariam em um estado de falação insignificante.

Uma das oficinas versou sobre a criação de histórias em grupos, o que foi realizado na Escola dos Encantos, Contos e Canções e na Escola Castelo das Brincadeiras. Além da criação, também houve a sonorização. Os alunos da Escola de Príncipes e Princesas Audazes não conseguiram atender à proposta, sendo verificado uma grande dificuldade na escrita. Contudo, esses alunos ampliaram a capacidade do falar e escutar, o que impactou professores e direção da escola, uma vez que essa turma era considerada “a pior turma da escola”, dada à indisciplina e ao modo agressivo na relação entre os seus estudantes e seus pares. Portanto, apesar de não terem sido realizados o segundo e terceiro momento conforme planejado, pode-se dizer que, mesmo nessa situação, foi verificada a ampliação do vocabulário dos estudantes no que tange à nova conduta que tiveram diante do desafio de apresentar um conto de fada sonorizado através de instrumentos que eles não sabiam tocar.

Ao se ponderar acerca do enriquecimento do vocabulário dos estudantes por intermédio dos contos de fadas, deve-se permitir que os alunos recontem o conto ou as suas histórias. O professor deve respeitar a fala dos mesmos, a aceitação da outra voz que não é a sua. Não há como almejar a autonomia do estudante, não admitindo a exposição do seu discurso, pois, “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico” (FREIRE, 2014: 39).

Foi com base nessa assertiva que foram propostas as atividades das oficinas. Assim, foi observado que as atividades que os estudantes tiveram maior dificuldade para realizar foram as que eles demonstraram desconcentração e desinteresse, levando à indisciplina. Nesse âmbito, não se pode desconsiderar a importância da atuação do professor em sala de aula, pois, segundo Silva e Matos (2017), “quanto melhor a relação professor-aluno, menor a indisciplina”. Essa proposição foi comprovada na investigação, visto que na Escola dos Encantos, Contos e Canções, os estudantes demonstravam inquietude para participar, mas, não como indisciplina; diferentemente das outras duas escolas, uma com os comportamentos extremamente controlados pela professora e outra sem qualquer interferência em relação às condutas dos alunos; ambas sem envolvimento com as crianças.

As atividades realizadas suscitaram reflexões sobre a importância da relação dialógica para aniquilar o autoritarismo e a ausência de liderança por parte do professor, com vistas a que fosse possível uma abertura para que os alunos pudessem assumir a sua qualidade de sujeitos ativos no processo de suas aprendizagens. Segundo Freire (2014), a prática docente deve ser avaliada a todo o instante, cabendo ao educador o uso de sua autonomia no que tange à tomada de decisões, orientação de atividades, estabelecimento de tarefas e cobrança de produção coletiva e grupal. Por isso, o educador deve ter clareza da diferença entre autoridade e autoritarismo. Para tanto, é preciso admitir que “ensinar exige bom senso” (FREIRE, 2014: 60).

Uma das dificuldades percebidas durante a investigação foi que os estudantes não tinham o hábito da escuta devido à indisciplina, prejudicando a dialogicidade, além de implicar em menos tempo para o ensino e a aprendizagem.

Partindo do pressuposto que só é possível realizar algo coletivamente quando se é capaz de ouvir o outro, desde o início da intervenção, foi estabelecido um pacto para a comunicação: todos podem falar, mas todos devem escutar. Assim foi pontuado porque a maioria dos alunos ficava falando em voz alta ou gritando. Em muitas situações, todos queriam ser ouvidos, mas parecia que não sabiam como escutar. Quando começaram a perceber que a comunicação pode ser vivenciada através do diálogo, a interação começou a acontecer.

4.3 A música em contos de fada e a sensibilidade musical dos estudantes.

Especificamente, nesse sentido foram feitas contações e sonorizações de histórias. Na Escola dos Encantos, Contos e Canções, os estudantes sonorizaram as próprias histórias, as quais foram apresentadas na própria sala de aula.

Na Escola Castelo das Brincadeiras, além da apresentação em sala, os alunos também elaboraram uma história coletivamente, a qual foi apresentada na solenidade de encerramento do semestre.

Quanto à Escola de Príncipes e Princesas Audazes, os alunos sonorizaram o conto de fadas “O Flautista de Hamelin” e fizeram duas apresentações públicas.

Nas primeiras escolas, o trabalho foi desenvolvido por meio de sons vocais e gestos sonoros. Já na Escola de Príncipes e Princesas Audazes, a sonorização foi desenvolvida por intermédio de gestos sonoros e de instrumentos musicais existentes na escola. É importante ressaltar que o único aluno que sabia manusear um instrumento musical foi o estudante que fez o papel do flautista.

5. CONCLUSÕES

Nesta pesquisa, as vivências interdisciplinares através da música no conto de fada “O Flautista de Hamelin” contribuíram para o exercício da criatividade, à medida que os alunos, com a direção inicial da pesquisadora, puderam criar gestos sonoros, além de inventar e sonorizar histórias. Assim, foi possível e desafiador, a elaboração e a realização das apresentações musicais, construídas em sala de aula, as quais demonstraram que a aprendizagem foi alcançada com a criatividade dos participantes e com o prazer coletivo do fazer musical. De igual modo, o estudo favoreceu o surgimento de situações que deflagraram a autonomia dos estudantes, à medida que continuamente os desafios foram superados, culminando nas apresentações artísticas referidas, pois os mesmos passaram a se perceber como autores de uma obra de arte.

O estudo revelou uma sensibilidade musical que ajudou a diminuir a indisciplina e resultou no comprometimento dos estudantes e das professoras que passaram a adotar, no planejamento diário, vivências artísticas, o que não era usual. Conclui-se, pois, que a vivência da interdisciplinaridade por meio da música no conto, “O Flautista de Hamelin”, contribuiu para estabelecer uma relação dialógica em sala de aula, novas aprendizagens e a valorização de atividades coletivas.

Em suma, o percurso metodológico da pesquisa e os resultados obtidos permitem concluir que o trabalho interdisciplinar por meio da música em contos de fada possibilitou aos estudantes a assunção de si mesmos enquanto autores de sua própria aprendizagem, reconhecendo a sua condição de ser no mundo, ampliando o seu universo vocabular e evidenciando a sensibilidade musical, o que foi demonstrado na diminuição de indisciplina em sala de aula e no comprometimento que assumiram no que diz respeito ao planejamento e à execução das apresentações artísticas, nas quais foram protagonistas

REFERÊNCIAS

- Albano de Lima, F. (2015). Formação de Docentes: articulações entre o pensar e o agir musical. *Revista Interdisciplinaridade*. São Paulo, 7, 26-31.
- Bettelheim, B. (2007). *A Psicanálise dos Contos de Fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Braga, S. M. (2016). Canto coral e performance vocal: formação inicial dirigida à educação básica. *Música Hodie*. Goiânia, 16(2), p. 186-198, 2016.
- Brasil. LDB – Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº 9.394. 1996.
- _____. Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008, que altera a de nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, para dispor sobre a obrigatoriedade do ensino da música na educação básica. Brasília, DF.
- Coelho, N. N. (2000). *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna.
- _____. (2009). *O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos*. São Paulo: Paulinas.
- Crusoé, N. M. C. (2010). *Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentidos atribuídos pelas professoras*. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.
- _____. (2014). *Prática pedagógica interdisciplinar na escola fundamental: sentido atribuídos pelas professoras*. Curitiba: CRV.
- Fazenda, I.C. A. (1996). *Práticas Interdisciplinares na Escola*. São Paulo: Cortez.
- _____. (2002). *Interdisciplinaridade: um projeto em parceria*. São Paulo: Loyola.
- _____. (2008a). *O que é Interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.
- _____. (2008b). *Didática e Interdisciplinaridade*. Campinas: Papirus.

- _____. *História, teoria e pesquisa*. Campinas, SP: Papirus.
- Freire, P. (2014). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Fucci Amato, R. C. (2010). Interdisciplinaridade, música e educação musical. *Opus*, Goiânia, 1, 30-47.
- Green, L. (2012). Ensino da música popular em si, para si mesma e “para” outra música: uma pesquisa atual em sala de aula. *Revista da ABEM*. Londrina, 20, p. 61-80.
- Japiassu, H. (1986). *Interdisciplinaridade e patologia do saber*. Rio de Janeiro: Imago.
- Lenoir, Y. (2005). Três interpretações da perspectiva interdisciplinar em educação em função de três tradições culturais distintas. *Revista E-Curriculum*.
- _____. (2008). *Didática e interdisciplinaridade: uma complementaridade necessária e incontornável*. Campinas: Papirus, 45-75.
- Lima, S. R. A. (2007). Interdisciplinaridade: Uma prioridade para o ensino musical. *Música Hodie*. Goiânia, 7 (1), 51-65.
- _____. (2008). Mais reflexão, menos informação! *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez.
- Mónico, L., Alferes, V., Parreira, P. & Castro, P.A. (2017). A observação participante enquanto metodologia de investigação qualitativa. *Actas Investigação Qualitativa nas Ciências Sociais. 6º Congresso Ibero Americano de Investigação Qualitativa*, Salamanca, 3, 724 - 733.
- Paviani, N. M. F., Soldatelli, N. M. (2009). Oficinas pedagógicas: relato de uma experiência. *Conjectura*, Caxias do Sul, 14(2), 77-88.
- Penna. M. (2008). *MÚSICA(S) e seu Ensino*. Porto Alegre: Sulina
- _____. (2003) Apre(e)ndendo músicas: na vida e nas escolas. *Revista da ABEM*, Porto Alegre, 9, 71-79.
- Richardson, R. J. (2009). *Pesquisa social: Métodos e Técnicas*. São Paulo: Atlas.
- Silva, M. F. G. (2009). *Para uma ressignificação da interdisciplinaridade na gestão dos currículos em Portugal e no Brasil*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Swanwick, K. (2003). *Ensinando música musicalmente*. São Paulo: Moderna.
- Vieira, E., Volquind, L. (2002). *Oficinas de ensino: O que? Por quê? Como?* Porto Alegre: Edipucrs.
- Volobuef, K.(2013). Contos de fadas dos Irmãos Grimm. *Carta Fundamental*.

A DIVERSIDADE DE NOMENCLATURAS EMPREGADAS PARA DESIGNAR PROPOSTAS PEDAGÓGICAS NÃO-TRADICIONAIS: UMA ABORDAGEM SOBRE ESCOLAS INOVADORAS, ESCOLAS REFLEXIVAS, ESCOLAS INTEGRAIS E ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

ID 192

Maiara Ariele PEDERSEN

Raul Cabral FRANÇA

Ana Maria Falcão de ARAGÃO

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

pedersenmaiara@gmail.com; raulfranca@gmail.com; anaragao@gmail.com

Resumo: A fim de compreender os processos de transformação e mudança da escola atualmente, esta pesquisa problematiza o campo da diversidade de nomenclaturas empregadas para designar propostas pedagógicas não-tradicionais. Baseando na pesquisa bibliográfica, o objetivo foi identificar, descrever e analisar nomenclaturas empregadas para designar essas propostas pedagógicas: Escolas Inovadoras, Escolas Democráticas, Escolas Reflexivas e Escolas Integrais. Para tal, fez-se necessário conhecer os caminhos pelos quais percorreram seus estudos, e com isso enfatizar os conceitos apresentados nas referidas definições buscando apontar semelhanças e diferenças. Por meio delas, podemos perceber a educação sob uma nova perspectiva, com uma visão mais ampla para além dos objetivos apenas de transmissão de conteúdos atribuídos comumente à escola tradicional, bem como compreender que o uso de determinada nomenclatura é cheio de intenções e significados, que compreende relações de poder e de espaço, e assim demarcar as implicações na escolha e no uso de determinado termo.

Palavras-chave: Propostas Pedagógicas não-tradicionais; Escolas Inovadoras; Escolas Democráticas; Escolas Reflexivas; Escolas Integrais.

INTRODUÇÃO

A escolarização é marcada por formas institucionais bem estabelecidas e estabilizadas, a ponto de constituírem uma “gramática” - de tão internalizada pelas pessoas, suas regras não precisam ser compreendidas conscientemente para funcionarem e serem naturalizadas como “o jeito que as escolas são” (TYACK; TOBIN, 1994). Tais modos de organizar o espaço, o tempo, o saber e o poder dentro da escola consagraram-se como o modelo tradicional; as práticas que desviam desse padrão chamam a atenção e encontram desafios maiores para ter continuidade. Este trabalho dedicou-se a contribuir para o mapeamento do campo conceitual, investigando quatro nomenclaturas comumente empregadas para designar propostas pedagógicas que rompem com aspectos da escola tradicional: escolas inovadoras, escolas democráticas, escolas reflexivas e escolas integrais. Por meio de pesquisa bibliográfica, esta pesquisa se propôs a localizar autores de referência que utilizam os termos, para identificar princípios, teorias e práticas que estão associados a cada categoria, bem como apontar convergências e divergências entre elas. Os resultados apresentados a seguir são uma síntese de conceitos encontrados nos autores de referência, seguida de análise sobre semelhanças e diferenças.

ESCOLAS INOVADORAS

O termo inovação tem sido utilizado em diferentes contextos e por diversos atores sociais, e por isso essa pesquisa se propõe a delimitar o seu uso. Este tópico irá trazer uma abordagem sobre o termo escolas inovadoras a partir do olhar de uma pesquisadora que fez seu doutorado na área. Barrera (2016) traz para a educação um novo panorama em relação à denominação e argumenta no sentido de que, há, sem dúvida, um movimento em relação

à inovação educacional, clara oposição ao modelo tradicional de ensino. O que é necessário, é então, relembrar, os caminhos por onde uma educação tradicional se fez tão consolidada. Mais do que lembrar os caminhos, é necessário que se recorde o que denominamos educação tradicional. Para tal, me apoio em Barrera (2016) quando define que a educação tradicional se pauta em alguns invariantes, ou seja, há modelos, práticas e comportamentos que se repetem ao longo dos anos e que definem uma educação nos moldes tradicionais. A autora define que há, ao todo, quatro invariantes do modelo de organização escolar que são: o tempo, o espaço, as relações com o conhecimento e as relações de poder.

Em resumo, são muitos olhares para a escola partindo de diferentes conceitos, mas é comum a diversos autores mencionar como elementos invariantes, mais relevantes ou constitutivos da escola moderna essas três dimensões: o *tempo* (fragmentado em torno de 50 minutos), o *espaço* (fragmentado com base nas salas de aula) e às *relações pedagógicas* (fragmentação do saber, classificação, programas e controle). Para alguns autores, esta última aparece desmembrada em *relações de poder* e *relações com o saber*. Estes quatro elementos serão para nós [...] os aspectos definidores da organização da escola moderna ou hegemônica. É sobre essa aceção que analisaremos às inovações que estão sendo propostas. (p. 36).

Ainda pensando em inovação, Barrera discute também as diferenças que os usos dos termos reforma e inovação podem implicar, a primeira se situa em um campo em que as propostas de mudança são impostas verticalmente, em que os atores responsáveis pela mudança não estão envolvidos e que muitas vezes não leva em consideração as reais necessidades do contexto. A partir dos estudos de Messina, a autora comenta: (...) na década de 1960 esse tema era recorrente no campo educacional.

Na década seguinte o conceito de inovação foi vinculado a propostas pré definidas para que outros sujeitos a adotassem. Tratava-se de mudanças a serem implantadas verticalmente de cima para baixo, mecanismos do ajuste que reforçaram a regulação social e pedagógica e acabavam por homogeneizar a inovação. Apenas na década de 1990 o conceito passou a ser também relacionado a processos autogerados e diversos, e nos anos 2000 surgiu como algo mais aberto, com múltiplas formas e significados, associado ao contexto em que insere. Ainda assim a bibliografia sobre o tema assume a inovação como um fim em si mesma ou como solução para os diversos problemas complexos e estruturais da educação. Messina (2001) ainda afirma que a inovação é vista como um processo e não como um acontecimento, mas que comumente a diferenciam do conceito de mudança. Por isso a autora salienta a importância de ambos serem visto como um processo comum. (BARRERA, 2016, p.21)

É possível ver que, só então a partir dos anos seguintes a 1990, é que houve uma movimentação no sentido de trazer para o termo inovação uma conotação que se aproxima dos significados que se fazem mais adequados. Barrera ainda ressalta que, embora muitos autores discorram sobre o termo inovação no sentido de melhorias, de conserto e de correção, assim como a superação de alguma coisa que está ultrapassada, essa é uma ideia que pode ser questionada quando colocamos em evidências às forças envolvidas nessas propostas.

Ainda que tal concepção esteja presente na definição de muitos autores, discordamos dessa associação. Compreendemos que as mudanças podem beneficiar apenas determinados grupos, normalmente o grupo que se associa aos objetivos formais dos projetos, pressupondo um conceito de progresso, do avanço linear, em que vemos adaptações capazes de gerar melhores resultados para alguns, mas não necessariamente para todos, uma vez que vivemos em uma trama complexa de relações onde coexistem objetivos diversos e até mesmo contraditórios. O mesmo raciocínio é empregado quando a referida autora trata da intencionalidade. (BARRERA, 2016, p. 22)

Barrera evidencia que, o entendimento do conceito de inovação está para além de definições que comumente são empregadas. O exemplo mais adequado é pensar em como o termo inovação tem sido utilizado pelo contexto mercadológico, isto é, os empregos do termo inovação estão fortemente ligados para se referir a movimentos em organizações de desenvolvimento de tecnologia e do ramo empresarial. Há também outras organizações, como é o caso dos movimentos sociais por exemplo, que utilizam mecanismos inovadores mas ainda assim, ficam à margem e não têm suas práticas reconhecidas tal como em comparação a outras organizações. É então necessário deixar claro que, nessa perspectiva de análise, os atores envolvidos nos processos de transformação não necessariamente precisam teorizar sobre como fazer. É importante ressaltar que ao tomarmos essa definição como referência, estaremos entendendo que “os agentes propulsores de mudança tem clareza da situação que querem mudar e, mesmo que esta compreensão não esteja sistematizada em relatórios, ela pode existir de uma forma mais visceral.” (2016, p. 22) Por esta explanação, já se evidencia também que o conceito de inovação que defenderemos aqui não se refere a processos que são privilégio de alguns poucos, mas sim a possibilidade de ação de qualquer sujeito. Tal concepção se contrapõe a outro grande grupo de teóricos que associa o conceito de inovação a escala. Dessa maneira, inovação na educação acabaria limitando-se às mudanças relacionadas ao sistema, excluindo às provocadas pelos próprios agentes em suas práticas sociais, cujos mecanismos de transmissão são outros que não os formais. (BARRERA, 2016, p. 22)

O que fica é o entendimento de que o termo inovação está relacionado mais a uma intenção de mudança e seu caráter prático de realização do que as grandes sistematizações de aplicabilidade em larga escala. Por fim, utilizo aqui a definição de inovação que a tese da Barrera sintetiza: “Inovação na educação é um processo intencional de mudança de uma prática educativa desenvolvida por um sujeito, grupo ou sociedade, que incorpora um ou mais aspectos novos a esta prática.” (2016, p. 24)

ESCOLAS DEMOCRÁTICAS

Uma vez que o conceito de democracia está no cerne desta proposta educacional, é útil buscar explorar seu significado e como pode ser aplicado ao campo da educação. Para compreender uma das leituras possíveis do termo, apoio-me nos escritos de Dermeval Saviani, que sintetiza da seguinte maneira:

Enquanto elaboração teórica, a democracia moderna desembocou em duas vertentes. Uma, cujo principal formulador foi Locke, se expressa na forma da democracia representativa mediante a qual o povo não exerce diretamente o poder político, mas elege representantes aos quais delega o poder de definir as normas de funcionamento da sociedade aprovando as leis que obrigam a todos os seus membros. A outra, que tem como principal porta-voz Rousseau, é a democracia direta em que o poder legislativo é exercido pelos próprios cidadãos. A primeira forma foi a que se tornou hegemônica sendo adotada praticamente por todos os estados liberais contemporâneos por meio de eleições periódicas realizadas na vigência do sufrágio universal. (SAVIANI, p. 654)

Em resumo, a democracia se caracteriza como um regime político que se fundamenta na autoridade popular. Isto é, se em regimes políticos absolutistas a soberania se configura no papel de um monarca, nas democracias, é o próprio povo que passa a deter a prerrogativa da escolha de seus governantes.

Entretanto, para exercer a soberania, para se tornar governante ou, pelo menos, para ser capaz de escolher e controlar quem governa, os membros da população precisam ser educados. *A escola surge, então, como o grande instrumento de construção da ordem democrática* difundindo-se a ideia da “escola redentora da humanidade” sob cuja égide desencadeia-se a campanha pela escola pública, universal, obrigatória, gratuita e laica viabilizada, em cada país, pela organização do respectivo sistema nacional de ensino. *Nesse novo contexto a educação assume uma função explicitamente política.* A escola passa a ser entendida como um instrumento para transformar os

súditos em cidadãos, portanto, um instrumento de participação política, a via efetiva para se implantar a democracia. Vemos, então, que a escola democrática se relaciona com a questão da cidadania, sendo entendida como a instituição que forma cidadãos ou, como consta da legislação, que prepara para o exercício consciente da cidadania. (SAVIANI, 2017, p. 654, grifos meus)

A escola então, como uma premissa, deveria tomar para si a responsabilidade da transformação de um sujeito submisso, alienado e complacente aos diversos tipos de desigualdade, em sujeitos críticos, ativos e transformadores da sociedade. Ao mesmo tempo que isso fica claro, quando paramos para pensar o que se caracteriza por uma escola democrática, vemos, na prática, projetos e ações cotidianas que estão na contramão desse princípio. Eis aí o paradoxo: o mesmo raciocínio coerente e plausível que respalda o papel da escola de formar para o exercício consciente da cidadania gera conclusões contraditórias. Assim, quando, diante da pergunta que escola queremos, respondemos que queremos uma escola que forme para o exercício consciente da cidadania, encontramos-nos diante de expectativas contraditórias: queremos, pela ação educativa, contar com cidadãos ativos, críticos e transformadores, mas no fundo desejamos que esses mesmos cidadãos sejam dóceis, colaboradores, compreensivos das diferenças e desigualdades, respeitosos da ordem social e conformados à situação vigente; submissos, portanto, às normas e valores próprios da sociedade tal como se encontra constituída. (SAVIANI, 2017, p. 655)

Então, como explicar a situação atual da educação no Brasil que, em lugar de contribuir para a construção e consolidação da democracia torna essa tarefa praticamente impossível? É inegável que, na contramão dos que desejam uma escola comprometida com a educação democrática, estejam os que se prejudicam com essa proposta. A burguesia se opõe enfaticamente a esse modelo, quando fica claro que, é por meio da formação de indivíduos críticos que seu status quo fica ameaçado. “Os esforços de tornar mais precisa a definição de democracia e estender seu significado a toda a sociedade são vistos por alguns dos mais privilegiados deste país como ameaças a seu status e poder.” (APPLE; BEANE, 2001, p.15) É em meio a esse campo de tensões opostas que vemos aparecer cada vez mais projetos políticos que visam o empobrecimento da educação, com medidas que não valorizam o princípio da formação de cidadãos críticos. Demerval Saviani (2017) nos mostra que temos que ter uma prática educativa que coloque a democratização a serviço da emancipação humana, assim como, que seja garantido mecanismos que possibilitem a consciência. A democratização tem como objetivo a consciência política e a superação dos problemas do capital.

ESCOLAS REFLEXIVAS

O conceito de escola reflexiva foi criado a partir dos escritos sobre profissional reflexivo e professor reflexivo, fundamentado no trabalho de Donald Schön (1983, 1987). Foi sugerido por Isabel Alarcão em seu livro “Escola Reflexiva e Nova Racionalidade”, que teve como objetivo explicar uma nova lógica de funcionamento da escola quando está se propõe a dar mais sentido a seu ofício. Em específico, no capítulo 1, intitulado “Escolas Reflexivas”, a autora faz uma análise detalhada de como entende os princípios que cercam um novo jeito de organização escolar.

Em síntese, a autora explica que, “a escola inovadora é a escola que tem a força de se pensar a partir de si própria e de ser aquilo que mais adiante designarei por escola reflexiva.” (p. 19). Para organizar o entendimento, Alarcão divide em dez “ideias que tentam traduzir o meu pensamento sobre uma escola de ‘cara mudada’ e preparar o leitor para entender o conceito de escola reflexiva.”

Reproduzo algumas das ideias da autora na íntegra.

A Centralidade das Pessoas na Escola e o Poder da Palavra

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo.

As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam.

São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia.

A Educação para o e no Exercício da Cidadania

Entre as contradições da sociedade atual dá-se conta da competitividade, do individualismo e da falta de solidariedade em um mundo que tanto se globalizou e aproximou as pessoas. Vive-se em alienação. Talvez se deva a isso mesmo a intensidade com que novamente se tem valorizado a educação para a cidadania. Já neste texto afirmo que a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola.

O Desenvolvimento Profissional na Ação Refletida

O professor é um profissional da ação cuja atividade implica um conjunto de atos que envolvem seres humanos. Como tal, a racionalidade que impregna a sua ação é uma racionalidade dialógica, interativa e reflexiva na lógica do que acima se disse e como afirmam Garrido, Pimenta e Moura “na última década, a literatura sobre a formação do professor reflexivo tem-se deslocado de uma perspectiva excessivamente centrada nos aspectos metodológicos e curriculares para uma perspectiva que leva em consideração os contextos escolares” (2000, p. 92). E os mesmos autores continuam, salientando que as organizações escolares são “produtoras de práticas sociais, de valores, de crenças e de conhecimentos, movidas pelo esforço de procurar novas soluções para os problemas vivenciados” (idem).

A complexidade dos problemas que hoje se colocam à escola não encontra soluções previamente talhadas e rotineiramente aplicadas. Exige, ao contrário, uma capacidade de leitura atempada dos acontecimentos e sua interpretação como meio de encontrar a solução estratégica mais adequada para elas. Esse processo, pela sua complexidade, exige cooperação, olhares multidimensionais e uma atitude de investigação na ação e pela ação. Por outro lado, exige do professor a consciência de que a sua formação nunca está terminada e das chefias e do governo, a assunção do princípio da formação continuada. No entanto, também lhe dá o reconforto de sentir que a profissão é para ele, com os outros, sede de construção de saber, sobretudo se a escola em que leciona for uma escola, ela própria, aprendente e, conseqüentemente, qualificante para os que nela trabalham.

A premissa de uma escola reflexiva está resumida nestas ideias; no entanto, é necessário que se atente ao foco desse conceito. A ideia de escola reflexiva é complexa e ampla, estende suas necessidades e

comprometimento para além dos envolvidos diretamente no dia a dia da escola, como à toda comunidade que se faz ao entorno da escola. É importante que se note que ao longo da definição do conceito de escola reflexiva os termos “escola inovadora” e “escola democrática” aparecem. Preferi por trazer na íntegra os escritos de Alarcão para não perder de vista às colocações que ela trás e como ela as nomeia. Dado o foco de investigação desta pesquisa, faz-se necessário que se repare como os termos são utilizados e estabelecer relações com os significados defendidos aqui.

Uma escola que se propõe inovadora e democrática concilia duas ideias que foram detalhadas aqui. O que essa concepção traz a mais é o termo “reflexivo”. É a partir desse termo que se espera que o cotidiano da escola seja palco de produção de conhecimento singular da prática e que os seus estudos possam servir de base teórica para outros interessados no assunto. Ao colocar como premissa que os movimentos cotidianos da escola sejam fontes de material empírico para a produção de conhecimento, colocamos o professor como um sujeito capaz de compreender a realidade de uma forma outra e que a partir disto, se coloca com autonomia no seu fazer pedagógico. Essa ideia de educação vai na contramão de projetos em larga escala. O que se defende aqui é que, ao conhecer e tomar como ideia inicial que os professores produzem conhecimento e podem aprimorar sua prática ao olhar o seu cotidiano em uma proposta reflexiva, sistematizando a teoria com a prática, a atuação do profissional se faz mais humana e proveitosa.

ESCOLAS INTEGRAIS

O conceito de educação integral que discutirei a seguir tem como ponto de partida a sistematização feita pelo Centro de Referência em Educação Integral (CREI), por ser este um ator que se destaca na promoção da agenda de educação integral junto a redes de ensino e formuladores de políticas públicas. Segundo informações da própria plataforma,

O Centro de Referências em Educação Integral é uma iniciativa da Associação Cidade Escola Aprendiz em parceria com outras organizações não governamentais e com o apoio da União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime) e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) para promover a pesquisa, o desenvolvimento, aprimoramento e difusão gratuita de referências, estratégias e instrumentais que contribuam para a formulação, gestão e avaliação de políticas públicas de Educação Integral no Brasil. (CREI, 2019b, n.p.)

Este é um programa que é gerido e cofinanciado pela Fundação Itaú Social, Fundação SM, Instituto Inspirare, Instituto Natura, Instituto C&A e Instituto Oi Futuro. Em sua estrutura de gestão também participam a Faculdade Latino Americana de Ciências Sociais (FLACSO), o escritório Cenários Pedagógicos, o Cenpec – Educação, Cultura e Ação Comunitária, o Centro Integrados de Estudos e Programas para o Desenvolvimento Sustentável (CIEDS), o Instituto Alana, Instituto Rodrigo Mendes e o Movimento de Ação e Inovação Social (MAIS).

A ideia central dessa proposta é a de oferecer um lugar virtual e presencial sistematizado de discussão sobre o tema, enfatizando o compartilhamento de informações e a divulgação de possibilidades já experimentadas e caminhos já traçados por outros sujeitos no contexto escolar, sem a pretensão de se tornar uma fórmula pronta para implementação de modelos fechados em Educação Integral.

O que é então necessário, e se faz proposta dessa pesquisa é, evidenciar o que esse programa entende como sendo “Educação Integral”. O próprio ambiente virtual traz a define: A Educação Integral é uma concepção que compreende que a educação deve garantir o desenvolvimento dos sujeitos em todas as suas dimensões–

intelectual, física, emocional, social e cultural e se constituir como projeto coletivo, compartilhado por crianças, jovens, famílias, educadores, gestores e comunidades locais (CREI, 2019a, n.p.).

Para que essa educação se coloque como potente do ponto de vista pedagógico, são estabelecidos os seguintes princípios:

Centralidade dos estudantes - As necessidades e interesses dos estudantes referenciam a construção de todas as dimensões do projeto pedagógico. Levar em consideração a singularidade do aluno na constituição de sua trajetória de aprendizagem requer dos educadores um amplo conhecimento de diferentes formas pelas quais as crianças e jovens aprendem, e um repertório igualmente amplo de métodos. Por reconhecer que os educandos trazem culturas próprias e grande potencial criativo, é preciso proporcionar tempo e espaço para que se expressem; na educação das crianças, é especialmente importante o tempo-espaço da brincadeira, sem a obrigatoriedade de associá-la a aprendizados escolares.

Aprendizagem permanente e o currículo integrado - O conceito de Educação Integral entende os processos de ensino e de aprendizagem como uma complexa trama, em que várias dimensões humanas são levadas em consideração e que devem ser trabalhadas para haver uma formação de qualidade. Por isso, as interações e estratégias de ensino devem contemplar não apenas a dimensão intelectual do sujeito, mas também as dimensões social, emocional, física e cultural. Para tanto, os saberes escolares devem se articular aos demais elementos presentes na cultura do aluno e de sua comunidade, e isso deve estar refletido também nos métodos avaliativos.

Ampliação do tempo - O aumento de horas que o aluno passa dentro da escola é uma ideia que se aplica na defesa desse conceito ampliado de educação, que personaliza a aprendizagem e leva em consideração múltiplas dimensões do ser. Entende-se que somente a jornada média de quatro horas diárias não dá conta da complexidade que essa perspectiva defende. A ampliação do tempo, no entanto, não deve ser transformada em mais aulas de conteúdo escolar, e sim na realização de projetos e atividades que promovam interação entre os estudantes e a comunidade, e diversifiquem as aprendizagens.

Em suma, temos a defesa da proposta ao acesso do estudante a todas as áreas do conhecimento de maneira articulada e permanente, que rompendo com a fragmentação das disciplinas e dá sentido aos conteúdos a partir das questões, trajetórias, experiências e relações dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como aponta Barrera (2016), há um movimento por renovação educacional em curso no Brasil. O denominador comum entre os atores e as propostas que buscam tal renovação é a insatisfação com o modelo tradicional de escola. Todavia, um olhar mais cauteloso mostra que não se trata de um movimento homogêneo em seus valores e em suas prioridades; há diversidade de visões sobre educação, que se reflete em diferentes propostas. Não há um modelo consensual que possa simplesmente substituir a escola tradicional; portanto, quando entra em discussão as mudanças pelas quais a escola precisa passar, é preciso indagar: mudar o quê, para o quê, em nome de quê, e de que modo?

Esta pesquisa buscou contribuir para o adensamento teórico da discussão, trazendo um exame de quatro termos comumente empregados para designar propostas alternativas ao modelo escolar tradicional. Como forma de propor uma conclusão possível, apresento, como síntese das lições de pesquisa, os principais elementos que permitem identificar, descrever e analisar as chamadas escolas inovadoras, escolas democráticas, escolas

reflexivas e escolas integrais, e que conceitos são apresentados nas referidas definições, buscando apontar as semelhanças e diferenças.

O primeiro dos termos analisados, **escolas inovadoras**, não pode ser considerado, a rigor, uma perspectiva própria; é, antes, uma categoria genérica para indicar a intenção deliberada de diferenciar o que é feito em tais instituições do conjunto de práticas tradicionais da escola. Esta categoria não está vinculada a uma teoria específica ou a uma visão própria de educação; é reivindicada tanto por propostas de cunho mais progressista, voltadas para a formação de cidadãos críticos, quanto por aquelas de interesse mercadológico, que buscam um diferencial pela adoção de tecnologias de última geração, por exemplo.

O segundo, **escolas democráticas**, está ligado a uma proposta com raízes históricas e conceituais mais claras e identificáveis. As ideias sobre a relação entre a escola e a democracia remontam a Dewey, no começo do século XX; o termo “escola democrática” se consagrou décadas mais tarde, com experiências concretas como a Escola Hadera, em Israel, e condensou um movimento internacional que reúne escolas cuja característica distintiva é participação dos estudantes na tomada de decisões sobre o funcionamento da escola e sobre o currículo.

O termo **escolas reflexivas** surge a partir de uma proposta acadêmica. Deriva do conceito de reflexividade, caro ao campo de formação de professores, e representa a aplicação desses princípios a toda a instituição escolar como forma de produzir inovações, estimular o envolvimento de toda a comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico e propiciar espaços privilegiados de formação docente.

Por fim, **escolas integrais** é um termo que hoje faz parte de diversos projetos e políticas públicas em educação, mas muitas vezes unicamente pelo aspecto do tempo de jornada estendido. Todavia, como proposta pedagógica, carrega a ideia de que as escolas não tem apenas a incumbência do desenvolvimento intelectual, mas também de outras dimensões e potencialidades do sujeito, e para isso deve proporcionar atividades e espaços diferenciados, além do conteúdo escolar.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W.; Beane, J. A. Escolas democráticas. São Paulo: Cortez, 2001.
- Barrera, T. G. da S. O movimento brasileiro de renovação educacional no início do Século XXI. Tese de doutorado. Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2016.
- Centro De Referência Em Educação Integral (CREI). Conceito. 2019a. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/conceito/> >. Acesso em 08 fev. 2019.
- Centro De Referência Em Educação Integral (CREI). Quem somos. 2019b. Disponível em: < <https://educacaointegral.org.br/quem-somos/> >. Acesso em 08 fev. 2019.
- Dewey, J. Democracy and Education. Pennsylvania State University, 2001. Publicação original em 1916.
- Hecht, Y. Educação Democrática : o começo de uma história. Tradução Adriano Scandola. Autêntica Editora, Belo Horizonte, 2016
- Saviani, D. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. Psicologia Escolar e Educacional, SP, v. 21, n. 3, Setembro/Dezembro de 2017, pp. 653-662.
- Schön, D. The Reflective Practitioner. New York: Basic Books, 1983.
- Schön, D. Educating the reflective practitioner: toward a new design for teaching and learning in the professions. San Francisco: Jossey Bass, 1987.

Tyack, D.; Tobin, W. The “Grammar” of Schooling: Why Has it Been so Hard to Change? *American Educational Research Journal*, v. 31, n. 3, p. 453–479, 1994. _

VIVENCIANDO O (DES)CONHECIDO: EXPERIÊNCIAS POTENCIALIZADAS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR

ID 76

Maiara Ariele PEDERSEN

Ana Maria Falcão de ARAGÃO

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

pedersenmaiara@gmail.com; anaragao@terra.com.br

Resumo: Em uma disciplina oferecida aos estudantes do primeiro semestre de 2015 do curso de Pedagogia de uma universidade pública, objetivava-se contribuir para que os futuros professores pudessem se apropriar do seu lugar de docente desde a entrada na Universidade e, depois, na escola, reconhecessem expectativas e necessidades de quem iniciava uma relação profissional nesse contexto. Foi sugerido aos estudantes que fizessem, individualmente, registros poéticos de cada uma dos encontros: relatos da aula anterior que expressassem, além da síntese, a essência do que foi vivido, usando recursos expressivos verbais ou não. Os 49 alunos eram convidados a apresentar suas produções em classe, em momentos especialmente reservados para tal. A partir do que os alunos traziam, eram feitas discussões teóricas fundamentando as propostas, experienciando, na prática, o que vimos durante a disciplina. Em 2017, os mesmos alunos foram convidados a participar de uma disciplina eletiva, para que pudessem discutir o vivido naquele semestre e que, ao valer-se novamente da proposta do registro poético, expressassem, da disciplina anterior, quais experiências foram formativas e o que levavam como potencialmente proveitoso para a prática docente. O novo grupo, composto de 24 alunas, vivenciou novas estratégias intencionalmente planejadas para que pudessem realizar a apreensão sensível da realidade, que possibilitava a mudança, o questionamento ou a reflexão do ocorrido em 2015 e que, por meio dos registros, expressassem que relações puderam estabelecer com seu momento atual de formação. Ao final da disciplina, as produções das estudantes tornaram-se dados para investigar quais e se as experiências consideradas formativas estavam presentes nos seus textos. A partir da Psicologia Histórico-Cultural, a análise dos dados foi dirigida pela metodologia dos núcleos de significação. Este estudo encontra importantes olhares e fundamentos para conceituar, discutir e compreender os sentidos inscritos nas narrativas das estudantes. Os alunos apontaram os aspectos da disciplina que a constituíram como um espaço acolhedor, podendo descobrir a si e às outras, reforçando a importância da partilha de narrativas e do contato com as memórias e, finalmente que a mediação intencional da docente promoveu tais experiências formativas.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores; Registros Poéticos; Reflexividade.

FOI COMO ESTAR DE VOLTA A TERRENOS CONHECIDOS

Venho nesta carta contar como foi fazer a disciplina eletiva “Tópicos Especiais em Psicologia da Educação” - EP521A. De início, quando a Ana passou em nossa turma, durante uma aula do 1º semestre de 2017, nos perguntando se tínhamos interesse em uma disciplina que fosse uma “continuação”, e uma reflexão daquilo que tínhamos produzido no 1º semestre de 2015, achei fantástico e logo quis me matricular. (Julia, 22/09/2017)

O trecho destacado mostra uma referência à abordagem e orientação da professora Ana, neste texto redigido por mim, Maiara, quando, em uma das aulas do semestre que antecedeu ao início da disciplina eletiva, convidou os alunos que participaram da EP 107 para a nova disciplina, a eletiva EP 521. Podemos notar que esse convite mobilizou sentimentos nas alunas, e que a vontade de ter aquele espaço/tempo vivido em 2015 pudesse de alguma maneira ser revivido. Segundo a teoria Histórico-Cultural, a mediação se dá por meio do outro, é nessa relação que se constrói o plano intersubjetivo do desenvolvimento cultural do indivíduo. Neste sentido, o outro é elemento mediador de práticas, expressões, sentimentos e pensamentos. Assim, podemos entender que a formação de conceitos passa primeiro pela esfera social: “é preciso ouvir, ver, sentir e conhecer pelo outro, numa relação mediada, para assim apropriar-se e ser capaz de utilizar os conceitos internalizados para orientar suas ações e seu

próprio pensamento.” (FERREIRA, 2014, p. 34). Além da docente, seu orientando de Mestrado, Raul França, também participava daquela oferecida em 2015, sendo as mesmas características da disciplina destacadas em,

Simplesmente eles... A sala 2015 do integral, a professora Ana e seu fiel companheiro das aulas Raul. Uma das primeiras disciplinas (EP 107) da Pedagogia que tinha um pouquinho de amor, de troca, de experiências, de leituras. Semelhante a uma luzinha que piscava no meio de tantas aulas, de tantas mudanças e adaptações. (Isabela, 22/09/2017)

As palavras da aluna chamam a atenção para a dimensão da atmosfera que foi criada em 2015 e por ter sido a *luzinha que piscava no meio de tantas aulas, de tantas mudanças e adaptações* a expectativa desta nova disciplina, que propunha retomar a disciplina anterior, era bem grande.

Neste relato, a aluna Giovanna me ajuda a explicar quando falo das expectativas quanto à disciplina EP 521, Nossa experiência de 2015 me marcou tão profundamente, que até parecia adormecida, escondidinha no fundo do peito. Esse ano [de 2017], fora como se tal experiência pudesse voltar a pulsar em mim, e a me lembrar pontos de extrema importância, que estavam por ficar para trás. (Giovanna, 22/09/2017)

O que a aluna nos conta é que o que foi experienciado em 2015 fora tão intenso que ela gostaria muito que tudo isso pudesse voltar de alguma maneira. E acredito que posso inferir que em a *me lembrar pontos de extrema importância, que estavam por ficar para trás*, a aluna faz referência a todas as outras maneiras de ensino e de aprendizagens dentro da academia que se distanciam e para que pudemos presenciar no nosso primeiro semestre da graduação.

É importante notar que o encantamento com a possibilidade de partilhar experiências, em meio às atividades propostas na disciplina, ouvir e ser ouvido e também citado em outro registro, o sentimento compartilhado de *humanidade, abrigo e carinho dentro do universo acadêmico*, foi bastante pronunciado nos registros poéticos. Ao final do semestre, a docente solicitou que enviássemos cartas a ela e ao seu orientando, Raul. O olhar poético é colocado como fio condutor desses encontros, mediados pela *fala de um junto ao olhar do outro*, foram entrelaçados saberes teóricos com um pouquinho de cada um. Todas essas experiências constituíam uma relação única, que em outras palavras:

[...] foi como estar de volta a terrenos conhecidos, foi oportunidade de nos sentirmos novamente confortáveis em partilhar sentimentos e experiências que mesmo amargas ficavam doces ao partilhar, foi como colo de mãe. Costumo dizer que estar próxima a vocês é sempre um presente e esta disciplina não se mostrou diferente. Penso que, assim como minhas colegas, estes nossos encontros foram além de ser em si só uma disciplina, foram um espaço onde o ar é mais puro que os demais lugares, onde se faz mais fácil e sereno o respirar. Onde podemos nos fazer presentes e pensar em quem somos e quem almejamos ser. (Mariana, 22/09/2017)

Foi do registro de Mariana que me apropriei para nomear este capítulo, entendo que este fragmento se faz claramente uma síntese do (re)vivido. As experiências apareceram de forma leve e nos mostrou que, assim como em 2015, o experienciado neste segundo momento foi muito significativo.

A importância do exercício do compartilhamento e da escuta atenta e sensível do outro na constituição docente se faz muito presente nos registros, é necessário lembrar que ouvir e acolher são atitudes que nos mobilizam e sensibilizam. O impacto de tal proposta formativa deixa transparecer um importante ensinamento acerca da formação de docentes: é urgente considerar as histórias que constituem cada aluna. Ouvir suas vozes e conhecer os caminhos que já percorreram dá notoriedade aos saberes prévios que cada uma carrega, permitindo a formação de um forte vínculo entre todas. Isso é relevante, pois dá ao indivíduo a possibilidade de compartilhar suas próprias experiências ao mesmo tempo em que se apropria de outras, narradas nesse caso, pelas próprias colegas. Como nos conta Ferreira (2014, p. 209), Ao anunciar se, a [aluna] se coloca por inteiro diante do grupo, afirmando

sua singularidade. No movimento de contar de si e acolher as memórias dos outros, as participantes também percebem que um coletivo se constitui de experiências diferentes e do entrecruzamento de histórias e pessoas. Assim, as [alunas] me ensinaram que cada uma contribui para a formação do grupo por ser diferente das outras. Isso significa que é preciso dar se conta de quem somos – e de como isto pode ser mutável e inconstante – para sermos capazes de nos constituirmos como grupo. Por isso, saber mais sobre cada uma delas me permitia saber mais sobre mim mesma e sobre o grupo que se instituiu.

COM ESPAÇO PARA FALAR, AS INTERAÇÕES SE EFETIVAM

Este capítulo foi criado a partir de inúmeras referências a dificuldades que as alunas encontram em se expressar dentro do universo acadêmico, uma vez que, como nos conta Amanda, *nossas outras vidas* pouco são levadas em consideração no processo formativo. Outro ponto destacado é que a disciplina *veio para colocar estes tempos/espacos possíveis*. Ressalto mais um fragmento que traz essa referência,

Essa disciplina é ótima quando também nos deixa à vontade para expormos nossas ideias, nossos sentimentos, sem pressão, sem obrigação. Ouvir o que as colegas têm a dizer, é conhecê-las, é fazer nos sentir mais próximas dessas pessoas, quando em outros momentos, não somos. (Julia M. 22/09/2017)

Novamente, a importância de lugar de fala e de escuta se coloca como formativo. Aparecem também indícios de que esta disciplina foi um lugar privilegiado, porque *em outros momentos*, eles não acontecem.

Ferreira (2014) me ajuda a olhar quando afirma, em sua pesquisa, que por tratar-se de um grupo formado por professoras com interesses em comum, havia certa identificação mútua, que resultou no estabelecimento de uma identidade coletiva:

As participantes pareciam ter encontrado interlocutores que partilhavam de suas prioridades, compreendiam seus anseios e poderiam acolher suas dificuldades e angústias profissionais. Tal sentimento de pertencimento fazia com que as professoras compreendessem que deviam continuar buscando espaços institucionais de diálogo e parcerias com a universidade, pois não estavam sozinhas. Diferente de um grupo de “autoajuda”, havia clareza de que o principal ponto que articulava e unia o grupo era a necessidade de conhecer mais. (p. 163)

Me apoio também no registro de uma outra aluna,

Durante a graduação vi que algumas coisas se transformaram, não que eu tenha ficado mais reclusa em mim, mas não tinha mais tanto espaço para falar de mim e como me sentia em relação a minha formação. (Amanda C. 22/09/2017)

Esse espaço/tempo possibilita a fala e a escuta e se fez formativo para essas alunas, isso o marca como uma experiência, no sentido larrosiano (2002) quando afirma que experiência é o que nos transforma, de uma maneira em que os acontecimentos não passam despercebidos mas sim, que nos mobilizam e nos possibilitam ressignificar o sentido do vivido.

Poder ter suas vozes ouvidas, e ouvir outras pessoas também gera um sentimento de pertencimento, e o coletivo se fortalece. Em outras palavras, a possibilidade de Falar/ouvir [...] foi reconfortante. Ao conseguirmos expressar nossos sentimentos de medo, felicidade, prazer, colocar nossas dúvidas e ajudar nas dúvidas dos amigos, nos unimos mais. Percebi que não é só comigo que determinadas coisas acontecem e que tudo (ou pelo menos quase tudo) tem solução. (Laura, 22/09/2017)

As marcas dos encontros aparecem em muitos registros como um lugar privilegiado e formativo, e apontam para a dificuldade cotidiana que enfrentamos, quando nosso lado pessoal não entra na conta, e que causa todo um descompasso:

Mas o bom, é que você, Ana, nos permitiu falar dos sentimentos que estavam à flor da pele naquela época. Falar de memórias boas, de recordações importantes, do que estava calado... e você quis nos conhecer de maneira profunda. E mais, deu liberdade à poesia, ao falar poético, ao texto em poema. Tão melhor poder me expressar assim... o texto quadrado não me representa. Mas antes eu não percebia o que significava a sua aula... imatura, querendo conhecer a vida, deslumbrada com uma paixão, cansada de anos só

estudando... hoje (hoje!) eu analiso a importância do jeitinho com que você nos trata. O sentimento que nos move e nos liga... é um laço com reticências na ponta... sem fim. Eu percebi que a sensibilidade para com os alunos nos torna humanas. Que estar aberta a conhecer e ouvir nossos alunos permite que as interações se efetivem, sejam sinceras e tornem-se uma experiência infinitamente significativa. (Carolina, 22/09/2017)

Esse trecho é uma singularidade, pois focaliza os pontos-chaves desse núcleo. A aluna faz menção ao espaço-tempo da disciplina que possibilita a fala e a escuta, mas também traz associações do tipo *você quis nos conhecer de maneira profunda*, fazendo uma clara referência a como a professora mediou os encontros e como isso foi significativo. Logo em seguida, enfatiza como a possibilidade de fazer os registros com *liberdade à poesia, ao falar poético, [e] ao texto em poema* tem se mostrado formativo neste processo. Por fim, registra que ao final do processo, ela entendeu que *a sensibilidade para com os alunos nos torna humanas. Que estar aberta a conhecer e ouvir nossos alunos permite que as interações se efetivem, sejam sinceras e tornem-se uma experiência infinitamente significativa*. Acredito que tudo isso só foi possível por conta de um trabalho cheio de intencionalidade da professora Ana e de seu orientando Raul.

A MEMÓRIA É VIVA E A GENTE SEMPRE A RESSIGNIFICA

Neste núcleo proponho discutir um indício recorrente. Se por um lado, no núcleo anterior, foi possível uma discussão sobre os lugares de fala proporcionados pela disciplina, agora traz as possíveis implicações desses momentos. O sentido deste núcleo é o de síntese de quatro indicadores intitulados: Experiência, Transformação, Dificuldade em olhar os Registros Poéticos e Ser em construção. Os registros nos dão o mote quando afirmam que comumente *deixamos de lado as conexões que estabelecemos com nós mesmas e nossas vivências passam a ser cada vez mais fúteis, vulgares e insignificantes*. Essa fluidez das relações é questionada por uma aluna em *eu acredito que viver em sociedade exige a valorização e o reconhecimento das múltiplas vivências que nos rodeiam todos os dias* e destaca que, quanto a formação de professores, se por um lado, dependendo da sua profissão, isso é pouco relevante, para a área de educação, a tarefa de *aguçar essa sensibilidade*, pelas palavras dela, é *essencial*. É urgente pensar então em práticas que aliam a ação docente à sua percepção sensível, convocando sua inteireza e lembrando que a atividade de formação não denota em mera recepção de conteúdo. Tal como posto por Schiller (1991, p.37), a “letra morta” não pode substituir o entendimento vivo e a memória “mais treinada” se alia à sensibilidade. Para formar-se, o professor precisa informar-se, mas também problematizar os saberes que estão postos, conflitá-los com sua realidade, apresentar as angústias e entraves percebidos na sala de aula e a partir disso, construir novas e inéditas possibilidades de atuação. Sua performance é única e será composta pelos múltiplos referenciais oferecidos. (FERREIRA, 2014, p. 16)

O registro de uma outra aluna nos ajuda a detalhar esse conceito.

A escrita traz a minha reflexão sobre os caminhos que nos levaram até aqui e de que forma essa experiência gerou significados dentro da minha trajetória de formação enquanto educadora e como pessoa em constante transformação. [...] acredito que construo o meu olhar para o mundo, a partir das experiências que vivo nesta vida - e sobre experiências me refiro àquilo que ocorre em determinada situação ou contexto que exige a percepção e a corporeidade. (Raphaela, 22/09/2017)

É interessante pensar que esse trecho traz duas colocações importantes, logo no início a aluna nos conta que *a escrita* possibilitou a reflexão acerca de suas experiências, e como isso foi formativo para entender a sua própria trajetória e também de se enxergar como educadora no processo de constante formação. Em seguida, ela traz a definição do uso da palavra experiência, entendendo como *aquilo que ocorre em determinada situação ou contexto que exige a percepção e a corporeidade*. Além da importância do registro e suas mobilizações, também um conceito muito utilizado aqui, foi a definição do sentido da palavra experiência.

Por outro lado, o registro e as suas consequências, como por exemplo, a reflexão, nem sempre são fáceis, a aluna Victória relata que,

[...] algumas vezes eu me pego sem vontade de escrever os registros. Mas quando eu sento e começo a escrever, parece que palavras não são suficientes pra dizer tudo aquilo que quero e penso. Acredito que dessa vez, temos consciência desse processo de refletir sobre nossa prática, e às vezes isso incomoda, porque bem, às vezes, não dá vontade de pensar o tempo todo nisso. Mas quando deixamos um tempo reservado pra isso, sentamos, pensamos e olhamos para o jeito que agimos... um mundo enorme se abre na frente de nossos olhos. E é esse mundo novo que nos faz crescer, cria novas visões sobre a vida, gera autoconhecimento e nos floresce por dentro. (Victória, 22/09/2017)

O trecho deste registro poético, chama a atenção para a dificuldade encontrada no processo de sua produção, porque como nos conta a Victória, *refletir sobre nossa prática [...] às vezes incomoda*. Entendo que, quando a aluna se refere a esse inconveniente, ela possa estar se referindo ao que encontraremos nessa reflexão, que muitas vezes, pode não ser o que queríamos descobrir.

Os registros também revelam traços da personalidade de seus integrantes, as escolhas e renúncias intencionalmente grafadas no momento da síntese do vivido. Assim, por revelar também uma dimensão singular das participantes da pesquisa, os elementos apresentados podem ser considerados em relação aos indivíduos que compõem o grupo, suas opções e particularidades. (FERREIRA, 2014 p. 165)

Em outras palavras,

[...] retomar os registros poéticos foi um exercício tão difícil e de certa forma amargo, demorei alguns dias/semanas para descobrir que estava com medo de olhar para dentro de mim de novo e me reencontrar com meus monstros que estavam dormindo. (Amanda C. 22/09/2017)

A dificuldade encontrada nesse processo nem sempre é só olhar para nossa própria prática, ou como nos conta Amanda, *reencontrar com [...] monstros que estavam dormindo*, mas também com dificuldades de outras naturezas, como mostra fragmento a seguir,

Para alguns é muito fácil falar, me impressiono e fico admirada com colegas minhas que só ao abrirem a boca sai poesia. Acho incrível. Incrível mesmo. Mas eu não sou assim. No começo, confesso que ficava bem decepcionada comigo mesma, gastava um tempão fazendo meu registro poético e aí, conforme as pessoas iam mostrando o que tinham feito, eu pensava: que bonito isso. Queria ter produzido algo assim. E ficava nervosa para mostrar o que eu tinha feito, porque perto do delas, parecia ser algo muito simples. (Bruna, 22/09/2017)

A aluna nos conta também que existe um sentimento de aceitação que é tão grande que causava um certo desconforto quando ela estava elaborando seus registros. O sentimento de *decepcionada* era tão importante que ele esteve relatado em seu registro. Isso é um forte indício de que a produção de registros, por um lado causa sentimento bons, por outro pode ser o inverso. Mas, mais importante do que deixar registrado todo esse processo, é ressignificar esse sentimento e, como ela mesma nos conta,

O meu registro poético é meu e ele tem importância, uma importância que não é dada por alguém e que não é medida por quantas lágrimas eu consegui derramar, mas que é atribuída à reflexão que eu fui levada a fazer e à reflexão que, sem saber, eu possa ter levado alguém a realizar, assim como aconteceu comigo inúmeras vezes. (Bruna, 22/09/2017)

Fica claro que a produção de um registro poético mobiliza várias dimensões e que ao final, o que se leva de mais significativo é a capacidade de *reflexão*. Reflexão essa que é de quem faz, mas também *à reflexão que, sem saber, eu possa ter levado alguém a realizar, assim como aconteceu comigo inúmeras vezes*,

Ah, e tem mais uma coisa sobre os pensares poéticos que, embora eu ainda não tenha contado, acredito que vocês já saibam: eles são potencializados por registros escritos e compartilhados, os chamados "registros poéticos". Muitas vezes, um pensamento inunda nossa mente e não nos damos conta do quão poético ele é, porém se paramos para escrever sobre ele, percebemos que nos sentimos inspirados de inúmeras formas. E então, estamos reconectados com nosso poeta interior, fazendo poesia. Ao compartilharmos nossos versos podemos despertar um pensamento poético em alguém e assim vamos polinizando nossas sementinhas. (Jade, 22/09/2017)

Mais uma vez, a importância de um registro que se pode ser poético, mas também compartilhado. Porque *ao compartilharmos nossos versos podemos despertar um pensamento poético em alguém e assim vamos polinizando nossas sementinhas.*

Por fim, como síntese deste núcleo, pego emprestadas as palavras da aluna Victória, que sintetizou toda a complexidade das experiências deste semestre, e que resume de maneira poética os aprendizados mobilizados na disciplina.

Acho que o que me tocou esse semestre foi perceber a importância de olhar pra si e para o outro como seres humanos complexos, que possuem diversas experiências, sentimentos, pensamentos e que o educador é pessoa que ao entender a sua própria complexidade, pode auxiliar o educando a também compreender a complexidade que possui, num movimento de trocas de experiências. (Victoria, 22/09/2017)

O QUE FICOU

Neste último núcleo me proponho a discutir o que as alunas trouxeram como aprendizados mobilizados durante o semestre, uma síntese das experiências, literalmente *o que ficou* de tudo isso.

Estes nossos (re)encontros me fizeram compreender o quão valioso e enriquecedor pode ser a possibilidade ou abertura dada à reflexão, à expressão e ao compartilhamento das experiências individuais, dentro de um grupo. De 2015 para cá, as aventuras e desventuras vividas por mim, tatuaram a minha trajetória com cores fortes e vibrantes, às vezes de forma dolorida e outras de forma muito leve. Contudo, foi somente durante esses oito (re)encontros que pude realmente trocar, refletir e construir significados sobre essas experiências.

Bastou que a porta se abrisse e desse espaço para as nossas vozes, que construímos uma sinfonia de significados. Pude perceber que todas nós borbuhávamos de experiências, questionamentos e angústias a serem compartilhadas, mas, durante dois anos ficamos travados nesse calabouço que fazemos de nós mesmos, às vezes por falta de abertura, outras porque a gente se acostuma. (Raphaela, 22/09/2017)

A elaboração das cartas foi uma das atividades que melhor funcionaram em proporcionar essa imersão nas experiências, ou seja, no refletir sobre o que ficou depois desses encontros. A aluna destaca a valiosidade da *possibilidade ou abertura dada à reflexão, à expressão e ao compartilhamento das experiências individuais, dentro de um grupo*. Entendo que o que ela leva de mais significativo seja essa possibilidade do diálogo, não só visando o conteúdo teórico, mas sim dando possibilidades de nos abirmos por inteiro, contando com e para o grupo as diversas *experiências, questionamentos e angústias*. É interessante ressaltar que, assim como em outros registros, apareceu nesse também, o questionamento sobre a *falta de abertura* dada a este tipo de fala, ou também *porque a gente se acostuma* a não falar e passa a entender isso como normal.

A aluna Simone também traz a sua síntese do vivido,

Vou levar comigo marcas para o resto dos meus dias, vivências e reflexões que só aqui nesta família poderiam fazer, não por conta do espaço, mas por conta da cumplicidade. Percebi que aqui eu era ouvida e acolhida e com isso também aprendia a ouvir e acolher. Os sentidos se fizeram mais presentes e as emoções mais intensas. Nossas vidas se entrelaçaram e o que ficou foi gratidão. (Simone, 22/09/2017)

Ela enfatiza que o que ficou foram as *vivências e reflexões* possibilitadas por aquele espaço/tempo, o qual foi sintetizado em uma única palavra: *cumplicidade*. Ela nos conta ainda, que com a disciplina, ela percebeu que ela *era ouvida e acolhida e com isso também aprendia a ouvir e acolher*. E ela finaliza dizendo que *os sentidos se fizeram mais presentes e as emoções mais intensas. Nossas vidas se entrelaçaram e o que ficou foi gratidão*.

Dentre tudo o que foi experienciado pelo grupo de trabalho instituído, a dimensão coletiva das vivências se revelou muito significativa para a pesquisa e para a formação das docentes envolvidas que sinalizaram, em seus registros e verbalmente ao longo dos encontros, que a constituição de um grupo coeso é fundamental para o desenvolvimento de um projeto de formação continuada pautado nos pilares da Educação das sensibilidades.

Havia nas professoras a manifestação de contentamento por estarem umas com as outras e de poderem partilhar entre si as experiências vividas. O modo como o grupo se constituiu favoreceu o compartilhamento das informações e o estabelecimento de uma rotina intensa de trabalho e reflexões. As participantes percebiam e verbalizavam, em diversas situações, que algumas experiências só se tornaram possíveis porque eram estes os colegas que faziam parte do grupo, neste grupo, com a formação dada e com suas particularidades e potencialidades. (FERREIRA, 2014, p.160)

Nesse registro, é enfatizado que,

Para mim, o que ficou dessa disciplina foi a necessidade de compartilhar o que vivemos e a beleza de viver a vida docente trabalhando a escuta sensível. Olhando com delicadeza e curiosidade para nossos fatos mais corriqueiros. E isso não é só para vida profissional, não! (Ana Luísa, 22/09/2017)

Mais uma vez a *necessidade de compartilhar o que vivemos* aparece em destaque nas considerações finais sobre a disciplina. E por falar nisso, a aluna Amanda também traz seu registro final enfatizando que,

Então o que ficou:

que é preciso cavar tempos de escuta, de reflexão para sentir tudo que passamos. Compartilhar, talvez tenha sido o maior aprendizado. Não precisamos carregar tudo sozinhos, temos amigos em quem podemos nos apoiar. (Amanda, 22/09/2017)

Não podemos deixar de lembrar que, essa disciplina foi ministrada para o curso de graduação em pedagogia e que como nos lembra a aluna Mariana, além de muitos outros aspectos, também se objetiva a formação para área de educação.

Penso que todos os nossos encontros trouxeram ótimas oportunidades de nos *pensarmos como docentes* e também como educandos, foi um espaço para nos unirmos novamente e sabermos que não estamos sozinhos em nossas alegrias e aflições cotidianas. (Mariana, 22/09/2017)

O sentimento de pertencimento foi muito grande, como podemos perceber pela fala das alunas quando, nos dois últimos registros acima, trazem a referência a não estarem sozinhas nesse processo de formação. Por fim, trago um registro que acredito ser uma síntese de todas as outras falas, e que conclui os aprendizados dessa pesquisa.

Acredito que são disciplinas assim, nas quais os professores *sentem os alunos*, caminham as aulas como percebem que será mais proveitoso e não se prendem às burocracias da vida acadêmica que *mais nos tocam*. E nos tocam porque nos permitem sentir. Uma das coisas que ficou para mim foi como é *importante sentir*. Pensar sobre o cotidiano, nossos problemas, incertezas e nos permitir afetar por esses pensamentos é realmente importante. Acho que os registros poéticos nos possibilitam (e muito) isso.

Essa disciplina me mostrou, na prática, como é importante essa história de *olhar para o nosso cotidiano e aprender a partir dele*. [...] As reflexões sobre os estágios e experiências formativas que tivemos foram importantes para esse tipo de exercício. Me mostraram coisas que estavam ali mas me passaram despercebidas, que não dei importância. Outra coisa que ficou para mim desses nossos encontros é *como a vida é melhor quando compartilhada*. Nas aulas muitas angústias, muitos saberes, muitas alegrias e muitas experiências foram compartilhadas e *pude perceber como era enriquecedora essa troca*. A escuta sensível era colocada em prática e se mostrava a todo momento uma ferramenta poderosa.

Por fim, acho que vocês me ensinaram como a leveza e o bom humor tornam nosso dia-a-dia melhor e mais fácil de ser vivido. A cada aula dávamos boas risadas, tínhamos espaço para conversas e troca de histórias (que algumas vezes não tinham a ver com o conteúdo da aula), mas ainda assim saíamos de lá mais sabidos, interessados e compartilhados. (Marina Geraldini, 22/09/2017, grifos meus)

REFERÊNCIAS

- Aragão, A.M.F. *Constituição da reflexividade docente: Indícios de desenvolvimento profissional coletivo*. In Sá-Chaves (Org.), *Educar, Investigar e Formar. Novos Saberes*. Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro Editora. 2014. ISBN 978-972-789-426-0. Páginas 198-213.
- Ferreira, L. H. *Educação estética e prática docente: exercício de sensibilidade e formação*. Campinas, São Paulo. [s.n.], 2014. Tese de Doutorado, UNICAMP.
- França, R. C. *O registro poético na formação inicial de professores*, 2017. Dissertação de Mestrado (Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Campinas – SP, 2017.
- Larrosa, J. *Notas sobre a experiência e o saber de experiência*. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, Abril 2002.
- Vigotski, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1991

A EDUCAÇÃO E A FORMAÇÃO DE ADULTOS – OS TEMPOS E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS E INFORMAIS

ID 30

João Manuel de Lemos BAPTISTA

Associação de Investigação Científica do Atlântico – AICA

Maria Manuela Vieira Teixeira PEREIRA

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas - Universidade Nova de Lisboa-FCSH

joaulemosbaptista@hotmail.com; manuela38ster@gmail.com

Resumo: No presente artigo pretendemos apresentar os resultados, no âmbito do Doutoramento em Ciências da Educação, na Especialidade de Educação, Sociedade e Desenvolvimento e relacionado com a temática: “Educação e Formação de Adultos: Reconhecimento, Validação e Certificação de Adultos sem Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira”. A problemática que nos centramos foi a diversidade e complexidade do processo da formação dos Adultos que concluíram a sua certificação escolar (3º Ciclo do Ensino Básico – Escolaridade Básica Obrigatória) através do Processo de Reconhecimento Validação Certificação de Competências.

Procuramos desenvolver uma reflexão crítica sobre as tendências e discutir, as diversas categorias do tempo relativo aos processos educativos, numa linha diacrónica e sincrónica bem como os processos da sua construção e às suas condicionantes relacionada com as diversas categorias de espaços, mas, avultam como particularmente significativas as questões do(s) espaço(s) educativo(s) e dos recursos (sobretudo artefactos e materiais) da educação e formação dos Adultos num processo de Aprendizagem ao Longo da Vida.

A investigação permitiu-nos compreender a relação existente entre o espaço e o tempo e concluir que estão permanentemente interligados, representando dimensões da mesma realidade cósmica, na organização física e social da vida e na sociedade. Os Adultos, sujeitos aprendentes, quando procuraram as organizações educativas carregavam tempos e espaços próprios, colaborantes ou conflituais entre si e com o esperado. A sustentação teórica enquadrou-se quer ao nível da Educação e Formação de Adultos, quer ao nível das orientações científicas da Motivação, da Individuação e das Representações Sociais. Embora a metodologia adotada fosse um corpus misto, qualitativo e quantitativo, teve maior incidência na análise de conteúdo das biografias dos Adultos.

As conclusões da investigação permitiram aprofundar o conhecimento dos fatores subjacentes à questão dos tempos e dos espaços educativos não formais e informais dos vários atores que frequentaram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, proporcionando um contributo sobre este processo aos níveis Legislativo, funcional dos Centros Novas Oportunidades e da apreensão deste processo pelos Adultos. Há sempre mais complexidade na própria complexidade entre a relação dos *tempos* e dos *espaços* educativos e a dimensão da Educação e Formação do Desenvolvimento Humano.

Palavras-Chave: Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, Tempo e Espaço Educativos/Formativos.

1. INTRODUÇÃO

O contexto e a apresentação do presente artigo inserem-se num Projeto de Investigação, que foi desenvolvido no domínio das Ciências da Educação, mais especificamente na especialidade *Educação, Sociedade e Desenvolvimento* que, por sua vez, se integrou no estudo da temática relacionada com a Educação e Formação de Adultos, mais concretamente ao nível do *Programa Novas Oportunidades* em Portugal: o *Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)*.

O período da pós-modernidade é marcado pela necessidade dos indivíduos serem convidados a construir-se como pessoas-projetos na ideia de criatividade, empregabilidade e valoração dada a economia do conhecimento e a escassez do trabalho (cf. D. Méda, 1995, Rifkin, 2000) assim como ideia de sociedade educativa e de *educação ao longo da vida*.

Na década de oitenta do século XX, deu-se oportunidade de fazer o reconhecimento e a validação das competências (saberes formais, profissionais e experienciais), com base jurídica e socioeconómica e que

posteriormente deu lugar a um deslocamento do conceito de avaliação do processo ensino/aprendizagem em contexto de Educação/Formação de Adultos. As novas Políticas Públicas Educativas relacionadas com a avaliação dos Adultos deixaram de ser uma prática do domínio pedagógico e passou também a pertencer ao domínio socioeconómico, tornando-se mesmo uma questão social, por vezes, mediática.

Nos finais da década de noventa o *Estado Regulador* (cf. Queiroz, 1995) começou a promover novas Políticas Educativas ligadas à ideia de *formação ao longo da vida* (cf. Magna Carta de 1998) dos Adultos. Na verdade, os desafios nos novos cenários de natureza socioeconómica (e.g. deslocalização das empresas e dos deslocados/migrantes, períodos de emprego, sociedade de informação (ao papel da Tecnologias da Informação e da Comunicação - TIC) a economia de conhecimento e as novas competências exigidas pela economia de mercado da sociedade neoliberal), e de natureza educativa (a disfuncionalidade da escola, a inserção social dos indivíduos com pouca qualificação, em fragilidade e em exclusão social,...) têm efeitos ao nível da relação Estado/Educação e Formação de Adultos. Como medida de valorização e de empregabilidade foram criados, com base jurídica e socioeconómica, dispositivos de formação de “segunda oportunidade” para a Formação de Adultos, numa lógica de *cultura de reconhecimento* (cf. Ardoino & Berger, 1998, Figari, Achouche, 2001).

Assim sendo, os dispositivos de formação - Centros de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) – implicam *a fortiori* novas formas e instrumentos de ação pedagógica, novos cenários na Educação e Formação de Adultos. Estamos longe das conceções positivistas da avaliação visto que se procuram novos fundamentos epistemológicos e metodológicos. As qualificações, competências e trabalho, passam a ser consideradas no sentido pluridimensional-processo-cognitivo, *representacional e comunicacional* – privilegiando a dimensão individual e social. (cf. Figari, 2001 b).

As dimensões relacionadas com os tempos e os espaços educativos não formais foram para os Adultos que optaram pelo *Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)* atributos por excelência a serem contempladas para a atribuição da respetiva habilitação escolar.

O Estado Regulador através do *Processo de RVCC* levou-nos a pensar a ideia de Educação para lá dos limites da Instituição Escolar, começa a integrar a ideia de *Experiência* (cf. Bourgeois & Nizet, 1997, Aubret, 2001, Josso, 2002) e que procura encontrar sentidos relativos aos tempos e espaços vivenciados por cada Adulto.

No presente artigo, apresenta-se um programa de política social concebida, (*Programa Novas Oportunidades*) no essencial, para organizar e dinamizar diferentes ações ao nível das qualificações e competências, das possibilidades de abertura no mercado de trabalho e cujos níveis de iniciativa que visaram o desenvolvimento local em Portugal e em especial na Região Autónoma da Madeira (Região onde se realizou o presente estudo empírico).

Pretendeu-se através desta medida de Política Pública Educativa, o combate à exclusão escolar e à exclusão social. A conceção, a organização e aplicação das Políticas Públicas Sociais em Portugal, confrontaram-se com vários dilemas que produziram, por vezes, efeitos de sentido e de ação contraditórios. Assim, se por um lado nos motivou e nos interessou analisar o *Programa Novas Oportunidades*, mais especificamente o *Processo de Reconhecimento, Certificação e Validação de Competências (RVCC)* por outro lado, pretendeu-se igualmente perceber as circunstâncias em que ele se impõe, as forças e os interesses sociais e políticos entre os quais se desenvolveu e os sentidos da ação política e social mais amplos que se concretizaram através da sua aplicação.

Deste modo, as qualificações e as competências que se proporcionaram a partir de uma nova política pública relacionada com o Processo de RVCC integrou, por exemplo, o *dossier/proposta* de: i) candidatura a uma formação

(ex. profissional, académica) (cf. M. Fazard, S. Paivandi, 2000); ii) reconhecimento (ex. de saberes formais, informais ou de experienciais) como as Árvores do Conhecimento (cf. M. Authier e P. Lévy, 1991, P. Galvani, 1977); iii) regulação da relação oferta/procura da formação/competências sociais (cf. G. Figari *et al.*, 2001).

No caso português, numa primeira fase a Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA), através dos Centros de Reconhecimento e Validação e Certificação de Competências (RVCC) e do Documento Orientador – Referencial de Competências-Chave - tiveram como função dotar os Adultos que não tinham completado a Escolaridade Básica Obrigatória (9ºano) de “uma última oportunidade”. (cf. M. Trigo *et al.*, 2002). Nesta perspetiva de reconhecimento, validação e certificação das competências, a ideia de avaliação em educação estava intimamente associada à ideia de formação/construção e mesmo reconstrução do ator-sujeito.

Para que o estudo fosse bem compreendido, importa frisar que não nos interessou limitar a compreensão da presente proposta de Política Pública Social relacionada com as *Novas Oportunidades* no sentido que ela recebe no momento da sua conceção, mas pelo contrário foi mais profícuo considerar os diferentes sentidos que a política concebeu, ao ser apropriada por lógicas de ação distintas por parte dos Coordenadores do Processo de RVCC pelas suas Equipas Técnico-pedagógicas, e pelos Atores que optaram pelo Processo de RVCC e analisar como é que à medida que essas políticas se enraizaram nos sucessivos níveis de implementação se concretizaram.

Embora a análise destes modos de enraizamento não constituiu, aqui, o objetivo central, pareceu-nos importante dessacralizar o momento da conceção das políticas, reforçado pela legitimidade e pela capacidade coerciva dos aparelhos de Estado. No sentido contrário, pareceu-nos, igualmente, que a plasticidade que atribuímos aos modos de apropriação por parte dos Atores do *Processo de RVCC* estava indexada pela possibilidade de apropriação deixada aos diferentes níveis dos tempos e dos espaços vividos e o modo como as Equipas Técnico-pedagógicas intervenientes procediam ao seu desenvolvimento da sua ação.

Esta plasticidade da ação estava associada ao próprio domínio e tipo de política considerada, mas também, às configurações sociopolíticas nas quais o *Processo de RVCC* se produziu e se desenvolveu com os atores sociais que o frequentaram e concluíram a Escolaridade Básica Obrigatória.

Ao nível do Estudo Empírico fez-se uma *análise de conteúdo* de vinte *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA)* de candidatos que concluíram o *Processo de RVCC*. Na presente análise do Estudo consideraram-se as diversas etapas (i) *apresentação formal* da candidatura) e (ii) apresentação dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (CV, Histórias de Vida)*.

No estudo privilegiou-se os aspetos ligados à construção dos *Portefólios Reflexivos de Aprendizagem (PRA)*, objeto de avaliação dos Adultos no *Processo de RVCC* e tivemos em conta:

- i) As *Histórias de Vida* como narrativa do sujeito (aspetos teóricos);
- ii) A noção do tempo/avaliação/sujeito em construção que numa visão retrospectiva (através das *Histórias de Vida* ou narrativas biográficas) que passou por fases desde a acumulação da informação/acontecimentos, passando pela seleção, reflexão e análise dos fragmentos biográficos para lhe encontrar um sentido (cf. A. Nóvoa, 1989, J. L. Legrand, G. Pineau, 1992, G. Pineau *et al.*, 1995, M. C. Josso, 2002);
- iii) Os problemas discursivos (o locutor na 1ª pessoa) e éticos (subjetividade/objetividade, ajuda, privacidade) ligados ao destinatário (formação, mediador, instituição de reconhecer e apresentar a base jurídica do Processo de RVCC no contexto português, tendo em conta a legislação que regulamentou a organização, estrutura e processo de equivalência ao 3º Ciclo do Ensino Básico (9º ano de escolaridade) ou seja, o nível B3 segundo a designação do *Processo de RVCC*.

2. OS TEMPOS E OS ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS E INFORMAIS

A crescente visibilidade pública e interesse político na agenda das Políticas Públicas Educativas para a Educação de Adultos em Portugal, sobretudo a partir de 2004 (início de um Programa de Aprendizagem de Adultos, que ficou conhecido como Projeto Novas Oportunidades).

O objetivo primeiro era sobretudo o anular os índices de analfabetismo do país. Porém, esta iniciativa de conferir aos Adultos uma nova oportunidade de melhorarem as suas aprendizagens/qualificações rapidamente se estendeu a todos aqueles que pretendiam ingressar num processo de reconhecimento de competências adquirido através do currículo de vida (tempos e espaços vivenciados pelos Adultos).

A Região Autónoma da Madeira (RAM) acolheu a iniciativa e surgiu no ano de 2004, o primeiro Centro de Reconhecimento de Competências sediado na Escola Profissional de Hotelaria e Turismo da Madeira. Entretanto, na Região criaram-se seis *Centros Novas Oportunidades [CNOS]* em funcionamento (cinco em meio urbano e um em meio rural).

O Processo de *Reconhecimento, Validação, Certificação de Competências (RVCC)* foi criado pela Portaria nº 1082/01, de 5 de Setembro, retificada pela Presidência do Conselho de Ministros, na Declaração de Retificação nº 20-BD/2001, de 10 de Novembro, pela Portaria nº 286/2002, de 15 de Março, alterada pela Portaria nº 86/2007, de 12 de Janeiro, no qual foi ainda Aprovado o Regulamento do Processo de acreditação das entidades promotoras dos *Centros Novas Oportunidades (CNO)*.

O Currículo do nível do Ensino **Básico de Educação** – formação escolar incluiu **quatro** áreas: i) Cidadania e Empregabilidade; ii) Linguagem e Comunicação; iii) Matemática para a Vida; iv) Tecnologias de Informação e Comunicação.

Ao nível do Ensino **Secundário de Educação** – formação escolar compreende **três** áreas: a) Cultura, Língua e Comunicação; b) Cidadania e Profissionalidade; c) Sociedade, Tecnologia e Ciência.

A Aprendizagem para Adultos assumiu um perfil mais significativo com as alterações económicas e sociais que o mundo cada vez mais globalizado tem vindo a assistir, tendo sempre presente as dimensões relacionadas com o tempo e o espaço, capitalizadas em prol das competências validadas.

Dada a baixa qualificação de Escolaridade Básica da população da RAM e a alta percentagem de adultos ativos sem terem concluído a Escolaridade Básica Obrigatória (3º Ciclo do Ensino Básico – Nível B3), foi urgente criarem-se mecanismos de funções sociais e de alguma responsabilidade/complexidade no tecido social.

Assim sendo, foi possível fazer equivaler as competências ganhas em todos os contextos relacionados com as dimensões do espaço e do tempo (histórico, profissional, escolar, social, familiar, etc.), ao longo da nossa vida, a um Diploma Escolar, a RAM acompanhou a estratégia de Portugal Continental, no âmbito das Novas Oportunidades. Reforça-se a necessidade de uma questão de reposição de justiça social e de inclusão social dos Adultos que não tinham concluído as suas habilitações de Escolaridade Básica Obrigatória.

De acordo com as mais diversas investigações científicas constatou-se que para que a Educação seja evolutiva e efetiva, a relação biunívoca com o tempo e o espaço são fundamentais.

Os Adultos carregam tempos próprios e vivências em espaços significativos de aprendizagens não formais a nível do meio físico, seja ele uma escola, uma universidade ou outro tipo de instituição que qualificam e atribuem habilitações escolares. É no interior dos espaços físicos que as crianças ou os jovens para além de aprenderem, também criam a sua própria autonomia a nível do processo de ensino-aprendizagem e, neste contexto, o Educador/Professor é alguém mais experiente que tem o papel de planear, intervir, mediar e proporcionar aos seus

educandos, o `saber fazer e o saber ser`, ajudando na construção da sua personalidade e do seu desenvolvimento intelectual, harmonioso e global.

O espaço definido para uma criança ou jovem deverá estar organizado em função da sua faixa etária, propondo desafios cognitivos e `motores`, que permitem aos educandos avançar no seu desenvolvimento, tendo por base as suas potencialidades e os desafios para as aprendizagens.

O ambiente escolar - como espaço público no qual grande parte das crianças e jovens passam o seu tempo - é um dos lugares que permitem exercitar o convívio.

A estrutura física da escola, assim como a sua organização, manutenção e segurança, revela muito sobre a vida que ali se desenvolve, Rios (2011). Ainda segundo Rios, o primeiro passo para se envolver com os aspetos relacionados com o espaço físico é considerá-los pedagógicos. É aí que a dimensão ética se articula com a estética, de modo estreito. De acordo com Carvalho (2003:154): “ao estruturar e organizar continuamente a sua sala, o educador favorece o envolvimento das crianças em brincadeiras entre elas, sem necessidade de interferência direta; dessa forma ele fica mais disponível para aquelas crianças que procuram interagir com ele”. Corroborando com Oliveira (2000), a criança através do meio cultural, das suas interações com o meio, seja em trabalho individual ou coletivo é a verdadeira construtora do seu conhecimento.

A problemática que nos centramos foi a diversidade e complexidade do processo da formação dos Adultos que concluíram para a sua certificação escolar (3º Ciclo do Ensino Básico – Escolaridade Básica Obrigatória) através do Processo de Reconhecimento Validação Certificação de Competências, de acordo com os tempos e os espaços vivenciados nas suas aprendizagens ao longo da vida. Pretendeu-se desenvolver uma reflexão crítica sobre as tendências e discutir as diversas categorias do *tempo e do espaço* relativo aos processos educativos, numa linha diacrónica e sincrónica. (Martuccelli, 2008).

A Educação - Formação de Adultos tem como objetivos definidos oficialmente constituir-se como um campo de aplicação de um modelo inovador de educação e formação de adultos, através de dispositivos como: i) O Referencial de Competências – instrumento-chave para a educação e formação de adultos; ii) O Processo de RVCC (Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências) adquiridas em situações formais e informais de aprendizagem; iii) Através de percursos de formação personalizados, modulares, flexíveis e integrados.

3. CULTURA DE RECONHECIMENTO, VALIDAÇÃO E CERTIFICAÇÃO DE COMPETÊNCIAS (RVCC)

Uma política global de *aprendizagem ao longo da vida* exigiu uma (re)configuração do conjunto da oferta educativa, de forma a maximizar a continuidade e sinergia entre as oportunidades de aprendizagem que ocorreram em diferentes momentos, contextos, sistemas e dimensões (Melo *et al*, 2002). Assim segundo, Melo (*ibid*. p. 79) “...os adultos poderão construir percursos educativos coerentes que se desenvolvam efetivamente ao longo da vida (“lifelong”) e nas diferentes situações da vida quotidiana (“lifewide”)”.

O Plano Nacional de Emprego (PNE) atribuiu à Agência Nacional de Educação e Formação de Adultos (ANEFA) (1998) a missão de:

- i) Organizar um sistema do Processo de RVCC de Adultos com mais de 18 anos que não tenham concluído o 9º ano de escolaridade e ao nível de 12º ano, a partir de 2002-2003;
- ii) Organizar uma Unidade de Produção de Materiais;
- iii) Institucionalizar o Programa S@ber;
- iv) Articular os dispositivos de Ensino, Formação e Reconhecimento dos processos informais de aprendizagem;

- v) Desenvolver *e-learning* e novas metodologias;
- vi) Promover campanhas de mobilização social, através dos *média*. Neste sentido, foram criados os Centros de RVCC com as seguintes atribuições:
 - 1) *Atividades organizacionais* (que se traduziram na realização de ações de divulgação/informação do Plano Estratégico (PEI) conducentes ao *Processo de RVCC* (ex. acompanhamento dos Atores do *Processo de RVCC*, reconhecimento de competências, formação/formações complementares – mobilização de recursos dos Centros – para os atores do *Processo de RVCC*, validação e certificação das competências/carteira profissional/Diploma);
 - 2) *Atividades estruturantes* que foram desde o diagnóstico/inventário do mapa local das competências, dos dispositivos existentes e tipo de população alvo em termos socioeconómicos e culturais, estabelecer redes e parceiros locais e a divulgação e informação dos diversos Centros Novas Oportunidades e o *Processo de RVCC*.

Por sua vez as atividades *organizacionais* giraram em torno de três eixos principais:

- i) *Eixo de reconhecimento*;
- ii) *Eixo de validação*;
- iii) *Eixo de certificação de competências*.

O *Eixo de reconhecimento de competências* consistiu na identificação de competências adquiridas ao longo da vida e em todos os contextos de vida.

O *Eixo de validação de competências* foi realizado perante um *júri de validação* e consubstancia-se na apreciação das competências evidenciadas pelo adulto face às áreas de competências – chave estabelecidas no *Referencial de Competências – Chave de Educação e Formação de Adultos*.

O *Eixo de certificação* foi um processo administrativo que confirmou as competências adquiridas ao longo da vida e constituiu o ato oficial do registo de competências.

O *Processo de RVCC* foi desenvolvido com o acompanhamento de uma Equipa Técnico – Pedagógica (profissionais de RVCC e formadores das áreas de competências -chave) e com base num referencial de competências - chave de educação e formação de adultos de nível básico, que abrangeu quatro áreas de competências-chave:

- i) Linguagem e Comunicação (LC);
- ii) Cidadania e Empregabilidade; (CE);
- iii) Matemática para a Vida (MT)
- iv) Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC).

A constituição da Equipa *Técnico-Pedagógica* dos Centros da Novas Oportunidades foi formada: Diretores, Coordenadores, Profissionais de Reconhecimento e Validação de Competências, Formadores e Assistentes Administrativos.

O apoio e acompanhamento técnico – *pedagógico* avaliou todo o respetivo processo de cada ator, dando prioridade nomeadamente:

- I) À valorização da *história de vida do adulto*;
- II) Ao incentivo e à motivação dos adultos para atingir os seus objetivos e retomar os seus projetos de vida
- III) E à consciencialização dos saberes adquiridos.

A emergência do *Processo de RVCC* na dinâmica das relações socioeconómicas, políticas e educativas esteve ligado à cultura do reconhecimento de saberes, através da valorização da pessoa/sujeito/ator como efeito da sociedade de aprendizagem e da expansão das oportunidades educativas.

4. CONCLUSÃO

Em síntese, a implementação e difusão de sistemas de reconhecimento e validação de competências constituiu-se como uma tendência relevante ao nível dos sistemas educativos europeus, tendo feito parte da agenda política educativa europeia (nomeadamente traduzida nas comunicações da Comissão Europeia (2001, 2004), nas Declarações de Bolonha e de Copenhaga, etc.), no quadro de um paradigma de *Educação/ Formação ao Longo da Vida*. Os Centros Novas Oportunidades foram criados, segundo as diretrizes da Agência Nacional para a Qualificação, com a intenção nomeadamente de:

- Assegurar a todos os cidadãos, maiores de 18 anos, uma oportunidade de qualificação e de certificação, de nível básico ou secundário, adequada ao seu perfil e necessidades, no âmbito da intervenção de cada Centro Novas Oportunidades;
- Promover a procura de novos processos de aprendizagem, de formação e de certificação, por parte dos adultos, que pretendam melhorar a sua qualificação escolar e profissional.
- Assegurar a qualidade e a relevância dos investimentos efetuados numa política efetiva de aprendizagem ao longo da vida valorizando socialmente os processos de qualificação e de certificação de adquiridos. (Carta de Qualidade, p.10).

O *Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC)* foi uma realidade não só de cariz educativo e formativo, mas também socioeconómico, em crescimento exponencial na Região Autónoma da Madeira (RAM), sobretudo a partir de 2004 e que procurou capitalizar os tempos e os espaços vivenciados por cada Adulto ao Longo da sua Vida.

No estado atual, a certificação e validação das competências privilegiou um sistema de *provas* que se inscreveram nas *Histórias de Vida* de cada Ator que fizeram a opção pelo *Processo de RVCC*. Sempre que se tratou das *Histórias de Vida* – como objeto - foi importante o recurso à hermenêutica como instrumento facilitador da cripoleitura das narrativas na compreensão da análise das qualificações competências para o trabalho dos atores sociais envolvidos no *Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências*.

Ao nível das Recomendações futuras sugere-se:

- i) **No campo das futuras investigações científicas:** Dado o impacto positivo que o *Processo de RVCC* refletiu na vida das pessoas, seria pertinente estudar e aprofundar o Programa Novas Oportunidades e particularmente a projeção que o *Processo de RVCC* teve ao nível individual, profissional e social no que concerne aos seus Projetos de Vida Futuros.
- ii) **No Campo da Ação - Ao Nível do Sistema Educativo:** Continuar em apostar na Educação e Formação dos Adultos e proporcionar a possibilidade de reconhecimento das competências dos Adultos, dando visibilidade às que se encontram “escondidas”, resultantes das *aprendizagens ao longo da vida*. Citando Teixeira, ex-participante do *Processo de RVCC*, durante lançamento do seu livro: “Memórias e Poesia”:

*“A vida (...) eu não sei o que é isso!
Eu sou o que a vida me fez.
Vou contando estas histórias.
Que só com as Novas Oportunidades
tive a minha voz e a minha vez.”*
(Esperança, T., 2013).

As conclusões da investigação permitiram aprofundar o conhecimento dos fatores subjacentes à questão dos tempos e dos espaços educativos não formais e informais dos vários atores que frequentaram o Processo de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, proporcionando um contributo sobre este processo aos níveis legislativo e funcional dos Centros Novas Oportunidades e da apreensão deste processo pelos Adultos.

Há sempre mais complexidade na própria complexidade entre a relação dos tempos e dos espaços educativos e a dimensão da Educação e Formação do Desenvolvimento Humano.

A investigação permitiu-nos compreender a relação existente entre o espaço e o tempo e concluir que estão permanentemente interligados, representando dimensões da mesma realidade cósmica, na organização física e social da vida. Os Adultos, sujeitos aprendentes, quando procuraram as organizações educativas carregavam tempos e espaços próprios, colaborantes ou conflituais entre si e com o esperado.

REFERÊNCIAS

- ANEFA (2002). *Colectânea de Legislação. Actualização*. Lisboa: Agência Nacional de Educação de Adultos.
- ANEFA (2002). Educação e Formação de Adultos. Factor de Desenvolvimento, Inovação e Competitividade. Lisboa. ANEFA.
- Balsa, C., (2006), *Confiança e Laço Social*, Edições Colibri.
- Balsa, C., (Org. de), 2006, *Conceitos e Dimensões da Pobreza e da Exclusão Social Uma abordagem Transnacional*, CEOS, Lisboa.
- Carvalho, Maria Campos (2003). Porque as crianças gostam de áreas fechadas? Espaços circunscritos reduzem as solicitações de atenção do adulto. In: FERREIRA, Maria Clotilde Rosseti. *Os Fazeres na Educação Infantil*. 6. ed. São Paulo: Cortez, cap.47, p. 154
- Capucha, L. (2005a). A Avaliação e a Negociação dos Planos de Mudança Social, ISCTE, paper.
- Capucha, L. (2005b). *Desafios da Pobreza*, Oeiras, Celta Editora. 252
- Capucha, L. (2005c). Envelhecimento e políticas sociais: novos desafios do sistema de protecção. Protecção contra o “risco de velhice”: que risco? *Sociologia*.
- Capucha, L., (2005c). Envelhecimento e políticas sociais: novos desafios do sistema de protecção. Protecção contra o “risco de velhice”: que risco? *Sociologia*, nº 15, pp. 337- 347.
- Dubet, F., Martuccelli, D., (1996). *À l'École: Sociologie de l'Épreuve Scolaire*, Paris, Seuil.
- Dubet, F., (1994) *Sociologia da Experiência*. Instituto Piaget, Lisboa.
- Giddens, A. (2002). *As consequências da modernidade*. Oeiras: Celta.
- Martuccelli, D., (2008). *Forgé par l'épreuve*. Armand Colin.
- Maslow, A. (1970). *Motivation and Personality*. Nova Iorque: Hasper & Row.
- Maslow, A. (1972). *Vers une psychologie de l'être*. Paris: Fayard.
- Oliveira, Vera Barros (2000). *O brincar e a criança do nascimento aos seis anos*. Petrópolis: Vozes, p. 158
- Rios, Terezinha Azevêdo (2011). *Ética e Competência*, 14ª Edição, Editora Cortez.
- Rogers, C. R. (1985). *Tornar-se Pessoa*. 7ªed. Lisboa: Moraes Editores.
- Vala, J., Monteiro, B. (2006), *Psicologia Social*, 7ª Edição, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian.
- Vala, J., (2006). “Representações sociais e psicologia social do conhecimento quotidiano”: *in Psicologia Social*, Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, (pp.459-502).

**PROFESSORES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL EM DESENVOLVIMENTO
PROFISSIONAL EM SERVIÇO E A APRENDIZAGEM MATEMÁTICA: ESCOLA, ESPAÇO E
TEMPO PARA PROFESSOR E ALUNOS APRENDEREM**

ID 91

Patricia B.F. PERES

Monica Rabello de CASTRO

UNESA

patriciaperes.mat@gmail.com; rabelomonica@uol.com.br

Resumo: Nosso objetivo foi investigar elementos diferenciados na forma como professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em desenvolvimento profissional em serviço significam a aprendizagem matemática e as implicações desses elementos nas práticas. Buscamos aporte na Teoria da Argumentação, contribuição para o Modelo da Estratégia Argumentativa-MEA, utilizado na análise das entrevistas realizadas com 10 professoras. O ferramental teórico-metodológico dá acesso à estrutura do jogo argumentativo cujas significações da aprendizagem se revelam. Pressupomos que o professor escolhe o que fazer e como fazer, orientado pelos significados compartilhados em situações conversacionais. A análise mostrou existir uma tensão entre a Pedagogia Tradicional, forte referência na formação e experiência profissional das professoras, e uma Pedagogia Nova, cujos marcadores são reconhecidos por elas nas práticas. A tensão é atribuída à necessidade de acomodar o novo, desencadeando um processo de mudança e ressignificações. Para falarem sobre a aprendizagem matemática, as professoras remetem-se aos processos vivenciados enquanto alunas, relatando dor e medo. Elas dizem que precisam ensinar de uma maneira diferente da que aprenderam porque não querem que os alunos tenham as experiências negativas com a aprendizagem matemática que elas tiveram. Para isso, precisam ser autoras do trabalho. Elas elaboram roteiros que as guiam e a seus alunos no percurso que conduz à aprendizagem prazerosa e significativa, misturando marcadores das duas pedagogias nas suas falas. A metáfora do “percurso”, referência na Pedagogia Tradicional, aparece ressignificada de maneira singular pelas professoras: o percurso é algo que elas fazem para aprender a ensinar. Se elas aprendem, os alunos também aprenderão. A professora faz o percurso com os alunos, o tempo é o mesmo para ambos. A aprendizagem é uma verdade no tempo presente para essas professoras. Se hoje elas aprendem, significa que em algum tempo elas não aprenderam. As noções de aprender ou não ficam determinadas pelo tempo marcado pelo início do desenvolvimento profissional em serviço. Os atores no espaço psicossocial da escola têm seu tempo próprio para aprender matemática. As ressignificações encontradas sugerem que a aprendizagem está sendo reorganizada por essas professoras na direção de um novo de quem vivenciou uma experiência de aprendizagem e procura entendê-la, já que mostram acreditar que, se deu certo com elas, dará com os alunos.

Palavras-chave: Teoria da argumentação, aprendizagem matemática, desenvolvimento profissional em serviço, educação matemática

Para que aprendemos matemática? E, como se ensina matemática? Essas questões estão fortemente relacionadas na medida que supomos que a forma como o professor ensina deva estar em consonância com a maneira que ele acredita que o aluno aprende. Gostaríamos de pensar que o objetivo em ensinar matemática estivesse relacionado à possibilidade de despertar naquele que aprende o gosto pela apreciação do mundo que o cerca através da compreensão deste sob a visão emancipadora da matemática; o ensino estaria centrado na aprendizagem.

Diante dos resultados obtidos pelos estudantes brasileiros na última edição do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes – PISA (BRASIL, parece-nos que os alunos acabam por saberem muito pouco sobre os objetos matemáticos e tampouco o que fazer com eles. Acreditamos ser esse fato consequência do fazer do professor que é determinado pelos conhecimentos (*knowledge base*) que orientam o trabalho docente. Há um número expressivo de pesquisas sobre os saberes docentes desenvolvidos a partir dos trabalhos de Shulman (1986) que resultou na elaboração de diversas sínteses e tipologias. Adotamos em nossa pesquisa, as concepções

apresentadas nos trabalhos de Ponte (2008, 2012) por se tratar de estudos desenvolvidos no campo da Educação Matemática.

Segundo Ponte (2008, 2012), o conhecimento profissional é composto pelo conhecimento teórico/matemático e pelo conhecimento didático. O conhecimento teórico se refere ao conhecimento dos objetos matemáticos propriamente ditos, segundo a observância da matemática como ciência, ou seja, desvinculados dos sentidos atribuídos pelo professor. O conhecimento didático relaciona-se à forma como o professor interpreta e trata os objetos de conhecimento matemático, vinculando-se ao conhecimento. O conhecimento didático funda a prática docente e, de acordo com Ponte (2012), desmembra-se no conhecimento da matemática, conhecimento do currículo, conhecimento do aluno e da aprendizagem e conhecimentos práticos (figura 1).



Figura 1: Vertentes do conhecimento didático
Fonte: PONTE (2012, p. 5)

No “núcleo fundamental do conhecimento didático” (Ponte, 2012, p. 6), encontra-se o conhecimento da prática, vinculado ao conhecimento da aprendizagem. Acreditamos que o conhecimento que o professor tem do aluno e dos processos de aprendizagem interferem na forma como o professor ensina. É fundamental para prática docente que o professor considere o aluno protagonista desse processo; o trabalho docente depende da forma como o professor compreende que o aluno aprende. Entendemos que a realização profissional do professor se dá pela prática e pelos resultados observados da prática docente. O objetivo desse estudo foi investigar elementos diferenciados na forma como os professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental em desenvolvimento profissional em serviço significam a aprendizagem matemática e as implicações desses elementos no aprimoramento dos conhecimentos profissionais dos professores. Conhecer os significados da aprendizagem matemática atribuídos pelos professores, ajudou-nos a compreender suas práticas que redundam na aprendizagem dos alunos.

Ponte (2008) observou existir uma dicotomia entre as concepções que alguns professores afirmam ter e suas práticas. Essa diferença entre pensar e fazer pode ser melhor compreendida através dos processos de formação do que ele denomina conhecimento profissional do professor. O autor afirma que esse conhecimento está relacionado a diversos aspectos sustentados pelo conhecimento didático que tem como componente o conhecimento da prática. Segundo Serrazina (2014), a reflexão da prática docente é fundamental nos processos de desenvolvimento dos conhecimentos profissionais do professor e promove uma atitude positiva perante a matemática e seu ensino. Para ela, “é na sala de aula que se manifestam não apenas o conhecimento do professor, mas também as suas concepções sobre a Matemática e o seu ensino, bem como o seu nível de confiança” (SERRAZINA, 2014, p.1056).

É através da interação e na efetivação de uma relação dialógica entre os sujeitos envolvidos no espaço-tempo da escola que saberes são construídos e (re)construídos, produzindo e aprimorando os conhecimentos

profissionais do professor. O lugar mais adequado para isso é a própria escola com todas as suas especificidades: comunidade, projetos, proposta curricular e pedagógica, constituindo efetivamente uma formação profissional em serviço. O fazer pedagógico constitui-se a partir da observação e reflexão das situações vivenciadas no espaço-tempo do ambiente escolar.

Pressupomos que a forma com que o professor escolhe o que fazer e como fazer e a maneira como ele se comunica com seus pares são orientadas pelos significados compartilhados pelos atores no espaço psicossocial que é a escola. Por essa razão, tomamos como aporte teórico a Teoria da Argumentação articulada à tipologia do conhecimento profissional de João Pedro da Ponte.

QUADRO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa na medida que essa modalidade de pesquisa constitui-se na análise e compreensão das relações entre os sujeitos, das significações atribuídas ao objeto de pesquisa que conferem sentido às ações dos sujeitos nos seus grupos de pertença. Para tal, entrevistamos 10 professoras dos anos iniciais do ensino fundamental, todas com formação em Pedagogia. Dessas, 3 eram egressas e não se encontravam em desenvolvimento profissional nas instituições que lecionavam atualmente. Nesse modelo de formação, o professor é protagonista do processo, uma vez, que se considera que o desenvolvimento profissional em serviço seja esse um “movimento de dentro para fora”, no qual “o mais importante é que o professor deixa de ser objeto para passar a ser sujeito da formação” (PONTE, 2012, p.8, tradução nossa). Consideramos haver diferença entre o modelo dito formação continuada e desenvolvimento profissional em serviço, fato preponderante para a escolha desses lócus. Segundo Ponte (2008, 2012), são noções de formação próximas, mas não são homólogas.

Esse processo é reconhecido pelas professoras como assessoria pedagógica, termo evocado nas entrevistas, e acontece por meio de encontros semanais com a participação das equipes de professoras por anos de escolaridade, um formador/educador matemático e a direção e/ou coordenação pedagógica. Nesses encontros, são produzidos todo tipo de material pedagógico (roteiros de trabalho, fichas, atividades de sistematização, jogos etc.) e discutidos aspectos pedagógicos que contemplam a aprendizagem do aluno e do professor concomitantemente. O fato de os encontros acontecerem no tempo-espaço do cotidiano escolar propicia a intensificação das trocas nas quais significados são compartilhados por meio das relações dialógicas e nas práticas; práticas e meios conversacionais se retroalimentam.

As análises das entrevistas foram feitas de acordo com o Modelo da Estratégia Argumentativa – MEA, que se baseia, dentre outras contribuições, na Teoria da Argumentação de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014). O MEA, proposto por Castro e Bolite-Frant (2011), permite-nos compreender a dinâmica dos processos discursivos e revela a intenção de quem fala, através da análise dos argumentos escolhidos para defender ideias. “A Teoria da Argumentação procura relacionar o que se diz com o porquê se diz e como se diz” (CASTRO; BOLITE-FRANT, 2011, p.72) e, assim, extraímos dos discursos o que legitima os professores e suas práticas. As professoras argumentam em defesa do que acreditam, posicionando-se a favor de uma determinada prática em detrimento de outra.

A organização do jogo argumentativo está fundada nas práticas sociais que determinam normas e regras consensuais que regulam o que é dito. O sujeito só diz explicitamente aquilo que ele se sente autorizado socialmente a dizer. A análise das entrevistas, segundo esses pressupostos teóricos, nos permite extrair muito mais do que é

dito literalmente; traz à tona os implícitos que impregnam a linguagem. De acordo com Castro (2016, p. 167), “os implícitos remetem a essas leis sociais que regulam a interação linguística entre os indivíduos”. Segundo a autora (idem, p. 169), “quando analisamos o discurso de alguém, procuramos o sentido do que é dito, mas para isso é necessário identificar significados compartilhados no interior do seu grupo de pertença”.

Fazemos isso, a partir da análise dos argumentos. Quem fala, escolhe os argumentos na intenção de convencer e fazer com que suas teses sejam aceitas. Essa escolha é feita a partir das hipóteses que se acredita serem verdadeiras e possam ser aceitas, dando início a construção da argumentação. Esse conjunto de hipóteses é chamado acordo e sustentam o que é defendido, as teses. Identificamos na fala das professoras os elementos controversos, que surgem da necessidade de elas elucidarem possíveis pontos de discordância, antecipando a enunciação das teses. A compreensão dos argumentos que ligam os acordos às teses nos permite compreender a intenção de quem fala e revelam como as professoras significam a aprendizagem matemática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Identificamos na fala das professoras uma imprecisão nas concepções sobre aprendizagem matemática resultado da tensão entre marcadores da Pedagogia Tradicional, forte referência na formação, e uma Pedagogia Nova, cujos marcadores elas reconhecem em suas práticas, mesmo se tratando de um conjunto impreciso de abordagens pedagógicas. Elas identificam que suas práticas se diferenciam e se afastam do que é proposto pela Pedagogia Tradicional, tensionando as duas pedagogias. Na tentativa de significar a aprendizagem matemática, elas evocam antigas metáforas da Pedagogia Tradicional para falarem sobre algo que é “novo”. As professoras nitidamente buscam referências para justificar o que fazem e, para isso, tentam acomodar o “novo” através da evocação de antigas metáforas. Na ausência de termos que atribuam significado à aprendizagem matemática, frente à Pedagogia Nova e que estejam relacionados diretamente à maneira como concebem seu trabalho, as metáforas evocadas, algumas já naturalizadas, aparecem ressignificadas no discurso das professoras.

Segundo Mazzotti (2002, 2016), o processo de metaforização implica na atribuição de significados ao objeto, nesse estudo à aprendizagem matemática, através da assimilação de algo que é novo e que precisa ser acomodado à um esquema de referências anterior. As metáforas não são meras figuras de linguagem, elas fazem parte de um processo econômico e complexo de atribuição de imagens na condensação e evocação de ideias. Para falarem da aprendizagem matemática dos alunos, as professoras se remeteram aos processos de aprendizagem vivenciados por elas enquanto alunas e surgiu a metáfora do “monstro”. O “monstro da matemática” provoca sentimentos negativos como **dor** e **medo** e causa grande **desconforto** a quem aprende. Apenas uma dentre as professoras participantes (S6) dessa pesquisa não relatou esse sentimento, mas fez referência a ele através de outros sujeitos mencionados na sua fala (S6).

*“[...] a matemática é vida. [...] E eu quero que essa vida esteja viva dentro dos meus alunos, eu não quero que morra. Eu não quero que fique apagada e nem que **se transforme em um monstro** como foi comigo.” (S9)*

*“[...] usava a Internet para mudar porque eu achava aquilo **pesado**, tão **parecido com o que eu tinha sofrido anteriormente**, assim, com **medo**. Eu adorava, mas tinha, assim, um **medo** [...] Mas eu procurava mesmo lá com o ensino tradicional, fazer algumas coisas diferente.” (S4)*

*“Eu ainda tenho esse **medo**, ainda tenho esse **receio**. Quando falam para mim, vamos fazer algo em matemática, **eu fico com medo**. Mas, talvez, essa minha vontade de querer ser diferente, seja um pouco maior que meu **medo**.” (S9)*

*“Eu tive contato com outro segmento, um segmento o qual **eu fugi muito** que é o fundamental 1, **até por questões de medo** do conteúdo porque a gente não sai muito preparada da universidade.” (S10)*

“Tem pessoas mais velhas que dizem [imitando a voz] Meu **trauma** é matemática. **Odeio** matemática. [retornando ao normal] Mas é uma matéria difícil das pessoas gostarem porque, assim, eles não entendiam, não compreendiam o processo.” (S6)



Figura 2: Ilustração da metáfora “monstro da matemática”
Fonte: Produzido pela própria autora

A negatividade atribuída à maneira como aprenderam faz com que as professoras busquem ensinar de uma maneira diferente. Essa necessidade manifesta-se a partir da percepção das professoras de que a forma como aprenderam era sofrida, ficando implícita a ideia de ineficácia. Elas aprenderam de uma forma e querem ensinar de outra maneira, para isso, defendem o trabalho autoral. A defesa da ideia de autoria circula entre as professoras em decorrência do desenvolvimento profissional em serviço. O professor autor do seu trabalho é capaz de promover mudanças significativas na sua aprendizagem e nas dos alunos. O trabalho autoral marca a identidade desse grupo, visto que elas dizem que para fazer esse trabalho o professor precisa estar disposto a “sair da zona de conforto”.

“Eu peguei a escola numa grande mudança, assim, de bem tradicional, assim, de usar livro em uma Educação Infantil, um livrinho, a passar a criar o próprio material, construir, **os professores serem autores desse material**. Eu me sinto **muito envaidecida** de ver assim, ah, esse trabalho tal e ver que eu participei daquilo, que **eu criei aquilo junto**, discuti aquele material, entendeu? Faço parte daquele processo, entendeu? Eu me sinto **muito envaidecida**. Então, eu peguei uma escola que tinham essas coisas de um livro que a gente seguia para uma escola com outra visão, de **sermos autores do nosso trabalho**, de trocar, de ter uma pessoa para trocar com a gente, trocar mesmo, não é impor o que a gente tem que fazer, é sentar e trocar, entendeu? [...] trocar e **ser autor do meu trabalho**.” (S1)

“Eu sempre busquei escolas assim que olhassem o professor e o trabalho docente como um **trabalho autoral**, né. [...] Eu nunca senti o livro como norteador do meu trabalho, né. O livro é um material didático bom, não sou contra o livro didático, eu acho que é importante, mas é um... não é ele que vai me guiar, né.” (S10)

“Mudou bastante **depois que eu comecei a fazer assessoria**. Hoje em dia, eu entendo a matemática, coisa que eu não fazia. **Hoje em dia** eu entendo, hoje em dia eu compreendo. **Hoje em dia eu gosto de produzir fichas**. [...]

Eu me encantei pelo trabalho. Eu tenho prazer em pesquisar, de produzir, coisa que **eu não fazia antes**. [...] Eu chego em casa, eu gosto de produzir, eu gosto de passar um tempo produzindo coisas para a matemática, coisas para os meus alunos.” (S5)

De um modo geral, a utilização do livro didático tem sido identificada como marcador da Pedagogia Tradicional, em contrapartida, o trabalho de autoria é considerado um marcador da Pedagogia Nova. O fato de as professoras serem autoras do trabalho faz com que se sintam diferentes, elas acreditam que não são tradicionais porque criam o próprio material, discutem e fazem parte do processo de concepção desse material. Elas participam do processo de mudança da escola que lecionam, do processo de mudança delas mesmas e do processo de seus pares, afinal, o desenvolvimento dos seus conhecimentos profissionais acontece em serviço.

O tempo fica bem marcado na fala das professoras: a escola passou por um processo de mudança do qual elas participaram e mudou bastante. Elas também precisaram mudar, hoje elas são professoras autoras. Isso

aconteceu depois que começaram a fazer a assessoria, ou seja, a mudança foi impulsionada pelo desenvolvimento dos conhecimentos profissionais das professoras. Elas dizem que hoje sabem matemática e sabem ensinar matemática. Segundo Serrazina (2014), o conhecimento do professor é um aspecto fundamental da sua formação e promove uma atitude positiva em relação à matemática que é indispensável ao desenvolvimento da confiança para aprender e ensinar Matemática.

*“Eu acho que para ensinar matemática você tem que saber muito bem porque **se você não sabe, se você não entende**, vai ter um questionamento, dependendo da turma que você está, vai ter um questionamento que você não vai saber responder. Você não vai saber a dúvida do aluno. E aí, você vai **ficar inseguro, passa essa insegurança para a criança** e pode se tornar difícil a matemática a partir daí. **Ele perde um pouco daquela confiança** que em tem em você. Então, eu acho que para passar alguma coisa você tem que estar, dominar muito bem o que você está passando. Você não pode dominar mais ou menos e passar para ninguém porque aí, você não vai conseguir passar.” (S6)*

*“Primeiro **a gente estuda para isso**. E aí, **a gente fica segura**, a gente entende, a gente tira as nossas dúvidas.” (S6)*

*“**Hoje em dia eu sei o conteúdo e sei abordar**. Muitos professores estão na sala não sabem o conteúdo e nem como abordar, outros sabem muito e não sabem como abordar, sabem pra eles. Porém, **aqui além de eu ter aprendido também muitas coisas, eu sei como abordar**.” (S3)*

As professoras dizem que para ensinar matemática, precisam saber matemática e saber ensinar e, para isso, observam seus alunos e definem como ensinam. Encontramos nas análises dos discursos a ideia de que as professoras precisam se colocar no lugar do aluno e entender como ele pensa, referências da Pedagogia Nova. A aprendizagem do aluno determina o ensino, singularidade encontrada nessa pesquisa, visto que, na Pedagogia Tradicional, é o ensino que determina a aprendizagem. Foi dito por uma professora que é mais fácil ensinar quando ela “anda” por várias estratégias, assim como o aluno.

*“E aí, **eu passei pelo mesmo processo que as crianças passaram na alfabetização matemática, eu passei junto com elas**. Eu não tenho problema nenhum em dizer isso. Pior se eu falasse que eu não queria passar (risos) [...] Quando eu comecei a entender isso, eu comecei a achar mais fácil ensinar matemática. [...] Quando eu comecei a **andar por várias estratégias, eu me colocando no lugar de aluno**, eu comecei a achar muito mais fácil.” (S10)*

“Andar por várias estratégias” remete à metáfora do percurso, forte referência na Pedagogia Tradicional, na qual o professor é o único responsável por conduzir o aluno por um caminho que o leva à aprendizagem (MAZZOTTI, 2002, 2016). Segundo o autor,

A metáfora PERCURSO é central nas teorias pedagógicas, nem poderia deixar de ser, pois o próprio da atividade educativa é conduzir o educando de um estado de menor educação a outro no qual se considera ser o do mais educado, ou educado. Aquele que conduz deve conhecer alguma coisa do caminho, caso contrário não pode realizar a tarefa a que se propôs realizar.(MAZZOTTI, 2002, p.6).

A metáfora do percurso foi ressignificada de maneira singular pelas professoras. Para elas, o percurso é algo que o professor faz para aprender a ensinar. Quando o professor transita pelo mesmo percurso que será feito pelo aluno, ela se sente segura para ensinar. O professor tem um encaminhamento a ser feito junto com o aluno. O percurso é feito mediante um roteiro a ser seguido pelo professor e pelo aluno. O roteiro, assim como o percurso, orienta ambos no processo de ensino-aprendizagem. O professor faz o percurso seguindo o mesmo roteiro que é proposto para o aluno, processo que leva o professor ao desenvolvimento do conhecimento da prática e da aprendizagem que se encontram no núcleo do conhecimento didático, segundo Ponte (2012).

*“A gente tem todo um **percurso**. Então, a gente se inteira do que vai ser feito, desse **percurso que nós vamos percorrer**. A gente também faz todo esse percurso para, **depois**, a gente ensinar.” (S6)*

*“O **roteiro para mim faz toda a diferença, né**. É o **roteiro que a gente aprende aqui na assessoria, o passo-a-passo, o como eu vou perguntar, em que momento eu vou perguntar, em que ordem eu faço essas perguntas, faz toda a diferença**. Me ajuda a organizar a linha, **organizou primeiro o meu pensamento e não me deixa embaralhar a cabeça do meu aluno**.” (S3)*

“A gente não tinha assim uma visão linear, a gente não tinha assim, o que seguir, entendeu? Hoje a gente constrói, depois a gente faz a ficha e, aí, eles entendem o porquê daquilo ali. Até eu entendo o porquê daquilo ali.” (S7)

Se professores e alunos aprendem juntos, trilhando os mesmos percursos, fica implícita a ideia de que isso ocorra ao mesmo tempo e no mesmo espaço. A escola é lugar de ambos aprenderem. A aprendizagem é uma verdade no tempo presente para essas professoras. Se hoje elas aprendem, significa que em algum tempo elas não aprenderam. As noções de aprender ou não ficam determinadas pelo tempo marcado pelo início do desenvolvimento profissional em serviço. Sendo assim, a escola é o espaço de aprendizagem para todos que a ocupam. Encontramos essa ideia de maneira singular na fala de uma das professoras. Ela afirma que a escola supõe que o professor “chegue ali pronto”, mas que isso não ocorre e defende que o professor não sabe ensinar e aprende com a prática, logo, no espaço-tempo da escola. Para que o aluno aprenda, o professor precisa saber ensinar e é na escola que ambos aprenderão. Ela utiliza o slogan que a escola é o espaço de construção para sustentar a ideia de que é nesse espaço que o professor deve aprender. O uso do slogan nesse contexto necessita ser defendido diante da nova significação atribuída pela professora. Para ela, além da escola ser espaço de construção para o aluno, a escola é também espaço de construção para o professor na concepção da formação de desenvolvimento profissional em serviço.

“[...]o professor não sabe ensinar. O professor não, a gente, a escola não ensina o professor, supõe que ele já tem que chegar ali pronto, enquanto, eu vejo a escola como um espaço de construção, um espaço de troca, um espaço constante.” (S3)

A aprendizagem matemática teve um contorno bastante nítido, quando se referia à aprendizagem do aluno ou às estratégias utilizadas pelo professor. Em alguns discursos, a ressignificação das metáforas da Pedagogia Tradicional faz aproximação entre a aprendizagem matemática do aluno e a aprendizagem matemática do próprio professor, com o significado de que o professor ensina do jeito que aprende, ou seja, só é possível provocar a aprendizagem do aluno em processo análogo ao vivido por ele próprio, professor. Na literatura, o par ensino-aprendizagem apareceria com a anterioridade do ensino sobre a aprendizagem. Como os sujeitos aqui investigados viveram uma aprendizagem diferente no desenvolvimento profissional em serviço, apontaram a aprendizagem determinando o ensino, ou seja, é a aprendizagem do aluno que determina como o professor ensina.

“Eu vi como eram simples questões que eu achava muito complicado mesmo sendo uma turma de primeiro ano, a forma como ensinava é facilitava muito.”(S3)

“Eu não me atentava para como os alunos aprendiam. Eu me preocupava como eu ia ensinar, mas eu não me preocupava como eles iriam aprender. Eu não conseguia fazer essa associação de que eles vão aprender de acordo com a maneira que eu vou ensinar.” (S9)

As teses defendidas pelas professoras vão ao encontro, quase todas, a marcadores da Pedagogia Nova. O processo de desenvolvimento profissional das professoras, protagonistas dessa pesquisa, as fez aprender e ensinar matemática. É um movimento particular desse grupo, que propicia que as professoras abram mão de algumas fortes referências da Pedagogia Tradicional e signifiquem a aprendizagem matemática a partir de novos sentidos atribuídos a antigas metáforas arraigadas pelos marcadores da dessa pedagogia.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, investigamos as significações da aprendizagem matemática por um grupo de professoras dos anos iniciais do Ensino Fundamental que se encontram em desenvolvimento profissional em serviço e as implicações desses elementos no aprimoramento dos conhecimentos profissionais dessas professoras. Buscamos

identificar elementos diferenciados nas significações da aprendizagem das professoras que redundam em suas práticas. Analisamos os dados coletados a partir do aporte da Teoria da Argumentação associada à concepção dos conhecimentos profissionais de Ponte (2008, 2012).

Os resultados desta pesquisa, assim como a literatura, mostram que o par ensino-aprendizagem aparece fortemente engendrado na fala das professoras e se reflete na prática docente. O desenvolvimento do conhecimento prático e da aprendizagem, ambos no núcleo do conhecimento didático, é concomitante. As professoras, protagonistas desta pesquisa, não aprenderam matemática na formação inicial, fato confirmado pela literatura. Elas carregam nas suas experiências pessoais e profissionais, a negatividade atribuída aos processos de aprendizagem, ensinar sem saber gera insegurança, dor e medo.

Hoje elas dizem saber matemática e saber ensinar: o desenvolvimento dos conhecimentos profissionais transforma sentimentos negativos em atitudes positivas fundamentais para que adquiram confiança em aprender e ensinar. As professoras legitimam a forma com que aprenderam; se elas aprenderam matemática, os alunos também aprenderão. A aprendizagem aparece ressignificada, os percursos que conduzem a aprendizagem são os mesmos para professoras e alunos. A escola passa a ser concebida como espaço de aprendizagem para ambos.

O tempo passado concretiza-se nos marcadores da Pedagogia Tradicional que, ainda, servem como referência para as professoras. No tempo presente, elas buscam ressignificar esses marcadores para falar do “novo” que reconhecem em suas práticas docentes. O “novo” é o presente das professoras e se faz presente em suas práticas. Embora esse novo aparece de modo bastante confuso e misturado com o tradicional, elas “alargam” o tempo presente para serem e fazerem diferente, pois, não querem que seus alunos vivenciem os processos de aprendizagem matemática que julgam ser ineficientes e sofridos. Percebemos que a aprendizagem matemática está sendo reorganizada por essas professoras através do movimento que as conduz na direção do “novo”, um novo de quem vivenciou uma experiência negativa de aprendizagem e procura entendê-la, já que defendem que, se deu certo com elas e elas aprenderam matemática, vai dar certo com seus alunos. O novo, antes apenas mencionado de forma difusa, agora se apresenta como um caminho possível para elas.

REFERÊNCIAS

- Brasil. *Brasil no PISA 2015: análises e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros/OCDE-Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico*. São Paulo: Fundação Santillana, 2016.
- Castro, M.R. (2016). Revisitando o ferramental teórico e metodológico do MEA. In Castro, M.R. et al. *Análise das interações em educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais*. Nova Iguaçu: Marsupial, 161-192.
- Castro, M.R., Bolite-Frant, J. (2011). *Modelo da Estratégia Argumentativa – Análise da fala e outros registros em contextos interativos de aprendizagem*. Curitiba: UFPR.
- Mazzotti, T. (2002). A metáfora do percurso no debate sobre políticas educacionais no Brasil contemporâneo. In VALE, J.F.M. et al. *Escola pública e sociedade*. São Paulo: Saraiva/Atual, 124-132.
- Mazotti, T.. (2016). A palavra situada. In Castro, M.R. et al. *Análise das interações em educação: retórica, argumentação, comunicação e representações sociais*. Nova Iguaçu: Marsupial, 99-132.
- Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (2014). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes.
- Ponte, J.P. (2008). A investigação em educação Matemática em Portugal: realizações e perspectivas. *Investigación em Educación Matemática*, XII, 55-78.

- Ponte, J.P. (2012). Estudiando el conocimiento y el desarrollo profesional del profesorado de matemáticas. In N. Planas (Ed.), *Teoría, crítica y práctica de la educación matemática*. Barcelona: Graó, 83-98.
- Serrazina, M.L. (2014). O Professor que Ensina Matemática e a sua Formação: uma experiência em Portugal. *Educação & Realidade*, 39(4), 1051-1069.
- Shulman, L.S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14.

A PRESENÇA DA MÚSICA INSTRUMENTAL BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO BÁSICA A PARTIR DO REPERTÓRIO DO CHORO

ID 149

Ana Paula PETERS

Camile Tatiane de Oliveira PINTO

UNESPAR, campus Curitiba I/Brasil; UFPR/Brasil

anapaula.peters@gmail.com; camiletatiane@gmail.com

Resumo: A partir da lei 11.769/2008, a música retoma o seu espaço, até então reduzido, na educação básica. Atualmente prevista como conteúdo obrigatório da área de arte, a discussão sobre a música na escola agora é direcionada para os fundamentos, formação de professores, práticas, procedimentos e repertório. A música brasileira possui um potencial ainda a ser explorado na educação musical, principalmente o repertório instrumental. Desse modo, o objetivo dessa pesquisa é promover o aprendizado musical a partir da apreciação do repertório do choro, evidenciando as possibilidades pedagógico-musicais desse repertório. Será realizada uma pesquisa-ação em uma escola da rede municipal da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil, e os dados serão coletados por meio de entrevistas, instrumento de avaliação e gravações em vídeo das aulas. Entre os resultados esperados, estão a possibilidade da construção do conhecimento musical a partir da aproximação do aluno com o repertório brasileiro e o desenvolvimento de um discurso simbólico por meio do repertório do choro.

Palavras-chave: Choro, Educação Básica, Apreciação Musical, Música Instrumental.

A MÚSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA: CAMINHOS E DESAFIOS

Em muitas escolas do país, a aula de música inserida na grade curricular é uma realidade. A partir da Lei 11.769/2008, a música tornou-se componente curricular obrigatório e com a Lei 13.278/2016, que trata da alteração dos currículos nos diversos níveis da educação básica, reafirmou-se a música (além das artes visuais, dança e teatro) como uma das linguagens do componente curricular arte. Da mesma forma, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) - o documento normativo que norteia os parâmetros curriculares das escolas públicas e privadas brasileiras – apresenta a música como uma das quatro linguagens do componente curricular Arte nos segmentos da educação infantil e nos nove anos do ensino fundamental, colocando o ensino da música dentro do componente curricular Arte da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Essa recente conquista de espaço no ensino regular mostra o reconhecimento da música enquanto componente curricular e como parte necessária da cultura humana: “O fato de a música ter ou não seu valor reconhecido coloca-a dentro ou fora do currículo escolar, dependendo de quanto é ou não considerada pelo grupo social”. (Fonterrada, 2008). Entretanto, a relação entre o ensino básico e a música não é recente, e conforme reforçam Queiroz e Marinho:

Todavia, por mais que esse debate venha sendo ampliado na atualidade, ações e perspectivas para o ensino de música no contexto escolar já têm uma representativa trajetória no país. Desde o Império foram encadeadas uma série de ações e propostas que, inter-relacionadas às dimensões políticas, buscaram pensar, estruturar e aplicar preceitos e práticas de educação musical no contexto escolar. (QUEIROZ; MARINHO, 2009)

Assim, o percurso da educação musical no Brasil, do ponto de vista dos documentos oficiais, refletiu o pensamento estético e pedagógico dos contextos e períodos em que ocorreram. Os primeiros educadores do país, os jesuítas, trouxeram práticas e valores que inevitavelmente influenciaram a educação musical brasileira. Entre estes valores, Fonterrada (2008) aponta para o rigor metodológico e a imposição da cultura de Portugal que

marcaram o ensino de música daquela época, em que os meninos índios eram treinados para a prática da música europeia.

O período colonial não trouxe mudanças. O ensino de música, que naquela época se resumia à prática instrumental e vocal, continuou ligado à Igreja, aos preceitos básicos e repertório europeu. A vinda da família real de Portugal ao Brasil fez com que a prática musical, antes restrita à Igreja, estivesse presente também nos teatros, que recebiam grupos musicais estrangeiros.

No entanto, o modo de ensinar música continuou o mesmo: métodos progressivos, ênfase na memorização e comparação entre os objetivos propostos e os alcançados, tudo a partir do repertório europeu. Segundo Fonterrada (2008), “foi dentro desses princípios racionais e metodológicos que, provavelmente, se instalou, no Brasil, a primeira proposta pedagógica em educação musical”. Em paralelo, uma prática informal da prática de música popular começava a constituir-se independentemente destas regras do método europeu.

Em 1854, um decreto instituiu oficialmente o ensino de música nas escolas públicas do Brasil. Anteriormente, já havia registros de atividades de música em algumas escolas. O decreto previa o ensino em dois níveis: noções de música e exercícios de canto, sem explicitar nada mais. Outro Decreto Federal, de 15 de novembro de 1890, exigiu a formação especializada do professor de música, estabelecendo a profissão do professor de música.

Um pouco a frente, no início do século XX, a proposta da Escola Nova de John Dewey influenciou a educação musical no Brasil, fazendo com que o ensino de música na escola fosse acessível a todos: “Na escola, o ensino de música não deveria restringir-se a alguns talentosos, mas acessível a todos, contribuindo para a formação integral do ser humano”. (FONTERRADA, 2008).

A função social da música e o valor do folclore foram defendidos na década de 1920, quando a identidade brasileira começava a conquistar seu espaço entre os educadores musicais brasileiros, sendo um desafio para sua expansão pelo país. Nesse contexto, Heitor Villa-Lobos, compositor brasileiro, nascido no Rio de Janeiro em 1887, instituiu o canto orfeônico em todas as escolas públicas brasileiras. Baseado na proposta nacionalista de Zoltán Kodály, músico húngaro, nascido em 1882, o canto orfeônico privilegiou os grandes agrupamentos corais e a identidade musical do folclore brasileiro. Sua existência nas escolas brasileiras foi favorecida pela parceria entre o presidente Getúlio Vargas e Villa Lobos, que apesar de equivalente ao canto coral, previa o acesso a multidões, pois não era preciso um conhecimento profundo da técnica e teoria musical para fazer parte. Este fato foi a porta de entrada para sua prática nas escolas brasileiras.

O canto orfeônico foi substituído pela educação musical nos anos de 1960. Influenciados pelos educadores musicais que revolucionavam a educação musical na Europa, pregavam a “desvinculação da aula de música do ensino de instrumento, o incentivo à prática musical, o uso do corpo e a ênfase no desenvolvimento na percepção auditiva”. (FONTERRADA, 2008). As propostas também incluíam o aprofundamento das questões musicais e o desenvolvimento dos processos criativos. Esses educadores musicais, apesar de conectados com a educação musical mundial, atingiam o ensino público de modo indireto, pois não trabalhavam nas escolas públicas, e sim em escolas especializadas de música.

Em 1971, a lei n.5692/71 substituiu a educação musical pela educação artística. Essa mudança enfraqueceu e quase extinguiu o ensino de música nas escolas. O professor de educação artística deveria, durante o período do curso de licenciatura, generalista, dominar as quatro áreas da arte: música, teatro, artes plásticas e desenho, depois substituído pela dança. Não havia, na formação do professor, tempo suficiente para aprofundamento em qualquer

uma destas áreas de Arte e as aulas nas escolas caracterizavam-se pela ausência de planejamento e pela preocupação de não tolher a expressão de seus alunos.

Durante a década de 1990 houve uma reforma educacional com objetivo de acompanhar as transformações que ocorriam na economia, na política e na sociedade. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9394/96 traz oficialmente a Arte como campo de conhecimento, como uma parte importante do currículo escolar. E com a referida lei, surgem o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI) e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Esses documentos contemplam desde a educação infantil até o ensino superior e tem o objetivo de oferecer princípios gerais normativos para a prática dos profissionais da educação. Os documentos contemplam, na disciplina arte, as diversas linguagens artísticas, inclusive a música.

Em relação à música, estes documentos tratam da integração da vivência musical do aluno no processo pedagógico por meio ~~das~~ do fazer, apreciar e refletir. Apesar dos PCNs e dos RCNEI tratarem da inserção da música no ambiente escolar eles não garantiam a sua presença na escola. A garantia da presença da música acontece somente em 2008, quando a Lei 11.769 estabelece a obrigatoriedade do conteúdo de música nas escolas.

Nos dias de hoje, os desafios da educação musical no contexto da escola brasileira vão além da garantia da sua presença no currículo escolar. A partir do estabelecimento desta sua presença, as questões voltam-se para: a preparação do educador (formação, recursos), propiciar o acesso às culturas (acesso ao que o aluno não conhece e fomentar o pensamento crítico quanto ao conhecido), desenvolver saberes, habilidades e competências (conhecimento teórico-musical e pedagógico, habilidades musicais), integrar teoria e prática (ludicidade, teoria por meio da prática), trabalhar a interdisciplinaridade (integração de vários saberes) e praticar a multiculturalidade (manifestações de diversas origens étnicas e históricas, espaço ao pouco divulgado) (FUCCI-AMATO, 2012). Além disso, busca-se cada vez mais uma aproximação com a música brasileira: “A própria música popular brasileira, em sentido amplo, ainda não é explorada em toda a sua potencialidade pedagógica”. (IDEM, 2012). Em se tratando da música instrumental brasileira, a ausência é ainda mais significativa, contribuindo para que a falta de hábito de escuta da música instrumental torne-se uma realidade para a maioria das crianças, que deixam de vivenciar este tipo de discurso sonoro que independe do texto literário. (ALMEIDA; LEVY, 2010). O repertório do choro é o protagonista dessa pesquisa de mestrado em andamento, que pretende evidenciar as possibilidades de construção do conhecimento musical na educação básica a partir desse gênero instrumental brasileiro.

A MÚSICA INSTRUMENTAL BRASILEIRA

Música instrumental brasileira é um termo abrangente e entre performers e estudiosos não há consenso sobre uma definição. Comumente é associado à produção instrumental brasileira surgida a partir dos anos 70, o *brazilian jazz*. A dificuldade em relação a uma definição única consiste no fato de que são reduzidos os trabalhos sobre o assunto, da mesma forma como é reduzido o seu alcance em relação ao grande público (Assis et al.; 2009). De modo geral, o termo música instrumental brasileira designa as diversificadas manifestações musicais brasileiras que dispensam o uso do texto. A voz, entretanto, pode ser empregada nesta modalidade, desde que utilizada como – e no mesmo grau hierárquico de – um instrumento. (PIEDADE, BASTOS 2006). Compreende a produção musical instrumental brasileira a partir de do século XIX e inclui a produção erudita e popular.

O hibridismo é uma característica presente na música instrumental brasileira, que se origina a partir de fusões entre a arte, política e cultura popular e o contexto urbano. A música instrumental brasileira é marcada por “(...) fusões entre o local, o nacional e o cosmopolita; entre a diversão, a política e a arte; entre o batuque mais

ancestral e a poesia mais culta.” (Napolitano, 2009). As principais raízes da música popular brasileira são o lundu e a modinha, gêneros que contribuíram com o caráter rítmico e com a síncope da música brasileira. (Piedade, Bastos 2006). A característica híbrida pode ser percebida também na música erudita brasileira, na qual percebe-se “(...) o trabalho de compositores “eruditos” que buscam materiais musicais na cultura popular como o caso de Heitor Villa-Lobos e Guerra Peixe.” (CIRINO, 2009). Entre os primeiros gêneros instrumentais brasileiros está o choro.

O choro

O choro é um gênero musical nascido no Rio de Janeiro no século XIX. Peters explica que:

O início do choro encontra-se na formação da música popular urbana brasileira, refletindo a diversidade cultural, étnica e sócio-econômica das cidades, onde os gêneros musicais europeus da moda estavam presentes. (PETERS, 2005).

Inicialmente o termo denominava uma festa com o conjunto formado por violão, flauta e cavaquinho, como também o nome deste conjunto instrumental e depois, o gênero musical brasileiro. (DINIZ, 2003). Este gênero brasileiro, predominantemente instrumental, tem como características frequentes a estrutura formal rondó, sendo que cada parte geralmente é constituída de dezesseis compassos ou de outros múltiplos de quatro, (SÈVE, 1999 apud NILSON, 2005), a escrita em compasso binário e o caráter de improvisação por parte do executante. A presença da música europeia e africana na prática dos instrumentistas brasileiros no contexto urbano caracteriza a gênese do choro:

O choro tem uma riqueza plural, que reúne o refinado acabamento estético da música europeia trazida pelos colonizadores e a acentuação rítmica incorporada do povo mestiço, que estava em formação do Brasil do século 19. (NETO; VENTURINI, 2017).

No contexto da cidade de Curitiba, cidade situada ao sul do Brasil, o choro iniciou o seu caminho no final do século XIX, e o segue até os dias de hoje. O gênero começou a despontar em salões e nas casas das famílias, e segue atualmente presente nos ambientes acadêmicos e de entretenimento da cidade. (PETERS, 2016). Conforme os apontamentos de Peters, “A cada dia mais um choro é composto, mais um instrumento musical entra na roda, mais um cd é gravado e mais alguém reconhece uma música que gostou de ouvir como sendo um choro” (idem, 2016). Nas diretrizes curriculares para a educação municipal de Curitiba – ensino fundamental – a música brasileira está entre os conteúdos da área de arte: “Música popular brasileira: diferentes matrizes estéticas (CURITIBA, 2016).” Na nota de rodapé, sugerem-se alguns gêneros; entre eles, está o choro. Mencionado nos documentos oficiais para a educação municipal de Curitiba, o choro carece de maior oportunidade na sala de aula.

OUVIR, TOCAR, CANTAR E COMPOR

A apreciação do repertório do choro com o foco na aprendizagem musical na educação básica é o tema deste projeto. Com base nas modalidades do fazer musical como apreciação, composição e performance de Swanwick e com ênfase na apreciação, o projeto pretende contribuir para a construção do conhecimento musical, para a vivência e aproximação dos alunos com o repertório instrumental brasileiro em sala de aula; pretende colaborar ainda para o desenvolvimento de propostas curriculares partindo da música brasileira.

As modalidades do fazer musical são as formas diferentes de relacionar-se com a música; a natureza implicada no ato de compor, ouvir e tocar e cantar, e a integração dessas atividades contribuem para o desenvolvimento integral do aluno, conforme explicado por França (2006):

A natureza peculiar de cada modalidade promove diferentes níveis de engajamento cognitivo e afetivo. Além disso, as modalidades envolvem os processos psicológicos do jogo imaginativo (ênfático na composição), imitativo (na apreciação) e do domínio (na performance) (Swanwick, 1983). Enquanto compõe, o indivíduo desenvolve o pensamento abstrato, pois cria mundos imaginários, estruturando os sons conforme sua intenção expressiva. Ao ouvir música, ele é levado a acomodar-se àquelas combinações sonoras, imitando-as internamente. Quando realiza uma performance musical vocal ou instrumental, coloca em ação um conjunto de habilidades sensoriais, físicas e intelectuais. Integrar essas modalidades na educação musical significa equilibrar atividades de tendências imitativas e imaginativas, contribuindo para o desenvolvimento integral do aluno. Estudos científicos apresentam mais uma razão para incluí-las e integrá-las no currículo: elas constituem “janelas” que podem ser indicadores singulares da compreensão musical do indivíduo (França, 2006).

A apreciação musical é a modalidade central do projeto. Entendida como uma das principais atividades musicais, ela (SWANWICK, 1979; PRIEST, 1993; HAACK, 1992, apud SILVA E CUNHA) permite compreender e vivenciar a música, sendo esta a finalidade principal da educação musical, de acordo com Boal Palheiros (1995). Principalmente quando requer do ouvinte uma postura de engajamento, ou seja, possibilitando a percepção e a interação com os elementos musicais, a apreciação consiste em um meio essencial para o desenvolvimento musical dos alunos, que por meio dela podem expandir o seu repertório de possibilidades criativas. (SWANWICK; FRANÇA, 2002).

Considerando o repertório do choro como protagonista busca-se compreender a construção do conhecimento musical dos alunos por meio das modalidades apreciação, composição e performance. Os materiais sonoros, o caráter expressivo e a forma, entendidos como as dimensões primordiais do discurso musical (HENTSCHKE, 1993; SWANWICK, 1994, apud FRANÇA, 2006), serão as categorias analisadas para compreender o desenvolvimento musical dos alunos.

METODOLOGIA E RESULTADOS ESPERADOS

A partir desta contextualização do objeto de pesquisa, será realizada uma pesquisa-ação em uma escola da rede municipal da cidade de Curitiba, Paraná, tendo o choro como o repertório principal das aulas, e a apreciação como a modalidade central – mas não exclusiva – das aulas de música.

A pesquisa ação é entendida como “(...) um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. (Thiollent, 2011).

Os dados serão coletados por meio de entrevistas, instrumento de avaliação e gravações em vídeo das aulas. O instrumento de avaliação, fundamentado nas concepções de Swanwick, adaptadas por Souza Grossi (2001), será composto pelas seguintes categorias de análise: a) caráter expressivo, b) relações estruturais e c) materiais do som. Entre os resultados esperados, estão a possibilidade da construção do conhecimento musical a partir da aproximação do aluno com o repertório brasileiro e o desenvolvimento de um discurso simbólico por meio do repertório do choro.

REFERÊNCIAS

Almeida, B., & Levy, G. (2010). *Livro de Brincadeiras Musicais da Palavra Cantada – Livro do Professor*. São Paulo: Editora Melhoramentos.

- Assis, A. C., Barbeitas, F., Lana, J., & Cardoso-Filho, M. E. (2009). Música e história: desafios da prática interdisciplinar. In: R. Budasz (Org.). *Pesquisa em música no Brasil: métodos, domínios, perspectivas*. 5-39. Goiânia: Anppom.
- Brasil. (2016). Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base nacional comum curricular*. Brasília, DF, 2016. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>>. Acesso em: dez. 2018.
- Cirino, G. (2005). *Narrativas musicais: performance e experiência na música popular instrumental brasileira* (Tese de doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Curitiba. (2016). *Plano Curricular Arte – 1º ao 5º ano*. Curitiba: SME.
- Diniz, A. (2003). *Almanaque do Choro: a história do chorinho, o que ouvir, o que ler, onde curtir*. 3ª. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Fonterrada, M. T. O. (2008). *De tramas e fios: um ensaio sobre música e educação*. 2ª. ed. São Paulo: Editora Unesp.
- França, C. C., Swanwick, K. (2002). Composição, apreciação e performance na educação musical: teoria, pesquisa e prática. *Em Pauta*, 13 (21), 5-41.
- França, C. C. (2006). Do discurso utópico ao deliberativo: fundamentos, currículo e formação docente para o ensino de música na escola regular. *Revista da ABEM*, 14 (15), 67-79.
- Fucci-Amato, R. (2016). *Escola e educação musical: (des)caminhos históricos e horizontes*. Campinas: Papyrus Editora.
- Grossi, C. S. (2014). Avaliação da percepção musical na perspectiva das dimensões da experiência musical. *Revista da ABEM*, v. 9, 49-58.
- Hentschke, L., & Souza, J. (2003). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo: Moderna.
- Lei nº 11.769, de 18 de agosto de 2008. *Altera a Lei n. 9394/96, para dispor sobre a obrigatoriedade do conteúdo de música na educação básica*. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11769-18-agosto-2008-579455-publicacaooriginal-102349-pl.html>. Acesso em: 28 dez. 2018.
- Lei nº 13.278, de 2 de maio de 2016. *Altera o § 6º do art. 26 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação nacional, referente ao ensino da arte*. 2016b. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2016/lei-13278-2-maio-2016-782978-publicacaooriginal-150222-pl.html>. Acesso em 10 jan. 2019.
- Napolitano, M. (2002). *História e música*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Neto, H. L. S.; Venturini, E. M. (2017). *Manual do Choro*. Brasília: s.n.
- Nilson, D. F. (2005). Gêneros brasileiros a quatro mãos para o iniciante de piano: um estudo de aspectos motivacionais, técnicos e estilísticos em oito peças de Ricardo Nakamura. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Brasil.
- Palheiros, G. B., Wuytack, J. (1995). *Audição Musical Activa – livro do professor e livro do aluno*. Porto: Associação Wuytack de Pedagogia Musical.
- Peters, A. P. (2005). *De ouvido no rádio: os programas de auditório e o choro em Curitiba*. Dissertação de mestrado. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, Brasil.
- _____. A. P. (2016). *Nas trilhas do choro*. Curitiba: Máquina de Escrever.

- Piedade, A. T. C., & Bastos, M. B. (2006). O desenvolvimento histórico da música instrumental: o jazz brasileiro. In B. Magalhães-Castro (Eds.). *XVI Congresso da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Música*, 219-230. Brasília, Brasil: Anppon.
- Queiroz, L. R.S.; Marinho, V. M. (2009). Práticas para o ensino da música nas escolas de educação básica. *Revista Música na educação básica*, 1 (1), 60-75.
- Silva e Cunha, E. (2002). A avaliação da apreciação musical. In. L. Hentschke, & J. Souza (Orgs.). *Avaliação em música: reflexões e práticas*. São Paulo, SP: Moderna.
- Thiolent, M. (2011). *Metodologia da Pesquisa-ação*. 18.ed. São Paulo: Cortez.

PRATIQUE DE VAE ET RISQUES DE REIFICATION

ID 249

Anny PIAU

Temps et espaces de formation ont longtemps été considérés comme des moments formels dédiés. La mise en place du dispositif de VAE (Validation des Acquis de l'Expérience) en France en 2002, reconnaît officiellement que l'on se forme également en dehors de ces espaces temporels et cela même tout au long de la vie.

En parallèle, la stratégie dite de Lisbonne, lancée par le Conseil Européen en mars 2000 ¹ se donne pour but de faire de l'Europe l'économie la plus compétitive au monde. Elle souhaite aussi moderniser le modèle social en investissant dans les ressources humaines et en luttant contre l'exclusion sociale. Elle envisage même « L'éducation et la formation à la vie et à l'emploi dans la société de la connaissance ».

Et selon Edgar Morin, « il n'y a pas de connaissance sans connaissance de la connaissance, l'observateur doit s'inclure dans toute observation » ²

Il est possible, alors, d'assister à un vrai renouveau en matière de formation de la personne.

2002 : LOI FRANÇAISE IMPULSANT LA VAE - VALIDATION DES ACQUIS DE L'EXPERIENCE

La loi sur la VAE promulguée en France, est facteur d'espoir car elle donne peu de cadre formel. C'était donc pour les acteurs l'opportunité de développer des pratiques nouvelles, en dehors des logiques de contrôle chères à l'éducation nationale, qui ont bien du mal à être acceptées par les adultes.

Alors que la possibilité de développer des pratiques formatives est donnée, qui pourraient se développer pour enrichir les êtres humains, leur permettre d'évoluer, l'Europe, devant les difficultés d'articulation entre les pays, recentre le tout sur l'emploi et son accès en 2005 !

La France va suivre cette optique en relançant des politiques d'incitation à la VAE afin de réduire le chômage, réguler le marché de l'emploi...ceci sans grand succès !

Le chômage est toujours très important dans le pays et l'engouement initial pour la VAE a perdu depuis longtemps de sa superbe, puisque dès 2006 les demandes de VAE pour les diplômés de l'éducation nationale ont stagné avant de commencer à chuter.

Selon l'étude de la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP³) en 2017, pour la 4^{ème} année consécutive la baisse des présentations en jury avoisine les 3 % par an, il est aussi observé qu'un tiers des personnes entrées dans le dispositif ne concrétise pas son dossier de candidature.

Il faut dire que la VAE est devenue depuis une bonne dizaine d'année une variable d'ajustement entre les emplois nécessitant une qualification et les personnels les occupants, en leur en faisant même porter la

¹À mi-parcours, en 2004–2005, l'analyse de la stratégie de Lisbonne a montré que celle-ci avait été jusqu'alors un échec parce que les États membres n'ont pas tenu leurs engagements pris selon la méthode ouverte de coordination non contraignante. La stratégie a été recentrée en 2005 sur la croissance économique et l'augmentation de l'emploi.

²Morin E. (1986) *La Méthode*, tome 3, éditions du Seuil

³12 700 diplômés ont été délivrés par le dispositif académique de VAE en 2017. Pour la 4^e année consécutive, le nombre des diplômés délivrés par la VAE par l'Education nationale recule. Dans ce ministère, la VAE a connu une montée en charge très rapide, mais a marqué le pas dès 2006. Le nombre de dossiers vus en jurys est inférieur de 2,8% par rapport à 2016. L'étude de la DEPP* observe qu'un tiers des personnes entrées dans le dispositif ne concrétise pas son dossier de candidature.

* *Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance*

Le Quotidien de la formation n° 3153, 29.11.18

responsabilité dans certains secteurs.

Ainsi nombre d'assistantes maternelles à domicile souhaitent obtenir le CAP petite enfance pour se réorienter et accéder éventuellement à un emploi dans une structure collective pour lequel ce diplôme est nécessaire. Pour ce diplôme, il faut également satisfaire aux épreuves de culture générale et à une pratique en milieu collectif qu'elles n'ont pas bien souvent !

Il en est de même pour les éducateurs spécialisés et les moniteurs éducateurs qui font « office de » sans en avoir le diplôme, mais entre faire la demande et obtenir la certification (par la voie de la VAE), il y a un grand pas. En effet, sur le terrain on n'exerce pas nécessairement toutes les composantes du diplôme. L'exigence des jurys est grande à devoir se conformer à tout le référentiel du diplôme. De plus, on se confronte à des notions de pouvoir. Certains enseignants et/ou professionnels ont du mal à concevoir que l'on peut accorder la certification visée à une personne qui n'est pas « comme eux » passée par la formation.

Pour le candidat c'est un important travail personnel et une acceptation à remettre en question sa pratique professionnelle, sa manière de faire qui est personnelle : pour cela un accompagnement de qualité est nécessaire. Modifier les procédures ne changeront en rien les résultats, ce sont les pratiques pédagogiques utilisées qu'il convient de réinterroger, ainsi que les modalités de validation par les jurys.

Il en est de même dans le secteur sanitaire et social où le nombre important d'auxiliaires de vie sociale n'ont aucune certification. Dans le même temps les financeurs publics exigent des organisations employeuses de ne recruter que des personnes qualifiées. La responsabilité est donc reportée sur les salariées qui se doivent d'entrer dans des parcours de VAE (pour partie hors temps de travail) sans en avoir nécessairement le niveau. On leur donne de l'espoir mais bien vite elles vont s'apercevoir du parcours sans fin dans lequel elles sont rentrées.

En matière de reconnaissance, il y a quelques progrès à faire...

D'ailleurs il faut bien remarquer qu'en France on ne parle pas de Reconnaissance mais de Validation des acquis de l'expérience. Cette nuance est extrêmement importante et pour la préciser je vais reprendre les propos d'André de Peretti⁴, grand pédagogue qui nous a quitté il y a un peu plus d'un an. Pour André de Peretti évaluer ne doit pas être du contrôle, de la sanction mais un exercice permettant de faire sortir les valeurs de la personne, lui permettre d'exprimer ses capacités, ses connaissances. Plus exactement comme il l'exprimait dans une vidéo en soutien aux rencontres de mars 2016 au CNAM de Paris sur le sujet⁵:

« On est lié à ce moment là à la reconnaissance de ce que l'on a acquis, de ce que l'on a pu faire, de ce que l'on a pu devenir, des personnalités, des idées, des thèses avec lesquelles on a pu vivre. Dans la réalité de l'évaluation, ce qu'il faut constater, c'est qu'il y a en France une tendance à voir l'évaluation non pas du tout comme ce soutien à la personnalité - de voir qu'elle existe, qu'elle est en relation avec elle-même, avec d'autres - mais au contraire qui la met en péril d'elle-même »

Il s'agit ainsi et aussi de rendre visible ce qui jusqu'à présent ne l'était pas. Faire ressortir l'invisible qui est en chacun de nous nécessite l'acceptation par soi-même et par les autres de ce vécu expérientiel singulier, autrement dit sa re-connaissance, ce travail de mémoire va avoir pour effet de modifier ses représentations générant ainsi un mouvement intérieur de la conscience et de la pensée. L'évaluation comme source d'une connaissance renouvelée.⁶

⁴André de Peretti, né le 7 mai à Rabat (Maroc) et décédé en France en septembre 2017, est un pédagogue, homme politique, psychosociologue et écrivain français.

⁵ « Des convergences internationales aux convergences existentielles – Rencontres autour de la reconnaissance et de la méconnaissance des acquis de l'expérience » 17/18 mars 2016 – CNAM -Paris « <http://www.ressources-de-la-formation.fr/index.php?lvl=author&see&id=1167> »

⁶Piau A. (2017) *De l'application française de la VAE à la reconnaissance*, in Liétard B. Piau A. Landry P. (coord.)(2017a), *Pratiquer*

Or le dispositif français est organisé de manière à contrôler des connaissances en conformité avec une norme établie, une certification déterminée enregistrée dans un répertoire national après validation de la commission nationale idoïne.

Chez la grande majorité des valideurs par la VAE en France, la pratique est de contrôler les candidats pour vérifier que leurs compétences et connaissances rentrent bien dans la norme, dans le cadre prédéterminé du référentiel. D'ailleurs le dernier décret⁷ paru le 18 décembre 2018, outre des précisions administratives, prévoit d'anticiper les décisions du jury en permettant tout à fait légalement (ce qui se pratiquait déjà) de proposer en amont des formations complémentaires aux compétences du candidat, et ce, au seul regard du dossier administratif de recevabilité. Qu'en est-il alors du rôle du jury ?

17 ANS APRES ?

La VAE est devenue un moyen mécanique de réduire les temps des formations, dans le but de faire acquérir des certifications à un coût moindre. Le dispositif n'est pas considéré, envisagé comme un moyen de formation à part entière, comme un temps formatif pour le candidat, où l'analyse réflexive de sa pratique lui permettrait de se distancier et changer de regard sur sa pratique, amenant à des prises de conscience, à une mise en mouvement.

L'intérêt premier est devenu purement économique, il vise très clairement à mettre en adéquation l'offre et la demande d'emploi, à répondre aux besoins des entreprises en réduisant au maximum les coûts de formation.

A chaque fois que les chiffres du chômage s'affolent, les pouvoirs publics s'empressent de vouloir relancer la VAE...dans une logique assez difficilement compréhensible, à moins de ne pas avoir compris ce qu'il en est du dispositif de VAE.

Cependant cette logique est depuis peu contestée par une étude réalisée par le Laboratoire de la VAE de Normandie. A la demande de la direction régionale de l'emploi et de la formation, cette étude s'est interrogée sur les conditions que pourrait constituer la validation des acquis de l'expérience en tant que levier des ressources humaines pour accompagner les mutations de l'industrie du futur, dont on a pour acquis qu'elles orientent la production industrielle vers un nouvel accroissement de l'intensité capitalistique. Or cet accroissement se fait au détriment du recours au capital humain, dont les études prospectives prédisent le recul, sinon la disparition, des emplois industriels peu qualifiés.

Dans le contexte tendu et incertain actuel, ce travail d'expertise sur les besoins de sécurisation des parcours professionnels relève une certaine ambivalence. En effet, certains métiers sont voués à évoluer fortement ou disparaître, mais sont dans le même temps confrontés à des problèmes de recrutement. Pour cette raison, l'étude souligne qu'il n'y a « *pas d'urgence à court terme de sécurisation [...] via la certification* ».

Elle en conclut que la VAE paraît peu adaptée pour répondre à la problématique d'évolution des compétences, car la montée en gamme technologique de l'industrie nécessite d'acquérir de nouvelles compétences, alors que la VAE s'appuie sur l'expérience professionnelle déjà acquise. Dans sa forme initiale (parcours professionnel sans

la reconnaissance des acquis de l'expérience, Lyon : Chronique sociale (p. 229-233

⁷Le décret n° 2018-1172 du 18 décembre 2018 modifie les dispositions relatives à la VAE du code de l'éducation. Il précise les conditions d'organisation de la délivrance de l'ensemble des diplômes, titres à finalité professionnelle et certificats de qualification professionnelle : dossier de recevabilité, communication de la décision de recevabilité du certificateur au candidat, composition du jury. Les organismes certificateurs peuvent proposer aux candidats une aide gratuite à la constitution du dossier de recevabilité. La notification de la décision favorable doit indiquer la durée de la validité de la recevabilité. Elle peut comporter des recommandations pour des formations obligatoires ou liées à des compétences manquantes correspondant à des parties identifiées du référentiel de certification.

formation), elle revêt peu d'intérêt pour les entreprises comme pour les salariés, au vu de la démarche complexe et longue à mettre en place, des difficultés pour les salariés à en trouver le temps et le financement, des difficultés à remplacer les salariés pendant la VAE et les difficultés d'attester de l'expérience d'un poste.

Avec ce constat, qui est somme toute assez réaliste, on oublie l'intérêt du développement de la personne par une approche réflexive.

Toutes ces observations m'interpellent car la demande existe. Lorsque j'exerçais comme consultante, conseil en VAE, beaucoup de candidats potentiels exprimaient spontanément le souhait de faire une « valorisation » des acquis de l'expérience et non pas une « validation », lapsus suffisamment significatif pour en déceler les enjeux personnels qui ne portaient en général pas sur leurs compétences professionnelles au premier abord, mais une recherche personnelle, identitaire, un besoin vital parfois !

La demande existe bel et bien, mais elle n'est pas la même.

LA RECONNAISSANCE, LA GRANDE OUBLIEE ?

Comme le dit Axel Honneth⁸ : « Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie. »

Et c'est peut être bien de là dont viennent les difficultés à faire évoluer le dispositif de VAE au meilleur de ce qu'il pourrait être. L'ambiguïté dans la conception du dispositif, dans sa pédagogie, entre le fait de contraindre des citoyens à répondre de ce qu'ils savent faire dans leur pratique professionnelle au regard de dossiers et référentiels formatés pour satisfaire le besoin des entreprises et une pratique formative, conscientisante qui peut amener l'individu à évoluer, à grandir.

Alix Foulard⁹, psychologue, praticien-chercheure, le définit très bien, elle envisage la posture d'un candidat-sujet, lui-même soutenu par sa capacité à être acteur *amorçant un processus psychique de se risquer à lui-même et aux yeux des autres*.

En effet le candidat peut rencontrer durant son parcours de VAE l'opportunité de développer de la compétence, car le travail qui se forge en sourdine est un travail d'acceptation de se mesurer, de s'introspecter et de se mettre dans une réflexivité questionnante. La RVAE est donc une procédure qui engendre un processus qui amènera le candidat-acteur à advenir à partir de son expérience.

L'exercice d'analyse réflexive du parcours professionnel développe la capacité des individus à faire évoluer et transposer leur pratique pour répondre à des situations plus diversifiées, plus complexes et évolutives, ce que les entreprises recherchent plus que jamais.

Au-delà des connaissances et pratiques validées, la RVAE par l'approche réflexive conscientisante et le principe dialogique intrinsèque entraîne le candidat dans un processus d'apprentissage.

Comme le souligne Carmen Cavaco¹⁰ dans son étude sur les résultats (in)attendus de la RVAE « *Le processus a des effets dans la dimension existentielle des adultes, résultat composite avec des répercussions possibles dans toutes les dimensions de vie des adultes* ».

N'est ce pas l'essentiel en cette période de grande mutation, de bouleversements de tous genres ?

⁸Axel Honneth, philosophe allemand – directeur de l'institut de recherche sociale à Francfort-sur-le-Main

⁹Foulard A. (2017) *Dessein de confrontations en VAE*, in Liétard B. Piau A. Landry P. (coord.) (2017a), *Pratiquer la reconnaissance des acquis de l'expérience*, Lyon : Chronique sociale (PP. 199-205)

¹⁰Cavaco C. « Reconnaissance et validation des acquis de l'expérience. Les résultats (in)attendus » in questions vives, Vol 10 n° 20 / 2013

Les propos d'Edgar Morin¹¹ pour qui « il n'y a pas de connaissance sans connaissance de la connaissance... » valident tout à fait ces principes qui pourraient être repris pour amener/aider les citoyens à se former à la vie et à l'emploi, à évoluer dans nos sociétés de la connaissance, selon les vœux du conseil de l'Europe il y a maintenant 20 ans.

Pour Axel Honneth¹² « Sans la reconnaissance, l'individu ne peut se penser en sujet de sa propre vie ». Or, actuellement, les pouvoirs publics ne semblent considérer chaque citoyen/travailleur que selon ses compétences, qui doivent être à tout prix identifiées, recensées, et ce dans l'optique de satisfaire les offres d'emploi, les besoins de l'entreprise. Dans ces conditions, comment pouvoir être sujet de sa propre vie, si la seule association qui en est faite est la valeur travail en fonction des nécessités des entreprises, de l'économie, s'il n'y a pas de reconnaissance, de valorisation de la personne en tant que telle, selon ses besoins propres à son évolution personnelle, dans nos sociétés en perpétuelle mutation ?

Il poursuit sa réflexion en précisant « que le principe de réalisation de soi ainsi instrumentalisé donne naissance à de nouvelles pathologies – sentiment de vide intérieur, d'inutilité, d'anxiété... L'énorme pression néolibérale contraint les individus à se penser eux-même comme des produits et à se vendre en permanence : il faut sans cesse se présenter comme étant hyper motivé, flexible, adaptable...ce n'est donc plus l'aptitude au dialogue intérieur et à la solidarité qui se trouve privilégiée, mais ce qui contribue au contraire à ruiner cette aptitude : l'extension d'un rapport de plus en plus marchand et stratégique à soi-même et aux autres.

Selon Lukacs¹³, une conduite qui ne vise que le triomphe de l'intérêt économique en l'absence de tout investissement émotionnel est réifiante, et il voit en la réification une manière de manquer une pratique humaine.

Je trouve particulièrement intéressante cette pensée de Lukacs, parce que j'ai le sentiment que c'est ce qui se passe en ce moment. Entre la manière dont est proposé un dispositif de VAE qui pourrait être très intéressant humainement et ce qui en est fait, on passe à côté d'une pratique qui pourrait aider beaucoup, tant individuellement sur le plan humain, que collectivement au niveau sociétal.

Les mouvements actuels des gilets jaunes en France ne peuvent qu'abonder à reconnaître cette souffrance de ne pouvoir être soi, exister tout simplement, dans le respect, la reconnaissance et la connaissance de nos gouvernants des femmes et des hommes qui constituent nos sociétés au lieu du mépris que ces derniers ressentent à leur égard. La réflexion que met à jour ce phénomène n'est elle pas de chercher à comprendre comment les procédures mises en place engendrent des processus réifiants empêchant tout sentiment de reconnaissance ?

L'espoir est de nouveau permis avec ce proverbe chinois qui nous enseigne que : « Connaître son ignorance est la meilleur part de la connaissance ».

¹¹Morin E.« La Méthode », tome 3, 1986).

¹²Honneth Axel, philosophe allemand– directeur de l'institut de recherche sociale à Francfort-sur-le-Main

¹³Georg Lukacs 1885-1971), philosophe marxiste et sociologue allemand d'origine hongroise.

A CONSTITUIÇÃO DO PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL EM DISCURSOS POLÍTICOS

ID 251

Daiane PINHEIRO

Universidade Federal do Oeste do Pará

Sofia FREIRE

Universidade de Lisboa

daianepinheiroufopa@gmail.com; asraposo@ie.ul.pt

Resumo: Historicamente a educação especial foi sendo reconfigurada conforme os discursos políticos e educacionais de cada tempo/espaço. Atualmente o professor de educação especial é constituído dentro do discurso político da inclusão que determina o perfil de competência desses profissionais. O presente estudo tem como objetivo conhecer sob quais discursos políticos constitui-se o perfil de competências profissionais do professor de educação especial. Este estudo assume uma perspectiva pós-estruturalista, compreendendo que os discursos, também políticos/educacionais, ditam verdades sobre como ser professor. Assim, o estudo adota a perspectiva da análise de discurso, entendendo que esses são instrumentos de produção de significados sobre os sujeitos. Foram analisados quatro documentos políticos. Os critérios de seleção foram: a atualidade dos documentos, a relação com a emergência da educação inclusiva e o impacto no cenário brasileiro, e a conceptualização do perfil e competências do professor de educação especial. Os documentos foram analisados dedutivamente, a partir de categorias de análise previamente definidas. Os resultados sugerem que os discursos políticos produzem tipos de professores de educação especial: o normalizador, o especialista, o único responsável pela inclusão e pelos alunos incluídos.

Palavras chave: Formação docentes, Políticas públicas, Educação Especial.

1. INTRODUÇÃO

A inclusão é um movimento social, político e educacional que defende a equidade e o respeito as diferenças (Rodrigues, 2014). Mantoan (2003), compreende que a inclusão se trata de um novo paradigma social, fruto do esgotamento das práticas excludentes que já não satisfaziam a sociedade. Na perspectiva pós-moderna, a inclusão pode ser compreendida como uma metanarrativa inventada nos discursos da modernidade e legitimada na sociedade (Veiga-neto e Lopes, 2011). Para Rodrigues (2014) “a equidade relaciona-se com o compromisso de abolir a desigualdade” (p. 76) e, como tal, tem sido edificada sob alicerces políticos/legais que defendem direitos de pessoas em situação de vulnerabilidade. Segundo Mantoan (2003), a inclusão visa criar um conjunto de práticas que permitam ultrapassar os problemas da exclusão social. A inclusão ganhou destaque em documentos oficiais principalmente a partir da década de 90 (UNESCO, 1990, 1994). Com a ratificação da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), muitos países assumiram o compromisso de implementar uma educação inclusiva em seus sistemas de ensino cuja proposta deveria aliar-se aos serviços prestados pela Educação Especial (EE). Esse foi também o caso do Brasil, que ao longo dos últimos 30 anos, tem vindo a adotar medidas políticas e legais para implantação de um sistema educacional inclusivo (Brasil, 1994, 2001, 2008, 2009, 2011).

O professor de EE tem desempenhado diferentes funções ao longo da história. Historicamente, as suas competências de atuação enquadravam-se num paradigma segregacionista. Mais recentemente, o seu perfil de competências foi sendo reconstituído a partir do conceito de integração e, posteriormente, do de inclusão. Nesse novo enquadramento político-legal, o professor de EE passou a assumir um novo papel na inclusão educacional (Glat, Fontes & Pletsch, 2006). Atualmente a EE é compreendida como uma modalidade de ensino transversal a todas as outras - desde a educação infantil ao ensino superior - oferecendo serviços especializados a alunos com

deficiência, altas habilidades/superdotação e com transtornos globais do desenvolvimento. A EE é compreendida dentro de uma perspectiva “(...) de inserção social ampla, historicamente diferenciada de todos os paradigmas até então exercitados como modelos formativos, técnicos e limitados de simples atendimento. (...) deve estar voltada para a prática da cidadania (...) que valorize e respeite as diferenças dos alunos” (Brasil, 2001, p 4.).

Este estudo se sustenta na abordagem pós-estruturalista, de acordo com a qual o discurso constitui a realidade por meio da legitimação de verdades produzidas nas relações de poder/saber, que podem sustentar-se em diferentes mecanismos de subjetivação de sujeitos (Foucault, 2010). De acordo com esta perspectiva, os documentos políticos oficiais se constituem como dispositivos de subjetivação de sujeitos (Foucault, 2010). Assim, importa compreender como os documentos oficiais, enquanto instrumentos de produção de verdades, sustentam discursos sobre como ser professor de EE e efeitos desses discursos na constituição de modos de ser professor de EE. Assim, o objetivo deste estudo é analisar o perfil de competências do professor EE, descrito em documentos legais. Para tal, adotamos o conceito de competências docentes sob a perspectiva do saber-fazer-agir (Perrenoud, 2000; Tardif, 2000). Os autores consideram que saberes docentes, se mobilizados de modo eficaz, deverão ser materializados na ação competente do professor e que a mobilização adequada de conhecimento irá depender da formação qualificada, do contexto e das experiências pessoais e profissionais dos sujeitos. Para tal, com base em Perrenoud (2000) adotamos o termo `perfil de competências docentes como competências globais para formação docente, tal como descritas em políticas públicas sobre inclusão e formação de professores.

2. METODOLOGIA

O estudo utiliza o método de análise documental. Para Lüdke e André (1986), trata-se de análises e estudos específicos sobre documentos de diferentes ordens textuais, que permitem a identificação de factos, e a extração de informações de interesse que se tornarão abreviadas pelo pesquisador, e interpretadas analiticamente, dando origem, portanto, a outro documento. Lüdke e André (1986) orientam ainda que os procedimentos para uso desse método devem seguir processos de compilação e registro dos documentos, a caracterização e descrição e a categorização e análise crítica do material.

Em um primeiro momento ocorreu a seleção dos documentos, com base em três critérios priorizando: O impacto gerado no cenário nacional; A conceptualização dos assuntos de interesse do estudo; A atualidade desses documentos. Foram selecionados quatro documentos oficiais, são eles: 1) Decreto 7.611 (2011), 2) Resolução 04 (2009); 3) Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEEPEI, (2008); 4) Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica – DNEEEB, (2004). São esses documentos que dão sustentação e regimento para a organização legal e política dos estados e municípios nos campos da EE e inclusão educacional.

Num segundo momento procedeu-se ao fichamento, com o objetivo de fazer uma descrição global dos materiais, tendo em conta a finalidade, intenção e público atingido. Neste processo, recorreu-se à análise de conteúdo, através da criação de categorias analíticas que permitem aproximações de informações qualitativas destacadas nos dados (Bardin, 1979). Foram elencadas a seguinte categoria e respectivas sub-categorias: Orientações quanto o perfil de competências do profissional da educação especial, a qual a borda duas outras categorias: Conhecimentos necessários para compor o perfil de competências do professor de EE e características dos alunos atendidos pelo professor de EE, impactando também nos saberes necessários para atuar diante as especificidades descritas.

3. APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

3.1. Orientações quanto o perfil de competências do profissional da educação especial

3.1.1. Conhecimentos

A EE é conceituada nos documentos analisados de formas muito similar. As DNEEEB conceituam a EE “(...) como o conjunto de conhecimentos, tecnologias, recursos humanos e materiais didáticos que devem atuar na relação pedagógica para assegurar resposta educativa de qualidade às necessidades educacionais especiais” (Brasil, 2001, p.45). Acrescenta ainda que o objetivo maior da oferta deste serviço especializado é “apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns (...)” (Brasil, 2001, p. 54). A PNEEPEI (Brasil, 2008, p. 11) traz a seguinte referência: “A educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular”. A Resolução n. 04 (Brasil, 2009) reforça a oferta transversal desse serviço a todas as modalidades e níveis de ensino, e o decreto 7.611 (Brasil, 2011) enfatiza a responsabilidade da EE na oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Embora as definições se alinhem na promoção e oferta de um serviço especializado, o conceito referenciado pela DNEEEB (Brasil, 2001) foi parcialmente superado pelos demais documentos, já que sugere a substituição do ensino comum por escolas ou classes especiais. Atualmente “na perspectiva da educação inclusiva, a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular” (Brasil, 2008, p.11), sendo insubstituível a esse sistema de ensino.

A EE manifesta-se em diferentes competências ofertadas em diversos espaços e contextos educacionais. A inserção da EE deve dar-se na educação básica, compreendendo a educação infantil (creches de pré-escolas), a educação fundamental e o ensino médio, até a educação superior. Este serviço interage com as demais modalidades educacionais, como: a educação de jovens e adultos, a educação profissional e a educação indígena, do campo e quilombola (Brasil, 2001, 2008). O professor de EE deve orientar suas ações com base no projeto pedagógico da escola, que deverá estar organizado de acordo com as diferenças socioculturais destes grupos (Brasil, 2008).

Essas especificidades políticas/legais sobre as modalidades e níveis escolares em que se insere a EE, traz consigo atribuições de competências específicas desses profissionais de acordo com a inserção contextual deste serviço. No entanto, os documentos referenciam um perfil de competências que compreendemos ser matriz orientadora para todas as ações:

São considerados professores especializados em educação especial: aqueles que desenvolveram competências para identificar as necessidades educacionais especiais, definir e implementar respostas educativas a essas necessidades, apoiar o professor da classe comum, atuar nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos, desenvolvendo estratégias de flexibilização, adaptação curricular e práticas pedagógicas alternativas (...) (Brasil, 2001, p.32)

Essas competências além de serem desenvolvidas de modo geral no processo de inclusão dos alunos, são também desenvolvidas no AEE. O AEE, referenciado principalmente na resolução 04 (Brasil, 2009) e no decreto 7.611 (Brasil, 2011, ART. 2º §1º) é “compreendido como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente (...)” voltado a alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGDs) e altas habilidades/superdotação (HA/SD). O AEE, enquanto competência do professor de EE, deve oferecer enriquecimento curricular, dispondo de recursos e estratégias didáticos-pedagógicos que promovam a acessibilidade dos estudantes, buscando eliminar barreiras educacionais e sociais (Brasil, 2008, 2009,

2011). Esse serviço diferencia-se das atividades de sala de aula regular, sendo complementar – no caso de alunos com deficiência e TGDs - ou suplementar - no caso dos alunos com HA/SD – a formação dos alunos.

São atribuições do professor do Atendimento Educacional Especializado:

I – identificar, elaborar, produzir e organizar serviços, recursos pedagógicos, de acessibilidade e estratégias considerando as necessidades específicas dos alunos público-alvo da Educação Especial; II – elaborar e executar plano de Atendimento Educacional Especializado, avaliando a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade; III – organizar o tipo e o número de atendimentos aos alunos na sala de recursos multifuncionais; IV – acompanhar a funcionalidade e a aplicabilidade dos recursos pedagógicos e de acessibilidade na sala de aula comum do ensino regular, bem como em outros ambientes da escola; V – estabelecer parcerias com as áreas intersetoriais na elaboração de estratégias e na disponibilização de recursos de acessibilidade; VI – orientar professores e famílias sobre os recursos pedagógicos e de acessibilidade utilizados pelo aluno; VII – ensinar e usar a tecnologia assistiva de forma a ampliar habilidades funcionais dos alunos, promovendo autonomia e participação; (...). (Brasil, 2011, Art. 13^o)

Para além das competências inseridas no AEE, o educador especial deve orientar, promover formação e dar apoio pedagógico aos demais professores da instituição. Ainda, deverá criar, gerenciar ou apoiar projetos de inclusão estimulando práticas colaborativas nas instituições. Os documentos não esclarecem os meios pelos quais as formações ou os projetos de inclusão devem ser feitos, no entanto enfatizam a importância da orientação e apoio pedagógico dado aos professores regulares.

O professor de EE não atua diariamente dentro das salas de aulas regulares, mas deve arquitetar, junto aos professores de sala de aula regular, estratégias didático-pedagógicas adequadas ao aluno. As DNEEEB (Brasil, 2001, p.51) destacam que é imprescindível a articulação entre o educador especial e o professor de classe comum, exigindo “interação constante” entre esses profissionais. Embora a competência de formar, orientar e apoiar seja do professor de EE, é preciso lembrar que o professor regular é responsável pelo ensino-aprendizagem de todos os seus alunos, atuando na perspectiva da educação inclusiva.

Nota-se que, no processo educacional a descrição do perfil de competências do professor de EE está voltado ao atendimento do seu público alvo e, em um contexto mais amplo, sua atuação deve manifestar-se na escola orientando “a organização de redes de apoio, a formação continuada, a identificação de recursos, serviços e o desenvolvimento de práticas” (Brasil, 2008, p.11). No entanto, observa-se que o AEE tem sido considerado pelos documentos a principal competência a ser desenvolvida pela EE, tendo em conta a preocupação política/legal com o detalhamento desse serviço. Em muitos momentos as competências da EE, de modo geral, se fundem com os objetivos do AEE.

3.1.2. Características do público Alvo da EE

Os alunos atendidos pela EE têm sido redefinidos ao longo do tempo de acordo com as mudanças de paradigmas educacionais como a institucionalização, a integração e a inclusão (Mazzotta, 1995). Alinhado a isso, houve a mudança na formação e no perfil de competências dos professores de EE. Será apresentada algumas características e conceptualizações sobre os alunos considerados público alvo da EE: Alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e Alunos com altas habilidades/superdotação. Os documentos levantam dificuldades, necessidades e recursos que consideram comum a cada público atendido pela EE.

Estudantes com transtornos globais do desenvolvimento são caracterizados a partir da identificação de “alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo Incluem-se nesse grupo estudantes com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil” (Brasil, 2008 p. 11). Conforme já referenciado, a resolução 04 (Brasil, 2009)

se assemelha a essa caracterização, acrescentando as alterações neuropsicomotoras e nomeando ao grupo pessoas com síndrome de Asperger, síndrome de Rett, e transtornos invasivos sem outra especificação.

Tanto a resolução 04 como a PNEEPEI (Brasil, 2008, 2009) abordam o conceito de deficiência como "(...) impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial (...)" (Brasil, 2008, p. 11). Compreende-se, portanto, que se trata de pessoas com deficiência mental, visual, auditiva, física/motora, múltiplas e da interação social. Dentro deste grupo, alunos que tenham dificuldades específicas na comunicação e sinalização devem ter acesso ao currículo mediante linguagem e códigos, como o sistema Braille ou a Língua de Sinais. Às estudantes cegas ou com baixa visão além do código Braille, devem ser oferecidas estratégias de ensino aprendizagem como soroban, recursos ópticos e não polícticos, tecnologias assistivas, orientação e mobilidade que estimulem a capacidade de vida autônoma (Brasil, 2008). Para estudantes com deficiência auditiva ou Surdez, são facultadas abordagens metodológicas de ensino diferenciadas pela oralização ou com uso da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS).

O terceiro grupo considerado público alvo da EE são os estudantes com altas habilidades/superdotação. Esses alunos podem apresentar potencial elevado nas seguintes áreas: "intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse" (Brasil, 2008 p. 11). Nesses casos o professor de EE deve promover desafios suplementares em sala de recursos, sala regular ou demais atividades escolares. O enriquecimento curricular desses alunos pode acelerar sua formação, inclusive para conclusão da etapa escolar em menor (Brasil, 2008, 2009). As DNEEEB esclarecem que alunos desse grupo, na medida em que dominam "(...) rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes." (Brasil, 2001, p. 70) passam a ser representados como um desafio trabalhoso a escola, causando também a indisciplina ou hiperatividade e conseqüentemente a exclusão. Desse modo, passam a ser considerados alunos com NEE de enriquecimento e aprofundamento curricular.

Cada aluno exige estratégias diferenciadas de ensino, requerendo do professor de EE diferentes saberes e uma busca constante por novos conhecimentos. Os documentos esclarecem que independente das necessidades de cada estudante, a EE deve sempre atuar na perspectiva inclusiva, buscando eliminar impedimentos ao processo de escolarização. Argumenta-se ainda que a atuação do professor de EE não deve ser compensatório, no sentido de reabilitar o que falta ao sujeito, (...) "e sim como parte de um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global (...). (Brasil, 2001, p. 20). É importante compreender que a atuação da EE não deve se associar a um dispositivo de busca pela normalização dos sujeitos, mas como um serviço, dentre outros da escola, que dispõe de recurso para proporcionar o sucesso escolar de formas muito singulares a cada sujeito.

3. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS E CONCLUSÃO

A EE foi sendo constituída ao longo do tempo no discurso da normalização de sujeitos na intenção de produzir "(...) quase imperceptivelmente, sujeitos úteis, corpos adaptáveis às demandas da sociedade" (Gräff e Medeiros, 2016, p.186). Essa perspectiva acompanhou as mudanças de paradigmas sobre a EE, desde a institucionalização das pessoas com deficiência. Na medida em que novas propostas surgiam, como a reabilitação e integração ou mesmo a inclusão, a EE continuava sendo produzida no discurso da norma, como um serviço ofertado em favor do ajuste social (Brasil, 1994). Esta representação é compreendida como um efeito dos discursos políticos sobre a constituição profissional do professor de EE: o profissional que reabilita, normaliza e ajusta ao convívio social.

Os documentos analisados nesse estudo fazem parte de um cenário político disperso em saberes de diferentes ordens que juntos compõem o discurso da inclusão educacional (EE, educação indígena, quilombola, infantil, transversalidade de temas, etc.). Portanto, a EE na perspectiva inclusiva não é a responsável única pela inclusão de todos os alunos, mas um instrumento para inclusão de determinados alunos, identificados como públicos alvo. Desse modo, o acúmulo de saberes, na perspectiva da inclusão, deve estar centrado no conhecimento sobre esses sujeitos e assim em estratégias educacionais que permitam o acesso ao currículo escolar. Institui-se, portanto, saberes específicos de competências do professor de EE. Os discursos políticos passam a produzir esse profissional especialista, detentor de saberes específicos sobre os sujeitos, capaz mobilizar um universo de conhecimentos.

O atual perfil do professor de EE está associado a emergência da inclusão educacional, e, portanto, a escola incumbe-lhes a responsabilidade dessa efetividade (Mantoan, 2003; Fabris, 2011, Pinheiro e Duarte, 2017). Mantoan (2003) comenta que “estamos habituados a repassar nossos problemas para outros colegas, os “especializados” e, assim, não recai sobre nossos ombros o peso de nossas limitações profissionais” (, p.28). Esta parece ser uma representação naturalizada na escola sobre o professor da EE. Trata-se de outro efeito discursivo na constituição do professor de EE: o professor da inclusão. Como exemplo, a competência de formar, orientar e apoiar os demais professores (Brasil, 2008) parece estar sob responsabilidade única do professor da EE, sendo este que tem que fazer a “ponte” pedagógica com o ensino regular. Muitas pesquisas mostram que essa compreensão tem sido difundida nas escolas, (Mantoan, 2003; Fabris, 2011; Pinheiro e Duarte, 2017; Glat, Fontes e Pletsch, 2006). Segundo estudos, os professores de ensino regular esperam da EE o contato, a busca, as estratégias, o ensino, considerando que são alunos exclusivamente da EE. Os documentos reforçam essa compreensão terminológica quando se referem ao “Público alvo da EE”. Aqui identificamos a produção discursiva do professor de EE, único responsável pelo ensino dos alunos com NEE.

Porém, os documentos (Brasil, 2009, 2001) pontuam que a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem do aluno com NEE é de todos os professores envolvidos. Nessa lógica, Mendes, Vilaronga e Zerbato (2014) ressaltam o conceito do ensino colaborativo entre o especialista e o professor comum quando esses profissionais “(...) dividem a responsabilidade de planejar, instruir e avaliar o ensino dado a um grupo heterogêneo de estudantes” (p.45). No entanto, segundo Fernández et. al (2015), os professores regulares ainda compreendem que o professor de EE deve estar auxiliando o aluno durante as aulas regulares sem haver a divisão de responsabilidades.

Notamos com isso que os discursos políticos/legais produzem diferentes ‘modos de ser’ professor de EE. Trata-se de ocupar o lugar do especialista, aquele que assume o papel de articulador de práticas docente, detentor de um saber específico. E desse modo, gera uma posição na escola, muitas vezes hierárquica (Fernández, et al, 2015). Portanto estes discursos políticos/legais, ao articularem a EE na perspectiva da inclusão, dando-lhes um perfil de competências nesse contexto, geram a compreensão de um profissional soberano em conhecimentos sobre inclusão, pessoas com deficiência, altas habilidades, TGDs, etc. E por isso a fácil confusão entre os professores de sala de aula regular sobre o papel da EE na escola. Mende, Vilaronga e Zerbato (2014) alertam que o trabalho colaborativo entre estes profissionais precisa antes de mais nada superar alguns obstáculos “(...) culturais, e romper com essa lógica requer a superação de grandes desafios, inclusive na definição dos papéis de cada profissional deve assumir para o real aprendizado desse aluno” (, p. 89).

Os documentos oficiais são alguns dos mecanismos de subjetivação do sujeito, mas não os únicos. Outros deverão agir na produção deste profissional, conforme o contexto lhes direciona. Trata-se das necessidades, das experiências, das exigências que acionam as competências de atuação profissionais em contexto.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. 1997. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Brasil. (1994) Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. *Política Nacional de Educação Especial*. Brasília-DF.
- _____(2001) Ministério da Educação. Secretaria de educação especial. *Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica*. Brasília-DF.
- _____(2009) Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial*. Brasília, DF.
- _____(2008). *Ministério da Educação. Secretaria da Educação Especial. Política nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília: MEC/SEESP.
- _____(2011). *Decreto nº 7.611, de 17 de novembro*. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília-DF.
- Fabris, H. E. (2011). In/exclusão no currículo escolar: o que fazem com os “incluídos”? *Educação Unisinos*15(1), p.32-39.
- Fernández, M. D. G. da, Weber, A. G. Amorim, E. C. Honnef, C. (2015) O ensino colaborativo e a visão dos professores da classe comum. In: *XII Congresso Nacional de Educação (EDUCERE), III Seminário de Representações Sociais (SIRSSE), IX Encontro Nacional sobre Atendimento Escolar Hospitalar e I Congresso Nacional sobre Atendimento Pedagógico ao Escolar em Tratamento de Saúde (APETS)*. Universidade Católica do Paraná, Curitiba/PR.
- Foucault, M. (2010). *Conversa com Michel Foucault. Repensar a política*. (A. Pessoa, Trad.) Rio de Janeiro: Forense Universitária. (Trabalho original publicado 1980).
- Glat, R.; Fontes, R. S &, Pletsch, M. D. (2006). Uma breve reflexão sobre o papel da Educação Especial frente ao processo de inclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em rede regular de ensino. *Cadernos de Educação 6: inclusão social desafios de uma educação cidadã*. Rio de Janeiro.
- Gräff, P. & Medeiros, D. (2016). Inclusão escolar: Atendimento Educacional Especializado, expertise e normalização. *Revista do Centro de Educação*. Santa Maria41(1), 197-208.
- Lüdke, M. & André, M. E. D. (1986). *A pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar. O que é? Porquê? Como fazer?* São Paulo: Moderna.
- Mazzotta, M. J. da S. (1995). *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. São Paulo: Abril.
- Mendes, E. G.; Vilaronga, C. A. R & Zerbato, A. P. (2014). *Ensino colaborativo como apoio à inclusão escolar: Unindo esforços entre educação comum e especial*. São Carlos: UFSCar.
- Perrenoud. P. (2000). *10 novas competências para ensinar. Um convite a viagem*. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- Pinheiro, D. Duarte, S. M. S. (2017). Professores do atendimento educacional especializado e de sala de aula regular: articulações e avaliações sobre o ensino e aprendizagem de alunos incluídos. *Revista Exitus*, 7(1). Páginas.
- Rodrigues, D. (2014). Os desafios da equidade e da inclusão na formação de professores. In F. Armstrong & D. Rpdrigues (Org.), *A Inclusão nas Escolas*. (Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Tardif, M. (2002). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, R.J.: Editora Vozes.

UNESCO (1994). *Declaração de Salamanca sobre princípios, política e práticas na área das necessidades educativas especiais*. Paris: UNESCO..

_____(1990). *Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem*. Paris: UNESCO.

Veiga Neto, A. & Lopes, M. C. (2011). Inclusão, exclusão, in/exclusão. *Verve*, 20, 121-135.

ENTRE ESCOLAS E EQUIPAMENTOS DE ARTE E CULTURA: EM BUSCA DE OUTROS TEMPOS E ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO

ID 145

Ana Luísa de Oliveira PIRES

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Mariana Gaio ALVES

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Elisabete Xavier GOMES

Escola Superior de Educadores de Infância Maria Ulrich

Investigadoras na Unidade de Investigação Educação e Desenvolvimento (UIED), Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Nova de Lisboa (FCT-UNL)

ana.luisa.pires@ese.ips.pt; mga@ie.ulisboa.pt; emxvq@campus.fct.unl.pt

Resumo: O estudo que agora se apresenta explora as interações entre Arte, Cultura e Educação, situando-se no âmbito mais lato das relações entre educação e desenvolvimento (Gomes & Alves, 2018; Caramelo & Ferreira, 2015) e da problematização sobre o espaço público de educação (Nóvoa, 2002, 2009; Gomes, 2011). Tomando como objeto empírico o Programa *DESCOLA* — uma iniciativa conjunta da CML e a EGEAC que tem como finalidade desenvolver o potencial educativo dos equipamentos de Arte e Cultura do município de Lisboa, através das suas relações com públicos escolares — proporciona a análise de fenómenos que ocorrem na interface entre espaços e tempos de educação formal e não-formal (Pires, 2014; Alves, 2014; Bruno, 2014; Gohn, 2016). O estudo suporta-se numa metodologia de natureza qualitativa e interpretativa (Alves & Azevedo, 2010) com uma dupla finalidade: produzir conhecimento sobre o fenómeno em estudo e contribuir para o desenvolvimento do próprio programa *DESCOLA*. Neste artigo discutem-se os resultados obtidos através da análise de conteúdo temática do documento das atividades oferecidas no âmbito do *DESCOLA*. Os eixos de análise considerados incluem: tipo de atividades, públicos e níveis de ensino a que se destinam, duração, temáticas abordadas, localização geográfica das atividades, natureza do equipamento, competências a desenvolver, áreas disciplinares mobilizadas. As conclusões, ainda preliminares, permitem discutir o contributo educativo que emerge destes outros espaços e tempos educativos.

Palavras-chave: arte, cultura & educação; educação não-formal; trabalho colaborativo.

INTRODUÇÃO

O estudo das interações entre Arte, Cultura e Educação que aqui se apresenta situa-se no âmbito mais lato das relações entre educação e desenvolvimento (Gomes & Alves, 2018; Caramelo & Ferreira, 2015), e da problematização sobre o espaço público de educação (Nóvoa, 2002, 2009; Gomes, 2011), proporcionando a análise de fenómenos que ocorrem na interface entre espaços e tempos de educação formal e não-formal (Pires, 2014; Alves, 2014; Pires, Gonçalves & Gomes, 2015). Neste quadro de referência, estuda-se a primeira edição de um projeto municipal (*DESCOLA*) que pretende articular e reorganizar a programação dos serviços educativos dos equipamentos de cultura da responsabilidade da Câmara Municipal de Lisboa (ex: rede municipal de bibliotecas) e da EGEAC (ex: museus e teatros municipais).

O Projecto de Autonomia e Flexibilização Curricular das Escolas, em curso nos ensinos básico e secundário (Despacho n.º 5908/ 2017), visa promover uma gestão do currículo mais flexível e contextualizada, valorizando uma melhor articulação entre as escolas e as comunidades. Assim, torna-se fundamental enquadrar, caracterizar e analisar experiências que fazem apelo ao trabalho colaborativo entre professores, alunos e agentes de diversos contextos /equipamentos artísticos e culturais, tais como mediadores e artistas, permitindo uma (re)ligação de saberes e experiências (Morin, 2000; Eisner, 2004).

Para além disso, destaca-se a relevância que assume neste contexto o documento *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), na medida em que se constitui como o referencial estruturante da educação básica e secundária para os próximos anos. Apontando para a necessidade dos alunos adquirirem um leque alargado de competências, transversais a vários domínios do saber, valoriza abordagens ativas, significativas e participativas de aprendizagem, na sala de aula ou no exterior (Martins *et al*, 2017). Ora, como refere Gohn (2016), as dinâmicas de educação não formal desenvolvidas no campo das artes e da cultura — em espaços como museus, galerias de arte, cinemas, etc, — contribuem para a formação da cidadania, na relação dos indivíduos com os diferentes espaços de vida, potenciando e enriquecendo as aprendizagens que ocorrem em contextos formais.

No que se segue, apresentamos os resultados da análise de conteúdo à brochura que apresenta o programa, e um conjunto de questões que dela emergem.

1. METODOLOGIA

Neste estudo tomou-se como objeto empírico o Programa *DESCOLA*, tendo-se adoptado uma metodologia de natureza qualitativa e interpretativa (Alves & Azevedo, 2010) com uma dupla finalidade:

produzir conhecimento sobre o fenómeno em estudo e contribuir para o desenvolvimento do próprio programa *DESCOLA*. Utilizaram-se procedimentos de recolha e tratamento de informação suportados na observação-participante das reuniões da equipa do projeto, conversas informais com intervenientes e análise documental de materiais produzidos.

Nesta fase do trabalho empírico, pretende-se caracterizar a oferta formativa do programa, com base numa análise de conteúdo da brochura “*DESCOLA— Atividades criativas para Alunos e Professores 2018-2019*” (2018), realizada em torno de dois eixos articulados:

- A) Estrutura da oferta formativa — público-alvo, níveis de ensino, tipo de atividades, natureza do equipamento, zonas da cidade, duração da atividade e custos;
- B) Desenvolvimento das propostas educativas — temáticas das atividades, competências a desenvolver, áreas disciplinares.

A análise da informação recolhida foi realizada procurando responder às seguintes questões:

- I) Quais são as características distintivas desta oferta?
- II) Que competências se procuram desenvolver através das atividades do *DESCOLA*?

2. BREVE CARACTERIZAÇÃO DO PROGRAMA *DESCOLA*

O programa *DESCOLA*, concebido pela Divisão Municipal de Cultura da Câmara Municipal de Lisboa e pela EGEAC, tem como finalidade desenvolver as potencialidades educativas do património artístico e cultural da cidade, na sua relação com as escolas, professores e alunos. Subjacente a esta iniciativa encontra-se a preocupação de responder aos atuais desafios da cultura e da educação, orientando a sua intervenção de acordo com as linhas atuais de política educativa. Destaca-se, a este propósito, a centralidade atribuída ao *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), referencial estruturante da educação escolar dos próximos anos.

Destinada a professores e alunos, a oferta do *DESCOLA* inclui diferentes tipos de atividades, que se organizam de forma diferenciada, dependendo da sua natureza pontual — sessão única, geralmente com uma duração entre uma e três horas — ou especial — por projetos de continuidade, com várias sessões ao longo do ano letivo.

As atividades do *DESCOLA* encontram-se sistematizadas numa brochura, organizada por secções específicas — níveis de ensino e tipo de projeto —, em que se explicita um conjunto de informações, nomeadamente as datas, horários, duração, número limite de alunos, local e competências a desenvolver, de forma a que os professores /educadores possam fazer as suas escolhas e marcação prévia. A brochura inclui ainda o historial das instituições culturais e os contactos para marcação. Salienta-se que uma parte das atividades da brochura já existia antes do presente ano letivo, ainda que se pretenda, com a sua inclusão num mesmo programa, fomentar a articulação entre todas numa lógica de diversidade e complementaridade.

3. CARACTERÍSTICAS DAS ATIVIDADES DO *DESCOLA*

A partir da análise da estrutura da oferta do *DESCOLA* identificámos alguns aspetos relevantes, articulados com um conjunto de dimensões que se analisam a seguir:

3.1. Abrangência e diversidade de oferta

As ofertas de atividades pontuais dirigem-se a alunos da educação pré-escolar ao secundário, incluindo atividades acessíveis (isto é, sem “barreiras físicas, intelectuais ou sociais”). Existe ainda uma secção de formação para professores /educadores dos mesmos níveis de educação e outros agentes educativos; consistem em ações de formação (oficinas e cursos) de duração variável, a quase totalidade realizada em parceria com um centro de formação contínua de professores.

As atividades são de diferente natureza e têm diferentes designações, com a característica de algumas se poderem combinar, como se pode observar no quadro:

	Tipo	Total
Atividades para professores / educadores / outros agentes educativos	Cursos – 3 Oficinas -2 Laboratório - 1	6
Atividades para alunos	Oficinas – 17 Leituras / narração 4 Visitas – 13 Visitas-oficina – 9 Visitas-jogo – 5 dramatização/oficina-escrita –1 Testemunho – 7 Espetáculos - 7	57
Escolas / projetos Especiais	Acolhimento – 4 Parcerias em Aberto – 3 Projeto especial de formação musical - 1 Parcerias em curso - 8	16

Quadro 1: Atividades por público-alvo

3.2. Nível de ensino

Relativamente aos níveis de ensino abrangidos, a oferta cobre desde o pré-escolar ao secundário, sendo uma atividade adaptável ao ensino superior. Destaca-se que das 57 atividades oferecidas para um determinado nível ou ciclo, 31 são adaptáveis, ou seja, podem ser usufruídas por crianças e jovens do nível/ciclo que o precede ou antecede.

Níveis / Ciclos	Nº de atividades	Adaptabilidade
Pré-escolar	5	3 ao 1º ciclo
1º Ciclo do EB	9	1 ao pré-escolar e 2º ciclo 1 ao 2ª e 3º ciclo
2º Ciclo do EB	10	3 ao 1º ciclo 1 ao 3º ciclo 1 ao 3º ciclo e secundário
3º Ciclo do EB	16	2 ao 1º e 2º ciclo 2 ao 2º ciclo 2 ao 2º ciclo e secundário 3 ao secundário
Ensino Secundário	8	1 a todos os ciclos 1 ao pré-escolar e ciclos 1 ao superior
Atividades Acessíveis	9	1 a todos os níveis 2 ao pré-escolar 1 pré-escolar e 1º ciclo 2 ao 1º e 2º ciclo 3 ao 1º ciclo

Quadro 2: Níveis de ensino

Os Projetos Especiais têm diferentes características: os de continuidade desenvolvem-se em várias sessões ao longo do ano letivo, em parceria com uma escola, a partir de uma estrutura pré-definida (“parcerias em curso”) ou de uma forma mais flexível (“parcerias em aberto”), em função das necessidades das escolas. Os projetos especiais de acolhimento assentam em programas educativos de festivais de cinema — DocLisboa, o festival Play, o MONSTRA e o IndieJunior —, com oferta de filmes de curta e longa duração, debates e oficinas. Ainda neste tipo de oferta especial inclui-se um projeto especial de formação musical (guitarra portuguesa).

Os Projetos Especiais de continuidade são de diversa natureza e destinam-se a públicos do pré-escolar até ao ensino secundário. Num total de 16 projetos, há 5 transversais a vários de ensino e 1 a todos os níveis de ensino. Estes projetos, na sua grande maioria, apresentam características de transversalidade / adaptabilidade, como se pode observar no quadro seguinte:

Nível / Ciclo	Nº de atividades
Educação Pré-Escolar, 1º e 2º Ciclo	1
Educação Pré-Escolar, 1º, 2º e 3º Ciclo	1
1º Ciclo (uma especificamente para o 3º e outra para o 4º)	3
1º e 2º Ciclo	2
1º, 2º e 3º Ciclo (uma especificamente para o 7º e uma para o 8º)	1
3º Ciclo	2
3º Ciclo e Ensino Secundário	1
Ensino Secundário	3
Todos os níveis	1
Sem nível identificado	1

Quadro 3: Projetos Especiais / Níveis de ensino

3.3. Duração das atividades

As atividades pontuais para alunos têm duração variável, como se percebe no quadro nº4. Destaca-se que predominam as atividades com 90 minutos (33).

Duração	Nº de atividades
60 minutos	7
80 minutos	2
90 minutos	33
1 hora e 45 minutos	3
2 horas	4

Quadro 4: Duração das atividades / alunos

Os Projetos Especiais têm duração variável, consoante a sua natureza — os festivais ocorrem em dias específicos do ano, enquanto que os projetos de parceria realizam-se ao longo do ano letivo; a maioria desenvolve-se em sessões semanais, que se podem prolongar até seis meses.

A duração das atividades para professores é variável, entre 3 e 33 horas presenciais. Na sua quase totalidade (5) realizam-se em parceria com o Centro de Formação de Escolas António Sérgio, sendo por isso certificada e com possíveis efeitos de progressão na carreira.

Duração
3 horas
4 horas
6 horas (2 sessões de 3 horas)
12 horas
33h presenciais + 50 h trabalho autónomo

Quadro 5: Duração atividades / professores

3.4. Custos para professores e alunos

A maioria das atividades oferecidas pelo DESCOLA são gratuitas, sendo que no caso dos professores (6), todas o são. Das 57 atividades pontuais para alunos, todas são gratuitas para professores/acompanhantes; 28 são gratuitas para alunos e 26 têm um custo entre 2 e 3 €/aluno; duas custam 4 €/aluno e uma custa 2 € por turma. Em 7 das 9 atividades acessíveis, há um custo de 7€ por adulto.

Relativamente aos custos dos Projectos Especiais, os 4 projectos de Acolhimento indicam “preço a definir”, enquanto que das 4 Parcerias em Aberto uma é gratuita, duas indicam “preço de acordo com o projecto” e uma não tem referência a custos.

As 8 Parcerias em Curso não têm custos para os alunos.

3.5. Natureza do equipamento

As instituições culturais incluídas no DESCOLA são: museus (8), monumentos (3), arquivos (1), a rede de bibliotecas municipais, galerias (2), cinemas (1), teatros (2), ateliers (2), gabinetes, divisões e centros institucionais (3). A natureza e as características dos equipamentos encontram-se articuladas com as temáticas exploradas e com a sua localização na cidade de Lisboa, tal como seguidamente se apresenta.

3.6. Temáticas e períodos históricos explorados nas atividades

Do ponto de vista das temáticas, sublinha-se a enorme diversidade de designações adotadas que remetem para áreas artístico-culturais e para elementos relacionados com os acervos dos equipamentos. Relativamente a temáticas do domínio artístico-cultural, realçamos: a escrita para teatro, a dança e movimento, a expressão dramática e plástica, música, cinema, expressão corporal, desenho, espetáculo, entre outras. No que diz respeito a temáticas relacionadas com os acervos dos equipamentos, destacamos: atividades que privilegiam a história, cidadania e memórias associadas ao Museu do Aljube; os poemas e poesia realçadas na Casa Fernando Pessoa; o fado, pregões, poemas e canções salientadas no Museu do Fado; estatuária de Lisboa mencionada a propósito de atividade na Divisão de Salvaguarda do Património Cultural; entre outras. Procurou-se também considerar os períodos históricos explorados nas atividades do DESCOLA, tendo-se concluído que na grande maioria não há uma

indicação de que a atividade remeta para um período específico. Nos casos em que há a indicação de período histórico são privilegiadas a atualidade e o século XX, e mesmo quando o acervo remete para outros momentos cronológicos, é frequentemente utilizado para explorar questões igualmente pertinentes na atualidade. A título de exemplo refira-se o Museu Bordalo Pinheiro em que, recorrendo à vida e obra do artista, se promove a reflexão e debate sobre aspetos da sociedade contemporânea ou o Arquivo Municipal de Lisboa em que, através de fotos de diferentes épocas, é possível conhecer melhor a cidade contemporânea. Mas existem também atividades que remetem para períodos e/ou acontecimentos históricos específicos, como sejam, a antiguidade grega e romana (no Museu de Lisboa - Teatro Romano), a idade média (no Castelo de São Jorge e no Museu de Lisboa – Santo António) ou a ditadura e o 25 de Abril de 1974 (no Museu do Aljube e Teatro São Luiz); bem como atividades em equipamentos cujos acervos permitem explorar uma diversidade de períodos e acontecimentos históricos como é o caso do Centro de Arqueologia de Lisboa.

3.7. Distribuição das atividades no espaço da cidade

No que respeita à distribuição da oferta no espaço da cidade, observa-se que existe uma concentração de cerca de 40% de atividades oferecidas numa única zona do centro histórico de Lisboa — na freguesia de Santa Maria Maior. Para essa concentração contribui o número bastante alargado de equipamentos culturais que aí se localizam (ver quadro 6), mas também o número muito elevado de atividades realizadas no Teatro São Luiz. Nenhuma das restantes freguesias de Lisboa concentra um número idêntico de atividades. Seguidamente, em termos quantitativos, as freguesias de Alvalade e Belém são aquelas em que existem mais atividades, também dispersas por um conjunto alargado de equipamentos, tratando-se de zonas da cidade eminentemente residenciais e mais recentes. Já nas freguesias de Lumiar, Campo de Ourique e Estrela se encontra, em cada um delas, um conjunto de 5 atividades em apenas um equipamento (ou duas valências de um mesmo equipamento como é observável no Lumiar) abrangendo zonas de diferentes fases de expansão da cidade. Há ainda um conjunto de freguesias, tanto em zonas históricas como em zonas mais recentes e residenciais, em que existem atividades oferecidas num dado equipamento nelas localizado. Para além disso assinala-se ainda, do ponto de vista espacial, que existem atividades que abrangem mais do que uma freguesia no sentido em que envolvem num determinado equipamento e uma escola, bem como atividades que podem acontecer em várias freguesias (ver quadro 6). Adicionalmente, note-se que existem freguesias (Ajuda, Alcântara, Beato, Benfica, Santa Clara) nas quais não há oferta de atividades no quadro do *DESCOLA*.

Localização Em freguesias	Número de atividades	Equipamentos (nº atividades)
Santa Maria Maior	31	Teatro São Luiz (13); Arquivo Municipal de Lisboa (5); Museu do Aljube (4); Museu do Fado (5); Museu de Lisboa – Santo António (1); Museu de Lisboa – Teatro Romano (1); Divisão de Promoção e Comunicação Cultural (1); Castelo de S. Jorge (1)
Alvalade	8	Museu Bordalo Pinheiro (4); Museu de Lisboa – Palácio Pimenta (1); Divisão de Ação Cultural – Biblioteca dos Coruchéus (1); Galeria dos Coruchéus, Agrupamento de Escolas Rainha Dona Leonor, Escola Básica Coruchéus (1); Galerias Municipais e Escola Secundária Rainha Dona Leonor (1)
Belém	6	Padrão dos Descobrimentos (3); Biblioteca Belém (1); Centro de Arqueologia de Lisboa (1); Padrão dos Descobrimentos e Escola D. Nuno Álvares Pereira (1)
Lumiar	5	Rede Bibliotecas – Fonoteca (4); Biblioteca Orlando Ribeiro (1)
Campo de Ourique	5	Casa Fernando Pessoa (5)
Estrela	5	Museu da Marioneta (5)
Santo António	3	Cinema São Jorge (3)
Misericórdia	2	Convento de S. Pedro Alcântara (1); Biblioteca Camões (1)
Avenidas Novas	1	Biblioteca Palácio Galveias (1)
Marvila	1	Biblioteca de Marvila (1)
São Domingos de Benfica	1	Gabinete de Estudos Olissiponenses (1)
Em duas freguesias		
Campo de Ourique e Santo Condestável	1	Casa Fernando Pessoa e Agrupamento de Escolas Manuel da Maia (1)
Encarnação e Lumiar	1	GAU – Galeria de Arte urbana (1)
Santa Maria Maior e São Vicente	1	Museu do Aljube e ED3+Secundária Gil Vicente (1)
Estrela e Penha de França	1	Museu da Marioneta e Escola Artística António Arroio
Dispersas		
Belém, Alvalade, Misericórdia, Parque das Nações, Campo de Ourique, Lumiar, Marvila, Avenidas Novas, Carnide, Olivais, Penha de França, Estrela, Arroios, S. Domingos de Benfica	3	Rede Bibliotecas de Lisboa (3)
Várias freguesias	2	Escolas e Divisão de Salvaguarda do Património Cultural (2)
Várias freguesias	1	Atelier-Museu Júlio Pomar e Galerias Municipais
Várias freguesias	1	Escolas e Cinema São Jorge (1)
Total	79 atividades	35 equipamentos e/ou parcerias entre equipamentos e escolas

Quadro 6: Número de atividades por localização na cidade e por equipamento

A distribuição das atividades pelas freguesias de Lisboa parece sugerir uma concentração no centro histórico de Lisboa que coexiste com a presença em número menos expressivo de atividades noutras zonas cuja carácter de centralidade e periferia pode ser caracterizado num *continuum*, como sugere Lopes (2007). Ou seja, parece ser no centro histórico mais antigo com forte carga patrimonial associada a características distintivas e identitárias da cidade de Lisboa que tem lugar um elevado número de atividades, designadamente o Teatro São Luiz, os Museus do Aljube e do Fado, ou o Arquivo Municipal. As restantes atividades encontram-se mais dispersas em freguesias em alguns casos bastante periféricas, mas noutros também razoavelmente centrais.

3.8. As competências a desenvolver e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Neste ponto analisamos as competências que se pretendem desenvolver pelos professores e alunos através das atividades do *DESCOLA*. Temos consciência que este exercício de análise ganharia em profundidade se a

brochura contemplasse informação mais pormenorizada, pelo que estas questões serão retomadas no decurso do projeto de investigação. O exercício que agora se inicia, ainda que limitado, evidencia algumas das potencialidades educativas do programa, nomeadamente ao nível das intencionalidades educativas e pedagógicas.

Destacamos a centralidade que o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017) assumiu nas atividades do *DESCOLA*. É importante referir que se trata de um documento de política educativa para a educação escolar, que pretende traduzir uma concepção de educação ao longo da vida pautada por valores humanistas, com a finalidade de promover a “construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum.” (Martins *et al*, 2017, p.13).

Considerado pelo Conselho Nacional de Educação (2017) como um “referencial estruturante para a educação escolar nos próximos anos”, identifica um conjunto de competências-chave transversais a várias áreas de saber, sem fragmentar nem hierarquizar os conhecimentos disciplinares. Organiza-se em torno de Áreas de Competências, entendidas como:

“combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes que permitem uma efetiva ação humana em contextos diversificados. São de natureza diversa: cognitiva e metacognitiva, social e emocional, física e prática. (...) envolvem conhecimento (factual, concetual, processual e metacognitivo), capacidades cognitivas e psicomotoras, atitudes associadas a habilidades sociais e organizacionais e valores éticos.”(Martins *et al*, 2017, pág.9)

- Linguagens e textos
- Informação e comunicação
- Raciocínio e resolução de problemas
- Pensamento crítico e pensamento criativo
- Relacionamento interpessoal
- Desenvolvimento pessoal e autonomia
- Bem-estar, saúde e ambiente
- Sensibilidade estética e artística
- Saber científico, técnico e tecnológico
- Consciência e domínio do corpo

Quadro 7: Áreas de Competência do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al*, 2017)

3.9. Competências a desenvolver pelos professores

A partir da análise realizada, verifica-se que as competências a desenvolver se encontram explicitadas na totalidade das atividades formativas destinadas a professores. As seis atividades formativas dirigidas a professores, explicitam competências que fazem parte integrante das indicadas no *Perfil do Aluno*:

- Pensamento crítico e criativo (2), Sensibilidade estética e artística (2), Consciência e domínio do corpo (1), Relação interpessoal (1).

O facto destas competências terem sido contempladas tanto em atividades formativas para professores como para alunos poderá constituir uma oportunidade para reforçar a consistência da oferta do *DESCOLA*. A este propósito relembramos as recomendações feitas pelo Conselho Nacional de Educação (2017) ao documento *Perfil do Aluno*, no sentido de ponderar “as implicações do documento na organização do sistema educativo, nomeadamente ao nível do currículo, das práticas pedagógicas e da formação inicial e contínua dos professores.”

Para além das competências já mencionadas, identificaram-se ainda: Exploração de recursos patrimoniais para utilização autónoma (1), Construção de guiões para uso com os alunos no espaço do museu e da sala de aula

(1), Exploração de processos criativos (1), Análise e experimentação para enriquecimento do repertório pedagógico dos participantes (1) e Exploração de ferramentas para uso na sala de aula (1).

3.10. Competências a desenvolver pelos alunos

As competências que se pretendem desenvolver nos alunos a partir das atividades do *DESCOLA* coincidem na totalidade com as competências do *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, distribuindo-se da seguinte forma:

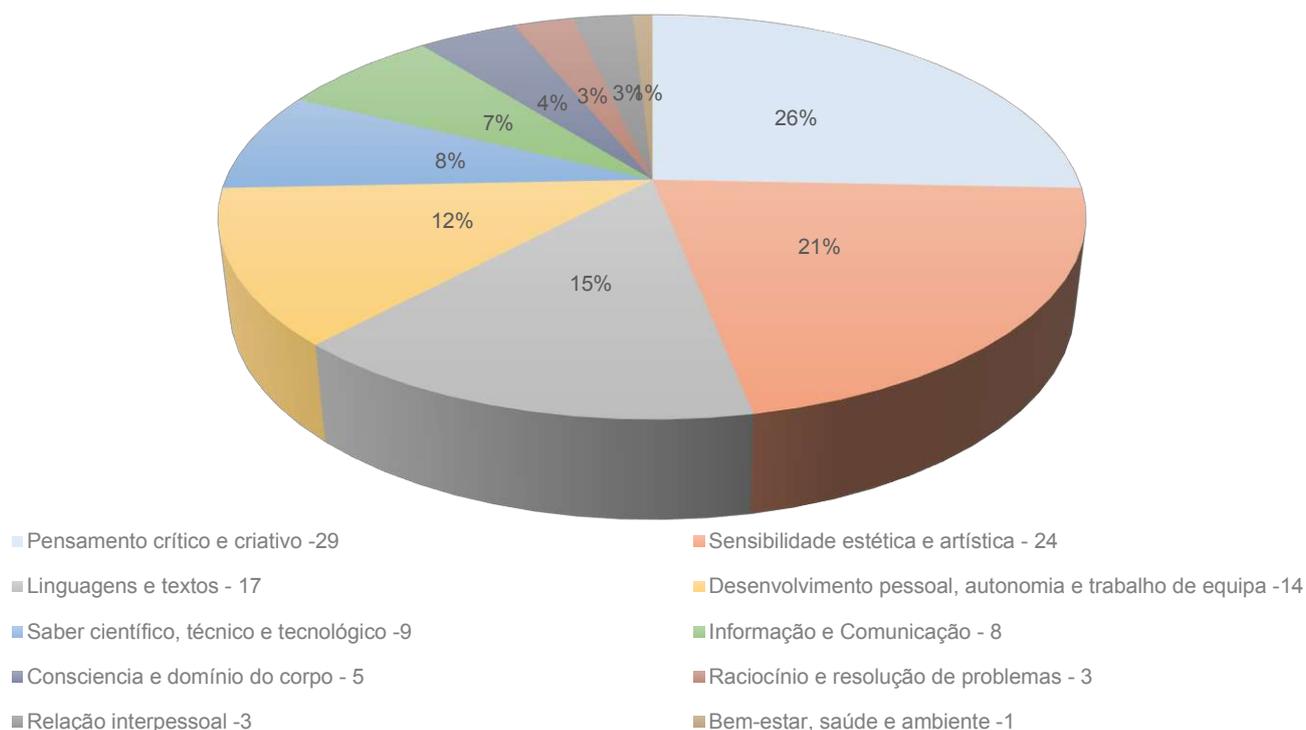


Gráfico 1: Competências a desenvolver pelos alunos

É interessante destacar que as competências que têm uma maior expressividade — Pensamento crítico e criativo (29) e Sensibilidade estética e artística (24) — também se encontram identificadas (e também de forma expressiva) nas ações formativas para professores.

Salienta-se que nas Atividades Acessíveis apenas uma (em nove) evidencia as competências a desenvolver. Também os quatro Projetos Especiais/Acolhimento identificam a “Sensibilidade Estética e Artística” como competência a desenvolver, enquanto que nenhum dos outros Projetos Especiais (parcerias em curso/parcerias em aberto) as referencia.

As competências que surgem com menor expressividade (menos de 10 referências), são: Saber científico, técnico e tecnológico (9), Informação e Comunicação (8), Consciência e domínio do corpo (5), Raciocínio e resolução de problemas (3), Relação interpessoal (3), Bem-estar, saúde e ambiente (1). No entanto, podemos questionar até que ponto as atividades propostas também desenvolvem outras competências, ainda que com menos visibilidade e/ou não sendo enunciadas no documento, são igualmente relevantes e oportunas.

4. CONCLUSÕES

A análise fez emergir alguns aspectos a explorar nas fases seguintes da pesquisa. Por um lado, no que respeita ao espaço público de educação, constatamos que existem assinaláveis assimetrias de oferta nas várias zonas da cidade, considerando que é principalmente nas zonas históricas e centrais que se esta encontra disponível em maior número. Por outro lado, constata-se a quase total exclusão de atividades para o ensino superior — como evidenciámos, apenas uma das atividades concebidas para os alunos do ensino secundário é considerada adaptável a este nível de ensino. Pensamos também que o tratamento diferenciado e quantitativamente inferior das atividades acessíveis deverá ser equacionado, para que se possa alargar a oferta aos públicos que possuem barreiras (físicas, intelectuais, sociais), tornando mais visível a questão da inclusão de públicos desfavorecidos.

Gostaríamos de finalizar sistematizando um conjunto de reflexões suscitadas pelas características do *DESCOLA*, que se podem traduzir da seguinte forma:

- . interroga as fronteiras entre educação formal, não formal e informal, aproximando-se da concretização do espaço público de educação (Nóvoa, 2002), e do ideário da cidade educadora (Trilla Bernet, 1999);

- . pode desencadear mecanismos de desenvolvimento profissional contínuo, de natureza participada e flexível, próprios do repto proposto por Sachs (2009) para *re-imaginar o desenvolvimento profissional docente*;

- . permite desenvolver aprendizagens mais enriquecidas e diversificadas, em diferentes espaços e tempos, que complementam / expandem as dinâmicas de educação escolar;

- . permite expandir e alargar as oportunidades de aprendizagem escolar pela integração das competências com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*.

Tal como referido pelo CNE (2017) esta operacionalização implica a adoção de uma abordagem pedagógica interdisciplinar e policontextualizada, que entendemos ser potencializada através das suas articulações com o programa *DESCOLA*.

REFERÊNCIAS

- Assis, M. d., Gomes, E. X., Pereira, J. S., & Pires, A. L. (Edits.). (2017). *10x10: Ensaios entre arte e educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Alves, M. (2014) As dimensões formal, não-formal e informal em educação: visibilidade, relevância e reinvenção na pesquisa e ação educativas. *Revista Medi@ções* (Escola Superior de Educação de Setúbal), vol. 2, nº 2, pp. 115-132.
- Alves, M. & Azevedo, N.(2010) Introdução: (re)pensando a investigação em educação. Em Alves, M. & Azevedo, N., *Investigar em Educação – desafios da construção de conhecimento e da formação de investigadores num campo multireferenciado*, Monte de Caparica: edições UIED, pp. 1-30.
- Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal: da triologia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. *Medi@ções Revista OnLine*, 2 (2), 10-25.
- Caramelo, J., & Ferreira, F. I. (2015). Perspectivas do desenvolvimento local e comunitário: desenvolvimento alternativo e alternativas ao desenvolvimento. Em F.I. Ferreira e J.V. Callejas & O. Freitas, *Educação, Desenvolvimento e Acção Local Comunitária* (p.21-46). Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas
- Conselho Nacional de Educação (2017) Parecer sobre o perfil de Alunos para o Séc.XXI. Parecer 4/17. DR Diário da República, 2.ª série — N.º 104 — 30 de maio de 2017, pp 10742-10745

- Gomes, E. X. (2011). *Perspectivar as cidades como «espaços públicos de educação» de crianças*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de doutor em ciências da educação na especialidade de educação e desenvolvimento à Universidade Nova de Lisboa. Monte da Caparica: <http://run.unl.pt/handle/10362/7779>.
- Gomes, E. X., & Alves, M. G. (2018). *Educação, Cidade e Desenvolvimento: notas sobre as suas interdependências*. Em M. G. Alves, E. X. Gomes, A. Domingos, & J. Matos, *Investigação, Educação e Desenvolvimento. Revisitar o pensamento de Teresa Ambrósio* (pp. 83-96). Lisboa: Colibri.
- Gohn, M. G. (2016) *Educação não formal nas instituições Sociais*. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 18, n. 39, p. 59-75, set./dez. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v18i39.3615>
- Lopes, J. (2007). *Andante, andante: tempo para andar e descobrir o espaço público* in *Sociologia*, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, volume 17, . 69-80
- Martins et al, (2017) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ed. Ministério da Educação.
- Nóvoa, A. (2002). *O espaço público da educação: imagens, narrativas, dilemas*. Em AAVV, *Espaços de educação tempos de formação. Textos da Conferência Internacional* (pp. 237-263). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presente*. Obtido em Maio de 2010, de Scribd: <http://www.scribd.com/doc/37222542/Novoa-Professores-imagens-do-futuro-presente>
- Pires, A. (2014) *Educação formal, não-formal e informal: transversalidades e inter-relações*. *Revista Mediaç@es*, vol.2 nº2, Setúbal, p. 1-8
- Sachs, J. (2009). *Aprender para melhorar ou melhorar a aprendizagem*. In M. A. Flores, & A. M. Simão, *Aprendizagem e desenvolvimento profissional de Professores* (pp. 99-118). Mangualde: Edições Pedagogo.
- Trilla Bernet, J. (1999). *A educación non formal e a cidade educadora: dúas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación*. *Revista Galega do Ensino*, 24, 199-221.

DESENVOLVIMENTO E VALIDAÇÃO DE INSTRUMENTOS PARA AVALIAÇÃO DE AULA PRÁTICA

ID 216

Fernanda de Andrade Galliano Daros BASTOS

Maria Rosa Machado PRADO

Faculdades Pequeno Príncipe

mrosaprado@hotmail.com

Resumo: Modelos de instrumentos, registros, formulários, check-list para aperfeiçoar a avaliação da aprendizagem surgem a cada novo estudo da área do ensino. É iminente que novos instrumentos de avaliação também apareçam para aulas práticas laboratoriais da área da saúde com o intuito de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o presente trabalho teve como objetivo desenvolver e validar um instrumento de avaliação formativa para aulas práticas laboratoriais da área da saúde como mediador do processo de ensino-aprendizagem. A metodologia caracteriza-se pela pesquisa de campo, por meio de uma abordagem quantitativa do tipo explicativa experimental com a realização da validação de critério e de conteúdo concretizada por *experts* da área laboratorial dos cursos de Biomedicina e Farmácia de uma Instituição de Ensino Superior localizada em Curitiba/PR - Brasil. A versão final do instrumento foi denominada INSTFO, que após a validação, gerou como resultado um instrumento de avaliação para uso em qualquer aula prática laboratorial da área de saúde com a finalidade de registrar informações pertinentes durante o processo de ensino-aprendizagem no Ensino Superior.

Palavras-chave: Avaliação, Instrumentos, Avaliação Formativa.

1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho enfatiza a importância da avaliação no processo de ensino-aprendizagem, trazendo uma reflexão a respeito das modalidades de avaliação, enfatizando a formativa, assim como uma abordagem dos instrumentos que auxiliam no processo avaliativo.

O ato de avaliar faz parte do cotidiano dos seres humanos desde os primórdios, e com isso o termo avaliação carrega uma porção de significados, muitas vezes, complexos demais para serem elucidados. Na educação não é diferente. A complexidade e a importância que ela traz são debatidas e discutidas a todo o momento no universo escolar, tornando-se, portanto, presente em toda a trajetória acadêmica do estudante e profissional do docente.

A avaliação, que pode ser considerada uma herança dos jesuítas, chegou ao Brasil no século XVI e era vista como punitiva e classificatória. Desde então, com o surgimento de novos saberes, tentativas de mudanças vem ocorrendo. Surge então a possibilidade de superação por meio de uma visão conjunta, resgatando o objetivo do processo de ensino-aprendizagem (MATIA, 2015).

A concepção de avaliação não tem uma única linha teórica e prática que a sustente, nem um paradigma aceito por todos; o que existe é uma variedade de formas e maneiras de avaliar. Para que a avaliação seja um aliado do processo de ensino-aprendizagem o professor deve estar motivado e atualizado, participando das discussões dentro da Instituição e de movimentos sociais relacionados ao seu contexto de trabalho (GONÇALVES; LARCHERT, 2011).

Ao encontro dessas colocações, a avaliação da aprendizagem também transcorre para atividades específicas do currículo acadêmico. Além da sala de aula, alunos da área da saúde frequentam laboratórios de ensino. As aulas práticas laboratoriais, como são denominadas, constituem uma importante parte da matriz curricular dos cursos da área da saúde e, assim, importantes dentro do processo avaliativo dos estudantes.

Partindo dessas reflexões, a pesquisa se concentrou em enfatizar o processo avaliativo nas aulas práticas laboratoriais da área da saúde por se tratar de um ambiente em que as ações, são realizadas por diferentes aspectos que envolvem os processos: cognitivos, comportamentais e manuais. Nesse tipo de aula os alunos da área da saúde devem experimentar, construir, questionar, fazer, refazer, errar, acertar, e, além disso, ter a consciência de que o ambiente laboratorial é extremamente hostil, ou seja, convivem no mesmo espaço reagentes, materiais biológicos, pessoas, papéis, instrumentos e equipamentos. Diante disso, é fundamental a elaboração de instrumentos de avaliação que abordem os principais aspectos que envolvem uma aula prática laboratorial. Só assim é possível realizar um *feedback* ao aluno de tudo que foi abordado durante a aula e com um registro fiel dos aspectos que envolvem uma prática laboratorial.

Objetiva-se, nesse estudo desenvolver e validar um instrumento de avaliação formativa para aulas práticas laboratoriais da área da saúde como mediador do processo de ensino-aprendizagem; e com isso atribuir aos estudantes um instrumento que auxilie na construção do aprendizado, de modo a contribuir na formação das competências profissionais; atribuir aos docentes um instrumento que favoreça o registro significativo quanto ao processo longitudinal de aprendizagem.

2 METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo, por meio de uma abordagem quantitativa do tipo explicativa experimental. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Ensino Superior (IES), situada em Curitiba/PR - Brasil que possui os cursos de Biomedicina, Farmácia entre outros da área de saúde. Os participantes que fizeram parte da pesquisa são professores da Instituição de Ensino onde a pesquisa foi realizada, que se enquadram no perfil de *expert* da área e que lecionam em aulas práticas laboratoriais nos cursos de Biomedicina e Farmácia. No total, 11 professores participaram da pesquisa.

Após a seleção dos *experts* o contato ocorreu pela aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob número 1.294.904. Os professores que concordaram em participar como *experts* tiveram seus nomes listados por meio de códigos representados por números, mantendo o anonimato.

Cada *expert* participou como respondente das etapas mencionadas abaixo:

Etapas 1 – aplicação do instrumento (versão 1) para uma disciplina prática que leciona;

Etapas 2 – preenchimento do formulário de *feedback* 1 referente ao instrumento que foi aplicado (versão 1);

Etapas 3 – aplicação do instrumento (versão 2) reformulado a partir do *feedback*;

Etapas 4 – preenchimento do formulário de *feedback* 2 em relação a versão 2 do instrumento aplicado.

O instrumento foi validado quanto ao critério e conteúdo. Para a validação de critério foram convidados dois dos onze *experts* para uma discussão verbal quanto à elaboração da primeira versão do instrumento de avaliação.

A validação de conteúdo seguiu a metodologia descrita por Wood e Haber (2001) na qual a validade de rosto constitui uma importante etapa para a validação de instrumentos. Os onze *experts* selecionados para fazer parte do estudo responderam um formulário de *feedback* com o objetivo de reformular o instrumento de avaliação versão 1 e um formulário de *feedback* que testou a aplicabilidade da versão 2 do instrumento de avaliação. Com isso o instrumento final foi respaldado tanto pela literatura quanto pelos formulários de *feedback* respondidos.

3 RESULTADO E DISCUSSÃO

3.1. Elaboração e desenvolvimento do instrumento formativo

O instrumento formativo foi inicialmente elaborado a partir do questionamento do que é essencial que o aluno aprenda. Nesse sentido, a versão 1 do instrumento, denominado INSTFO1, foi composto pelo preenchimento em duas partes.

Na primeira parte o professor deveria escrever no campo indicado “tema aula” qual era o tema/assunto da aula em questão e no campo “o que é essencial que o aluno aprenda?”, o que era essencial que o aluno aprendesse dentro da temática proposta.

A segunda parte do instrumento era destinada ao registro do professor quanto a finalização da técnica e ao aprendizado essencial de cada aluno. Assim sendo, a avaliação do professor seria baseada no que ele descreveu como sendo essencial que se aprenda e se o estudante finalizou a técnica corretamente.

Contudo, por meio da validação com o formulário de *feedback* 1 foi possível observar que o instrumento formativo poderia ser reformulado. Então, a versão 2, denominada, INSTFO2, manteve o layout do instrumento, ou seja, a divisão em duas partes, alterando os itens que o compõe. A figura 1 representa a reformulação do INSTFO1 para o INSTFO2.

1ª PARTE INSTFO1	1ª PARTE INSTFO2	2ª PARTE INSTFO1	2ª PARTE INSTFO2
- tema da aula	- tema da aula	- finalizou a técnica corretamente?	- atingiu o objetivo?
- o que é essencial que o aluno aprenda?	- qual objetivo de aprendizagem da aula?	- aprendeu o essencial?	

Figura 1: itens que compõe o instrumento formativo versão 1 e 2 dividida em duas partes

Fonte: A auto

Essas alterações foram fundamentais para a criação de um instrumento que de forma formativa avaliasse não só os alunos, mas que permitisse também, um diagnóstico para o professor.

Ao refletirmos sobre a formação do aluno como ser atuante na cidadania é inconcebível que no desenvolvimento da aprendizagem do estudante a avaliação formativa não ocorra. Faz parte da verdadeira formação social do aluno que a avaliação formativa se torne um aliado do processo de formação das competências desse aluno. Nesse sentido, Hadji (2001), comenta que a avaliação formativa é aquela que se situa no centro da ação de formação. É a avaliação que contribui para o levantamento das informações úteis do processo de ensino-aprendizagem.

Bloom, Hastings e Madaus (1975), abordam que a avaliação formativa é capaz de mostrar ao professor e ao aluno o desempenho na aprendizagem, oportunizando localizar pontos fortes e fracos assim como uma possibilidade de correção e recuperação do que foi abordado.

Vale ressaltar que a avaliação formativa consiste na prática de uma avaliação contínua, realizada durante o processo de ensino-aprendizagem. Depresbíteres (2001) relata que a avaliação formativa é um procedimento de regulação permanente da aprendizagem realizado por aquele que aprende.

Sant’anna (2014), afirma que esse formato de avaliação é chamada formativa no sentido de indicar como os alunos estão se modificando em direção aos objetivos.

É necessário que os estudantes conheçam os objetivos de aprendizagem delineados pelos docentes assim como os critérios que deverá estabelecer para atingi-los. Cabe ressaltar também que é fundamental que aluno e professor saibam como verificar e analisar seus avanços.

Nesse sentido, a avaliação formativa propicia aos alunos a responsabilidade do seu próprio aprendizado, resgatando o importante conceito de que o aluno deve ser o protagonista de todo o processo (BEHRENS, 2005).

Assim, o instrumento de avaliação formativa, INSTFO2, embasado nesses conceitos tem por base auxiliar no registro das constatações do professor em relação aos objetivos de aprendizagem definidos para cada aula. É importante lembrar que durante o processo é importante que o docente realize as intervenções necessárias a fim de auxiliar o estudante no processo de aprendizagem.

Para considerar o INSTFO2 um instrumento de avaliação formativa é essencial que o professor realize o *feedback* com o aluno a partir do momento em que perceber que o estudante não atingiu o objetivo da aula.

Contudo, o ato de formular *feedback* é um desafio para o professor, pois neste processo o docente deve realizar orientações importantes quanto a aprendizagem do aluno.

Esse retorno ao aluno deve atingir duas finalidades importantes: o atendimento quanto aos objetivos específicos da disciplina e a orientação em relação ao desenvolvimento do aluno visando sua melhoria no processo de aprendizagem (HENDERSON, FERGUSON e JOHNSON 2005).

Ao realizar um *feedback* formativo os resultados desse processo irão potencializar a aprendizagem do aluno, permitindo-lhes regular e monitorar seu desempenho, motivação e até mesmo comportamento.

É possível afirmar que o instrumento elaborado, INSTFO2, tem por objetivo: desenvolver a habilidade e a prática para o professor escrever os objetivos de aprendizagem de cada aula; registrar as informações relacionadas ao alcance dos objetivos pelos estudantes; permitir que o professor realize *feedback* imediato e observar o processo de ensino-aprendizagem de forma longitudinal.

Quanto à prática de formulação de objetivos de aprendizagem é relevante que o professor procure métodos e ferramentas que auxiliem no desenvolvimento da escrita de objetivos a fim de criar direcionamentos tanto para estudante quanto para o próprio professor.

Uma ferramenta que auxilia na formulação de objetivos de aprendizagem tanto para estruturar disciplinas, módulos, cursos ou aulas é a Taxonomia de Bloom. E esta taxonomia proposta tem como fundamento auxiliar no planejamento, organização e controle dos objetivos de aprendizagem (FERRAZ e BELHOT, 2010).

A proposta surgiu por que antes dos anos 50 um dos grandes problemas na literatura sobre educação era a falta de consenso sobre determinadas palavras relacionadas à definição dos objetivos de aprendizagem. Diante disso a taxonomia trouxe a padronização do uso dos objetivos no meio acadêmico, tornando as discussões sobre o assunto mais coesas (CONKLIN, 2005).

Neste contexto, Ferraz e Belhot (2010), afirmam que os instrumentos de aprendizagem trabalhados na perspectiva da Taxonomia são considerados mais integrados e estruturados, afinal, a partir desses objetivos é possível definir o método de avaliação que será utilizado.

Para a realização de uma aula prática laboratorial esse planejamento e organização dos objetivos são essenciais, uma vez que, durante a realização da aula o professor deverá concentrar sua atenção para a técnica ou experimento que está sendo realizado. Sendo assim, por meio de objetivos bem delineados é possível que professor e aluno tenham um aproveitamento integral da aula realizada.

Nesse sentido, o instrumento formativo, INSTFO2, foi reformulado a partir do *feedback* 1 realizado pelos *experts* e pela associação com a Taxonomia de Bloom, permitindo a elaboração de um instrumento de avaliação com itens (perguntas) fundamentais na avaliação formativa.

3.2. Validade de critério – discussão verbal com os experts

Os dois *experts* que participaram dessa validação foram responsáveis por avaliar os critérios estabelecidos para a elaboração da primeira versão do instrumento. Para isso os convidados deveriam dar sugestões e opiniões para que o instrumento pudesse então ser validado quanto ao conteúdo.

Desta forma, foi perguntado quais sugestões e/ou melhorias poderiam acrescentar a fim de validar os critérios que compõe o esboço do instrumento de avaliação criado inicialmente pela pesquisadora a fim de gerar um instrumento de avaliação em aulas práticas laboratoriais pertinentes aos critérios de uma avaliação coesa e significativa.

Os resultados dessa validação ocorreram pela discussão verbal dos *experts* junto a pesquisadora e revelaram as seguintes sugestões (figura 2):



Figura 2: Validação de critério: sugestões dos *experts* para o instrumento formativo
Fonte: O autor

Todas as sugestões levantadas pelos *experts* foram acatadas e com isso a primeira versão do instrumento de avaliação foi criada.

A validade de critério esta relacionada com a abordagem externa que mede as características de um estudo ou fenômeno (MAGALHÃES, 2007). Portanto, as abordagens direcionadas pelos *experts* serviram como validade de critério nesse estudo e contribuíram para a próxima validação referente ao conteúdo.

3.3. Validade de conteúdo

Por meio de um formulário de *feedback*, que continha seis perguntas fechadas, foi possível validar o instrumento formativo.

Para a análise de cada resposta foi adotado os critérios de codificação de dados. A codificação de dados é realizada a partir da atribuição de um valor numérico ou símbolo que os represente, ou seja, atribuir aos itens de cada resposta um valor numérico que terá para o pesquisador um significado quantitativo (SAMPIERI, COLLADO e LUCIO, 2013).

Para as perguntas realizadas por meio do *feedback* 1 para o INSTFO1 atribuiu-se valores numéricos em uma escala de 0 a 3, na qual, zero seriam respostas relacionadas ao que o instrumento não atinge e 3 respostas relacionadas ao que o instrumento atinge perfeitamente. Os valores numéricos 1 e 2, atinge parcialmente e atinge, respectivamente. A resposta da pergunta 5 referente a possibilidade de aplicação do instrumento de forma individual também seguiu os critérios de codificação de dados porém, com três níveis (0, 1 e 2). Na pergunta 6 foi solicitado que o *expert* respondesse de forma numérica, ou seja, a resposta teria que ser registrada por meio de um número.

Na pergunta 7 a resposta era representada em duas escalas codificadas, 0 representado “não” e 1 representado “sim”.

Quando perguntado se os instrumentos atingem o objetivo de uma avaliação prática, a figura 3 mostra que 63,6% dos professores responderam que atinge o objetivo e 9,1% atinge perfeitamente, enquanto 27,3% responderam que atinge parcialmente.

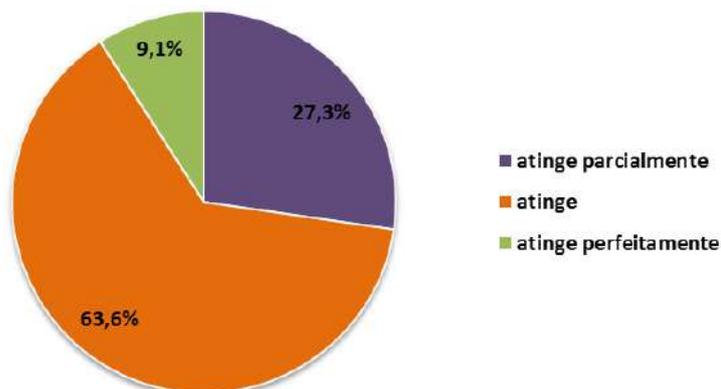


Figura 3: respostas do formulário de *feedback* 1 para a pergunta 1
Fonte: o autor

Esse dado revela que, para grande maioria dos *experts*, foi possível evidenciar os objetivos da aula prática laboratorial quando relacionados ao instrumento criado.

A pergunta 2 foi relacionada com o layout (apresentação) dos instrumentos, e conforme figura 4, 72,7% dos professores responderam que é bem apresentado, enquanto 27,3% responderam que é muito bem apresentado.

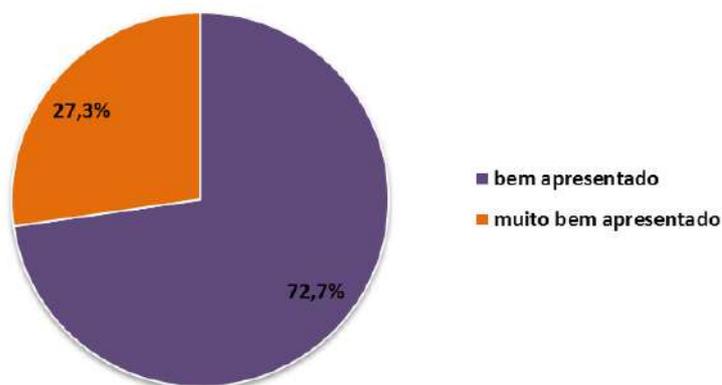


Figura 4: Respostas do formulário de *feedback* 1 para a pergunta 2
Fonte: O autor

O formato de apresentação dos instrumentos é importante, pois a clareza das informações, espaço adequado para o registro, tamanho apropriado das fontes utilizadas e até mesmo a disponibilização desses instrumentos em formato físico ou eletrônico revelam a padronização e clareza das informações.

Esses itens orientam o aplicador a não deixar dúvidas do que se pretende atingir, confirmando a representatividade do instrumento de avaliação.

A pergunta 3 estava relacionada com a clareza do instrumento formativo, (figura 5). Par essa questão o resultado foi de 63,6% dos *experts* considerando que o instrumento é “muito claro”.

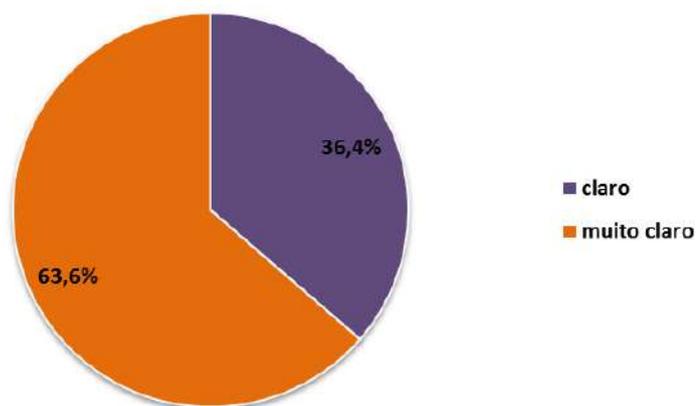


Figura 5: Respostas do formulário de *feedback* 1 para a pergunta 3
Fonte: O autor

Esse resultado é importante para a elaboração e validação do instrumento, pois retrata o entendimento dos professores no aspecto clareza de informações. Uma vez que o instrumento tem clareza, entende-se que não houve dúvidas em relação a descrição das perguntas elaboradas.

Essa pergunta não exclui que os *experts* façam considerações em relação aos itens que compõem o instrumento, mas orienta o pesquisador que o entendimento em relação ao que foi elaborado está pertinente.

No item 4 pergunta-se se as questões elaboradas no instrumento permitem que a aula prática laboratorial seja avaliada com o objetivo de informar professor e aluno sobre o rendimento da aprendizagem.

Conforme a figura 6, 18,2% dos professores responderam que permite avaliar perfeitamente; 54,5% permite avaliar; 18,2% permitem avaliar parcialmente e 9,1% não permite avaliar.

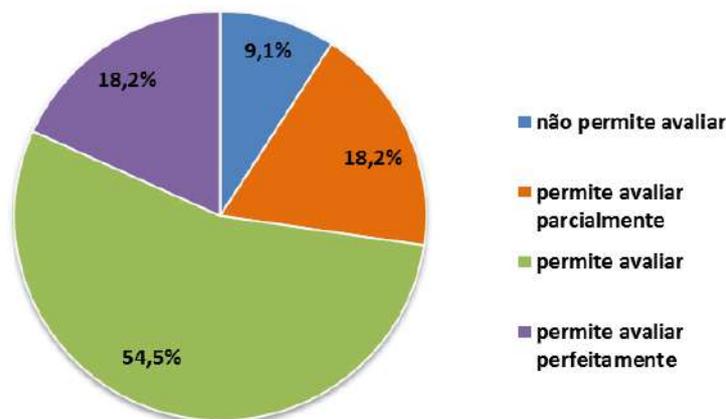


Figura 6: Respostas do formulário de *feedback* 1 para a pergunta 4
Fonte: O autor

Essa porcentagem está relacionada com os itens que compõem a primeira versão do instrumento formativo que estavam relacionados com a finalização da técnica corretamente e se o aluno aprendeu o essencial. Para alguns *experts* o instrumento formativo versão 1, poderia ser reformulado a fim de criar uma maior proximidade com o objetivo de uma avaliação formativa.

A questão da aplicação dos instrumentos para uma avaliação individual foi levantada na pergunta 5. Nessa questão foi possível observar a importância quanto ao número ideal de alunos para uma avaliação individual em

aulas práticas laboratoriais. 27,3% dos *experts* assinalaram que é impossível avaliar cada aluno individualmente, enquanto 72,7% responderam que é possível, dependendo do número/quantidade de alunos na aula (figura 7).

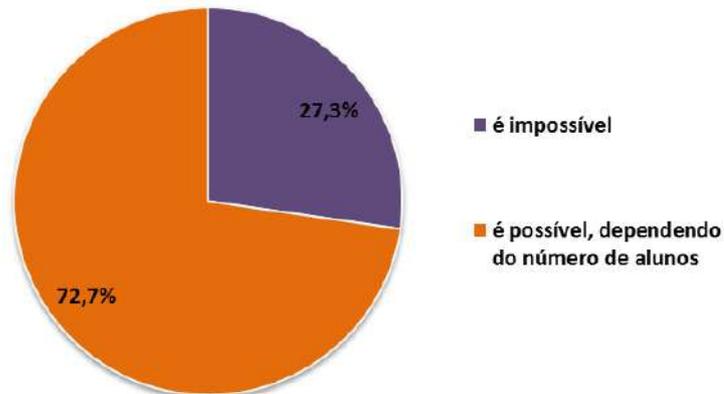


Figura 7: Respostas do formulário de *feedback* 1 para a pergunta 5
Fonte: O autor

Esse dado revela que para grande maioria dos professores a quantidade de alunos em aulas práticas laboratoriais, que é aproximadamente de 20 alunos, excede o que seria ideal para uma avaliação individual.

Não foi perguntado no formulário de *feedback* a questão da qualidade da aplicação da avaliação, contudo se o professor não consegue avaliar os alunos de forma individual a qualidade da avaliação poderá ser inferior.

Claramente, é importante que os alunos compartilhem experiências e habilidade em equipes, porém cada indivíduo tem suas características e capacidades por isso a avaliação individual, seja ela, somativa ou formativa é importante para a aprendizagem de cada estudante (BRUNER, 1991).

Durante a avaliação o professor deve estar atento em toda a aula prática laboratorial, anotando e registrando os progressos, dificuldades e desafios dos alunos, para que no momento do *feedback* individual sua avaliação seja fiel e significativa (HODSON, 1990). O papel do docente na avaliação prática é essencial, pois, é por meio da ajuda que o aluno desenvolverá habilidades técnicas necessárias para sua aprendizagem.

Ainda sobre o número ideal de alunos para avaliação de aulas práticas laboratoriais a pergunta 6 permitia que os *experts* respondessem por meio de um número qual seria essa quantidade ideal de alunos para avaliações em aulas práticas laboratoriais.

Dos 11 *experts* que responderam a pergunta 9,1% (1) respondeu que o ideal seriam 17 alunos; 18,2% (2) ideal de 15 alunos; 36,4% (4) que 10 alunos seriam ideal; 18,2% (2) com 8 alunos; 9,1% o ideal seriam 7 alunos e 9,1% que a avaliação seria ideal com 5 alunos conforme figura 21.

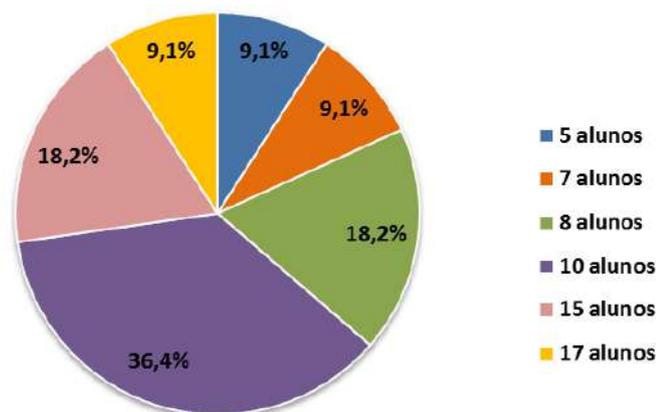


Figura 8: Respostas do formulário de *feedback* 1 para a pergunta 6
Fonte: O autor

Se considerarmos o número mais alto (17) e o mais baixo (5) alunos que foram sugeridos para uma avaliação ideal, a distância entre um e outro é relativamente grande. Portanto, o que se percebe é que os *experts* tem visões diferentes em relação a quantidade de alunos para uma boa avaliação em aulas práticas laboratoriais.

Contudo, quando realizado a média em relação as respostas dos *experts* o número ideal é de 10 alunos para compor uma aula prática laboratorial.

Analisando os dois últimos dados, é possível evidenciar que a grande dificuldade na realização de avaliações para aulas práticas laboratoriais está interligada com a quantidade de alunos no laboratório.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é o termômetro que permite confirmar o estado em que se encontram os elementos envolvidos no contexto. Em aulas práticas laboratoriais a avaliação deve ser um facilitador do processo de ensino e aprendizagem e para tal a utilização de instrumentos que possibilitam o registro de informações tem um papel importante dentro do processo avaliativo.

O instrumento desenvolvido para avaliação em aulas práticas laboratoriais da área da saúde nesse estudo é um modelo inédito destinado para utilização em qualquer disciplina de pratica laboratorial no qual se deseja registrar informações pertinentes quanto ao aprendizado e desempenho dos estudantes da área de saúde. O modelo também permitem que o professor realize *feedback*, assim como a reavaliação ou reformulação dos planejamentos de ensino ou de aula.

Mesmo que o instrumento tenha sido validado nos cursos de Biomedicina e Farmácia é possível afirmar que outros cursos da área de saúde possam fazer uso desse instrumento, afinal a base para construção de ambos foi pensada na perspectiva de uma aula prática laboratorial comum a todos os cursos da saúde.

O instrumento formativo tem como objetivo o registro perante a execução da aula prática laboratorial, porém nesse instrumento a contribuição se expande a fim de criar uma avaliação processual e longitudinal. Por meio dessa avaliação é possível acompanhar a progressão do estudante e realizar intervenções específicas e pontuais que poderão auxiliar na construção da aprendizagem.

O instrumento formativo é uma ferramenta que se torna um aliado do professor quando o mesmo é utilizado para registrar informações que irão respaldar o *feedback* do professor para o aluno de forma construtiva e voltada para o processo.

Para esse tipo de avaliação não se atribui nota, pois a intenção é acompanhar o desempenho por meio dos registros anotados e realizar *feedback* no ato da avaliação.

Considerando que o processo avaliativo envolve o comprometimento de professor e aluno, o instrumento elaborado nesse estudo tende a contribuir para o registro das informações relevantes em aulas práticas laboratoriais. Contudo, o exercício da avaliação contínua e significativa deve partir principalmente da interação entre professor e aluno, sem isso, o instrumento perde seu maior significado, que é justamente ajudar o professor nessa dinâmica de ensino e aprendizagem, assim como auxiliar os estudantes na construção do conhecimento, permitindo que a troca de informações e experiências forme um elo de comprometimento e construção. Sendo assim, a avaliação como um todo só tem importância se professor e aluno estiverem em sintonia com o processo.

Sendo assim, é possível destacar que se faz necessário o desenvolvimento de futuros estudos que agreguem o processo avaliativo em aulas práticas laboratoriais assim como a elaboração de outros instrumentos de práticas laboratoriais que auxiliem a construção da aprendizagem do estudante e apoiem o docente para que mais ferramentas aperfeiçoem o processo de ensino. A realização de avaliações interpares e autoavaliação também são instrumentos que podem agregar em aulas práticas laboratoriais. Assim, novas pesquisas na área são recomendações interessantes para a contribuição do processo avaliativo em aulas práticas laboratoriais.

REFERÊNCIAS

- Behrens, M. A. (2005). *O paradigma emergente e a prática pedagógica*. 2. ed. Petrópolis: Vozes.
- Bloom, B. S., Hastings, J. T., Madaus, G. F. (1975). *Evaluación del aprendizaje*. Buenos Aires: Troquel.
- Bruner, J. (1991). *O Processo da educação Geral*. 2. ed. São Paulo: Nacional.
- Conklin, J. (2005). A taxonomy for learning, teaching and assessing: a revision of Blooms's taxonomy of educational objectives. *Educational Horizons*, v. 83, n. 3, p. 153-159.
- Depresbiteres, L. (2001). *Avaliação educacional em três atos*. 2. ed. São Paulo: Editora Senac.
- Ferraz, A. P. C. M.; Belhot, R. V. (2010) *Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais*. Gest. Prod., São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431.
- Gonçalves, L.; Larchert, J. M. (2011). *Avaliação da aprendizagem*. Bahia.
- Hadji, C. (2001). *Avaliação desmistificada*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Henderson P.; Ferguson, S.; Johnson, A. C. (2005). *Developing essential professional skills: a framework for teaching and learning about feedback*. BMC Med Educacion.
- Hodson, D. (1990). A critical look at practical work in school science. *School Science Review*.
- Magalhães, M. G. (2007). *Elaboração e Validação de um Instrumento de Avaliação da Qualidade da Assistência para Hospitais Pediátricos*. 170 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Saúde da Criança e do Adolescente) - Saúde da Criança e do Adolescente, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.
- Matia, G. (2015). *Desenvolvimento e Validação de Instrumento para Avaliação das Competências Gerais nos Cursos da Área da Saúde*. 171f. Dissertação (Mestrado em Biotecnologia Aplicada à Saúde da Criança e do Adolescente) – Faculdades Pequeno Príncipe, Curitiba.
- Sampieri, R. H; Collado, C. F; Lucio, M. P. B. (2013). *Metodologia de Pesquisa*. 5.ed. Porto Alegre: Penso.
- Sant'anna, I. M. (2014). *Por que avaliar? Como avaliar? Critério e instrumento*. 17. ed. Petrópolis: Vozes.
- Wood, L. B. G.; Haber, J. (2001). *Pesquisa em enfermagem: métodos, avaliação crítica e utilização*. 4. ed. Guanabara Koogan.

ENFERMAGEM DE ALIENADOS: UM MANUAL PARA A FORMAÇÃO DOS ENFERMEIROS DA CASA DE SAÚDE DO TELHAL

ID 253

Isabel Carvalho Beato Ferraz PEREIRA

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

Helga Marília da S. Rafael HENRIQUES

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

Viriato Mascarenhas MOREIRA

Escola Superior de Enfermagem de Lisboa

Carmina Montezuma de CARVALHO

Museu São João de Deus

ipereira@esel.pt; hrafael@esel.pt; viriato.moreira@esel.pt; carmina.quedes@isjd.pt

Resumo: OBJETIVO DO ESTUDO: Pretendemos fornecer contributos para a compreensão da aprendizagem dos cuidados de enfermagem na primeira metade do século XX tendo em conta os conteúdos axiológicos presentes no manual *Enfermagem de Alienados* da autoria do doutor José Cebola (1932) da «Escola de Enfermagem dos Irmãos de S. João de Deus» da Província Portuguesa da Ordem Hospitaleira S. João de Deus. Colocámos as seguintes questões: qual o pensamento ideológico presente no manual escrito para a formação dos enfermeiros? Como estava organizado? Que conhecimentos veiculava? Que dimensões dos cuidados valorizava?

ENQUADRAMENTO TEÓRICO: A necessidade de preparar enfermeiros para trabalharem em instituições de saúde e assistência levou a Ordem Hospitaleira São João de Deus a criar uma escola particular anexa à Casa de Saúde do Telhal. De acordo com o Dr. Meira de Carvalho (1968) a escola surgiu pela necessidade de formar os Irmãos de S. João de Deus na assistência aos alienados. Deve-se a Luís Cebola a fundação desta Escola no ano de 1936. Enquanto professor, Luís Cebola escreveu *Enfermagem de Alienados* um dos manuais a seguir na formação dos enfermeiros.

METODOLOGIA: Recorremos ao método histórico crítico que nos permitiu refletir sobre a história do ensino das práticas de cuidados de enfermagem. Este método de pesquisa caracteriza-se por usar uma abordagem sistemática de colheita, organização e avaliação crítica dos dados (Wood & LoBiondo, 2001). Recorremos a fontes primárias como os documentos escritos e manuais do Centro de documentação da biblioteca do Museu de São João de Deus e do Centro de documentação da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

RESULTADOS: *Enfermagem de Alienados* de José Luís Rodrigues Cebola (1936) constitui um manual que sintetiza algumas regras práticas que devem ter os enfermeiros no desempenho do seu cargo. O manual foi publicado pela primeira vez em 1932. Na nota introdutória ao documento, o autor assume que o propósito é orientar o trabalho e o estudo dos enfermeiros. O manual assume uma função predominantemente referencial (Choppin, 2004) ao constituir um suporte privilegiado dos conteúdos educativos, depositário dos conhecimentos a ministrar aos enfermeiros, das técnicas e habilidades que Luís Cebola considerava serem necessários transmitir aos enfermeiros.

CONCLUSÃO: Através do manual de *Enfermagem de Alienados* é possível conhecer os tipos de saberes, os comportamentos e os valores a desenvolvidos.

Palavras-chave: Manual, Enfermagem, Alienados, Escola de Enfermagem

1. INTRODUÇÃO

A Casa de Saúde do Telhal (CST) foi fundada por S. Bento de Menni no ano de 1893 como hospital para doentes mentais (Ramos & Fonseca, 2011). A necessidade de formar os Irmãos de S. João de Deus na assistência aos alienados determinou a criação de uma escola particular de enfermeiros anexa à Casa de Saúde do Telhal (Carvalho, 1968). Deve-se a Luís Cebola a fundação da Escola no ano de 1936. A escola, constituiu-se como um estabelecimento não oficializado, pois não lhe era permitido a emissão de diplomas, sendo estes passados pela escola pública de Enfermagem Artur Ravara onde os alunos se dirigiam para realizar os exames de estado.

Luís Cebola, nome porque era conhecido, José Luís Rodrigues Cebola, nasceu em Alcochete em 1876 e faleceu em 1967. Formou-se na Escola Médico-Cirúrgica de Lisboa no ano de 1906. Trabalhou no Hospital Rilhafoles, e foi diretor clínico da Casa de Saúde do Telhal durante trinta e oito anos, entre 2 de janeiro de 1911 a 28 de fevereiro de 1949, durante o Governo Provisório da República Portuguesa (Gameiro, 2009).

Escritor versátil, são da sua autoria várias obras científicas de natureza teórico-conceitual, deontológica e metodológica, das quais se destacam *História de um Louco* (1926), *Psiquiatria Social* (1931), *Enfermagem de Alienados* (1932), e *Psiquiatria Clínica e Forense* (1940). Escreveu ainda artigos de natureza científica para a revista científica francesa, L'Encéphale. Escritor exímio de ensaios e obras ficcionais inspiradas na meticulosa análise clínica dos doentes mentais internados na (CST). Foi ainda dirigente da revista Alvorada (1897), onde se posicionou criticamente contra a monarquia ao mesmo tempo que promovia a república e o socialismo. Escreveu ainda vários artigos de opinião política no jornal República.

Com este trabalho pretendemos fornecer contributos para a compreensão da aprendizagem dos cuidados de enfermagem na primeira metade do século XX tendo em conta os conteúdos axiológicos presentes no manual *Enfermagem de Alienados* da autoria do doutor Luís Cebola (1932) da «Escola de Enfermagem dos Irmãos de S. João de Deus» da Província Portuguesa da Ordem Hospitaleira S. João de Deus.

Colocámos as seguintes questões: qual o pensamento ideológico presente no manual escrito para a formação dos enfermeiros? Como estava o manual de *Enfermagem de Alienados* organizado? Que conhecimentos veiculava? Que cuidados valorizava?

Recorremos ao método histórico crítico que nos permitiu refletir sobre a história do ensino das práticas de cuidados de enfermagem. Este método de pesquisa caracteriza-se por usar uma abordagem sistemática de colheita, organização e avaliação crítica dos dados (Wood & LoBiondo, 2001). Recorremos a fontes primárias como os documentos escritos e manuais do Centro de documentação da biblioteca do Museu de São João de Deus e do Centro de documentação da Escola Superior de Enfermagem de Lisboa.

O documento encontra-se disponível no acervo do Museu S. João de Deus da Ordem Hospitaleira S. João de Deus no Telhal.

2. ENFERMAGEM DE ALIENADOS: O ENSINO DA CIÊNCIA, DA TÉCNICA E DA ARTE

Enfermagem de Alienados constitui-se como um manual que “inclui noções básicas de uma ciência, de uma técnica ou de uma arte” (Cunha, 2001, p. 95). A ciência, a técnica e a arte a ministrar é dada a conhecer através da estrutura apresentada pelo doutor Luís Cebola. Apesar do autor considerar que o livro se divide em duas partes, englobando a primeira parte as noções elementares de anatomia e fisiologia, pequena cirurgia, higiene e farmácia e, a segunda parte os conhecimentos técnicos indispensáveis a quem presta serviços de enfermagem a doentes de mentalidade mórbida, quer no hospital quer no domicílio, a análise do índice permite-nos identificar 7 parte distintas.

A primeira parte, denominada *parte geral*, tem por objetivo que o aluno compreenda o significado das unidades essenciais à vida, sua estrutura e funções, tais como: célula, tecido, órgão, aparelho, função glândulas, elementos assimiláveis; produtos de desassimilação, fermentos e fermentação. Estes conhecimentos desenvolvem-se ao longo das 44 páginas do manual, são essenciais para a compreensão da *anatomia*. O conhecimento desta matéria permitia ao aluno a aprendizagem do corpo humano como um sistema biológico onde se realizavam funções necessárias à manutenção da vida.

Para compreender o organismo, não bastava conhecer os órgãos que o compõem, era necessário o ensino do seu funcionamento e das atividades desenvolvidas por cada uma dessas estruturas. Assim, Luís Cebola dedica 13 páginas à **fisiologia**, o que permite ao aluno de enfermagem desvelar os processos físicos e químicos envolvidos na manutenção da vida.

Na parte da **pequena cirurgia** inicia com os conceitos centrais de assepsia, com enfoque na higiene das mãos antes da realização de procedimentos técnicos. Expõe os diferentes preceitos a cumprir nos diferentes tipos de pensos, ligaduras e fundas. Apresenta, também, os normativos para a realização de punções, injeções, irrigações, lavagem colírio e penso dos olhos e ouvido. São, ainda, apresentados vários outros procedimentos cirúrgicos como o cateterismo da uretra, lavagem da bexiga, ventosas, sangria, cauterização e vacinação. Destaca a importância da massagem e como parar uma hemorragia. Evidencia ainda os cuidados que o enfermeiro deveria ter em situações de entorse, luxação e fratura. Neste capítulo existe uma temática destinada à formação das enfermeiras no cuidado à mulher antes do parto, durante e após o mesmo. Integra também as intervenções cirúrgicas antes, durante e após uma intervenção cirúrgica.

Considera a **higiene** a ciência que permite conservar a saúde. O conceito de profilaxia ligada à prevenção das doenças, é um conceito que os enfermeiros deveriam compreender, quer ao nível da abordagem da **higiene geral** e da **coletividade humana**, mas também, a **higiene especial**, **sanitária** e **internacional**. Divide a higiene em: **geral**, (sendo este um dos maiores capítulos), **higiene especial** e **polícia sanitária**. A **higiene em geral** trata da atmosfera, do solo, habitação, vestuário, alimentos, bebidas, exercício e limpeza do corpo. Na **higiene da atmosfera** explorados os aspetos relativos ao clima e à temperatura. Considera os climas quentes mais insalubres, sobretudo por causa de doenças como: a cólera, a febre amarela e a peste. Faz referência às características dos gases que compõem a atmosfera, dando destaque às poeiras e microrganismos na saúde dos indivíduos. Alerta para os cuidados a ter na construção das habitações e a harmonia com o clima e região. Desperta para a importância da circulação de ar nas enfermarias, para os malefícios que a sua qualidade poderia ter na saúde dos doentes e para a temperatura dos ambientes onde se encontravam doentes, crianças e velhos. Noções de limpeza das habitações, saneamento e tratamento dos lixos estão também contemplados neste manual. O livro desperta para os riscos de contaminação dos lençóis de águas, nomeadamente, os poços e fontes.

Apela para a importância de uma alimentação saudável, diversificada à base de “**substâncias animais, vegetais e minerais**” (p.112). Atenta para o modo como se deveria cozinhar os alimentos de modo a evitar a contaminação com parasitas (ténia). Também alerta para o risco da ingestão de leite contaminado, proveniente de vacas infetadas com o bacilo de tuberculose, ou da ingestão de água contaminada.

Preocupado com a saúde mental desperta para os cuidados que os indivíduos deveriam ter ao consumirem bebidas alcoólicas. Considerava que o excesso de álcool para além de intoxicar poderia levar à loucura, crimes e “**teríveis doenças nos descendentes**” (p.114).

Apresenta uma perspectiva positiva do exercício físico como essencial à vida e à sua manutenção, exigindo um desenvolvimento harmonioso com a idade e o estado de robustez do indivíduo.

O estudo da **farmácia** tinha por objetivo saber reconhecer, conservar e manipular as diferentes drogas a administrar aos doentes.

Um grande capítulo é dedicado à **parte especial**, iniciando com a **definição de alienado e qualidades do enfermeiro**. Este capítulo coloca em evidência um conjunto de conhecimentos e procedimentos técnicos orientadores da aprendizagem dos enfermeiros para cuidarem do doente alienado.

Reconhecendo ser o enfermeiro central no cuidado ao doente alienado, este deveria cuidá-lo com atenção, docilidade, mas também com firmeza quando da necessidade de vencer a resistência do doente descompensado. Assim, apela à boa educação, à capacidade de manter o sangue frio, sem nunca recorrer à violência e brutalidade.

A segurança do doente era uma das preocupações, razão pela qual os cuidados aos **doentes agitados** incluíam: passear com segurança pelo parque, pátio ou jardim, sob vigilância atenta do enfermeiro, de modo a evitar a auto ou hétero agressão. Informa sobre os meios para imobilizar e conter o doente, com recurso ao colete de forças. Reprova o uso de instrumentos de ferro, como algemas e cadeiras, o que considerava impróprias no avanço da ciência psiquiátrica.

O tratamento por **hidroterapia** como banhos, duches e loções fazia parte também do tratamento destes doentes, cumprindo determinadas especificidades.

Ocupar o alienado era um cuidado central onde o enfermeiro tinha um papel muito importante no possibilitar essas atividades e monitorizar o comportamento dos mesmos antes e durante as atividades. São apresentadas algumas terapias benéficas tais com **trabalhar** ao ar livre em jardins, parques ou quintas, participar em passeios, jogos e outras diversões. Havia um incentivo por estimular os alienados a escreverem, desenharem, ouvirem música ou participarem em representações teatrais.

Cuidar no **fim da vida** era um dos componentes da formação dos enfermeiros. Assim, ensinar os sinais que antecedem a morte como o estado de agonia, a confirmação do óbito e os cuidados pós-morte faziam parte deste manual. Ao contrário do que se poderia esperar Luís Cebola não apela a uma dimensão religiosa no cuidado ao alienado que estava a viver este processo.

3. RESULTADOS

Os manuais podem desempenhar diferentes funções. Choppin (2004, pp. 553-554) identifica quatro funções: função referencial; função instrumental; função ideológica e cultural e função documental.

A “**Função referencial**, também chamada de curricular ou programática, traduz o programa, constituindo o suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o depositário dos conhecimentos, das técnicas ou habilidades que um grupo social acredita serem necessários transmitir às novas gerações” (Choppin, 2004, pp. 553-554).

Enfermagem de Alienados constitui-se como um manual que assume, na perspetiva médica, a função referencial (Choppin, 2004). Ao ser constituído como um suporte privilegiado dos conteúdos educativos, o manual discrimina os conhecimentos a desenvolver, tais como: anatomia, fisiologia, higiene e farmacologia; as técnicas associadas a vários procedimentos técnicos consignadas no capítulo referente às partes especiais. Explicita as habilidades, as atitudes e os valores que os enfermeiros deveriam desenvolver na relação com o doente, mas também o médico enquanto superior hierárquico. *Enfermagem de Alienados* constituiu-se como um quadro de referência, para implementar de acordo com a realidade local.

A “**Função instrumental** põe em prática métodos de aprendizagem, propondo exercícios ou atividades que visam facilitar a memorização dos conhecimentos, favorecendo a aquisição de competências disciplinares ou transversais, a apropriação de habilidades, de métodos de análise ou de resolução de problemas” (Choppin, 2004, pp. 553-554).

Ao analisamos a obra e ao contextualizarmos o autor à época, Luís Cebola, enquanto professor, constituiu-se como uma autoridade máxima, sendo responsável por transmitir o conhecimento aos alunos que estes deveriam assimilar e memorizar. É possível a existência de aulas magistrais para lecionação de conteúdos de natureza teórica.

Não é claro como seriam desenvolvidos os conhecimentos que envolvem muitos dos procedimentos teórico-práticos e práticos contemplados no manual.

Através deste manual não foi possível identificar que tipo de exercícios ou atividades visavam facilitar a memorização dos conhecimentos ou a aquisição de competências disciplinares ou transversais tais como: sócio-emocionais, comportamentais, como por exemplo: gestão de tempo, assertividade, iniciativa, trabalho em equipa, planeamento ou tolerância ao stress, dimensões estas que, à época, não estavam contempladas nos modelos formativos, dadas as características do modelo tradicional.

A “Função ideológica e cultural é um instrumento privilegiado de construção de identidade, símbolo da soberania nacional e, nesse sentido, assume um importante papel político. Essa função, que tende a aculturar e, em certos casos, a doutrinar as jovens gerações, pode-se exercer de maneira explícita, até mesmo sistemática e ostensiva, ou, ainda, de maneira dissimulada, sub-reptícia, implícita, mas não menos eficaz” (Choppin, 2004, pp. 553-554).

Com este manual Luís Cebola pretendia elevar o nível da formação dos enfermeiros com vista a repercutir-se na assistência ao doente alienado. Alienado, era o nome dado a *“um indivíduo que manifesta perturbações mentais, em regra de carácter anti-social”* (p. 133) e que era incapaz de compreender a realidade que o cercava. As pessoas, assim rotuladas, foram durante muitos anos colocadas à margem da sociedade, sobretudo por serem consideradas perturbadoras da ordem social, bem como incapazes para a produção e trabalho (Necho, 2014).

Luís Cebola reconhecia a dificuldade da família em cuidar destes indivíduos no domicílio. É essa dificuldade familiar que impunha o internamento numa casa de saúde ou num hospital adequado onde o doente poderia ser tratado adequadamente com benefícios individuais, mas também sociais. Considerava que a doença mental e a sua proliferação incontrolada eram uma ameaça à felicidade individual e familiar, assim como uma fonte de destabilização e rutura do tecido social (Pereira D. , 2014).

Se por um lado o contributo e emergência da psiquiatria no século XIX, determinou a mudança deste paradigma, na medida em que a alienação mental passou a ser observada enquanto patologia e estudada sob o campo científico (Necho, 2014, p. 24), a história da imagem social do *“louco”* incurável alterara-se no final da segunda metade do século XIX, altura em que se *“publicaram obras que marcaram a evolução científica de uma disciplina que se constituiu lentamente entre nós”* (Pereira J. M., 2015).

António Maria de Sena, psiquiatra português, foi um dos pioneiros que contribuiu para essa mudança, através da lei de proteção do doente mental ou lei de Sena, como ficou conhecida, oficializada na legislação régia emanada no dia quatro de julho de 1889, o que determinou algumas dessas mudanças a nível nacional (Lopes & Rodrigues, 2009; Pereira I. C., 2017)

O Relatório relativo ao primeiro biénio (1883-1885) realizado por António Maria de Sena, diretor do Hospital Conde Ferreira, defendia que o tratamento do doente alienado se deveria centrar em *“cuidados higiénicos, meios preventivos e impositivos dos seus destinos, consistindo na assistência de um pessoal zeloso e habilitado, auxiliado com meios de repressão, tratamento propriamente médico e cuidados particulares para consolidar as melhoras obtidas”* Pereira (2015, p. 320). É esta filosofia que Luís Cebola continuava a defender no manual que apresenta para a formação dos enfermeiros. Tal como António de Sena também Luís Cebola considerava que o enfermeiro com preparação era um elemento central na assistência ao doente de mentalidade mórbida quer no hospital quer no domicílio. Por isso, o seu recrutamento exigia uma rigorosa seleção e preparação, num País que se debatia com um grande *deficit* de enfermeiros e médicos (Costa, 2009).

Luís Cebola apelava a uma formação que pretendia revalorizar socialmente os doentes e o tipo de cuidados que estes recebiam.

Apelava ao cuidado com a manutenção e preservação da vida de um doente mental, onde os cuidados de higiene e segurança tomavam a primazia. Preconizava o desenvolvimento de competências que permitiam assegurar os cuidados fundamentais para manter e preservar a saúde dos doentes das quais destacava a higiene (atmosfera, solo, habitação, vestuário, alimentos, bebidas, exercício, limpeza do corpo). Enfatizava a noção de profilaxia enquanto um conhecimento essencial que permite ao enfermeiro saber prevenir ou atenuar as doenças, as complicações e consequências.

A segurança, enquanto ato de antecipar as consequências de uma ação, no intuito de prevenir o seu resultado, corrigindo-o e redirecionando-o, estava contemplado nos conteúdos que os enfermeiros deveriam desenvolver.

Os manuais de acordo com Morgado (2004, p. 49) *“são portadores de uma concepção de sociedade e cultura, reflectindo por vezes certos interesses ideológicos e políticos”*.

Salientamos que no início de 1930, *“em cada 100 portugueses 70 não sabia ler”* (Mónica, 1977, p. 321). Grande parte dos enfermeiros que trabalhavam em instituições de saúde, provinham do povo, classe com baixo nível de instrução. O regime em vigor defendia que a *“educação do povo representava um ideal utópico e demagógico”* (Mónica, 1977, p. 334), que *“não fazia sentido transmitir muitos conhecimentos aos alunos”*, que *“Os pobres nasciam para trabalhar, não para pensar”* (Mónica, 1977, p. 335). Luís Cebola tentou elevar o nível de formação dos enfermeiros.

À época, fazia-se sentir uma crise moral e de valores, associado à prática ilegal da profissão, que em nada ajudava a dignificar a classe profissional (Rodrigues & Louçano, 2014). A conduta e o comportamento moral dos enfermeiros foram dimensões preconizadas por Luís Cebola na formação dos enfermeiros.

A ordem, a disciplina e o respeito eram valores também defendidos pelo regime em vigor. Tendo um carácter ideológico, estes eram também valores, concebidos para defender e melhorar o status social e prestígio dos enfermeiros. Cebola faz a referência aos normativos e valores que esperava que os enfermeiros desenvolvessem. Daí que as normas e os valores constituíam elementos centrais na orientação e instrução dos enfermeiros.

De referir que na década de 30 não existia uma harmonização entre os programas de formação das poucas escolas públicas e privadas existentes.

De entre as qualidades que Luís Cebola preconiza para o perfil do enfermeiro sobressaem: ser bom observador, cuidadoso, discreto, simpático com o doente, vigilante, dócil, dotado de bons sentimentos, aseado, entre outros atributos.

Função documental – função desempenhada sobretudo em ambientes pedagógicos que estimulam a iniciativa, o protagonismo e a autonomia do aluno e o favorecimento do desenvolvimento do espírito crítico (Choppin, 2004).

Através deste manual há uma filosofia de subordinação ao médico na medida em que o enfermeiro tem por dever *“quando tenha de assistir um doente no domicílio próprio, só deve obediência ao médico em tudo quanto diga respeito à enfermagem”* (Cebola, 1936, p. 134).

4. CONCLUSÃO

Através do manual de *Enfermagem de Alienados* é possível conhecer o tipo de conhecimento, os comportamentos e os valores defendidos por Luís Rodrigues Cebola para a formação dos enfermeiros.

O manual possibilita também compreender algumas dimensões do cotidiano de vida do doente alienado institucionalizado e a natureza de relações estabelecidas.

Enfermagem de Alienados de Luís Cebola (1936) constitui-se como um manual que sintetiza alguns dos normativos, regras práticas, formas de tratamento utilizadas, tipo de cuidados que deveriam aprender os enfermeiros para cuidarem dos doentes alienados.

Podemos afirmar que *Enfermagem de Alienados*, enquanto manual, reflete o estado de arte da enfermagem à época, através dos conhecimentos exigidos, das atitudes preconizadas e dos valores defendidos.

Numa altura em que a formação dos enfermeiros estava a cargo dos médicos, era natural que os manuais para enfermeiros fossem também da sua autoria. *Enfermagem de Alienados* apresenta uma importância indiscutível como instrumento de ensino que reflete os conteúdos que Luís Cebola idealizou para a formação dos enfermeiros.

REFERÊNCIAS

- Carvalho, M. d. (1968). Memória histórica sobre a Escola de Enfermagem na Casa de Saúde do Tlhal (1968). *Hospitalidade*, pp. 233-236.
- Cebola, J. L. (1936). *Enfermagem de Alienados*. Lisboa: Gomes de Carvalho Editor.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa, São Paulo, 30 (3)*, pp. 549-566.
- Choppin, A. (2004). História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. *Educação e Pesquisa, São Paulo, 30 (3)*, pp. 549-566.
- Costa, R. M. (2009). *O poder médico no Estado Novo, 1945-1974 : afirmação, legitimação e ordenamento profissional*. Porto : Universidade do Porto.
- Cunha, M. B. (2001). *Para saber mais: fontes de informação em ciência e tecnologia*. Brasília: Briquet de Lemos/Livros.
- Decreto.nº19.060. (24 de Novembro de 1930). *Direcção Geral dos Hospitais*. Obtido de Diário do Governo, I série, n.o 274.
- Gameiro, A. (2009). Evocação de um Médico Esquecido, o Dr. Luís Cebola Pioneiro da Ocupação Ergoterápica na Casa de Saúde do Telhal, da Ordem Hospitaleira de S. João de De. *MEDICINA NA BEIRA INTERIOR DA PRÉ-HISTÓRIA AO SÉCULO XXI, nº23*, 126-133.
- Lopes, L. M., & Rodrigues, M. A. (Dez de 2009). Documento ad usum et beneficium. Os alienados em Portugal - História e estatística. *Revista Referência, 2ª Série, nº 11*, pp. 135-140.
- Mónica, M. F. (1977). «Deve-se ensinar o povo a ler?»: a questão do analfabetismo (1926-39). *Análise Social, vol, XIII (50)*, pp. 321-353.
- Morgado, J. C. (2004). *Manuais escolares. Contributo para uma análise*. Porto: Porto Editora.
- Murray, H. A. (1938). *Explorations in personality*. New York Oxford : University Press.
- Necho, A. C. (2014). A criação do hospital de Rilhafoles – o primeiro hospital de alienados em Portugal: uma política de assistência mental em meados do séc. XIX. *IV Jornadas Internacionais de História da Psiquiatria e Saúde*

- Mental* (pp. 23-29). Coimbra: Centro de Estudos Interdisciplinares do século XX da Universidade de Coimbra-CEIS20 / grupo de história e sociologia da ciência e da tecnologia – GHSCT.
- Pereira, D. (2014). A descida de Luís Cebola ao inferno: um retrato ideológico e clínico da doença mental no Portugal de meados do século XX. *IV Jornadas Internacionais de História da Psiquiatria e Saúde Mental* (pp. 89-97). Coimbra: Grupo de História e Sociologia da Ciência e da Tecnologia-CEIS20 e Sociedade de História Interdisciplinar da Saúde.
- Pereira, I. C. (2017). Re-estruturar a Enfermagem Moderna no Século XIX: um programa inovador para o Curso de Enfermeiros do Hospital de São José e Anexos. *II Simpósio Internacional da ANHE e I Simpósio de História de Enfermagem da ESEnfC. "Enfermagem ibero-americana no séc. XIX (1801-1900)*. Coimbra: Escola Superior de Enfermagem.
- Pereira, J. M. (2015). *A Psiquiatria em Portugal Protagonistas e história conceptual (1884-1924)*. Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra: Tese de doutoramento em Altos Estudos em História, Ramo Época Contemporânea, apresentada ao Departamento de História, Estudos Europeus, Arqueologia e Artes da.
- Portugal, S. E. (23 de novembro de 2018). *Sistema Educativo Nacional de Portugal*. Obtido de OEI – Ministério da Educação de Portugal: file:///C:/Users/Sony/Downloads/historia.pdf
- Ramos, A., & Fonseca, C. &. (2011). Contexto histórico da prestação de cuidados de saúde mental. *Journal of Aging and Innovation*, 1(1), 80-84.
- Rodrigues, M. A., & Louçano, C. (2014). Documento ad usum et beneficium. *Revista O Enfermeiro Português – 1929-1930. Revista de Enfermagem Referência*, Série IV - n.º 1 - Fev./Mar. .
- Salazar, A. d. (23 de novembro de 2018). *Site dedicado a António de Oliveira Salazar*. Obtido de O Estado Novo: https://www.oliveirasalazar.org/download/documentos/Estado%20Novo___BBF8CD66-3A85-4A89-AE2E-6FE46B03EA2C.pdf
- Wood, G., & LoBiondo, H. (2001). *Pesquisa em Enfermagem:métodos, avaliação crítica. 4a ed.* Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM EM QUÍMICA: UMA ABORDAGEM TEÓRICA

ID 218

Gabrielle Reis Toledo Mombra RAMOS

Leonardo Maciel MOREIRA

Universidade Federal do Rio de Janeiro – NUTES|UFRJ

gabriellemombra@gmail.com; leo.qt@hotmail.com

Resumo: Este estudo constitui-se em um artigo de revisão, que tem como objetivo apresentar uma análise dos conhecimentos produzidos sobre estilos de aprendizagem no contexto do ensino de química, de modo a identificar como essas pesquisas tem sido tratadas na literatura e quais as contribuições e tendências para sua inserção em sala de aula. Para tanto, realizou-se um estudo bibliográfico das principais abordagens teóricas voltadas para os estilos de aprendizagem em química, pautados nas principais abordagens teóricas e metodológica. Para alcançar os objetivos propostos, foi realizada um análise documental de artigos nas bases de dados Dialnet, Eric, Jstor e SciELO. Os resultados mostraram que há uma lacuna nessa área, demonstrando pouco conhecimento sobre possíveis estratégias que possa contribuir ao perfil dos indivíduos investigados. Com base no explicitado, resulta na necessidade de investigar maneiras de como ampliar esse estudos, a fim de contribuir aos estudantes sobre o reconhecimento de estratégias para os estilos de aprendizagem no ensino de Química.

Palavras-chave: estilos de aprendizagem, ensino-aprendizagem, ensino de química

INTRODUÇÃO

Um fenômeno que vem sendo bastante investigado atualmente é o processo de ensino-aprendizagem. Diversas pesquisas têm sido relatadas na literatura, visando a maior compreensão do funcionamento desse processo que é tão complexo. O aumento da informação, capacitação, adaptações, formações multidisciplinares e a tecnologia no ensino fazem parte da perspectiva de mudanças no processo de aprendizagem, sendo importante reconhecer que apenas o modelo tradicional não é mais suficiente. Cada aluno é único e tem seu próprio estilo de aprendizagem (CATHOLICO, 2009).

A partir desta reflexão, traçar o perfil de aprendizagem dos estudantes contribui para estimativa das preferências de aprendizagem dos investigados, podendo facilitar na aprendizagem e assim permitindo ao indivíduo desenvolver estratégias de estudo, pois um estudante desestimulado contribui negativamente ao seu processo de aprendizagem, necessitando de estratégias alternativas que o estimule, a fim de se tornar autor do seu processo de aprendizagem.

Neste contexto, cabe ressaltar que o conhecimento sobre o estilo de aprendizagem dos estudantes também é importante para o docente, já que pode o auxiliar no planejamento de atividades didáticas que melhor atendam aos alunos, tornando o ambiente de estudo prazeroso, diminuindo o desinteresse e contribuindo para a melhoria da relação entre professor e aluno. Um aluno motivado tem prazer em participar das propostas do seu professor, se envolve no processo de construção do conhecimento, para o docente que vivencia essa realidade é motivador.

Em diversas situações, o processo de ensino e aprendizagem ainda tem desconsiderado o sujeito. É preciso pensar em um ensino transformador que atenda às diferentes preferências e que reconheça os estilos de aprendizagem dos estudantes, favorecendo a ambos, os docentes e os estudantes. O uso dos estilos de aprendizagem tem assumido destaque nos processos educativos por favorecer uma aprendizagem que valoriza o estudante em suas preferências, não se limitando apenas a um olhar ao todo. Ao se obter o conhecimento referente as suas preferências dos estilos de aprendizagem, os estudantes podem aprender a reconhecer caminhos que os levam a um melhor aprendizado, tornando-se autônomos em seus processos de aprendizagem.

O presente estudo tem como objetivo realizar uma análise referente aos conhecimentos produzidos no último ano sobre estilos de aprendizagem no contexto do ensino de química, de modo a identificar como essas pesquisas tem sido tratadas na literatura e quais as contribuições e tendências para sua inserção em sala de aula. De forma mais específica, pretende-se descrever aspectos específicos envolvidos nessas pesquisas como: identificar como os conceitos de estilos de aprendizagem são apresentados nos estudos e quais os referenciais teóricos utilizados; examinar os delineamentos metodológicos realizados nas pesquisas; e identificar o perfil dos estudantes investigados.

Justifica-se a realização deste estudo considerando a necessidade de informações relevantes relacionadas à forma como as pesquisas têm-se ocupado em discutir sobre estilos de aprendizagem no contexto do ensino de química e quais os principais enfoques teóricos e metodológicos adotados nessas investigações.

ESTILOS DE APRENDIZAGEM

O conceito de estilos de aprendizagem é polissêmico, sendo definido de diferentes maneiras pelos autores. Alguns dos autores apresentam também instrumentos, que são ferramentas utilizadas para identificar esses estilos, encontram-se na literatura diversos instrumentos que apresentam validade.

Dunn, Dunn e Price (1979) afirmam que os estilos de aprendizagem representam o modo como os estímulos sociológicos, os efeitos ambientais, emocionais, cognitivos e físicos interferem na absorção e retenção de conhecimento. O modelo proposto por Kolb é um instrumento utilizado por diversos pesquisadores. Kolb (1984) propôs um ciclo com quatro etapas para o processo de construção do conhecimento (experiência concreta > observação reflexiva > conceitualização abstrata > teste de situações novas). Destaca-se ainda que os estilos de aprendizagem como a habilidade de aprendizado são derivados da experiência.

Para Alonso, Gallego e Honey (1994), os estilos de aprendizagem "são traços cognitivos, afetivos e fisiológicos, que servem como indicadores relativamente estáveis, de como os alunos percebem, interagem e responder aos seus ambientes de aprendizagem". Para Lopes (2002) os instrumentos utilizados para avaliação dos estilos de aprendizagem, permitem o levantamento do perfil dos estilos dos alunos indicando os pontos fortes possíveis e os prováveis hábitos que podem estar conduzindo a dificuldade na aprendizagem.

Para Felder e Silverman (1988) apud Figueiredo et al (2008) a identificação dos estilos de aprendizagem tem duas aplicações principais: servir de guia para os professores sobre a diversidade presente em suas aulas e para aos alunos que ao tomarem consciência de seus estilos, podem complementar o que for necessário para se saírem melhor. Felder, professor de engenharia Química da Universidade Estadual da Carolina do Norte, juntamente com a Dra. Linda K. Silverman, psicóloga educacional. Em 1988 foi publicado o estudo, conhecido como Modelo Felder-Silverman. Eles buscavam compreender as razões das desistências e repetências dos alunos do curso de Engenharia onde lecionavam.

A fim de expor as cinco dimensões referente aos estilos de aprendizagem relacionado ao modelo apresentado por Felder e Silverman (1988) apud Trevelin (2007), sendo elas:

Ativos e Reflexivos: Os aprendizes ativos segundo Felder e Silverman (1988) tendem a compreender e reter melhor a informação trabalhando de modo ativo, agindo sobre algo, discutindo e aplicando a informação ou explicando-a para os outros, tendem a gostar mais do trabalho em equipe. Os aprendizes reflexivos preferem primeiro refletir sobre a informação e tendem a gostar mais de trabalhar sozinhos. As pessoas são algumas vezes

ativas e outras reflexivas. A sua preferência por uma categoria ou por outra pode ser forte, moderada ou fraca. O equilíbrio é o ideal.

Sensoriais e Intuitivos: Aprendizizes sensoriais gostam de aprender fatos, resolver problemas com métodos bem estabelecidos, sem complicações e surpresas. Preferem informações práticas são metódicos. Aprendizizes intuitivos preferem descobrir possibilidades e relações, gostam de novidades e se aborrecem com a repetição. Preferem mais conceitos e teorias. Sensoriais tendem a ser mais detalhistas e bons para memorizar fatos e fazer trabalho prático; intuitivos desempenham-se melhores no domínio de novos conceitos. Sensoriais tendem a ser mais práticos e cuidadosos do que os intuitivos; os intuitivos são mais rápidos no trabalho e mais inovadores que os sensoriais.

Visuais e Verbais: O aprendiz visual se recorda mais facilmente do que viu em figuras, fluxogramas, filmes, demonstrações. Privilegiam as informações que recebem por imagem, diagramas, gráficos, esquemas. O aprendiz verbal tem mais facilidade com as palavras, explicações escritas ou faladas. Eles privilegiam o que é falado, o que está escrito, as fórmulas.

Sequenciais e Globais: Aprendizizes sequenciais tendem a aprender de forma linear, em etapas sequenciais. Os aprendizes globais tendem a aprender em grandes saltos, assimilando o material quase aleatoriamente, sem ver as conexões, para então, compreender o todo. Os sequenciais tendem a seguir caminhos para encontrar soluções; os globais podem ser hábeis para resolver problemas complexos com rapidez, mas podem ter problemas para explicar como fizeram isso.

Indutivos e Dedutivos: A melhor maneira de se apresentar um assunto também tem sido bastante discutida no âmbito acadêmico. Deve-se partir do particular para o geral ou vice-versa? Cury (2000) aponta em seu trabalho que os aprendizes indutivos preferem partir de casos específicos para posteriormente chegar à compreensão dos princípios e teorias. Preferem os exemplos práticos e logo relacionam com o que já sabem. Já os dedutivos preferem ter uma visão geral da teoria e deduzir suas aplicações para os casos específicos. Aceitam uma explicação e pedem que lhes seja apresentada uma dedução lógica.

Felder e Silvermann (1988) apud (KURI, 2004) concebem a aprendizagem como um processo de duas fases envolvendo a recepção e o processamento da informação. Na fase da recepção, a informação externa (captada pelos sentidos) e a informação interna (que surge introspectivamente) ficam disponíveis para o indivíduo, que seleciona o material a ser processado e ignora o restante. O processamento pode envolver simples memorização ou raciocínio indutivo ou dedutivo, reflexo ou ação, introspecção ou interação com outros indivíduos. A partir desta concepção, estilos de aprendizagem referem-se aos modos pelos quais os indivíduos preferem receber e processar as informações.

Felder e Soloman (1991) desenvolveram, a partir do Modelo de Felder e Silverman, um instrumento chamado ILS (*Index of Learning Styles*), para identificar a preferência dos estilos de aprendizagem dos alunos dentro das quatro dimensões propostas que são: Ativo/Reflexivo; Sensitivo/Intuitivo; Visual/Verbal e Sequencial / Global.

METODOLOGIA

Para alcançarmos os objetivos propostos no presente estudo, foi realizado um levantamento bibliográfico nas bases de dados Dialnet, ERIC, Jstor e Scielo. No banco de dados, foi utilizado como descritor as expressões/palavras-chave “estilos de aprendizagem” e “química” e as correspondentes em inglês, “learning styles” and “chemistry”, “learning styles” and “chemical”. O recorte temporal foi de um ano (2017 a 2018), devido ao fato de o

tema estilos de aprendizagem ser um assunto muito pesquisado e termos selecionado quatro bases de dados para a procura, o que poderia levar a um quantitativo alto e inviabilizar o estudo detalhado das pesquisas. Por outro lado, esse recorte temporal nos possibilitou ter contato com as pesquisas mais recentes no campo. A busca, feita conforme os critérios mencionados, resultou em um conjunto de 97 ocorrências, que foram analisados, descartando-se os referentes a anais de eventos, teses, livros e dissertações, tendo em vista que o foco estava na produção publicada em periódicos. Nessa etapa foram excluídos 52 textos. Nos demais foram lidos os títulos, as palavras-chave e os resumos, com o intuito de identificar os artigos científicos relativos ao uso dos estilos de aprendizagem no ensino de química. Com tais restrições, o número ficou reduzido a 23 artigos que, por sua vez, foram lidos na íntegra, identificando-se que 10 atendiam aos critérios estabelecidos, ou seja, apresentavam como objetivo o uso dos estilos de aprendizagem para o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Ao ler os artigos selecionados serão analisados os seguintes dados: como os conceitos de estilos de aprendizagem foram abordados nas pesquisas, quais referenciais teóricos foram/são apresentados, qual a metodologia (identificando o instrumento utilizado para identificação dos estilos de aprendizagem) e o perfil dos estudantes selecionados para realização dos estudos. Seguindo delineamentos da análise de conteúdo (BARDIN, 2000), os dados encontrados foram agrupados em três categorias temáticas denominadas de conceito, referenciais teóricos, aspectos metodológicos e perfil dos estudantes investigados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A presente seção se ocupa em discutir os dados obtidos nas pesquisas selecionadas para análise. Na tabela 1 são apresentados uma lista dos dez artigos selecionados que atendiam aos critérios estabelecidos na seção anterior e foram analisados neste estudo.

Artigo 1	Pérez, F. Q. (2011). Relación entre Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Escolar en Física y Química de Secundaria. <i>Revista de Comunicación Vivat Academia</i> . Año XIV n°117E (pp. 1143 – 1153).
Artigo 2	Estrada, L. F; Alejandro, A. R. Evaluación de estilos de aprendizaje en estudiantes de licenciatura en química de la universidad Juárez autónoma de tabasco. <i>Avances en Ciencias e Ingeniería</i> 47-52 (Abril/Junio, 2017)
Artigo 3	Quintanal, F. ¿Existe relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia mediática? Estudio de caso con estudiantes de física y química de bachillerato. <i>Journal of Learning Styles</i> (2017). Vol. 10 No. 20
Artigo 4	Gallegos, E. N. R. Los Estilos De Aprendizaje Y El Rendimiento Académico En Estudiantes De Cuarto Semestre De Bachillerato. <i>Journal of Learning Styles</i> . Vol. 10 No. 20
Artigo 5	Acevedo, D; Tirado, D. F; Montero, P. M Perfil de Aprendizaje y Rendimiento Académico en una Asignatura de Química en Modalidad a Distancia y Presencial en dos Programas de Ingeniería. <i>Formación Universitaria</i> Vol. 8(6), 39-46 (2015)
Artigo 6	Castro, M. L.; Sánchez, S. M.; Flores, N. T. Validación de la investigación de estilos de aprendizaje de alumnos de la Facultad de Ciencias Químicas. <i>Journal of Learning Styles</i> Vol. 7 No. 14
Artigo 7	Aburto, D.J. R; Et. al Estilos de aprendizaje en estudiantes próximos a egresar del nivel medio superior. <i>Journal of Learning Styles</i> Vol. 7 No. 14.
Artigo 8	Sunar, M. S. M; Shaari, A. J. The Effectiveness of the Chemistry Problem Based Learning (PBL) via FB among Pre-University Students. <i>Journal of Education and e-Learning Research</i>
Artigo 9	Abdul Gafoor K. Influence of Out-of-School Experiences and Learning Styles on Interest in Biology, Chemistry and Physics among Higher Secondary Boys and Girls in Kerala. <i>Twoday National Conference on Quality Education in Present Educational Scenario</i> , February 23-24, 2017,
Artigo 10	Sudria, I. B. N; et.al. Effect of Kolb's Learning Styles under Inductive Guided-Inquiry Learning Styles on Learning Outcomes. <i>International Journal of Instruction</i> . January 2018. Vol.11, No.1 pp. 89-102.

Tabela1: Artigos que compõem a amostra da pesquisa

Conceito

As pesquisas apresentam diferentes conceitos referentes aos estilos de aprendizagem. Para Reyes (2011) refere-se ao modo como os professores tendem a ensinar como eles gostariam de aprender, então seu ensino gira para o estilo de aprendizagem de sua escolha. Juarez (2012), aponta que o conceito de estilos de aprendizagem é

utilizado na pesquisa psicanalítica pedagógica devido ao seu valor teórico e metodológico para compreender e melhorar o processo de ensino aprendizagem nos diferentes níveis educacionais através dos quais o aluno transita. Já Morales (2013), menciona que cada aluno tem um predomínio de um estilo de aprendizagem onde o ideal é dominar os 4 estilos de aprender a aprender em qualquer circunstância, também indica que a idade não está relacionada com a maneira como os alunos processam as informações, mas sim à medida que cada um define seu estilo de aprendizado antes de começar a faculdade. Aragón (2009), os estilos de aprendizagem, embora relativamente estáveis, podem ser modificados, sendo responsabilidade dos professores ajudarem os alunos a descobrir seu estilo e aprender a adaptá-lo às experiências de cada situação. Hunt (1979) aborda estilos de aprendizagem como a estrutura conceitual que uma pessoa deve ter que aprender. No entanto, Smith (1988) aponta ser as habilidades dos sujeitos processar a informação.

Referenciais Teóricos

Está análise revelou que três dos dez estudos dedicam apenas uma sessão para discutir, de forma mais aprofundada, o conceito de estilos de aprendizagem, abrangendo aspectos decorrentes da sua origem, definição, componentes e aproximações teóricas. Os demais se limitam a utilizar o termo brevemente de forma reflexiva em sua introdução ou na metodologia apenas descrevendo como utilizou o conceito de estilos de aprendizagem. Verifica-se que em um dos estudos, há uma associação do termo com o rendimento escolar como por exemplo em Perez (2011), outro com o termo competência mediática Quintanal (2017), de modo a realizar suas pesquisas a fim de verificar essa relação. Os referenciais mais citados nas pesquisas foram Alonso (1992), Garcia (2011), Honey Munford (1986), Felder e Silverman (1988). Por fim, os estudos relatados nesta sessão apresentam a compreensão do conceito de estilos de aprendizagem de forma simplificada. Essa identificação permite inferir que as pesquisas em estilos de aprendizagem no ensino de química ainda são reduzidas e não tem referenciais teóricos da área, capazes de compreender as demandas específicas.

Aspectos Metodológicos

Dentre as pesquisas analisadas, identificou-se que três das dez pesquisas recorrem ao inventário CHAEA desenvolvido por Alonso (1992), que corresponde a uma adaptação ao espanhol dos estilos de aprendizagem questionário de Honey e Mumford (1986), contextualizado e validado em contextos acadêmicos de língua espanhola. Este instrumento tem como finalidade identificar os estilos preferidos de aprendizagem; contém oitenta itens de resposta dicotômica, vinte para cada estilo de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático), aleatoriamente em todo o questionário. O inventário é respondido em anônimo e não tem um limite de tempo de resposta. Identificou-se que dois das dez pesquisas recorrem a avaliação de estilos de aprendizagem com o questionário VARK, utilizando-se a versão traduzida do Questionário VARK, desenvolvido e validado por Neil Fleming em (1987). Este formato permitiu identificar estilos visuais, auditivos, escritor-lector e cinestésicos. Identificou-se que uma das dez pesquisas recorreu ao questionário padronizado Honey- Alonso para estilos de aprendizagem (Alonso, 2001), que é uma ferramenta de diagnóstico que permite conhecer o estilo pessoal de aprendizagem, baseado em teorias de aprendizagem de tipo cognitivo. O questionário foi composto por oitenta questões, vinte itens para cada estilo de aprendizagem (ativo, reflexivo, teórico e pragmático). Identificou-se que uma das dez pesquisas recorreu ao inventário de Kolb, o Learning Styles (IEA, versão em espanhol). Identificou-se que uma das dez pesquisas recorreu

ao inventário de estilos de aprendizagem de Kolb (LSI) adaptado por Ilnicki-stone (2012) para a aula de Química, sendo utilizada a versão indonésia do LSI de Kolb. O teste consistiu em vinte itens de múltipla escolha.

Perfil dos Estudantes Investigados

O nível de escolaridade mais buscado nos estudos é o ensino superior, que correspondem a seis das oitos pesquisas que obtinham essa informação, duas das oitos pesquisas que obtinham essa informação pesquisas correspondem ao ensino médio.

As pesquisas possuem um quantitativo de estudantes bem diversificado como apresentado na tabela 2, que lista o quantitativo de estudantes nos dez artigos analisados neste estudo.

Artigos	Quantitativos
Artigo 1	263 estudantes
Artigo 2	120 estudantes
Artigo 3	43 estudantes
Artigo 4	24 estudantes
Artigo 5	113 estudantes
Artigo 6	não informado
Artigo 7	162 estudantes
Artigo 8	120 estudantes
Artigo 9	775 estudantes
Artigo 10	não informado

Tabela2: Lista do quantitativo dos estudantes por artigo

CONSIDERAÇÕES FINAIS

1. O uso dos estilos de aprendizagem tem assumido destaque nos processos educativos por proporcionar uma aprendizagem que valoriza o estudante em suas preferencias, não se limitando apenas a um olhar que desvaloriza as especificidades dos sujeitos.

A partir dos dados obtidos, identificou-se estudos que apresentam propostas com intuito de melhoraria nos processos de ensino e aprendizagem em química, propondo em seus objetivos a identificação dos estilos de aprendizagem de estudantes e em alguns estudos dos docentes também, a fim de permitir a identificação e como discussão apenas na compreensão para o docente sobre a contribuições desse reconhecimento.

Foi possível identificar através desta investigação, que o uso dos estilos de aprendizagem tem contribuindo para reduzir alta taxa de falhas no assunto de química, pois permitirá ao docente um alinhamento das atividades didáticas, permitindo que seus alunos aprendam a aprender (GALLEGOS, 2017).

Tais investigações permitiram identificar: o perfil dos estudantes investigados, analisando qual ciclo escolar tem se apropriado as pesquisas no ensino de química, foi possível identificar se as pesquisas possuem um viés quantitativo ou qualitativo, essas informações fez compreender melhor quais são os focos das pesquisas, proporcionou conhecer diferentes instrumentos de identificação dos estilos de aprendizagem e poder compreender suas diferenças, ao identificar os referencias, foi possível conhecer quem são os mais utilizados dentre os estudos na área do ensino de química e os conceitos existentes referente aos estilos de aprendizagem, essas informações foram importantes, pois servem de delineamento para as futuras pesquisas.

2. Com base no explicitado, resulta na necessidade de investigar maneiras de como ampliar esses estudos, a fim de contribuir principalmente aos estudantes sobre o reconhecimento dos estilos de aprendizagem. Os estudantes também precisam desfrutar desse beneficio entendendo que pode ser uma ferramenta para contribuir na sua vida estudantil.

3. De um modo geral, pode-se afirmar que as investigações se apresentam bem constituídas, embora focadas em uma abordagem quantitativa com pouca discussão após os resultados dos inventários, com preocupação em apresentar os dados e compara-los com o rendimento escolar, desempenho escolar, ao desempenho por turmas e por sexo, sendo esse os problemas nas pesquisas em estilos de aprendizagem em química.

REFERÊNCIAS

- Abdul Gafoor K. Influence of Out-of-School Experiences and Learning Styles on Interest in Biology, Chemistry and Physics among Higher Secondary Boys and Girls in Kerala. Twoday National Conference on Quality Education in Present Educational Scenario, February 23-24, 2017.
- Aburto, D.J. R et. al. Estilos de aprendizaje en estudiantes próximos a egresar del nivel medio superior. *Journal of Learning Styles* Vol. 7 No. 14.
- Acevedo, D; Tirado, D. F; Montero, P. M. Perfil de Aprendizaje y Rendimiento Académico en una Asignatura de Química en Modalidad a Distancia y Presencial en dos Programas de Ingeniería. *Formación Universitaria* Vol. 8(6), 39-46 (2015).
- Alonso, C. M., Gallego, D. J. y Honey, P. (1994, 2006). Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora. Bilbao: Mensajero.
- Castro, M. L.; Sánchez, S. M.; Flores, N. T. Validación de la investigación de estilos de aprendizaje de alumnos de la Facultad de Ciencias Químicas. *Journal of Learning Styles* Vol. 7 No. 14.
- Catholico, R.A.R. Estratégias de ensino em curso técnico a partir dos estilos de aprendizagem de Felder-Soloman. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.
- Catholico, R.A.R. Estratégias de ensino em curso técnico a partir dos estilos de aprendizagem de Felder-Soloman. 130 p. Dissertação (Mestrado) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2009.
- Cury, H. N. (2000) Estilos de Aprendizagem de Alunos de Engenharia. Anais do XXVIII Congresso Brasileiro de Ensino de Engenharia, COBENGE, Ouro Preto - MG. Anais... (em CD-ROM). Ouro Preto: 2000
- Dunn R., Dunn K. y Price G. (1979): Learning Style Inventory (LSI) for Students in Grade 3- 12, Lawrence, Kansas, Price System, p. 41.
- Estrada, L. F; Alejandro, A. R. Evaluación de estilos de aprendizaje en estudiantes de licenciatura en química de la universidad Juárez autónoma de tabasco. *Avances en Ciencias e Ingeniería* 47-52 (Abril/Junio, 2017).
- Felder, R.M. Silverman, L.K. Learning and Teaching Styles in Engineering Education, *Engineering Education*, v.78, n.7, 1988, p. 676–680.
- Felder, R. M.; Soloman, B. A. Index of learning styles questionnaire. North Carolina State University, 1991. Disponível em: <<http://www4.ncsu.edu/unity/lockers/users/ff/felder/public/ILSdir/styles.htm>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- Felder, R.M. Soloman, B. A. Index of Learning Styles (1992). Índice de Estilos de Aprendizagem. (N.P. Kuri & M.F. Giorgetti, trad.; 1998). São Paulo: Escola de Engenharia de São Carlos, USP-SP.

- Figueiredo, R.S.; Noronha, C.M.S. Neto, O.J.O. Estilos de Aprendizagem no Ensino Técnico Agropecuário das Escolas Técnicas Federais do Estado de Goiás. *Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional*, Taubaté, v.4, n. 2, mai-ago, 41-57, 2008.
- Gallegos, E. N. R. Los Estilos De Aprendizaje Y El Rendimiento Académico En Estudiantes De Cuarto Semestre De Bachillerato. *Journal of Learning Styles*. Vol. 10 No. 20.
- Honey, P. and Mumford, A. (1986) *The Manual of Learning Styles*, Peter Honey Associates.
- Hunt, D. E. (1979): *Learning Styles and Students Needs: An Introduction to Conceptual Level*, en “*Students Learning Styles: Diagnosing and Prescribing Programs*”, Reston, Virginia, p. 27.
- Kolb, D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. EnglewoodCliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984, p. 39-58.
- Kolb, D. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*.
- Kuri, N. P. Tipos de personalidade e estilos de aprendizagem: proposições para o ensino de engenharia. São Carlos, 2004. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de São Carlos.
- Lopes, W.M.G. ILS- Inventário de Estilos de Aprendizagem de Felder- Salomon: Investigação de sua validade em Estudantes Universitários de Belo Horizonte. Florianópolis, 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção). Universidade Federal de Santa Catarina
- Pérez, F. Q. (2011). Relación entre Estilos de Aprendizaje y Rendimiento Escolar en Física y Química de Secundaria. *Revista de Comunicación Vivat Academia*. Año XIV n°117E (pp. 1143 – 1153).
- Quintanal, F. ¿Existe relación entre los estilos de aprendizaje y la competencia mediática? Estudio de caso con estudiantes de física y química de bachillerato. *Journal of Learning Styles*. Vol. 10 No. 20.
- Smith, R. M. (1988). *Learning to learn*. Milton Keynes: Open University.
- Sudria, I. B. N. et.al. Effect of Kolb's Learning Styles under Inductive Guided-Inquiry Learning on Learning Outcomes. *International Journal of Instruction*. January 2018. Vol.11, No.1 pp. 89-102.
- Sunar, M. S. M; Shaari, A. J. The Effectiveness of the Chemistry Problem Based Learning (PBL) via FB among Pre-University Students. *Journal of Education and e-Learning Research*.
- Trevelin, A. A relação professor aluno estudada sob a ótica dos estilos de aprendizagem: análise em uma Faculdade de Tecnologia - Fatec. São Carlos. 202f. Tese (doutorado). Escola de Engenharia de São Carlos (EESC). Universidade de São Paulo. 2007.

O RESGATE DAS BRINCADEIRAS ANTIGAS NAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE TAQUARA/RS

ID 172

Maria de Fátima RESZKA

Franciele Lay MARTINS

Faculdades Integradas de Taquara- FACCAT

reszka@faccat.br; franci.lay.lay@sou.faccat.br

Resumo: As brincadeiras que as gerações passadas vivenciavam estão se perdendo pela falta de lembrança, de memória histórica, de recordar, de repetir para possibilitar elaborar questões. As crianças desconhecem e estranham as brincadeiras que os pais e avós se utilizavam quando crianças, e estes, muitas vezes, desconhecem as brincadeiras dos filhos, geralmente instrumentalizadas através dos *tablets*, computadores e *videogames* avançados. Sabemos que no brincar a criança se apropria do mundo em que vive, experimentando e descobrindo suas próprias possibilidades físicas, psicológicas e cognitivas, além disso, ela interage, aprende forma, cria, transforma e todas essas condutas se dão por meio da capacidade que a criança tem de imaginar o mundo a sua volta. A criança é um sujeito ativo, constrói o seu conhecimento através da interação que estabelece com outras pessoas e com o meio. Portanto, ser criança é ser um sujeito livre para fazer suas próprias escolhas, pois a criança pensa o mundo da sua forma, tem o direito de imaginar, criar e recriar e também escolher as brincadeiras que mais gosta, pois, a criança é sim, um ser capaz de tomar decisões que estão relacionadas a ela própria. Este trabalho, que conta com a parceria da Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul, tem como objetivo investigar e difundir, através do Ciclo de Formação, a importância do resgate cultural das brincadeiras antigas nas escolas municipais de Taquara/RS. Trata-se de uma pesquisa qualitativa de cunho exploratório, onde em contato com a Secretaria de Educação, elegeremos 6 escolas para organizarmos juntos o resgate destas. Participarão do trabalho a comunidade escolar e as famílias, através de apresentação, representação e memória das brincadeiras. Desta forma, aprenderemos muito com as relações que serão estabelecidas entre familiares e professores, e estes poderão proporcionar as trocas de conhecimentos com as crianças.

Palavras-chave: Brincar, Aprendizagem, Memória cultural.

1. INTRODUÇÃO

As mudanças históricas e sociais que ocorrem com a humanidade ao longo dos tempos, influenciam diretamente na cultura dos sujeitos. O brincar é um elemento cultural, este também passa por transformações ao longo dos anos. Prova disto é o conflito de gerações que ocorre entre um avô, que não entende os jogos e as brincadeiras dos netos, ou até mesmo os pais que não entendem as brincadeiras dos seus filhos. Esta diferença mostra-se ainda mais evidente quando as crianças se deparam com as brincadeiras que seus pais e avós brincavam quando crianças.

Com o avanço da tecnologia, as crianças vêm sofrendo influências da mídia, o que ocasiona um consumismo sem fim por objetos de última geração. Nos dias de hoje, é cada vez maior a influência que as tecnologias têm em na sociedade. As pessoas são frutos da globalização e muitos afirmam que não viveriam sem a internet. É lamentável que a humanidade se tornou refém destes mecanismos que foram criados na intenção de melhorar e facilitar as vidas.

As crianças, por sua vez, são o reflexo desse mundo acelerado, movido pela tecnologia, e não seriam indiferentes a tudo isso. Acabam preferindo brincadeiras ou brinquedos mais sofisticados, eletrônicos e barulhentos, deixando de lado os brinquedos produzidos artesanalmente e as brincadeiras folclóricas mais livres, as cantigas de roda que marcaram a infância dos seus pais e avós, tornando-se uma herança cultural ameaçada.

A cultura mudou e a infância acompanhou essa mudança. As brincadeiras que as gerações passadas brincavam, hoje estão se perdendo pela falta de lembrança, de memória histórica, de recordar, de repetir e de elaborar. As crianças desconhecem e estranham as brincadeiras que os pais e avós brincavam quando eram

crianças, e estes, muitas vezes desconhecem as brincadeiras dos filhos, geralmente instrumentalizadas com *tablets*, computadores e *videogames* avançados.

O brincar mostra-se inato na criança e é através deste ato que a criança aprende e se desenvolve social e culturalmente. No brincar a criança se apropria do mundo em que vive, experimentando e descobrindo suas próprias possibilidades físicas, psicológicas e cognitivas.

Contudo, torna-se importante fazer o resgate das brincadeiras antigas com as crianças, pelo seu valor sociocultural. Este trabalho vai ao encontro de interesses mútuos, pois a criança terá a possibilidade de aprender muito com as relações que serão estabelecidas entre familiares e professores e estes poderão aprender com a troca de conhecimentos com as crianças, assim todos serão beneficiados. Em termos institucionais poderemos trazer a comunidade para a instituição, através do Ciclo de Formação, alicerçados no tripé do ensino, pesquisa e extensão.

Acredita-se que fazer o resgate destas brincadeiras seja um trabalho de valor histórico, cultural, social e emocional enorme, diante disso nossas questões de pesquisa delimitam-se em investigar: -Qual a importância do resgate das brincadeiras antigas nas escolas municipais de Taquara/RS? - O que significa brincar? -O que são brincadeiras antigas? -Qual a importância do brincar no desenvolvimento infantil? -Como ocorre o resgate das brincadeiras antigas na família? -Como os professores fazem o resgate das brincadeiras antigas em sua prática docente?

Para isto percorreremos dois caminhos teóricos, a psicanálise e a educação. Para o primeiro, a brincadeira é considerada um veículo para se chegar ao inconsciente. Freud (1920/1995) já havia chegado a esta conclusão quando escreveu o relato conhecido como *fort da*, presente no seu texto *Além do Princípio do Prazer*, onde analisa um jogo de seu neto com um carretel. Os pós-freudianos desenvolveram teoria e técnica visando o trabalho psicoterápico, e com isto a brincadeira passou a ser indispensável na psicoterapia de crianças.

Winnicott (1975) compreendeu a brincadeira como uma atividade própria e como momento único de deixar fluir a liberdade de criação. Bettelheim (1988) escreveu que a brincadeira tem uma motivação interna, que corresponderia a uma ansiedade ou desejo, se configurando como um exercício de entendimento do mundo. Entende a brincadeira compulsiva como representação de uma luta da criança para superar uma situação de dificuldade. Para ele, a brincadeira é tão importante no desenvolvimento da criança, que sem ela a inteligência não se desenvolveria, pois a brincadeira possui uma função cognitiva e outra pulsional. Aponta que a brincadeira tem duas facetas adicionais, uma dirigida para o passado e outra para o futuro (...) a brincadeira permite que a criança resolva de forma simbólica problemas não resolvidos do passado e enfrente direta ou simbolicamente questões do presente (Bettelheim, 1988, p.144-145).

Para Bettelheim (1988), a grande contribuição da brincadeira na sua relação com a cultura é a capacidade da criança de aprender a não desistir aos primeiros sinais de fracasso, e sim, tentar e tentar novamente, ou seja, vê na perseverança e no esforço dos sujeitos, possibilidades de aprendizado cultural. O interesse pelos jogos e brincadeiras também se manifestará no plano da relação destas atividades com a fantasia, a qual, em última instância, possibilita à criança a sublimação de suas pulsões agressivas no meio cultural, através dos jogos e brincadeiras de guerra. A psicanálise desenvolvida pelo autor enfoca a brincadeira como uma "ponte" para o aprendizado das leis culturais e sociais.

Quanto ao segundo caminho, o da educação, o brincar é um recurso natural e valioso e pode ser usado pelo educador como um suporte para a aprendizagem, já que, as brincadeiras ajudam a desenvolver um indivíduo mais criativo, crítico, espontâneo e reflexivo diante da sociedade em que está inserido.

Percebe-se que as crianças na contemporaneidade são quem decidem, “como”, “quando”, “com o que” e “com quem” que elas pretendem brincar, isso depende da sua vontade e da sua concentração. Para Kishimoto (2005) a criança quando brinca fica tão concentrada como o adulto quando trabalha, mesmo que sua brincadeira esteja relacionada ao riso e ao lúdico, é uma atividade que precisa ser levada a sério.

Afirma Brougère (1998), que desde o nascimento da criança até os seus primeiros anos de vida, ela não tem o conhecimento sobre os brinquedos ou brincadeiras, até o momento em que os mesmos sejam apresentados a ela por alguém. Além de ser uma atividade lúdica e de fortalecer os vínculos, as brincadeiras contribuem ativamente para o desenvolvimento cognitivo dos indivíduos. Esse brincar que as crianças realizam, nada mais é do que um jogo que elas fazem para exercitar sua mente e seu corpo.

Segundo Redin (1998), os objetos ou brinquedos - desde simples elementos da natureza até os brinquedos mais sofisticados produzem impacto pois são meios para o brincar e veículos de desenvolvimento. Por muito tempo fizeram parte da didática de grandes educadores no passado e hoje surgem como uma necessidade absoluta e indispensável para o processo educativo.

A recuperação da memória de jogos, brincadeiras, nas escolas municipais de uma cidade como Taquara/RS nos possibilitará entrar em contato com a comunidade, em especial a história das brincadeiras desta região. O resgate dos jogos tradicionais infantis possibilita uma construção e reconstrução da identidade individual e coletiva, baseada na experiência, como nos mostra Benjamim (1984).

Ainda sobre a importância da recuperação da experiência através da memória, Silva, Garcia e Ferrari, (1989) apontam que a perda da experiência, da possibilidade da reflexão, da memória como suporte da identidade, do enraizamento cultural e da participação no coletivo, o desaparecimento de todos esses elementos, resultado da modernização, significou o advento do indivíduo desmemoriado, sem vínculo com a tradição, que vive os sobressaltos e choques da vida cotidiana sem a possibilidade de reflexão.

Diante disso, sabemos da importância e da necessidade dos Ciclos de Formação como fonte de resgate das brincadeiras nas escolas municipais de Taquara onde possamos vislumbrar a formação de professores brinquedistas e a integração da comunidade nesse resgate.

2. METODOLOGIA

Trata-se, inicialmente, de um estudo de revisão bibliográfica de artigos científicos em base de dados do *Scielo*, utilizando-se como descritores os termos: brincar, brincadeiras antigas, memória, formação de professores. Também serão utilizados livros que abordam os referidos temas.

A bibliografia selecionada servirá como base para formação inicial dos acadêmicos ligados a Brinquedoteca, e para posterior organização do “Ciclo de Formação: resgate das brincadeiras antigas nas escolas municipais de Taquara/RS”, assim como na confecção de artigos para publicações. Participam da construção desse material a acadêmica bolsista de Pedagogia da Faccat, a professora pesquisadora, ligadas a agência de fomento da FAPERGS, os professores da rede municipal de Taquara, e os membros da comunidade escolar, que virão fazer seus relatos na IES.

A partir disso, percorremos o caminho qualitativo da pesquisa-ação, contemplando o exercício contínuo de suas diversas etapas, por meio das espirais cíclicas, aqui referindo-se a produção de conhecimento e socialização de saberes. São tarefas complementares e associadas, principalmente no caso de pesquisa-ação, no qual se pretende o trabalho coletivo, compartilhado. A pesquisa requer o registro rigoroso e metódico dos dados. Esses

dados são discutidos, refletidos, apropriados, ressignificados pelo grupo, transformando-se gradativamente em conhecimentos do processo de pesquisas. Todo grupo deve participar, até porque essas discussões e esses registros são importantes instrumentos formativos do pesquisador. Nesse processo reflexivo de coletar dados, registrá-los coletivamente, discuti-los e contextualizá-los, já se está caminhando para a construção de saberes e para seu compartilhamento, num processo único, dialético e transformador dos participantes.

Inicialmente entramos em contato com a Secretaria de Educação do município de Taquara, elegemos 6 escolas da região. Foi explicado para as diretoras e coordenadoras o objetivo do projeto que é de investigar e difundir através do Ciclo de Formação, qual a importância das brincadeiras antigas nas escolas municipais de Taquara/RS, para resgatar a cultura na região. Após faremos contato com os professores para organizarmos o projeto de resgate das brincadeiras antigas durante o ano de 2018/2 nas escolas da rede. Participarão do trabalho de resgate a comunidade escolar (pais, avós, tios e outros) através de apresentação, representação e memória das cantigas e /ou brincadeiras. Para 2019/1 organizaremos o “Ciclo de Formação”, envolvendo as escolas e a comunidade para a socialização das memórias, das cantigas e brincadeiras antigas na IES. Dessa forma a Faccat contempla o tripé previsto no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) de integração entre o ensino, pesquisa e extensão, e reafirmando mais uma vez a parceria com a agência de fomento da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (Fapergs).

3. RESULTADOS

Já obtivemos respostas de três escolas, totalizando 19 pais e responsáveis que descreveram suas brincadeiras que foram significativas quando crianças. Entre elas destacam-se: ovo choco, dança da cadeira, esconde-esconde, jogar bola, pega-pega, amarelinha, casinha, boneca, pular corda, bicicleta, taco, futebol, pinica, morto-vivo, carrinho de rolimã, bolinha de gude, bambolê, volei, fazer desenho, comidinha, pula-pula, escolinha, veterinária. Entre essas brincadeiras, algumas foram citadas mais de uma vez, que foram a amarelinha, esconde-esconde, pular corda, boneca, futebol, taco, carrinho de rolimã.

Sabemos da importância dessas brincadeiras para as crianças, pois mostram-se essenciais para o desenvolvimento físico, psicológico e social das mesmas. É brincando que a ela se torna capaz de atribuir significados diferentes aos objetos, desenvolver sua capacidade de abstração e começa a agir diferente do que vê, mudando sua percepção sobre o mundo, é antes de tudo um prazer. A seguir comentaremos sobre algumas brincadeiras apontadas e as possíveis competências desenvolvidas.

3.1 Amarelinha

A intenção principal desta sequência didática é promover a convivência grupal, por meio dela e de algumas variações, abordar alguns conteúdos do bloco de conhecimento sobre o corpo. Essas atividades se justificam também como uma interessante e divertida forma de cultivo e valorização da cultura lúdica tradicional de nosso país. A brincadeira de amarelinha propicia o desenvolvimento das crianças de várias maneiras, pois estimula a comparação entre as ações dos jogadores, apresenta comparações que podem estimular anotações gráficas, exige a pesquisa e descoberta da quantidade de força para lançar a pedra, exige a estruturação dos movimentos corporais, colabora no desenvolvimento e memorização da sequência numérica. (SMOLE; DINIZ; CÂNDIDO, 2000).

Como jogar: Com um giz branco, desenhar o diagrama composto de dez quadros, e depois numerá-los de um a dez, com diferentes cores. Para começar a jogar, a criança deve se posicionar de costas, atrás do primeiro

quadrado, e atirar o marcador. A casa onde cair o marcador será o quadrado em que a criança não poderá pisar. O objetivo é, sem pisar na casa onde está o marcador, que a criança percorre pulando a amarelinha até o número 10, deve pegar o marcador e voltar. Será vencedor quem conseguir completar todo o percurso primeiro, ou seja, que vá e volte trazendo o marcador, sem se desequilibrar.

3.2 Esconde-esconde

Brincar de esconde-esconde estimula a fantasia e a imaginação, envolve a percepção, estimula o raciocínio e produz um trabalho em equipe, com regras.

Como jogar: Um grupo de alunos escolhem uma pessoa que tem de procurar aos demais. O escolhido tem que contar com os olhos fechados até o número dez, vinte ou trinta, conforme a combinação entre o grupo. Quando o escolhido terminar de contar, tem que gritar: “lá vou eu!” e sair procurando seus colegas. Após encontrar alguém, sair correndo aonde contou e gritar: “um, dois, três e citar o nome da criança que foi descoberta” e segue procurando os demais. As crianças que estão escondidas, caso queiram se salvar e ganhar o jogo tem que correr ao lugar onde estavam contando e tocar antes que seja tocada.

3.3 Casinha

“Brincando de casinha” – essa é a brincadeira preferida das crianças, nela as crianças podem brincar de culinária, de arrumar, de cuidar das bonecas, dos carrinhos, sentar na mesinha para fazer as refeições. Não há como negar que brincar de casinha sempre foi uma das atividades prediletas das crianças. E não pense de forma equivocada que isso é somente uma diversão para as meninas, pois os meninos também devem ser estimulados a fazer esse tipo de atividade, pois refere-se a uma brincadeira lúdica e que precisa de muita imaginação, sabemos que brincando de casinha as crianças podem começar a compreender as pequenas tarefas do dia a dia, que serão usadas para sempre em suas vidas, proporcionando a elaboração de momentos cooperativos e colaborativos.

De acordo com Vygotsky (1998), ao discutir o papel do brinquedo, refere-se especificamente à brincadeira de faz-de-conta, como brincar de casinha, brincar de escolinha, brincar com um cabo de vassoura como se fosse um cavalo. Faz referência a outros tipos de brinquedo, mas a brincadeira faz-de-conta é privilegiada em sua discussão sobre o papel do brinquedo no desenvolvimento. No brinquedo, a criança sempre se comporta além do comportamento habitual, o mesmo contém todas as tendências do desenvolvimento sob forma condensada, sendo ele mesmo uma grande fonte de desenvolvimento.

3.4 Pular corda

Mostra-se como umas das brincadeiras mais populares e divertidas da infância. Pular corda é um enorme exercício físico, ideal para a saúde e os momentos de diversão das crianças. Além disso, é uma brincadeira muito fácil e que exige só mesmo uma corda e energia para pular. A criança tanto pode pular sozinha a corda, como em grupo, tanto em casa, como na escola ou na rua. Para isso, ela deverá ter habilidades motoras de saltar com um e dois pés, agachar, girar e equilibrar-se. Além disso é excelente para o raciocínio lógico e memória. O brincar de pular corda deve ser visualizado como uma construção cultural, envolvendo todas as suas possibilidades rítmicas, expressivas e contribuições educacionais, por entendermos que se trata de uma manifestação da cultura do movimento humano que traduz sutilezas e peculiaridades. A utilização da corda é muito importante na educação corporal, sendo ela um dos antigos materiais pedagógicos utilizados visando o equilíbrio. Como produção cultural é

dotada de significados, pois permitem a associação de grupos, tanto espontânea quanto organizada, de gestos, e de expressão linguística através de cantos. Esta possibilidade, reconhecidamente prazerosa no contexto infantil, permite que saberes culturais tradicionais sejam transmitidos a cada geração.

Como brincar: podemos pular corda sozinhos ou em grupos. Na brincadeira coletiva, uma das extremidades da corda é presa em um poste ou em um portão enquanto um participante fica na outra ponta batendo e ritmando a brincadeira. Mas é possível que duas crianças, uma em cada extremidade, segurem e batam a corda para que outras pulem.

3.5 Boneca

Brincar de boneca ajuda à criança a expressar suas emoções e sentimentos, mostra-se como uma forma de amenizar ansiedades, que muitas vezes a criança ainda não consegue expressar somente com palavras, já que a mesma projeta sua realidade nessa brincadeira de forma inconsciente, como uma defesa do ego. Recria situações vivenciadas por elas, elabora durante a brincadeira aquilo que está tentando entender, afinal, entende-se a boneca é uma representação simbólica do ser humano. Dessa forma a criança amplia sua visão sobre o mundo e constrói enredos e estórias que a ajudam a assimilar a realidade. Pois, de acordo com Vygotsky (1998) é no brinquedo que a criança aprende a agir numa esfera cognitiva. Porque ela transfere para o mesmo sua imaginação e, além disso, cria seu imaginário do mundo de faz de conta.

3.6 Jogo de Futebol

Esporte muito difundido no Brasil e no mundo, possui regras internacionais e crianças, adolescentes e adultos adoram jogar. Ensinar o futebol de maneira adequada faz com que as crianças assimilem as novas habilidades motoras aprendidas, aumentando e melhorando o seu desenvolvimento motor, podendo transferir o conhecimento motor adquirido em outras práticas esportivas, com isso são capazes de adquirir novas experiências em outros grupos compartilhando suas experiências e ideias, trabalhando questões morais e sociais. Em relação ao desenvolvimento social da criança acredita-se que o jogo de futebol apresente a característica de favorecer a relação com as demais crianças, fazendo com que haja a interação entre elas, promove conviver e se relacionar em grupo, além de aprender a respeitar regras e viver em sociedade (FREIRE, 2006).

Como jogar: É disputado por duas equipes, cada uma com onze jogadores. O objetivo deste esporte é a marcação de pontos, que consiste em fazer a bola atravessar a trave adversária, encontrada na extremidade do campo. O vencedor da partida é aquele que conseguir fazer o maior número de gols.

3.7 Taco

O jogo de *Bets* também é conhecido como jogo de Taco, Bete-Ombro, Tacobol, Casinha, entre outros. O objetivo principal do jogo é rebater a bola lançada pelo jogador adversário, sendo que durante o tempo em que o adversário corre atrás da bola, a dupla que rebateu deve cruzar os *bets* no centro do campo, fazendo assim um ponto cada vez que cruzam os tacos e trocam de lugar. O jogo conta com muitos adeptos, na maioria crianças, porém muitos adultos ainda mantêm o gosto pelo jogo.

Quando a criança joga, ela opera com o significado das suas ações, o que a faz desenvolver sua vontade e ao mesmo tempo torna-se consciente das suas escolhas e decisões. Por isso, o jogo apresenta-se como elemento básico para a mudança das necessidades e da consciência, (SOARES et al, 1992). De acordo com Kishimoto *apud*

Claparède, (1993) todos os jogos são capazes de promover um aprendizado educativo, quando são denominados educativos é porque de fato oferecem condições de exercer esse papel com êxito. Os jogos proporcionam uma interpretação e apropriação da realidade humana pelas crianças, já que os jogos não nascem de uma fantasia artística, construída no mundo imaginário da brincadeira infantil, a própria fantasia da criança é tomada pelo jogo, neste caminho a criança penetra na realidade, formando correlações entre as situações de jogo e fatos diários cotidianos, como lidar com o fracasso, a derrota, o êxito, a perfeição, a vitória, entre outros.

Como jogar: O campo pode ser de qualquer tamanho, e de qualquer tipo de terreno. Cada casinha é separada por uma distância de doze metros. Uma circunferência de sessenta centímetros de diâmetro é desenhada em volta de cada casinha. Cada jogador da dupla que está com o “*bet*” e fica posicionado em uma casinha, com o *bet* sempre tocando o chão dentro da circunferência da casinha, esta posição é referenciada como “taco no chão”. A partir daí devem rebater a bola, sendo que durante o tempo que a dupla adversária corre atrás da bola, a dupla que rebateu pode ficar trocando de lado no campo, sempre batendo os tacos no meio da quadra e sempre encostando o taco na circunferência da casinha, fazendo assim um ponto para cada vez que bater os tacos no meio da quadra. O ponto só é válido se os jogadores após baterem os tacos alcançarem a circunferência da casinha. Se a dupla que correu atrás da bola derrubar a “casinha” ou “queimar” os que estão com os *bets*, ou seja acertar a bolinha os rebatedores antes de voltarem a suas respectivas casinhas, esta dupla ganha os “*bets*”.O jogo acaba quando uma das duplas conseguir marcar 25 pontos (*bets*), ou 12 pontos para jogos mais curtos, cruzar os *bets* no centro do campo e contar até dez em voz alta.

3.8 Carrinho de Rolimã

O Carrinho de rolimã, ou carrinho de rolamentos é o nome dado a um carrinho, geralmente construído de madeira e rolamentos de aço, feito por crianças para a disputa de corridas ladeira abaixo. A construção geralmente é artesanal, isto é, feita com ferramentas simples tais como madeira, martelo e serrote. O carrinho pode conter três ou quatro rolamentos usados, podendo ser reciclados, pois geralmente são descartados nas mecânicas de automóveis. É constituído de um corpo de madeira com um eixo móvel na frente, utilizado para controlar o carrinho enquanto este desce pela rua. Alguns colocam um volante pregado no eixo através de prego. O freio deve ser um pouco maior que a distância do carrinho até o chão. O freio deve ficar em posição diagonal, e para diminuir a velocidade deve puxar-se o pedaço de madeira para uma posição em que se encoste ao chão. A brincadeira de carrinho rolimã contribui para o desenvolvimento das relações espaciais, de causa e efeito, da socialização, da possibilidade da construção coletiva. A participação da família pode ser uma maneira descontraída e afetiva e para ambos entrarem em sintonia e convivência.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa encontra-se em andamento, percebendo que os pais e os professores participantes estão bem integrados com os objetivos pesquisa, notando-se isso pelo entusiasmo das respostas e pela integração que a mesma tem provocado nos grupos.

Sabemos que as brincadeiras desempenham um papel fundamental no processo de ensino e aprendizagem e no desenvolvimento das crianças. O resgate dessas brincadeiras nos leva a refletir sobre a importância das atividades lúdicas na vida das crianças, contribuindo para o desenvolvimento intelectual, emocional e na possibilidade de adquirirem habilidades, possuírem mais segurança e dominarem seus movimentos corporais com

mais agilidade, pois muitas destas crianças não possuem espaços para praticarem estas atividades, a não ser na escola. Apontamos ainda que através das brincadeiras elas passam a conhecer seus limites, fazendo e construindo o estabelecimento de regras e normas para o convívio com os outros. Já os adultos, saem da zona de conforto, buscam na memória os prazeres da sua infância, promovendo a transposição destes, através do diálogo e a interação com os demais.

Promovemos a memória e com isso o despertar de uma forma de valorização à cultura que hoje, muitas vezes, com o uso da tecnologia passa despercebida, instigando desta forma o desenvolvimento pessoal, profissional e grupal na esfera de conhecimentos e da aproximação das gerações.

Mostra-se necessária a continuidade da pesquisa para verificarmos junto à comunidade outras brincadeiras antigas, para retratarmos com mais fidedignidade os dados finais.

REFERÊNCIAS

- Antunes, C. (1998) *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. Petrópolis Vozes RJ.
- Araújo, V. C. (1992) *O jogo no contexto da educação*. São Paulo.
- Benjamim, W. (1984) *Reflexões: A criança, o brinquedo e a educação*. (M.V. Mazzari, Trad). São Paulo: Summus.
- Bettelheim, B. (1988) *Uma vida para seu filho: pais bons o bastante*. (M. Sardinha & M. H. Geordane, Trads). Rio de Janeiro: Campus.
- Brougère, G. (1995) *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez.
- Dallabona, S. R. (1979) *O lúdico na Educação Infantil: Jogar, brincar uma forma de educar*, 1979. www.icpg.com.br.
- Freud, S. (1995) *Além do princípio do prazer*. (J. Salomão Trad.), Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas. (Vol. XVIII, pp. 17-79). Rio de Janeiro: Imago. (Originalmente publicado em 1920).
- Freire, J. B. *Pedagogia do futebol*. 2. ed. – Campinas: Autores Associados, 2006.
- Friedmann, A. (1996). *Brincar, crescer e aprender: O resgate do jogo infantil*. Ed. Moderna: São Paulo.
- Gil, A. C. (2009) *Como elaborar projetos de pesquisa*. Ed. Atlas: São Paulo. 4ª ed.
- Kishimoto, T. M. (2005) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação*. São Paulo: Ed. Cortez.
- Kishimoto, T. M. (1993). *Jogos infantis: o jogo, a criança e a educação*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Monteiro, E (2002). *Criando filhos em tempos difíceis: Atitudes e brincadeiras para uma infância feliz*. São Paulo: Mercuryo.
- Murcia, J. A. M. (2005). *Aprendizagens através do jogo*. Porto Alegre:Ed. Artmed.
- Piaget, J. (1978). *A formação do símbolo*. Imitação, sonho, imagem e aprendizagem. Rio de Janeiro: Ed, Zahar.
- Redin, E. (1998). *O espaço e o tempo de brincar: se der tempo a gente brinca*. Porto Alegre: Ed. Mediação, 3º edição.
- Santos, V. L. B. (2002). *Brincadeira e conhecimentos do faz de contas á representação teatral*. Porto Alegre: Ed. Mediação.
- Santos, S. M. P. (2000). *Brinquedoteca: A crianças, o adulto e o lúdico*. Petrópolis Vozes RJ.
- Silva, M. A. S. S., Garcia, M. A. L. & Ferrari, S. C. M. (1989). *Memória e brincadeiras na cidade de São Paulo nas primeiras décadas do século XX*. São Paulo: Cortez CENPEC.
- Soares, C. L. (1992). *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez.
- Smole, K. S., Diniz, M. I., & Cândido, P. (2000) *Coleção matemática de 0 a 6 anos: brincadeiras infantis nas aulas de matemática*. v.1. Porto Alegre: Artmed.

Vygostky, L.S. (1998) *A Formação Social da Mente*. 6ª ed. São Paulo, SP. Martins Fontes Editora LTDA.
Winicott, D.W. (1975). *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Ed, Imago.

A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL E A AVALIAÇÃO EXTERNA E EM LARGA ESCALA: UMA ANÁLISE DO DESEMPENHO DAS ESCOLAS A PARTIR DO USO DE TÉCNICAS ESTATÍSTICAS

ID 315

José Gilberto Spasiani RINALDI

Renata Portela RINALDI

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

gilberto.rinaldi@unesp.br; renata.rinaldi@unesp.br

Resumo: O presente artigo é derivado de uma pesquisa mais ampla, desenvolvida pela Rede Multidisciplinar de Pesquisa e Formação sobre Educação Integral (RMPFEI) que tem como foco a produção e divulgação de estudos integrados sobre políticas, práticas pedagógicas, formação docente, financiamento e avaliação direcionadas à educação em tempo integral. Inúmeros estudos sobre a educação integral foram produzidos ao longo do tempo, especialmente durante o século XX e início do século XXI. As investigações apontam a multiplicidade de exploração e enfoques da temática, diferentes abordagens teóricas, múltiplas tendências e sentidos atribuídos a ela no Brasil e no exterior. No cenário educacional, profundas mudanças se deram nas últimas décadas e com elas a necessidade de criação de mecanismos de acompanhamento e controle dos resultados, por exemplo, como as avaliações externas e em larga escala. Nessa perspectiva, temos como objetivo utilizar técnicas estatísticas para suporte na análise de desempenho das escolas de tempo integral de um município do estado de São Paulo nas avaliações externas e em larga escala no período de 2009 a 2017. Serão utilizadas técnicas gráficas introdutórias e análise multivariada de dados, mais especificamente análise de correspondência, a partir de dados extraídos na base de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), assim como dados educacionais na base de dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Palavras-chave: Educação em Tempo Integral, Avaliação externa e em larga escala, Técnicas estatísticas.

1. INTRODUÇÃO

No Brasil inúmeros autores conceituam a Educação Integral como uma formação completa do indivíduo, fundamentada na função social da escola, na concepção de sociedade igualitária e de educação de qualidade para todos. Uma formação emancipadora que se proponha a educar integralmente as crianças, os adolescentes e os jovens, sem distinção ou privilégios de qualquer natureza. Uma educação que seja integrada e não dissociada do currículo escolar, uma vez que todos os componentes curriculares são inerentes a essa formação (Cavaliere, 2002, Coelho, 2009, Parente, 2016, Costa, 2017). A educação em tempo integral independe de estrutura escolar e de horário integral, pois a mesma pode se dar em ambientes diversos, inclusive em setores não-governamentais. Defende-se que essa educação se realize em diversos espaços e não apenas na escola, pois “[...] o processo de socialização não se reduz à ampliação e diversificação dos contatos sociais que a escola propicia. É um processo mais amplo e mais complexo” (Paro, Ferreti, Vianna, & Souza, 1988, p. 13). Por sua vez, a escola de tempo integral se dá a partir de uma política na qual o aluno permanece mais tempo em atividades curriculares e se restringe ao espaço escolar, como salas de aula, laboratórios, salas de vídeo, refeitório, etc. (Parente, 2016). E o aluno em tempo integral é entendido como aquele que divide seu dia entre a escola e outros espaços com atividades diversas (Costa, 2017).

Neste artigo, julga-se importante apresentar as diversas conceituações, pois no Brasil não é recente a ideia de uma educação integral (Rinaldi & Silva, 2017), no entanto, é a partir de 2007 com a publicação da Portaria Interministerial 17/2007 (Brasil, 2007) que se tem a instituição do Programa Mais Educação, pelo governo federal, que pode ser considerada uma política de indução à educação em tempo integral (Parente, 2018, Moll, 2012). Há

mudança na perspectiva de compreensão do termo nos documentos normativos do país, haja visto o capó de disputas e interesses que são permanentes no campo das políticas educacionais.

Rinaldi & Rinaldi (2018, p. 52) afirmam que “sabe-se que a ampliação das horas de permanência dos alunos na escola, favorecendo a formação integral, trata-se de uma tendência, já prevista na legislação educacional brasileira. Em oposição a uma perspectiva de formação integral, proliferam-se experiências mais restritas, tais como de ampliação de jornadas escolares voltadas para os alunos em situação de vulnerabilidade social e/ou de dificuldades de aprendizagem, servindo, assim, para suprir lacunas do ensino regular.”

Assim, considerando as inúmeras mudanças que ocorreram nas últimas décadas nos vários campos da sociedade, a educação também sofreu profundas transformações fortemente pautadas pela política neoliberal. Entre as mudanças mais profundas no campo educacional proliferou-se a avaliação externa e em larga escala como mecanismo de acompanhamento e controle dos resultados educacionais. Mas, não se restringe ao acompanhamento do desempenho dos estudantes, pois a partir do ranqueamento das escolas emerge a competição entre elas, também as pressões sobre o trabalho dos professores que passam a ser corresponsabilizados pelo desempenho apresentado pelo estudante.

No Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) composto por várias avaliações origina o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), para o qual foram estabelecidas metas de desempenho, que abrange desde o índice geral dos níveis de ensino, passando por cada sistema, até as metas específicas de cada escola. Neste artigo não temos a intenção de análise do tema, mas buscamos compreender a partir do uso de técnicas estatísticas (análise descritiva e análise de correspondência simples) o desempenho das escolas de tempo integral no município de Presidente Prudente.

2. DELIENAMENTO METODOLOGICO DO ESTUDO

2.1 O contexto investigado

O município de Presidente Prudente que fica na Região Sudeste do Brasil, no Estado de São Paulo e tem uma população de 207.610 habitantes (IBGE, 2010). Em 2018, o IBGE liberou a estimativa populacional do município totalizando 227.072 (IBGE, 2018). Este dado revelou que neste curto período de aproximadamente uma década, a população cresceu a uma razão alta de aproximadamente 9,4% o que demandaria atenção dos agentes federativos, em especial às políticas públicas sociais e, entre elas a política educacional com vistas a garantia do Estado de Bem-estar social.

Para o município o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) é de 0,806 em 2010, considerado muito alto pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Entre os indicadores para cálculo do IDH está a educação. Nesse cenário, o município atende toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), assegurada pelo ensino público e privado. Na atualidade, sob sua responsabilidade quanto ao ensino público estão a educação infantil (creche e pré-escola) com 53 instituições; e o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) com 30 escolas. Todas as escolas de ensino fundamental I públicas do município, desde 2015 têm o Programa de educação integral denominado Cidadescola. No ano de 2018 uma escola municipal de ensino fundamental foi fechada e atualmente há 30 escolas na rede municipal de ensino.

No presente estudo, foram analisados os resultados gerais de 26 escolas públicas municipais que fizeram as avaliações externas ao longo dos anos de 2009 a 2017; as outras 4 escolas não tinham informações completas disponibilizadas no banco de dados do INEP que permitissem a análise. Cabe esclarecer, ainda, que as escolas

municipais foram incorporando a ampliação de jornada escolar (tempo integral) progressivamente, iniciando com 9 escolas no ano de 2010 e em 2015 todas as 31 escolas tinham o tempo integral.

2.2 O uso de técnicas estatísticas para análise de dados educacionais

As técnicas estatísticas para análise dos dados tem o potencial de fornecer fortes subsídios para a interpretação das situações estudadas e foram utilizadas para a realização deste trabalho. Várias técnicas estatísticas são dotadas de condições (suposições estatísticas) que, em muitas situações, não são verificadas. Nas Ciências Humanas é frequente analisar variáveis categóricas em tabelas de dupla entrada (ou seja, cruzamentos de variáveis). Nesta situação a análise de correspondência é uma técnica bastante versátil e amplamente empregada. Trata-se de uma técnica exploratória desenvolvida pelos franceses e frequentemente utilizada para apreciação de cruzamentos entre variáveis categóricas. Resumidamente, é frequentemente empregada para estudar as relações entre variáveis categóricas nominais que apresetam várias categorias. A técnica permite interpretar as relações entre as variáveis e também entre as suas categorias. Logo, por meio dessa análise, é possível identificar relações entre as variáveis e/ou suas categorias considerando suas distâncias relativas em um sistema de projeção bidimensional. Neste sistema, por vezes denominado também como mapa de percepções ou biplano, há a possibilidade de verificar relações por proximidades. Estas proximidades são concebidas por distâncias que estariam em dimensões maiores que a de um biplano, mas que são projetadas em um plano bidimensional de forma que permite visualização e avaliação segundo seu posicionamento relativo, estabelecendo ou despontando possíveis relações entre as variáveis e suas categorias.

A análise de correspondência tem como foco principal a representação de dados categóricos e suas categorias em um espaço de dimensão menor (por vezes, bem menor) reconhecendo suas relações aparentes. Esta técnica é bastante flexível, pode considerar variáveis nominais e ordinais, cujas categorias podem ou não ser mutuamente exclusivas. Como resultado derradeiro é fornecido um biplano, disposto com um gráfico, no qual há a representação das possíveis associações obtidas por meio de uma tabela de frequência, que pode ser de dupla entrada ou de dimensões maiores (neste último caso, a análise de correspondência múltipla). A análise de correspondência simples considera somente a tabela de dupla entrada, é uma técnica pode ser encontrada em vários livros de análise estatística multivariada, tais como Hair, Black, Babin, Anderson, & Tathan (2009), Johnson e Wichern (2007), entre outros.

Para o estudo em tela, os dados analisados foram extraídos das bases de dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Estatística e Geografia) e do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Após a coleta, os dados foram organizados em uma tabela de dupla entrada representando o cruzamento de duas variáveis de interesse, posteriormente são apresentados os mapas de percepções (biplanos gráficos).

Na análise de correspondência, para este trabalho, as variáveis categóricas consideradas foram o desempenho das escolas municipais no IDEB em relação à meta projetada pelo Ministério da Educação para o município, a quantidade de tempo (em anos) em que a escola se apresenta como sendo de Escola de Tempo Integral (ETI) e o respectivo ano em que houveram avaliações em que participou. Para a variável desempenho das escolas foi considerada a diferença entre o resultado obtido em avaliação e da meta almejada, para os anos de 2013, 2015 e 2017. Por meio dessa diferença, foram considerados três níveis categóricos: inferior à meta (IF) se a diferença é menor ou igual a -0,3; cumprindo a meta (CM) se a diferença está entre -0,2 e 0,2; e superior à meta (SM) se a diferença é maior ou igual a 0,3. Logo, resumidamente, por meio da diferença entre os resultados e as

metas, o desempenho foi categorizado em três níveis: inferior à meta (IF), cumprindo a meta (CM) e superior à meta (SM). A margem de tempo em que a escola se tornou ETI foi simplesmente categorizada pelo tempo em anos, de zero a oito, dependendo do ano em que foi a avaliação. Justifica-se que para o ano de 2011, os dados não suportaram a utilização da técnica e, portanto, não foi possível a análise (havia várias escolas que ainda não eram ETI e não tinham avaliação tornando a análise, que é comparativa, ineficiente).

3. RESULTADOS

Nesta seção serão apresentados gráficos e tabelas referentes aos dados obtidos com este estudo. A partir deste é realizada a apresentação geral dos resultados, frequentemente conhecidas como análises introdutórias ou descritivas. Estas análises são importantes para fornecer subsídios às técnicas e análises apresentadas posteriormente, as análises de correspondência simples.

3.1 Análises descritivas

Na análise geral realizada, o IDEB do município de Presidente Prudente é de grande importância, pois a avaliação está centrada nesse indicador. Na Tabela 1, está resumida a comparação dos IDEBs projetados e observados nos anos de 2009, 2011, 2013, 2015 e 2017, no Brasil, no Estado de São Paulo e no município.

Por meio dessa tabela, fica evidente que há um crescimento do IDEB nos anos iniciais do Ensino Fundamental no município de Presidente Prudente. Considerando esse indicador para os anos, foi observado que tanto em 2009 quanto em 2013, ficou superior ao do Estado de São Paulo, ao do Brasil e superando a meta projetada do município. Em 2011 ficou abaixo do IDEB de São Paulo e não atingiu a meta projetada para o município. Ainda, em 2015, o IDEB manteve-se superior ou igual à todas as metas, inclusive superou o esperado para o município. Por fim, em 2017, supera a meta projetada para o município e o Brasil, mas fica abaixo do IDEB observado para o estado de São Paulo.

Localidades	4ª Série (5º Ano)									
	IDEB observado					Metas projetadas				
	2009	2011	2013	2015	2017	2009	2011	2013	2015	2017
Brasil	4.6	5.0	5.2	5.5	5.8	4.2	4.6	4.9	5.2	5.5
São Paulo	5.3	5.4	5.8	6.4	6.6	4.9	5.3	5.6	5.8	6.3
Presidente Prudente	5.4	5.2	6.0	6.4	6.5	5.1	5.4	5.6	5.9	6.1

Tabela 1: IDEB projetados e observados do 1º ao 5º ano

Considerando independentemente todo o universo das 26 escolas do município que foram avaliadas no IDEB até o ano de 2017, apenas 12 atingiram a meta na avaliação no ano de 2009, número que se reduziu para 9 na avaliação seguinte, sendo que 14 escolas tiveram resultados inferiores à avaliação anterior. Nos anos de 2013 e 2015 o número de escolas que cumpriram a meta, considerando o mesmo universo de análise, foi respectivamente de 16 e 23, observando que as três escolas que não atingiram a meta em 2015 obtinham melhoras em suas notas em relação à avaliação anterior. Para o ano de 2017, apenas duas escolas não cumpriram a meta sendo que, em uma delas, a sua nota de avaliação foi a segunda melhor de todos os anos anteriores.

A figura 1 mostra os anos em que as avaliações foram realizadas e o referente desempenho do IDEB considerando se a escola avaliada melhorou, piorou ou se manteve estável, independente de ter cumprido sua meta ou não. Assim, apesar de três escolas não cumprirem a meta em 2015, nenhuma piorou em relação ao IDEB

anterior. Fica clara a instabilidade dos resultados nas avaliações pelas escolas, há anos ruins, como em 2011, e bons, como em 2015. Sabemos que nesse processo muitos fatores podem influenciar os resultados, por exemplo, financiamentos, elevação dos esforços internos para cumprir as metas, condições de trabalho, políticas educacionais etc. Reconhece-se um emaranhado de fatores que presentes no cotidiano escolar podem justificar ou explicar a oscilação desses resultados, todavia, é difícil precisar a identificação dos principais motivos aos quais esta situação é revelada.

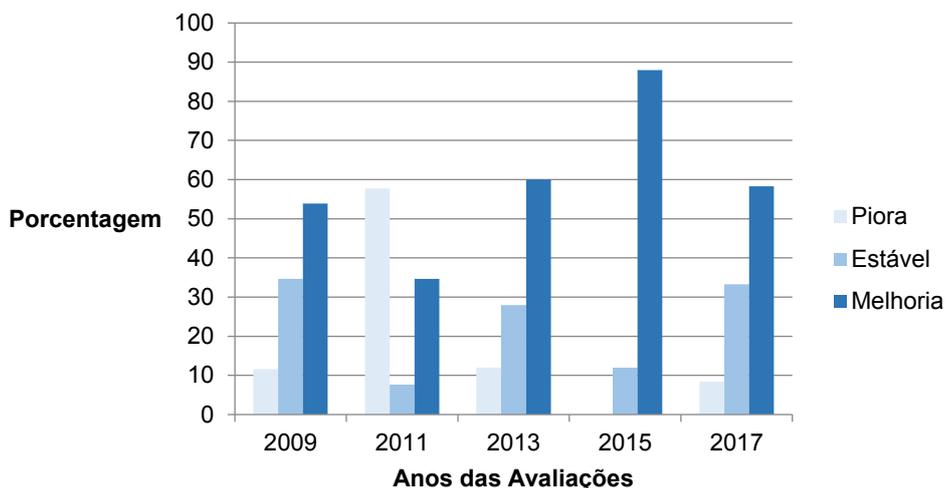


Figura 1: Desempenho das escolas do Município de Presidente Prudente – 2009 a 2017

Ao analisar os resultados das escolas a partir do tempo em que se tornaram de tempo integral, cabe esclarecer que em 2010 havia somente 9 escolas em ETI, 19 escolas em 2012, 22 escolas em 2013 e 26 escolas a partir de 2014. Avaliando os anos em que as escolas de tempo integral foram aferidas, seria esperado que se estabelecessem avaliações melhores conforme o tempo de implantação fosse aumentando. Contudo, observando-se a Figura 2, nota-se que as escolas obtiveram seu pior resultado para o ano de 2011 quando quase 60% das escolas pioraram significativamente seu desempenho. Os anos de 2009 e 2013 ficam muito parecidos, o ano de 2015 obteve o melhor desempenho (quase 90% das escolas apresentaram melhoria de desempenho). Contudo, em 2017, novamente houve uma retração e o desempenho das escolas decresce para um nível muito próximo aos anos de 2009 e 2013. Considerando esses fatos, as escolas não conseguem manter um padrão relativamente próximo às avaliações anteriores, alternando resultados ruins, médios e bons, ao contrário do que se esperava. Novamente, deve-se lembrar que as escolas foram se tornando ETIs em momentos distintos, como considerado anteriormente, ficando com um número de 26 escolas somente a partir de 2014.

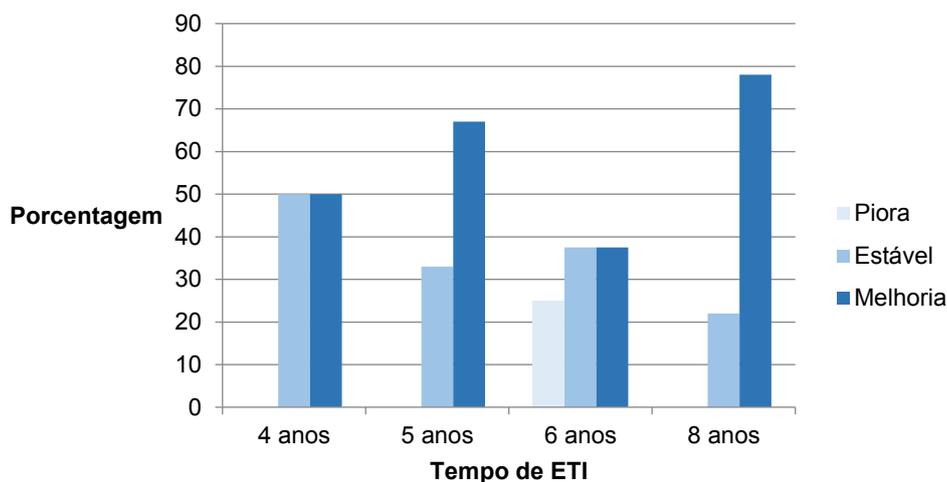


Figura 2: Desempenho das ETI do Município de Presidente Prudente por tempo de implantação da proposta – 2009 a 2017

3.2 Análise de Correspondência Simples

A análise de correspondência simples é obtida por meio de uma tabela referente ao cruzamento de duas variáveis (de dupla entrada). O mapa de percepções (biplano gráfico) vai então exibir dois conjuntos de pontos com cores diferentes. Um conjunto de pontos é referente às categorias de uma das variáveis e o outro conjunto de pontos corresponde às categorias da outra variável. O mapa de percepção deve ser representativo e é avaliado por uma medida denominada inércia. Esta medida deve ser de, pelo menos, 70%, ou seja, a projeção que gera o mapa de percepções deve assegurar que haja, pelo menos, 70% das informações iniciais (que é inicialmente de 100%). Uma vez que a medida de inércia está satisfeita, as correspondências (ou associações) possivelmente existentes são obtidas por meio da disposição dos pontos das variáveis (com cores diferentes). Conforme o posicionamento dos pontos coloridos (maior ou menor proximidade entre eles e alguma disposição de tendência), estes podem significar que existem frequências ocorrendo com maior ou menor frequência do que seria esperado se as variáveis fossem independentes e estivessem no plano de forma completamente aleatória. Os cálculos algébricos e os conceitos estatísticos envolvidos são relativamente complexos, contudo os resultados e a condição de poucas suposições compensam este esforço.

Com estas exposições, os dados com as variáveis categóricas deste estudo podem ser dispostas de forma a fornecer maiores informações para análise.

Deve-se reiterar que os dados do ano de 2011 não foram analisados, pois não fornecem dados suficientes para suportar a análise de correspondência. Este fato também será levado em consideração nas próximas análises e será estimado que as 22 escolas de ETI em 2013 é um número relativamente próximo a 26, número final de escolas de ETI a partir de 2014 até 2017.

A primeira análise de correspondência simples realizada é referente ao desempenho das escolas municipais no IDEB com relação ao tempo de ETI em 2017. Pelo mapa de percepções (Figura 3) o que se percebe é que as escolas que superaram a meta (SM) estão associadas ao maior tempo de ETI, no caso, oito anos. Era esperado que quanto mais tempo de ETI a escola tivesse, melhor seria seu desempenho, mas a categoria de seis anos de ETI fica mais relacionada com a categoria inferior à meta (IM) contrariando essa ideia.

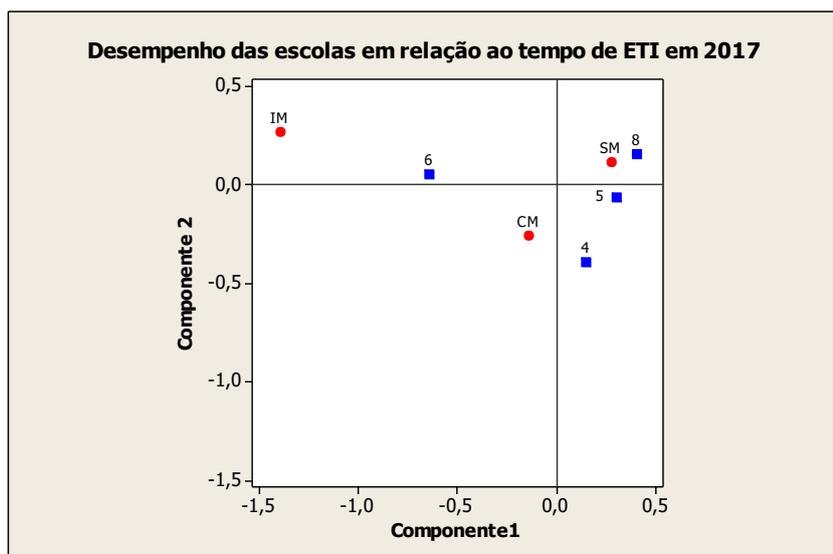


Figura 3: Mapa de percepções para a Análise de Correspondência Simples com relação ao desempenho das escolas em relação ao tempo de ETI

A análise da Figura 3 não apresenta qualquer conclusão de comportamento geral com clareza. Deve então existir outra razão que traga mais informações a respeito da conduta das categorias no mapa de percepções. Um fato interessante é que as metas aumentam a cada avaliação, algumas escolas aumentam suas notas, contudo não alcançam as metas propostas. Poder-se-ia pensar então em algum componente temporal que possa estar interferindo na análise. Resolveu-se então cruzar as avaliações para os anos de 2013 com 2015 e de 2015 com 2017.

A segunda análise apresentada refere-se ao desempenho das escolas municipais no IDEB com relação aos anos de 2013 e 2015. Para esta realização foram consideradas as categorias IM 13 (escolas que são inferiores à meta em 2013), CM 13 (escolas que cumprem a meta em 2013) e SM 13 (escolas que são superiores à meta em 2013) e, analogamente, as categorias IM 15, CM 15 e SM 15 (para o ano de 2015). Esta análise pode ser visualizada na Figura 4.

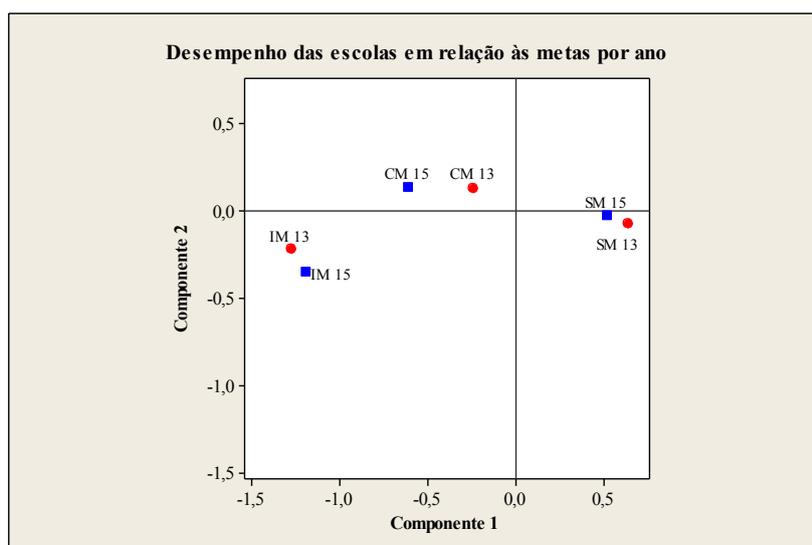


Figura 4: Mapa de percepções para a Análise de Correspondência Simples com o desempenho das escolas municipais no IDEB com relação aos anos de 2013 e 2015

Observando o mapa de percepções obtido na Figura 4, é ressaltado que as escolas que estão inferiores à meta não cumpriram as metas (IM 13 e IM 15) estão associadas. O mesmo ocorre com as escolas que cumpriram a meta (CM 13 e CM 15) e as que superaram as metas (SM 13 e SM 15). Logo, para a avaliação em 2015, as categorias estão discriminadas em três grupos bem distintos revelando que realmente há um componente de tempo. O que o mapa de percepção revela é uma sequência de comportamento em avaliação, as escolas inferiores às metas perseguem metas que não conseguem cumprir, as escolas que cumprem as metas continuam a cumprir e, finalmente, as escolas que superam as metas continuam superando as mesmas. Algumas escolas superam bastante as metas projetadas e, desta forma, seria condizente afirmar que estas já cumpriram inclusive metas futuras.

Nos anos de 2013 e 2015 os resultados das avaliações que levaram ao IDEB foram bons, especialmente para 2015. Logo, uma questão a ser investigada é se este comportamento também estaria relativamente próximo ao verificado na Figura 4. Analogamente ao que foi realizado, são utilizados agora os anos de 2015 (com as categorias já enunciadas) e em 2017 estando estabelecidas como IM 17 (escolas que são inferiores à meta em 2017), CM 17 (escolas que cumprem a meta em 2017) e SM 17 (escolas que são superiores à meta em 2017). A análise de correspondência referente a este cruzamento pode ser visualizada na Figura 5.

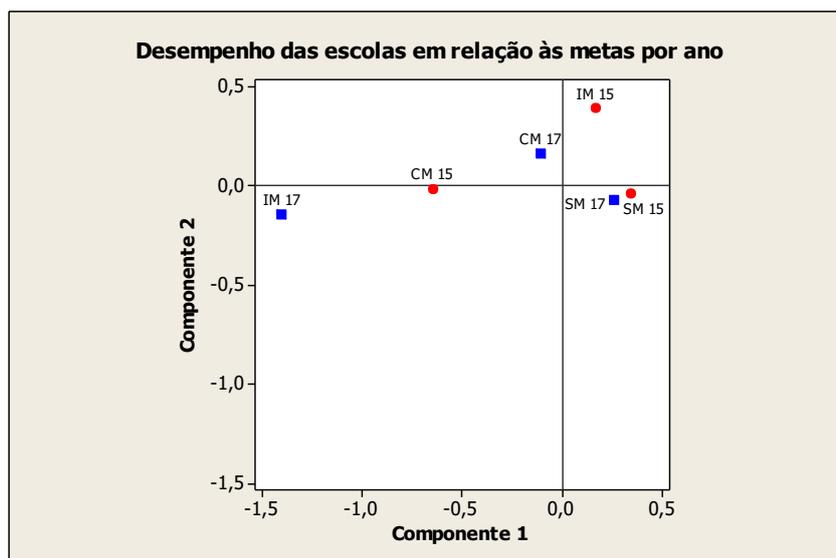


Figura 5: Mapa de percepções para a Análise de Correspondência Simples com o desempenho das escolas municipais no IDEB com relação aos anos de 2015 e 2017

Para a análise de correspondência entre os anos de 2015 e 2017, o plano de percepções revela alta associação entre as escolas que superam as metas (categorias SM 15 e SM 17), alguma associação entre as escolas que cumprem as metas (CM 15 e CM 17) e praticamente nenhuma associação entre as escolas que estão inferiores à meta (categorias IM 15 e IM 17). Esta quebra de comportamento para estas últimas categorias se deve ao fato da avaliação de 2017 ter piorado em relação à de 2015, como se observou na Figura 1. Isto provavelmente afetou essas categorias em seu posicionamento, contudo, de forma geral, há a percepção de que existe um componente temporal causando uma continuidade de comportamento.

4. CONCLUSÕES

O uso de técnicas estatísticas na análise de dados educacionais não é recente em inúmeros países, entre eles o Brasil (Silva & Valente, 2015). As técnicas estatísticas podem subsidiar a leitura de realidade de um determinado cenário social, educacional ou escolar, todavia, os dados necessitam de preparação rigorosa para permitir análises consistentes e coerentes.

O estudo em tela, requereu dos pesquisadores um tratamento cuidadoso dos dados derivados das bases de dados públicas, em que a falta de informações foi constatada e para haver a padronização dos dados que tornasse as análises possíveis, foi necessário o trabalho com os dados de 26 escolas públicas das 30 de ensino fundamental do município tem sob sua responsabilidade.

A análise dos dados mostrou um crescimento do IDEB nos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano) no município de Presidente Prudente. Apesar de ser uma melhoria bem discreta, revela que o tempo de implantação da educação em tempo integral no município possa estar contribuindo para isso.

Com os dados obtidos, será possível estabelecer novas análises e outros cruzamentos que orientam esse estudo. Por fim, os resultados apresentados buscam contribuir para o debate e pesquisas em torno da temática da educação em tempo integral, assim como revela a necessidade do trabalho em redes colaborativas envolvendo pesquisadores de diversas áreas.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (2007). *Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília.
- Cavaliere, A. M. V. (2002). Educação Integral: uma nova identidade para a realidade brasileira? *Educação & Sociedade*, Campinas, 23(81), p. 247-270. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/es/v23n81/13940.pdf>>. Acesso em: 13 jul. 2017.
- Coelho, L. M. C. (2009). História(s) da Educação Integral. *Em Aberto: educação integral e tempo integral*, Brasília, 22(80), p. 83-96, abr.
- Costa, R. E. C. A. (2017). Ampliação da Jornada Escolar e o Terceiro Setor: a atuação do CENPEC. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 2017.
- Hair, J. F.; Black, W. C.; Babin, B. J., Anderson, R. E. & Tathan, R. L. (2009). *Análise multivariada de dados*. Trad. Sant'Anna, A. S. & Chaves Neto, A. 6. ed. Porto Alegre: Bookman.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. (2018). *Pesquisa de informações básicas municipais – MUNIC*. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/protacao-social/10586-pesquisa-de-informacoes-basicas-municipais.html> Acesso em 29 nov. 2018.
- Johnson, R. A. & Wichern, D. W. (2007). *Applied multivariate statistical analysis*. 6. ed. New Jersey: Prattice Hall.
- Moll, J. (Org.). (2012). *Caminhos da Educação Integral no Brasil*. Porto Alegre: Penso.
- Parente, C. M. D. (2018). Políticas de educação integral em tempo integral à luz da análise do ciclo de política pública. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, 43(2), p. 415-434, abr./jun.
- Parente, C. M. D. (2016). Construindo uma Tipologia das Políticas de Educação Integral em Tempo Integral. *Roteiro*, Joaçaba, v. 41, n. 3, p. 563-586, set./dez.
- Paro, V., Ferreti, C. J., Vianna, C. P. & Souza, D. T. R. (1988). A escola pública de tempo integral: universalização do ensino e problemas sociais. *Cadernos de Pesquisa*, (65), p. 11-20.

- Rinaldi, R. P. & Silva, N. S. (2017). Educação integral: entre o passado e o futuro. *Educação em Revista*, Marília, 18(Edição Especial), p. 121-138.
- Rinaldi, R. P. & Rinaldi, J. G. S. (2018). Uso de técnicas estatísticas para análise de desempenho das escolas de tempo integral em um município de médio porte. *Revista Sodebras*, 13(147), p. 52-56.
- Silva, M. R. I. S.; Valente, W. R. (2015). Da estatística educacional para a estatística: das práticas profissionais a um campo disciplinar acadêmico. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, 41(02), p. 443-459, abr./jun. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n2/1517-9702-ep-41-2-0443.pdf>> Acesso em 15 abr. 2019.

EDUCAÇÃO INTEGRAL E A EDUCAÇÃO EM TEMPO INTEGRAL: O QUE REVELAM AS POLÍTICAS E A SUA PRÁTICA EM UM SISTEMA MUNICIPAL DE ENSINO NO BRASIL?

ID 241

Renata Portela RINALDI

José Gilberto Spasiani RINALDI

Universidade Estadual Paulista (UNESP)

renata.rinaldi@unesp.br; gilberto.rinaldi@unesp.br

Resumo: O presente artigo buscará por meio do método de análise intitulado ciclo de políticas compreender o que revela a política de educação integral no contexto brasileiro. A abordagem do ciclo de políticas prevê a análise de cinco contextos: o de influência, o de produção do texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o da estratégia política. Todavia, esta produção limitar-se-á a compreender o ciclo de políticas da educação integral em três contextos, a saber: no contexto de influência, elucida a configuração do discurso da educação integral no campo da educação em uma perspectiva da educação *em tempo* integral. Na sequência, o contexto de produção do texto, em que se analisa os textos político-normativos representativos da atual política educacional, com ênfase na educação integral no Brasil. Por fim, o contexto da prática em que se destaca a efetivação da proposta de educação (em tempo) integral em um sistema municipal de educação no interior do estado de São Paulo, Brasil.

Palavras-chave: Educação Integral, Educação em Tempo Integral, Tempos Escolares, Política Educacional.

INTRODUÇÃO

Em que pese o amplo debate que se vem travando sobre políticas públicas educacionais e o papel da escola no Brasil, em especial a partir dos anos de 1990, ao se pretender mudar uma realidade da educação básica e a garantia do direito à educação integral a todos os estudantes. Entre os inúmeros conflitos e tensões enfrentados ao longo das últimas décadas e, ainda, aqueles iminentes no cenário brasileiro mais atual, há pelo menos alguns aspectos sobre os quais parece haver consenso: a garantia de uma educação integral independe da ampliação do tempo de permanência do estudante na escola, a precarização do financiamento, do trabalho docente, bem como a inadequação das políticas podem provocar severos impactos sobre a qualidade da educação ofertada.

Concebemos que uma educação integral pressupõe uma formação ampla que perpassa os aspectos do desenvolvimento (cognitivo, afetivo, físico, linguístico, político, cultural, moral, ético e estético), uma formação emancipadora que se propõe a educar integralmente as crianças, os adolescentes e os jovens, sem distinção ou privilégios de qualquer natureza (Kasper, Oliveira, & Rinaldi, 2018).

Nesta perspectiva, pautados nos estudos de Ball e Bowe, amplamente divulgados no Brasil por Mainardes sobre o ciclo de políticas, tem-se como principal objetivo compreender o que revela a política de educação integral e a sua prática em um Sistema Municipal de Ensino do estado de São Paulo. Para os autores a abordagem do ciclo de políticas prevê a análise de cinco contextos: o de influência, o de produção do texto, o da prática, o dos resultados/efeitos e o da estratégia política.

Segundo Mainardes (2006) o contexto da influência (é onde as políticas públicas são iniciadas e os discursos construídos pelos grupos de interesse), o contexto da produção do texto (é o momento da confecção dos documentos normativos), o contexto da prática (é o momento em que a política é interpretada e recriada), o contexto dos resultados/efeitos (procura avaliar os impactos da política frente às desigualdades existentes), o contexto de estratégia política (visa identificar estratégias para lidar com as desigualdades detectadas).

No presente texto, limitar-se-á a compreender o ciclo de políticas da educação integral no Brasil em três contextos: de influência, que elucida a configuração do discurso da educação integral no campo da educação em uma perspectiva da educação em tempo integral; de produção do texto, em que se analisa os principais textos normativos representativos da atual política educacional, com ênfase na educação integral; da prática em um sistema municipal de educação no interior do estado de São Paulo.

1. O CONTEXTO DE INFLUÊNCIA

É no contexto de influência “[...] que os conceitos adquirem legitimidade e formam um discurso de base para a política. O discurso em formação algumas vezes recebe apoio e outras vezes é desafiado por princípios e argumentos mais amplos que estão exercendo influência nas arenas públicas de ação, particularmente pelos meios de comunicação social.” (Mainardes, 2006, p. 51)

O termo educação integral se constituiu em um dos elementos da agenda das políticas educacionais no Brasil, em especial a partir de 2007, sendo apropriada, interpretada e veiculada por diferentes grupos de interesse, de acordo com os efeitos discursivos almejados. Em linhas gerais, o discurso foi timidamente abordado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº. 9.394/1996), por exemplo, no Art. 34. Em outros documentos como Plano Nacional de Educação – PNE (Lei nº. 10.172/2001), o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB (Decreto 6253/2007) etc. a questão do tempo integral ou jornada ampliada passou a compor mais ampliadamente o cenário das discussões. Em 2008, aprovado o Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE (Brasil, 2008), o qual imbrica ações para os diferentes níveis, modalidades e etapas da educação nacional que tem como principal objetivo enfrentar estruturalmente as desigualdades de oportunidades educacionais. O PDE foi estruturado em seis pilares, a saber: 1) visão sistêmica da educação; 2) territorialidade; 3) desenvolvimento; 4) regime de colaboração; 5) responsabilização; e 6) mobilização social. Seus programas podem ser organizados em torno de quatro eixos norteadores: educação básica, educação superior, educação profissional e alfabetização. Mais de quarenta ações compõe o PDE e a educação básica foi contemplada com vinte e quatro, entre elas o “Programa Mais Educação” - PME. Este programa foi instituído pela Portaria Interministerial nº. 17/2007 (Brasil, 2007) e regulamentado pelo Decreto nº. 7.083/2010 (Brasil, 2010), sendo considerado uma política educacional de indução de uma educação integral nas escolas brasileiras.

Nesse contexto, “orientado pelo discurso neoliberal e influenciado por organismos multilaterais, o discurso do PDE aflora como um plano capaz de solucionar os problemas educacionais, promete um “salto” na qualidade da Educação Básica e Superior” (Ivo & Hypólito, 2009, p. 15). Nesse bojo, destaca-se também a proposta de uma educação integral por meio do Programa Mais Educação que passará a ser interpretada e reinterpretada pelos entes federativos no contexto brasileiro.

2. O CONTEXTO DE PRODUÇÃO DO TEXTO

No que se refere à produção do texto compreende-se a sua materialidade, observando os conceitos-chave, as inconsistências e ambiguidades do texto da política. Mainardes (2006) chama a atenção para a “relação simbólica” entre o contexto de influência e o contexto de produção do texto. O primeiro se manifesta nos bastidores, nos interesses mais estreitos; enquanto o segundo, busca expressar a política de modo que o grande público tenha acesso a sua materialidade. Para o autor, “[...] os textos políticos, portanto, representam a política. Essas

representações podem tomar várias formas: textos legais oficiais e textos políticos, comentários formais ou informais sobre os textos oficiais, pronunciamentos oficiais [...] os textos não são, necessariamente, internamente coerentes e claros, e podem também ser contraditórios. Eles podem usar os termos-chave de modo diverso”. (Mainardes, 2006, p. 52)

Nesta perspectiva, tomando como referência a Constituição Federal Brasileira - CF (Brasil, 1988) busca-se fomentar a reflexão quanto ao que se concebe como educação integral, tomada como política de indução a partir da aprovação do PDE, por meio do Programa Mais Educação e, posteriormente, reinterpretado pelo “Programa Novo Mais Educação” - PNME, instituído pela Portaria nº. 1.144/2016 (Brasil, 2016), este último a partir das mudanças na conjuntura política e administrativa do Brasil com o impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff em 31 de agosto de 2016.

A Constituição Federal de 1998 regulamenta o direito de todos à educação de qualidade, pública e gratuita. Ademais, incorporou os princípios da igualdade e da dignidade da pessoa humana definidos pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e assegurou diversos direitos e garantias fundamentais. Dentre os direitos sociais, elencados no artigo 6º, a educação figura como o primeiro.

Em seu artigo 5º, a Carta Magna estabelece que: “A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Especificamente sobre a educação integral não há menção no documento normativo, o que se apreende a este respeito está no artigo 205 quando descreve que a educação tem como objetivo “[...] o pleno desenvolvimento da pessoa”. As interpretações do termo chave ‘educação’ desse dispositivo, sobretudo quando não explicita educação integral, desde a sua publicação possibilitou inúmeras interpretações das políticas e práticas no campo da educação, além da produção de vários significados. Nesse contexto, embora de modo vago no artigo 205, a compreensão sobre o modo como a CF concebe uma educação integral pode ser ampliado a partir do descrito no artigo 210: “[...] assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais”. Na mesma direção do que trata o referido dispositivo, está o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069/1990) e a LDB. Todavia, quase uma década após a aprovação da Constituição Federal, é na LDB que aparecerá de modo explícito os termos ‘jornada integral’ em referência à educação infantil, ‘em tempo integral’ e ‘de tempo integral’ ao ensino fundamental e ‘formação integral’ ao ensino médio (artigos 29, 30, 87 e 35 respectivamente).

Após a LDB outros textos normativos e políticos passaram a considerar a educação em tempo integral como possibilidade de ampliação da permanência diária da criança na escola, visando ao seu desenvolvimento humano, o respeito e valorização da diferença, a liberdade e dignidade humana. A presença ora explícita, ora implícita da perspectiva da educação integral no texto poduzido, permitiu a produção de discursos que movimentam-se entre diferentes grupos de interesses e movimentos sociais, fixando-se em argumentos diversos (jurídicos, históricos, pedagógicos) para justificar os posicionamentos.

Em 2007, quando o PME foi iniciado, teve-se como objetivo “[...] contribuir para a formação integral de crianças, adolescentes e jovens, por meio da articulação de ações, de projetos e de programas do governo federal e suas contribuições às propostas, visões e práticas curriculares das redes públicas de ensino e das escolas, alterando o ambiente escolar e ampliando a oferta de saberes, métodos, processos e conteúdos educativos” (Brasil, 2007, p. 2). A proposta tratava do esforço para construção de uma ação intersetorial entre as políticas públicas educacionais e sociais, contribuindo para a diminuição das desigualdades educacionais e para a valorização da

diversidade cultural brasileira. Por isso, visava ações conjuntas entre os diferentes Ministérios: Educação, Desenvolvimento Social e Combate à Fome, Ciência e Tecnologia, o Ministério do Esporte, Meio Ambiente, Cultura, Defesa e a Controladoria Geral da União. O envolvimento de diferentes atores nesse processo os corresponsabiliza pela oferta e desenvolvimento de uma educação integral.

Fernandes & Ferreira (2012) destacam que a iniciativa do PME funcionou como uma estratégia para “[...] promover a educação integral no Brasil. Tem como objetivo desenvolver atividades sócio-educativas no contra turno escolar, na perspectiva de ampliar tempos, espaços, número de atores envolvidos no processo e oportunidades educativas em benefício da melhoria da qualidade da educação dos alunos brasileiros” (Fernandes & Ferreira, 2012, p. 1).

No contexto de crise mundial, que se agravou ano após ano afetando fortemente os recursos e repasses para as áreas sociais e, entre elas a da educação, além das mudanças na conjuntura política e administrativa do Brasil, em 2016, houve a intensificação da crise e aprofundou a desestabilização e a incerteza da continuidade das políticas públicas educacionais e seus programas. Neste cenário, o Programa Mais Educação foi descontinuado e um novo projeto foi instituído pelo governo interino, o PNME. A nova proposta teve como objetivo “[...] melhorar a aprendizagem em língua portuguesa e matemática no ensino fundamental, por meio da ampliação da jornada escolar de crianças e adolescentes (...)” (Brasil, 2016).

Nesse programa, possível observar inúmeros retrocessos, entre os quais: mais da metade das horas do contraturno são destinadas às disciplinas tradicionais do currículo; PNME gerido exclusivamente pelo MEC, retrocedendo ao período antes da promulgação da Constituição Federal, que em 1988 já responsabilizava a escola, a família e a sociedade pela educação das crianças; severidade no processo de empobrecimento da educação escolar para crianças das escolas públicas.

3. O CONTEXTO DA PRÁTICA

De acordo com Mainardes (2006) o contexto da prática é o lugar onde o texto da política (escrito ou não) é conhecido, interpretado, traduzido e recriado pelos atores sociais da instituição escolar. É um espaço de enfrentamentos e resistências, tendo em vista que: “[...] os profissionais que atuam no contexto da prática [escolas, por exemplo] não enfrentam os textos políticos como leitores ingênuos, eles vêm com suas histórias, experiências, valores e propósitos [...] as políticas serão interpretadas diferentemente uma vez que histórias, experiências, valores, propósitos e interesses são diversos. A questão é que os autores dos textos políticos não podem controlar os significados de seus textos. Partes podem ser rejeitadas, selecionadas, ignoradas, deliberadamente mal-entendidas, réplicas podem ser superficiais etc. Além disso, interpretação é uma questão de disputa. Interpretações diferentes serão contestadas, uma vez que se relacionam com interesses diversos, uma ou outra interpretação predominará, embora desvios ou interpretações minoritárias possam ser importantes” (Mainardes, 2006, p. 53).

Assim, os atores sociais não são meros receptores e executores da política em vigor, mas atores sociais que conhecem, pensam, vivenciam e criam em seu contexto de atuação profissional novos sentidos e significados à política. Essas significações podem apontar transformações significativas na proposta original. Para Ball “A prática é composta de muito mais do que a soma de uma gama de políticas e é tipicamente investida de valores locais e pessoais e, como tal, envolve a resolução de, ou luta com, expectativas e requisitos contraditórios – acordos e ajustes secundários fazem-se necessários.” (Mainardes & Marcondes, 2009, p. 305).

Desta forma, apresentar-se-á como tem se dado o processo da prática da educação em tempo integral em Presidente Prudente. O município, localiza-se a oeste do estado de São Paulo (figura 1), tem uma população de 207.610 habitantes, com base no último censo realizado em 2010. Todavia, em 2018 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, liberou a estimativa populacional do município totalizando 227.072 (IBGE, 2018). Este dado revelou que neste período a população cresceu a uma razão alta de aproximadamente 9,4%.



Figura 1: Localização de Presidente Prudente a extremo oeste do estado de São Paulo

O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), indicador criado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), órgão da Organização das Nações Unidas (ONU) que registra a qualidade de vida das populações por meio de indicadores econômicos e sociais, dentre eles a renda per capita, a taxa de escolaridade, o analfabetismo adulto e a expectativa de vida, o município de Presidente Prudente, conforme última listagem divulgada em 2010 pelo PNUD, apresenta:

IDH 2010 Município	IDH Renda	IDH Longevidade	IDH Educação
0,806	0,788	0,858	0,774

Tabela 1: IDH geral, por renda, longevidade e sobre educação, município de Presidente Prudente/SP

A classificação do IDH é realizada a partir da seguinte escala: muito alto, alto, médio e baixo. O índice mensurado globalmente, visa garantir a conscientização sobre o desenvolvimento humano e também fornece dados para se avançar, por exemplo, no desenvolvimento de políticas públicas e estratégias que permitam ampliar as capacidades e oportunidades das pessoas. No município de Presidente Prudente, o índice o situa na 25ª posição entre os 5.565 municípios brasileiros, portanto, na faixa de IDH considerada muito alto.

Na figura 2, é possível observar o IDH de Presidente Prudente comparado ao do estado de São Paulo e do Brasil, assim como do município de maior e de menor índice no país.

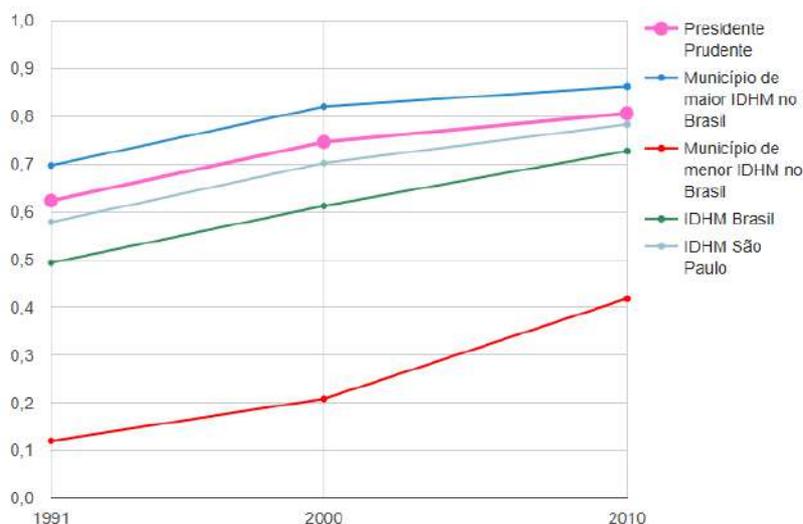


Figura 2: Evolução do IDH de Presidente Prudente, estado de São Paulo, Brasil

O município atende toda a educação básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio), assegurada pelo ensino público e privado. A educação infantil (Creche e Pré-escola) e o ensino fundamental I (1º ao 5º ano) públicos estão inteiramente sob a responsabilidade do município. O ensino fundamental II (6º ao 9º ano) e o ensino médio públicos estão sob a responsabilidade do Estado de São Paulo. A educação superior é ofertada por uma universidade pública estadual, três privadas e aproximadamente 20 polos universitários de iniciativa privada, com a oferta de educação à distância/semipresencial.

Diante do exposto e da complexidade de análise da política, cujas relações micropolíticas e a atuação dos agentes sociais no processo de sua prática buscar-se-á tecer algumas considerações acerca da ampliação da jornada escolar. Stephen Ball, em entrevista à Mainardes e Marcondes (2009, p. 305) afirma que “[...] o processo de traduzir políticas em práticas é extremamente complexo; é uma alternância entre modalidades. A modalidade primária é textual, pois as políticas são escritas, enquanto que a prática é ação, inclui o fazer coisas. Assim, a pessoa que põe em prática as políticas tem que converter/transformar essas duas modalidades, entre a modalidade da palavra escrita e a da ação, e isto é algo difícil e desafiador de se fazer. E o que isto envolve é um processo de *atuação*, a efetivação da política na prática e através da prática. É quase como uma peça teatral. Temos as palavras do texto da peça, mas a realidade da peça apenas toma vida quando alguém as representa. E este é um processo de interpretação e criatividade e as políticas são assim.”

O município de Presidente Prudente em 17 de agosto de 2010 implantou, por meio do Decreto nº. 21.142/2010, um projeto piloto de educação integral, denominado Programa Cidadescola. O programa recebeu esse nome por ter uma proposta de envolver os diferentes setores sociais nas atividades educativas e por considerar que a cidade, por meio de seus espaços públicos também educa. Assim, as atividades são realizadas através da articulação de ações intersetoriais entre todas as Secretarias e órgãos do município incluindo os campos da Educação, Artes, Cultura, Esporte, Lazer, Meio ambiente, saúde e outros. Sua atuação teve início atendendo apenas 9 escolas do município, esse número foi ampliado para 10 em 2011 e, em 2015 passou a ser desenvolvido em todas as 31 escolas regulares de ensino fundamental, sob a sua responsabilidade.

A ampliação da jornada escolar se baseou nas experiências existentes nas cidades de Apucarana, estado do Paraná, e Diadema, no estado de São Paulo, onde a equipe do município responsável pela implantação do

projeto teve a oportunidade de visitar e conhecer as iniciativas. Sobretudo, o programa se pautou no modelo proposto pelo governo federal com o Programa Mais Educação, devido ao convênio que financiava a iniciativa. Ou seja, “[...] o Programa Cidadescola não era um modelo exclusivo do Programa Mais Educação”, havia uma ressignificação da política que foi colocada em prática. Na proposta, o tempo de permanência das crianças na própria escola e em outras instituições multissetoriais para desenvolvimento das atividades do Cidadescola, com o objetivo de propiciar experiências múltiplas e não padronizadas aos estudantes, foi ampliando de 5 para até 9 horas. Todavia, não são todos os estudantes que permanecem no contraturno para participar das atividades do programa. Inicialmente, algumas escolas optaram por não atender em tempo integral as crianças de 1º ano, com 6 anos de idade, pelo fato de se ter muita saída da escola a outros locais e o manejo, atenção e cuidado com as crianças menores ser ‘mais difícil’. Cabe destacar que desde a sua implantação até a atualidade, o programa não atende todas as crianças da rede pública municipal e cada escola é responsável por limitar a quantidade de vagas, de acordo com a infraestrutura e disponibilidade financeira da unidade.

De modo geral, o município a partir da interpretação do texto da política e de sua (re)contextualização, inicia a sua atuação alinhando intenções, possibilidades, desafios e dificuldades de ordem prática no sistema municipal de educação para a oferta da educação (em tempo) integral. A implantação do Programa Cidadescola requereu reformas e adequações de infraestrutura nas escolas públicas municipais (construção de salas e coberturas de espaços cimentados etc.); designação de um professor por escola para ser responsável pela organização das atividades do contraturno escolar, chamado inicialmente de Professor Comunitário, mas a partir de 2016, passou a ser chamado de Professor Articulador. Na tabela 2 buscamos apresentar um panorama geral dos envolvidos nesse processo ao longo da implantação e prática do programa no município. O uso do símbolo * na tabela ocorreu pela ausência de dados no ano de 2015.

	2010	2011	2015
Total de alunos atendidos	1660	1750	4000
Total de turmas	63	67	*
Professor oficinairo	81	93	*
Professor comunitário/articulador	9	10	31
Estagiários	60	65	*
Oficinas	27	32	30

Tabela 2: Atores sociais e organização que envolve o Programa Cidadescola

O trabalho didático pedagógico nas oficinas é realizado por diferentes profissionais os quais se diferem, principalmente, pela forma de contratação e pela fonte de pagamento. Alguns são professores efetivos da rede municipal que recebem carga horária suplementar, outros são funcionários públicos em desvio de função, por exemplo, serviços gerais, em ambos os casos a prefeitura é responsável pelo pagamento. Há os profissionais que são contratados como voluntários pelo próprio programa ou pelas escolas, nesse caso, ele tem uma remuneração de aproximadamente 80 dólares mensais para trabalhar com 4 turmas semanalmente; e outros são contratados por empresas que participam de processo de licitação e assumem parcerias com o programa, o pagamento ocorre pela própria empresa. Os estagiários, que atuam no suporte aos profissionais nas oficinas recebem um valor de 250 dólares mensais por 6 horas de trabalho na escola. Essa realidade aponta para uma precarização do trabalho docente, bem como para um investimento frágil na oferta da educação em tempo integral de qualidade pelo município (Rinaldi, Perboni, Militão & Rinaldi, 2018).

Quanto ao financiamento, em 2010, apenas quatro escolas receberam verba do governo federal pelo Programa Mais Educação, as demais eram mantidas com recursos do próprio município. No período de 2014 a

2016, todas as escolas passaram a receber financiamento do PME. A partir do ano de 2017 há mudanças drásticas da proposta de educação integral no país, com o PNME, assim como no financiamento público repassado às escolas.

CONCLUSÃO

A educação em tempo integral se apresenta na atualidade como uma temática fortemente presente nos debates das políticas educacionais. Entretanto, a educação integral não tem sido claramente apontada nos documentos normativos e regulamentadores. Observa-se um investimento na ideia de ampliação da jornada escolar, em geral orientada por uma prática fragmentada que às vezes aponta para o desenvolvimento de uma experiência assistencialista (de atenção às crianças em situação de vulnerabilidade ou de fracasso escolar).

No contexto da prática, tido como um “microprocesso político”, pretendeu-se refletir acerca da atuação da educação integral nas escolas do município, delimitando o foco para a problematização alguns aspectos desse contexto. Os resultados acenaram para a fragilidade e/ou inexistência de uma articulação sistematizada, intencional, planejada entre a educação integral e educação em tempo integral. Embora tenha se observado bons resultados ao longo do tempo no Programa Cidadescola, inúmeros desafios emergem e são crescentes, em especial nos últimos anos. A escassez de financiamento, a ausência de uma política pública municipal de educação integral e a ausência de um projeto político pedagógico do sistema de ensino, em que o programa esteja incluído fazem emergir conflitos, desconfiças e descontinuidades colocando em risco a manutenção do programa para os próximos anos.

Assim, foi possível desvelar a inexistência de uma proposta de educação integral e o método do ciclo de políticas permitiu compreender a natureza complexa e controvertida da atual política de educação em tempo integral, forjada no contexto de influências político-econômicas globais, nacionais e locais, portanto, enquanto uma construção histórica, fruto das disputas entre os diferentes grupos de interesse para o estabelecimento das diretrizes e das prioridades para organização da proposta nos espaços escolares.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado.
- Brasil. (1990). *Estatuto da Criança e do Adolescente*. Dispositivos Pertinentes a Lei nº 8.069, 13 de julho de 1990. Legislação Correlata do Índice Temático. Brasília.
- Brasil. (1996). *Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo.
- Brasil. (2001). *Plano Nacional da Educação (PNE)*.
- Brasil. (2007). *Portaria Interministerial nº 17, de 24 de abril de 2007*. Institui o Programa Mais Educação. Brasília.
- Brasil. Casa Civil. (2007). *Decreto 6.253 de 13 de novembro de 2007*. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências
- Brasil. Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). 2008.
- Brasil. Casa Civil. (2010). *Decreto nº. 7.083 de 27 de janeiro de 2010*. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. Brasília.

- Brasil. (2016). *Portaria nº. 1.144 de 10 de outubro de 2016*. Diário Oficial da União, nº. 196. Institui o Programa Novo Mais Educação, que visa melhorar a aprendizagem da língua portuguesa e da matemática no ensino fundamental.
- Fernandes, F. O.; Ferreira, J. H. *Educação em Tempo Integral: novos desafios para a educação no Brasil*. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2018). *População*. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sp/presidente-prudente/panorama> Acesso em: 13 abr. 2019
- Ivo, A. A., & Hypolito, Á. M. (2009). O plano de desenvolvimento da educação: uma análise no contexto escolar. 32ª *Reunião Anual da ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação* (pp. 1-16). Caxambu: ANPED.
- Kasper, S. A., Oliveira, A. P., & Rinaldi, R. P. (Julho-Dezembro de 2018). Programa Mais Educação e Programa Novo Mais Educação: pontos e contrapontos. *Colloquium Humanarum*, 15, pp. 525-531. doi:10.5747/ch.2018.v15.nesp2.001148
- Mainardes, J. (2006). Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. *Educação & Sociedade*, 27(94), pp. 47-69.
- Mainardes, J.; Marcondes, M. I. (2009). Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. *Educação e Sociedade*, Campinas, 30(106), p. 303-318, jan./abr.
- Presidente Prudente. (2010). *Decreto nº 21.142, de 17 de agosto de 2010*. Dispõe sobre a instituição do Programa Cidadescola. Presidente Prudente, SP.
- Rinaldi, R. P.; Perboni, F.; Militão, A. N. & Rinaldi, J. G. S. (2018). Educação integral e a formação de professores: desafios da implementação em um sistema municipal. In: *ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*, Salvador: UFBA.

VISÃO INTERDISCIPLINAR DO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM DO CONCEITO DO FILO ARTHROPODA USANDO UMA RÉGUA ALGÉBRICA

ID 221

Alessandra de Araújo RODRIGUES

Mikael Martins de SOUZA

Tales Alves JÚNIOR

Francisco das Chagas Mendes dos SANTOS

Instituto Federal do Amazonas

rodrigues011096@gmail.com; mikaelmart@gmail.com; tjfilho01@gmail.com; fcomsantos.ifam@gmail.com

Resumo: Nas instituições públicas no Estado do Amazonas o filo Arthropoda, que é rico em diversidade e está presente na Floresta Amazônica, é apresentado aos discentes através de aulas expositivas usando os livros didáticos do Programa Nacional do Livro Didático distribuídos pelo Ministério da Educação. Porém, essa abordagem não atende às diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais e Base Nacional Curricular Comum, os quais que orientam que o ensino deve contextualizar os conteúdos dos componentes curriculares significando os seus conceitos através de abordagens estratégicas. Buscando superar essa forma de processo de ensino-aprendizagem atomizada do filo Arthropoda este trabalho de pesquisa propõe uma metodologia que utiliza uma visão interdisciplinar a qual integra as disciplinas Ciências Biológicas e Matemática, através do conceito de Régua Algébrica. A metodologia, que é qualitativa e empírica, foi aplicada em uma escola pública da cidade de Manaus tem as seguintes etapas: (i) Uso de painéis amazônicos contendo modelos-táteis de invertebrados; (ii) Caracterização dos diversos tipos de animais invertebrados, identificando-os e quantificando-os de modo individual por meio da régua algébrica; (iii) Categorização dos diversos tipos de animais invertebrados apresentados em filões através da régua algébrica exemplificando-os em espécies e funções; (iv) Diferenciação conceitual do filo Artrópode dos indivíduos em estudo, evidenciando suas diferenças e similitudes taxonômicas enquanto grupos distintos através da régua algébrica; (v) Aplicação da régua algébrica, que consiste em uma função de similaridade, e de uma fórmula de distância taxonômica, trabalhando interdisciplinarmente a Matemática e as Ciências Biológicas, sendo importante para a compreensão conceitual de Artrópodes. O trabalho aplicado mostrou resultados quando se trata do ensino de artrópodes, principalmente ao ver que havia certa confusão na categorização dos espécimes por parte dos discentes, devido a forma a qual o assunto é trabalhado por meio dos livros didáticos. A proposta aplicada conseguiu dirimir parte dos problemas conceituais, e portanto, traz à tona a necessidade de trabalhar-se formas distintas de ensino para que se possa complementar as limitações na apreensão conceitual dos livros didáticos.

Palavras-chave: Artrópodes, Ensino de Biologia, Interdisciplinaridade, régua algébrica.

INTRODUÇÃO

A Floresta Amazônica está presente em parte do território norte e noroeste brasileiro e em alguns países do continente sul-americano, é rica e diversa quando se tratam de espécies. Nela, os Artrópodes (Filo *Arthropoda*) destacam-se por sua diversidade estando presentes em ambientes aquáticos e terrestres. No processo de construção do saber, esse grupo de animais desperta grande interesse nos alunos e professores, por sua complexidade, beleza e importância, tendo em vista que são fundamentais a natureza e para nossa sociedade, exercendo impacto econômico, social e ambiental. Porém, apesar do assunto favorecer o ensino contextualizado e ser vetor de curiosidade (importância nos ecossistemas e no processo de desenvolvimento sustentável), No ambiente escolar, constatou-se equívocos conceituais de artrópodes entre discentes e docentes baseados no senso comum (SILVA, ALVES & GIANNOTTI, 2006).

O ensino do conteúdo relacionado aos artrópodes no estado do Amazonas ainda segue a Proposta Curricular Nacional do Ensino Médio Ciências da Natureza e suas Tecnologias - PCNEM (2012), o qual propõe que o ensino-aprendizagem dos conteúdos sobre os Artrópodes sejam lecionados no 3º ano do ensino médio, indo na

contramão aos livros didáticos disponibilizados pelo Plano Nacional de Livros Didático (PNLD) que abordam o assunto nos volumes que são distribuídos aos alunos do 2º ano do ensino médio. O aproveitamento de outros artefatos didáticos é essencial, pois é por meio deles que a prática educativa proporciona uma aprendizagem significativa, possibilitando a resolução das lacunas encontrados nos livros-textos e de obstáculos no espaço e tempo do discente (Cândido et al., 2012).

Neste contexto, nos dias atuais, o ato de ensinar torna-se complexo quando o educador encontra como barreira no ensino-aprendizagem a falta de interesse do aluno, sendo na maioria das vezes ele não entende a aplicabilidade do que é ensinado em sala de aula, e também não entende a relação que há entre as diferentes disciplinas, portanto, conjecturando-as como sendo independentes e separadas, além de desconexas do seu cotidiano. Segundo Camargo (2008), o ensino de ciências enfrenta como um dos seus maiores desafios tornar a aprendizagem significativa, lúdica e dinâmica, mas sem desvinculá-la do conhecimento científico.

Uma proposta para viabilizar a forma pela qual o discente deixa de enxergar as disciplinas como independentes é a interdisciplinaridade, conforme os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de MATEMÁTICA – PCN (BRASIL, 1998), o qual afirma que para os discentes construir a visão da globalidade das questões ambientais, é necessário que cada profissional de ensino, mesmo especialista em determinada área do conhecimento, seja um dos agentes da interdisciplinaridade que o tema exige.

No ensino de Biologia no PCN (BRASIL, 1998) a construção de uma visão de mundo é a percepção da dinâmica de que a vida, a compreensão de que a vida é fruto de permanentes interações simultâneas entre muitos elementos, e de que as teorias em ciências naturais, como nas outras ciências, se constituem de modelos explicativos, construindo determinados contextos sociais e culturais.

Nesta perspectiva, para Fortunato, Confortin e Silva (2013) a interdisciplinaridade pode ser entendida como ação pedagógica construtora de saberes, a partir de diálogos entre diferentes áreas de conhecimento, corroborando com o currículo escolar de maneira que qualifique e contextualize o processo de ensino-aprendizagem do discente em quaisquer níveis do ensino básico. Ela surge ainda como meio de superação a individualidade dos conteúdos, tornando o conhecimento amplo e unitário, pela consistência que leva a pesquisa e ao mesmo tempo a construção e reconstrução de um espaço que privilegia a troca e a busca pela aprendizagem significativa.

Nestes caminhos, questionam-se “Como introduzir uma visão interdisciplinar da construção de Ensino-Aprendizagem da Filo *Arthropoda* que possa instigar o discente, fomentar a visão holística de mundo, dirimindo os conflitos de conceitos usando uma régua algébrica?”

NOS CAMINHOS DOS CONCEITOS E CLASSIFICAÇÕES DOS ARTRÓPODES NOS LIVROS DIDÁTICOS DE BIOLOGIA...

No ensino da Biologia, no campo dos invertebrados quando aborda os Artrópodes, são encontrados alguns meandros que vem a dificultar a compreensão conceitual das classificações do Filo, visto que em livros-textos recomendados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), em momentos a abordagem do tema é feita de forma superficial, não-contextualizada e não-interdisciplinar. Por conta disso, acaba-se interferindo na aprendizagem, requerendo reflexões que tragam a eles contextos e interdisciplinaridade relacionados à realidade aos quais os discentes estão inseridos, por exemplo, a nossa realidade amazônica. Mediante análise dos livros didáticos de biologia, observaram-se os seguintes pontos: AMABIS & MARTHO (2018) expõem que os artrópodes são seres cujos corpos são metamerizados, possuem tagmas e exoesqueleto. Classifica-os em quatro grupos: Crustáceos,

Quelicerados, Miriápodes e Hexápodes, entretanto, ao fazer a junção do grupo miriápodes não esclarece de forma efetiva a diferença entre diplópodes e quilópodes. Não abordando grupos extintos como os trilobita, também, os conceitos são alicerçados na forma morfológica dos seres, dando ênfase a presença de exoesqueleto, apêndices e tagmas.

Em LINHARES, GEWANDSZNAJDER & PACCA (2018), quando se trata de classificação, os autores abrangem de forma clara os grupos, dividindo-os em: *Insecta*, *Crustacea*, *Arachnida*, *Myriapoda*, e dentro desta, as classes *Chilopoda* e *Diplopoda*. Ainda, não relaciona conceitos de similaridade taxonômicas para explicar o sucesso adaptativo das espécies.

Outros Livros didáticos que abordam também temas relacionados aos artrópodes no 2º ano do ensino médio são: LOPES & ROSSO (2018), MENDONÇA (2018), FAVARETTO (2018). Neles os artrópodes são conceituados como seres que possuem metâmeros, pernas articuladas, apêndices e exoesqueletos, e os classifica em 5 grupos: *Crustacea*, *Myriapoda* (*diplopoda* e *quilopoda*) *Arachnida*, *Hexapoda* (*entognatha* e a *insecta*) e a *Trilobitomorpha*. Trabalham nos artrópodes sua diversidade no ecossistema e principalmente suas estruturas morfológicas, como a presença de pernas articuladas e apêndices. Classifica-os em 5 grupos, por sua quantidade de pernas: os Octópodes (aracnídeos), Hexápodes (insetos), Decápodes (crustáceos), Miriápodes, (quilópodes e diplópodes). Também evidenciam o alto número de espécies conhecidas de artrópodes, além de mostrar as características do exoesqueleto e os dividem em três grupos principais (Insetos, Aracnídeos e Crustáceos), e dois grupos menores (Diplópodes e Quilópodes).

Nestas circunstâncias, observa-se que os Livros-textos do ensino de Biologia apresentam alguns conteúdos sobre o filo, os quais reforçam as aulas expositivas, mas não caminham de fato, para a contextualização e interdisciplinaridade. Os autores ao fazerem inúmeros agrupamentos taxonômicos das classificação de espécies remetendo-se apenas questões morfológicas, por vezes não interpelam tópicos importantes como o grupo dos trilobitas seres já extintos, questões ambientais dos insetos, fatores econômicos dos crustáceos e entre outros, assim comprometendo a construção do conceito do Filo *Arthropoda*.

Assim interferindo na visão de mundo que o discente precisa desenvolver durante sua formação básica. Lembra-se que de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), a construção de uma visão de mundo é a percepção do movimento dinâmico da vida, a compreensão de que a vida é fruto de permanentes interações simultâneas entre vários elementos, e de que as teorias em ciências naturais, assim como também em outras ciências se constituem de modelos explicativos, construindo determinados contextos sociais e culturais.

NOS CAMINHOS DOS CONCEITOS DE FUNÇÃO EM LIVROS DIDÁTICOS DE MATEMÁTICA...

Um dos desafios da abordagem conceitual de Artrópodes são as tratativas para considerar todas as características taxonômicas na formação de todos os grupos de diferentes tipos de indivíduos. Em outras palavras, nos livros didáticos de Biologia existe uma dificuldade conceitual em encontrar uma forma de representação do conhecimento relacionado às mais de onze (11) características taxonômicas dos Artrópodes existentes. Para mitigar esta dificuldade no processo de ensino-aprendizagem conceitual de Artrópode, necessita-se de uma “**estrutura de relação funcional adequada**” capaz de representar o próprio conceito de Artrópode para o ensino médio.

O “Quadro 02 - Sistematização do conceito de Função apresentado nos livros didáticos de Matemática do 1º Ano do Ensino Médio”, que são livros textos adotados por muitas Instituições de Ensino, mostra o atual conceito de função difundidos há anos nas Instituições de ensino no Amazonas, e por que não dizer no Brasil.

	CONCEITO DE FUNÇÃO	Palavras-chave	Conceitos Relacionados
1	MACHADO (2011): Para que uma função “f” fique bem definida, precisamos dizer qual é o domínio (A), o contradomínio (B) e a “lei (ou regra)” que a cada “x de A” faz corresponder o elemento, $y = f(x)$, de B (MACHADO, 2011, p. 100).	Domínio Contradomínio Lei ou Regra Correspondência	Domínio Contradomínio Correspondência
2	PAIVA (2009): Dizemos que uma variável y é dada em função de uma variável x se, e somente se, a cada valor de x e y é chamada de lei de associação , ou simplesmente lei entre x e y. Quando possível, essa lei é expressa por uma equação (PAIVA, 2009, P. 84)	Correspondência Lei de associação	Lei de associação Equação

Quadro 01: Sistematização do conceito de Função apresentado nos livros didáticos de Matemática do 1º Ano do Ensino Médio

Neste contexto, um dos problemas atrelados aos ao conceito de função comumente apresentados nos livros didáticos de Matemática é que os discentes têm dificuldades em entender o significado do texto “lei ou regra ou equação”. Associado a essas questões, o quadro piora quando o conceito de função não é extraído da realidade da vida do dia-a-dia dos discentes amazonenses.

NOS CAMINHOS DOS CONCEITOS DE FUNÇÃO DE SIMILARIDADE...

Similaridade pode ser vista como um conceito intuitivo para descrever a percepção de um observador humano da semelhança existente entre dois objetos. A formalização mais aceita do conceito de similaridade está na definição de uma medida numérica de distância ou similaridade. Pode-se entender também como medida de similaridade a formalização de uma determinada filosofia de julgamento de semelhança por meio de um modelo matemático concreto.

A similaridade atua como um princípio organizacional, o qual orienta a classificação, formação de conceitos e generalizações (TVERSKY, 1977), podendo assim, ser considerada uma forma de raciocínio.

Existem dois aspectos importantes na medição de similaridade. Um qualitativo, ou seja, busca estabelecer em que dois objetos são similares, e outro quantitativo, o qual define o quanto dois objetos são similares. Mesmo sendo útil em diversos problemas de psicologia e ciências da computação, ela é difícil de modelar (GOODMAN, 1972), Segundo (SCHWERING, 2008), as duas principais formas de mensurar a similaridade entre conceitos são através da consideração das características que cada um possui, ou da distância entre eles. ”

PASSOS PARA A CONSTRUÇÃO DA UNIFICAÇÃO DE SABERES ENTRE AS DISCIPLINAS CIÊNCIAS BIOLÓGICAS E MATEMÁTICA

A abordagem metodológica deste trabalho de pesquisa, que fora aplicado em uma escola pública da cidade de Manaus, está baseado qualitativa e empírica, tem como setes etapas que introduz a visão interdisciplinar no construção do ensino-aprendizagem usando um artefato didático, as etapas são:

[1º ETAPA] :Uso de painéis Amazônicos na apresentação aos discentes dos diferentes tipos de animais invertebrados: Utilizando dois painéis, será colocado no painel (A) figuras dos diferentes tipos de animais invertebrados e no (B) animais invertebrados sintéticos.

Tessituras do Saber: (CAMARGO, 2008) a semântica sensorial refere-se aos efeitos produzidos pelas

percepções sensoriais no significado de fenômenos, conceitos, objetos situações e conceitos.

[2° ETAPA]: Formulário para caracterização dos diversos tipos de animais invertebrados, identificando-os e quantificando-os de modo individual. Nessa etapa será usado um formulário para que os discentes possam listar e quantificar as características individuais identificada.

Objetivos: (a) Interação tátil-visual dos discentes com os objetos sintéticos reais e suas figuras. (b) comparações entres os materiais didáticos táteis e suas respectivas figuras.

[3° ETAPA]: Categorização dos diversos tipos de animais invertebrados apresentados em filios, por meio de suas características: Nesta etapa os discentes retornam ao primeiro formulário distribuído, no qual listaram e quantificaram as características dos diversas espécies, e com o uso do segundo formulário distribuído, os discentes organizaram as espécies em seus grupos, identificando as características comuns de cada grupo taxonômico. Objetivo: estabelecer os conceitos gerais de invertebrados e introduzir a individualização dos grupos, por meio da interação do conhecimento prévio do discente e a experimentação.

[4° ETAPA]: Agrupação dos indivíduos, evidenciando a diferença e a similaridade taxonômica entre indivíduos de grupos distintos através da construção de matriz de características: Nesta etapa, os discentes analisaram os resultados do formulário 2, e comparando com os animais sintéticos dos paneiros, catalogaram os animais por meio de 11 características taxonômicas, as propriedades foram representadas pelos algarismos 0 e 1. Objetivos: (a) o envolvimento da linguagem matricial para organização das características dos indivíduos (b) estimular a fixação do conteúdo utilizando a percepção do aluno sobre os grupos da filo *Arthropoda*

MATRIZ DE SIMILARIDADE TAXONÔMICA – 11 CARACTERÍSTICAS E 11 ESPÉCIES													
SÉRIE DA CLASSE	ESPÉCIES	AS	MA	AN	CE	ANT	QUE	VE	CA	TRO	EXO	CAR	TOTAL DA SOMATÓRIA DAS CARACTERÍSTICAS
6	ABELHA												
6	MOSCA												
6	TRAÇA												
5	CARANGUEIJO												
5	PITU												
5	CAMARÃO												
4	ARANHA												
4	ESCORPIÃO												
3	LACRAIA												
2	PIOLHO-DE-COBRA												
1	FOSSEIS TRILOBITAS												

Figura 1: Matriz de similaridade elaborada para diferenciação por características

[5° ETAPA]: Construção dos conceitos do Filo *Arthropoda*: Os discentes foram questionados sobre a importância dos artrópodes para a manutenção da floresta, também exemplificar espécies e suas funções na natureza;

[6° ETAPA]: Elaboração da régua algébrica a partir do PILMOHS (Pilar Móvel Hexagonal de Seleção), experiência através da construção do artefato.

[7° ETAPA]: Aplicação da régua algébrica: em posse do PILMOHS encontra-se o valor aproximado da distância taxonômica dos artrópodes. Utilizando o PILMOHS foram escolhidos pelos discentes dois animais com o objetivo de encontrar a distância entre os artrópodes por duas fórmulas. A primeira fórmula (fórmula de similaridade),

foi adaptada de uma apostila da Universidade Nacional de La Plata – UNLP, e tinha como função mensurar o valor taxonômico entre micro-organismos, com base em suas características. A segunda, também adaptada da apostila (Fórmula de distância taxonômica), é uma fórmula de distância euclidiana unidimensional. (Figuras 2 e 3).

$$X = \frac{\text{Numerodecaracteristicas}}{\text{totaldecaracteristicas}} \cdot \text{Numerodeclasse}^2$$

Figura 2: Fórmula de similaridade

$$D_{tx} = |X_1 - X_2|$$

Figura 3: Fórmula de distância taxonômica

[8º ETAPA]: A “folha” *Arthropoda*: Em material impresso com uma figura de folha de árvore inserido um cladograma e um artrópode representado cada subfiló em seu interior, os resultados dos cálculos feitos pelos discentes, foram escritos e organizados de forma crescente a partir das ilustrações de cada subfiló.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir das análises dos conceitos dos artrópodes e das sistematizações do conceito de função, do quadro 1 e a experiência em sala de aula, observamos que a ausência da interdisciplinaridade e contextualização podem ter influência no ensino-aprendizagens

Na etapas de comparação com a introdução de animais sintéticos e suas respectivas figuras contextualizadas sobre suas funções na floresta, os discentes estabeleceram elos do seu conhecimento prévio na introdução de novos saberes. Assim como Moreira (1999) aponta que as visões de ensino-aprendizagem devem ter compromisso de relacionar novos conhecimentos a conhecimentos prévios construindo a aprendizagem significativa.

A pesquisa aplicada confirmou o problema no ensino de Biologia quando se trata do ensino de artrópodes, principalmente ao ver que havia certa confusão na categorização dos espécimes por parte dos discentes. Neste cenário, preocupou-se em propor uma metodologia para sanar os desafios na aprendizagem do Filo *Arthropoda* que tem sua significativa importância para a manutenção da floresta Amazônica.

Trabalhando com a percepção do discente verificou-se que ao estabelecer os padrões das características morfológicas e numéricas pode-se instigar a função similar no ato de comparar os seres, fomentando a distinção de cada grupo. Este processo de distinção refuta a aprendizagem decorativa, pois o aluno assimila as características de cada subfiló ao tentar calcular a distância taxonômica tornando uma abstração natural do conceito. O Processo de distinção a partir do manuseio respeita assim, o tempo e o espaço do aluno ao compreender o significado e a diferença entre cada indivíduo nos livros-textos. Vale ressaltar que o discente tornou-se um indivíduo autônomo capaz de pesquisar nos livros-textos curiosidades e selecionar informações complementares na construção do seu conhecimento ao selecionar e conduzir a regra algébrica, Assim sendo, os livros-textos ganharam mais relevância na aprendizagem ao integrar a contextualização no uso do artefato.

A régua algébrica é um objeto que sistematiza informações com objetivos de integrar a matemática entre

diferentes disciplinas, não possuindo um modelo estático, sendo adaptável a diferentes contextos. Utilizando os artefatos PILMOHS e a Folha *Arthropoda*, somada a metodologia foi construída a régua algébrica com materiais acessíveis, visando baixo custo, o espaço e tempo do discente. No processo de ensino-aprendizagem e para expressar o conhecimento os discentes ao escolherem dois artrópodes de forma aleatória no PILMOHS organizaram na Folha *Arthropoda* os novos saberes. Os recursos didáticos “precisam ser concretos, atrativos e construídos com os acadêmicos” no contexto ao qual estão inseridos para que haja melhor compreensão do que está sendo ensinado (Dallabona, 2011). Desta forma, a régua algébrica foi fundamental na construção do tripé: matemática, ciências biológicas e contextualização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas conjunturas as quais a educação se encontra, é evidente que para dirimir défices nos processos de ensino-aprendizagem sobre os Artrópodes, são necessários viabilizar e ampliar uma visão interdisciplinar, com seus pilares na contextualização respeitando o tempo, espaço do discente e os materiais de apoio para o ensino. Sendo assim, quando ocorreu a relação entre o ensino-aprendizagem da filo *Arthropoda* com a matemática em suas funções e pensamentos, nutriu-se a visão holística do discente sobre o filo e sua função no ambiente com enfoque a realidade da floresta Amazônica. Além de superar a visão fragmentada das disciplinas, ao integrar a matemática e as ciências biológicas, este elo que se estabeleceu resultou em relações reflexionantes por meio dos artefatos didáticos construídos pelos próprios discentes, ao utilizar a régua algébrica.

REFERÊNCIAS

- Amabis, J. M.; Martho, G. R. (2018) *BIOLOGIA MODERNA. Vol.2. 1.ed.* Moderna, São Paulo. 277p.
- Amazonas. (2012). *Proposta Curricular de Matemática e suas Tecnologias; Ciências da Natureza e suas Tecnologias para o Ensino Médio.* SEDUC-AM, Manaus. 202 p.
- Brasil, (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de MATEMÁTICA – PCN.* BRASIL: 1998.
- _____. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Biologia– PCN.* BRASIL: 1998.
- Camargo, E., Nardi, R. (2008). O emprego de linguagens acessíveis para alunos com deficiência visual em aulas de mecânica. *X INTER-AMERICAN CONFERENCE ON PHYSICS EDUCATION*, São Paulo.
- Cândido, C., Prampero, A. C., Soares, C. A. P., Gomes, T. H. P. (2012). Recurso de ensino e aprendizagem: Elaboração de um material didático sobre o tema artrópodes destinado a alunos do ensino fundamental e médio. *Cadernos da Pedagogia*, São Carlos, 5(10), 83-91.
- Dallabona, K. G. (2011). Inclusão de deficientes Visuais no Curso Superior na Educação a Distância. *Anais do XVII Congresso da Associação Brasileira de Educação a Distância*. Disponível em: < <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/66.pdf> >
- Favaretto, J. A. (2018). *Biologia unidade e diversidade, 2º ano. 1ª ed.* FTD, São Paulo. 290p.
- Fortunato, R., Confortin, R., Silva, R.T. (2013). INTERDISCIPLINARIDADE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17), 1-14.
- Goodman, N. (1972). Seven strictures on similarity. *Problems and projects*, Indianapolis/New York, 437–446.
- Linhares, S., Gewandsznajder, F., Pacca, H. (2018). *Biologia hoje: v. 2. 3ª ed.* Ática, São Paulo. 386p.
- Lopes, S.; Rosso, S. (2018). *BIO, Vol. 2. 3 Ed.* Saraiva, São Paulo. 386p.
- Machado, A.S. (2011). *Aprender e Aplicar Matemática – V. 1. 1. Ed.* São Paulo; Atual Editora, 336p

- Mendonça, V. L. (2018) *Biologia: os seres vivos*. v. 2. 3^a. ed. AJS, São Paulo. 388p.
- Moreira, M. A. (1999). *Aprendizagem significativa*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, Brasília. 130p.
- Paiva, M. (2009). *Matemática – v.1.1^a Ed.* São Paulo: Moderna. 583p.
- Schwering, A. (2008), Approaches to Semantic Similarity Measurement for Geo-Spatial Data: A Survey. *Transactions in GIS*, 12: 5-29.
- Silva, E., Alves, L., Giannotti, S. (2006) Análise do conteúdo de artrópodes em livros didáticos de biologia do ensino médio e o perfil do professor: estudo de caso. *Revista Varia Scientia*. 06(11), 83-98.
- Tversky, A. (1997). Features of similarity. *Psychological review*, 84(4), 327-352.

UM BALANÇO DA INVESTIGAÇÃO BRASILEIRA NA ÚLTIMA DÉCADA (2008-2017) SOBRE A ESCOLA PRIMÁRIA ENTRE OS ANOS DE 1930 E 1955

Rodrigo Rosselini Julio RODRIGUES

Universidade Estadual do Norte Fluminense – UENF; Instituto de Educação - ULisboa

rodrigo.rosselini@gmail.com

Resumo: Este trabalho busca mostrar um mapeamento das dissertações de mestrado e teses de doutoramento publicadas no Brasil entre 2008 e 2017, sobre o tema da escola primária entre as décadas de 1930 e 1950, durante a chamada “Era Vargas”, com o objetivo de contribuir para uma compreensão do “estado da questão” neste campo de investigação.

Caracterizadamente bibliográfica, a investigação analisa os trabalhos desenvolvidos nos Programas de Pós-Graduação (PPG) de diferentes áreas como Educação, História, Arquitetura e Sociologia, que tiveram como tema a escola primária no período de interesse.

O procedimento de análise consistiu na leitura dos resumos das dissertações e teses, análise dos sumários, leitura dos capítulos teóricos e dos principais resultados. Em seguida, procedeu-se a tabulação dos dados identificando as instituições onde se desenvolveram as pesquisas, os Estados brasileiros dos quais tratam as investigações, e a construção de categorias de análise para classificar os objetos de estudo recortados.

Entre os principais resultados desta investigação, encontram-se os dados quantitativos a respeito da produção em torno tema da educação primária entre 1930 e 1950 no Brasil, como a distribuição das pesquisas em todo o território nacional, e as especificidades dos objetos de interesse de acordo com as regiões do país.

Este estudo utilizou como fontes as dissertações e teses disponíveis no Banco de Teses da CAPES e na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação em Ciências e Tecnologia – IBCT, bem como os repositórios dos Programas de Pós-Graduação de maior relevância no campo.

Palavras-chave: Balanço da produção, Escola Primária, Era Vargas.

INTRODUÇÃO

Esta comunicação apresenta os resultados parciais da análise de dissertações de mestrado e teses de doutoramento produzidas no Brasil ao longo da última década (2008-2017), que têm como tema a educação primária no período compreendido entre os anos de 1930 e 1950. Trata-se do exercício de análise para a elaboração da revisão bibliográfica de minha tese de doutoramento sobre as políticas de educação primária implementadas no estado do Rio de Janeiro no mesmo período.

Estes estudos são importantes não apenas para avaliar a produção num determinado período de tempo e identificar as abordagens já consolidadas, mas também sinalizam percursos futuros para o campo, como apontam Pintassilgo & Beato (2015). Estes trabalhos de análise classificados como do tipo “estado da arte” tornam-se cada vez mais constantes em diversas áreas do conhecimento, sobretudo na História da Educação. O termo se trata de uma tradução literal do inglês “*state of the art*” e é aplicado a trabalhos acadêmicos que buscam realizar um balanço sobre o que se sabe a respeito de um determinado tema. No entanto, há diferentes interpretações sobre o que seja um estudo de “estado da arte”. Para alguns estudiosos há diferença ente “estado da arte” e “estado do conhecimento”. Nesta perspectiva, os estudos do tipo

‘estado da arte’ recebem esta denominação quando abrangem toda uma área do conhecimento, nos diferentes aspectos que geraram produções (...), [não bastando estudar apenas] os resumos de dissertações e teses, [sendo também] necessários estudos sobre as produções em congressos na área, estudos sobre as publicações em periódicos da área. O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de ‘estado do conhecimento’ (Romanowski & Ens, 2006, p. 39-40).

Neste sentido, compreende-se o “estado da arte” como um estudo total e abrangente sobre o tema, enquanto que um exercício de análise restrito a apenas um tipo de publicação, daria a conhecer o “estado do conhecimento”.

Há também outra especificidade relacionada aos trabalhos que analisam a produção académica em torno de um determinado assunto, num determinado espaço de tempo, denominados estudos de “estado da questão”. De acordo com Nóbrega-Therrien & Therrien (2004) este tipo de análise se diferencia do “estado da arte” ou “estado do conhecimento” (que para estes autores parecem não diferir) por se tratar de um estudo a partir da construção do objeto de investigação de interesse do pesquisador, ou seja, os critérios para a seleção das publicações a serem analisadas estão relacionados à sua proximidade com o tema de interesse do investigador.

Diante do exposto, aproprio-me do quadro traçado por Nóbrega-Therrien & Therrien (2004), acrescentando as considerações de Romanowski & Ens (2006), e apresento o quadro 1 para melhor caracterizar o exercício no qual resultou o trabalho desta comunicação:

Características	Estado da arte	Estado do conhecimento	Estado da questão
Objetivos	Mapear e discutir uma certa produção científica/académica em determinado campo do conhecimento	Mapear e discutir uma certa produção científica/académica em determinado campo do conhecimento	Delimitar e caracterizar o objeto (específico) de investigação de interesse do pesquisador e a consequente identificação e definição das categorias centrais da abordagem teórico-metodológica
Procedimentos	Levantamento bibliográfico em resumos e catálogos de PPG, livros, artigos académicos e anais de eventos académicos.	Seleção de um ou mais meios de publicação académica a respeito de um campo de investigação, sem a preocupação com a totalidade	Levantamento bibliográfico seletivo para identificar, situar e definir o objeto de investigação e as categorias de análise.
Fontes de consulta	A maior variedade possível de tipos de produção publicados a respeito de um campo do conhecimento.	Recorte seletivo de tipos de publicações: Trabalhos monográficos (teses de doutoramento e/ou dissertações de mestrado) ou artigos científicos, ou anais de eventos académicos.	Recorte seletivo de tipos de publicações, de acordo com o objeto de interesse: Trabalhos monográficos (teses de doutoramento e/ou dissertações de mestrado) ou artigos científicos, ou anais de eventos académicos.
Resultados	Permite conhecer, de forma ampla e aprofundada, em termos quantitativos e qualitativos, a produção académica em uma determinada área do conhecimento.	Permite caracterizar o trabalho de investigação em uma determinada área do conhecimento a partir de um determinado meio de publicação.	Clareia e situa a contribuição original de um determinado estudo no interior do campo científico

Quadro 6: Classificação dos estudos de "estado da arte", "estado do conhecimento" e "estado da questão" na produção científica

Fonte: Adaptação do quadro elaborado por Nóbrega-Therrien & Therrien (2004), acrescido da discussão trazida por de Romanowski & Ens (2006)

As fontes analisadas neste exercício foram as teses de doutoramento e as dissertações de mestrado publicadas no Brasil entre os anos de 2008 e 2017, cujos objetos se aproximam do meu interesse de investigação, ou seja, estudos sobre a educação primária entre os anos de 1930 e 1955, notadamente nos anos da chamada era Vargas. Sendo assim, e diante do exposto até aqui, considero possível classificar este texto como um resultado preliminar de um trabalho do tipo “estado da questão”.

1. METODOLOGIA

Para proceder à análise de trabalhos em História da Educação, é necessário considerar a diversidade deste campo, como uma zona de

fronteira, em particular entre a História *tout court* e as chamadas Ciências da Educação, (...) [sempre a] convocar outros olhares para melhor penetrar os seus objetos de estudo, designadamente (ainda que não exclusivamente) os oriundos da Sociologia, da Antropologia e da Filosofia (Pintassilgo & Beato, 2015, p. 217).

Esta diversidade compõe uma “comunidade interpretativa” plural no que diz respeito às “filiações teóricas, quadros conceituais e abordagens metodológicas” (idem, ibidem, p. 217).

Diante desta diversidade, a opção metodológica de limitar a análise às dissertações e teses pareceu ser a mais acertada e exequível para um exercício desta natureza. As dissertações e teses compõem um tipo específico de fonte pela forma como delimitam os objetos demarcando-os em marcos cronológicos e espaciais, e por explicitarem, em boa parte dos casos, as concepções teóricas e as opções metodológicas adotadas para o trabalho com as fontes selecionadas. As dissertações e teses também representam um trabalho de fôlego, que requer um investimento de anos por parte dos investigadores, e que ao final é “objeto de avaliação formal por investigadores seniores pertencentes ao campo” (idem, ibidem, p. 215). Por fim, estes trabalhos, principalmente as teses, são reconhecidos como um importante elemento para a entrada numa carreira acadêmica, de onde frutificarão novas investigações.

1.1. Seleção das fontes

O primeiro movimento para a seleção das dissertações e teses foi buscá-las nos catálogos e repositórios das instituições que as reúnem. O primeiro deles foi o Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES (<http://catalogodeteses.capes.gov.br>), utilizando as palavras-chave “educação primária”, “escola primária”, “república”, “Vargas”; aplicando os filtros por ano de publicação (2008 a 2017), e por área do conhecimento (Educação, História, Ciência Política, Interdisciplinar, Sociologia e Arquitetura). Com as mesmas palavras-chave e os mesmos filtros foi também consultada a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (<http://bdtd.ibict.br/vufind/>). Após listar e comparar o resultado das duas buscas, eliminando os resultados duplicados, chegou-se a um total de 3.536 trabalhos, entre dissertações e teses.

Em seguida, o segundo movimento foi o de descartar as obras cujo objeto não se aproxima do interesse da análise. Para isso foram adotados os seguintes procedimentos: a) identificar, entre as obras externas à área de educação, aqueles que dialogam com este campo; b) verificar, tanto entre os trabalhos de educação quanto os das outras áreas afins, quais apresentam um olhar historiográfico, tanto do ponto de vista do recorte cronológico do objeto, quanto a abordagem teórico-metodológica; c) por fim, foram selecionados os trabalhos cujos objetos se referem à escolarização primária e delimitados cronologicamente entre os anos de 1930 e 1955.

Todo esse movimento foi realizado a partir da leitura do título e do resumo de cada um dos trabalhos. Na maior parte deles foi possível identificar os critérios limitadores com certa facilidade, tornando-se necessária a leitura da parte introdutória somente daqueles cujos títulos não eram suficientemente claros quanto ao recorte do objeto. Neste momento foram descartadas as obras que, apesar dos títulos sugerirem a aproximação com o tema de interesse, verificou-se tratarem de outros temas, como educação infantil, educação profissional e formação de professores, por exemplo.

Neste filtro foram finalmente selecionadas 34 dissertações e 30, totalizando 64 trabalhos (tabela 1). É importante considerar que esta seleção foi finalizada no segundo semestre de 2017, assumindo o risco de não terem ainda sido disponibilizados nos respectivos repositórios a totalidade dos trabalhos publicados neste ano. Num balanço sobre a produção portuguesa em História da Educação, Pintassilgo & Beato (2015) caracterizam este exercício como *a work in progress*, considerando que, “por razões diversas (por exemplo, inserção académica, orientador, título ou palavras-chave menos óbvias), [há] sempre (...) [alguns trabalhos] que escapam a uma primeira tentativa de busca” (Pintassilgo & Beato, 2015, p. 218).

Ano	Dissertações	Teses	Total
2008	1	2	3
2009	3	4	7
2010	5	1	6
2011	5	2	7
2012	6	4	10
2013	4	2	6
2014	4	4	8
2015	3	7	10
2016	3	2	5
2017	0	2	2
Total	34	30	64

Tabela 1: Distribuição de dissertações e teses sobre a educação primária entre as décadas de 1930 e 1950 por anos (2008 - 2017)

1.2. Procedimentos de análise

Uma vez concluída a seleção dos trabalhos, iniciou-se o processo de leitura e classificação. As obras foram classificadas por ano, universidade, programa de pós-graduação onde foram produzidos, autor, orientador e título. Em seguida foram classificados de acordo com os Estados da federação sobre os quais tratam seus objetos. Aqueles que tratam do âmbito nacional foram identificados como BR, e os demais com as siglas dos respectivos Estados. Por fim, foram identificados como dissertações ou teses.

O procedimento seguinte, agora num outro nível, foi o de categorização dos trabalhos, a partir da leitura dos resumos e, quando necessário, de partes do *corpus* textual que possibilitassem a melhor compreensão dos limites do objeto. Este exercício, a partir do método indutivo, levou à criação de 39 categorias, um número demasiadamente elevado, o que demandou o seu agrupamento em nove grandes categorias, a serem apresentadas posteriormente. É importante destacar que neste exercício não foi observado o princípio da exclusão mútua (Bardin, 2009), quando não se deve atribuir mais de uma categoria a um mesmo elemento. Ao contrário, considerando a multiplicidade de perspectivas na análise textual (Moraes, 2003), às dissertações e teses foram atribuídas, na maioria dos casos, mais de uma categoria e, no interior destas, mais de uma subcategoria, quando necessário.

2. AS DISSERTAÇÕES E TESES SOBRE A EDUCAÇÃO PRIMÁRIA ENTRE AS DÉCADAS DE 1930 E 1950 NO BRASIL E SUA DISTRIBUIÇÃO NO TERRITÓRIO NACIONAL

A análise dos trabalhos permitiu observar a presença dos estudos sobre a escola primária durante a Era Vargas em diferentes áreas do conhecimento (tabela 2) e também de que forma o interesse sobre este tema se apresenta pelas regiões do país, como mostra a tabela 3.

Área do conhecimento	Dissertações	Teses	Total	%
Arquitetura e Urbanismo	1	0	1	1,6%
Educação	31	27	58	90,6%
História	2	3	5	7,8%
Total	34	30	64	100%

Tabela 2: Distribuição de dissertações e teses publicadas entre 2008-2017 sobre a educação primária entre as décadas de 1930 e 1950 por área do conhecimento

De acordo com os dados de 2013 fornecidos pela CAPES, a área de Educação foi a que concentrou o quarto maior número de PPG no Brasil naquele ano (170 no total), ficando atrás apenas das áreas Interdisciplinar; Ciências Agrárias; e Administração, Ciências Contábeis e Turismo (CAPES, 2013). Se somarmos a este número os 140 programas classificados como Ensino e os 63 de Educação Física, áreas onde também se desenvolvem investigações em história da educação, chegamos ao número de 373 programas, alçando o universo dos programas em Educação ao primeiro lugar.

Do mesmo modo, a grande maioria das dissertações e teses sobre o tema da escola primária durante a Era Vargas (mais 90%) foi produzida nos PPG em Educação espalhados pelo Brasil, seguindo-se as investigações desenvolvidas nas áreas de História e Arquitetura.

As duas dissertações de mestrado em História foram desenvolvidas em instituições localizadas na Região Sudeste e os seus objetos de análise são referentes aos próprios Estados onde se encontram. A primeira delas foi apresentada por Regiane Botelho (2011) ao PPG em História da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), sob a orientação do Prof. Dr. Luís Reznik, sobre a educação primária durante o governo de um interventor federal, e a segunda, entregue por Tania Sztutman (2014) ao PPG do Departamento de História da Universidade de São Paulo (USP), sob a orientação da Prof^a. Dr^a. Antonia Terra de Calazans, sobre o ensino de história na escola primária a partir de depoimentos de ex-alunos.

Entre as três teses de doutoramento cujos temas se aproximam do interesse de minha investigação, desenvolvidas em PPG enquadrados na área de História, encontram-se duas apresentadas à instituições localizadas no Rio de Janeiro (UFRJ e PUC-Rio), analisando o mesmo Estado, e a terceira entregue ao PPG em História Social da Universidade Federal do Ceará – UFCE.

É importante salientar que admite-se a possibilidade de haver outras investigações sobre o mesmo período desenvolvidas em outros programas de História localizados em diferentes Estados da Federação, porém foram estas as selecionadas devido a sua aproximação com o objeto de interesse da investigação que originou este exercício.

Após considerar-se esse aspeto, nota-se que apenas uma das investigações na área de História abordou a realidade de um Estado da região Nordeste do Brasil, o Ceará, enquanto as demais concentram-se na região Sudeste, o que também ocorre com a dissertação desenvolvida na Faculdade de Arquitetura e Urbanismo da USP, a respeito da arquitetura das escolas práticas de agricultura do estado de São Paulo durante o Estado Novo.

A região Sudeste concentra 45% dos PPG do Brasil, seguida pelas regiões Sul e Nordeste, com 21% e 20%, respectivamente. As regiões Centro-Oeste possui 8% dos programas e a região Norte, 6% do total. O quadro 2 apresenta esta distribuição em números absolutos:

Região	PPG
Centro-Oeste	340
Nordeste	846
Norte	227
Sudeste	1.875
Sul	889

Quadro 7: Programas de pós-graduação no Brasil em 2013, por Região
Fonte: Elaboração própria com base em CAPES (2013)

Ao observarmos a filiação institucional das obras em análise, é possível perceber a mesma concentração das pesquisas em universidades localizadas na região Sudeste, com cerca de 70% do total, seguida pelas regiões Sul e Nordeste, como mostra, de forma mais detalhada, a tabela 3:

Região	UF	Instituição	Dissertação	Tese	Total Instituição /	Total / UF	Total / Região
NE	CE	UFCE	1 (2,9%)	1 (3,3%)	2 (3,1%)	2 (3,1%)	5 (7,8%)
	PB	UFPB	0 (0,0%)	1 (3,3%)	1 (1,6%)	1 (1,6%)	
	PB	UFPE	1 (2,9%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	1 (1,6%)	
	RN	UFRN	1 (2,9%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	1 (1,6%)	
S	PR	UFPR	0 (0,0%)	2 (6,7%)	2 (3,1%)	2 (3,1%)	14 (21,9%)
	RS	UNISINOS	1 (2,9%)	1 (3,3%)	2 (3,1%)	3 (4,7%)	
		UCS	1 (2,9%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)		
	SC	UESC	3 (8,8%)	0 (0,0%)	3 (4,7%)	9 (14,1%)	
SE	ES	UFES	1 (2,9%)	2 (6,7%)	3 (4,7%)	3 (4,7%)	45 (70,3%)
	MG	UFMG	2 (5,9%)	2 (6,7%)	4 (6,3%)	11 (17,2%)	
		UFU	4 (11,8%)	3 (10,0%)	7 (10,9%)		
	RJ	PUC-Rio	0 (0,0%)	1 (3,3%)	1 (1,6%)	14 (21,9%)	
		UERJ	5 (14,7%)	3 (10,0%)	8 (12,5%)		
		UFRJ	0 (0,0%)	3 (10,0%)	3 (4,7%)		
		UFF	1 (2,9%)	1 (3,3%)	2 (3,1%)		
	SP	UNISANTOS	1 (2,9%)	0 (0,0%)	1 (1,6%)	17 (26,6%)	
		USP	3 (8,8%)	4 (13,3%)	7 (10,9%)		
		UNICAMP	1 (2,9%)	1 (3,3%)	2 (3,1%)		
UNESP		2 (5,9%)	2 (6,7%)	4 (6,3%)			
		UFSCar	1 (2,9%)	2 (6,7%)	3 (4,7%)		
Total			34 (100%)	30 (100%)	64 (100%)		

Tabela 3: Distribuição das dissertações e teses publicadas entre 2008-2017 sobre a educação primária entre os anos de 1930 e 1955 por Instituição onde foram desenvolvidas, Unidade da Federação e Região

A ausência de instituições nas regiões Norte e Centro-Oeste do Brasil na tabela 3 indica, antes de tudo, que os recortes cronológicos ou de objeto que caracterizam as pesquisas desenvolvidas nestas regiões não contemplaram os critérios estabelecidos para a seleção de obras deste exercício.

No entanto, há investigações sobre estes Estados, porém, desenvolvidas em PPG localizados em outras regiões. Tratam-se, por exemplo, das teses de Coelho (2008), apresentada ao PPG em Educação da USP; de Paes (2011), sobre a escola primária rural no Mato Grosso, do PPG em Educação da UNESP. Ainda em relação à região Centro-Oeste, há dois trabalhos sobre o estado de Goiás: uma tese de 2012 apresentada à UFSCar, em São Paulo, sobre o ruralismo pedagógico e a Escola Nova, de Araújo (2012), e uma dissertação do PPG em Educação da UFU, em Minas Gerais, sobre o Grupo Escolar César Bastos, de Silva (2013).

Este dado revela que, apesar de localizados em determinados Estados, os PPG têm desenvolvido investigações cujos recortes espaciais vão além das regiões onde estão inseridos.

A tabela 4 apresenta os recortes espaciais dos objetos de investigação, independente da localização geográfica das instituições onde foram realizadas as pesquisas. Nela é possível observar a presença dos trabalhos anteriormente citados sobre as regiões Norte e Centro-Oeste, além de um trabalho sobre a cidade do Rio de Janeiro, uma vez que no período em questão (1930-1955) esta cidade era a capital do país, sendo portanto o Distrito Federal (DF), não fazendo parte assim do estado do Rio de Janeiro.

Região	UF	Dissertação	Tese	Total / UF	Total / Região
Norte	PA	0 0,0%	1 3,3%	1 1,6%	1 1,6%
Nordeste	CE	1 2,9%	1 3,3%	2 3,1%	6 9,4%
	PE	1 2,9%	1 3,3%	2 3,1%	
	PI	0 0,0%	1 3,3%	1 1,6%	
	RN	1 2,9%	0 0,0%	1 1,6%	
Sul	PR	0 0,0%	1 3,3%	1 1,6%	13 20,3%
	RS	2 5,9%	1 3,3%	3 4,7%	
	SC	8 23,5%	1 3,3%	9 14,1%	
Centroeste	GO	1 2,9%	1 3,3%	2 3,1%	3 4,7%
	MT	0 0,0%	1 3,3%	1 1,6%	
Sudeste	ES	1 2,9%	1 3,3%	2 3,1%	29 45,3%
	MG	6 17,6%	6 20,0%	12 18,8%	
	RJ	2 5,9%	5 16,7%	7 10,9%	
	SP	6 17,6%	2 6,7%	8 12,5%	
DF	DF (Rio)	0 0,0%	1 3,3%	1 1,6%	1 1,6%
Brasil	BR	5 14,7%	6 20,0%	11 17,2%	11 17,2%
TOTAIS		34 100,0%	30 100,0%	64 100,0%	64 100,0%

Tabela 4: Distribuição das dissertações e teses publicadas entre 2008-2017 sobre a educação primária entre os anos de 1930 e 1955, de acordo com o recorte espacial do objeto, por Unidade da Federação e Região

É possível perceber ainda a predominância da região Sudeste, com destaque para as doze obras que abordam o contexto mineiro, sendo três delas produzidas fora do estado de Minas Gerais.

Em relação à região Sul é importante destacar a recente produção no estado de Santa Catarina sobre o tema em questão, com oito dissertações e uma tese, que abordam questões referentes aos espaços e as materialidades escolares, aos saberes e práticas pedagógicas, à educação rural, às formas escolares e às narrativas históricas envolvendo memórias de professores, como é o caso da tese apresentada por Geane Kantovitz (2017) ao PPG em Educação da UFSC.

Há ainda 11 obras cujo objeto se refere à realidade nacional, sendo 5 dissertações e 6 teses. Entre as investigações de doutoramento, 3 foram desenvolvidas em instituições localizadas no estado de São Paulo (USP, UNESP, UFSCar), 1 no Rio de Janeiro (UERJ), 1 no Paraná (UFPR) e 1 no estado do Espírito Santo (UFES). Quanto às 5 investigações de mestrado, 3 foram realizadas em instituições situadas no estado do Rio de Janeiro (2 na UERJ e 1 na UFF) e 2 no estado de São Paulo (1 na USP e 1 na UNICAMP). A tabela 5 apresenta a delimitação espacial dos objetos de pesquisa.

Delimitação espacial	Dissertações		Teses		Total	
Nacional	5	(14,7%)	6	(20,0%)	11	(17,2%)
Próprio Estado	27	(79,4%)	17	(56,7%)	44	(68,8%)
Outros Estados	2	(5,9%)	7	(23,3%)	9	(14,1%)
Total	34	(100,0%)	30	(100,0%)	64	(100,0%)

Tabela 4: Distribuição espacial dos objetos de estudo em torno do tema da escola primária entre os anos de 1930 e 1955

A tabela mostra o caráter regional da produção acerca do tema em análise, com aproximadamente 69% das obras a analisar o contexto do próprio Estado onde se localiza o PPG, principalmente no caso das dissertações, enquanto as investigações que se voltam para objetos inseridos em espacialidades distintas daquela de onde se lança o olhar, seja no caso das pesquisas sobre outros Estados ou das análises da conjuntura nacional no período, são mais comuns nas teses.

É importante salientar que as análises nacionais tratam-se de um movimento crescente, visto que entre 2009 e 2012 foram apresentadas uma obra por ano com este objetivo, em 2013 foram 2 teses e, somente no ano de 2015 foram apresentados 5 dos 11 trabalhos que investigam a realidade nacional brasileira, o que aponta uma interessante tendência futura, inclusive trazendo análises comparadas das diferentes experiências estaduais, como é o caso da tese de Ávila (2013), orientada pela Prof^a. Dr^a. Rosa Fátima de Souza na UNESP, intitulada “História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952): Uma abordagem comparada”.

2. OS OBJETOS DE ESTUDO

Ao proceder à análise do campo da História da Educação brasileira em busca dos trabalhos de investigação que se aproximem do tema da escola primária entre as décadas de 1930 e 1950, seja em relação às políticas nacionais de educação ou às experiências a nível local ou regional, foi de grande importância a construção de um quadro de categorias de análise que possibilitasse a classificação das obras selecionadas a partir dos critérios iniciais já estabelecidos, de modo a compreender as semelhanças e diferenças que marcam as possíveis abordagens no interior do campo.

Após a leitura das obras e também da literatura de referência em torno do tema, chegou-se à construção de nove categorias de análise, considerando a inevitável parcela de subjetividade que este exercício exige.

Categorias	Dissertações		Teses		Quantidade	
Educação e política	12	(35,3%)	11	(36,7%)	23	(35,9%)
Pensamento educacional	12	(35,3%)	9	(30,0%)	21	(32,8%)
Formas escolares	11	(32,4%)	6	(20,0%)	17	(26,6%)
Saberes e práticas pedagógicas	9	(26,5%)	7	(23,3%)	16	(25,0%)
Educação rural	6	(17,6%)	9	(30,0%)	15	(23,4%)
Espaços e materialidades escolares	7	(20,6%)	7	(23,3%)	14	(21,9%)
Narrativas históricas	3	(8,8%)	8	(26,7%)	11	(17,2%)
Identidade nacional	3	(8,8%)	8	(26,7%)	11	(17,2%)
Educação e religião	4	(11,8%)	3	(10,0%)	7	(10,9%)

Quadro 8: Distribuição das dissertações e teses publicadas entre 2008 e 2017 sobre a educação primária entre as décadas de 1930 e 1950 por categorias

Entre as categorias, aquela que possui maior expressão é a que articula, de alguma maneira, a relação entre educação e política, seja no sentido político-administrativo (redes escolares, estatísticas de educação, políticas

educacionais), ou no sentido ideológico (escola e república, interesses oligárquicos, pensamento político). O quadro 4 apresenta as sub-categorias da relação entre educação e política, mostrando o destaque para as abordagens que identificam a escola primária como um importante instrumento de propagação do ideário republicano do período, como por exemplo o estudo de Quaresma (2010) sobre as “escolas praianas” no estado do Rio de Janeiro; ou os esforços para o fortalecimento da imagem do Estado Novo, estudados por Aline Ramos (2014), no caso pernambucano.

Da mesma maneira, há os estudos sobre as políticas educacionais, tanto a nível nacional (Silva, 2011) quanto em relação aos seus reflexos nas experiências estaduais.

Sub-categorias	Dissertações	Teses	Total
Educação Municipal	1 (2,9%)	1 (3,3%)	2 (3,1%)
Escola e República	4 (11,8%)	2 (6,7%)	6 (9,2%)
Estatísticas Educacionais	0 (0,0%)	1 (3,3%)	1 (1,5%)
Integralismo	2 (5,9%)	2 (6,7%)	4 (6,2%)
Política Educacional	3 (8,8%)	3 (10,0%)	6 (9,2%)
Regional e Nacional	1 (2,9%)	2 (6,7%)	3 (4,6%)

Quadro 9: Dissertações e teses publicadas entre 2008 e 2017 sobre a educação primária entre as décadas de 1930 e 1950 por categorias – Categoria Educação e Política

A influência dos pressupostos da Escola Nova orientou os debates entre os educadores brasileiros nas primeiras décadas do século XX, principalmente a partir da criação da Associação Brasileira de Educação – ABE, em 1926. Mas foi a partir dos anos 1930 que o “escolanovismo” esteve na linha de frente do combate à chamada “escola tradicional”. Neste sentido, 18% dos trabalhos que abordam o pensamento educacional entre os anos 1930 e 1950 a respeito da escola primária estudam a presença da Escola Nova, além das concepções higienistas e eugênicas, como se pode notar nos quadros a seguir:

Sub-categorias	Dissertações	Teses	Total / sub
Escolanovismo	7 (20,6%)	4 (13,3%)	12 (18,5%)
Higienismo	2 (5,9%)	3 (10,0%)	5 (7,7%)
Intelectuais	2 (5,9%)	2 (6,7%)	4 (6,2%)
Teorias raciais	0 (0,0%)	1 (3,3%)	1 (1,5%)

Quadro 10: Dissertações e teses publicadas entre 2008 e 2017 sobre a educação primária entre as décadas de 1930 e 1950 por categorias – Categoria Pensamento Educacional

No quadro 6 é possível perceber que algumas categorias são mais recorrentes em algumas regiões do país. Considerando que há apenas um trabalho sobre a região norte e também apenas um sobre a cidade do Rio de Janeiro (DF), todas as categorias presentes foram listadas. É possível notar que uma característica marcante nos trabalhos sobre a região Nordeste é o estudo sobre as formas escolares, enquanto que no Centro-Oeste a maioria dos trabalhos aborda o ruralismo pedagógico e as escolas primárias rurais. Nas regiões Sudeste e Sul, por mais que a distribuição das categorias seja mais equilibrada, são mais recorrentes os estudos sobre as relações entre educação e política no Sudeste, enquanto que na região Sul há mais trabalhos envolvendo os saberes e as práticas pedagógicas. Como estas regiões concentram a maior parte das pesquisas, obviamente estas duas categorias acabam por ser as mais recorrentes em termos gerais, como mostrou o quadro 2.

Regiões	Categorias	Percentual dos trabalhos
Norte	Pensamento educacional	100,0%
	Formas escolares	100,0%
	Saberes e práticas pedagógicas	100,0%
	Identidade nacional	100,0%
Nordeste	Formas escolares	50,0%
Centro-oeste	Educação rural	66,7%
Sudeste	Educação e política	44,8%
Sul	Saberes e práticas pedagógicas	46,2%
Distrito Federal (Rio de Janeiro)	Educação e política	100,0%
	Formas escolares	100,0%
Brasil Nacional	Pensamento educacional	45,50%

Quadro 11: Distribuição das dissertações e teses publicadas entre 2008-2007 sobre a educação primária entre as décadas de 1930 e 1950 – Categorias mais recorrentes por região

Ao mesmo tempo, essa categorização possibilitou identificar alguns temas já consolidados em relação à educação primária na Era Vargas, como por exemplo a questão do nacionalismo e do combate às colônias alemãs na região Sul do país.

Dos 11 trabalhos onde a identidade nacional está presente, apenas 1 (Ribeiro, 2012) analisa um caso no Rio Grande do Sul. Dos outros 10, 1 (Ecar, 2017) estuda a prática da educadora Noêmia Saraiva num grupo escolar rural no estado de São Paulo e 1 (Coelho, 2008) analisa o reforço da nacionalidade brasileira na escola primária do estado do Pará; 2 outros, de âmbito nacional, observam o nacionalismo nos livros escolares, tanto os de Viriato Corrêa (Fernandes, 2009) quanto as biografias de Getúlio Vargas para crianças (Silva, 2011), mais 2 trabalhos (Fernandes, 2009; Dias, 2012) abordam a relação entre identidade nacional e regional no estado do Rio de Janeiro; e os últimos 4 discutem a questão da identidade nacional no estado de Minas Gerais, seja a partir dos conflitos no âmbito das escolas confessionais fundadas por religiosos estrangeiros (Santos, 2010), das estratégias de reforço da identidade nacional a partir das práticas educativas (Alves, 2010; Vaz, 2012), ou da utilização das estatísticas educacionais como instrumento de padronização de uma identidade nacional (Caldeira-Machado, 2016).

Por fim, num exercício como este, é importante também identificar aquelas categorias que mais crescem e indicam potencialidades para o futuro. Nesse caso, além da tendência ao desenvolvimento de análises de âmbito nacional, inclusive de caráter comparativo, a partir do cabedal já acumulado das pesquisas a nível local e regional, nota-se a permanência dos estudos sobre o Pensamento Pedagógico, sobretudo a Escola Nova, com 10 dos 20 trabalhos apresentados entre 2014 e 2015, assim como o caso das investigações a respeito dos saberes e das práticas pedagógicas, envolvendo os dispositivos disciplinares e o ensino das disciplinas escolares.

Outra categoria constantemente presente é aquela dedicada ao estudo dos espaços e materialidades escolares, envolvendo a arquitetura escolar, mobília e objetos escolares, materiais didáticos, impressos pedagógicos e museus escolares.

A maior novidade percebida nos últimos anos diz respeito ao estudo das narrativas históricas envolvendo atores educativos. Das onze obras produzidas, sete foram apresentadas a partir de 2014, e abordam histórias de vida de professores a partir de seus relatos, biografias e memórias, tanto de professores quanto de alunos.

REFERÊNCIAS

- Alves, M. F. (2010). *A reconstrução da identidade nacional na era Vargas: Práticas e rituais cívicos e nacionalistas impressos na cultura do Grupo Escolar José Rangel / Juiz de Fora / Minas Gerais (1930-1946)*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Federal do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Ávila, V. P. S. (2013). *História do ensino primário rural em São Paulo e Santa Catarina (1921-1952) – uma abordagem comparada*. Tese (Doutoramento em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, V. T. M. (2009). *A renovação educacional sob as bênçãos católicas: um estudo sobre a aliança Estado/Igreja em Minas Gerais (anos 1920-1930)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação.
- Botelho, R. A. P. (2011). *O Estado Novo na esfera municipal: Nelson Corrêa Monteiro e o município de São Gonçalo (1940-1945)*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, Faculdade de Formação de Professores.
- Caldeira-Machado, S. M. A. (2016). *A voz dos númros: imagens e representações das estatísticas educacionais e a produção da identidade nacional (décadas de 1920 a 1940)*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
- CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2013). *GeoCAPES Visão Analítica*. Disponível em: <http://www.CAPES.gov.br/estatisticas>. Acesso em: 23 out. 2017.
- Coelho, M. O. (2008). *A escola primária no estado do Pará (1920-1940)*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de São Paulo. Programa de Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação.
- Dias, A. (2012). *Entre laranjas e letras: Processos de escolarização no distrito-sede de Nova Iguaço (1916-1950)*. Universidade Federal Fluminense. Faculdade de Educação.
- Ecar, A. L. (2017). *Debates sobre ensino rural no Brasil e a prática pedagógica de Noêmia Saraiva de Mattos Cruz no Grupo Escolar Rural de Butantan (1932-1943)*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação.
- Fernandes, R. A. (2009). *Historiografia e identidade fluminense. A escrita da história e os usos do passado no Estado do Rio de Janeiro entre as décadas de 1930 e 1950*. Tese (Doutoramento em História). Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Programa de Pós-Graduação em História Social.
- Ferreira, N. S. de A. (2002). *As pesquisas denominadas "estado da arte"*. Educação & Sociedade, 23 (79), 257-272. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.
- Kantovitz, G. (2017). *Irmãs catequisas franciscanas: Memórias sobre a prática docente no ensino primário de Santa Catarina (1935-1965)*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina. PPG em Educação.
- Moraes, R. (2003). *Uma tempestade de luz: A compreensão possibilitada pela análise textual discursiva*. Ciência & Educação (Bauru). 9 (2), 191-211. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S1516-73132003000200004>.

- Nóbrega-Therrien, S. M., Therrien, J. (2004). *Os trabalhos científicos e o estado da questão: Reflexões teórico-metodológicas*. Estudos em avaliação educacional. 15 (30), 5-16. Doi: <http://dx.doi.org/10.18222/eae153020042148>.
- Paes, A. B. (2011). *A escola primária rural em Mato Grosso no período republicano (1889-1942)*. Tese (Doutoramento em Educação Escolar). UESP. Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar.
- Pintassilgo, J., Beato, C. (2015). *Balanço da produção portuguesa recente: O exemplo das teses de doutoramento (2005-2014)*. In L. A. M. Alves & J. Pintassilgo, *História da Educação. Fundamentos Teóricos e Metodológicos de Pesquisa: Balanço da Investigação Portuguesa – 2005-2014* (pp. 215-242). Porto: CITCEM, HISTEDUP, Instituto de Educação – Universidade de Lisboa.
- Quaresma, M. S. (2010). *As escolas praianas no Estado do Rio de Janeiro: O ideário republicano dos anos 50*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
- Ribeiro, E. R. (2012). *Políticas públicas nacionais em educação entre 1930-1945: A inspetoria municipal de educação de Rio Grande-RS*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Vale do Rio Sinos – UNISINOS. Programade Pós-Graduação em Educação.
- Romanowski, J. P., Ens, R. T. (2006). *As pesquisas denominadas do tipo 'estado da arte' em educação*. Diálogo Educ., Curitiba, 6 (19), 37-50. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view>.
- Santos, H. P. (2010). *Católicos e Protestantes: Escolas confessionais fundadas por missionários estrangeiros, Belo Horizonte – MG (1900-1950)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Educação.
- Silva, A. P. (2011). *"A lição da mocidade reta": Um olhar sobre biografias de Getúlio Vargas para crianças e jovens (1937-1945)*. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
- Silva, M. A. A. (2013). *Gênese e desenvolvimento do Grupo Escolar César Bastos no cenário educacional de Rio Verde/GO (1947-1961)*. Dissertação (Mestrado em educação). Universidade Federal de Uberlândia.
- Sztutman, T. (2014). *Ensino de história no primário: Depoimentos de ex-alunos do período de 1930 a 1960*. Dissertação (Mestrado em História Social). Universidade de São Paulo. Departamento de História da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.
- Vaz, A. (2012). *Política, trabalho e intolerância: ensino primário e as práticas educativas em Minas Gerais (1930-954)*. Tese (Doutoramento em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação – Conhecimento e Inclusão Social.

POR UMA DANÇA CLÁSSICA SOMÁTICA

ID 92

Rosana Lobo ROSÁRIO

Universidade de Lisboa; Universidade Federal do Pará; CAPES

rosanaloborosario@hotmail.com

Resumo: No âmbito dos estudos realizados no doutoramento em Artes, na Universidade de Lisboa, através dos quais se evidenciou que a técnica de dança deve ser compreendida como um caminho e um processo de investigação em constantes mudanças, este artigo assinala os entrelaçamentos entre três sequências de movimentos da técnica da dança clássica com os princípios da educação somática, em especial com o método **GYROKINESIS**[®], realizados pelos alunos do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará. Estes entrelaçamentos revelaram que as aulas de dança clássica, ao serem realizadas a partir da concepção da educação somática, podem ser compreendidas como um processo investigativo, uma vez que contribuem para que os estudantes (re)conheçam e sintam o corpo ou partes dele; observem aspectos e estruturas corporais; bem como conheçam os próprios limites. Assim, é possível concluir que o ensino da dança clássica, quando articulado aos princípios da educação somática, estabelece caminhos para a construção de um corpo perceptivo e consciente, capaz de refletir sobre as próprias práticas. Tal conclusão evidencia caminhos para o ensino da dança clássica somática.

Palavras-chaves: dança clássica, educação somática, percepção corporal.

INTRODUÇÃO

Este artigo é parte da tese de doutoramento em Artes realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, e evidencia os resultados de uma investigação centrada no processo de ensino e aprendizagem da técnica da dança clássica pautada na educação somática, partindo dos entrelaçamentos entre o método **GYROKINESIS**[®] e três sequências de movimentos descritas no programa da *Intermediate Foundation*, da Royal Academy of Dance (RAD).

É importante ressaltar que o termo 'entrelaçamento' é compreendido aqui como um dispositivo segundo Deleuze (2015), ou seja, um conjunto multilinear composto por diferentes traços, que possuem três instâncias: saber, poder e subjetividade. Tais instâncias não são campos cujo perímetro pode ser fechado, mas suscetíveis a variações que se envolvem umas com as outras, e se subtraem umas das outras, formando uma espécie de cartografia. Nesse sentido, compreende a articulação estabelecida entre conteúdos do método **GYROKINESIS**[®] e os movimentos da dança clássica realizados pelos participantes da pesquisa. Sendo relevante destacar que estes entrelaçamentos não são estáticos, permanentes ou iguais a todos, mas dinâmicos, mutáveis e individuais, conforme cada participante, uma vez que todo dispositivo implica em um processo de subjetivação.

A partir das leituras sobre a história e o ensino da técnica da dança clássica (Minden, 2005; Caminada & Aragão, 2006), verificou-se a ocorrência de diversas mudanças, das transformações no processo de ensino e aprendizagem da técnica em sala de aula às concepções coreográficas (Marques & Wolff, 2014; Caminada & Aragão, 2006).

Além disso, foi possível constatar que os métodos da educação somática possuem importantes elementos para as transformações supracitadas (Souza, 2012; Rosário, 2016) e contribuem para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem da técnica da dança clássica, o refinamento técnico e a ampliação das capacidades expressivas do bailarino (Fortin, 1999).

Porém, percebe-se a carência de estudos que analisem experiências e aplicações dos métodos somáticos durante as aulas de dança, principalmente de dança clássica; e um reduzido número de pesquisas salientando o entendimento que o bailarino adquire sobre o próprio corpo, bem como a decorrente influência no processo de aprendizagem da técnica de dança clássica.

Dessa forma, foi possível verificar que a educação somática contribui para o conhecimento do próprio corpo e também para a construção da autonomia no processo de ensino e aprendizagem de uma técnica corporal (Bolsanello, 2005; Souza, 2012). Ora, se é plausível entrelaçar educação somática e técnica da dança clássica, como esses entrelaçamentos contribuem para o processo de aprendizagem dos estudantes de dança clássica? Como verificar tais entrelaçamentos? Em quais movimentos? Em qual escola de dança, método e em que nível de aprendizagem?

Investigou-se, portanto, as possíveis contribuições da educação somática - em especial do método **GYROKINESIS**[®] - na execução de alguns movimentos de barra, que é um importante elemento para o ensino e aprendizagem da técnica de dança clássica (Nascimento, 2010). Compreende a parte da aula composta por uma série de movimentos elementares que são a base para a construção de formas mais complexas. Também decidiu-se trabalhar com o programa *Intermediate Foundation* da metodologia RAD, uma vez que os alunos da Escola de Teatro e Dança possuem o conhecimento do vocabulário específico desse nível. Sendo o objetivo deste artigo apresentar esses entrelaçamentos e a averiguação dos contributos dessa experiência para os estudantes do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará (ETDUFPA), Brasil.

1. OS MOVIMENTOS DE BARRA ANALISADOS

A aula na barra da dança clássica visa desenvolver força, velocidade, equilíbrio, flexibilidade, *en dehors* (rotação externa dos membros inferiores a partir da articulação coxofemoral), alinhamento e coordenação. Além disso, os passos trabalhados preparam o bailarino para a aula de centro, bem como para as coreografias que serão apresentadas em palco (Minden, 2005; Warren, 1989).

Embora cada exercício tenha a função de fortalecer uma parte específica do torso e das pernas, todo o corpo deve ser movimentado de forma harmoniosa, já que são os exercícios o único meio constante de aperfeiçoamento e de reforço dos fundamentos técnicos (Caminada & Aragão, 2006).

Assim, apesar de, no doutoramento terem sido realizadas e estudadas as sequências: a) *plié*, b) *battement tendu*, c) *battement glissé*, d) *rond de jambe à terre*, e) *battement fondu*, f) *petit battement sur le cou-de-pied and battement frappé*, g) *adage* e h) *grand battement*, neste artigo serão apresentadas somente as sequências: *pliés*, *battement fondu* e *grand battements*, por serem aquelas com maior incidência nos registros realizados durante a pesquisa de campo.

A partir dessas considerações, a primeira sequência da barra estudada é o *plié*, que significa flexão dos joelhos; pode ser pequena, denominada *demi-plié* (Figura 1A), ou completa, chamada *grand plié* (Figura 1B). Os dois são, tradicionalmente, o primeiro exercício realizado na barra (Berardi, 2005).



Figura 1: *Plié* na 1ª posição dos pés. (A) *demi-plié*. (B) *grand plié*
Fonte: Rosário (2018, p. 47)

Os *pliés* agem como uma espécie de trampolim para todos os saltos e fornecem força suficiente para a execução dos giros. Berardi (2005) afirma que para realizar os *pliés* corretamente, os bailarinos devem prestar atenção ao alinhamento adequado das articulações do quadril, joelho e tornozelo. Warren (1989) observa que as articulações do joelho devem ser relaxadas, e tanto na descida quanto na subida, o movimento deve ser suave e contínuo. Além disso, a autora enfatiza a necessidade de manter o *en dehors* sempre que os joelhos estiverem dobrados no *plié*, pois nesta posição os joelhos são mais vulneráveis a lesões.

A segunda sequência apresentada é a do *battement fondu à terre*, que compreende a ação coordenada de flexão e extensão, tanto da perna de apoio como da perna de trabalho. É um exercício essencial para desenvolver força e controle dos saltos (Minden, 2005). Observa-se que durante a realização, o trabalho de *en dehors* deve ser igual em ambas as pernas (Warren, 1989).

Ryman (2007) explica que a perna de trabalho é colocada em *sur le cou-de-pied*, enquanto a perna de apoio flexiona em *demi-plié*, mantendo a rotação externa do joelho. Em seguida, as duas pernas devem ser estendidas simultaneamente, sendo que a perna de trabalho se estende para *dégagé*, ou seja, os dedos do pé da perna de trabalho estão totalmente esticados e em contato com o chão, e pode ser estendida nas direções *devant* (à frente), em 2ª (Figura 2) ou *derrière* (atrás).



Figura 212: *Fondu à terre* em 2ª
Fonte: Rosário (2018, p. 60)

A terceira sequência analisada foi o *grand battement*, movimento considerado o passo preparatório para a realização dos grandes saltos (Warren, 1989) e que consiste numa forte ação de lançar a perna de trabalho *devant*,

em 2ª ou *derrière*. A sequência realizada na pesquisa de campo foi iniciada na 5ª posição, em seguida, a perna de trabalho foi lançada passando pelo chão, elevando-se a uma altura de 90º ou mais, e retornando pelo mesmo caminho, com controle, para fechar em 5ª posição (Ryman, 2007; Minden, 2005), como apresentado na Figura 3.



Figura 3: *Grand Battement Devant*
Fonte: Rosário (2018, p. 66)

Este exercício foi combinado com o *grand battement en cloche*, no qual a perna é balançada como um pêndulo, começando e terminando em uma posição *devant* ou *derrière* (Royal Academy of Dance, 2015; Minden, 2005). Em ambos, o quadril deve se manter nivelado para possibilitar o trabalho correto do *en dehors*, e a perna deve estar livre e sem tensão.

Tais movimentos são considerados por professores e estudantes importantes para criar habilidades técnicas na dança clássica, e por esse motivo não devem nunca ser negligenciados (Royal Academy of Dance, 2015; Ryman, 2007). Os códigos da técnica da dança clássica estudados não devem ser compreendidos como aprisionamento, mas como liberdade, uma vez que “(...) quem os domina liberta-se para alçar voos cada vez mais altos, habilita-se a vivenciar a magia de pisar num palco com propriedade e consciência, utilizando-se desta técnica formadora – se essa for sua vontade” (Caminada & Aragão, 2006, p. 14).

Marques e Wolff (2014) afirmam que a técnica da dança clássica “(...) está sistematizada há tanto tempo e passou por tantas adaptações e aprimoramentos que não se pode negar sua funcionalidade no que diz respeito ao completo e eficiente trabalho do corpo humano” (p. 6), pois proporciona o conhecimento necessário para se movimentar, mediando a relação do homem com o mundo.

Assim, verificou-se que, embora atrelados à tradição e às codificações de cada escola, os bailarinos almejam o aperfeiçoamento na execução da técnica de dança através do treinamento em outras práticas corporais, o que eu denomino de técnicas complementares à aula de técnica de dança clássica, entre as quais Rosário (2016) verificou o uso da educação somática nas aulas de dança clássica, o que possibilita novos caminhos de investigação e criação.

2. A EDUCAÇÃO SOMÁTICA E O MÉTODO GYROKINESIS®

A educação somática é compreendida como um campo de conhecimento surgido no século XX, aplicada por profissionais de diversas áreas, tal como da saúde, da arte e da educação. Fortin (1998) afirma que este campo tem caráter multidisciplinar, aparecendo principalmente na área das Artes, onde tem maior representatividade acadêmica, mas também nas áreas de Educação e Saúde, o que vem contribuindo para a sua consolidação.

Historicamente, o termo educação somática foi definido por Thomas Hanna no artigo *What is Somatics*, publicado na revista *Somatics* em 1986. O autor afirma que somático é o campo de conhecimento que estuda o

soma, nomeadamente o corpo percebido pela própria pessoa. Fortin (1999) complementa afirmando que a educação somática “(...) engloba uma diversidade de conhecimentos, nos quais os domínios sensoriais, cognitivo, motor, afetivo e espiritual se misturam com ênfases diferentes” (p. 40).

O método **GYROKINESIS**[®], considerado um dos métodos da educação somática (Bolsanello, 2010), foi desenvolvido nos anos 1970 por Juliu Horvarth, que, após sofrer uma lesão no tendão do calcâneo, iniciou uma intensa pesquisa sobre os estudos e a prática da ioga e acupuntura (Campbell & Milles, 2006). No processo, “observou atentamente os elementos da natureza, como as ondas do mar e os movimentos dos animais (...)” (Renha, 2010, p. 348). A partir daí, Horvath desenvolveu um repertório de exercícios e princípios próprios, criando, assim, uma série de movimentos praticados no solo, conhecida originalmente como *Yoga for Dancers*, e hoje denominada método **GYROKINESIS**[®] (Campbell & Milles, 2006; Renha, 2010).

Autores salientam que para a realização dos movimentos, é necessária a compreensão de alguns pontos de atenção relacionados com os princípios-chaves, pois eles fornecem a base da aprendizagem do referido método (Renha, 2010; Rosário, 2013).

O conhecimento desses pontos e princípios, “(...) além de ajudar a compreender o desenvolvimento da percepção, também facilita o entendimento de alguns exercícios” (Rosário, 2013, p. 46). Ressaltando que os pontos de atenção e princípios-chaves não podem ser percebidos de forma separada, uma vez que estão intimamente conectados, e a descrição de um necessita da apresentação do subsequente. Esses conteúdos podem ser mais bem visualizados na Tabela 1:

Pontos de Atenção	Princípios-Chaves	Conceitos Complementares
1.Criar estabilização através do contraste; 2.Criar espaço entre as articulações ósseas; 3.Movimento e padrão respiratório correspondente; 4.A intenção é força motriz; 5.A visão guia o movimento; 6.A estimulação do corpo.	1.Estabilização através do contraste; 2.O movimento inicia do centro para as extremidades; 3.O movimento deve ser executado com a plena capacidade estrutural do indivíduo, tal como o ato de bocejar; 4.A respiração cria movimento e movimento cria respiração; 5.Toda ação provoca uma reação, assim, um ritmo contínuo no movimento e na respiração gera harmonia e uma circulação fluida e contínua; 6.Quanto mais clara e direcionada for a intenção, mais facilmente se chegará aos resultados desejados; 7.O músculo da inteligência, a intuição e a percepção; 8.Ser sentir em casa em seu próprio corpo, livre de dor, sem restrições e inibições; 9.O ato de se exercitar pode e deve ser uma experiência criativa e prazerosa; 10.Circularidade: o fluxo ininterrupto de um movimento desde o início, incluindo o fim.	5ª linha - refere-se a uma linha imaginária que auxilia no crescimento axial. <i>Cleansing breath</i> - refere-se a uma respiração de expelir, desintoxicar, em que ao expirar deve-se soltar o ar lentamente pela boca; <i>Narrowing of the pelvis</i> – estreitamento da pelve, implica na ativação do assoalho pélvico para promover o alongamento da coluna vertebral em duas direções: cranialmente e caudalmente. Respiração pulsada - refere-se a uma respiração ritmada, porém curta. <i>Scooping</i> - ação de escavar, ou seja, um movimento circular ao redor da articulação para criar espaço entre as articulações. <i>Seed center</i> – o centro da semente, que anatomicamente falando corresponde ao centro de gravidade do corpo localizado no centro da bacia da pelve. <i>Snif</i> - é uma respiração realizada somente pelo nariz ou somente pela boca. <i>Squeezing breath</i> - se refere a uma expiração forçada, intensa, como ocorre em uma tosse lenta ou em uma gargalhada, e produz o som ‘ho-haaaaaa’.

Tabela 1: Pontos de atenção; princípios-chaves; e conceitos complementares do método **GYROKINESIS**[®]
 Fonte: Rosário (2018, p. 137-138)

3. OS ENTRELAÇAMENTOS

Como a pesquisa de campo objetivou encontrar e experimentar possíveis entrelaçamentos entre os conteúdos estudados do método **GYROKINESIS**[®] e os movimentos de barra sugeridos, os participantes foram questionados, após cada execução, sobre a realização desses entrelaçamentos. E observou-se que cada um encontrou o seu próprio caminho, conforme suas necessidades e assimilações. Ou seja, não era preciso estabelecer qual, ou quais os conteúdos do método **GYROKINESIS**[®] deveriam ser utilizados para a compreensão e execução de um determinado movimento da técnica da dança clássica, mas, sim, oferecê-los para que os alunos elessem o que melhor atendesse suas exigências individuais.

A vinculação de um conteúdo a um movimento reduziria a investigação à elaboração de um manual de exercícios, e se afastaria da abordagem do corpo enquanto experiência. Porém, é importante evidenciar e refletir sobre algumas das percepções relatadas pelos participantes ao realizarem os entrelaçamentos, como a diminuição dos desconfortos e dores, geralmente sentidos na execução de alguns movimentos da dança clássica, conforme observa Raymonda:

No *fondue* pensei muito no espaço articular, e eu senti, principalmente aqui na virilha, mas sem dor, parecia que estava esticando. Aí eu também pensei nas forças opostas. (...) Acho que a minha 5ª posição tem melhorado bastante, eu já não sinto o desconforto. E esse negócio de dar espaço é tão bom, antes eu sentia dores, e agora não, eu sinto que está alongando mesmo (Raymonda, depoimento oral, 2016, março 03).

Além do alívio dos desconfortos e de dores, alguns participantes indicaram que os entrelaçamentos possibilitaram a valorização do processo de aprendizagem e não o resultado final da execução do movimento:

(...) nas aulas de técnica de dança clássica estamos muitos focados em fazer os movimentos e não prestamos atenção em tudo aquilo que faz parte do processo pra poder chegar naquele movimento (...). Depois desse contato com o **GYROKINESIS**[®], eu passei a valorizar muito mais o caminho que nos faz chegar nos passos, nos movimentos. E isso é muito importante, porque nós não vamos conseguir fazer um passo com excelência se a gente não souber como chegar lá. E o **GYROKINESIS**[®] trouxe muito isso (Talismã, depoimento oral, 2016, fevereiro 16).

Observou-se que a aplicação dos conteúdos do método **GYROKINESIS**[®] despertou diferentes sensações, como amplitude de movimento, equilíbrio, estabilização, menos tensão, alívio de dores, entre outros. Por exemplo, após a realização da sequência *grand battement* na barra, os participantes foram estimulados a refletir sobre suas percepções durante o movimento, assim descritas por Raymonda:

(...) hoje eu senti minha coluna alongada e a perna leve. (...) Eu sempre tive dificuldade de perceber meu corpo colocado pra executar os movimentos. Eu sinto que geralmente eu faço muito movimento indevido com a pelve na hora de lançar as pernas, mas hoje sinto um equilíbrio, uma estabilização e com isso a perna ficou mais leve (Raymonda, depoimento oral, 2016, fevereiro 23).

Nesse depoimento, Raymonda revela a ampliação de sua percepção corporal ao compreender como o próprio corpo deve estar posicionado para a realização de algum movimento. No caso específico, a mudança de postura proporcionou equilíbrio, estabilização e leveza nas suas pernas, conduzindo-a para a autocorreção e, conseqüentemente, para a superação da dificuldade explicitada, contribuindo para o aprimoramento técnico, já que o *grand battement* é um movimento que requer estabilidade da perna de apoio, controle na coluna e quadril nivelado para manter as pernas livres sem tensão (Minden, 2005; Royal Academy of Dance, 2015). A experiência realizada no encontro e as comparações efetuadas pela participante estão em concordância com Fortin (1999), ao afirmar que o trabalho com educação somática proporciona refinamento técnico aos bailarinos.

Também foi constatado que o conteúdo *narrowing of the pelvis* contribuiu para a realização de alguns movimentos da técnica da dança clássica, como se percebe no depoimento de Sylvia: "(...) eu senti muito, na hora

dos *pliés*, a ação dos ísquios facilitando o movimento, na descida e na subida. Ficava parecido com uma mola. Leve, bem suave (...)” (depoimento oral, 2016, fevereiro 23). O relato é complementado por La Bayadère, no diário de campo: “(...) o que eu mais senti diferença foi a aplicação do estreitamento da pelve no *grand plié*. Foi como se uma força interna estivesse atuando” (La Bayadère, diário de campo, 2016, fevereiro 25).

Para explicar essa “força interna”, a participante realizou um desenho (Figura 4), elucidando a diferença de realização do movimento antes e depois de pensar nesta ativação do assoalho pélvico.



Figura 4: Esboço gráfico sobre a aplicabilidade do princípio *narrowing of the pelvis* no movimento *grand plié*.
Fonte: Rosário (2018, p. 249)

A imagem da esquerda representa como a participante realizava o *grand plié*. Ela enfatizou o uso da força que vem de fora, algo como se “(...) estivesse erguendo o corpo de forma pesada, com um certo sacrifício, pois a força atua de fora do corpo” (La Bayadère, diário de campo, 2016, fevereiro 25). A imagem da direita, por sua vez, representa a ação do movimento associado ao princípio de criar estabilização através do contraste, e do conceito complementar do *narrowing of the pelvis*. Nela, a aluna registra que “(...) a força atua internamente, com a ação da musculatura do assoalho pélvico, o que torna o movimento da subida muito mais leve e com menos tensão”.

CONCLUSÃO

O presente estudo revelou que diferentes caminhos foram adotados, resultando em diversas sensações percebidas pelos participantes ao praticarem técnicas de dança clássica entrelaçadas à educação somática. Assim, não é possível analisar cada entrelaçamento como uma aplicação conjunta, em que se adiciona a um movimento da técnica da dança clássica conteúdos do método **GYROKINESIS**[®], sem considerar outras variáveis, tais como as percepções dos participantes a cada entrelaçamento estabelecido.

Isso se justifica porque há a subjetivação. Os entrelaçamentos realizados se voltam para o próprio participante, atuam sobre ele e o afetam. Esta é a dimensão de “Si Próprio” (Deleuze, 2015), pois “não é de maneira nenhuma uma determinação preexistente que se possa encontrar já acabada” (pp. 86-87), uma vez que “uma linha de subjetivação é um processo, uma produção de subjetividade num dispositivo: ela está para se fazer, na medida em que o dispositivo o deixe ou o torne possível” (p. 87). Assim, a dimensão “Si Próprio” não é nem um saber, nem um poder, mas um processo de individuação, tal como o processo de entrelaçamentos realizados ao longo desta investigação: individual, único, mutável e constante.

A fim de representar os dados coletados na pesquisa de campo foi elaborado um gráfico de alguns entrelaçamentos em que as linhas seguem direções diferentes (Figura 4). Vale ressaltar que este esquema não é estático e/ou imutável, mas deve ser compreendido como um dispositivo, em que “qualquer linha pode ser quebrada – está sujeita a *variações de direção* – e pode ser bifurcada, em forma de forquilha – está submetida a *derivações*” (Deleuze, 2015, p. 83).

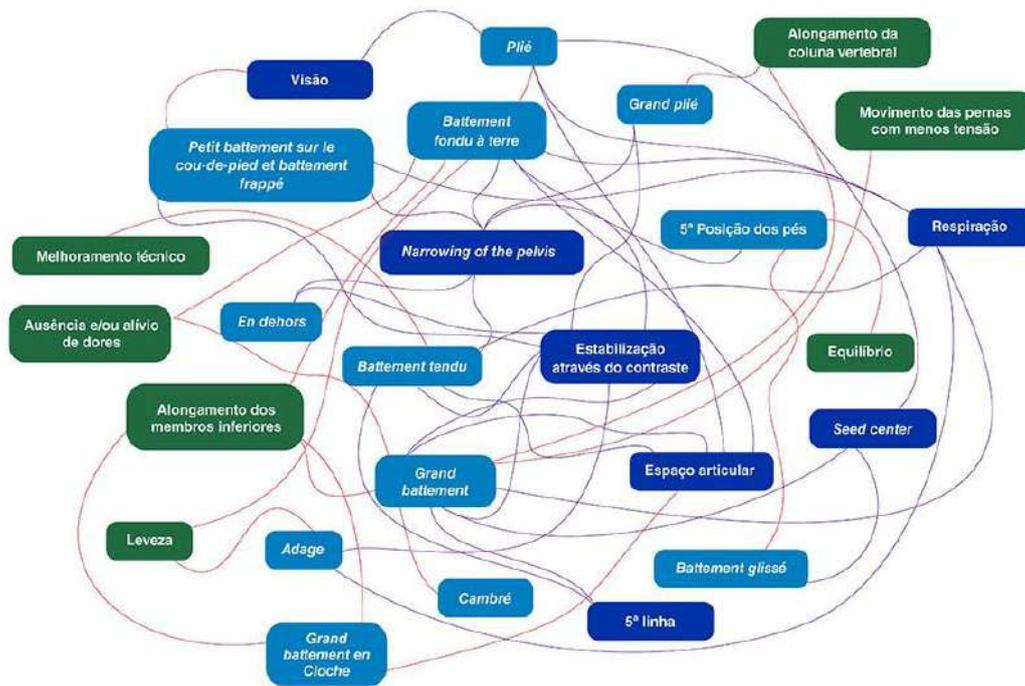


Figura 5: Dispositivo da Pesquisa de Campo
Fonte: Rosário (2018, p. 202)

Todas essas linhas não cessam, mas se tocam, se entrecruzam e se entrelaçam, constituindo uma teia de conexões. É neste sentido que os entrelaçamentos vivenciados na pesquisa de campo, entre a educação somática e os movimentos da técnica da dança clássica, não param de se desenvolver a cada encontro realizado, a cada sequência de movimentos executada. Verificou-se que as linhas se conectavam umas às outras, devido à multiplicidade de informações e de sensações dos participantes. Assim, como um dispositivo, os entrelaçamentos resultaram de uma multiplicidade de experimentos realizados pelos indivíduos.

Logo, a técnica da dança clássica entrelaçada aos conteúdos do método **GYROKINESIS®** contribuiu significativamente para o processo de aprendizagem, não somente nos aspectos técnicos e no refinamento das habilidades motoras específicas, mas, também, para que cada executante construísse um corpo perceptivo e consciente, capaz de refletir sobre as próprias práticas. Portanto, se faz importante um ensino estesiológico, isto é, uma educação a partir do sentir, e com isso, transformar as aulas de dança clássica, considerando, principalmente, os aspectos individuais. Ou seja, uma dança clássica somática.

REFERÊNCIAS

- Berardi, G. (2005). *Finding balance: Fitness, training and health for a lifetime in dance* (2ª ed.). New York: Routledge.
- Bolsanello, D. P. (2005). Educação somática, o corpo enquanto experiência. *Motriz: Revista de Educação Física*, 11 (2), 99-106.
- Bolsanello, D. P. (2010). Afinal, o que é educação somática? In D. P. Bolsanello (Org.), *Em pleno corpo* (pp. 18-31). Curitiba, Brasil: Juruá Editora.
- Caminada, E., & Aragão, V. (2006). *Programa de ensino de ballet: Uma proposição*. Rio de Janeiro: UniverCidade.

- Campbell, J., & Miles, W. (2006). Analyzing the Gyrotonic® arch and curl. *Journal of Bodywork and Movement Therapies*, 10, 147-153.
- Deleuze, G. (2015). O que é um dispositivo? In *O mistério de Ariana* (E. Cordeiro, Trad., 3ª ed., pp. 83-96). Lisboa: Veja.
- Fortin, S. (1998). Quando a ciência da dança e a educação somática entram na aula técnica de dança. *Pro-Posições*, 9 (2), 79-95.
- Fortin, S. (1999). Educação somática: Novo ingrediente da formação prática em dança. (M. Strazacappa, Trad.) *Cadernos do GIPE-CIT*, 2, 40-55.
- Hanna, T. (1986). What is somatics? *Somatic Systems Institute*. Consultado em outubro 15, 2014, em: <https://somatics.org/library/htl-wis1> [Texto retirado de: *Somatics Magazine: Journal of the Bodily Arts and Sciences*, 5 (4)].
- Marques, B., & Wolff, S. (2014). O permear do balé na contemporaneidade. *Anais do III Congresso Nacional de Pesquisadores em Dança*. Consultado em maio 15, 2015, em <http://www.portalandia.org.br/anaisarquivos/1-2014-18.pdf>
- Minden, E. G. (2005). *The ballet companion: A dancer's guide to the technique, traditions, and joys of ballet*. New York, EUA: Fireside.
- Nascimento, V. M. S. (2010). *Os professores de técnica de dança das escolas de educação artística vocacional em Portugal Continental: Caracterização do seu perfil académico e profissional e análise da sua prática docente*. Tese de Doutoramento, Universidad de Sevilla, Sevilha, Espanha.
- Renha, R. (2010). O método Gyrotonic®: The art of exercising and beyond® a arte de se exercitar e ir além. In D. Bolsanello (Org.), *Em pleno corpo* (pp. 342-350). Curitiba: Juruá Editora.
- Rosário, R. L. (2013). *Conexões em movimento: O ensino da técnica do ballet a partir dos princípios do método Gyrokinesis®*. Dissertação de Mestrado em Artes, Universidade Federal do Pará. Belém, Brasil.
- Rosário, R. L. (2016). Os métodos da educação somática nas aulas de dança clássica. *Alicerces Revista de Investigação, Ciência e Tecnologia* (6), 215-226.
- Rosário, R. L. (2018). *Movimentos entrelaçados: As contribuições do método Gyrokinesis para a execução dos movimentos de dança clássica no processo de ensino e aprendizagem de estudantes do Curso Técnico em Dança Clássica da Escola de Teatro e Dança da Universidade Federal do Pará – Brasil*. Tese de doutoramento em Artes, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Royal Academy of Dance. (2015b). *The foundations of classical ballet technique*. London: Royal Academy of Dance Enterprises.
- Ryman, R. (2007). *Dictionary of classical ballet terminology* (3ª ed.). Canada: Royal Academy of Dance.
- Souza, B. (2012). *Corpo em dança: O papel dos métodos somáticos na formação do dançarino contemporâneo*. Dissertação de Mestrado Acadêmico em Dança, Universidade Federal da Bahia, Salvador, Brasil.
- Warren, G. (1989). *Classical ballet technique*. Florida: University Press of Florida.

GYROKINESIS® is registered trademarks of Gyrotonic Sales Corp and are used with their permission.

REPRESENTAÇÕES DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS SEGUNDO EXPERIÊNCIAS DAS CRIANÇAS DA ESCOLA PARQUE

ID 77

Dalton Bertini RUAS

FAUUSP

daltonruas@usp.br

Resumo: A relação entre projeto arquitetônico e sua materialização no ambiente físico escolar foi investigada neste artigo a partir de oficinas participativas com crianças entre 9 e 10 anos de idade. Estabeleceu-se como objeto o espaço da Escola Parque de três unidades da rede pública de Brasília voltadas ao ensino fundamental I na região administrativa do Plano Piloto. As três escolas foram selecionadas em razão das propostas espaciais distintas para uma mesma teoria educacional, projetadas ao longo de quatro décadas (1960-1992) em contextos sócio-políticos díspares: anterior, concomitante e posterior à ditadura militar no Brasil.

Os projetos arquitetônicos foram embasados no pensamento escolanovista do educador Anísio Teixeira (1900-1971). A concepção educacional relativa ao espaço foi contraposta às experiências posteriores das crianças, nas quais as percepções do espaço vivido podem extrapolar as condicionantes projetadas. Para melhor compreender este aspecto, foi estabelecido como metodologia de pesquisa a realização de oficinas participativas influenciadas pelo trabalho pioneiro da arquiteta Mayumi Souza Lima (1934-1994). A importância de incorporar o local da fala das crianças também foi salientada pela antropóloga Clarice Cohn e esta condição direcionou a pesquisa ao demandar como instrumento de investigação o uso de múltiplas representações acessíveis à linguagem da faixa etária em questão. Os alunos produziram desenhos descritivos das experiências dos espaços da escola e moradia de acordo com um grau de complexidade gráfica bidimensional compatível com os critérios elaborados por Maureen Cox. Na seqüência, foram disponibilizados modelos tridimensionais das escolas que possibilitaram abarcar em uma visão única a percepção global edificada a partir da teoria de Alfonso Corona Martinez (1935-2013). A manipulação em peças montáveis e modificáveis viabilizaram recriar ativamente as experiências pessoais de modo analógico.

Os resultados indicam uma maior clareza do mapa mental escolar partir da não-fragmentação e homogeneização dos ambientes físicos, da compreensão do contraste entre espaço de moradia encastelado com a vivência aberta de privacidade restritiva na escola, assim como os ambientes internos de ensino e aprendizagem sintetizaram reproduções espontâneas e diretas da *forma escolar*, segundo teoria desenvolvida por Bernard Lahire, Daniel Thin e Guy Vincent.

Palavras-chave: Escola Parque; arquitetura escolar; oficinas participativas; ensino fundamental I; crianças de 9 e 10 anos.

INTRODUÇÃO

A relação entre projeto arquitetônico e sua materialização no ambiente físico escolar foi investigada neste artigo a partir de oficinas participativas com crianças entre 9 e 10 anos de idade. Por meio das oficinas, buscou-se compreender melhor as relações entre o precedente projeto arquitetônico escolar e a posterior experiência espacial auferida na percepção da *cit * pelos alunos (SENNETT, 2018). Estabeleceu-se como objeto o espaço da Escola Parque de três unidades da rede pública de Brasília voltadas ao ensino fundamental I na região administrativa do Plano Piloto: as Escolas Parque 308 Sul (1960), 314 Sul (1977) e 211 Sul (1992). As três escolas foram selecionadas por apresentarem propostas espaciais distintas para uma mesma teoria educacional, projetadas ao longo de quatro décadas em contextos sócio-políticos díspares: anterior, concomitante e posterior à ditadura militar no Brasil (1964-1984).

A DISSOLUÇÃO DA UNIDADE ESCOLA NO PROJETO DE ARQUITETURA DA ESCOLA PARQUE EM BRASÍLIA

A permanência do habitar e a transitoriedade da frequência escolar estabelecem as primeiras oposições entre as naturezas destas atividades no espaço urbano. As distâncias e o oferecimento de escolas em uma determinada região podem ressignificar uma mesma estrutura educacional para públicos originados em diferentes núcleos de moradias. A estrutura escolar pode se configurar como um espaço de interlocução entre distintos grupos comunitários, e por isso, tem a função de promover a coesão e identidade espacial em uma determinada região. Além disso, sua presença também é um dos poucos sinais construídos que identificam a presença das crianças em estruturas públicas. Sua presença ou não em determinada região é um dos primeiros sinais de estratificação social, uma vez que regiões desprovidas de escolas demandam grandes deslocamentos urbanos para suprir esta primeira necessidade. O espaço escolar reflete os primeiros vínculos estabelecidos que a colocam em uma rede social regida por um trânsito pendular diário, da casa à escola e vice-versa. Quanto maior for a proximidade espacial, tanto maior é a sensação de finitude e identidade da criança com as fronteiras que regem o seu cotidiano, proporcionadas pelo menor tempo despendido no deslocamento diário que estabelece uma continuidade entre a infraestrutura urbanística da escola e de sua moradia. Se o ordenamento urbanístico entre habitação e escola é homogêneo, o *lugar da escola* (Escolano; Frago, 2001), apesar de separado no espaço, encontra-se incluído no cotidiano comunitário, já que as relações estabelecidas com a habitação são visualmente reforçadas e não contrapostas.

A implementação do modelo Escolas Classe Escola Parque em Brasília alterou a unicidade da estrutura escolar frente à moradia. A unidade escolar foi dissolvida no espaço em quatro Escolas Classe, responsáveis por abrigar as atividades letivas expositivas tradicionais, enquanto uma Escola Parque abrigaria atividades artísticas, físicas, de sociabilidade e de aprendizado técnico especializado (figura 1). A fragmentação escolar segundo os espaços generalistas e reduzidos da Escola Classe foram contrapostos às demais atividades específicas e amplas da Escola Parque, cujo percurso cotidiano constituiu-se em uma estratégia de aproximação do espaço escolar com as demais estruturas do espaço urbano. Em Brasília, segundo a acepção original de Anísio Spínola Teixeira (1900-1971), a moradia próxima deveria estabelecer ligações mais fortes com a Escola Classe, intercaladas em maior proximidade, enquanto o espaço da Escola Parque seria o local ideal para o convívio de uma comunidade ampliada, com maiores necessidades de deslocamento. São fortalecidos deste modo a superposição de áreas de influência intersetoriais entre as distintas quadras de Brasília – as Superquadras (Ferreira; Gorovitz, 2009), que deveriam compartilhar, além da escola, comércio, serviços, posto de saúde, capelas e clubes.

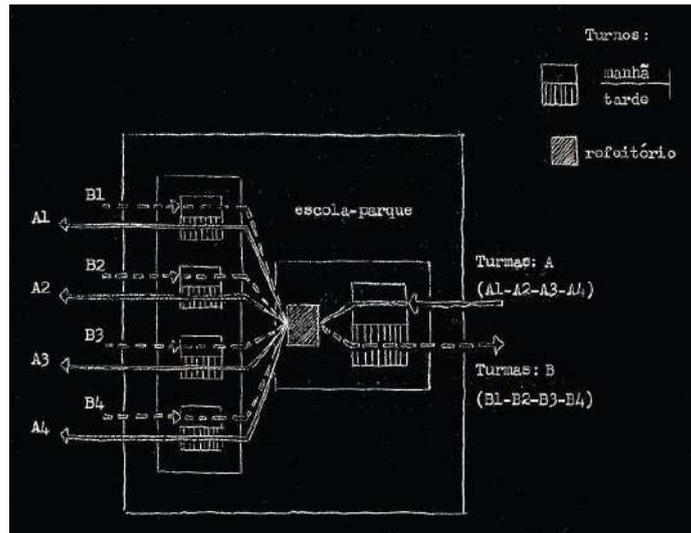


Figura 1. Movimento de translação e revezamento entre as turmas das Escolas Classe e Escola Parque no espaço urbano. Modificado do original. Fonte: Duarte, 1973

O plano escolar estabelecido por Anísio Teixeira para Brasília em 1960 foi diversificado e materializada em cinco Escolas Parque construídas no Plano Piloto de Brasília. A concepção de cada uma acompanhou as mudanças sócio-políticas brasileiras e, para o propósito desta pesquisa nas oficinas participativas, foram selecionados três exemplos paradigmáticos. O modelo original da Escola Parque 308 Sul, inaugurado em 1960 e concebido inicialmente para funcionar em uma escala local, apresenta uma implantação aberta ao espaço externo por meio de uma organização de três volumes isolados organizados em pátio (figura 2). A Escola Parque 314 Sul, inaugurada em 1977, foi a primeira materialização de uma política educacional implementada pela ditadura militar para o refreamento de novas matrículas para Escolas Parque, o que implicou no aumento do número de Escolas Classe para uma Escola Parque e a exclusão do plano de expansão das zonas periféricas externas ao Plano Piloto (Distrito Federal, 1974). Contrariamente ao exemplo anterior, quase a totalidade do espaço escolar está abarcada em um volume único, intercalado por pátios internos com maior controle ao perímetro externo (figura 3). Único exemplar produzido da rede pública do Plano Piloto após a redemocratização do país, a Escola Parque 211 Sul não se restringiu ao atendimento de uma escala local, mas para todas as regiões administrativas de Brasília, dado a enorme carência de novas matrículas neste modelo escolar. Apesar disso, o tamanho da escola foi reduzido pela metade na sua conformação em três pavilhões homogêneos ladeados por varandas (figura 4).

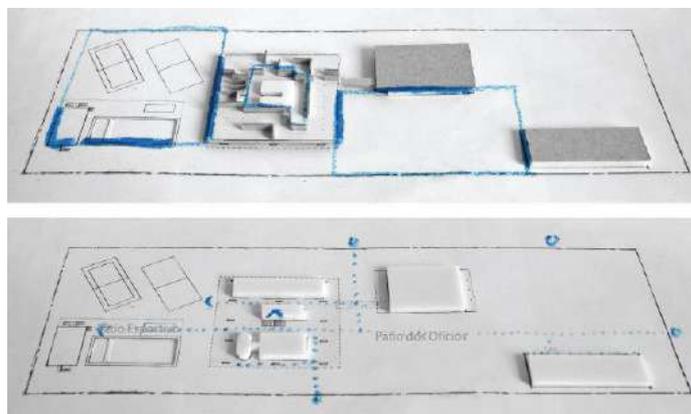


Figura 2: Maquetes esquemáticas do primeiro pavimento e do térreo da Escola Parque 308 Sul. A volumetria realça a relação entre blocos autônomos e permeabilidade entre os espaços externos e internos

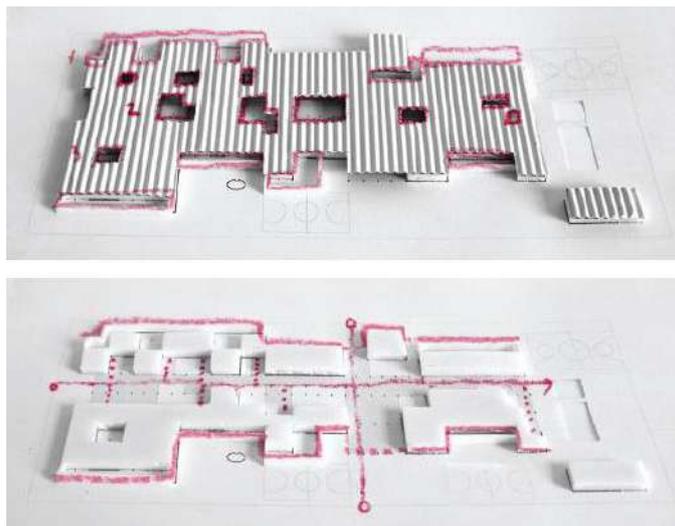


Figura 3: Maquetes esquemáticas da cobertura e do térreo da Escola Parque 314 Sul. Na volumetria, destaca-se a unidade escolar com pequenos pátios de iluminação e de maior controle ao perímetro externo

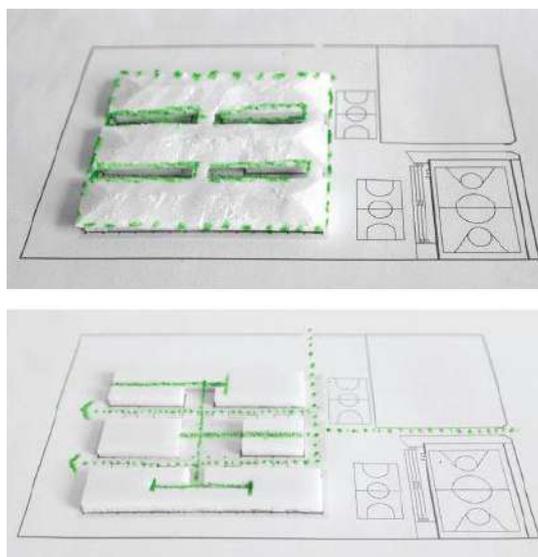


Figura 4: Maquetes esquemáticas da cobertura e do térreo da Escola Parque 211 Sul. Volumetria homogênea nos três blocos e na praça central coberta

A METODOLOGIA DAS OFICINAS PARTICIPATIVAS COM OS ALUNOS DE TRÊS ESCOLAS PARQUE

As oficinas participativas no campo da arquitetura escolar brasileira foram originalmente registradas e empreendidas pela experiência da arquiteta Mayumi Souza Lima (1934-1994) em São Paulo. Estas oficinas relataram um modo de mediação com os alunos para transformar coletivamente o espaço da Escola Estadual João Kopke (Lima, 1988).

Por sua vez, as oficinas realizadas em Brasília objetivaram incorporar o ponto de vista das crianças para as distintas configurações de espaço destas três Escolas Parque, isto é, buscou-se destacar o local da fala da criança (Cohn, 2015) para que fosse possível mapear as diferentes percepções e usos dos espaços escolares emergidos em contextos sócio-políticos heterogêneos.

Como procedimento, duas formas de representação foram escolhidas para serem trabalhadas: a elaboração de desenhos por parte das crianças, segundo orientações específicas pontuadas durante a sua execução; e também

o uso de um modelo físico da escola, oferecido às crianças como suporte para a compreensão das perguntas e modificações do espaço a serem moldados pelos próprios alunos. A vantagem do desenho perante outras formas de representação é a possibilidade polissêmica concentrada da imagem, passível de sintetizar em uma figura produzida as mais variadas percepções. De todo modo, o desenho não foi utilizado como forma de avaliação e comparação cognitiva e intelectual dos participantes das oficinas, e ao contrário de se constituir como um teste, foi um processo de construção dialogada, ou seja, por meio de instruções, as crianças começaram a desenhar, e sempre que paravam por dúvidas ou produziam elementos não de todo compreensíveis, era reiniciado o diálogo reiteradamente em intervenções pontuais até o término da atividade.

O público escolhido situava-se majoritariamente entre 9 e 10 anos, com crianças na sua maioria no último ano da escola parque (5º ano do ensino fundamental I). Além de já terem experimentado a grande maioria dos espaços escolares, essas crianças encontravam-se em uma idade ainda afeita à experimentação e acréscimo de detalhes quanto à forma de executá-los, ao mesmo tempo em que eram capacitadas a manipular maiores complexidades em um desenho com linhas de contorno oclusivas de uso controlado (Cox, 2012) – ou seja, podiam articular nos desenhos noções mais abstratas para representar com melhor propriedade as perguntas realizadas. Também é necessário enfatizar que o recurso analítico não abarca unicamente a elaboração textual e a produção iconográfica. Como se trata de uma pesquisa que tem por objeto o estudo da ação social no espaço escolar, procurou-se reproduzir tridimensionalmente o espaço analisado, onde se constrói uma abordagem visual da escola que não é substituível pela sintaxe textual. Entre as representações analógicas (Martinez, 2000) do espaço escolar, a maquete se constituiu como o modo mais acessível à compreensão do espaço vivido pelas crianças. Do mesmo modo que o desenho infantil é passível de sintetizar múltiplas percepções, a maquete tem a vantagem de sintetizar o espaço da escola em uma escala manipulável, uma vez que na maioria das escolas não era possível percorrer livremente a área externa à sala da atividade realizada.

Embora o suporte de representação final desta pesquisa seja bidimensional, utilizou-se a maquete simplificada da edificação escolar para facilitar a compreensão do espaço às crianças, que primeiro o construíram como se fosse um quebra-cabeças tridimensional, indício da facilidade com que assimilavam a totalidade dos espaços escolares, para na sequência responder e justificar questões objetivas referentes à vivência escolar. Em um último momento, foram convidadas a alterar as relações de fechamento e abertura da escola, seja retirando ou acrescentando paredes e ambientes.

O propósito desta atividade não foi estimular as crianças a promoverem alterações físicas na escola, mas entender de um modo direto quais eram os anseios e pensamentos sobre possíveis estruturas do espaço vivido. Neste momento, as crianças foram convidadas a vislumbrar outras formas de interagir naquele espaço, em que as proposições elaboradas pudessem sugerir necessidades ocultas das respostas objetivas elaboradas sobre a maquete.

EXPERIÊNCIAS COMPARTILHADAS DAS OFICINAS PARTICIPATIVAS

Um dos tópicos pesquisados nas oficinas foi a percepção do espaço da moradia e da escola, já que o deslocamento pendular dos alunos deixou de ser local para se consolidar predominantemente entre distintas regiões administrativas de Brasília (figura 5). Por conseguinte, todas as Escolas Parque já não pressupõem uma continuidade e identidade com o local de moradia discente, passando de uma relação intersetorial para alcançar uma dimensão interurbana. Deste modo, em busca de melhores oportunidades de trabalho, o trânsito de um

contingente populacional expressivo oriundo de outras regiões administrativas para o Plano Piloto é acompanhado pela próprio movimento pendular cotidiano de suas crianças. A diferenciação da percepção do espaço vivido das crianças fica evidente no contraste entre a vizinhança de áreas periféricas e do Plano Piloto onde se situam as Escolas Parque.

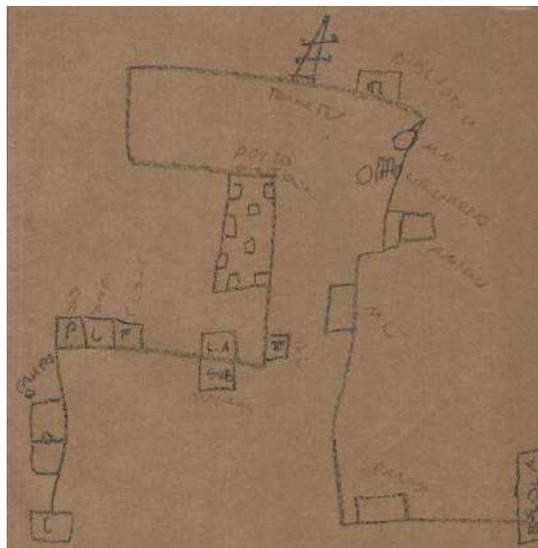


Figura 5: Trajeto entre moradia e escola realizado por um dos alunos da oficina, com os principais pontos de referência percorridos por mais de uma hora de duração. Os demais alunos da oficina, embora de regiões distintas, também habitam em sua maioria em regiões periféricas ao Plano Piloto de Brasília

Os desenhos refletem estas distintas relações entre o espaço da escola e moradia: os espaços abertos e avarandados dos poucos alunos residentes no Plano Piloto se aproximam da espacialidade da Escola Parque 308 Sul, enquanto cercas, arames farpados e perímetros bem definidos evidenciam os conflitos existentes nos espaços periféricos (figura 6), cuja carência de espaços abertos e comuns fez com que espaços religiosos fossem determinantes no convívio diário (figura 7). Para as crianças, estas questões são mais fáceis de desenhar do que verbalizar e o registro gráfico expressa a percepção da contradição entre os espaços vividos da moradia com a configuração do espaço escolar. Entre outros fatores, a relevância aos alunos do espaço da Escola Parque reside no papel formativo de mostrar outras relações espaciais possíveis do qual a realidade mais imediata periférica não oferece, além de salientar didaticamente na vivência dos espaços os contrastes entre a cidade formal e a informal.



Figura 6: Desenhos realizados pelos alunos nas oficinas que mostram algumas das barreiras utilizadas para determinar os limites residenciais, que evidenciam a percepção precoce do conflito da propriedade privada no local onde habitam



Figura 7: Desenho de um dos alunos da oficina: o gradil da igreja evangélica Universal no local de moradia foi disposto em continuidade com o acesso à Escola Parque 308 Sul

Pela montagem do quebra-cabeças a partir das peças da escola, avaliou-se o modo como as crianças recompõem tridimensionalmente os espaços escolares como um todo. Nesse processo, a menor de todas (211 Sul) foi a que apresentou maior grau de dificuldade. O resultado permitiu inferir que, para as crianças, quanto mais homogêneos forem os espaços, tanto maior é a dificuldade de compreensão global dos mesmos. Espaços escolares simétricos, homogêneos e repetitivos, embora proporcionem facilidades aos processos construtivos para reduzir os custos, têm como contraponto uma maior dificuldade de percepção aos alunos das localização espacial de cada ambiente.

Apesar de ser estruturada espacialmente de modo homogêneo, por meio de três blocos uniformes, a Escola Parque 211 Sul oferece variedades inesperadas de experiências discentes, em parte proporcionadas pelo contraste entre os espaços fechados internos dos pavilhões e os externos abertos. Uma das alunas escolheu como espaço de maior permanência no recreio um ponto cego no canto do pavilhão voltado à área externa. Questionada pela razão desta escolha, já que não há bancos tampouco atividades específicas disponíveis, a aluna respondeu que, uma vez ali, encontrava-se fora do raio de visão dos monitores e professores, logo, sentia-se mais livre para realizar as atividades que tinha interesse sem o constrangimento de ser observada (figura 8). Neste caso, os espaços mais incômodos estão relacionados à falta de privacidade e restrições alheias para a realização das atividades autônomas. Estes espaços de maior acolhimento e privacidade atuam potencialmente como mediadores dos conflitos sociais emergidos na convivência em um ambiente institucional. A Escola Parque 314 Sul, de constituição espacial mais fechada ao exterior, apresentou como resultado nas oficinas um maior número de fechamentos adicionais dos ambientes quando relacionados às demais escolas, em particular o isolamento da sala da diretoria escolar em relação aos demais ambientes (figura 9). Por outro lado, a Escola Parque 308 Sul, de constituição mais integrada ao exterior, apresentou uma demanda dos alunos de eliminar as vedações verticais das salas de aula do pavimento superior. Embora neste momento da pesquisa não se possa afirmar que os espaços escolares mais controlados necessariamente reforçam desejos de maior resguardo, nas oficinas das Escolas Parques de Brasília esta foi a tendência observada.



Figura 8: Indicação (seta vermelha) de uma das alunas da oficina do espaço de maior permanência no recreio na Escola Parque 211 Sul



Figura 9: Oficina com modelos na Escola Parque 314 Sul, onde os alunos indicaram com paredes pretas – a diretoria, no centro da foto – novos fechamentos propostos na escola

No segundo pavimento da Escola Parque 308 Sul, a divisão das salas de aulas foi expressada em planta com os nomes dos professores responsáveis, e não pela disciplina correspondente (figura 10). Embora realizada por outro aluno, um desenho em continuidade com este raciocínio expressou a visão da sala de aula sob uma perspectiva área (figura 11), apresentando o lugar do professor em destaque, os alunos homogeneamente distribuídos em sala com carteiras individualizadas, o quadro negro com os conteúdos a serem transmitidos pelo professor, ou seja, grande parte das configurações espaciais que são reconhecidos como componentes de uma *forma escolar* (Lahire; Thin; Vincent, 2001) puderam ser registradas e expressadas nos próprios desenhos.

As leituras de vivência espacial nestes registros mostram a compreensão dos alunos da descrição da estrutura espacial, seja urbana ou escolar. Este passo se constitui como a primeira condição para que possam atuar como agentes de transformação no espaço onde vivem.

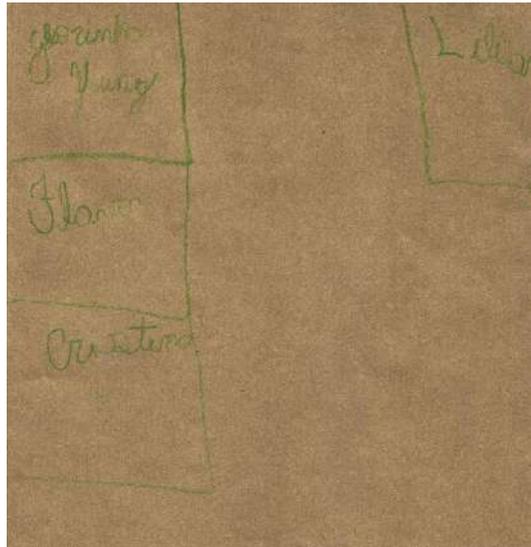


Figura 10: Desenho de um dos alunos das oficinas do pavimento superior da Escola Parque 308 Sul, com indicação em planta dos nomes dos professores responsáveis pelas disciplinas



Figura 11: Desenho de um dos alunos das oficinas de uma sala de aula

CONTINUIDADES E PROJEÇÕES DA PESQUISA

As oficinas participativas foram um ponto de partida na pesquisa para a prospecção e desenvolvimento dos detalhes registrados pelas crianças, das quais destacam-se a capacidade de observação e deleite com a novidade do mundo para onde apenas chegaram. Os desenhos e as maquetes foram utilizados como meios de expressão acessível dos alunos do próprio conhecimento escolar, com enorme potencial de formulação de hipóteses sobre a vivência efetiva do espaço entre a escola e moradia.

Um possível desdobramento desta pesquisa seria a sua continuação em oficinas aplicadas que propusessem a intervenção no espaço escolar a partir das leituras realizadas. Esta seria uma das principais intenções futuras desta linha de pesquisa, sabendo-se das necessidades de reavaliar e reconstruir coletivamente o sentido de vivência espacial nas escolas brasileiras.

REFERÊNCIAS

- Cox, M. (2012). *Desenho de criança*. São Paulo: WMF Martins Fontes.
- Cohn, C.(2005). *Antropologia da Infância*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Distrito Federal, Brasil (1974). *Escola-Parque em Brasília*. Brasília: SEC/GDF.
- Duarte, H. de Q.(1973).*Escolas-classe escola-parque, uma experiência educacional*. São Paulo: FAUUSP.
- Escolano, A.; Frago, A. (2001). *Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Ferreira, M.M.; Gorovitz, M. (2009). *A invenção da Superquadra: o conceito de Unidade de Vizinhança em Brasília*. Brasília: Iphan-DF.
- Lahire, B.; Thin, D.; Vincent, G. (2001). Sobre a história e a teoria da forma escolar. *Educação em Revista*, 33, 13-26.
- Lima, M. S. (1989). *A Cidade e a Criança*. São Paulo: Editora Nobel.
- Martinez, A. C. (2000). *Ensaio sobre o projeto*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.
- Sennett, R. (2018). *Construir e habitar: ética para uma cidade aberta*. Rio de Janeiro: Record

A (NÃO)ESCRITA COMO O GESTO DE OUTRO TEMPO E OUTRO ESPAÇO EDUCATIVO

ID 230

Zenaide SACHET

USP – Universidade de São Paulo

zsachet@usp.br

Resumo: Perscrutar certa experiência de não acontecimento da escrita, com a intensão de verificar os efeitos do não escrever sobre as práticas de escrita. Dessa forma, partindo da problematização da experiência de consagrados autores – majoritariamente da literatura – que nunca publicaram ou que decidiram parar de escrever, posiciona-se como questão a escrita que, possível, não acontece. Dessa ausência de sintonia entre a capacidade e a ação, algo fala à Educação. No encontro entre a agrafia na literatura e a agrafia na educação, abordar a experiência de ausência de escrita é também um modo de arrancar a não escrita da chave do fracasso para alocá-la na de um não fazer em ato. Assim, em linha com o pensamento de Giorgio Agamben, ancorado em Benjamin e Foucault, pensa-se formas de vida que não foram apropriadas pela máquina governamental do fazer-dizer, acolhendo os restos do que não cabe em Educação, a não ser como marca de seu fracasso. Quando na modernidade, pelos modos da escrita, as práticas educativas se transformam em maquinaria de produção da escrita, a agrafia dos literatos é pensada como a diferença (ou indiferença) não sintetizável em relação a esse processo.

A atividade de uma escrita inoperante articula-se outra noção de obra e de autor. Com Foucault e Agamben pode-se pensar na escrita como uma experiência sem sujeito, livre de toda a mística do poder da criação. O escrever como um gesto: aquilo que escapa ao sujeito; a expressão sem rosto de uma experiência, que não está no texto, mas no seu limite, na sua indefinição. Uma marca de abertura e fechamento, que põe o início e o fim do texto, seu tempo, fora do próprio texto, fazendo-o não coincidir consigo mesmo e sendo apenas seu resto. A (não)escrita como o tempo da inexpressão de cada gesto de expressão, onde se insere o gesto de contração do tempo de toda escrita, como o tempo-agora messiânico, que descreveu Benjamin. Uma suspensão ou forma de desativação do tempo no interior do próprio tempo, de maneira que o modo de conceber a identidade da obra consiga sofrer uma transformação profunda. Toda escrita não é a obra sólida que sempre se tem como referência ao pensá-la, mas apenas um limiar entre um início e um fim. Um fragmento, operoso e inoperoso, que pode se confundir com a vida.

Palavras-chave: tempo messiânico. Escrita. Agamben

A partir de que pressupostos se pode perscrutar experiências de não acontecimento da escrita? Como posicionar a questão da escrita que, tendo a capacidade de acontecer, não acontece? Mais especificamente, como posicionar a ausência de sintonia entre a capacidade e a ação que não resulta em obra? Seguimos aqui algumas pistas abertas por Foucault e Agamben ao conceber e indagar a ideia de obra e de autor, pois elas permitem pensar os pressupostos sob os quais se avalia aquilo que se tem chamado a obra de escrita: a figura do autor e o espaço de tempo linear que a faz possível. São esses mesmo pressupostos que balizam o que se denomina a não escrita, posto que a não há um estatuto próprio da (não)escrita no campo educativo, sendo ela, apenas, a forma negativa da escrita. Portanto, pensar-lhe um estatuto próprio pressupõe questionar as referências sobre as quais se avalia aquilo que se chama escrita. O que se propõe aqui, valendo-se dos escritos de Foucault e Agamben, é sucintamente apresentar a desconstrução da concepção de obra e escrita, para poder lançar algumas reflexões em torno da ideia de (não)escrita.

OBRA

Recorda Agamben no texto “Dal libro allo schermo. Il prima e il dopo del libro” em *Il fuoco e il racconto*, de 2014, que no último curso que proferiu no Collège de France sobre “A preparação do romance”, já no final de sua vida, Roland Barthes evoca o momento da existência em que se percebe a morte não mais como um sentimento vago, mas como uma evidência, e decide dedicar-se à escrita de uma maneira “como se nunca ainda o tivesse feito”. O tema do curso estaria correlacionado com essa decisão como o “querer-escrever”, o período “mal definido,

mal estudado” que precede a redação da obra. Barthes teria lembrado, sem aprofundar, o problema da relação entre o “o fantasma do romance e as notas preparatórias, os fragmentos, os apontamentos e, por fim, a passagem do romance-fragmento ao romance propriamente dito”. Contudo, depois de ter lembrado um “tema tão importante e mal estudado”, Barthes o teria abandonado. (AGAMBEN, 2015, p. 87)

Com essa lembrança, Agamben resgata aquele “pré ou submundo de fantasmas, esboços, notas, cadernos, rascunhos, cadernetas de anotações” (p. 88), que não possuem na cultura ocidental um estatuto legítimo e nem mesmo um arcabouço gráfico adequado, denominando-o o “antes do livro”. É a partir desse submundo que o estatuto ontológico do livro, e de toda obra, será radicalmente colocado em questão na interpelação do que se entende e do que se pode entender por obra completa. Para o autor, o problema torna-se mais complexo à medida que se adentra “nos esboços ou rascunhos, tanto na literatura quanto nas artes visuais, em que ao impulso originário não seguiu nenhuma obra realizada” (p. 91), tal como nos diários de Kafka e seus inícios de narrativas não escritas. Dessa forma, lança a pergunta:

Devemos aqui evocar a obra ausente, projetando arbitrariamente os esboços e as notas em um futuro imaginário, ou apreciá-los, como parece mais justo, em si mesmos? É evidente que essa pergunta implica a revogação, sem nenhuma reserva, da diferença, que supomos abolida, entre a obra terminada e o fragmento. O que diferencia, por exemplo, os livros e os artigos publicados por Simone Weil de seus cadernos de fragmentos póstumos, que são considerados por muitos sua obra mais importante ou, ainda, aquela em que se exprimiu de modo mais definitivo? (AGAMBEN, 2015, p. 91)

A ausência de definição desse “registro” se deve ao fato de que ainda o paradigma teológico da criação divina do mundo – pelo “fiat incomparável que (...) não é um facere de matéria, mas (...) uma criação que não apenas não é precedida de alguma matéria, mas se realiza instantaneamente, sem hesitações tampouco um repensar, por um ato gratuito e imediato” (p. 88) – condiciona a forma de pensar a escrita e a obra que dela resulta: o livro ou toda escrita que dela toma forma. Assim como a criação do mundo na teologia, a escrita é divinamente essencial e criativa e perguntar de onde se cria ou de onde vem toda criação foi sempre uma pergunta proibida e constrangedora.

Recorda o autor que na teologia, segundo uma tradição de origem platônica que exerceu influência sobre a concepção renascentista da criação artística, “Deus possuía, em sua mente, um projeto de todas as criaturas que fez” (p. 89). Também segundo a tradição da cabala, se Deus cria a partir do nada, o nada é matéria de criação que se materializa em obra.

Marcando uma forma de criação oposta ao que acima se descreve, em 1927, o filólogo Francesco Moroncini publica uma edição crítica dos *Cantos de Leopardi* e com ela reestabelece todo o processo da composição da publicação. Um processo que permite o questionamento sobre a unidade e faz com que o leitor fique desorientado na inconsistência da “obra” que tem em mãos, agora dilatada pela reprodução do tempo da sua composição.

[Junto ao texto crítico de cada poema] o filólogo reproduz não só [...] o manuscrito de cada canto em sua materialidade e em todos os seus particulares, com as correções, as variantes, as anotações e as marcas do autor, mas publica também as primeiras versões e, quando existentes, também os chamados ‘getto in prosa’. [...]. Mas, ao mesmo tempo, tão prolongado no tempo e no espaço, o poema parece ter perdido sua identidade e seu lugar: onde estão “Le ricordanze”, onde está o “Canto noturno e L’infinito”? Restituídos ao processo de sua gênese, eles não são mais legíveis como um todo unitário, assim como não poderemos reconhecer uma imagem em que o pintor tivesse a pretensão de representar juntas as diversas idades de um mesmo corpo. (AGAMBEN, 2015, p. 90)

Nos termos de Agamben, o modo de conceber a identidade da obra sofre uma transformação profunda, de forma a não se considerar qualquer uma das várias versões de um texto como “o texto”, num processo temporal “potencialmente infinito – tanto em relação ao passado, do qual inclui todo esboço, elaboração e fragmento, quanto ao futuro – cuja interrupção em certo ponto de sua história, por eventos biográficos ou por decisão do autor, é puramente contingente” (p. 92-93). Assim sendo, a obra denominada terminada distingue-se daquela considerada

não terminada de maneira acidental, como um “fragmento de um processo criativo potencialmente infinito” (p. 93), por interrupção ou abandono, o que não lhe dá um estatuto especial de completude.

Não obstante, a ideia de obra como fragmento faz que exista não só um antes, mas também um “depois do livro”. Usando o termo retratar, definido por Agostinho de Hipona (ou Santo Agostinho), como um tratar de novo, Agamben afirma a possibilidade de o autor continuar “a escrever os livros já escritos, como se eles permanecessem, até o fim, fragmento de uma obra em curso, que tende, por isso, a confundir-se com a vida” (p. 94). Expõe-se novamente o paradigma teológico da criação divina, que “mostra aqui sua outra face, segundo a qual a criação não se cumpriu no sexto dia, mas continua infinitamente, pois se Deus cessasse um só instante de criar o mundo, este se destruiria” (p. 95). O “depois do livro” expor-se-ia em duas obras importantes: *Ecce homo* de Nietzsche ou *Petrolio*, de Pier Paolo Pasolini.

O romance *Petrolio* se diferencia de outros romances por ser uma edição crítica de um texto inaudito, composto apenas de fragmentos e manuscritos discordantes e põe em xeque, dessa forma, a distinção que se presume estável entre texto acabado e inacabado.

A coincidência entre obra terminada e obra não-terminada é aqui absoluta: o autor escreve um livro em forma de edição crítica de um livro incompleto. E não apenas o texto inacabado torna-se indiscernível do texto que não se completou, mas também, com uma singular contração dos tempos, o autor se identifica com o filólogo que ao texto deveria dar a edição póstuma. [...] A despeito de quais fossem as razões biográficas que guiaram a escolha de Pasolini, encontramos, em todo caso, diante de um livro inacabado que se apresenta como a “reevocação” ou a retratação de uma obra que jamais foi pensada como uma obra, isto é, como algo que o autor pretendesse terminar. “Reevocação” significa aqui, na mesma medida, “revogação”: o romance ausente é reevocado (ou, ainda, evocado) por meio da sua revogação como romance. E, todavia, é somente em relação a essa obra não escrita que os fragmentos publicados adquirem – mesmo se apenas ironicamente – seu sentido. (AGAMBEN, 2015, p. 96)

Nos questionamentos sobre criação, recomposição, reevocação e revogação Agamben aponta para a insuficiência das categorias que em nossa cultura habitualmente se pensa o estatuto ontológico do livro e da obra que, espera-se, deve resultar da escrita. A partir de Aristóteles, no contexto de toda obra (ergon), na relação entre os conceitos de potência e ato, virtual e real, aceita-se como óbvio que o possível e o virtual – o “antes” da obra – precedem o atual e o real, a obra acabada, na qual o que era apenas possível encontra, por meio de um ato de vontade (de um sujeito), sua realização. “Isso significa que, no esboço e na nota, a potência não se transferiu e exauriu integralmente no ato, o ‘querer-escrever’ permaneceu não realizado e inacabado” (p. 97). Com *Petrolio*, de Pasolini, contudo, o “livro possível ou virtual não precede seus fragmentos reais, mas pretende coincidir com eles e estes, por outro lado, são apenas a reevocação ou a revogação do livro possível” (p. 97).

E não contém todo livro um resto de potência sem a qual sua leitura e sua recepção não seriam possíveis? Uma obra cuja potência criativa fosse de todo apagada não seria uma obra, mas cinzas e sepulcro da obra. Se quisermos compreender verdadeiramente esse curioso objeto que é o livro, devemos então complicar a relação entre a potência e o ato, o possível e o real, a matéria e a forma, e tentar imaginar um possível que tem lugar apenas no real e um real que não cessa de fazer-se possível. E talvez apenas essa criatura híbrida, esse não-lugar em que a potência não desaparece, mas se mantém e dança por assim dizer no ato, mereça ser chamada “obra”. (AGAMBEN, 2015, p. 97-98)

A obra como um não-lugar da potência é evocada por Agamben para desfazer a ideia de que a potência está em função do ato e que só encontra seu sentido quando na relação com ele. Contudo, dar um regime aos fragmentos, dizer que o antes e o depois da obra não podem ser esquecidos, não significa fazê-los mais importantes que a obra, como aventavam os românticos, mas sim ver nesses esboços a experiência da matéria, ou seja, de uma potência que pode ser percebida de imediato. “[...] a matéria é o lugar próprio da possibilidade e da virtualidade: ela é (...) a possibilidade pura, o ‘sem forma’ que pode receber ou conter todas as formas e da qual a forma é, de algum

modo, o traço” (p. 108).

Isso posto, é possível considerar, em consonância com o raciocínio que Agamben desenvolve no texto em questão, que o livro, e toda escrita, não é a obra sólida que sempre se tem como referência ao pensá-lo. “Como toda teoria”, é somente um limiar entre um início e um fim; como presença evasiva e ao mesmo tempo afrontosa, que pode estar por toda parte e em canto nenhum. Como na “intenção de Mallarmé [...] ele [o livro] terminantemente se realizou tornando-se, em absoluto, virtual” (p. 104).

Pensar com Agamben na insuficiência das categorias que em nossa cultura habitualmente se analisa o estatuto ontológico do livro, exige ponderar que mais complicada ainda é a relação desse mal definido estatuto com a ideia de autor, que não é menos tributária, que a de obra, da concepção teológica de criação.

AUTOR

Na “indiferença em relação ao autor como princípio fundamental da ética da escrita contemporânea” (p. 49), Foucault (2013) restitui o sujeito na condição de uma marca singular de ausência e de uma abertura na qual o autor não para de desaparecer. Com a definição do lócus onde a função autor é exercida, com os modos de circulação no tempo e espaço dessa função, pôde distinguir os textos portadores de autoria daqueles em que não se cumpre tal função. Em diálogo com o estruturalismo das décadas de 1960 e 1970, Foucault (1996, 2013) contorna a ideia de desaparecimento do autor, que parecia cair em uma afirmação vazia ou transcendental.

Quando, em *O autor como um gesto* (2007), Agamben analisa a ideia de autor a partir das premissas que Foucault havia definido na fronteira com o estruturalismo, remete sua análise aos textos que tratam especificamente do assunto, mas sobretudo ao texto “A Vida dos homens infames” (2006), também de Foucault. Se não ousa, já naquele momento, redefinir a economia da subjetividade presente naqueles textos, coloca em pauta, contudo, uma série de instabilidades e contradições que lhe são inerente. Nessa economia da subjetividade “o autor marca o ponto em que uma vida é jogada na obra. Jogada, não expressa; jogada, não realizada. Por isso, o autor nada pode fazer além de continuar, na obra, não realizado e não dito”. Um autor é sempre o ilegível que torna possível uma leitura, “o vazio lendário de que procedem a escrita e o discurso”. Na obra o gesto do autor se atesta como “uma presença incongruente e estranha [...] que garante a vida da obra unicamente através da presença irredutível de uma borda inexpressiva”, que se fecha no aberto que foi por ele mesmo criado. (AGAMBEN, 2007, p. 54)

Não há motivos e nem sentidos da obra decifráveis na figura do autor. Um sentimento particular, expresso na escrita, que se busca nessa figura, talvez só tenha se tornado real, para o autor, depois de ter ido para o texto. Há apenas um inconfessável segredo, um gesto ilegível que torna possível a leitura. O lugar do sentimento, e do pensamento, não estaria no próprio texto, mas no jogo que se estabelece na obra, incansavelmente, entre o autor e o leitor.

O lugar — ou melhor, o ter lugar — do poema não está, pois, nem no texto nem no autor (ou no leitor): está no gesto no qual autor e leitor se põem em jogo no texto e, ao mesmo tempo, infinitamente fogem disso. O autor não é mais que a testemunha, o fiador da própria falta na obra em que foi jogado; e o leitor não pode deixar de soletrar o testemunho, não pode, por sua vez, deixar de transformar-se em fiador do próprio inexausto ato de jogar, de não se ser suficiente. (AGAMBEN, 2007, p. 55)

No pensamento de Agamben (2013a, 2006b), o encontro do indivíduo com o pensamento seria apenas possível pela imaginação (e pelos seus fantasmas), também toda relação com a obra acontece na condição de continuarem, autor e leitor, inexpressos na linguagem. Mas seria preciso lembrar que, assim como na vida dos homens infames, “o texto não tem outra luz a não ser aquela – opaca – que irradia do testemunho [de uma] ausência”

(p. 55). Dessa forma, o primeiro esboço a que nos conduz Agamben, ao definir o autor como gesto, é o de pensar a escrita como uma experiência sem sujeito, livre de toda a mística do poder da criação; como o lugar da possibilidade e da potência, sem que essa experiência signifique o lugar da consecução da obra. O gesto como tudo aquilo que escapa, que é sem sujeito, experiência sem existência, expressão sem rosto. O autor-gesto não está no texto, mas no seu limite, na sua indefinição: é uma marca, ao mesmo tempo, de abertura e fechamento, que põe o início e o fim do texto fora do próprio texto.

Com as suspensões da condição do autor, com a ideia de que sua marca no texto é somente o atestado de ausência, Foucault e Agamben abrem caminho a se considerar o autor como uma difusa possibilidade, como contingência, que se abre e fecha na obra. Como o gesto que está entre o texto, uma marca de presença-ausência, que não pode atestar o sujeito-autor soberano, definir e encerrar a obra. A potência do gesto não está na obra que dele “resulta”, mas na sua própria condição e potência de não estar, ao estar na obra.

TEMPO

“A obra é a máscara mortuária da concepção” (BENJAMIN, 1987, p.31). É sob esse signo que, no prefácio à edição francesa do livro *Infância e história*, Agamben (2014) aborda a relação realimentada de escrita e ausência de obra. Todo escrito seria um prólogo de um não escrito; escritos posteriores, por sua vez, seriam prelúdios de obras ausentes e não representariam mais do que estilhaços ou a máscara mortuária em relação a esse não escrito. O mesmo se poderia pensar com a obra ausente em relação à escrita, seria ela prolegômenos de um texto inexistente, a moldura de um escrito impossível. Demonstraria um palpar que a precede, um intervalar, uma suspensão entre o ato de escrever e a impotência/potência que o precede e o contém.

É também em *Infância e história*, nas análises que faz da concepção grega, cristã e ocidental de tempo, que Agamben afirma que o homem contemporâneo não possui ainda uma experiência do tempo adequada à sua ideia de história. Para ele, aquilo que a sociedade humana produz é um resíduo diferencial entre diacronia e sincronia, isto é, tempo humano, um tempo que se torna possível nos ritos e nos jogos presentes nas sociedades humanas.

Na visão messiânica do hebraísmo de Benjamin (2005), nas *Teses sobre o conceito de história*, a condição histórica normal é o dia do juízo. Em sua imagem de um “estado da história”, cujo evento fundamental está sempre em curso e cuja meta não se encontra distante no futuro, mas já sempre presente, Agamben (2014, 2006) busca uma concepção de história que tem o estado de emergência como regra, de forma que o presente não é mais nulificado (como na tradição metafísica), “não é passagem, mas mantém-se imóvel no limiar do tempo” (BENJAMIN, apud AGAMBEN, 2014, p. 122-123). Contra o progresso da espécie humana na história – marcha através de um tempo homogêneo, vazio, contínuo e quantificado, como aquele da concepção aristotélica e hegeliana da sucessão contínua e infinita de instantes pontuais – contrapõe “a consciência revolucionária rompendo o *continuum* da história’: [...] ao instante vazio e quantificado opõe um tempo-agora, um tempo pleno, entendido como a suspensão messiânica do acontecer, que ‘reúne em uma grandiosa abreviação a história da humanidade’” (AGAMBEN, 2014, p. 123). Como no hebraísmo, no qual “cada segundo era a pequena porta por onde podia entrar o messias” (BENJAMIN, apud AGAMBEN, 2014, p. 123), uma centelha de tempo é capaz de ser o verdadeiro lugar da construção da história.

Se Heidegger (2006) já havia estabelecido uma diferente e mais autêntica concepção de tempo, como átimo de decisão autêntica da experiência de finitude, onde cada momento é uma extensão do nascimento à morte, Agamben, valendo-se dessa concepção, pode pensar, também, um evento como abertura de possibilidade onde se

alicerça toda dimensão espaço-temporal. “O tempo da história é o cairós, em que a iniciativa do homem colhe a oportunidade favorável e decide no átimo a própria liberdade” (AGAMBEN, 2014, p. 126). A história como libertação do homem de um tempo linear e contínuo pela oposição de um tempo pleno, descontínuo, finito e prazeroso, que Agamben denomina “história autêntica”.

(NÃO)ESCRITA

Agamben e Foucault oferecem argumentos para a desconstrução dos dois alicerces centrais, segundo os quais avaliamos a relação de produção da escrita: autor e obra. O autor é apenas um gesto que marca a obra, mas é incapaz de realizá-la (não é deus que cria e ordena a partir do nada), pois não há motivos e nem sentidos do texto decifráveis na figura de um autor. O texto, por sua vez, subtrai-se da condição de obra sólida e palpável, fruto da escrita de um autor, para ser somente um limiar entre um início e um fim.

Diante desses argumentos como se pode qualificar e distinguir a não escrita da escrita?

Nos moldes da tradição, verifica-se o acontecimento da escrita com uma equação econômico-metafísica: um autor, por um ato de vontade, combina no tempo (linear e contínuo) determinados recursos que lhe são inerentes, com outros do seu espaço externo, para ter como resultante a obra. A marca de efetividade da obra está num tempo que pode ser quantificado e qualificado em relação ao texto que dele resulta. Trata-se de uma operação, combinação de recursos no tempo com seus produtos, que tem como objeto o “o quê”. Nesse caso, o tempo cronológico coincide com a ideia de obra que se desenvolve do início ao fim, assentada no autor(sujeito) – essência, que cria do nada a escrita que se concretiza num texto finalizado.

Outra noção de obra, ou a noção de (não)escrita, implica outra noção de tempo. Propõe-se pensar o tempo como aquilo que se subtrai e não coincide, como uma dimensão interna que suspende o tempo cronológico. Um tempo que é histórico e de alegre ruptura com a eternidade, onde a vida pode ser concebida como um gozo da passagem do tempo. Uma vida mais intensa, vida histórica, de difícil definição, que se torna possível no interior de um tempo concebido como tempo messiânico.

A essa concepção de tempo corresponde a noção de inoperosidade (AGAMBEN, 2011), o que aqui se denomina ação inoperosa ou inoperação. A ação inoperosa é aquela que tem por objeto o “como” e não o “o quê”. Nesse sentido não se trata da construção de novas obras, mas da desativação das obras existentes, dando-lhes outros fins. A desativação implica, dentro da lei, fazer com que a lei perca sua eficácia, mantendo-se efetivamente em suspensão.

Ao se voltar aos elementos da equação tradicional de concepção da escrita, que acima se explicitou, na ação inoperosa os recursos só poderiam ser compreendidos como potência pura, sem que se estabeleça uma relação direta com ou uma pré-destinação desses para a obra. Potência pura que contempla na mesma medida sua impotência, ou a potência de não (fazer ou ser).

No expediente de se pensar a (não)escrita na sua relação com o tempo, surge a possibilidade de se considerar as biografias infames da educação, que com a não escrita desativam e suspendem as ações mais previsíveis do espaço educativo. Uma relação mais efetiva entre tempo e história onde se possa postular um conceito não homogêneo, simultaneamente não vazio, de tempo e levar em conta as singularidades, a história dos derrotados, o tempo capturado pela história dos vencidos.

Parece que somente colocando em suspensão a perspectiva de verificar na presença ou ausência de obra (texto) e na ação de um sujeito (autor) a escrita e a não escrita, é que se pode adentrar à necessária indistinção

entre essas duas categorias. A obra ausente em relação à escrita, como afirma Agamben (2014), é sempre prefácio de um texto inexistente, moldura de um escrito impossível, palpar que a precede, intervalar, suspensão entre o ato de escrever e a impotência/potência que o precede e o contém.

À atividade de uma escrita inoperante articula-se outra noção de obra e de autor. Com Foucault e Agamben pode-se pensar na escrita como uma experiência sem sujeito, livre de toda a mística do poder da criação. O escrever como um gesto: aquilo que escapa ao sujeito; a expressão sem rosto de uma experiência, que não está no texto, mas no seu limite, na sua indefinição. Uma marca de abertura e fechamento, que põe o início e o fim do texto, seu tempo, fora do próprio texto, fazendo-o não coincidir consigo mesmo e sendo apenas seu resto. A (não)escrita como o tempo da inexpressão de cada gesto de expressão, onde se insere o gesto de contração do tempo de toda escrita, como o tempo-agora messiânico, que descreveu Benjamin. Uma suspensão ou forma de desativação do tempo no interior do próprio tempo, de maneira que o modo de conceber a identidade da obra consiga sofrer uma transformação profunda. Toda escrita não é a obra sólida que sempre se tem como referência ao pensá-la, mas apenas um limiar entre um início e um fim. Um fragmento, operoso e inoperoso, que pode se confundir com a vida.

REFERÊNCIAS

- Agamben, Giorgio. *Il fuoco e il racconto*. Roma: Nottetempo, 2015. 3.ed.
- _____. *Infância e História. Destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2014.
- _____. *A potência do pensamento*. Lisboa: Relógio D'água, 2013.
- _____. *Sobre a dificuldade de ler*. *Revista Cult: Giorgio Agamben*. São Paulo, ano 16 n.180, p. 42-45, Jun. 2013b.
- _____. *Opus Dei. Archeologia dell'ufficio*. Torino: Bollati Boringhieri, 2012.
- _____. *O reino e a glória: uma genealogia teológica da economia e do governo*. Homo sacer II, 2. São Paulo: Boitempo, 2011.
- _____. O autor como gesto. In: _____. *Profanações*. Tradução de Selvino J. Assmann. São Paulo: Boitempo, 2007.
- _____. *El tiempo que resta. Comentario a la carta a los romanos*. Tradução de Antonio Piñero. Madrid: Trotta, 2006.
- Barthes, R. "A morte do autor". In: _____. *O rumor da língua*. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 57-64.
- Benjamin, W. Teses sobre o conceito de história. in: LÖWY, M. Walter Benjamin: aviso de incêndio. *Uma leitura das "teses sobre o conceito de história"*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- _____. Proibido colar cartazes: A técnica do escritor em treze teses. In: Rua de mão única. *Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987. v. 2
- Cavalletti, A. Inoperosidade e atividade humana. *Revista Cult: Giorgio Agamben*. São Paulo, v. 16, n.180, p. 42-45, Jun. 2013.
- Chartier, R. *O que é um autor? Revisão de uma genealogia*. São Carlos (SP): EdUFSCAR, 2012.
- Foucault, M. O que é um autor? in: _____. *Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Ditos & escritos III. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2013. 3.ed. p. 268-302.
- _____. A vida dos homens infames. Tradução de Vera Lucia Avellar Ribeiro. In: _____. *Estratégia, Poder-Saber*. Ditos & escritos IV. Selecionador de textos e organizador: Manoel Barros da Motta. Rio de Janeiro:

Forense Universitária, 2006b. p. 203-222. 2. ed.

_____. A escrita de si. In: _____. *Ética, sexualidade, política: Ditos & escritos V*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004a. p. 144-162.

_____. *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 1996. 3 ed.

Heidegger, M. *Ser e tempo*. São Paulo: Vozes, 2006. 10. ed.

Muchail, S. T. Michel Foucault e o dilaceramento do autor. *Dossiê: Consciências do Mundo – Michel Foucault e o dilaceramento*. Margem, São Paulo, n. 16, p. 129-135, Dez. 2002.

Salzani, C. Inoperatividade. In: Murray, Alex; Whyte, Jessica. *The Agamben Dictionary*. Edimburgo: Edimburgh University Press, 2011.

NARRATIVAS SOBRE BRINCADEIRAS EM TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS

ID 21

Maria de Fátima Gomes da SILVA

Iolanda Mendonça de SANTANA

Carla Fernanda Silva do PRADO

Universidade de Pernambuco, Brasil

fatimamaria18@gmail.com; iolanda.ms@hotmail.com; carlafeeprado@outlook.com

Resumo: Este trabalho apresenta um recorte de uma investigação em andamento que está a ser realizada na Universidade de Pernambuco-Brasil e que tem por objetivos descrever brincadeiras de diferentes espaços e regiões brasileiras e identificar nas narrativas infantis gestos e linguagens próprias do brincar que possibilitem a vivência da autonomia e o desenvolvimento integral das crianças, no âmbito do Programa Território do Brincar, que é um programa baseado na escuta, nos intercâmbios de saberes, no registro e na difusão da cultura infantil. As brincadeiras aqui narradas - brincadeiras com o bumba-meu-boi no estado do Maranhão; pião de tucumã da Aldeia Nasêpotiti, estado do Pará; batizado de bonecas na cidade, estado de Minas Gerais; barquinhos, no estado do Ceará; corrida de tora – Aldeia Nasêpotiti, estado do Pará, entre outras, são oriundas de comunidades rurais, indígenas, quilombolas, sertão e litoral do Brasil. O enquadramento teórico desta investigação está assente nos estudos de Brougère (2014), Cunha (2013), Franco (2016); Friedmann (2012), Fortuna (2005), Gimenes e Teixeira (2011), Gutton (2013) Luckesi (2014), Kishimoto (2011), Maluf (2012), Moyles (2006), Piaget (1971), Vial (2015), Vygotsky (2007), Winnicot (1975), Silva (2009), entre outros. No que toca aos procedimentos metodológicos, fez-se opção pela abordagem qualitativa. A recolha de dados foi realizada por meio da análise documental, nomeadamente de vídeos documentários. Para a análise dos dados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo, seguindo-se uma perspectiva analítico-descritiva. Relativamente aos principais resultados e às conclusões, é de referir que as brincadeiras narradas e analisadas neste estudo, apresentam registros que possibilitaram um olhar mais aprofundado sobre a infância, a educação e o lúdico e que, assim sendo, conclui-se que as atividades lúdicas vivenciadas pelas crianças em diferentes regiões brasileiras, em tempos e espaços da educação não formal, possibilitam o exercício da autonomia e favorecem o desenvolvimento integral das crianças.

Palavras-chave: Brincadeiras, Autonomia, Lúdico.

INTRODUÇÃO

Este artigo reflete sobre as brincadeiras em tempos e espaços educativos não formais no âmbito do Programa Território do Brincar. As reflexões aqui apresentadas são oriundas de uma pesquisa científica realizada sobre o Programa Território do Brincar. A investigação tem por objetivo principal fazer uma análise do referido Programa, utilizando vídeos documentários subordinados ao tema brincadeiras em tempos e espaços formais e não formais nos quais se procurou identificar perspectivas de autonomia na vivência entre as crianças, observadas nos vídeos. A investigação que deu origem a este artigo teve como objeto teórico de estudo a autonomia e como objeto empírico o Programa Território do Brincar. Para Rousseau (1995), a autonomia consiste em permitir que as crianças possam viver seu mundo infantil de forma natural, de forma livre. Para Piaget (1994), o desenvolvimento da autonomia depende de uma maturação biológica e desenvolve-se a partir das regras morais, consistindo na capacidade de tomar as próprias decisões a partir de consensos coletivos. Freire (1996) refere que a autonomia é a condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico e que é capaz de compreender e transformar a sua realidade. É, portanto, na perspectiva do que está acima referido que esta investigação foi realizada e que a seguir se situam as reflexões a que este texto se propõe. Ou seja, num primeiro momento, apresenta-se o Programa Território do Brincar. Em seguida, reflete-se sobre a vivência da autonomia da criança por meio da brincadeira e, para isso, recorrem-se as ideias de estudiosos sobre a temática. Na sequência, relatam-se os procedimentos

metodológicos adotados para a realização desta pesquisa. Posteriormente, procede-se a uma análise sobre brincadeiras em tempos e espaços educativos não formais em que se considera, em termos da análise, a vivência da autonomia das crianças em brincadeiras do Programa Território do Brincar, a saber: Pião de tucumã da Aldeia Nasêpotiti- Panará, estado do Pará; Batizado de bonecas- Abadia, estado de Minas Gerais e Barquinhos, Tatajuba-estado do Ceará. Por fim, são esboçadas algumas considerações finais a que se chegou com este estudo.

SOBRE O PROGRAMA TERRITÓRIO DO BRINCAR

Sobre o Programa Território do Brincar, é de referir que se trata de um programa que é baseado na escuta e em intercâmbios de saberes, sob a responsabilidade dos documentaristas Renata Meirelles e David Reeks que percorreram o Brasil no período de abril de 2012 a dezembro de 2013, visitando comunidades rurais, indígenas, quilombolas, grandes metrópoles, sertão e litoral, o que permitiu revelar o país através dos olhos das crianças. Renata e David registraram as sutilezas da espontaneidade do brincar e nos apresentam a criança a partir dela mesma. Relatam os autores do referido Programa, que em cada encontro surgiam intensas trocas e diálogos, por meio de gestos, expressões e saberes que foram cuidadosamente registrados em filmes, fotos, textos e áudios. O Território do Brincar se ampliou pela parceria firmada com o Instituto Alana, que é o correalizador do Programa, pelas escolas que acreditaram no valor dessa pesquisa e se tornaram parceiras, pelo apoio da aliança pela infância e de outras pessoas e organizações que muito enriquecem essa história. Ressalta-se a importância do Programa Território do Brincar no contexto educativo em espaços formais e não formais.

REFLETINDO SOBRE A VIVÊNCIA DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS POR MEIO DAS BRINCADEIRAS

O brincar tem sido considerado por estudiosos como uma atividade potencializadora para o estímulo das capacidades imaginária, criativa, social, cognitiva e moral, sendo também uma atividade onde as crianças estabelecem regras, relações e se apropriam de expressões linguísticas e corporais. “Brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (Kishimoto, 2010: 1). Brincar é uma atividade dominante na infância, e é por meio dela, que as crianças começam a aprender. Para Winnicot (1975), o brincar é mais do que uma experiência de troca, é uma forma básica de viver.

Sendo o brincar uma condição que possibilita a socialização de experiências entre as crianças, podemos considerar que a brincadeira é um potencial para o estímulo e a vivência de processos autônomos, pois o poder expressivo da brincadeira faz a criança compreender como ela cria tais situações ao agir sobre os objetos e com os outros (Kishimoto, 2010).

Nesse contexto, vale referir que a autonomia da criança na perspectiva de Kamii (1990), se dá quando se tornam capazes de tomar decisões por elas mesmas. Significa ser capaz de considerar os fatores relevantes para decidir qual deve ser o melhor caminho da ação. Ainda de acordo com Kamii, a autonomia também pode ser uma perspectiva de vida em grupo. Para ela, a autonomia significa o indivíduo ser governado por si próprio, ser responsável por suas escolhas de forma consciente. A perspectiva de ações autônomas pelas crianças como sendo capazes de tomar decisões e escolher o caminho a ser percorrido para realizar a ação, pode ser vivenciada nas brincadeiras, pois nelas as crianças sentem-se a vontade para criar novas possibilidades do seu próprio jeito, de acordo com sua imaginação (Moyles, 2004). Elas criam e recriam situações brincantes, atendendo seus desejos, determinando os elementos necessários para a brincadeira, sem a necessidade de interferência do adulto.

Rousseau (1995), por sua vez, considera que a autonomia da criança consiste em deixá-la viver seu mundo infantil de forma natural e livre, porém, sem abrir mão de atender as próprias necessidades, pois é tomando consciência de sua dependência social que ela entenderá que suas ações no mundo devem ser limitadas. Tendo por base a perspectiva de autonomia de Rousseau, em que a criança vivencia a autonomia quando lhes deixam viver o seu universo infantil de forma livre, é de referir que nas brincadeiras elas têm a oportunidade de vivenciar essa concepção de autonomia, pois a criança simboliza a própria vida, uma vez que constrói o real, demarca os limites e sente encanto em poder atuar em diversas situações imaginárias “porque, para a criança pequena, brincar significa se expressar naturalmente, ou seja, existir em toda a sua plenitude, sem ser tolhida em sua espontaneidade” (Teixeira e Gimenes, 2011). Devemos considerar o brincar como um processo que, em si mesmo, abrange uma variedade de comportamentos, motivações, oportunidades, práticas, habilidades e entendimentos (Moyles, 2004). As crianças ficam livres para experimentar novas ideias no brincar e podem se expressar à sua própria maneira, “[...] especialmente no jogo simbólico e no brincar de faz de conta, em que podem inventar papéis e criar uma história, guiadas livremente pela própria imaginação” (Moyles, 2004: 27).

Já para Carvalho (2015), o conceito de autonomia implica na autogestão, em participação que se traduz em democracia, onde se observa que o conceito é criado pela capacidade do indivíduo em ser responsável por suas próprias escolhas e decisões, mas, neste contexto, também se faz necessário a observação de que a criança encontra os limites de um controle que lhe permite progredir numa autonomia que é liberdade de experiência e de expressão dentro de um sistema de relações e de socialização de experiências.

Por outro lado, Piaget (1994) considera que o desenvolvimento da autonomia depende de uma maturação biológica e desenvolve-se a partir das regras morais, consistindo na capacidade de tomar as próprias decisões a partir de consensos coletivos. Para o autor, a constituição do princípio de autonomia se desenvolve na autoconsciência. Nessa ótica, vale ressaltar que a brincadeira propicia a vivência da autonomia pelo que refere Piaget, pois às crianças ao brincarem desenvolvem condições de perceber o mundo e os materiais à sua volta para brincar e, de verdade, atuar sobre eles, transformando-os a partir da própria espontaneidade. Segundo Franco (2008), brincando as crianças desenvolvem a imaginação, os pensamentos, a corporeidade, a afetividade e a capacidade de se relacionar com o outro de forma ética. Ainda mais, realizam seus sonhos, extravasam seus medos, confrontam seus limites imitam o mundo adulto e lhe dão novos significados.

Freire (1996), refere que a autonomia é condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico e que é capaz de compreender e transformar a sua realidade. Partindo do pressuposto que autonomia em Freire é o reconhecimento de homens e mulheres como sujeitos históricos inseridos numa dada realidade, capazes de compreendê-la e transformá-la, infere-se que tal perspectiva poderá ser vivenciada nas brincadeiras das crianças, pois de acordo com Gomes (2010: 46), a brincadeira não é apenas recordações que as crianças “[...] veem os adultos fazer [...]”. Ou seja, “o que se verifica é uma transformação criadora do perfeccionado para a formação de uma nova realidade que responda às exigências e inclinações da própria criança, ou seja, uma reinvenção da realidade”. (*Id.* p.46). Sendo a criança inserida, desde o seu nascimento num contexto social, seus comportamentos estão impregnados por essa imersão inevitável. Não existe na criança uma brincadeira natural. Nesse sentido, é de referir que,

a brincadeira é um processo de relações interindividuais, portanto, de cultura. É preciso partir dos elementos que ela vai encontrar em seu ambiente imediato, em parte estruturado por seu meio, para se adaptar às suas capacidades. A brincadeira pressupõe uma aprendizagem social. (Brougère, 200: 97).

Na brincadeira do faz-de-conta, por exemplo, as crianças podem vivenciar processos autônomos, pois há estímulos do meio social em que estão vivendo, o que lhes possibilita, por exemplo, que imitem as pessoas e transformem objetos porque, nas brincadeiras, as crianças são responsáveis por si mesmas, realizam suas vontades e desejos, exercitando então, uma construção no processo de experimentações. Para Oliveira (2002:55),

a brincadeira simbólica leva à construção pela criança de um mundo ilusório, de situações imaginárias onde objetos são usados como substitutos de outros, conforme a criança os emprega com gestos e falas adequadas. Nessa situação, a criança reexamina as regras embutidas nos atos sociais, as regulações culturais que fazem que a mãe seja quem fica em casa enquanto o pai sai para o trabalho em certos grupos sociais, por exemplo. Isso ocorre conforme a criança experimenta vários papéis no brincar e pode verificar as consequências por agir de um ou de outro modo. Com isso, internaliza regras de conduta, desenvolvendo o sistema de valores que irá orientar seu comportamento.

Sendo assim, a criança ao experimentar diversos papéis sociais na brincadeira do faz de conta, reconstrói ações reais. Tal ação remete a criança à vivência de processos autônomos, pois o desejo de simbolização se constituiu na capacidade de tomar as próprias decisões em experimentar, imaginar e reconstruir.

Portanto, com base nas concepções de autonomia acima referidas, verifica-se que as brincadeiras estimulam processos autônomos, influenciam na tomada de decisões das crianças, nas suas próprias escolhas e desejos.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este estudo foi orientado pelos princípios da abordagem qualitativa, uma vez que esta permitiu uma melhor compreensão do objeto de estudo nesta investigação, o Programa Território do Brincar. Como recursos de recolha de dados foi utilizada a análise documental. Sobre esse tipo de técnica, refere Gil (2002:62-63) que se trata de uma “fonte rica e estável de dados”, isto porque não implica altos custos e possibilita uma leitura aprofundada das fontes. Ressalta-se que os dados analisados nesta investigação, ou seja, brincadeiras em tempos e espaços educativos não formais, o Pião de tucumã da Aldeia Nasêpotiti- Panará, estado do Pará; o Batizado de bonecas- Abadia, estado de Minas Gerais e os Barquinhos em Tatajuba- estado do Ceará, foram registradas pelo Programa Território do Brincar em diferentes regiões brasileiras e demonstram de forma latente e manifesta a vivência da autonomia das crianças.

BRINCADEIRAS EM TEMPOS E ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS: A VIVÊNCIA DA AUTONOMIA DAS CRIANÇAS

Nesta parte deste artigo procede-se a uma análise das brincadeiras registradas pelo Programa Território do Brincar anteriormente referidas, o Pião de tucumã da Aldeia Nasêpotiti- Panará, estado do Pará; o Batizado de bonecas- Abadia, estado de Minas Gerais e os Barquinhos em Tatajuba- estado do Ceará. A análise das brincadeiras partiu de três concepções, a primeira em que a autonomia da criança consiste em deixá-la viver seu mundo infantil de forma natural, de forma livre (Rousseau, 1995); a segunda, que refere ser a autonomia dependente de uma maturação biológica e desenvolvendo-se a partir das regras morais e consistindo na capacidade do indivíduo tomar as próprias decisões a partir de consensos coletivos (Piaget, 1994), e a terceira em que a autonomia é a condição humana do indivíduo que se reconhece como ser histórico, e que é capaz de compreender e transformar a sua realidade (Freire, 1996).

Sobre a brincadeira do Pião de tucumã da Aldeia Nasêpotiti, é de refrir que no primeiro momento as crianças vão até a mata fazer a coleta dos materiais. Elas mesmas juntam e carregam em suas camisas e logo iniciam

a produção. Observa-se que um adulto faz a parte da brincadeira, pois esta apresenta riscos, uma vez que faz uso de facas e do fogo. As crianças observam atentamente o adulto e, de seguida, o mesmo ensina as crianças como utilizar o brinquedo. Eles se divertem em grupo com o pião criado, interagindo e permitindo que todos participem ativamente. Observa-se que as crianças apresentam a autonomia no poder da coleta dos materiais para construção do brinquedo que será o pião. As crianças fazem a coleta na mata para depois fazerem a construção de forma ativa e participativa. Ressalta-se que essa autonomia acontece de forma livre pelo fato das crianças poderem participar da construção, inclusive, das atividades dadas para chegar ao objetivo. A escolha foi coletiva pelo fato de não ser apenas uma criança a construir, mas, várias com um único objetivo que seria a elaboração do pião para ser usado como objeto da brincadeira a ser vivenciada por todas as crianças ali presentes. Observa-se também que as crianças são capazes de transformar a própria realidade, uma vez que transformaram materiais da mata em um brinquedo para uso dinâmico. Apesar das crianças participarem ativamente do processo de construção do pião, não se pode deixar de levar em consideração que houve a presença de um adulto para dar apoio nas atividades que induziam perigo. A participação do adulto ocorreu em processos autônomos na brincadeira sendo, pois, importantes para o exercício da criatividade e o desenvolvimento imaginário das crianças.

Sobre a brincadeira do Batizado de bonecas no estado de Minas Gerais, as crianças iniciam dizendo que são de Abadia, Minas Gerais. Logo em seguida, vão a mata e uma das crianças diz: “buscar bonequinha no mato, fazer batizado”. As meninas juntam matos para criação das bonecas, logo que são elaboradas pelas próprias meninas, inicia-se o batizado das bonecas. Nesse momento, os meninos também interagem e fazem papel de padree dando prosseguimento ao ritual de um batizado. Observa-se a autonomia das crianças na construção do brinquedo, pois o objetivo delas é criar bonecas para serem usadas como suas filhas e realizar um batizado de bonecas. Há todo um processo para a elaboração da boneca e sobre esse processo uma delas refere: “faz assim ó...”. Nessa perspectiva, infere-se que a autonomia está presente na elaboração das bonecas e também na criatividade das crianças, quando estas executam a brincadeira de forma dinâmica, retratando um verdadeiro batizado. Elas brincam de forma livre, tanto na construção das bonecas quanto na vivência da brincadeira, tudo é opinado por elas, suas escolhas e ações são construídas de forma conjunta.

Sobre a brincadeira Barquinhos, no estado do Ceará, logo no início a criança diz: “Tatajuba, Ceará, tem dunas, tem coqueiros, tem praias...”. A criança começa cortando um isopor em forma de barco e logo inicia a construção. Outra criança afirma: “tem que colocar o leno, se num tiver leno, ela vira”, logo eles concluem a construção e cruzam o rio de barco, para testar seus barquinhos em um lugar mais raso e se divertem. Observa-se no vídeo, mais uma vez, a autonomia da criança no modo como ela participa ativamente da construção dos barquinhos. É de referir que as crianças trabalham com um isopor. Nesse sentido, uma criança refere: “aí eu vou, aí mata aqui ó...” Trata-se de uma construção conjunta, em parceria entre vários meninos. Infere-se que isso demonstra que a criança domina o que está construindo, depois eles apresentam como usar o objeto e se divertem de forma dinâmica. No vídeo as crianças brincam de forma livre e natural e executam as ações na brincadeira de acordo com suas vontades, utilizando-se de critérios próprios para a diversão. Elas trabalham de forma coletiva, transformam objetos do cotidiano, criam sentidos para aquilo que era apenas um material e vivenciam ações brincantes à sua maneira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados da análise das brincadeiras Pião de tucumã, Batizado de bonecas e Barquinhos permitiram concluir, num primeiro momento, que estas brincadeiras são livres, sendo assim, proporcionaram às crianças a autonomia, momentos prazerosos, para além de aguçar o imaginário infantil, o que lhes permite ressignificar objetos e materiais do cotidiano.

Ressalta-se que as brincadeiras vivenciadas pelas crianças possibilitaram o exercício da coletividade e da vivência de ações conjuntas, o que permite utilizar as regras, com base em consensos coletivos. Portanto, conclui-se que a autonomia foi vivenciada pelas crianças na vivência das brincadeiras objeto de análise neste artigo, o que possibilitou às crianças serem sujeitos ativos nas tomadas de decisões. Reitera-se que as brincadeiras em tempos e espaços educativos não formais aqui relatadas estimularam as capacidades, social, imaginativa, moral, criativa, para além de permitir que as crianças vivenciassem o universo infantil de forma livre atendendo às próprias necessidades.

REFERÊNCIAS

- Brougère, Gilles (2001). *Brinquedo e Cultura. Revisão técnica e versão brasileira adaptada por Gisela Wajskop*. São Paulo: Cortez.
- Carvalho, T. C. (2015). *Reflexões sobre a construção da autonomia de crianças em uma escola de educação infantil inovadora*. Universidade de Brasília, 19-40.
- Franco, R.R. (2008). *A fundamental jurídica do direito de brincar*. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual de Londrina. 252fls.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 15 ed. São Paulo: Paz e Terra.
- Freud, S. (1976). *Narrativas sobre o brincar: aproximação da experiência infantil*.
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Gimenes, B. P.; Teixeira, Sirlândia R. O. (2011). *Brinquedoteca: manual em educação e saúde*. São Paulo: Cortez.
- Kamii, C. (1990). *A autonomia como finalidade da educação: implicações da teoria de Piaget*. 1-7
- Moyles, J. R. (2004) *Só brincar? O papel do brincar na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed Editora.
- Pacheco, J. (2012). *Dicionário de valores*. São Paulo.
- Piaget, J. (1978). *Biologia e conhecimento*. Porto: Rés Editora.
- _____. (1994). *O Juízo Moral na Criança*. 4 ed. São Paulo: Summus.
- Rousseau, J. J. (1995). *Emílio ou Da Educação*. 3 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Winnicott, P. W. (1975). *Obrincar & a realidade*. Rio de Janeiro: Imago.
- Oliveira, E. M. R. (2013). *O Faz de Conta e o Desenvolvimento Infantil*. Revista Eletrônica Saberes da Educação. 1-19.
- Oliveira. Z. R. (2002). *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez.

REQUISITOS, ORGANIZAÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DA CARREIRA DOCENTE NO BRASIL E PORTUGAL

ID 211

Jennifer Susan Webb SANTOS

Universidade Federal do Pará

Belmiro Gil CABRITO

Universidade de Lisboa

Vera Lucia Jacob CHAVES

Universidade Federal do Pará

jenniferwebsantos@gmail.com; b.cabrigo@ie.ulisboa.pt; veraluciajacob@gmail.com

Resumo : A presente pesquisa apresenta uma análise sobre os requisitos básicos para o ingresso na carreira docente federal do Ensino Básico Técnico e Tecnológico-EBTT, no Brasil, sua organização e estruturação legal bem como dos professores do ensino fundamental e médio, estadual e municipal. Comparativamente, analisa tais perspectivas da carreira dos docentes do ensino básico e secundário em Portugal. Tem como objetivo apresentar as concepções de carreira docente nos dois países. Baseia-se numa pesquisa documental da legislação que regulamenta as carreiras nesses países. No caso brasileiro, as Leis específicas da carreira EBTT, as Leis nº 12.772/2012, e a Lei nº 11.784/2008, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, número 9.394/1996 que contempla toda a carreira docente da educação básica pública no Brasil e especificamente a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, que foi sancionada em 2008 sob nº 11.738 e, no caso português, a Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/1986 e suas posteriores alterações assim como o Decreto-Lei Nº139A/90 que aprova o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário e suas posteriores alterações. A pesquisa justifica-se pela necessidade de se conhecer as formas de estruturação das carreiras docentes, seus requisitos de ingresso e formas de organização em sua relação com o perfil dos professores e professoras e suas formas de atuação. Os resultados demonstram que as carreiras estudadas possuem processo seletivo rigoroso com exigência de requisitos inerentes ao processo de formação inicial e de pós-graduação nos dois países, contudo no Brasil ainda admite-se docentes apenas com formação inicial, enquanto que o ingresso em Portugal se dá apenas com o título de mestrado. É constatado, também, que as formas de progressão e promoção possuem relação direta ao tempo de serviço e ao aumento salarial.

Palavras-chaves: Carreira. Estrutura. Organização. Requisitos de ingresso.

INTRODUÇÃO

A educação regular brasileira é composta pela oferta de educação básica, técnica, tecnológica e superior. Contudo, as carreiras dos docentes organizam-se de forma diferenciada na educação básica pública no país em seu contexto geral, quais sejam: O Magistério do Ensino Básico nos estados e municípios, o Ensino Básico, Técnico e Tecnológico-EBTT, que contempla os docentes federais das escola/colégios de aplicação e militares, institutos federais técnicos e tecnológicos e universidade tecnológica, atuantes na Educação Básica Federal, regular e técnico-profissionalizante, assim como em curso superior na modalidade tecnológico e o Magistério Superior que atua exclusivamente nos cursos superiores de graduação, licenciaturas e bacharelados.

Nesse trabalho far-se-á a análise da carreira docente no Brasil e em Portugal, com ênfase na carreira docente federal EBTT. Destaca-se que o magistério do EBTT se diferencia dos demais professores das redes municipais e estaduais de ensino básico no Brasil. Esses possuem Planos de Cargos, Carreiras e Remuneração próprios, específicos de cada município e estado, que são baseados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional número 9.394 de 1996, que estabeleceu um vencimento base como balizador salarial desses docentes,

após décadas de debates advindos da categoria e pautados no sistema legislativo do país, que se consagraram na Constituição Federal de 1988 e que será detalhado no transcurso desse texto.

A Lei nº. 49/2005 é a principal e regula o sistema educativo português “Lei de Bases do Sistema Educativo”, além de suas posteriores alterações, assegura os princípios gerais da carreira docente em Portugal em seu artigo 39º.

Princípios gerais das carreiras de pessoal docente e de outros profissionais da educação

1 - Os educadores, professores e outros profissionais da educação têm direito a retribuição e carreira compatíveis com as suas habilitações e responsabilidades profissionais, sociais e culturais.

2 - A progressão na carreira deve estar ligada à avaliação de toda a actividade desenvolvida, individualmente ou em grupo, na instituição educativa, no plano da educação e do ensino e da prestação de outros serviços à comunidade, bem como às qualificações profissionais, pedagógicas e científicas.

Investigar a carreira dos professores torna-se relevante ao considerar seu alcance sócio-educacional, uma vez que a carreira reflete as concepções de que tipo de profissionais essas instituições pretendem incentivar o que, por conseguinte, reflete as concepções sobre educação, pois o professor é aquele que fundamentalmente desenvolve o trabalho que é feito nas universidades, escolas/colégios de aplicação e demais institutos federais de educação.

O foco de análise é a comparação entre a organização estrutural das carreiras docentes no Brasil, incluindo a carreira do EBTT, com a carreira docente em Portugal com o objetivo de apresentar as concepções de carreira docente nos dois países.

Nesse sentido, os parâmetros comparativos foram extraídos das legislações vigentes nos dois países. No caso brasileiro, as Leis específicas da carreira EBTT, as Leis nº 12.772/2012, e a Lei nº 11.784/2008, assim como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, número 9.394/1996 que contempla toda a carreira docente da educação básica pública no Brasil e especificamente a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional – PSPN, que foi sancionada em 2008 sob nº 11.738 e, no caso português, a Lei de Bases do Sistema Educativo, nº 46/1986 e suas posteriores alterações.

A pesquisa justifica-se pela necessidade de se conhecer as formas de estruturação das carreiras docentes, seus requisitos de ingresso e formas de organização em sua relação com o perfil dos professores e professoras e suas formas de atuação.

A CARREIRA DOCENTE NO BRASIL E PORTUGAL

Ser professor ou professora é um grande desafio na conjuntura nacional e internacional. Esse profissional atua com a formação intelectual das pessoas para a vida em sociedade. Nessa medida, a formação dos docentes é historicamente fundamental para a sociedade contemporânea. No Brasil, a regulamentação marcada pela Constituição da República de 1891, instaurou o sistema federativo de governo e consagrou a descentralização do ensino, estabelecendo assim, a competência à União de criar as instituições de ensino superior, bem como aos estados e municípios a competência pela educação que se denomina hoje como básica.

A partir desse momento histórico iniciaram-se diversas etapas em relação à formação de professores que culminou na atual configuração: constituição profissional sendo desenvolvida de forma inicial por meio de curso universitário, salvo exceção de profissionais de formação mínima de nível médio que podem atuar com a educação infantil e no do ensino fundamental I, segundo a LDB 9.394/1996.

No país, o professorado tem inúmeras dificuldades relacionadas à profissão que a faz ser, dentre muitas outras de mesmo grau acadêmico, desvalorizada. De forma que muitos profissionais perdem o interesse por continuar exercendo-a e acabam, algumas vezes, por abandonarem a carreira (Masson, 2015).

LAPO e BUENO (p. 75, 2003) afirmam que “o abandono não significa apenas simples renúncia ou desistência de algo, mas o desfecho de um processo para o qual concorrem insatisfações, fadigas, descuidos e desprezos com o objeto abandonado; significa o cancelamento das obrigações assumidas com a instituição escola”, ou seja, o abandono aqui mencionado é, não apenas, o desinteresse sobre a profissão, mas o acúmulo de sentimentos desencadeados durante anos, sentimentos esses que se manifestam na atratividade da carreira (Maués, 2014).

Para se compreender a organização atual da carreira atualmente é necessário recorrer a processo histórico de sua configuração. Antes de adentrar nas especificidades da carreira EBTT, e em se tratando do magistério da educação básica no Brasil, o caso Brasileiro remonta ao período da constituinte.

A Constituição Federal de 1988 (CF/88) insere em seu texto elementos que criam bases para o arcabouço legal por melhorias salariais, presentes nas reivindicações docentes de outrora. O princípio da valorização dos profissionais da educação, plano de carreira e o piso salarial profissional, são, então, incorporados efetivamente à legislação.

Além da CF/88, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB/96), sistematizou e incorporou a temática da valorização do magistério por meio salarial, sobretudo daqueles que integram a Educação Básica. Contudo, o conceito de valorização docente é bem mais abrangente e estar adiante da remuneração. Tais aspectos primordiais se relacionam com a formação, a estruturação da carreira e, sobretudo, com as condições de trabalho.

Em consonância com essas regulamentações mencionadas, a Lei do Piso Salarial Profissional Nacional, nº 11.738/08, foi sancionada. O piso salarial representa um valor determinado em lei, o vencimento inicial das carreiras do magistério público da educação básica, para jornada de 40 horas semanais, não podendo ser reduzido pelos entes federados, sendo atualizado anualmente, enquanto que a carreira é um instrumento pelo qual a categoria passa a vislumbrar uma valorização profissional como componente evolutivo.

A aprovação da referida Lei, a foi culminância dos marcos regulatórios que iniciaram a partir da Constituição Federal de 1988, que instituiu o princípio da valorização docente na forma de piso salarial profissional nacional e de planos de carreira (CF/88, art. 206, Inciso V), seguida das seguintes leis: a Lei n. 9.394/96, das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB); a Lei n. 9.424/96, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF); a Lei nº 11.494/07, que instituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB); a Resolução do Conselho Nacional da Educação n. 02/09, que normatizou as diretrizes para a carreira do magistério; e, ainda, o Plano Nacional da Educação através da Lei 13.005/2014.

Esse conjunto de legislações consagra que os profissionais do magistério têm direito a uma remuneração condigna. Porém, esse é um processo em curso, que demanda muita organização da categoria docente em sindicatos representativos para reivindicar o devido cumprimento de seus direitos estabelecidos legalmente, e que não chegam a ser plenamente efetivados no conjunto das ações dos municípios e dos estados brasileiros.

No caso do Magistério de EBTT, que representa uma quantidade de oferta pequena em relação à educação básica pública, sua organização se diferencia por ter parâmetros de regulamentação próprios e relacionados com o

sistema federal de ensino, previstos na Lei 12.772 de 28 de dezembro de 2012, que trata da reestruturação da carreira dos docentes das Instituições Federais de Ensino-IFE.

CARGO	CLASSE	NÍVEL
PROFESSOR/A	Titular	Único
	D IV	4
		3
		2
		1
		1
	D III	4
		3
		2
		1
	D II	2
		1
	D I	2
1		

Quadro 1: Estrutura da Carreira EBTT de acordo com Classe e o Nível – Lei 12.772/2012
Fonte: BRASIL, 2012

A carreira docente do EBTT possui 5 (cinco) classes e 13 (treze) níveis. As classes se relacionam com a formação docente em nível de pós-graduação Lato e Strictu sensu, enquanto os níveis se referem ao tempo de trabalho do professor. Esses dois fatores possuem incidência direta na remuneração docente, pois uma vez progredindo ou sendo promovido na carreira o rendimento é elevado.

A lei aprovada se coaduna com a lógica produtivista na carreira, impondo um padrão meritocrático às retribuições monetárias, especialmente o Reconhecimento de Saberes e Competências-RSC para os docentes atuantes no magistério do EBTT. A referida Lei foi antecedida pela 11.784/2008, que estruturou a carreira EBTT, antes nominada de magistério federal de 1º e 2º graus.

Art. 105. Fica estruturado, a partir de 1º de julho de 2008, o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, composto pelos cargos de nível superior do Quadro de Pessoal das Instituições Federais de Ensino, subordinadas ou vinculadas ao Ministério da Educação, que integram a Carreira de Magistério de 1º e 2º Graus do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987.

Essas leis marcam a estruturação e reestruturação do trabalho docente EBTT em suas relações com a constituição de carreira. A aplicação dessas normas legais impacta na atuação dos docentes, uma vez que estabelecem novo plano de carreira e reenquadramento daqueles que já a compunham, assim como impõe um novo *modus operandi* ao seu trabalho, que fica submetido, entre outras nuances, às tabelas de pontuações que viriam a ser regulamentadas posteriormente.

Os documentos legais de âmbito geral	Ementa	
Leis	<u>7.596/1987</u>	Altera dispositivos do Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, modificado pelo Decreto-lei nº 900, de 29 de setembro de 1969, e pelo Decreto-lei nº 2.299, de 21 de novembro de 1986, e dá outras providências.
	7.995/1990	Dispõe sobre a remuneração de servidores civis do Poder Executivo, na Administração Direta e nas autarquias, e dá outras providências.
	9.678/1998	Institui a gratificação de estímulo à docência no magistério superior, e dá outras providências (GED – MAGISTÉRIO SUPERIOR)
	10.187/2001	<i>Institui a Gratificação de Incentivo à Docência e dá outras providências. (GID-MAGISTÉRIO 1º E 2º GRAUS)</i>
	11.784/2008	Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo - PGPE, de que trata a Lei no 11.357, de 19 de outubro de 2006, do Plano Especial de Cargos da Cultura, de que trata a Lei no 11.233, de 22 de dezembro de 2005, do Plano de Carreira dos Cargos Técnico-Administrativos em Educação, de que trata a Lei no 11.091, de 12 de janeiro de 2005, da Carreira de Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987[...]
	12.772/2012	Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei no 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei no 11.784, de 22 de setembro de 2008;
	12.863/2013	Altera a Lei no 12.772, de 28 de dezembro de 2012, que dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; altera as Leis nos 11.526, de 4 de outubro de 2007, 8.958, de 20 de dezembro de 1994, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, 12.513, de 26 de outubro de 2011, 9.532, de 10 de dezembro de 1997, 91, de 28 de agosto de 1935, e 12.101, de 27 de novembro de 2009; revoga dispositivo da Lei no 12.550, de 15 de dezembro de 2011; e dá outras providências.
13.325/2016	Altera a remuneração, as regras de promoção, as regras de incorporação de gratificação de desempenho a aposentadorias e pensões de servidores públicos da área da educação, e dá outras providências.	
Portarias	883/MEC/ 2009	Diretrizes nacionais para o funcionamento dos Fóruns Estaduais Permanentes de Apoio à Formação Docente
	17/MEC/ 2016	Estabelecer diretrizes gerais para a regulamentação das atividades docentes, no âmbito da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.
Decretos-Lei	200/1967	Dispõe sobre a organização da Administração Federal, estabelece diretrizes para a Reforma Administrativa e dá outras providências.
	900/1969	Altera disposições do Decreto-lei número 200, de 25 de fevereiro de 1967, e dá outras providências.
	2.299/1986	Altera o Decreto-lei nº 200, de 25 de fevereiro de 1967, e dá outras providências.
	2.382/1987	Dispõe sobre a aplicação do Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos aos estabelecimentos de ensino das Forças Armadas, e dá outras providências.

Quadro 2: Instrumentos legais da carreira docente EBTT – 1987-2016
Fonte: Elaborado pelos autores, 2018

Nesse contexto de reestruturação legal, é incorporado exclusivamente para o docente EBTT, o Reconhecimento de Saberes e Competências-RSC, que se constitui como é uma equivalência monetária com relação comparativa direta às gratificações por titulação de pós-graduação dentro da carreira dos docentes vinculados às IFE, na qual o docente comprova à uma banca avaliadora constituída por seus pares, através da sua produtividade, que merece receber a gratificação, respectivamente, RSC I, RSC II e RSC III, quando não possuir o título de Especialista, Mestre ou Doutor na sua área de atuação, como demonstrado no quadro abaixo.

Essa nova forma de retribuição financeira desloca-se da formação e tempo de serviço do professor e é concedido após avaliação interna na instituição ao qual o docente está vinculado, constitui-se com um apêndice à carreira docente de EBTT.

A rigor, esse benefício se encerra, única e exclusivamente, na percepção remuneratória, pois não se relaciona com a promoção e progressão funcionais na carreira, como observado no artigo 6º da Resolução nº 4.685/2015, CONSEPE/UFPA, *in verbis*: “O RSC será analisado somente para fins da Retribuição por Titulação, não podendo em nenhuma hipótese ser considerado para progressão ou promoção funcional”.

As Políticas Públicas para a carreira docente nas IFE se revelam nos marcos regulatórios, sobretudo, nos anos subsequentes ao Plano Único de Classificação e Retribuição de Cargos e Empregos - PUCRCE/1987, no qual é evidenciada a necessidade de se uniformizar no país a carreira do magistério federal. Nesse momento, centrado na unificação salarial entre as diversas instituições federais de ensino.

Compreender as políticas para a regulamentação da Carreira Docente Federal ajuda a compreender a política para a educação e, especificamente, para a universidade (e demais IFE), que “assume um papel estratégico como instrumento ideológico necessário a reprodução da lógica do capital e como serviço altamente rentável ao mercado” (CHAVES, SILVA JUNIOR E CATANI, p. 7, 2013). A conjuntura atual aponta essas transformações nas concepções sobre educação como cruciais para estabelecimento de uma nova ordem que visa se adequar às demandas do sistema capitalista.

Nessa lógica, a concepção do professor, assim como dos demais profissionais que trabalham nessa esfera, também se altera, visando atender às novas configurações.

No caso das universidades públicas alterações profundas são impostas no seu *Modus operandi* para que se tornem flexíveis, operacionais, eficazes e produtivas transplantando do mundo empresarial o modelo organizacional gerencial onde o gestor assume a figura do gerente. (CHAVES, SILVA JUNIOR E CATANI, p. 8, 2013)

Em Portugal o sistema educativo compreende a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extraescolar, com obrigatoriedade até os 18 anos de idade. A Lei nº. 49/2005 é a principal e regula o sistema educativo português “Lei de Bases do Sistema Educativo”, além de suas posteriores alterações. A coordenação política do sistema educativo é realizada pelo ministério da educação, sendo permitida a criação de escolas particulares e cooperativas. Como princípio geral desse sistema é definido que o mesmo deve responder às necessidades resultantes da realidade social.

Essa escolaridade corresponde à educação Básica no Brasil. Uma das diferenças, entre Brasil e Portugal, a ser esclarecida, no tocante a educação, diz respeito às etapas de ensino que são nomeadas de educação básica. No Brasil, quando falamos em educação básica referimo-nos a educação infantil, ensino fundamental e médio. Já em Portugal, quando falamos em Educação Básica referimo-nos aos 1º, 2º e 3º ciclo que correspondem a 9 (nove) anos de escolaridade. Assim, a educação básica, no Brasil, corresponde ao ensino básico e secundário em Portugal, além do ensino pré-escolar.

No que concerne à carreira docente, existe uma gama de legislação que regulamenta desde o ingresso às formas de promoção ao longo do exercício profissional.

Os documentos legais de âmbito geral		Ementa
Leis	Nº 84/2015	Primeira alteração à Lei Geral do Trabalho em Funções Públicas, aprovada em anexo à Lei n.º 35/2014, de 20 de junho, consagrando a meia jornada como nova modalidade de horário de trabalho.
	Nº 23/2009	Consagra a garantia de intercomunicabilidade entre os docentes provenientes das Regiões Autónomas com o restante território nacional
	Nº 12-A-2008	Estabelece os regimes de vinculação, de carreiras e de remunerações dos trabalhadores que exercem funções públicas
Portarias	Nº 321/2013	Segunda alteração à Portaria n.º 731/2009, de 7 de Julho, que cria o Sistema de Formação e de Certificação em Competências TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) para docentes em exercício de funções nos estabelecimentos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário.
	Nº 343/2008,	Fixa as funções ou cargos a identificar como de natureza técnico-pedagógica
	Nº 344/2008	Regulamenta o processo de reconhecimento dos ciclos de estudos conducentes aos graus de mestre e doutor e dos próprios graus académicos obtidos por docentes profissionalizados, integrados na carreira, em domínio directamente relacionado com a área científica que leccionem ou em Ciências da Educação
	Nº 345/2008	Estabelece as condições em que podem ser concedidas dispensas para formação ao pessoal docente da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário
Decretos-Legislativo Regional	Nº 25/2015/A,	Altera o Estatuto do Pessoal Docente da Educação Pré-Escolar e dos Ensinos Básico e Secundário na Região Autónoma dos Açores.
Decretos-Lei	Nº 75/2010	Procede à décima alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.
	Nº 41/2012,	Procede à 11.ª alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril.
	Nº 270/2009	Procede à nona alteração ao Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, à terceira alteração ao Decreto-Lei n.º 20/2006, de 31 de Janeiro, e à primeira alteração ao Decreto-Lei n.º 104/2008, de 24 de Junho.
	Nº 15/2007	<i>Estatuto da Carreira Docente</i> - Sétima alteração do Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril, e altera o regime jurídico da formação contínua de professores, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 249/92, de 9 de Novembro
	N.º 1/98	Altera o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e dos Professores dos Ensinos Básico e Secundário, aprovado pelo Decreto-Lei n.º 139-A/90, de 28 de Abril

Quadro 3: Instrumentos legais da carreira docente em Portugal – 1990-2016
Fonte: Elaborado pelos autores, 2018

A carreira Docente em Portugal é regida, portanto, pelo Decreto de Lei N.º 139A/90 e suas posteriores alterações. Esse texto legal institui o Estatuto da Carreira dos Educadores de Infância e Professores dos Ensinos Básico e Secundário. Como apresentado no quadro, passou por 11 alterações desde a sua aprovação em 28 de Abril de 1990. Sendo a mais recente em 2012 por meio do Decreto-Lei n.º 41/2012.

De acordo com essa legislação, há três maneiras de ingressar na carreira docente em Portugal. Uma delas é através de concurso anual. A outra é através de concursos regionais e a última é através de concursos locais que recebem o nome de Bolsa de Contratação Local (BCL). Uma exigência a todos os candidatos à docência, independentemente do tipo de concurso a que se candidatam, é que só se tornam, realmente, docentes se

possuírem uma licenciatura na área científica de ensino (curso superior com a duração de 3 anos) e um mestrado de âmbito pedagógico e didático na área de docência (com a duração de dois anos).

Os requisitos estão descritos no Decreto-Lei N° 41/2012, entre os quais, os transcritos abaixo:

Artigo 2.º Âmbito pessoal A prova de avaliação de conhecimentos e competências destina-se a quem, sendo detentor de uma habilitação profissional para a docência, pretenda candidatar-se ao exercício de funções docentes num dos grupos de recrutamento previstos no Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de Fevereiro, no âmbito dos estabelecimentos públicos de educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário na dependência do Ministério da Educação. CAPÍTULO II Da prova Artigo 3.º Objectivo A prova de avaliação de conhecimentos e competências visa demonstrar o domínio de conhecimentos e competências exigidos para o exercício da função docente na especialidade de uma área de docência. Artigo 4.º Natureza A prova de avaliação de conhecimentos e competências é nacional e composta por duas ou três componentes que se realizam separadamente, cada uma das quais numa só chamada e em calendário a fixar por despacho do membro do Governo responsável pela área da Educação.

Ao ser aprovado em concurso público nacional, os professores irão compor o quadro efetivo da rede pública e sua carreira estará organizada em 10 Escalões e 10 Índices, onde podem ascender nos tempos de 4 ou 2 anos.

Escalões	1.º	2.º	3.º	4.º	5.º	6.º	7.º	8.º	9.º	10.º
Índice	167	188	205	218	235	245	272	299	340	370
Módulos de										
tempo de	4	4	4	4	2	4	4	4	4	
serviço										

Figura 1: Estrutura da Carreira Docente da Educação Básica em Portugal

Fonte: <https://www.dgae.mec.pt/gestrechumanos/pessoal-docente/carreira/carreira-docente/> acesso em 17 de janeiro de 2019

O ingresso por meio de concurso público é um destaque em ambos os países. As carreiras estudadas possuem processo seletivo rigoroso com exigência de requisitos inerentes ao processo de formação inicial e de pós-graduação.

No Brasil, porém, admitem-se docentes com formação inicial em graduação, e, excepcionalmente, segundo o artigo 62 da LDB 9.394/1996, apenas com a formação de ensino médio, modalidade Normal.

Art. 62. A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal.

Enquanto que em Portugal há a exigência do título de mestre, após a licenciatura de 3 (três) anos na área específica em que se dará a docência. É constatado, também, que as formas de progressão e promoção possuem relação direta ao tempo de serviço e ao aumento salarial. Ou seja, para garantir o aumento da remuneração, o docente deverá passar por processos de formação continuada, seja em serviço ou em nível de pós-graduações, bem como o acúmulo do tempo de atuação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Frente ao conjunto de regulamentação é possível inferir que o trabalho docente está condicionado, em grande medida, aos processos que balizam sua formação e carreira uma vez que são essas as características que ditam o perfil do docente. No entanto, esses fatores isoladamente não dão conta da complexidade da atuação do profissional da educação que está imerso num contexto que envolve as políticas educacionais com um todo.

Dessa forma, as condições de trabalho, entre as quais a remuneração, estruturas físicas dos ambientes de trabalho, acesso à formação continuada, lazer e cultura são fatores que corroboram com a constituição do profissional docente.

Também é possível afirmar que o conjunto de documentos legais precisam ser amplamente divulgados e apropriados em seus conteúdos pelos professores para que, conhecendo a regulamentação de suas carreiras, possam fazer uso de seus direitos e se organizar, como categoria, para reivindicar o cumprimento das leis que afirmam categoricamente a valorização do magistério.

REFERÊNCIAS

- Brasil. Constituição (1934). Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934. Disponível em: Acesso em: 20 nov. 2018.
- _____. Constituição (1946) Constituição dos Estados Unidos do Brasil. Rio de Janeiro, 1946. Disponível em. Acesso em 20 nov. 2018.
- _____. Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988 / organização do texto, notas remissivas e índices por Juarez de Oliveira. São Paulo: Saraiva, 1988.
- _____. Resolução nº 02, de 28 de maio de 2009. Fixa as Diretrizes Nacionais para os Planos de Carreira e Remuneração dos Profissionais do Magistério da Educação Básica Pública, em conformidade com o artigo 6º da Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008, e com base nos artigos 206 e 211 da Constituição Federal, nos artigos 8º, § 1º, e 67 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e no artigo 40 da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 2009.
- _____. Lei nº 9.394, de 24 de dezembro de 1996a. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: http://www.presidencia.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em: 06 dez. 2018.
- _____. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996b. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: Acesso em 10 dez. 2018
- _____. Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - 84 FUNDEB. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm>. Acesso em 10 dez. 2018.
- _____. Lei nº 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: . Acesso em: 10 dez. 2018.
- _____. Plano Nacional de Educação - PNE/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2015. BRASIL. MEC. FUNDEF – Relatório sintético 1998/2002. Brasília: MEC, 2006.
- _____. Lei 12.772, de 28 de dezembro 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 12/12/2018.
- _____. Lei 11.784, de 28 de setembro de 2008 – Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 12/12/2018.
- _____. Lei 11.784, de 28 de setembro de 2008 – Dispõe sobre a reestruturação do Plano Geral de Cargos do Poder Executivo – PGPE. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br> Acesso em: 12/12/2018.
- _____. Lei 9.394, de 20 de dezembro 1996 – Diretrizes e Bases para a Educação Nacional.

- Camargo. A.M; Maués. O. C. A expansão do ensino superior, políticas de formação docente e atratividade da carreira. *Revista Eletrônica de Educação*, 2014. v. 8, n. 1, p.77-91
- Chaves, E.O.C. O liberalismo na política, economia e sociedade e suas implicações para educação: uma defesa. In LOMBARDI, J. C.; SANFELICE, J. L. (orgs). *Liberalismo e educação em debate*. Campinas: Autores Associados, 2007. p.1-60
- Chaves. V. J.; Camargo. A. M.; Monte. E. D.; Moraes. V. A expansão da educação superior: cenário atual e tendências. In Cabral Neto. A.; Nascimento. I.V.; Chaves. V. J. *Políticas de expansão superior no Brasil: democratização às avessas*. São Paulo: Xamã, 2011.
- Lapo, F. R.; Bueno, B. O. Professores, desencanto com a profissão e abandono do magistério. *Cadernos de Pesquisa*, n. 118, 2003. Disponível em <<http://docplayer.com.br/10416154-Professores-desencanto-com-a-profissao-e-abandono-do-magisterio.html>>. Acesso em: 02 dez. 2018.
- Masson. G. Requisitos essenciais para a atratividade e a permanência na carreira docente. *Revista Educação e Sociedade*. 2016. p. 11.
- Portugal. Estatuto da Carreira Docente. Decreto-Lei N° 41/2012. (alterações) http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso: 03 de jan. de 2019.
- _____. Lei nº. 49/2005. Lei de Bases do Sistema Educativo. 30 de agosto de 2005. http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso: 03 de jan. de 2019.
- _____. Estatuto da Carreira Docente. Decreto de Lei N°139A de 28 de abril de 1990. http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid Acesso: 03 de jan. de 2019.

A ATENÇÃO E A CONCENTRAÇÃO NO 3.º ANO DE ESCOLARIDADE ENTRE A SALA DE AULA E O ESPAÇO VERDE: ESTUDO DE CASO

ID 83

Lídia Machado dos SANTOS

Bruno MARTINS

Maria CEPEDA

Instituto Politécnico de Bragança; Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro; Agrupamento de Escolas Emídio Garcia

lidia.flavie@jpb.pt; brunomartins@utad.pt; f691aepq@gmail.com

Resumo: O trabalho de investigação/ação que se submete a apreciação resultou de uma parceria entre docentes de diferentes áreas de investigação que estabeleceram como objetivo aliar o estudo das disciplinas de Língua Portuguesa e Estudo do Meio à tentativa de resolução de problemas de desempenho em diferentes contextos (dentro e fora da sala de aula), sobretudo por questões que apontavam para a falta de atenção/concentração, de uma turma do 3.º ano de escolaridade num centro escolar do 1.º Ciclo no norte de Portugal.

Através da junção destas áreas de estudo, diferentes materiais (a privilegiar capacidades como a oralidade, a escrita, a audição, a orientação geográfica e a argumentação) testados em ambientes também diversificados, por exemplo, o espaço envolvente da escola, quintas pedagógicas, as ruas e os espaços verdes da cidade, a equipa estabeleceu como objetivos: a) promover a atenção/concentração da turma enquanto grande grupo; b) despertar para a importância da atenção/concentração em trabalho de grupo, pares e individual; c) perceber o contributo das disciplinas adotadas para o estudo, bem como dos diferentes materiais traçados para estimular a atenção/concentração dos alunos; d) verificar se o contacto com os espaços verdes seria benéfico para o incremento da atenção/concentração dos alunos.

Sobre a metodologia escolhida para o primeiro ano de implementação do projeto (uma vez que estará em funcionamento entre outubro de 2018 e maio de 2020), destacamos o facto de terem sido traçados exercícios no âmbito da oralidade, da escrita e da audição para proceder a uma avaliação preliminar da turma no que respeita ao seu desempenho tendo em conta os possíveis *deficits* de atenção e concentração. Para além deste passo, foi desenhada uma grelha de atividades que não só permitiu ir ao encontro do programa anual das disciplinas mencionadas, como também da programação das professoras da turma para as mesmas disciplinas. Entretanto, e para tornar a recolha de dados mais apurada, foi delineado um protocolo de observação para todas as aulas do projeto, preenchido para cada um dos alunos. Destaca-se ainda a necessidade de no final de cada conjunto de aulas se proceder a uma avaliação da atenção/concentração dos alunos, independentemente do espaço, ou seja, percebeu-se que não só seria importante avaliar conteúdos, tendo em conta a atenção/concentração dispensadas, mas também esses conteúdos atendendo aos espaços escolhidos para o projeto.

Palavras-chave: Atenção, Concentração, Espaço Verde, Crianças.

1. INTRODUÇÃO

O projeto que se apresenta resultou de uma parceria estabelecida entre três instituições de ensino e, conseqüentemente, entre três docentes a lecionar em áreas e níveis também eles distintos. Assim sendo, fazem parte do projeto uma docente do 1.º Ciclo do Ensino Básico do Agrupamento de Escolas Emídio Garcia de Bragança, uma docente do Departamento de Português da Escola Superior de Educação de Bragança e um docente da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Ciências Florestais e Arquitetura Paisagista.

No momento em que se estabeleceram as principais premissas para o estudo, o qual tinha, inicialmente, como propósito desenvolver uma parceria entre o estudo da língua portuguesa e a disciplina de Estudo do Meio e as influências da primeira no estudo da segunda com uma turma do 3.º ano de escolaridade do 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), o grupo de docentes percebeu que seria de todo pertinente aliar a esse estudo basilar uma característica pela qual a turma em causa se pautava, ou seja, um notório *deficit* de atenção/concentração, tal como

evidenciavam os resultados obtidos pelos mesmo alunos nos dois anos letivos anteriores, sobretudo nas disciplinas acima mencionadas.

Tendo em conta a proximidade entre o centro escolar e o meio rural, bem como a possibilidade de planejar atividades ao ar livre, inclusivamente no recinto verde do centro escolar, percebeu-se que a proximidade linguística (assim como outras) entre as disciplinas de Estudo do Meio e Português, bem como a continuação do seu estudo nas disciplinas de Estudo Acompanhado e Apoio ao Estudo poderia também tornar-se grande aliada quando conjugada com o ensino de atividades para lá da sala de aula e para lá dos manuais escolares. A língua é parte de uma imensa rede de relações e, essa rede é constituída pela Língua, Território e População, tal como defende do Couto (2007). Esta associação é de facto notória, pelo que a maior parte das descrições de línguas possuem prefácios que nos indicam o número de falantes e a sua localização geográfica, como afirma Haugen (2006). Deste modo, verifica-se uma relação direta entre a Língua e o Meio em que está inserida. Assim, verificamos ser importante o estudo da relação/conjugação entre ambos que, no nosso caso de estudo acerca de crianças do ensino básico, se reflete entre a Língua Portuguesa e o Estudo do Meio.

2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Apoiados em vários autores que defendem, cada vez mais, a introdução do espaço verde na educação da criança como um aliado indiscutível para o seu bem-estar físico e mental (Browning & Rigolon, 2019; Akpınar, 2017), e na forma como as crianças se relacionam entre si e com os adultos (Jansson et al., 2016). A propósito deste assunto veja-se, por exemplo, Wolsink (2015), “besides the effects of green spaces for well-being and health, the significance of green space for environmental education of children remained under-investigated” (p. 1049), ou seja, os efeitos devem ser estudados e valorizados, e por isso o grupo de trabalho decidiu enveredar pelo caminho que aposta no espaço verde como motor do estudo das disciplinas de Português e Estudo do Meio. Assim sendo, determinou-se que estas disciplinas seriam também apoiadas pelas disciplinas de Apoio ao Estudo e Estudo Acompanhado, (tanto quanto o programa de ambas o permitisse), uma vez que o grupo de trabalho estava ciente do auxílio que todas estas disciplinas, juntamente com as suas características, poderiam proporcionar no desenvolvimento da atenção/concentração dos alunos envolvidos.

O estudo partiu de uma grelha de atividades elaborada e do plano anual de atividades para a disciplina de Português e para a disciplina de Estudo do Meio que não poderiam ser descurados ao longo do estudo. Percebeu-se, e é de salientar nesta fase, que, não só estão em causa os benefícios que o espaço verde possa proporcionar no desenvolvimento cognitivo e físico da criança, mas o facto de, como refere Pereira et al. (2006), a criança se envolver mais com o meio que a rodeia diariamente, aprender a conhecê-lo, a explorá-lo,

choosing an area that is part of children’s everyday experiences favours the development of positive environmental attitudes, their engagement in educational activities, the recognition of the importance of the scientific knowledge acquired and the development of the sense of being part of nature and of the human’s dependence on the natural world, (p. 1468).

De facto, também Akoumianaki-Ioannidou et al., (2016) dão conta no *abstract* do seu trabalho que apesar da vontade de alunos e professores em usar materiais de plantas em aulas e atividades, a sua formação para o efeito era escassa, “results showed that pupils and teachers had very little knowledge of the plant species present in the school ground planting and that plant material had very little use in school lessons and activities. In contrast both teachers and pupils expressed the desire to include plant material in school lessons and activities and with regard to this, a need for teacher training was identified”.

Entrevistas com professores salientam ainda a importância da proximidade do espaço verde para que se possa estabelecer um padrão de educação ao ar livre (Wolsink, 2015). Quanto maior a proximidade ao espaço verde, maior o número de deslocações da turma até ele (Wolsink, 2015). Deste modo, os espaços verdes que rodeiam a própria escola poderão desempenhar um papel fundamental na aprendizagem no exterior, bem como desempenharem ainda um papel fundamental no lazer dos alunos (Akoumianaki-loannidou et al., 2016). Porém, nem sempre o exterior do espaço escolar é pensado sob este ponto de vista, promovendo a interação dos alunos e professores com as plantas existentes no espaço verde envolvente à escola pelo que, é necessário repensar este espaço (Akoumianaki-loannidou et al., 2016).

Assim sendo, em causa estiveram atividades desenvolvidas na sala de aula e em outros espaços interiores da escola, como a biblioteca, mas também atividades no espaço verde envolvente de forma a tentar colmatar a relação com a área envolvente à escola (Akoumianaki-loannidou et al., 2016). Sobretudo destacam-se as atividades que envolveram os alunos na sua preparação desde a raiz até à sua execução, isto é, atividades pensadas a partir de um mote, trabalhadas, postas em prática e avaliadas pelos autores do projeto, pela docente da turma e, principalmente pelos alunos, como será abordado mais adiante.

Além das aprendizagens que se podem conseguir no espaço verde, este contribui também indiretamente para o desenvolvimento cognitivo das crianças. De acordo com, por exemplo, Sunyer et al., (2015, p.1), “children from highly polluted schools had a smaller growth in cognitive development than children from the paired lowly polluted schools”.

3. OBJETIVOS

Uma vez que o projeto se encontra em funcionamento ao longo de dois anos letivos, os seus autores consideram a possibilidade de estabelecerem dois conjuntos diferentes de objetivos para melhor aferirem os níveis de atenção/concentração dos alunos no período anterior à implementação do projeto, os mesmos níveis ao longo da implementação e no final de cada ano letivo.

Para o primeiro conjunto de objetivos, a medição dos índices de atenção/concentração preliminares, o grupo de trabalho recorreu aos resultados obtidos pela turma na avaliação diagnóstica efetuada em setembro de 2018 no início do ano letivo, portanto, nas fichas de trabalho elaboradas ao longo do primeiro período, aos resultados obtidos na avaliação intermédia, bem como aos resultados obtidos na avaliação trimestral em dezembro de 2018. Além destes momentos, o grupo de trabalho considerou medir os índices de atenção e concentração no final de cada período escolar ou sempre que considerado oportuno, tendo em conta o tipo e a frequência com que as atividades sejam realizadas. Nesta fase dos objetivos, ponderou-se também iniciar a implementação das primeiras estratégias segundo a grelha de atividades traçada e pôr em prática o protocolo de observação.

No segundo conjunto de objetivos, que surgirão, necessariamente no segundo ano de implementação do projeto, a equipa continuará o trabalho de acompanhamento da turma e das estratégias traçadas e avaliará comparativamente os resultados obtidos em cada um dos anos letivos de forma geral e faseada (ou seja, procedendo ao cruzamento entre os instrumentos/momentos já relatados no primeiro conjunto de objetivos e o segundo conjunto de objetivos).

4. METODOLOGIA

Os espaços verdes são também importantes para a interação social, quer de adultos como referem Aram et al. (2019), quer de adolescentes como mencionam Davdand et al. (2019). Além de maior interação social e consequentes contactos sociais, os adolescentes que frequentam os espaços verdes possuem também um melhor bem-estar mental e autossatisfação, tal como defendem Davdand et al. (2019). Considerando ainda a importância que a interação social possui na aquisição de linguagem por parte da criança, os autores Borges e Salomão (2003), referem que o espaço verde desempenha então um papel fundamental no sentido em que proporciona interação social que, por sua vez, propicia a aquisição de linguagem.

Ora, tendo em conta os autores lidos e tratando-se de um projeto em curso ao longo de dois anos letivos, com término em maio de 2020, a metodologia adotada pautou-se sobretudo por dois instrumentos considerados de grande relevância para a recolha de dados, mas também para os ajustamentos que, inevitavelmente, vão surgindo, uma vez que, como será relatado mais adiante, a colaboração ativa dos alunos tem fomentado esses reajustamentos à medida que o projeto avança e as atividades se sucedem. Esses instrumentos dizem respeito a uma grelha de atividades (sem desfasamento algum em relação às planificações anuais das referidas disciplinas) já traçada para os dois anos letivos de implementação do projeto e já em execução, assim como um protocolo de observação que permite aos autores do projeto recolher *in loco* as reações, dificuldades e sucessos dos alunos no momento em que desempenham uma determinada atividade.

O protocolo de observação, composto por quatro partes diferentes, tem como principal objetivo recolher informações gerais sobre o tipo de atividade, por exemplo, o número de alunos participante, o tipo de atividade (oral, escrita, em sala de aula ou no espaço verde, etc.), como se irá desenrolar (em pares, grupo ou individual) e o domínio a ser trabalhado. Para além destas informações, que situam a atividade no tempo e no espaço e a definem, o documento dispõe de um segundo grupo que permite fazer uma leitura do tipo de comportamento demonstrado pelo aluno durante as instruções para a atividade a desempenhar. Isto significa que se pretende perceber o nível de atenção que o aluno dispensa à explicação prévia sobre o exercício e os parâmetros neste grupo posicionam-se desde uma total atenção até uma total desconcentração e incapacidade para desempenhar a atividade.

No terceiro e quarto grupos do protocolo de observação pretende-se recolher informações sobre o desenrolar da atividade, isto é, a atenção e o empenho (por entendermos que um aluno empenhado é também um aluno atento e concentrado na sua tarefa) que o aluno dedica à atividade. No último grupo pretende-se analisar a atividade depois de concluída pelo aluno – o cumprimento do tempo, das instruções proporcionadas, a realização com/sem êxito da atividade e a sua atenção para com a correção e para com as atividades dos demais colegas, no caso de se tratar de uma atividade individual.

Além destes instrumentos, a metodologia pauta-se por aulas nas quais são testados os materiais elaborados e nas quais os alunos são convidados a participar na construção da própria aula, como por exemplo, na dramatização de um texto.

Além disso, é de salientar o facto de todas as atividades possuírem, após a sua execução, uma ficha de avaliação para testar os conhecimentos retidos pelos alunos e, conseqüentemente, a atenção/concentração dedicadas à atividade que se observa através do número de respostas e da especificidade de cada uma. Mais ainda. A ficha de trabalho para cada atividade nunca é aplicada na aula da atividade, mas nas aulas seguintes com o intuito de aferir a capacidade de retenção de conhecimentos dos alunos a curto/médio prazo.

5. DESCRIÇÃO DAS ATIVIDADES

Tal como mencionado anteriormente, para trabalhar a atenção/concentração dos alunos, tendo em conta os conteúdos programáticos previstos para as disciplinas de Português e Estudo do Meio, os autores do projeto decidiram optar por outro tipo de atividades. Desse conjunto de atividades, - diferentes das atividades normalmente disponibilizadas pelos manuais escolares na sua elaboração e execução, mas sem prejuízo dos conteúdos programáticos das disciplinas em estudo -, a turma participou ao longo do primeiro período, para o ano lectivo 2018/2019, a) num jogo de identificação de árvores de fruto no recinto da escola; b) na leitura e na interpretação de um texto escrito pela docente da turma sobre o outono e na resposta ao respetivo questionário; c) na dramatização de um texto escrito especialmente para a estação do outono; d) na audição de um texto narrativo sobre o património cultural da região e preenchimento do questionário sobre a mesma; e) numa aula com atividade prática de sementeira e estacaria, conjugando conteúdos lecionados na disciplina de Estudo do Meio.

Assim, desde o primeiro momento de aplicação do projeto procurou-se desenvolver atividades aliciantes e dinâmicas que potenciasses a interação dos alunos entre si, visando a concentração/atenção desses alunos. A primeira atividade (Cf., alínea a) do parágrafo anterior) foi proporcionada aos alunos no espaço verde circundante da escola onde se encontram várias espécies de árvores de fruto. O trabalho foi realizado em grupo. Dois grupos com três e dois com quatro alunos num total de catorze. Cada um dos grupos tinha a tarefa de descobrir o conjunto de árvores que lhe tinha sido distribuído. Essa descoberta obedecia às características e às fotos que cada um dos alunos havia recebido previamente para o efeito. O porta-voz do grupo orientava os colegas e fazia as anotações necessárias, incluindo a localização de cada árvore nos diferentes espaços.

Durante a preparação da atividade, em sala de aula, registou-se, durante breves minutos, um grau de concentração/atenção elevado. A saída para o exterior pautou-se pela não aplicação das regras e por alguma confusão e alarido. Uma vez no espaço verde, os alunos levaram a cabo a atividade correctamente, mas sempre imbuídos de barulho. No regresso à sala de aula, cada um deles falou sobre a/s sua/s árvores de fruto. Respeitaram as regras durante grande parte do tempo e avaliaram a atividade positivamente.

O texto “Outono”, (Cf., alínea b), especialmente escrito para a aula de Português, visou trabalhar as principais características desta estação do ano, reforçando a ideia/conhecimento de um tipo específico de frutos - “frutos secos” -, produzidos nesta região. Salientou-se o castanheiro e o seu fruto, a castanha, responsável por uma fatia importante da riqueza produzida em Trás-os-Montes e, obviamente, em Bragança, com a intenção clara de trabalhar o currículo regional. Os domínios da leitura, interpretação do texto, gramática e escrita, obedeceram ao currículo nacional para a disciplina de Português.

Esta atividade decorreu em ambiente calmo e participativo. Todos os alunos leram e responderam às questões colocadas pela professora, oralmente e depois por escrito. A oficina de escrita foi realizada com entusiasmo. Todos os alunos queriam escrever o melhor acróstico para depois poderem ler à turma.

Um bom exemplo do entusiasmo da turma verificou-se também na preparação do texto dramático, “Uma tarde de outono”, (Cf., alínea c), escrito, ensaiado e com cenário criado pelos docentes dinamizadores do projeto.

Uma vez que este texto foi escrito de modo a incluir todos os alunos da turma, a cada um deles coube interpretar uma personagem. Em apenas dois dias de ensaios, todos os alunos se mostraram capazes de representar o seu papel. A peça foi apresentada no dia 13 de dezembro de 2018, em quatro sessões, no espaço da Biblioteca do centro escolar, para todas as turmas do 1.º Ciclo, ou seja, onze turmas no total. O trabalho dos alunos envolvidos no projeto foi, no final, elogiado, tendo em conta o seu desempenho e a sua entrega.

O texto apresentado aos alunos sobre o património cultural da sua região, intitulado “Na cozinha dos potes de ferro” (Cf., alínea d) foi escrito por uma das docentes intervenientes no presente projeto e tinha como principais objetivos promover a atenção e a concentração dos alunos através da audição, uma vez que não foi distribuída qualquer cópia para que os alunos pudessem acompanhar a oralidade através da leitura.

Embora se pretendesse fazer uma apresentação oral do conto, o momento pautou-se também por questões dirigidas aos alunos, as quais aconteceram em simultâneo com a audição do conto. O intuito era, claro está, despertar a curiosidade dos alunos e questioná-los sobre o enquadramento cultural e etnográfico presente no conto e no seu dia a dia, fomentando, assim, a sua participação oral e a certeza de que se pode estabelecer uma ponte entre a literatura e o mundo cultural e etnográfico que nos rodeia e do qual fazemos parte.

No final, os alunos foram convidados a preencher uma ficha de trabalho com questões abertas e fechadas para incrementar o seu léxico e ver a aplicação de palavras novas na sua versão escrita e no contexto correto.

A aula com a atividade prática de sementeira e estacaria (Cf., alínea e) foi elaborada com o intuito de aliar os conhecimentos lecionados na disciplina de Estudo do Meio à sua aplicação. Assim, a aula permitiu aos alunos aplicar os conhecimentos teóricos adquiridos acerca da reprodução de plantas no espaço verde da escola. Desta atividade destaca-se o desencadear de novas questões levantadas pelos alunos, a nosso ver, indicador de aprendizagem e consequentemente da sua atenção/concentração na tarefa que se estava a realizar.

A atividade começou com a visualização e explicação de um conjunto de diapositivos acerca de várias formas de reprodução das plantas, entre as quais a sementeira e estacaria como atividades práticas a realizar. Após o momento teórico, os alunos foram convidados a realizar a sementeira e a estacaria em grupo com o auxílio das docentes da turma e a apreciar no jardim da escola o que lhes tinha sido explicado em contexto de sala de aula. Depois do trabalho no espaço verde, os alunos responderam a uma ficha de interpretação/compreensão.

6. APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os resultados preliminares do estudo a partir das atividades acima descritas são, naturalmente, ainda ténues no que respeita aos níveis de atenção e concentração, sobretudo, em exercícios de interpretação de texto, respostas de desenvolvimento, procurar sinónimos e antónimos no texto, elaboração de texto com implicação de conhecimentos previamente adquiridos, etc. No entanto, há que proceder a uma ressalva, uma vez que a atividade de identificação das árvores de fruto no recinto da escola, não só obteve resultados considerados animadores, como a avaliação se encontra completa e, portanto, aqui exposta e discutida.

Contudo, e antes da apresentação dos resultados obtidos através dessa atividade, (Cf. descrição da atividade na alínea a) no ponto anterior), considerou-se pertinente abordar com mais detalhe toda a preparação da atividade, incluindo os materiais utilizados.

Assim, a atividade realizou-se no âmbito da disciplina de Estudo do Meio e visou dar a conhecer aos alunos da turma oito árvores de fruto existentes no espaço verde da escola. Como objetivo geral procurou-se que os alunos olhassem o meio envolvente, prestando atenção principalmente às plantas, diferenças entre elas e sua utilização pelo Homem.

Aquando da preparação dos materiais, o programa anual da disciplina foi tido em consideração, bem como a conjugação das disciplinas de Estudo do Meio e Português, considerando ainda uma aprendizagem realizada no espaço verde ao invés da tradicional sala de aula. A atividade incidiu, sobretudo, na aprendizagem de distinguir e conhecer cada árvore através do respetivo fruto e folha. Para isso foram elaboradas oito fichas individuais, uma para

cada espécie arbórea, com a fotografia da respetiva árvore, pormenor da folha e do fruto. De seguida, dividiram-se os pupilos em oito grupos, sendo entregue uma ficha a cada grupo e tendo cada grupo a tarefa de localizar e identificar a sua árvore a partir da informação constada na ficha.

Após a identificação da árvore, e já numa situação de observação *in situ*, os alunos foram convidados a realizar pequenos textos descritivos do fruto e da folha, o que requereu conhecimentos das disciplinas de Estudo do Meio e Português. Finalmente, e com a ajuda de algumas informações contidas na ficha entregue inicialmente (nome científico, nome comum, classificação da árvore quanto à folhagem, utilização comercial/culinária do fruto, etc.), os alunos realizaram uma exposição oral para os colegas, apresentando a respetiva árvore. No decorrer desta atividade os alunos foram observados individualmente e o protocolo de observação preenchido.

De acordo com a informação veiculada pela Figura 1, obtida a partir do preenchimento *in loco* do protocolo de observação, este tipo de atividades poderá ser importante para focar novamente os alunos e os tornar mais recetivos à aprendizagem, não só pelo facto de se tratar de uma atividade com características claramente lúdicas, mas também pelo facto de ter decorrido ao ar livre, onde, segundo os autores, (por exemplo: Mygind (2009); Bentsen et al. (2012)), os alunos tendem a tornar-se mais descontraídos.

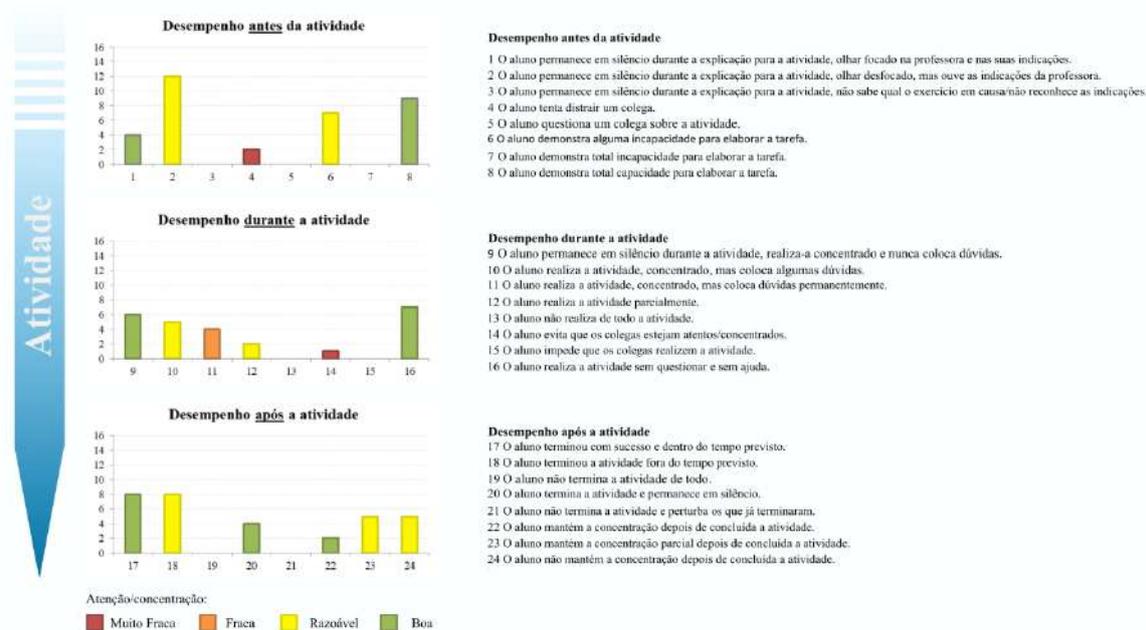


Figura 1: Desempenho antes, durante e após as atividades

Na Fig. 1 apresentam-se os resultados do desempenho da turma em três momentos-chave: antes da atividade, durante a atividade e depois da atividade. As frequências apresentadas foram obtidas através do somatório dos protocolos de observação das atividades (cinco, no total, até ao momento) realizadas e anteriormente descritas. Os vinte e quatro pontos em que a análise se baseia encontram-se representados nos três histogramas, estando estes agrupados segundo os três momentos-chave anteriormente mencionados. Para uma melhor perceção, os vinte e quatro pontos foram ainda etiquetados com cor, correspondendo o vermelho a uma atenção/concentração “muito fraca”; o laranja a uma atenção/concentração “fraca”; o amarelo a uma atenção/concentração “razoável” e o verde a uma atenção/concentração considerada “boa”.

Observa-se que os melhores resultados de atenção/concentração ocorrem no momento da pós-atividade, uma vez que, comparativamente aos momentos-chave anteriores se verifica que nenhum aluno se encontrava nesse

momento numa situação de atenção/concentração correspondente a “muito fraca” ou “fraca”. Assim sendo, e a verificar-se noutros casos, a melhoria na atenção/concentração dos alunos no período de pós-atividade poderá ser utilizada para lhes transmitir conhecimentos importantes nesse momento, uma vez que, segundo os dados apresentados, é quando a sua atenção/concentração se encontra mais elevada e os alunos mais recetivos à aprendizagem.

Por outro lado, no momento de pós-atividade e de forma geral, a situação “razoável” é ainda muito frequente, sendo, inclusive, a situação “23 - O aluno mantém a concentração parcial depois de concluída a atividade” -, a segunda maior frequência observada. Este facto pode dever-se à recente implementação do presente projeto de investigação, para o qual se objetiva um efeito maior a longo prazo e, conseqüentemente, uma melhoria face aos resultados obtidos. Além disso, dado que o projeto contempla uma metodologia adaptativa, isto é, à medida que se vão observando os resultados a metodologia irá sendo adaptada de modo a corresponder às reais necessidades da turma, os resultados obtidos mostram-nos também a necessidade de implementar medidas para diminuir a frequência da situação “razoável”.

No segundo momento-chave, ou seja, durante a atividade, os níveis de concentração da turma decresceram no geral face ao primeiro momento, observando-se maiores frequências das situações “muito fraca” e “fraca” atenção/concentração. Isto pode dever-se ao facto de a atividade prática estar a decorrer neste momento, de ser o seu ponto-alto e os alunos tenderem a entusiasmar-se demasiado, daí ser tão importante a orientação do docente para evitar a dispersão dos alunos nesta fase. Por outro lado, e apesar da redução da atenção/concentração neste momento, este ponto pode ser importante para dissipar alguma energia e focar novamente os alunos na aprendizagem. Poderá ser esta uma das razões que conduzem à melhoria da atenção/concentração no momento seguinte - a pós-atividade. Porém, seria necessário um estudo dedicado exclusivamente a este assunto para o averiguar.

No decorrer da atividade, segundo momento-chave, verifica-se o aparecimento de um momento considerado como “fraca” atenção/concentração, não existente nos outros dois momentos e que é relativo à observação: “11 - O aluno realiza a atividade, concentrado, mas coloca dúvidas permanentemente”. Isto pode ajustar-se a alunos que no primeiro momento se encontravam distraídos/parcialmente distraídos, mas que no segundo momento já estão focados a tentar realizar a atividade. Porém, uma vez que estiveram distraídos no primeiro momento, têm constantemente dúvidas que os impedem de realizar a atividade normalmente. A ser verdade, este tipo de atividades poderá ser importante para focar novamente os alunos e torná-los mais recetivos à aprendizagem.

Qualquer um dos resultados aqui descritos continuará a ser alvo de atenção quando comparado com a análise de novas atividades e até à conclusão dos projeto em maio de 2020.

7. CONCLUSÃO

De acordo com a experiência vivida até ao momento e tendo em conta os resultados já observados, a equipa de docentes envolvida admite que se as atividades conduzirem os alunos a acreditar neles próprios, a acreditar nas suas capacidades e a sair da rotina, os alunos motivam-se e empenham-se enquanto desenvolvem também a capacidade física. A equipa acredita também que os alunos privilegiam as aulas dinâmicas, com pouca exposição e muita intervenção da sua parte, embora uma intervenção guiada para não dar aso à dispersão e que conseqüentemente, dê passagem ao trabalho com a atenção e a concentração, o saber perder, o saber estar/trabalhar em grupo.

Muito há, ainda, para fazer. Melhorar os resultados escolares, o comportamento, a atenção/concentração são os impulsos que regem a equipa de trabalho. Já foi possível notar, principalmente no final do 1.º período, uma pequena evolução. Um dos alunos mais problemáticos assumiu uma atitude de muito maior concentração e empenho. Percebe-se, no entanto, uma maior apatia em outros. Tenta-se entender o que se passa ao mesmo tempo que se utilizam outras estratégias de motivação individual. Claro que o ambiente familiar desempenha aqui, um papel muito importante.

REFERÊNCIAS

- Akoumianaki-Ioannidou, A., Paraskevopoulou, A. T., & Tachou, V. (2016). School grounds as a resource of green space to increase child-plant contact. *Urban Forestry & Urban Greening*, vol. 20. pp. 375-386. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ufug.2016.10.009>
- Akpinar, A. (2017). Urban green spaces for children: A cross-sectional study of associations with distance, physical activity, screen time, general health, and overweight. *Urban Forestry & Urban Greening*, 25, 66-73.
- Aram, F., Solgi, E., & Holden, G. (2019). The role of green spaces in increasing social interactions in neighborhoods with periodic markets. *Habitat International*, vol. 84(24–32). <https://doi.org/10.1016/j.habitatint.2018.12.004>
- Bentsen, P., Schipperijn, J., Jensen, F. (2012). Green space as classroom: outdoor school teachers' use, preferences and ecostrategies. *Landscape Research*, vol. 38(5). pp. 561-575. <https://doi.org/10.1080/01426397.2012.690860>
- Borges, L. C., & Salomão, N. M. R. (2003). Aquisição da linguagem: considerações da perspectiva da interação social. *Psicologia: reflexão e crítica*, vol. 16(2). pp. 327-336.
- Browning, M. H., & Rigolon, A. (2019). School Green Space and Its Impact on Academic Performance: A Systematic Literature Review. *International journal of environmental research and public health*, 16(3), 429.
- Dadvand, P., et al. (2019). Use of green spaces, self-satisfaction and social contacts in adolescents: A population-based CASPIAN-V study. *Environmental Research*, vol.168(171–177). <https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.09.033>
- Dadvand, P., Tischer, C., Estarlich, M., Llop, S., Dalmau-Bueno, A., López-Vicente, M., Rodriguez-Dehli, C. (2017). Lifelong residential exposure to green space and attention: a population-based prospective study. *Environmental health perspectives*, 125(9), 097016.
- Do Couto, H. H. (2007). *Ecolinguística: estudo das relações entre língua e meio ambiente*. Thesaurus Editora.
- Haugen, E. (2006). *The ecolinguistics reader: Language, ecology and environment*. A&C Black.
- Jansson, M., Sundevall, E., & Wales, M. (2016). The role of green spaces and their management in a child-friendly urban village. *Urban Forestry & Urban Greening*, 18, 228-236.
- Kellert, S. R. (2012). *Building for life: Designing and understanding the human-nature connection*. Island Press.
- Mygind, E. (2009). A comparison of children's statements about social relations and teaching in the classroom and in the outdoor environment. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, vol. 9(2). pp. 151-169. <http://www.tandfonline.com/loi/raol20>
- Pereira et al. (2006). Helping teachers to use urban natural areas for science teaching and environmental education. *Fresenius Environmental Bulletin*, vol. 15(11). p. 1468.

- Sunyer, J., Esnaola, M., Alvarez-Pedrerol, M., Forn, J., Rivas, I., López-Vicente, M., Viana, M. (2015). Association between traffic-related air pollution in schools and cognitive development in primary school children: a prospective cohort study. *PLoS medicine*, 12(3), e1001792.
- Wolsink, M. (2015). Environmental education excursions and proximity to urban green space- densification in a 'compact city'. *Environmental Education Research*, vol. 22(7). p. 1049. <http://dx.doi.org/10.1080/13504622.2015.1077504>

A EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL E A FINANCEIRIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

ID 71

Maria Rosimary Soares dos SANTOS

Mateus Felipe dos REIS

Vanessa Alessandra Viana Alves REIS

m.rosimary@gmail.com; mateusfilipereis@gmail.com; vav.alves@hotmail.com

Resumo: O presente trabalho tem como objetivo analisar a expansão do ensino superior privado no período recente, destacando, suas principais características e indicadores. O estudo analisa as políticas de financiamento da expansão privada e as transformações ocorridas nesse nível de ensino. A hipótese analítica em consideração indaga se a concentração e a formação de grandes conglomerados educacionais mantidos por fundos ligados ao mercado de capitais não apenas têm reconfigurado a expansão da educação superior no Brasil, como também têm introduzido lógicas sintonizadas com a produção e reprodução do capital rentista, tanto na gestão do sistema de educação superior, quanto no âmbito das Instituições de Ensino Superior (IES) privadas. O estudo problematiza as dinâmicas do crescimento do setor privado de educação superior, crescimento esse, associado a um amplo processo de financeirização e de concentração das empresas educacionais, formando grandes conglomerados educacionais. Trata-se, portanto, de um estudo quanti/qualitativo sustentado na pesquisa e revisão de fontes documentais e de referências acadêmico-científicas com a finalidade de levantar os indicadores referentes ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e estabelecer os possíveis nexos com a mercantilização e financeirização da educação superior brasileira. A análise do financiamento da expansão das IES privadas nos últimos anos revelou que essa expansão vem ocorrendo com expressiva participação de recursos públicos, pela via do endividamento, mostrando a significativa importância dos valores provenientes do Fies para as empresas privadas de educação superior, assim como questões referentes às atuais mudanças nos contratos do financiamento estudantil poderão impactar as IES privadas a médio/longo prazo. Nesse contexto, também se torna relevante analisar questões referentes às atuais mudanças nos contratos do Fies e as novas formas de financiamento estudantil, criadas pelas próprias IES. A realização de estudos capazes de abarcar em profundidade as diferentes dimensões e o alcance do que vem sendo denominado por privatização, mercantilização e financeirização da educação superior no Brasil tem adquirido centralidade face aos riscos que tais processos apresentam para o direito à educação pública de qualidade e socialmente referenciada.

Palavras-chave: Educação superior, expansão privada, financeirização, Brasil.

1. INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo analisar a expansão do ensino superior privado no período recente, destacando, suas principais características e indicadores. O estudo analisa as políticas de financiamento da expansão privada e as transformações ocorridas nesse nível de ensino. A hipótese analítica em consideração indaga se a concentração e a formação de grandes conglomerados educacionais mantidos por fundos ligados ao mercado de capitais não apenas têm reconfigurado a expansão da educação superior no Brasil, como também têm introduzido lógicas sintonizadas com a produção e reprodução do capital rentista, tanto na gestão do sistema de educação superior, quanto no âmbito das instituições privadas de ensino.

O estudo problematiza as dinâmicas do crescimento do setor privado de educação superior, crescimento esse, associado a um amplo processo de financeirização e de concentração das empresas educacionais, formando grandes conglomerados educacionais. Trata-se, portanto, de um estudo quanti/qualitativo sustentado na pesquisa e revisão de fontes documentais e de referências acadêmico-científicas com a finalidade de levantar os indicadores referentes ao Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e estabelecer os possíveis nexos com a mercantilização e financeirização da educação superior.

Diversos estudos problematizam o papel do Estado brasileiro na expansão privado-mercantil da educação superior (SANTOS FILHO & CHAVES, 2017; SGUISSARDI, 2015; LEHER, 2015, 2018). Leher (2015, p.32) em seus trabalhos, por exemplo, afirma que a expansão do setor privado vem contando, fundamentalmente, com recursos públicos para favorecer “o controle da educação pelas finanças”. As transformações recentes na educação superior no País estariam sintonizadas às novas demandas de produção e reprodução do sistema capitalista em crise e hegemônico pelo capital financeiro. Para este pesquisador o “fulcro da mercantilização e da financeirização” (2015, p.32) nas instituições privadas está no Programa Universidade para Todos (ProUni) e no Fundo de Financiamento Estudantil (Fies).

Outras pesquisas também trazem contribuições importantes para a compreensão das mudanças que vêm ocorrendo nas instituições privadas com as reestruturações administrativas em decorrência da implantação das governanças corporativas (SILVA JUNIOR & MUNIZ, 2004), assim como para uma análise do desempenho econômico-financeiro dessas instituições privado-mercantis a partir das incorporações/fusões, abertura de capital nas bolsas de valores e atuação das IES no mercado financeiro (CARVALHO, 2017). É importante realizar estudos que problematizem essas mudanças tendo como pano de fundo as novas configurações do capitalismo sob a égide do capital financeiro que, conforme sustenta Leher (2015, p.32) tem reposicionado o serviço educacional transformando-o em um “novo continente de extração de mais-valor”.

Também nesta direção, Sguissardi (2015) com base em François Chesnais (1996), afirma que as estratégias de expansão do mercado educacional brasileiro encontram-se ancoradas nos “processos de mundialização do capital, com predominância financeira, e de mercadização/mercantilização dos sistemas de educação superior”. Esses processos seriam os criadores do mercado universitário global, incluindo também, as orientações de organismos internacionais como o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial de Comércio (OMC) (SGUISSARDI, 2015, p. 885).

A partir dessas considerações iniciais o trabalho foi estruturado da seguinte forma: na primeira parte, com base na pesquisa bibliográfica e documental se analisa as características do crescimento da educação privada nos últimos anos; na segunda, a partir das informações disponibilizadas no Relatório de Auditoria do Tribunal de Contas (TCU, 2016) se discute o *modus operandi* da política de financiamento da educação superior privada para além do mercado de capitais e; na terceira parte, o financiamento da expansão da educação superior privada; e, por fim, são tecidas algumas considerações sobre a participação de recursos públicos na expansão privada e a financeirização da educação superior brasileira.

2. A EXPANSÃO PRIVADO-MERCANTIL DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

O predomínio das instituições e de matrículas privadas na educação superior do Brasil é uma realidade incontestável. De acordo com o Censo da Educação Superior de 2017 (INEP, 2017), 6.241.307 (75,4%) das matrículas em cursos de graduação presenciais e à distância concentram-se nas instituições privadas, enquanto apenas 2.045.356 (24,6%) estão em instituições públicas. Esse predomínio não é recente, o setor privado cresceu, consideravelmente, a partir de fins da década de 1960 com o apoio fundamental dos governos civil-militar (CUNHA, 2003; SGUISSARDI, 2008; MARTINS, 2009). Mas, foi na década de 1990, que a expansão privada da educação superior se tornou elemento fundamental da reforma administrativa do Estado brasileiro. O atendimento à demanda de matrículas por meio da oferta privada se torna modelo predominante da política pública para a educação superior (CUNHA, 2003; MANCEBO & VALE, 2013; SGUISSARDI, 2008). Os processos de regularização de fluxo na

educação básica, a estratégia política de ganhos de eficiência na gestão educacional e as exigências de restrição do gasto público impulsionaram, nesse período, o crescimento da matrícula e do número de instituições privadas de ensino superior (SAMPAIO, 2011).

Nos últimos 10 anos, mais especificamente no período de 2006 a 2016, as matrículas no setor privado praticamente dobraram, passando de 3.632.487 a 6.058.623 matrículas, o que revela o domínio incontestável desse setor na educação superior brasileira. Leher (2018, p.59) considera a pouca participação pública no fornecimento do ensino superior como uma das “três grandes induções do Estado” brasileiro às organizações privadas favoráveis à financeirização do setor privado. Os dois outros grandes incentivos à financeirização foram o Programa Universidade para Todos (ProUni), criado em 2004, no Governo de Lula da Silva (2003-2010) e o Programa de Financiamento Estudantil (Fies), criado em 2001, no Governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A tabela abaixo indica o crescimento das matrículas públicas e privadas no período recente.

ANO	BRASIL	PÚBLICA					PRIVADA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL	%	TOTAL	%
2010	6379299	938656	601112	103530	1643298	25,7	4736001	74,3
2011	6742689	1032936	619354	121025	1773315	26,3	4966374	73,7
2012	7037688	1087413	625283	184680	1897376	26,9	5140312	73,1
2013	7305977	1137851	604517	190159	1932527	26,4	5373450	73,6
2014	7828013	1180068	615849	165085	1961002	25,0	5867011	75,0
2015	8027297	1214635	618633	118877	1952145	24,3	6075152	75,7
2016	8048701	1249324	623446	117308	1990078	24,7	6058623	75,3
2017	8286663	1306351	641865	97140	2045356	24,6	6241307	75,4

Tabela 1: Matrículas Presenciais e EAD por categoria administrativa 2010 – 2017

Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/INEP

Além de concentrar a maioria dos ingressantes nos cursos de graduação, o setor privado também detém o maior número de IES no País. Fortalecido pelo mercado de capitais e pelo investimento público o setor tem se reorganizado com a formação de grandes conglomerados educacionais (OLIVEIRA, 2009), como é o caso da Kroton Educacional, da Ser Educacional, da Estácio Participações S.A, dentre outras. A tabela abaixo informa sobre a evolução do número de IES no Brasil no período de 2010 a 2017.

ANO	BRASIL	PÚBLICA					PRIVADA	
		FEDERAL	ESTADUAL	MUNICIPAL	TOTAL	%	TOTAL	%
2010	2378	99	108	71	278	11,6	2100	88,4
2011	2365	103	110	71	284	12,0	2081	88,0
2012	2416	103	116	85	304	12,5	2112	87,5
2013	2391	106	119	76	301	12,5	2090	87,5
2014	2368	107	118	73	298	12,5	2070	87,5
2015	2364	107	120	68	295	12,4	2069	87,6
2016	2407	107	123	66	296	12,2	2111	87,8
2017	2448	109	124	63	296	12,0	2152	88,0

Tabela 2: Número de IES por Categoria Administrativa 2010-2017 Fonte: Censo da Educação Superior – MEC/INEP

Importante destacar que nos anos de 2009 a 2013 o setor público registrou um crescimento do número de IES superior ao do setor privado, certamente, reflexo da criação de novas Universidades Federais e de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Contudo, o predomínio das IES privadas é avassalador em relação à presença de instituições públicas, concentrando também as matrículas no ensino superior.

Diferentemente do setor público que concentra 84,3% das matrículas em instituições universitárias, ou seja, em instituições de ensino, pesquisa e extensão, mais da metade das matrículas no setor privado estão em instituições não universitárias, ou seja, 56,4% das matrículas estão em centros universitários e faculdades. As universidades detêm 43,6% das matrículas, as faculdades 33,4% e os centros universitários 23% do total das matrículas em IES privadas.

Além de concentrarem as matrículas presenciais e a distância, as IES não universitárias também são majoritárias no setor privado de educação superior. Se no período de 1990 a 2000 a taxa de crescimento das IES privadas foi da ordem de 8,5% (INEP, 2010), nos anos 2000 é possível observar um incremento exponencial do número de instituições privadas. Em uma década foram criadas 1.096 novas instituições, um crescimento na ordem de 52,19%. Cabe ressaltar que, dos 2.100 estabelecimentos privados registrados em 2010, apenas 89 eram instituições universitárias, 119 centros universitários e 1.892 faculdades isoladas. O Censo de 2017 registrou o aumento do número de instituições universitárias para 93, de centros universitários para 181 e uma redução do número de faculdades para 1.878 IES (INEP, 2017).

Ainda na década de 1990 ocorreram alterações importantes na expansão do setor privado, algumas delas, observadas por Helena Sampaio (2000) consistiram na desconcentração regional e interiorização dos estabelecimentos e matrículas no ensino superior privado. Nessa direção, o Censo da Educação Superior de 2010 registrou que, dos 2.100 estabelecimentos de educação superior privados, 1365 (65,2%) estavam fora das capitais e possuíam pouco mais da metade das matrículas presenciais – 50,75%. Esses valores não sofreram alterações significativas no período de 2010 a 2017, conforme divulgado no Censo da Educação Superior (INEP, 2017).

O exponencial crescimento do setor educacional privado teve o apoio fundamental do Estado. Como salientado anteriormente, além do FIES e do ProUni, o setor se beneficiou de outros instrumentos legais em seu processo de expansão mercantilizada, como por exemplo, o Decreto n. 4.914, de 11/12/2003, que concedeu autonomia aos centros universitários e o Decreto n. 5.622, de 19/12/2005, que regulamentou a educação a distância (EaD). Com relação à educação a distância, essa modalidade de ensino é fundamentalmente privada, das 1.756.982 matrículas em EaD, 1.591.410 (90,6%) estão em IES privadas e em cursos tecnológicos de curta duração, espalhados nos 3.867 polos de EaD privados (INEP, 2017; LEHER, 2018).

A política pública para a educação superior no país desvela a opção estatal por uma expansão da oferta desse nível de ensino pela via privado-mercantil. Contudo, o presente trabalho partilha da análise desenvolvida por Leher (2018, p. 59) de que o processo de expansão em curso se trata de uma “mercantilização de novo tipo” hegemônica pelo capital financeiro e, fundamentalmente, sustentada pelo fundo público.

3. O FINANCIAMENTO DA EXPANSÃO PRIVADA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

O período recente tem revelado a nova face da expansão privado-mercantil da educação superior brasileira, a saber, a grande concentração das IES privadas promovida pelo capital financeiro. A primeira década do século XXI consolidou a transformação da educação superior brasileira em um grandioso empreendimento mercantil para os capitais nacionais e internacionais. O setor se reorganizou formando grandes conglomerados educacionais, como a Kroton Educacional, a Estácio Participações S.A., a Ser Educacional, Ânima Educacional, apenas para citar os maiores grupos. Essa reorganização foi fortalecida pelo mercado de capitais, mas, sobretudo lastreada pelo investimento público, principalmente, por meio do Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Universidade Para Todos (ProUni).

A adesão ao ProUni criado em 2004 por meio de Medida Provisória n. 213 e transformado em Lei n. 11.096/2005 pelas IES privadas, com ou sem fins lucrativos, propiciou isenção fiscal de importantes tributos recolhidos pelas IES mercantis (Imposto de Renda das Pessoas Jurídicas – IRPJ, a Contribuição Social sobre o Lucro Líquido – CSLL, a Contribuição Social para o Financiamento da Seguridade Social – COFINS e a Contribuição para o Programa de Integração Social – PIS).

Segundo o Tribunal de Contas da União (TCU, 2014, p.36), ingressaram no ensino superior através do ProUni cerca de 620 mil bolsistas integrais e 300 mil parciais, em mais de 1.400 IES participantes do Programa. No entanto, o Órgão também tem alertado sobre a não ocupação das bolsas, além de falhas no controle do processo de seleção de beneficiários e das vagas ociosas “que possibilitava às IES se beneficiar das renúncias fiscais disponibilizadas pelo governo federal, sem conceder a respectiva contrapartida em bolsas”¹. De acordo com o Tribunal de Contas, de 2009 a 2012, as renúncias de receitas referentes ao Programa passaram de R\$ 442 milhões para R\$ 734 milhões (TCU, 2014). Mas, conforme ressaltado por Leher (2018, p. 60), 65% das 252 mil bolsas ofertadas em 2013 foram bolsas integrais, contudo, apenas 60% destas foram efetivamente preenchidas, “confirmando que a isenção tributária é altamente vantajosa para as corporações”.

Mas a principal indução estatal à acentuada expansão mercantil “se deu por meio do Fies, criado por Fernando Henrique Cardoso, e ampliado de modo impetuoso pelo governo Lula da Silva” (LEHER, 2018, p. 60). Desde sua criação o Fundo passou por reformulações importantes, até 2006 a taxa de juros para o financiamento era de 9%, a partir deste ano até 2009, a taxa passa a ser de 6,5% ao ano, com uma tarifa diferenciada para os cursos de licenciatura (3,5% ao ano). Mudanças profundas vão ocorrer, sobretudo, com a Lei nº 12.202/2010. Com essa lei, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) assume o papel de agente operador e administrador dos ativos e passivos do Fies no lugar da Caixa Econômica Federal que até então atuava como agente operador e agente financeiro do Fundo; o prazo de quitação passa a ser de até três vezes o período financiado do curso; permite, ainda, o abatimento do saldo devedor do Fies na razão de 1% ao mês, incluído os juros devidos no período e independentemente da data de contratação do financiamento, para profissionais do magistério público e para médicos atuantes no Programa Saúde da Família (PSF). A lei também permitiu às IES utilizar débitos do INSS como créditos do Fies. A Resolução do Banco Central nº 3.842/2010 fixa a taxa efetiva de juros para todos os cursos em 3,4% ao ano, que passa a valer para os novos contratos e para o saldo devedor dos contratos antigos. Mas, segundo Gilioli (2017), a criação do Fundo de Garantia de Operações de Crédito Educativo (FGEDUC) consistiu na inovação mais importante feita no Fies ao retirar a exigência de fiador para a concessão do financiamento e garantir às mantenedoras até 90% do risco de inadimplência das operações de crédito educativo. Os efeitos dessas medidas foram imediatos: o aumento significativo no número de novos contratos em decorrência da não exigência de fiador; e, a diminuição inadimplência do Fies². De 2010 a 2014 o Fundo vivencia um enorme crescimento do número de novos contratos e do montante de recursos financeiros destinados ao Fundo. Em 2010 esses recursos foram na ordem de 1,7 bilhões de reais, em apenas quatro anos os recursos para o Fies chegaram a mais de 12 bilhões de reais (GILIOLI, 2017).

Contudo, Relatório do TCU (2016) apontou problemas quanto à operacionalização do FGEDUC que, desde setembro de 2011 estaria operando sem margem para concessão de novas garantias ao Fies. Conforme consta no

¹ A alteração da Lei 11.096/2006 pela Lei 12.431/2011, fez com que a isenção fiscal recebida pelas instituições de ensino superior passasse a ser proporcional ao número de bolsas efetivamente ocupadas.

² A Portaria Normativa nº 3/2014, inseriu o § 1º-A no art. 3º da Portaria Normativa MEC nº 1/2010, para permitir a todos os beneficiários que formalizaram contratos a partir de 1º de fevereiro de 2014 usufruírem do FGEDUC. (GILIOLI, 217, p. 203)

referido documento, apesar do aporte de quase R\$ 2 bilhões da União para o Fundo Garantidor, esses “recursos não foram suficientes para assegurar que a concessão de novos financiamentos pelo Fies atendesse ao disposto no art. 17 do estatuto do FGEDUC (peça 75, p. 633-647) no sentido que o valor máximo garantido pelo Fundo é limitado a dez vezes o valor de seu patrimônio líquido”. Com isso, até 2015, período analisado pelo TCU, a expansão do financiamento ocorreu sem “lastro real em ativos do Fundo”. Ou seja, em 2014 o número de novas concessões de financiamento estudantil era quase dez vezes mais do que o registrado em 2010, crescimento esse, com total garantia do Estado.

De 2010 a 2014, o Fundo vivenciou um crescimento espetacular, tanto com relação ao número de contratos, quanto com relação ao montante de recursos financeiros destinados ao programa. Em 2010 esses recursos foram na ordem de 1,7 bilhões de reais, em apenas quatro anos os recursos para o Fies chegaram a mais de 12 bilhões de reais.

A partir de 2015 se observa uma queda brusca no número de contratos, reflexo da crise econômica e política acirrada após as eleições de 2014 e início do segundo mandato da Presidenta Dilma Rousseff (2015-2016) interrompido por um processo de impeachment (2016). Com a crise e mudanças nas regras de concessão do financiamento, o número de contratos despencou para menos da metade, mas o número de estudantes que aderiu ao programa foi elevado – apenas 8,4% das 313.947 vagas oferecidas não foram contratadas. Em 2016, o número de contratos não preenchidos salta para 39%. Contudo, em 2017, a ociosidade cai para 21,8%, quando foram disponibilizadas 225 mil vagas para o Fies. Apesar da redução das contratações o gasto público com o Fies seguiu crescente, a soma de recursos destinados ao Fundo totalizou: R\$ 21,9 bilhões, em 2015; R\$ 32,3 bilhões, em 2016; e R\$ 30.2 bilhões em 2017.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir dos indicadores do Censo da Educação Superior e dos dados referentes ao financiamento da educação podemos afirmar com relação à expansão das matrículas no setor privado que o Prouni e o Fies foram os principais programas governamentais de acesso à educação superior, sendo que o Fies recebeu grande aporte de recursos a partir de 2010, com conseqüente incremento do número de novos contratos no período de 2010 a 2014. A partir de 2015 verifica-se uma diminuição na concessão de novos contratos. Contudo, se observou no mesmo período o enorme volume de recursos orçamentários destinados ao Fies. Tais valores destinados à sobrevivência de mantenedoras de IES privadas. Com base nesses indicadores, este trabalho corrobora a hipótese de que a concentração e a formação de grandes conglomerados educacionais mantidos por fundos ligados ao mercado de capitais têm reconfigurado a expansão da educação superior no Brasil e introduzido lógicas sintonizadas com a produção e reprodução do capital rentista (SGUISSARDI, 2015; SANTOS FILHO & CHAVES, 2017; LEHER, 2018). Corrobora, com a constatação de que o exponencial crescimento do setor privado-mercantil só foi possível com generosos aportes de recursos diretos e indiretos do fundo público. Diante desse “fenômeno”, Leher (2018) indaga sobre a urgência de se buscar compreender qual o significado da presença do capital monetário para a educação. No seu entendimento, o controle do capital monetário na educação difere das formas anteriores, fazendo emergir “uma mercantilização de novo tipo” com o capital financeiro se apropriando de forma avassaladora da educação brasileira.

Neste sentido é muito importante compreender as dinâmicas do crescimento do setor privado e como esse crescimento se associa a um amplo processo de financeirização e de concentração das empresas educacionais. E,

principalmente, a relação desse movimento de financeirização com a política social, com o fundo público, ou seja, como a política social vem sendo capturada pelo setor financeiro em âmbito nacional e transnacional. O atual e amplo processo de financeirização da educação decorre, portanto, da complementariedade entre a política social, a política econômica e a alteração no papel do Estado, “responsável por promover os mercados financeiros e incentivar a mercantilização da vida em conformidade com a lógica neoliberal” (LAVINAS; ARAÚJO; BRUNO, 2017, P. 8).

REFERÊNCIAS

- Brasil. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2018). Censo da Educação Superior 2017. Brasília, INEP.
- Brasil. Tribunal de Contas da União (2016). Relatório de Auditoria. Brasília, TCU, 99p.
- Carvalho, Cristina Helena Almeida de (2017). Educação superior privada no Brasil: Concentração de mercado e financeirização em simbiose. In: CHAVES, Vera L. J.; AMARAL, Nelson Cardoso (Orgs.). **Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas: Mercado das letras, p. 99-118.
- Cunha, Luiz Antônio (2003). O ensino superior no octênio FHC. Campinas: Revista Educ. Soc., vol. 24, n. 82, p. 37-61, abril. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em março de 2013.
- Gilioli, Renato de Sousa Porto (2017). Um balanço do Fies: desafios, perspectivas e metas do PNE. In: Gomes, Ana Valeska Amaral (Org.) Plano Nacional de Educação: olhares sobre o andamento das metas. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara.
- Lavinas, Lena; Araújo, Eliane; Bruno, Miguel. Brasil: vanguarda da financeirização entre os emergentes? Uma análise exploratória (2018). Disponível em: <<http://www.ie.ufrj.br/index.php/index-publicacoes/textos-para-discussao>>. Acesso outubro de 2018.
- Leher. Roberto (2018). Universidade e heteronomia cultural no capitalismo dependente. Um estudo a partir de Florestan Fernandes. Rio de Janeiro: Consequência Editora, 215 p.
- Leher. Roberto. Crise universitária, crise do capital (2015). São Paulo: Revista Margem Esquerda. Ensaio Marxistas, n. 25, p. 27-35.
- Mancebo, Deise; VALE, Andréa Araújo. Expansão da educação superior no Brasil e a hegemonia privado-mercantil: o caso da UNESA (2013). Campinas: Revista Educ. Soc., v. 34, n. 122, p. 81-98, jan.-mar.
- Martins, Carlos B. (2009). A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior no Brasil. Campinas: Revista Educ. Soc., vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan./ abr. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em março de 2013.
- Oliveira, Romualdo P. (2009). A transformação da educação em mercadoria no Brasil. Campinas: Revista Educ. Soc., vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em maio de 2013.
- Sampaio, Helena (2000). O Ensino Superior no Brasil: O setor privado. São Paulo: FAPESP/ Hucitec.

- Sampaio, Helena (2011). O setor privado de ensino superior no Brasil: continuidades e transformações. Campinas. Revista Ensino Superior Unicamp, out. Disponível em:<
<http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-setor-privado-de-ensino-superior-no-brasil-continuidades-e-transformacoes>>. Acesso em março de 2013.
- Santos Filho, João R. dos.; CHAVES, Vera L. J. (2017). O financiamento estudantil (FIES) e as implicações na financeirização de grupos educacionais. In: CHAVES, Vera L. J.; AMARAL, Nelson Cardoso (Orgs.). Políticas de financiamento da educação superior num contexto de crise. Campinas: Mercado das letras, p. 71-98.
- Sguissardi, Valdemar (2015). Educação superior no brasil. Democratização ou massificação mercantil? Campinas: Revista Educ. Soc., v. 36, nº. 133, p. 867-889.
- Sguissardi, Valdemar (2008). Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio do privado/mercantil e desafios para a regulação e formação universitária. Campinas: Revista Educ. Soc., vol. 29, n. 105, p. 991-1022, set./ dez. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso março de 2013.
- Silva Junior, Annor da; MUNIZ, Reynaldo Maia (2004). Governança Corporativa na Instituição de Ensino Superior Privada. Florianópolis: IV Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul. Disponível em: < <https://core.ac.uk/download/pdf/30355216.pdf>>. Acesso em agosto de 2017.

NOVO ENSINO MÉDIO: A REFORMA E O “ALIGEIRADO” TEMPO DE FORMAÇÃO

ID 11

Almiro SCHULZ

Amone Inácia ALVES

Rita Márcia Magalhães FURTADO

Universidade Federal de Goiás –UFG

almiroschulz@yahoo.com.br; amoneinacia@gmail.com; rmmfurtado@uol.com.br

Resumo: No presente texto há de se discutir como a noção de tempo tem permeado as reformas de ensino, como se a sua economia significasse ganho na inserção no mundo do trabalho e sucesso profissional. Trata-se de uma pesquisa de caráter teórico, bibliográfico e documental, centrada nas categorias: formação, tempo e emancipação. Para tanto, debruçaremos no documento Novo Ensino Médio, MP Medida Provisória nº 746, de 22 de setembro de 2016, para discutirmos que modelo de formação tal documento propõe discutir, sobretudo no que tange ao tempo do encolhimento das humanidades. O Ensino Médio Brasileiro tem sido alvo de críticas, seja quanto ao alto índice de evasão e repetência, quanto aos conteúdos extensos e a proposta elitista, voltada à uma visão propedêutica. Quando se trata da relação com o trabalho, a distância permanece imensa, provocando nos diversos sujeitos que estudam nessa etapa de ensino a impressão de que o conteúdo escolar e a prática não dialogam. Diante disso, como pensar o ensino médio? Quais os impasses? Como fundamentação, recorre-se aos textos, entre outros, de Scheler, Adorno, Rancière, Horoche e Sennet. Compreende-se que segundo Scheler a formação, ou seja, a *Bildung* se realiza no âmbito do saber das essências, ela corresponde à formação do ser e não do fazer técnico. Pois, trata-se da formação do caráter, de valores, que são dimensões e aspectos que dependem de determinada estabilidade e de tempo. A “aceleração do tempo” tem implicações na formação do aluno, bem como na formação docente. As mudanças rápidas provocam rupturas, e falta de continuidade do processo formativo emancipatório. Segundo Rancière (2002), emancipação significa reconhecimento da igualdade de inteligências. Para Adorno, a emancipação é uma exigência de uma sociedade democrática e significa tornar-se autônomo, superar a heteronomia, segundo qual a sociedade está socialmente configurada, pois, nela as pessoas se conduzem, agem, aceitam e são conduzidas de acordo com a configuração heterônoma (ADORNO, 1995, p. 181). Tomando-se os itinerários formativos propostos pela reforma do Ensino Médio, no qual o estudante deverá optar por uma formação específica, voltada aos itinerários de linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática, significa dizer, que se o aluno escolher um desses itinerários será impedido de ter uma formação mais ampla nos demais itinerários.

Palavras-chaves: Ensino Médio. Reforma. Tempo Aligeirado

O Ensino Médio Brasileiro tem sido alvo de críticas, seja quanto ao alto índice de evasão e repetência, aos conteúdos extensos e à proposta elitista, voltada a uma visão propedêutica. Quando se trata da relação com o trabalho, a distância permanece imensa, provocando nos diversos sujeitos que estudam nessa etapa de ensino a impressão de que o conteúdo escolar e a prática não dialogam. Diante disso, como pensar o ensino médio? Quais os impasses?

Entendemos também que há um interesse de diversos atores sobre qual Ensino Médio é o ideal: o empresariado, religiosos, professores, universidades e alunos. Percebe-se que essa etapa de ensino provoca uma disputa em torno do que se pretende ideal e o que a realidade apresenta. Desse modo, nos cumpre entender qual o conceito de tempo se encontra na proposta Novo Ensino Médio, localizando o papel da filosofia na compreensão desse PL

No dia 16 de fevereiro de 2017 a comunidade acadêmica foi surpreendida com a promulgação da Medida Provisória nº 746, que propunha, dentre outras coisas, modificar a etapa de ensino. Tal documento já havia sido alvo de muitos debates, desde a apresentação do PL 6840, de 2013, apresentada pelo deputado Reginaldo Lopes, que já indicava propostas de alteração ao EM. O que surpreendeu foi o fato de que esse Projeto de Lei já havia sido

engavetado e tal decisão, de carácter tão abrangente e complexo, foi apresentada como a solução para os jovens através de uma medida provisória.

Embora o Ensino Médio seja uma etapa que merece um cuidado de análise, haja vista que engloba uma fase da vida na qual adolescentes e jovens adentram no mundo do trabalho, o que gera mais evasão e repetência, ainda assim, apresentar uma MP que, ao invés de incorporar o trabalho como parte do processo de formação, o exclui, nos causa estranheza e necessidade de entender os motivos que engendram tal ação.

A proposta, dentre outras coisas,

Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando-as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (Medida Provisória nº746, de 2016)

Como pode ser visto, são várias medidas polêmicas que permeiam a proposta. Nos interessa discutir no escopo desse texto, a criação dos itinerários formativos, fazendo com que o estudante opte por uma formação específica, voltada: linguagens, ciências humanas, ciências da natureza e matemática. Isso significa dizer, que se o aluno escolher um desses será impedido de ter uma formação mais ampla nos demais itinerários.

Tendo em vista essa restrição quanto ao conteúdo, a perceptível intenção de reduzir o tempo de estudos, nos leva a investigar o que significa isso em termos de formação e emancipação.

FORMAÇÃO

É comum usar o termo formação ao se discutir ou abordar questões relativas à educação, seja no âmbito da filosofia e/ou da pedagogia. No entanto, nem sempre seu uso carrega o mesmo sentido. Ao se tomar a formação como um dos eixos nesse texto, mais especificamente no contexto atual das rápidas mudanças, no “aligeirado tempo”, quer-se partir da sua relação com a concepção da *Bildung*, na perspectiva de uma formação humanista. Isso requer certamente uma delimitação de um referencial quanto a seu conceito, uma vez que não se tem apenas uma compreensão do que venha a ser uma formação humanista, e como se deu ou se dá seu processo, dentro de condicionantes históricos e conceituais. Vamos então, nesse momento, focar aqui mais especificamente sobre o que pode ser entendido por formação humana, não como moldagem que se realiza com uma substância material, como se fosse dar forma a um objeto qualquer, a exemplo de uma escultura, antes, está em questão a formação humana na sua totalidade (SCHELER, 1986, p. 25). Subjaz aí um conceito de homem, uma visão antropológica. É comum também ao abordar a formação, o uso de três termos, que nem sempre são usados com significados distintos: educação, *Bildung* e *Kultur*. Daí então sua complexidade.

No entanto, quer-se dar maior atenção ao conceito de *Bildung* como formação, emergido, principalmente a partir da visão idealista, com a origem da Universidade em Berlim, 1810 e tomado como ideal da formação humanística. Segundo Ringer (2000, p. 95), esse conceito surgiu como um contraponto ao conhecimento prático, na Alemanha no final do século XVIII. Em relação ao seu conceito, Ringer (2000, p.95) lembra que segundo a edição

da enciclopédia “Das grosse Brockhaus”, de 1928 e 1935, nela se define *Bildung* como “formar a alma por meio do ambiente cultural”, e cujas atividades formativas não se limitam a escolarização somente, mas que requer:

- a) uma individualidade que, como ponto de partida único, deve desenvolver-se numa personalidade formada ou saturada de valor;
- b) uma certa universalidade, implicando riqueza mental e pessoal, que é obtida por meio do entendimento e do vivenciamento empáticos [*Verstehen und Erleben*] dos valores culturais objetivos;
- c) totalidade, significando unidade interior e firmeza de caráter.

Vê-se que é um conceito abrangente, diferenciando-se de uma mera instrução, de transmissão de conhecimentos e/ou acesso a informações. É mais do que instrumentalização técnica, está relacionado à vivência, à existência; engloba o indivíduo no processo da formação do seu ser. Kant no texto “Sobre a pedagogia”, estabelece uma diferença na “educação prática”, da formação para um ofício, para as boas maneiras e a moral, o esclarecimento, a maioridade, ou seja, alcançar as habilidades, a prudência e a moralidade (KANT, 1995, p. 91). Em relação à habilidade (*Geschicklichkeit*), esta é a capacidade da realização instrumental, da formação pragmática útil, mas para os fins da razão. Já a prudência (*Klugheit*) é vista como formação civilizatória, para convivência social, um agir adequado nas relações sociais, ou seja, a capacidade de civilidade consiste ainda em uma adaptação. Nesse sentido, tanto a habilidade quanto a prudência ainda se acham vinculadas ao empírico e se encontram no processo da moralização. Sendo a fase final, a moralidade, esta é o estágio da autonomia, da formação do caráter, da realização ética, em outras palavras, da humanização.

Percebe-se que a reforma implantada através de medida provisória enfatiza os aspectos técnicos em detrimento de uma perspectiva formativa. Ao eleger como escopo formativo a profissionalização, dá a entender que os jovens terão a opção de escolherem as disciplinas ou itinerários formativos que acharem conveniente, seja no campo das linguagens, das ciências da natureza, da matemática ou das ciências humanas. Além disso, caso esse estudante não queira prosseguir os estudos nesses campos, ele poderá optar pela profissionalização, atendo-se às disciplinas de caráter prático.

Nota-se que estão no interim dessa reforma duas grandes falácias. A primeira diz respeito à ideia de escolha. Diante disso, questionamos: poderá um jovem que não teve acesso ao conhecimento escolher entre um conhecimento e outro? Como será capaz se não conhece o fundamento daquilo que escolhe? A segunda falácia diz respeito ao alcance dessa escolha. Será que não haverá imposição dos sistemas de ensino sobre os itinerários formativos? Sendo impostos, não restará ao estudante optar por aquele que está sendo ofertado e não por aquele que ele quer de fato fazer. Percebemos que a reforma é guiada muito mais por um utilitarismo prático e não por princípios que devam direcionar uma proposta formativa ampla, que contemple o esclarecimento (Kant) ou que seja capaz de alargar as fronteiras da cultura, ampliando o saber das ciências.

Para melhor entender essa ideia de formação, faz-se referência a Scheler (1986, p.7-18) quando este apresenta três espécies de saberes: o saber da dominação ou realização, que corresponde ao conhecimento e domínio da técnica, é também o saber das ciências. A segunda espécie é o saber das essências, que corresponde ao saber da cultura, da filosofia e da arte. É o âmbito que identifica como sendo da educação, da formação do ser, não se caracteriza pelo conhecimento, mas pelo modo de ser, a vivência. A terceira espécie é o que ele chama de saber metafísico ou religioso. Ele não desclassifica nenhum dos três níveis de saberes, porém os vincula de forma hierárquica à escala dos valores, dos valores úteis, vitais, éticos e religiosos.

Notamos que a reforma do ensino médio preconizada pelo Ministério da Educação vai na contramão do processo, pois tomando como base a concepção de Scheler, há uma inversão da valoração dos saberes, ela focaliza mais na técnica do que na cultura.

A *Bildung* se situa hierarquicamente acima da formação científica e tecnológica, uma vez que ela corresponde à formação do ser e não do fazer técnico. Nesse sentido formação corresponde à cultura, como diz Scheler, (1986. p.565): [...] “culto não é aquele que sabe e conhece muito o modo de ser contingente das coisas (Polymahia), ou aquele que pode prever e controlar ao máximo os fenômenos de acordo com leis [...]”, ou ainda (Idem, p.25): “A cultura é, portanto, uma categoria do ser, não do saber e da experiência”. Tomando esses referenciais, para a formação não se pode prescindir de fundamentos humanísticos e priorizar os saberes relativos à capacitação, ou formação de habilidades práticas. Ou seja, ao se tomar a visão de formação na perspectiva humanista, que não se limita a uma formação prioritariamente profissionalizante, técnica, esta, porém, se diferencia também no seu processo tanto no tempo cronológico quanto no tempo da consciência, no que se espera da emancipação. Sendo assim, considerando a importância do tempo para a formação, passa-se aqui a fazer algumas considerações em torno das implicações da formação num “tempo aligeirado”.

FORMAÇÃO E ACELERAÇÃO DO TEMPO

Discutir a aceleração do tempo, também já não é coisa incomum na sociedade contemporânea, quando se compara e discute suas implicações no processo formativo, na subjetividade do indivíduo e nos processos da escolarização. Toma-se aqui da aceleração do tempo cronológico, da rapidez, das mutações, das inovações, em tempo real e virtual cada vez menor. Para Kant, como se sabe, o tempo é uma das categorias *a priori* que possibilita o conhecimento, na sua visão epistemológica.

Contudo, pretendemos aqui relacionar o tempo real e virtual com o processo formativo, suas implicações nas propostas da reforma da educação e ensino escolar no contexto atual. Haroche, (2008, p.185) faz a pergunta: “Hoje, nas sociedades caracterizadas pela fluidez da existência acelerada e intensificada de solicitações, de fluxos sensoriais, de formas de saber ilimitadas, pode-se ensinar e aprender? Como fazê-lo?” Nossa pergunta vai além: Uma vez que não se entende formação como sinônimo de instrução e informação, é ainda possível a formação? Pois, trata-se, como visto, para além da formação a partir dos conteúdos, da formação do ser, do caráter, de valores, que são dimensões e aspectos que dependem de determinada estabilidade, de referenciais de fundamentação e envolve um processo da constituição da identidade.

Sennett (2005, p.10) considera que a formação do caráter “concentra-se sobretudo no aspecto a longo prazo de nossa experiência emocional. É expresso pela lealdade e o compromisso mútuo, pela busca de metas a longo prazo, ou pela prática de adiar a satisfação em troca de um fim futuro”. Nesse sentido, o tempo aligeirado incide sobre a subjetividade, quando imputa sua incompletude, quando almeja finalizar o que não foi concluído. Ainda segundo Haroche (2008, p.91), “a técnica, aos poucos, tende a destituir o indivíduo de parte da atividade manual, e progressivamente ultrapassá-lo em um ritmo cada vez mais rápido no qual vive pela onipresença de imagens e de telas, e fluxos sensoriais e informacionais contínuos”.

Assim, a aceleração do tempo tem implicações na formação do docente bem como no alunato. Há mudanças que ocorrem no que se refere ao exercício da docência, que requerem novas adaptações, estas nem sempre se identificam com o novo que se espera, gerando um mal-estar docente. Se os impactos dessa relação são nocivos ao adulto, o que acontece com o jovem em formação?

As mudanças na temporalidade afetam diretamente a formação quando, a partir da flexibilização, de acordo com Sennett, se espera dos trabalhadores que estes “sejam mais ágeis, estejam abertos a mudanças em curto prazo, assumam riscos continuamente, dependam cada vez menos de leis e procedimentos formais”. (2005, p.9).

Com isso não se está concordando com uma formação e ação especializada contínua e de rotina que acaba embrutecendo ou matando o espírito, prejudicial a uma formação humanística. Há de se considerar como os ajustes, as mudanças no campo da educação estão sendo condicionadas dentro das mudanças rápidas, no tempo aligeirado. Estamos cientes que não podemos ficar “ancorados” no tempo, mas não podemos perder as “raízes”, que nos dão segurança no processo das mudanças. Um dos fatores que contribui para a aceleração do tempo são as inovações tecnológicas. Então, diante disso, Haroche (2008, p.91) pergunta-se: “Que função possuem as novas tecnologias, e a imagem nelas, na construção do indivíduo e em sua existência?”.

Quando se fala em reforma do Ensino médio, percebe-se que foi uma medida provisória imbuída de interesses econômicos, com a economia de contratação de docentes, movida ao imediatismo de resolver os desejos dos jovens em reduzir a carga horária de ensino.

Ao desenvolver tal questão, mostra que elas têm contribuído para o que chama da “visibilidade”, quando as pessoas se apresentam ou se identificam pela imagem, pelo visual e não pelo seu ser, não pela sua subjetividade, mas pela aparência externa. Outro aspecto que decorre do avanço do conhecimento tecnológico e no tempo aligeirado é um esvaziamento da importância da formação humanística. Savater (2012, p. 108) diante da hipótese da diminuição das humanidades e sua substituição por “especialidades técnicas,” diz:

Os programas de ensino geral tendem a reforçar os conhecimentos científicos ou técnicos de suposta utilidade prática imediata, ou seja, diretamente aplicáveis ao trabalho. A inovação permanente, as descobertas recentes ou o que dá lugar à tecnologia do futuro gozam de maior prestígio, ao passo que a rememoração do passado ou as grandes teorias especulativas soam um pouco como perda de tempo.

Como já feito referência, não se nega o lugar e a importância dos conhecimentos tecnológicos e científicos, o que se questiona é o desprestígio da formação humanística, frente uma formação utilitarista e imediatista. Sabe-se, pois que formar na perspectiva da *Bildung*, requer um tempo maior e um ritmo diferenciado em relação à formação técnica.

É POSSÍVEL A EMANCIPAÇÃO PELA EDUCAÇÃO?

Outra questão que se coloca ao se pensar a educação no contexto do "aligeirado tempo" é sobre a emancipação, como resultado do processo de formação. É possível uma formação emancipadora? É importante que se disserte sobre a compreensão do que seja emancipação, sobre sua conceituação. Toma-se como referência Adorno, seu texto: “Educação e emancipação” (1995) (em especial o capítulo do diálogo entre Adorno e Becker) e Rancière, em sua obra: "O mestre ignorante".

Para Adorno a emancipação é uma exigência de uma sociedade democrática, o autor se vale da concepção de Kant sobre o que é o esclarecimento, no qual a emancipação consiste na superação da menoridade, quando o sujeito não vive mais sob tutela de outrem, ou de normas externas, mas é capaz de decidir com base na sua razão (KANT, 2005, p. 63). Nesse sentido, conflui para a “produção de uma consciência verdadeira” (Adorno, 1995, p.141). Há certo consenso do que se entende por emancipar, a divergência se coloca mais na forma de emancipar, que por sua vez indica uma visão sobre as condições a partir dos quais se pretende a emancipação. Se, se espera emancipar por meio da educação, e se, se põe uma expectativa no processo educativo, no caso escolar, para Adorno bem como para Becker, é preciso vencer a concepção de talento. Para Adorno, emancipação significa tornar-se autônomo, superar a heteronomia, segundo qual a sociedade está socialmente configurada, pois, nela as pessoas se conduzem, agem, aceitam e são conduzidas de acordo com a configuração heterônoma (ADORNO, 1995, p. 181). Ao discutir o lugar da autoridade no processo emancipatório, Adorno considera que não se alcança a

emancipação simplesmente pelo protesto à autoridade (1995, p.177), diz: [...] “crianças chamadas comportadas tornaram-se pessoas autônomas e com opiniões próprias antes das crianças refratárias uma vez adultas, imediatamente se reúnem com seus professores nas mesas dos bares, brindando os mesmos discursos”. Antes, decorre de um processo do desenvolvimento psíquico emocional e social, na formação do eu a partir da relação com a autoridade paterna, quando posteriormente se dá o rompimento com a sua autoridade, necessário para a emancipação. Esta, no entanto não é uma categoria estática (1995, p.181), mas “dinâmica, como um vir-a-ser e não como um ser”.

Nessa dialética presente no processo de emancipação, nas dificuldades apresentadas para sua efetivação, há que se considerar tanto a ideologia dominante presente na organização do mundo, que traz “o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente” (p.143), quanto a própria adaptação, que, para além de ajustar os indivíduos na sociedade já dada, supõe uma forma de orientação segura no mundo já instituído.

Na perspectiva de Rancière, em seu texto "O mestre ignorante" (2002), a emancipação pressupõe o reconhecimento da igualdade de inteligências, e que o processo de emancipação não ocorre por meio de qualquer método de ensino, seja qual for o procedimento didático pedagógico, por meio de um mestre explicador, pois este apenas embrutece, pela perspectiva da mera repetição, e não emancipa. Nesse sentido, parte do pressuposto de que a emancipação não é possível num sistema escolar qualquer que seja apenas representativo do peso da tradição de uma instituição, pois segundo ele, “Jamais um partido, um governo, um exército, uma escola ou uma instituição emancipará uma única pessoa” (2002, p.108), pois estes não consideram a igualdade de inteligências, mas a uniformização destas, uma homogeneidade que segrega.

No ato de ensinar e de aprender, há duas inteligências e duas vontades; a coincidência é embrutecimento, uma obedece a outra, enquanto a emancipação se dá quando a inteligência obedece a si mesma (p. 26), quando faz uso da própria inteligência (2002, p.27), e ao se pretender a emancipação por meio somente da explicação, não se emancipa, mas ao contrário se embrutece (p. 130). É preciso inverter a lógica do sistema explicador (p.19). Considera que “A emancipação é a consciência dessa igualdade, dessa reciprocidade que, somente ela, permite que a inteligência se atualize pela verificação” (2002, p.50).

Rancière (2002, p.20) critica assim as teorias educacionais modernas, segundo ele, a educação com base nas novas teorias de ensino e de aprendizagem, a chamada educação ativa, não dá conta da emancipação, pois elas não levam em consideração a igualdade de inteligências, não passa de "um mito pedagógico". Não se trata de alcançar um nível igual, segundo a pretensão republicana (p.113), como diz: Bastaria aprender a ser homens iguais em uma sociedade desigual - é isto que emancipar significa (2002, p. 138).

Assim, num tempo aligeirado, com as informações disponíveis e de fácil acesso, dá-se à memória, uma sobrecarga advinda da informação, mas para a formar a inteligência, é preciso um ritmo segundo cada inteligência (2002, p. 47), a universalidade está na igualdade, mas depende da vontade de cada um.

Ambos, Adorno e Rancière reconhecem a dificuldade da emancipação por meio da mediação das diferentes instâncias, como professores, escolas, estado, igrejas etc., como observa Adorno (1995, p.181), em uma sociedade cuja vida social é contraditória, na qual é difícil viver fora da heteronomia, os mecanismos e os canais “formativos” conduzem à uma configuração heterônoma, sendo pois, segundo ele (p.183), [...] “aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para resistência”

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entendendo que a formação deve ser o ideal de todo processo educativo, percebemos que a reforma do ensino médio foi muito mais um arranjo do governo federal em atender aos interesses imediatistas e pragmáticos do mercado editorial, das empresas pedagógicas, dos sistemas de ensino e demais interesses escamoteados pelo avanço do capital, do que em pensar nos jovens como sujeitos em desenvolvimento, que precisam de uma educação que de fato amplie os saberes, no diálogo constante com o mundo da cultura, da técnica e da ética.

Compreendendo ainda que a educação deve conduzir o indivíduo a uma perspectiva humanista, ampliando o seu universo, percebemos que esse cenário só se efetiva na medida em que esse indivíduo seja capaz de assumir-se perante o mundo o estranhamento, a dúvida instigante e ao questionamento sobre esse mesmo mundo e as coisas. Nesse sentido, ao se encontrar emancipado do conhecimento útil e pronto, deve ser provocado para o confronto, o incômodo e à reflexão. No entanto, notamos que a reforma do ensino médio, ao hierarquizar os saberes, designando quais serão úteis e válidos, alija esse indivíduo de uma formação que amplie e alargue a sua percepção do mundo, preparando-o para um mercado de trabalho que absorva de forma ultrajante a sua força de trabalho dissociada do mundo da produção.

REFERÊNCIAS

- Adorno, Theodor W (1995). *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Haroche, Claudine (2013). Invisibilidade proibida. In: *Tiranias da visibilidade – O visível e o invisível nas sociedades contemporâneas*. AUBERT, Nicole. HAROCHE, Claudine (Orgs.). São Paulo: Editora PAP.UNIFESP.
- Kant, Immanuel (1995). *Sobre a pedagogia*. Piracicaba: Ed. UNIMEP.
- Kant, Immanuel (2005). *Textos seletos*. 3º ed. Petrópolis: Editora Vozes.
- Medida Provisória, nº 746. 2016
- Rancière, Jacques (2002). *O mestre ignorante*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Ringer, Fritz K. (2000). *O declínio dos mandarins alemães*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Savater, Fernando (2012). *O valor de educar*. São Paulo: Planeta.
- Scheler, Max (1986). *Visão filosófica do mundo*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- Sennett, Richard (2005) *A corrosão do caráter – Consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo*. 9º ed.. Rio de Janeiro: Editora Record.

VALORAÇÃO E ESPAÇO DE TEMPO: IMPLICAÇÃO EDUCATIVA

ID 10

Almiro SCHULZ

Universidade Federal de Goiás – UFG

almiroschulz@yahoo.com.br

Resumo: O presente texto tem como objetivo trazer um olhar sobre as contribuições que Max Scheler nos proporciona à partir da sua visão de mundo e como compreender melhor nosso tempo. Trata-se de uma pesquisa com base em referenciais bibliográficos primários do referido filósofo e de alguns comentadores sobre o mesmo. Scheler vai encontrar o caminho ou a saída pela via da concepção de valores. Quer-se mostrar como ele compreende e explica a existência de valores éticos absolutos e sua valoração, relatividade histórica e que relação existe entre valores, valoração no processo histórico. Primeiro, há uma interdependência entre valor e história, ou seja, a sua ética não se desvincula da historicidade, pois a história é valor realizado, o vivido e o narrado. Não é a história que condiciona os valores, mas são os valores que a condicionam, mais claramente, é a valoração que a condiciona. Na valoração e curso da história, a educação enquanto cultura e escolarização exerce um papel formativo. Nesse processo Scheler identifica tipos-modelos: o santo, o gênio e o herói, como pessoas que percebem os valores mais altos, tornando-se modelos, e na forma coletiva podem ser chamados de elite: “Pois toda história é essencialmente uma obra das elites e dos seus imitadores” (SCHELER, 1986, p. 7 “Finalmente é sempre uma elite de pessoas na qual esta formação estrutural tem o primeiro ponto de partida, também para as multidões e as massas de nível cultural diferente” (SCHELER, 1986, p. 47).

Palavras-chave: Scheler, Valoração, Tempo.

Vivemos numa época em que se considera que tudo é relativo, não se tem uma referência segura para direcionar as decisões e as ações. Na Antiguidade, quando se estava diante de uma situação de difícil decisão por conclusão própria, buscava-se orientação externa por meio de formas míticas, mágicas, de sábios etc. No Ocidente, por muito tempo a revelação e a tradição cristã haviam se tornado um referencial de guia e de autoridade. Na modernidade, a centralização e a confiança na razão fez dela o “porto” mais seguro para o certo e o errado, para orientar os homens. No entanto, atualmente, a subjetividade e o movimento das mudanças tiraram “o chão seguro” e nada é certo ou tudo é certo à medida que atende aos interesses imediatos.

O presente texto tem então como objetivo trazer um olhar sobre as contribuições que Max Scheler nos proporciona à partir da sua visão de mundo e como compreender melhor nosso tempo. Trata-se de uma pesquisa com base em referenciais bibliográficos primários do referido filósofo e de alguns comentadores sobre o mesmo. Scheler vai encontrar o caminho ou a saída pela via da concepção de valores. Quer-se mostrar como ele compreende e explica a existência de valores éticos absolutos e sua valoração, relatividade histórica e que relação existe entre valores, valoração no processo histórico. Primeiro, há uma interdependência entre valor e história, ou seja, a sua ética e visão educativa não se desvincula da historicidade, pois a história é valor realizado, o vivido e o narrado. Em outras palavras, história é comunicar valores realizados em momentos diferentes. Não é a história que condiciona os valores, mas são os valores que condicionam o processo histórico, mais claramente, é a valoração que a condiciona.

O desenvolvimento do texto segue uma estrutura na qual será primeiro abordado o contexto em que Scheler se voltou para o estudo dos valores e sua visão antropológica; segundo mostrar a noção de pessoa e sua relação com os valores pela intuição e valoração; terceiro discutir o processo de valoração e a historicidade, a compreensão do autor sobre *ethos*, ética e moral como fruto da valoração. Essas questões não estão separadas, perpassam seus

textos, mesmo que alguns deles centrem a abordagem de uma forma mais focada em um ou outro problema. Neste texto, faremos essa pontuação mais em tópicos por uma questão didática.

1. VALORAÇÃO E HISTORICIDADE: ETHOS, ÉTICA E MORAL

Falar em valores, para muitos, está associado ao conservadorismo, à religião e tornou-se ultrapassado. Valor não é nada mais do que aquilo que nos causa prazer, bem-estar, algo que seja útil de acordo com cada um. Há, no entanto, um nascedouro que recoloca a questão dos valores novamente em nosso contexto, passando a ser discutida e abordada por diferentes esferas do saber e alcançando dimensões sociais, em especial no universo empresarial, organizacional, no mundo dos negócios. Entre as muitas publicações que apontam isso é possível citar, por exemplo, *Valores e comportamento nas organizações*, de Tamayo e Porto (2005). Fala-se também em crise ética, em crise de valores, a exemplo do texto de Taille e Menin (2009) sobre *Crise de valores ou valores em crise?* Esses autores são especialistas em psicologia moral e estão preocupados com a contribuição dos valores na formação do caráter.

Numa época como a nossa, marcada predominantemente pela ética utilitarista, é comum a pergunta sobre qualquer coisa: para que serve? Nesse sentido, talvez a pergunta seja: para que tratar dos valores quando não há unanimidade sobre o que eles são, sobre suas diferentes implicações, negando ou afirmando sua existência? Há sim diferentes perspectivas sobre os valores, mas quer-se com este texto apresentar em especial um aspecto da visão axiológica de Max Scheler, uma de suas preocupações, principalmente na fase da vida, quando elaborou em sua ética uma teoria de valores, frente às divergências sobre o universalismo e o relativismo ético. Pretende-se apontar como foco mais específico como o autor concebia o processo da valoração e sua relação com a história e o processo educativo.

Scheler em suas indagações tomou como questão as divergências das concepções éticas, entre as quais se atribuía um sentido absolutista demarcado pela influência kantiana, ética formal e do outro extremo o relativismo e a ética natural, a material, como fruto do processo histórico. Segundo o modelo positivista, cognitivista, os valores não existem, são produções. Assim, o processo da formação de valores adquire pouco significado e o foco cai no desenvolvimento da capacidade cognitiva, na reflexão. As questões colocadas foram: Como superar essa divergência? Não haveria uma terceira via para compreender e explicar as mudanças e as diferenças éticas no espaço e tempo? Scheler vai encontrar o caminho ou a saída pela via da concepção de valores. Quer mostrar como compreende e explica a existência de valores éticos absolutos e como historicamente se verifica, constata a relatividade histórica e que relação existe entre valores, valoração no processo histórico.

Para compreender melhor vamos também apresentar em forma de pontuação sua visão sobre valoração e sua relação no processo histórico. Primeiro seu conceito sobre *ethos*. Para ele, segundo Ginetti (2010, p. 42), há um equívoco “tanto do absolutismo como do relativismo, repousa sobre uma conceituação errônea de universalidade e de historicidade”, não há oposição entre universalidade e historicidade, diz mais: “o *ethos* é o elemento histórico que o absolutismo desconhece, da mesma forma que o valor é o universal que o relativismo desconhece” (GINETTI, 2010, p. 43). *Ethos* é, pois, uma configuração da forma de valoração de um grupo ou de uma sociedade em determinado espaço e tempo, que representa a apreensão de valores de acordo com a hierarquia predominante. É, no entanto, relativo ao seu tempo e espaço, podendo modicar-se, [...] “aparece assim como um conjunto de variações quanto à percepção dos valores” (GENETTI, 2010, p. 43). Segundo sua visão sobre a ética, que procede do *ethos* como fonte de normas e é a unificação entre história e ética. A ética entendida como as normas que

condicionam a vivência do grupo ou sociedade, também em determinado tempo e espaço, como sendo “o juízo e as regras de apreciação” (GENETTI, 2010, p. 49). Citando ainda o que diz Genetti (2010, p. 49), “As variações da ética, inegavelmente, procedem das variações do *ethos*” [...] vindo assim a ser flexível ou mutável de acordo com a percepção dos valores. Terceiro, a moral, ou a moralidade, que são os comportamentos, as ações consideradas certas ou erradas, boas ou más, ou seja, a consolidação das normas em condutas e ações. Para Gentili (2010, p. 50), “Scheler atribui designações específicas: às normas, denomina ‘ética’ e às consolidações práticas de normas em condutas, denomina ‘moral’”. Toda essa relatividade é decorrente da valoração. Contudo, não se pode deixar de considerar que, para ele, as normas estão alicerçadas nos valores e o valor supremo é o valor da pessoa, que não pode ser vista como um valor de coisas.

Para estabelecer com mais clareza o ponto em foco, vamos considerar sua visão sobre a história. Em seu texto publicado em 1926, *Die Neue Rundschau*, traduzido para o espanhol como *La idea del hombre y la historia* (1996); também em *Visão filosófica do mundo* (1986) no capítulo “O homem e a história”, bem como em outras produções, como no próprio *Modelos & líderes*, perpassa a concepção da relação entre homem, valoração e história.

Primeiro, há uma interdependência entre valor e história, ou seja, a sua ética não se desvincula da historicidade, pois a história é valor realizado, o vivido e o narrado. Em outras palavras, história é comunicar valores realizados em momentos diferentes. Não é a história que condiciona os valores, mas são os valores que condicionam o processo histórico, mais claramente, é a valoração que a condiciona. Genetti (2010, p. 27) lembra que o problema axiológico da história apresenta-se como um dilema:

[...] ou os valores são determinados pela História e o resultado é o relativismo ético, ou os valores são determinados pela ética, e o resultado é a negação da variabilidade histórica dos princípios éticos. Assim, ora se nega a ética por condicioná-la à história, ora se nega a História, por torná-la um movimento aleatório, em torno de uma ética eterna.

Scheler procurou resolver esse dilema conforme já apontado na sua visão de valores e processo da valoração. Em “O homem e a história” (1986) analisa as várias concepções de história e as critica. Apresenta cinco concepções diferentes do homem e da sua história, três delas ganham destaque. A primeira é a judaica cristã teísta, que apresenta uma concepção de um Deus pessoal, como criador do homem e agente na história, fruto da fé religiosa (SCHELER, 1986, p. 19). A segunda desenvolveu-se na Grécia, como diz: “é uma invenção dos gregos”, em que “o homem eleva a consciência de si humana acima de todo o resto da natureza” (SCHELER, 1986, p. 79), ou seja, o “homo sapiens” tornando-se gerador e condutor da história. A terceira inclui a visão naturalista, positivista, pragmatista do “homo faber” (SCHELER, 1986, p. 83). Para essa visão, não há diferença de essência entre o homem e o animal, a diferença é apenas em grau, é um ser de signos, de instrumentos e cerebral (SCHELER, 1986, p. 85). Scheler discorda e critica todas elas, pois é o homem sim que desenvolve a história, mas, como dito, isso se dá no processo da sua valoração individual e coletiva.

Nesse processo de valoração e curso da história, torna-se pertinente incluir mais um elemento que Scheler dá significação no processo, que são os tipos-modelos anteriormente apresentados. Todavia, queremos retomá-los como pessoas que percebem os valores mais altos, tornando-se modelos, e na forma coletiva podem ser chamados de elite: “Pois toda história é essencialmente uma obra das elites e dos seus imitadores” (SCHELER, 1986, p. 7).

Em *A viravolta dos valores*, Scheler (2003) apresenta as elites como condutores da história, bem como ocorre em *Modelos & líderes* (1998). “Finalmente é sempre uma elite de pessoas na qual esta formação estrutural tem o primeiro ponto de partida, também para as multidões e as massas de nível cultural diferente” (SCHELER, 1986, p. 47).

Se é verdade que a alma da história não está no acontecimento real em si mesmo, mas na história dos ideais, dos sistemas de valores, das normas, das leis morais que as pessoas assumem como norma do seu ser e atividade prática – tão verdade que só a alma da história nos dá a compreensão plena da história real – devemos então dizer que a história das pessoas-modelos, da origem e formação delas, constitui por sua vez, o centro da alma da história. (SCHELER, 1998, p. 38).

2. O LUGAR DA EDUCAÇÃO NO ESPAÇO E TEMPORAL HISTÓRICO

A Alemanha após sua unificação em 1871 tornou-se o principal centro de pesquisas da Europa, esta, no entanto com estreito vínculo com setor produtivo; a educação tornou-se um meio para o desenvolvimento e progresso econômico. Nietzsche já havia feito sua crítica aos filósofos pelo fato de se submeterem aos interesses do governo e ao setor industrial. Scheler tomou como preocupação o projeto da modernidade que teve como centro o problema do conhecimento, alicerçado, sobretudo na racionalidade, cujas “filhas” (SCHAEFER, 1995, p.13) são a ciências naturais e a técnica, as marcas do mundo moderno. Em consequência, o progresso, a instrumentalização e o desenvolvimento tecnológico tomou o lugar do humano. No entanto, teve sua preocupação centrada em especial na Europa e mais especificamente na Alemanha, principalmente pós-primeira guerra mundial, em torno da decadência e reconstrução cultural. Viveu num contexto político, social e cultural crítico pós-primeira guerra mundial, consequências do Tratado de Versalles de 1918, a instauração da República de Weimar em 1923, que começou dar sinais de recuperação da indústria e do desenvolvimento da tecnologia. Considerou que se tratava de uma crise de liderança nos seus diferentes níveis. Esta se devia mais por razões personalistas do que por razões coletivistas, colocando-se a algumas perguntas, tais como: “Que é o homem?” A partir da qual desenvolveu a antropologia filosófica; quais são os condicionantes das decisões e ações do homem?

Ao procurar estabelecer a relação das lideranças com a crise, o lugar dos políticos, dos cientistas, dos artistas, dos professores e dos filósofos, caso que mais nos interessa, estabeleceu uma diferença entre ser líder ou ser modelo, desenvolvendo o que se conhece como “teoria de modelos e seguimento”, fundamentada na sua concepção sobre os valores, para ele os modelos se constituem de dois elementos: o elemento puro e o elemento de experiência. O que vem ser isso? Cada qual dos chefes, nos seus diferentes papéis e funções podem agir objetivamente cumprindo sua tarefa, mais ou menos correspondente a missão da sua chefia, que é de conhecimento no âmbito da sociologia. No entanto, o que os diferencia de ser um modelo que exerce influência, como exemplo que passa ser seguido. Diz

[...] la influencia del modelo, em cambio, es oscura, secreta. El modelo yace, opera y transforma em la profundidad del alma de cada ombre y de cada grupo humano. Es difícil de captar y de cada hombre y de cada grupo humano. Es difícil de captar y de comprender. Una ulterior investigación psicológica de la cuestión demostrará que la influencia del modelo es más flerte justamente allí donde el hombre no tiene consciencia clara de cuál es su modelo y menos aún de donde le vino [...] (SCHELER, 1971, P.12)

A influência do modelo, ao contrário, é obscuro, secreto. O modelo faz operar e transforma na profundidade da alma de cada homem e de cada grupo humano. É difícil de captar e de compreender. Uma ulterior investigação psicológica da questão demonstrará que a influência do modelo é mais forte justamente ali onde o homem não tem consciencia clara de qual é o modelo e menos de onde tenha vindo (Tradução nossa).

Segundo Schaefer, “Scheler verifica a perda do sentido da educação, a anuncia sua necessidade, como um projeto de uma determinação filosófica da essência da educação” (1995, p.15).

Nos textos “Visão filosófica do mundo”; “Do eterno no homem” e em especial “A posição do homem no cosmos”, encontram-se suas ideias sobre o homem e sua relação ao mundo. Fez um estudo e elaborou seu pensamento a partir do que as ciências naturais têm desenvolvido sobre a vida natural, seja vegetal ou animal,

valendo-se das contribuições da teoria da evolução e de todo pensamento filosófico e teológico. Pontuou os limites e avanços, em síntese, o homem é um ser especial em meio a as criaturas vivas, não pode ser reduzido à natureza física, a supera enquanto um ser existencial, cuja essência é espiritual, um microcosmos, como o denomina. É difícil apresentar em poucas linhas a complexidade em que apresenta sua visão de homem, mas quem sabe pode se ter ao menos uma compreensão a partir do que diz:

[...] “ele é qualitativamente algo mais do que um animal, este homem não é um ser em repouso, não é um fato dado, mas é somente uma possível direção de processo e ao mesmo tempo uma tarefa eterna para o ser natural homem, um objetivo eternamente resplandecente. Sim, não existe neste sentido homem algum enquanto objeto – nem mesmo só enquanto objeto relativamente constante –, mas existe apenas uma eterna humanização possível que deve realizar-se livremente a qualquer instante, um tronar-se homem que não repousa nem no tempo histórico – frequentemente com enorme retrocessos à relativa animalidade (SCHELER, 1986, p.33).

Aquino diz que:

Para Scheler, importa, antes de tudo, esclarecer, na comparação entre o ser humano e os outros seres vivos, que entre eles não se apresenta uma diferença de grau, mas de essência. A natureza humana não pertence e nem emerge da natureza, não é *stricto sensu* natural, pois o homem é, acima de toda vida e seus valores (2014, p.249).

A partir dessa sua concepção de homem, como microcosmos, passa conceber o processo educativo, que denomina como *Bildung*. Que entre as diferentes traduções, Schaefer, como já dito, traduz como educação. Para Scheler, a educação é compreendida como humanização. Não é um pensar inédito de Scheler, é uma concepção recorrente, e em especial na Europa na universidade de Berlim, fundada por Humboldt, pensamento de Hegel, Schleiermacher e outros. Bem como a visão grega clássica de educação. Mas nesse seu pensar há algo que o torna inédito, sobretudo em seu tempo. O que vem ser humanização? É um processo contínuo, um fazer-se e refazer-se. Aqui se estabelece uma diferenciação em relação a visão de Kant, para o qual o processo era contínuo, no entanto linear, em que via um progresso entre uma geração à outra. Para Scheler o processo pode ser um retrocesso, uma deshumanização, o que identificou do seu tempo. Esse processo se dá a partir da valoração, da inversão dos valores, entre a escala hierárquica, por isso a reviravolta dos valores. Diz: “O sempre novo e crescente tornar-se-homem neste sentido exato, a humanização, que é ao mesmo tempo autodeificação e co-realização da ideia da divindade” [...] (SCHELER, 1986, p.39).

É a partir da visão de homem, antropologia filosófica, Schaefer desenvolveu sua tese indicando que a educação se fundamenta na antropologia, tendo duas características fundamentais: educação como “aspiração ao microcosmos” e educação como “humanização e como deificação” (1995). O que será mais adiante clarificado.

A educação enquanto humanização segundo ele é cultura, ou seja, educação para a cultura espiritual. Também não é fácil resumir o que entende por cultura e como essa se desenvolve tendo como fundamento a valoração. Diz:

A cultura não aprendizagem para algo, para uma profissão, uma especialidade, uma realização qualquer; nem a cultura existe em vista de uma tal aprendizagem. Mas toda aprendizagem para algo existe em vista da cultura que carece de qualquer objeto externo – em vista do próprio homem na sua forma perfeita (1986, p.39)

O que entende por cultura espiritual e toda crítica que faz a educação de então, está relacionada à valoração, em relação aos valores, dos mais baixos para os mais altos, do ir e vir do espírito no processo da humanização. Diz:

O século XVIII, incluindo Kant, cometeu também o erro de não perceber o verdadeiro crescimento histórico e comunitário do próprio espírito, das suas formas de pensar, intuir, valorar, de preferir um valor ao outro, amar etc., chamadas de apriorísticas da linguagem filosófica; cometeu o erro de supor uma constância histórica das formas da razão e o erro de conhecer somente um acúmulo de realizações históricas, de bens, de obras, sobre quais cada geração se ergueria como sobre uma montanha. Há contudo um crescimento

espiritual – e certamente também um declínio do espírito – independente das mudanças biológicas e nervosas do homem (1986, p44)

A cultura espiritual, ou seja, o saber cultural, diz ele: O saber cultural é um saber da essência, adquirido e assimilado de um só ou de uns poucos exemplares bons e expressivos de uma coisa, saber que se tornou a forma e a regra de conceituação, a categoria de todos os fatos contingentes da experiência futura da mesma essência (1986, p. 46).

Quer-se, no entanto retomar o foco inicial, a relação entre educação e os valores, entendendo que mesmo que seu pensamento tenha se voltado para a relação antropologia e educação, há um fio de unidade com os valores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto procuramos esclarecer que relação há entre o homem-pessoa com os valores, mais especificamente a relação da valoração com o processo histórico e o lugar da educação. No decorrer dos estudos, pode-se perceber que Max Scheler é autor de um pensamento de grande amplitude e seu pensamento nem sempre é de fácil compreensão.

Como foi visto, o que fundamenta e condiciona a história são os valores na sua forma ou nível de percepção ou valoração, que as mudanças decorrem dessa valoração das pessoas, que no âmbito da vivência social sempre surge uma elite, chamada de modelo e referência para o bem ou para o mal, cuja educação tem um papel formativo. O que seria para Kant o homem esclarecido ou o autônomo; o que seria o super-homem para Nietzsche no nascimento do novo homem a partir de uma visão biológica, natural; o que seria para o marxismo a classe do operariado, a classe oprimida, para Scheler seria o gênio moral cujas mudanças dependem da sua valoração, que por meio de sua intuição da hierarquia *a priori* dos valores, que é capaz de identificar a inversão de valores existentes e contribuir com sua ação e adesão para o nascimento de uma nova moralidade.

Em sua forma prática imediatista, Scheler exerce uma contribuição para as relações intersubjetivas, para a integração social: os valores contribuem para que se estabeleçam ou se rompam relacionamentos. Os valores nos aproximam ou nos afastam. Um relacionamento aprofundado só se dá se as partes comungam com os mesmos valores. Por meio deles, as pessoas estabelecem inter-relações, passam a se aceitar ou podem se excluir. Pessoas ou grupos que cultivam valores muito diferentes entre si terão dificuldades em manter relações permanentes ou mais profundas. No que tange a intersubjetividade no processo das relações humanas, Scheler nos seus estudos elaborou e publicou um texto onde discute em detalhes a questão, traduzido para o Espanhol sob título: “Esencia y formas de la simpatia”. No entanto, não nos propomos entrar nessas considerações nesse texto.

Assim, a contribuição dos valores ocorre por meio da sua valoração para a manutenção ou a mudança do *status quo*. Os valores exercem uma grande contribuição no processo da manutenção de uma realidade, bem como no processo de mudança dessa realidade. Exercem uma força no sentido de contribuir para a manutenção e a cristalização de um determinado *status* social, assim como podem ser fator capaz de gestar mudanças, transformações, tanto em nível individual como nas relações coletivas, onde a educação enquanto cultura e escolarização exerce um papel primordial.

REFERÊNCIAS

Cabanas, José Maria (1998). *Pedagogia Axiológica: la educación ante los valores*. Madrid: Dykinson, Costa, José Silveira da (1996). *Max Scheler – o personalismo ético*. São Paulo: Ed. Moderna.

- Ginetti, Emerson (2010). *A crise dos valores éticos segundo Max Scheler*. 2010, 137f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- Morão, Artur (2008). *A situação do homem no cosmos*. Lisboa: Ed. Texto & Grafias.
- Pereira, Rosane Maria Batista (2000). *O sistema ético-filosófico dos valores de Max Scheler*. Porto Alegre: EST Edições.
- Ringer, Fritz K. (2000). *O declínio dos mandarins alemães*. Trad. Dinahde Abreu Azevedo. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Schaefer, Osmar Miguel. *Antropologia filosófica e educação: perspectivas a partir de Max Scheler*. Pelotas: EDUCAT, 1995.
- Scheler, Max (1986). *Visão filosófica do mundo*. São Paulo: Editora Perspectiva.
- _____ (2012). *Da viravolta dos valores*. Petrópolis: Editora Vozes.
- _____ (2003). *A posição do homem no cosmo*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.
- _____ (1998). *Modelos & líderes*. Tradução Ireneu Martim. Curitiba: Champagnat.
- _____ (2015). *Do eterno no homem*. Tradução Marco Antônio Casanova. Petrópolis: Editora Vozes; Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco.
- _____ (1916). *Der Formalismus in der Ethik und die materiale Wertethik*. Halle: Verlag von Max Niemeyer.
- _____ (1996). *La idea del hombre y la historia*. Tra. Juan José Oliveira. Buenos Aires: Ediciones Fausto.
- _____ (1950). *Essência y formas de la simpatia*. 2º ed. Buenos Aires: Editorial Losada, S. A.
- Taille, Yves de la; MENIN, Maria Suzana de Stefano (2009). *Crise de Valores ou valores em crise?* Porto Alegre: Artmed.
- Tamayo, Álvaro; PORTO, Juliana B. (Orgs.) (2005). *Valores e comportamento nas organizações*. Petrópolis: Ed. Vozes.

O TEMPO CURRICULAR E SUA ORGANIZAÇÃO NO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – EJA¹

ID 125

Maria Cândida SÉRGIO

Faculdade da Escada; Secretaria de Educação de Pernambuco

candidasergio.20@gmail.com

Resumo: Neste artigo, abordaremos algumas questões que permeiam o tempo curricular no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos no sistema educacional brasileiro, cujos cenários político e curricular exigem do professor práticas docentes no tempo e nos tempos dos estudantes sujeitos trabalhadores, que pelas suas trajetórias de vidas trazem consigo experiências vividas e sentidas em outros espaços e tempos. É nesta perspectiva que pretendemos, a partir da categoria tempo curricular, refletir sobre sua organização, implicação e sentido na aprendizagem e na vida dos estudantes do Ensino Médio, última etapa da Educação Básica. O estudo desenvolveu-se em uma escola da Rede Pública Estadual de Ensino, em duas salas de aulas do Ensino Médio, envolveu noventa e um participantes, sendo nove professores, trinta e quatro estudantes de uma turma do Módulo II A e quarenta e oito estudantes da turma do Módulo III B. O objetivo do estudo foi identificar as percepções e as concepções de tempo curricular subjacentes às práticas docentes e aos discursos dos professores e dos estudantes. Numa perspectiva qualitativa, em termos metodológicos, recorreremos à observação não participante na sala de aula, à técnica de *Focus Groups* e às notas de campo para o registro. Os resultados obtidos permitiram-nos compreender como os professores (re)organizam o tempo curricular e o vivenciam no tempo determinado pela política curricular. Permitiram-nos também compreender (i) como os estudantes organizam o tempo na sua vida pessoal, profissional e estudantil; (ii) O tempo concebido e percebido como um artefato cultural que envolve o seu cotidiano, norteia e organiza as suas vidas, quer em relação ao trabalho quer no âmbito dos estudos e da família; (iii) como os professores (re)organizam o tempo curricular de acordo com os seus tempos disciplinares e ajustam-no às suas práticas na perspectiva de atender o tempo de chegada, o tempo de permanência e o tempo de saída dos estudantes.

Palavras-chave: Tempo Curricular, Política Curricular, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos.

INTRODUÇÃO

Ao longo das décadas, o Ensino Médio, última etapa da educação básica, tem-se constituído como o gargalo da educação no Brasil. Seus conflitos e desafios vão desde sua concepção, objetivos e estrutura curricular à organização do tempo. O Ensino Médio tem-se mostrado como o nível de ensino de maior tensão para o enfrentamento das políticas educativas, pautando-se de um lado, pela formação profissional e, de outro, como porta de entrada para o Ensino Superior. Tal dualidade, que se mantém determinante e desafiante na reestruturação temporal e curricular do Ensino Médio, tem produzido efeitos como a formação do estudante com fragilidades nos conhecimentos necessários ao desenvolvimento de uma consciência crítica e à construção da autonomia pessoal e intelectual para o exercício da cidadania e para o trabalho.

Considerando essas questões, a reflexão abordada neste artigo, recorte de uma pesquisa, tem o objetivo de aprofundar aspectos dos conceitos de tempo curricular e sua organização no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA), modalidade da Educação Básica destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria, conforme o Artigo 37 da Lei nº 9.394, de 20 de janeiro de 1996 – a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996, p. 19).

Como categoria central, o tempo tem se constituído como pauta de debates nos espaços de decisão das políticas educativas e curriculares, bem como no contexto escolar. Neste sentido, pretende-se, também, demonstrar

¹ Este trabalho foi financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq.

sua influência na organização dos processos curriculares dessa modalidade de ensino, que busca, na sua “dupla funcionalidade, preparar para a continuidade de estudos e, ao mesmo tempo, para o mundo do trabalho [o que] lhe confere uma ambiguidade que não está apenas nas questões pedagógicas, mas políticas” (...) (Kuenzer, 2001, pp. 9-10). Tal perspectiva vai de encontro com as “mudanças nas bases materiais de produção que definem, em cada época, uma relação peculiar entre trabalho e educação” (*idem*), interferindo de forma decisiva na elevação do nível de escolaridade e na formação dos estudantes.

Perante o exposto e, à luz da literatura que trata da temática *tempo*, buscou-se compreender nesse estudo as suas influências e os seus efeitos políticos e pedagógicos na sala de aula – espaço e tempo de vivências e aprendizagens.

A partir daí, daremos visibilidade a como a política curricular se apresenta, estrutura-se no tempo e no currículo na sala de aula. O estudo, traz, portanto, uma reflexão sobre a concepção e a percepção dos professores e dos estudantes acerca do tempo curricular e da política curricular como categorias que influenciam suas aprendizagens e suas vidas enquanto sujeitos educativos do Ensino Médio da EJA.

1. CONCEITOS E USOS DO TEMPO

Oração ao tempo
[...] Tempo, tempo, tempo
Por seres tão inventivo
E pareceres contínuo
Tempo, tempo, tempo
És um dos deuses mais lindos
Tempo, tempo, tempo [...].
(Caetano Veloso, 1979)

Como refere Bauman (2001, p. 140), “a história do tempo começou com a modernidade”, que se configurou no cenário dos avanços tecnológicos e das grandes mudanças globais e locais. Seus conceitos e usos como construções sociais e históricas tem papel determinante na cultura escolar e na organização do processo de ensino e aprendizagem. Assim, as formas como o tempo é significado e ressignificado se relaciona com as ideias de como ele é percebido e problematizado.

As transformações advindas dos últimos séculos no campo da cultura, da política, da economia, das ciências humanas e sociais têm provocado grandes mudanças que repercutiram na educação, nas formas de organização e de vivência das instituições de ensino, na gestão escolar e na organização do currículo. Esses novos olhares, sem dúvida, provocaram mudanças de pensamentos e comportamentos sobre a organização da sociedade, seus tempos e seus espaços. Assim, “pode-se associar o começo da era moderna a várias facetas das práticas humanas em mudanças” (*idem*, p. 143), dentre elas, a escola e a sala de aula.

Trata-se, então, de um cenário de enorme desafio que envolve diversos fatores, dentre os quais se destaca o tempo, dispositivo de organização quantificável e linear no ordenamento e no controle da sociedade e do sistema educativo.

Apesar dos entraves que revestem as concepções de tempo, entende-se, a partir de Elias (1998, p. 45), que ele exerce uma função de “coordenação e regulação”. Como afirma Sérgio (2018, p.18), “o tempo curricular se constitui numa perspectiva de coordenação e regulação do processo pedagógico e, de forma específica, das práticas docentes”. Assim, o uso do tempo na escola e na sala de aula é organizado para esse fim, ou seja, para regular as práticas, inclusive, a prática curricular que norteia e orienta o trabalho do professor e a aprendizagem dos estudantes.

De fato, o tempo, que é social e cultural, é também o tempo do homem e da mulher, cujos papéis desempenhados na sociedade são diversos, sobretudo, na modernidade, em que “o tempo concebido como natural é também o espaço e o tempo do homem”, como defende Thiesen (2011). Nesse sentido, a escola, enquanto espaço e tempo de aprendizagem, deve reconhecer que os conhecimentos e os saberes socialmente construídos devem ser considerados e confrontados na sala de aula.

No Brasil, o Ensino Médio é estruturado de forma particular; assim sendo, o tempo também é pensado e organizado de forma diferente para atender às demandas dos estudantes na idade própria e dos estudantes que não estão na idade própria. Nesse aspecto, considerando suas especificidades, o uso do tempo reduzido para (re)organizar as turmas, os horários, as disciplinas e o fazer pedagógico cotidiano, exige controle e regulação na sala de aula, na perspectiva de atender os objetivos dos sujeitos dessa modalidade de ensino.

Embora, com todas as mudanças que o mundo tem vivenciado, sobretudo, no campo curricular no Brasil das últimas décadas, é visível que a rotina temporal escolar ainda caminha sob a égide de padrões culturais normatizados e enrijecidos. Como enuncia Bauman (2001, p. 146), “o tempo rotinizado mantém o espaço compacto e homogêneo”. É o tempo métrico, quantificado, que fragmenta as ações da prática docente, seguindo a padronização de um modelo tradicional, que fragmenta e estabelece relações de poder centralizadas entre a política curricular e a escola, determinando os elementos pedagógicos que marcam e norteiam a organização do currículo.

Para Andy Hargreaves (1998, p. 32), “esse é o tempo técnico-racional, uma fonte finita de recursos ou meios que pode ser aumentada, diminuída, dirigida, manipulada, organizada ou reestruturada para acomodar propósitos educativos determinados”. Na linha de pensamento desse autor, o tempo é inimigo do professor e do estudante, uma vez que sua rigidez quase imutável determina uma inflexibilidade não só de horários, mas, também, de programa, disciplina e aprendizagem, fortes características da cultura escolar na modernidade.

É fato que, a partir da década de 1990, uma vasta literatura de pensadores, como Frago & Augustín (1988), Ferreira & Escolano (1992), Hustí (1992), Hargreaves (1992, 1998), ArcoVerde (2001), Veiga-Neto (2002), contrapõe-se à adoção dessa racionalidade técnica do tempo na organização escolar e da sala de aula. Para esses autores, a racionalização do tempo medido e cronometrado reproduz o modelo fordista, cuja formação está voltada apenas para o mercado de trabalho. Importa referir que esse modelo, ainda predominantemente forte na nossa sociedade, encontra legitimação na política educativa e na política curricular.

Em suas análises e discussões, os referidos autores buscam possibilidades de superação e de ressignificação dos conceitos e dos usos do tempo na atualidade, como forma de acompanhar as mudanças e as exigências da sociedade e, com efeito, da escola, para a formação das crianças, dos jovens e dos adultos numa perspectiva não só da qualificação para o trabalho mas, em consonância com Paulo Freire (2012), do desenvolvimento da consciência crítica e humanizadora.

2. CURRÍCULO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“O currículo é o espaço-tempo de fronteiras entre os saberes”.(Macedo, 2006, p. 105).

Para os estudantes da EJA, a conclusão do Ensino Médio é um sonho a ser realizado. É a possibilidade, vista como porta de entrada para a mudança de *status* social e de (re)inserção em outros espaços da sociedade, nomeadamente, no mundo do trabalho. Como enuncia Arroyo (2006, p. 223), o público da modalidade é constituído por “jovens e adultos oprimidos, pobres, sem terra, sem teto, sem horizonte”, que buscam na educação seus direitos

acerca dos bens simbólicos e materiais. É nessa perspectiva que retornam à escola, e as concepções e percepções que trazem são bem diferentes no que diz respeito a sua finalidade e organização.

No Brasil, enquanto uma educação de classes (Rummer, 2007), a EJA é vista como espaço e tempo de elevação da escolaridade para aqueles que tiveram negado o direito de concluir os estudos na idade própria (Brasil, 1996) e que, por isso, não ingressaram na escola ou interromperam seu percurso por alguma razão. Essa realidade exige, nos dias atuais, maior atenção das políticas públicas e das políticas curriculares para dar conta dessa dívida aos estudantes e assegurar-lhes a continuidade dos estudos.

No que diz respeito à política pública, a educação está assegurada na Constituição Federal de 1988, no seu Art. 205, como direito de todos e dever do Estado e da família, e, de forma mais específica e contundente, no Art. 208, I, que expressa a obrigatoriedade da matrícula e a garantia de acesso gratuito à educação básica, dos 7 aos 14 anos, bem como para aqueles que não tiveram oportunidade de frequentar a escola na idade própria (Brasil, 1988, p. 123).

Quanto à política curricular, entende-se que, nas últimas décadas, tem avançado, ainda que de forma acanhada. Os embates e as tensões nesse campo têm mostrado o quanto a EJA é secundarizada e funciona de forma precária, sobretudo, no horário noturno. Como aponta Di Pierro *et al* (2001, p. 63), (...) “além das dificuldades de ordem política, administrativa, financeira e pedagógica que limitam a extensão e a qualidade do ensino oferecido”, o currículo é estruturado por um grupo de pessoas que legislam sem nenhum ou com pouco conhecimento sobre o cotidiano escolar.

Para Sacristán (1991, p. 129), a política curricular “é um aspecto específico da política educativa, que estabelece a forma de selecionar, ordenar e mudar o currículo dentro de um sistema educativo, clarificando o poder e a autonomia que diferentes agentes têm sobre ele” (...). Nesse sentido, o currículo é um espaço-tempo, como enuncia Macedo (2006), que interfere, na perspectiva de Sacristán (*idem*), “na forma de distribuição do conhecimento dentro do sistema escolar, e influencia a prática educacional, enquanto apresenta o currículo a seus consumidores, ordenando seus conteúdos e códigos de diferente tipo”.

Tomando como referência essa linha de pensamento, cabe o questionamento: como são organizados o currículo e as práticas docentes no Ensino Médio da EJA? De acordo com Sérgio & Morgado (2015, p.139), “o currículo é um campo de luta para a (re)produção e/ou afirmação de determinadas práticas de poder, com implicações política e pedagógica que não atendem as necessidades e os objetivos da educação dos grupos menos favorecidos”, mas com possibilidades de ser (re)significado e (re)modelado na prática docente, conforme observado na sala de aula do módulo II e do módulo III. Isto remete às palavras de Paulo Freire (2006), quando defende um currículo cujo conteúdo esteja na base do universo cultural e experiencial dos estudantes, que abarque a vida pessoal, o mundo do trabalho e os saberes.

Por isso, pensar um currículo focado na diversidade e na necessidade desses homens e mulheres, é legitimar, de fato, uma política educativa que reconhece o direito de superação das representações negativas trazidas por esses jovens e adultos ao longo das décadas.

Como defende Morgado (2013, p. 442), “o currículo é por excelência um instrumento da prática pedagógica, relaciona-se intimamente com a profissionalidade docente, entrecruza componentes e determinações pedagógicas, políticas administrativas e de inovação” (...), logo, é o eixo norteador para construção de práticas adequadas e significativas; em outras palavras, práticas curriculares, cujos efeitos sejam socializadores, críticos e empoderadores

para os estudantes. É nessa perspectiva que o currículo deve ser visto, analisado e (re)organizado pelos professores no cotidiano da escola e, especificamente, da sala de aula.

3. PRÁTICAS CURRICULARES NO TEMPO DO ENSINO MÉDIO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

“O currículo é produto das tensões, conflitos e compromissos culturais políticos e econômicos que organizam e desorganizam um povo” (Apple, 1999, p. 51).

No cotidiano da escola e da sala de aula, as práticas curriculares revelam o modelo de currículo que os professores organizam e materializam. Enquanto campo de produção de conhecimento e campo de luta, sofre influência de diversos poderes centrais que o impregnam com suas ideologias mantendo controle e prescrição. É nesse sentido que as práticas curriculares no espaço e tempo da sala de aula oportunizam ao investigador perceber seus efeitos e intencionalidades na vida dos estudantes, por isso, importa referir que “o tempo curricular como fruto da política curricular está carregado de valores e crenças que são válidos para determinados grupos sociais” (Sérgio, 2018, p. 33). Nessa perspectiva, no contexto da sala de aula, buscou-se identificar as concepções e as percepções de tempo curricular subjacentes às práticas docentes e aos discursos dos professores e dos estudantes.

Daí a necessidade de pensarmos as práticas curriculares como espaço e tempo de produção de conhecimento que supere as fragilidades pedagógicas dos estudantes da EJA na última etapa da educação básica. Assim, entende-se que a organização do tempo e do currículo são fundamentais para o processo de ensino e aprendizagem com elevação do nível de escolaridade, ambos na perspectiva do reconhecimento do direito “à educação, ao conhecimento e à cultura” como defende Arroyo (2017, p. 157). Entretanto, há que se pensar sobre que modelo de currículo e de práticas curriculares poderão garantir tais conhecimentos e valorizar seus saberes. O autor defende, ainda, que “a EJA somente será outra do que foi e ainda é se for assumida como política pública, se for equacionada no campo dos direitos e deveres públicos” (...) (*idem*, 2011, p. 26).

A meu ver, sob essa ótica, o currículo é um dos artefatos da política educativa que exercem forte influência na formação dos estudantes. Como instrumento de poder, tem implicações na organização

não apenas do sistema educativo, mas também da escola e da sala de aula e, conseqüentemente, no ensino e na aprendizagem.

Por isso, o currículo é um espaço-tempo em que o estudante, “autor e sujeito do mundo, é colocado no centro do conhecimento” (Morgado, 2000b, p. 459) e as práticas curriculares contextualizadas, significativas e plurais são a base para o tempo curricular na EJA. No entanto, importa lembrar que os conhecimentos e os saberes necessários à vida desses estudantes, exige (re)estruturação do tempo, do currículo e das práticas. Tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, faz-se necessário que os professores (re)signifiquem suas concepções e suas percepções sobre essa modalidade de ensino e sobre os estudantes que nela estão inseridos.

Para Macedo (2006b, p. 294), “um currículo, para lidar com a diferença, precisa ser pensado como espaço-tempo de negociação cultural”. A meu ver, isto implica dizer que o respeito e a aceitação pela diversidade, pelas crenças, pelos valores e pelas experiências de cada pessoa e de cada grupo social devem estar presentes nas negociações e nos rearranjos da política educacional e da política curricular. Nessa linha de pensamento, as práticas curriculares são frutos dessas políticas (re)organizadas, em consonância com as percepções e as concepções dos professores e os modos como a escola define os objetivos no seu Projeto Político Pedagógico para essa modalidade de ensino.

Os professores por sua vez, enquanto atores desse processo, corporificam e buscam alcançar na prática, na materialização do currículo, os objetivos do Ensino Médio para a Educação de Jovens e Adultos. Como afirmam Moreira & Silva (2001, p. 8), portanto, o currículo “não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social (...)”. Contrariamente, é um artefato carregado de valores, crenças, ideologias que podem ou não possibilitar a apropriação de conhecimentos para determinados grupos sociais, dentre eles, os menos favorecidos, que são os estudantes da EJA.

De fato, como aponta Sérgio (2017, p. 446), “a educação e a escola estão profundamente imbricadas na política curricular, são alvos de seus objetivos, e o currículo, um conjunto de textos em que não há neutralidade”. É nessa perspectiva que os professores, com suas percepções e concepções, devem assumir determinadas posturas que tornem as práticas curriculares significativas e necessárias para a aprendizagem e para a formação crítica, reflexiva e emancipadora, que possibilitem autonomia, melhor (re)inserção na sociedade e (re)inserção no mundo do trabalho, a maior perspectiva dos estudantes com a conclusão do Ensino Médio.

Nessa linha de pensamento, o currículo real, ou seja, o currículo que acontece na prática cotidiana escolar, conforme Pacheco (2005), é o que de fato, pela sua organização, concretiza os conhecimentos e os saberes selecionados oferecidos aos estudantes, para que sua aprendizagem seja construída. Nesse aspecto, a escola é o espaço e tempo de vivência das “práticas curriculares, que se dão pelas formas, conteúdos e saberes selecionados e ofertados aos estudantes” (Sérgio & Morgado, 2014, p. 139), cujas intencionalidades devem estar voltadas para o reconhecimento desses estudantes como sujeitos plurais, portadores de conhecimentos e experiências provenientes de suas trajetórias de vida.

Isto implica (re)pensar e ressignificar não só o conceito de tempo na e para a EJA, mas também exige novos olhares nos âmbitos político e pedagógico, que assegurem de fato o direito à educação básica a partir de um currículo crítico e emancipatório, que contribua para novas perspectivas de vida, de direitos, de valores e de trabalho. Desse modo, as práticas curriculares no espaço e no tempo da sala de aula permitirão outras propostas com princípios na diversidade, na pluralidade, nas experiências e nas necessidades dos estudantes.

Em síntese, é nesta ordem de ideias que o tempo curricular e sua organização pelos professores, sujeitos modeladores, deve funcionar para os propósitos educativos que se realizam nas instituições formais, mais especificamente, na escola pública, espaço e tempo de ensino e aprendizagem dos sujeitos educativos da EJA.

4. CONCLUSÃO

Considerando que tempo, currículo e prática no contexto da escola e da sala de aula é uma tríade cujos elementos se completam e dão visibilidade à organização escolar e às ações dos professores e dos estudantes, a observação não participante da prática docente permitiu identificar e compreender o tempo organizado e otimizado na sala de aula no horário noturno.

As práticas curriculares vivenciadas na sala de aula são pensadas e organizadas no tempo curricular prescrito pela política educativa; trata-se, pois, de um tempo disciplinar para regular e controlar o currículo, as atividades e a permanência dos estudantes na escola e na sala de aula.

A observação da prática também revelou que os professores (re)organizam o tempo curricular e o vivenciam para a produtividade, para a participação e para o envolvimento dos estudantes nas atividades de sala de aula. O tempo e o currículo são planejados para contribuir com a apropriação de conhecimentos e saberes ao longo do percurso formativo.

Ainda pela observação, a prática docente revelou que, mesmo sob a influência da política curricular no tempo curricular e no currículo, os professores buscam assegurar os conhecimentos e os saberes propostos para cada módulo de 500 horas vivenciado em um período de cinco meses.

As concepções e percepções reveladas pelas vozes dos estudantes indicam que o tempo envolve e organiza sua vida pessoal, social e profissional. Para eles, o tempo é racional, cronometrado, regula suas ações cotidianas.

Para eles, ainda, o tempo curricular, que é o tempo de estudo na escola e na sala de aula, é um dos mais importantes, depois do trabalho, porque é dedicado aos estudos, à própria aprendizagem. Suas vozes também revelam que o tempo de 1 ano e 5 meses é um tempo adequado às suas necessidades de estudantes jovens e adultos e às especificidades da modalidade, mas também reconhecem que é um tempo reduzido e insuficiente para a conclusão do Ensino Médio.

Para os professores, o tempo curricular é um dispositivo prescrito pela política curricular, que determina a organização da escola e do trabalho docente e, com efeito, a aprendizagem dos estudantes. As vozes dos professores também revelam que o tempo curricular é o tempo da aprendizagem, precisa ser otimizado sem desperdício e adaptado a cada módulo de cinco meses de ensino nas respectivas disciplinas com sua proposta curricular específica.

Em consonância com os estudantes, os professores também concebem o tempo curricular como insuficiente e reduzido para concretizar os objetivos propostos para o Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

- Apple, M. W. (1999). *Políticas culturais e educação*. Porto: Porto Editora, LDA.
- Arroyo, G. M. (2006). A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Brasil. (2006) *Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura. UNESCO, RAAAB. 362p. Coleção Educação para todos, v3.
- Arroyo, G. M. (2011). Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública In: Soares, L., & Giovantti, M. A., Gomes, N. L. (Orgs). (2011). *Diálogos na Educação de Jo-Vens e adultos*. 4ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica Editores.
- Arroyo, G. M. (2017). *Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Trad. Plínio Dent-zien. Rio de Janeiro: Zahar
- Brasil, (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Presidência da República de 1988. Brasília. Recuperado em 03 de Fevereiro de 2019 de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Compilado.Htm.
- Brasil, (2017). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação Básica, Brasília, DF. MEC. Recuperado em: 22 de Fevereiro de 2019 de: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br/>.
- Brasil, (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículo e Educação Integral. Brasília. MEC. SEB, DICEI.
- Brasil (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação*. Lei. 9.394/96. (1996). Rio de Janeiro: DP&A. Apresentação: Carlos Roberto Jamil Cury.

- Di Pierro, M. C., Joia, O & Ribeiro, V. M. (2001). Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. *Campinas Cadernos Cedes*, ano XXI, n, 55. (ISSN) 1678-7110). Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf>.
- Freire, P. (2006). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (2012). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (Coord. João M. Paraskeva). Portugal: edições Pedagogo, Lda.
- Hargreaves, A. (1998). *Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Pós-Moderna*. Portugal: Editora McGraw-Hill Lda.
- Macedo, E. (2006). Currículo: política, cultura e poder. *Revista Currículo sem Fronteiras*. V, 6, n. 2, pp. 98-113, Jul/Dez. Recuperado em: 26 de fevereiro de 2019 de: http://www.academia.edu/9566777/CURR%8DCULO_Pol%C3%ADTICA_cultura_e_Poder1.
- Macedo, E. (2006b). Currículo como espaço-tempo de fronteira cultural. *Revista Brasileira de Educação*. v.11, n. 32, pp 285-372, Maio/Ago. Recuperado em: 06 de Março de 2019 de: http://www.scielo.php?pid=S1413-47820006000200007&cript=sci_abstract.
- Morgado, J. C. (2000b). O currículo como veículo de integração social. *Revista Galego-Portuguesa de Psicologia e educación*, 4 (6), 457-470.
- Morgado, J. C. (2013). Democratizar a escola através do currículo: em busca de uma nova utopia. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 21 (80), 433-447.
- Moreira, A, F., Silva, T, T, da. (Orgs). (2001). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez.
- Norbert, E. (1998). *Sobre o tempo*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Pacheco, J. A. (2005). *Escritos curriculares*. São Paulo. Cortez.
- Kuenzer, A. (2001). *Ensino Médio e Profissional: as políticas do Estado neoliberal*. 3ª Ed. São Paulo: Cortez.
- Rummer, S.M. (2007). *Gramsci, Trabalho e Educação: jovens e adultos poucos escolarizados no Brasil Actual*. (Cadernos Sísifos: 4). Educa I Unidade de I&D de Ciências da Educação/ NEDDATE - Núcleo de estudos, Documentos e Dados sobre Trabalho e Educação.
- Sacristán, J. G. (1991). *El curriculum: una reflexión sobre la práctica*. 3ª ed. Madrid: Morata, 129-130.
- Sérgio, M. C., Morgado, J. C. (2014). Currículo emancipatório para a Educação de jovens e Adultos: uma construção possível. *Revista Educação e Fronteiras On-line*, Dourados/MS, v. 4, n. 10, pp 133-146, Jan./Abr.
- Sérgio, M. C. (2017). Políticas curriculares: implicações no tempo curricular da Educação de Jovens e Adultos no Ensino Médio. In: *Currículo, ideologia, teorias e políticas Educacionais – Anais do XII Colóquio luso-afro-brasileiro*. Série. (Orgs). José Carlos Morgado, Hildizina Norberto Dias e Joana Sousa. [Livro-Eletrônico]. – Recife: ANPAE, 2017.
- Sérgio, M, C. (2018). Tempo curricular e práticas docentes na Educação de Jovens e Adultos, *Tese de Doutorado*. Braga: Universidade do Minho. (policopiada).
- Thiesen, J, S. (2011). Tempos e espaços na organização curricular: uma reflexão sobre a dinâmica dos processos escolares. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 27, n. 01, p 241-260. Abr. Editora: FaE/UFMG.
- Veloso, C. (1979). Oração ao tempo. *Álbum Cinema Transcendental: Long play*, vinil. Estados Unidos da América: Gravadora Verve Records.

ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UM ESTUDO DE CASO NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

ID 262

Adilson Tadeu Basquerote SILVA

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) / Instituto do Ordenamento do Território/UI

Eduardo Pimentel MENEZES

Pontifícia Universidade Católica PUC/RJ

Rosemy da Silva NASCIMENTO

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

abasquerote@yahoo.com.br; epmenezes30@gmail.com; rosemy.nascimento@gamil.com

Resumo: Os espaços educativos não formais apresentam-se como importantes recursos na Educação Geográfica, à medida que possibilitam aos estudantes e professores vivenciar experiências e construir saberes que possivelmente não aconteceriam da mesma forma no espaço escolar formal. O estudo pautado na geografia crítica, busca compreender a importância do uso dos espaços educativos não formais na Educação Geográfica, a partir de uma experiência interdisciplinar realizada na Educação Básica brasileira, por meio de uma saída de campo. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cujo corpus de análise é composto por registros fotográficos, caderno de campo e entrevistas semiestruturadas realizadas de vinte e dois estudantes da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública do Sul do Brasil, no primeiro semestre de 2018. Os dados analisados pelos procedimentos da Análise do Discurso revelaram que para estes estudantes, as saídas de campo apresentam-se como ricos espaços de aprendizagem, ao possibilitarem relacionar e vivenciar in loco, os conteúdos estudados na sala de aula e relacioná-los a outros componentes curriculares. Evidenciou-se, que elas aproximam os estudantes entre si, e estes com seus professores, por desenvolver-se de forma colaborativa, descontraída e amistosa. Revelou-se que esse procedimento metodológico permite desenvolver habilidades que ultrapassam a necessidade de memorização, como a observação, a coleta e análise de imagens, o registro escrito na forma de caderno de campo, entre outros. Ademais, Possibilitou, para os envolvidos, conhecer a paisagem cultural e as transformações promovidas no espaço ao longo do tempo, além de permitir a ativação da memória, ao proporcionar contato visual, olfativo, gustativo, tátil ou sonoro.

Palavras-chave: Geografia, Recursos, Aprendizagem, Ensino, Saídas de campo.

1. INTRODUÇÃO

Ao compreender que a educação geográfica possibilita, por meio de estratégias diversas, o desenvolvimento e ampliação da capacidade dos estudantes, na compreensão das relações socioambientais, econômicas, culturais, entre outras, acredita-se na sua capacidade em realizar criticamente, sua própria leitura de mundo. Assim, lhes permitiria descortinar os processos constitutivos da reprodução do espaço (Santos, 1996).

Vesentini (2009) afiança que a escola, ao contribuir para que o estudante desenvolva determinadas competências, habilidades e inteligências, contribui para a construção de uma sociedade democrática e diversificada. Corroborando, Cavalcanti (2012), menciona que a escola é um lugar de encontro de culturas, de saberes formais e informais, do cotidiano. Libâneo (1994, p.17) defende a educação, independente do espaço, deve “[...] prover os indivíduos dos conhecimentos e experiências culturais que os tornam aptos a atuar no meio social e a transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade”. Nessa perspectiva, Educação Geográfica ao possibilitar a construção de espaço de diálogo entre seus sujeitos, permite contribuir na formação cidadã.

Libâneo e Alves (2012) ao posicionarem-se sobre os processos de ensino e de aprendizagem, salientam a importância da mediação pedagógica na construção de conhecimentos pelos estudantes e do uso adequado de

recursos, métodos e procedimentos. Na mesma direção, Libâneo e Pimenta (2002, p. 29) defendem “que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas”.

Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2012), Costella (2014), Nascimento (2014) e Basquerote, Menezes, Nascimento e Scheller (2018) enfatizam a mediação pedagógica consistente e o uso de metodologias eficazes, como formas de potencializar as aprendizagens. Assim, distintos espaços podem construir-se locais que possibilitam as potencializam, como aqueles nomeadamente de reconhecimento oficial, oferecida no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente, gradual e hierarquicamente estruturada em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas, costumeiramente chamados de Educação Formal. No entanto, ela pode acontecer em outros espaços, que não os escolares, na chamada Educação Não Formal (Bianconi; Caruso, 2005). Ou ainda, em espaços educativos informais (Eshach, 2007).

Entre as formas de explorar os espaços educativos não formais ou informais na Educação geográfica, encontram-se as saídas de campo, que metodologicamente, configuram-se como experiências didático-pedagógicas em atividades curriculares ou extracurriculares. Nesse sentido, contribui para que o estudante amplie a percepção e compreensão dos mais variados aspectos envolvidos com o seu estudo.

2. ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO FORMAIS COMO RECURSOS DIDÁTICOS

Nas últimas décadas, distintos estudos expressam a importância dos espaços não formais no desenvolvimento de atividades pedagógicas. De forma geral, qualquer espaço diferente da escola, onde pode ocorrer uma ação educativa é um espaço Não Formal de Educação (JACOBUCCI, 2008).

Embora possam ser complementares, a Educação Formal, a Não Formal e a Informal possuem características que as identificam e as distinguem. Segundo Gohn (2006), são os resultados que melhor as diferenciam. Nessa perspectiva, para o autor (p. 31), para “a Educação Formal, é a aprendizagem e a titulação; para a Educação Informal, os resultados acontecem a partir da visão do senso comum; porém, na Educação Não Formal, há o desenvolvimento de vários processos”.

Oliveira e Gastal (2009, p. 4), mencionam que há uma variedade de espaços educativos Não Formais e que estes possuem “características intrínsecas e que, em seus diferentes contextos, exibem alguma relação direta ou indireta com os conteúdos das disciplinas escolares. São conhecimentos muitas vezes dificilmente encontrados nos espaços escolares”. Gruzman e Siqueira (2007, p. 403) destacam que atualmente a própria concepção de educação está sendo ampliada no sentido do reconhecimento da importância dos espaços Não Formais, na promoção do letramento cultural e científico da sociedade.

Araujo (2009), Vieira, Bianconi e Dias (2005, p. 21), defendem que eles promovem “aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em espaços como museus, centros de ciências, ou qualquer outro em que as atividades sejam desenvolvidas de forma bem direcionada, com um objetivo definido”. Na mesma direção, Carbonell (2002) destaca que os espaços fora da sala de aula estimulam a capacidade de aprender.

Em contexto semelhante, Moreira e Masini (2001) destacam que os ambientes não formais podem possibilitar a contextualização, aplicação e associação de conceitos e conhecimentos já mediados em sala de aula, com as informações novas, reduzindo as exigências de abstração do aprendiz e permitindo uma compreensão mais eficiente dos conhecimentos. Esse processo de associação de informações novas com outras já incorporadas, adensa a aprendizagem. Adensando a discussão, Bianconi e Caruso (2005), mencionam que o êxito das ações de

educação Não Formal relacionam-se principalmente no que diz respeito à sua capacidade de motivar os envolvidos em diferentes aprendizagens, valorizando a vivência nos espaços educativos não formais e a efetivação da aprendizagem.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS E O ESPAÇO EMPÍRICO

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, (Bogdan; Biklen, 1994), cujo corpus de análise é composto por registros fotográficos, caderno de campo e entrevistas semiestruturadas (Flick, 2013) realizadas de vinte e dois estudantes da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública do Sul do Brasil, a partir de uma saída de campo realizada no primeiro semestre de 2018. Os dados foram analisados pelos procedimentos da Análise do Discurso (Orlandi, 2003).

Ao mediar os conteúdos relativos ao desenvolvimento histórico da economia brasileira e sua relação com o mercado internacional, remonta-se ao fato do açúcar representar um dos primeiros ciclos econômicos do país, no período colonial. Nesse contexto, o professor identificou que os estudantes de forma geral, desconheciam uma lavoura de cana de açúcar e seu processo de transformação, embora o município seja essencialmente agrícola. A partir daí, teve origem a saída de campo para o engenho que a partir de uma ação pedagógica formal, configurou-se como um espaço não formal de aprendizagem.

O Engenho Rio Bonito, localizado na comunidade de Rio Bonito, no Município de Agrolândia (SC), iniciou suas atividades na década de 1930, pelo bisavô do atual proprietário. Inicialmente, visava produzir açúcar mascavo e melado de cana para a subsistência da família e esporadicamente, ofereciam serviço a outras famílias da comunidade em troca de parte do produto final. Na década de 1960, todos os equipamentos foram montados na atual propriedade na Localidade de Rio Bonito. No entanto, apenas em 2015, passaram a produzir em maior escala e diversificar a produção, ao mesmo tempo, adequar-se as exigências legais, sem contudo, abandonar o caráter artesanal e o padrão de qualidade. Desde então, passou a receber visitantes e realizar demonstração de todo o processo de produção, além de oferecer açúcar mascavo, melado, geleias, cachaça (água ardente) pura e saborizada, licores, caldo de cana e mediante agendamento, recebe grupos e oferece refeições. Nesse sentido, apresenta-se como um espaço propício à realização de atividades didático- pedagógicas interdisciplinares como as saídas de campo.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

As saídas de campo, compreendem atividades investigativas ou exploratórias que ocorrem fora do ambiente escolar. Embora não haja consenso e não nos debruçaremos nessa discussão, elas também são denominadas de aula de campo, pesquisa de campo, visitas de campo, passeios de campo e excursões, entre outros. Por configurar-se como algo que se distancia da rotina escolar, os estudantes de modo geral apreciam. Contudo, há a necessidade de a atividade ultrapassar a simples observação empírica e contribuir para aprendizagem de aspectos dos conteúdos que não aconteceriam ou ocorreriam de forma mais simples.

Partindo do pressuposto que as saídas de campo possibilitam ao estudante estabelecer opiniões críticas, hipóteses, reflexões, propor encaminhamentos, entre outros, sobre o fenômeno observado, elas configuram-se como importante metodologia à Educação Geográfica, ao proporcionar aprendizagem interdisciplinar e contextualizada. Nesse sentido, a Educação Geográfica, por seu caráter eminentemente espacial social e científico,

pode valer-se desse recurso como forma de potencializar a aprendizagem dos conteúdos escolares e concomitantemente promover a cidadania. Ao permitirem

A partir da concepção de Sacramento (2015) de que a Educação Geográfica deve possibilitar que o estudante seja sujeito de seu conhecimento, a saída de campo contribui na construção do conhecimento. Nesse sentido, a saída de campo possibilitou aos estudantes conhecer a lavoura de cana e o processo de colheita, realizado de forma manual e a moagem do produto para a extração do caldo (garapa ou guarapa, como é chamado regionalmente), utilizado na fabricação do açúcar mascavo e outros produtos como melado, geleias, cachaça, enquanto o proprietário explica as etapas do processo de produção.

Além de manusear o produto *in natura*, visualizar a lavoura e o processo colheita e de moagem da cana, os estudantes receberam informações sobre o plantio, ciclo de produção e maturação, como era a moagem e transporte do produto até o engenho, nas gerações anteriores em que utilizavam a tração animal, entre outros. Nessa perspectiva, concorda-se com Cordeiro e Oliveira (2011), quando defendem que as saídas de campo possibilitam ao estudante, utilizar distintas capacidades de observação e análise do espaço, elementos essenciais na Educação Geográfica.

Outro traço marcante da saída de campo e que configura os espaços não formais como potencializadores de aprendizagem, foi a interação entre os estudantes e os proprietários do engenho. O conhecimento teórico que os estudantes possuíam, pode ser confrontado com os saberes práticos mediados pelos proprietários, resultando num intercâmbio de saberes científicos e empíricos.

Além da aprendizagem, as saídas de campo possibilitam a formação cidadã e dessa forma, afina-se à Educação Geografia, à medida, que a partir de seus conceitos e categorias analíticas, permite aos estudantes construir teoricamente a sua interpretação do mundo, contribuindo assim, para a democracia (Vesentini, 2009; Cavalcanti, 2012). A fala da estudante E2, reafirma essa prerrogativa:

A saída de campo nos permitiu verificar na prática os conteúdos que tínhamos estudado na sala de aula. No entanto, lá a gente não tinha a ideia exata de como era o processo de produção. Porém, com a explicação do proprietário, os conteúdos ficaram mais claros e inclusive a gente compreendeu melhor, por que podíamos perguntar pra ele nossas dúvidas, ou comprovar o que a gente pensava. Era uma explicação simples, sem termos científicos, mas contribuiu pra compreensão dos conteúdos e também pra nossa formação pessoal, por que entendemos as dificuldades pelas quais passam os agricultores e os problemas que enfrentam. (Estudante 2, 16 anos).

O depoimento anterior, exemplifica a importância dos espaços não formais no ensino e aprendizagem da Educação Geográfica na Educação Básica, ao aproximar os estudantes do conteúdo mediado em classe, com o espaço concreto, nesse sentido, aproxima-se dos estudos de Ivic (2010) quando defende que o aprendizado deve aproximar-se do ambiente e dos contextos socioculturais. Além disso, evidencia-se que os espaços não formais possibilitam estudos interdisciplinares que contribuem para um aprendizado de conceitos integrados à outros componentes curriculares, além da Educação Geográfica. Assim, a ida ao engenho permitiu aos estudantes, entre outros exemplos, presenciar conteúdos de Química, ao visualizarem o processo de destilação da cana, que dá origem a cachaça; História, ao ouvirem o relato da formação sócio espacial da região e ao presenciarem o proprietário mostrando a processo de fervura da garapa em um tacho de cobre, que permite a coloração característica do açúcar mascavo e que está a mais de 100 anos em sua família; Sociologia, ao compreenderem o valor simbólico agregado ao produto final, ao serem produzidos a cachaça, as geleias e o açúcar mascavo da mesma forma que os antepassados da família produziam, entre outros.

O Estudante 6 (E6) expressa sua percepção sobre a saída de campo realizada e a relação interdisciplinar nela desenvolvida e sobre o uso de espaços fora da escola como forma de ampliar as aprendizagens. Segundo ele, a atividade proporcionou relacionar os conteúdos da Educação Geográfica à outros componentes curriculares, tornando mais significativa a aprendizagem. A saber:

Eu considero que a saída de campo é uma excelente metodologia de aprendizagem. Nós estamos muito acostumados a estudar os conteúdos muito na teoria, usando apenas em textos em fotos e ela nos faz aprender mais e de outra forma, fazendo com que a gente vivencie na prática o conteúdo estudado na geografia e relacioná-lo com outras disciplinas. Por exemplo, quando o senhor falou do processo de destilação que dá origem a cachaça, estava falando de química. Ao contar a história do tacho de cobre, falou sobre a ocupação da região e a influência da imigração alemã no Sul do Brasil. Assim a gente aprende várias coisas ao mesmo tempo, até mesmo sem perceber. Eu gostaria que tivesse mais aulas como essa. (Estudante E6, 16 anos).

As constatações do estudante E6, avalizam os estudos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Basquerote, Menezes, Nascimento e Scheller (2018), Nascimento (2014), Cavalcanti (2012) e Costella (2014), quando ressaltam a importância da metodologia e da mediação pedagógica para promover aprendizagem. Assim, além de promover a aprendizagem, as entrevistas evidenciaram que as saídas de campo promovem interação e aproximam os estudantes entre si e estes com seus professores e possibilitam o desenvolvimento de outras habilidades, como a capacidade de se expressar, a observação, a coleta e análise de imagens, o registro escrito, entre outros. Nesse sentido, o Estudante 10 (E10) expressa:

Uma vantagem da saída de campo é que a gente aprende de forma mais descontraída e informal. Na sala de aula, em geral, ficamos sentados e enfileirados. Na saída de campo, a gente conversa com os colegas e com o professor não só coisas da aula. Até colegas que são mais tímidos, se descontraem. Outra vantagem é que a gente não tem que decorar o conteúdo pra responder, como um prova. Podemos fotografar e apresentar as fotografias, anotar no caderno de campo, fazer desenhos. A aula é mais divertida e interessante (estudante E10, 17 anos).

O depoimento anterior, evidencia que as saídas de campo são atos educativos fundamentados no diálogo, na interação, na formação da criticidade, na negociação de sentidos, na colaboração e na autonomia dos sujeitos que dialogam (Freire, 2007).

Além do diálogo proporcionado entre os sujeitos, as saídas de campo permitem que os estudantes desenvolvam distintas habilidades e utilizem instrumentos do seu dia a dia como recursos didáticos, como os aparelhos celulares, câmeras fotográficas que auxiliam na elaboração de relatórios, gravação de depoimentos, registros audiovisuais que podem contribuir nas atividades que se desenvolvem no retorno à sala de aula, por exemplo.

Os estudantes também mencionaram a importância das saídas de campo como espaços não formais de aprendizagem, também pelos órgãos dos sentidos. Essa experiência, lhes proporcionou aprender pela audição, visão, olfato, a gustação e o tato, evidenciando que as formas de aprender não se restringem a memorização. Assim, a saída de campo ao engenho, permitiu que eles tocassem na cana de açúcar, sentissem o cheiro do caldo de cana fervendo, visualizassem a moagem da cana e sua transformação em subprodutos, tomassem caldo de cana, provassem as geleias, entre outros.

As constatações anteriores, vão ao encontro dos estudos de Oliveira (2010), ao defender que na Educação Geográfica, uma das maneiras de percebermos o ambiente é por meio dos sentidos multissensoriais, ou seja, da visão, olfato, tato, paladar e audição. Segundo o autor, é prioritariamente vendo, cheirando, apalpando, degustando e ouvindo que nós fazemos existir no espaço, captando informações sobre o meio em que nos inserimos para que possamos a partir de então, selecionar o que é agradável e desagradável, o que interessa e desinteressa, para que possamos interpretar e responder aos estímulos do ambiente e por fim, interagir com o mesmo.

Além disso, as saídas de campo e os espaços não formais proporcionam, desenvolvem e envolvem aspectos afetivos e emocionais que favorecem a motivação intrínseca e o estímulo dos estudantes empenhar-se à aprendizagem. Nesse sentido, Guimarães (2001, p. 38) defende que “a motivação intrínseca é aquela que se refere à escolha de uma determinada atividade por sua própria causa, por essa ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de alguma satisfação”. Na mesma direção, Oliveira e Assis, (2009, p. 198), destacam que as saídas de campo desencadeiam processos que propiciam “[...] elucidar sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido”. Assim, evidenciando a importância dos espaços não formais como recursos didáticos à aprendizagem.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Distintos motivos levam os professores a organizar saídas de campo com seus estudantes e explorar os espaços não formais como facilitadores de aprendizagem. Dentre eles, instigar, iniciar, complementar e associar conteúdo, promover aprendizagens colaborativas, descontraídas e multidisciplinares.

Assim, a partir da saída de campo ao Engenho Rio Bonito, evidenciou-se os espaços Não Formais configuram-se como locais que ampliam e facilitam a aprendizagem, ao permitirem que os estudantes vivenciem *in loco*, os conteúdos estudados na escola, que em geral, são mediados apenas na teoria e apresentam-se de com caráter essencialmente abstrato. Nesse sentido, na Educação geográfica, possibilita o contato com a realidade concreta, permite aos estudantes, compreender os fenômenos sociais, naturais e culturais, dentre outros, posicionando-os no centro do processo e instrumentalizando-os à serem sujeitos de sua aprendizagem, por confrontarem informações e serem desafiados a pensar criticamente.

Revelou-se que para a Educação Geográfica, os espaços não formais de ensino e as saídas de campo, permitem o desenvolvimento de atividades envolvendo distintos componentes curriculares, que possibilitam oportunidades de aprendizagem que afastam-se da mediação pedagógica “parcelar” e propiciam espaços de aprendizagem complexos, que dialogam com distintas áreas do saber, propiciando o desenvolvimento da cidadania.

Demonstrou-se que as saídas de campo, enquanto perspectiva metodológica, aproxima os estudantes entre si, e estes com seus professores, ao desenvolver-se de forma colaborativa, descontraída e amistosa, facilitando o convívio e aprendizagem. Por desenvolver-se em espaços distintos da sala de aula, ameniza o caráter formal e permite que os estudantes ajam de maneira mais espontânea e desenvolvam um diálogo mais intenso entre si e com seus mestres.

Revelou-se que esse procedimento metodológico permite desenvolver habilidades que ultrapassam a necessidade de memorização, ao permitir que os estudantes também utilizem outros recursos além da memória, como a observação, a coleta e análise de imagens, o registro escrito, caderno de campo, entre outros. Assim, permite que o processo avaliativo, seja pautado em distintos recursos como apresentação de relatório, escrito ou fotográfico, desenhos, conversas formais e informais, apresentação de seminários, entre outros. Nesse sentido, a avaliação da atividade, pauta-se muito mais no processo do que no resultado, à medida que os estudantes necessitam estar atentos aos detalhes observados no espaço para realizar as fotografias, registrar no caderno de campo os detalhes observados, entre outros. Motivando-os a estarem atentos as características do espaço visitado.

Ademais, possibilitou, aos envolvidos, conhecer a paisagem cultural e as transformações promovidas no espaço ao longo do tempo. A partir das exposições dos proprietários do engenho, da observação dos maquinários, utensílios por eles utilizados, entre outros, os estudantes puderam compreender a evolução do processo de

produção e transformação da matéria prima, bem como os condicionantes que motivam tais mudanças. Além disso, a experiência aqui descrita, aprofunda que as saídas de campo à espaços Não Formais de ensino, podem estimular além da memória, os órgãos dos sentidos, pelo contato visual, olfativo, tátil, sonoro ou gustativo, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- Araujo, E. S. N. N. (2009) O Ensino de Biologia em espaços não formais. In Araújo, E. S. N. N.; Caldeira, A. M. A. (Eds.). *Introdução à Didática da Biologia* (pp. 271-288.) São Paulo: Escrituras Editora.
- Basquerote, A. T. S., Menezes, E. P., Nascimento, R.S. & Scheller, M. (2018). Percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre o uso dos celulares na sala de aula. *Revista Tecnologias na Educação* 24(), ano 10, 1-13.
- Bogdan, R. C., Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto Editora
- Bianconi, M. & Caruso, F. (2005). Apresentação: Educação não formal. *Ciência e Cultura*, 57(4), 20.
- Cavalcanti, L. S (2012). *O Ensino de Geografia na Escola*. Campinas, São Paulo: Papirus.
- Carbonell, J. (2002). *A aventura de inovar: a mudança na escola*. Porto Alegre: Artmed (Coleção Inovação Pedagógica).
- Cordeiro, J. M. P. & Oliveira A. G. (2011) A aula de campo em Geografia e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem na escola. *Geografia*, Londrina, 20(2), 99-114.
- Costella, R. Z. (2014). Ensinar o quê... para quê... quando... desafios da geografia na contemporaneidade. In: Martins, R. E. M. W., Tonini, I. M., Goulart, L. B. (Eds.) *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. (pp. 188-205). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes*. Porto Alegre: Penso.
- Freire, P. (2007). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra.
- Gohn, M. G. (2006). *Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas*. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, 14(50), 27-38.
- Guimarães, S. E. R. (2001). A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. In: Bzuneck, J. A.; Boruchovitch, E. (Eds.) *A motivação do aluno: contribuições da psicologia contemporânea*. (pp. 78-95). Petrópolis: Vozes.
- Gruzman, C., Siqueira, V. H. de F. (2007). O papel educacional do Museu de Ciências: desafios e transformações conceituais. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, 6(2), 402-423.
- Ivic, I. (2010). Lev Semionovich Vygotsky. Coelho, E. P. (Eds.). Recife: Massangana,
- Jacobucci, D. F. C. (2008) Contribuições dos Espaços não formais de educação para a formação da cultura científica. *Em extensão*, Uberlândia, 7, 55-66.
- Libâneo, J. C. & Alves, N. (2012). *Temas de pedagogia - diálogos entre didática e currículo*. São Paulo: Editora Cortez.

- Libâneo, J. C., Pimenta, S. G. (2002). Formação dos profissionais em educação: visão crítica e perspectiva de mudança. In: Pimenta, J.C. (Eds). *Pedagogia e Pedagogos: caminhos e perspectivas* (pp. 11-58). São Paulo: Cortez.
- Moreira, M. A. & Masini, E. F. S. (2001). *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel*. São Paulo: Centauro.
- Nascimento, R. S. (2014) A hermenêutica de um mapa: a informação geográfica na materialização dos signos. In: Martins, R. E. M. W, Tonini, I. M. Goulart, L. B (Eds.). *Ensino de geografia no contemporâneo: experiências e desafios*. (pp. 205-224). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.
- Oliveira, C. D. M. (2006). Do estudo do meio ao turismo geoeducativo: renovando as práticas pedagógicas em Geografia. *Boletim Goiano de Geografia*, 26(), 31-47.
- Oliveira, C. D. M., Assis, R. J. S. (2009). Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. *Revista Educação e Pesquisa*, 35(1), 195-209.
- Oliveira, R.I. R, Gastal, M. L. A. (2009, Novembro). Educação formal fora da sala de aula-olhares sobre o ensino de ciências utilizando espaços não-formais, *VII ENPEC Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências*. Florianópolis, BR.
- Orlandi, E. (2003). *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas: Pontes.
- Pontuschka, N. N., Paganelli, T. I. & Cacete, N. (2009). *Para Ensinar e Aprender Geografia*. São Paulo. Cortez.
- Santos, M. (1996). *A Natureza do Espaço: Técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo: Hucitec.
- Vesentini, J. W. (2009). *Repensando a geografia escolar para o século XXI*, São Paulo Plêiade.
- Vieira, V., Bianconi, M. L. & Dias, M. (2005). Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. *Ciência e Cultura*, 57(4), 21-23.

AS RELAÇÕES DE OPRESSÃO NA ESCOLA E A EDUCAÇÃO LIBERTADORA: ENREDOS NO TEATRO DO OPRIMIDO

ID 26

Mádson Francisco da SILVA

Maria de Fátima Gomes da SILVA

Universidade de Pernambuco – Brasil

mamadson123@hotmail.com; fatimamaria18@gmail.com

Resumo: Este trabalho se insere no eixo 1 que reflete sobre: “o tempo escolar, entre o organizado, o vivido e o sentido”, assim, apresenta um recorte de uma investigação realizada no Mestrado em Educação da Universidade de Pernambuco que teve por objetivo pesquisar a problemática da violência escolar no âmbito de práticas pedagógicas de professoras do Ensino Fundamental, por meio de oficinas dos jogos teatrais do Teatro do Oprimido, para que depois possamos vivenciar o intuito de refletir, dialogar e construir possibilidades de enfrentamento à violência escolar que nutre relações de opressão no meio educativo e tende a não legitimar a educação como prática da liberdade. O enquadramento teórico desta investigação está assente nos estudos de Freire (2016, 2014a, 2014b, 2011, 2000), Boal (2015, 2013), Rolim (2016), Braga (2015), entre outros. Os procedimentos metodológicos foram orientados pela abordagem qualitativa, com ênfase na pesquisa-ação. A recolha de dados foi feita por meio de oficinas do Teatro do Oprimido, da observação participante e da técnica de questionário, por inquérito. Para a análise dos dados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo seguindo-se uma perspectiva analítico-descritiva. Com a vivência do Teatro do Oprimido no transcorrer da investigação os primeiros resultados a emergirem foi à superação de alguns obstáculos encontrados na limitação humana de cada um no que toca à relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo e, por fim, a vivência de prazerosos encontros movidos pela curiosidade, reflexividade, esperança e a busca da conscientização para superação da opressão a partir de uma educação problematizadora e libertária. Dado o exposto, evidencia-se que por meio do Teatro do Oprimido surgiu a emersão de sentimentos de responsabilidade, amorosidade e transformação humana para a minimização da violência escolar e de todo tipo de opressão. Ou seja, os participantes deste estudo assumiram uma postura no mundo que é aberta ao conhecimento e a cultura de paz.

Palavras-chaves: Violência Escolar, Educação Libertadora, Teatro do Oprimido.

1. INTRODUÇÃO

A investigação cujos resultados serão aqui apresentados emergiu do Programa de Mestrado Profissional em Educação, especificamente como um recorte da dissertação intitulada por: O Teatro do Oprimido e o Enfrentamento à Violência Escolar, e que se justifica pela necessidade de compreender as diversas faces da violência escolar, que aqui também chamaremos de opressão, e assim encontrar formas de enfrentamento dessas dimensões que se desencontram da proposta de uma educação libertadora.

Assim, o objetivo principal desse estudo é pesquisar a problemática da violência escolar no âmbito de práticas pedagógicas de professoras do ensino fundamental, por meio de oficinas dos jogos teatrais do Teatro do Oprimido - TO, para que depois possamos vivenciar o intuito de refletir, dialogar e construir possibilidades de enfrentamento à violência escolar que nutre relações de opressão no meio educativo e tende a não legitimar a educação como prática da liberdade. O objeto de estudo dessa investigação é a violência escolar, que será em diversos momentos chamada de opressão por ser, em nosso entendimento, práticas que fluidificam o diálogo, a amorosidade, o respeito e o desenvolvimento das pessoas nos seus diversos aspectos, impedindo que elas vitalizem sua experiência de “Ser Mais”(FREIRE, 2014b), que é justamente as práticas de empatia, sabedoria, profissionalização, esperança, transformação e amor à vida.

Desse modo, o segundo item trata-se do caminho metodológico da pesquisa que elegeu a abordagem qualitativa com ênfase na pesquisa-ação, a observação participante e o questionário como instrumentos

complementares, e o Teatro do Oprimido (BOAL, 2015, 2013) como instrumento principal e de intervenção sobre as dimensões opressivas experimentadas pelos sujeitos das escolas desta investigação. Para a análise dos dados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo seguindo-se uma perspectiva analítico-descritiva.

Os itens 3 e 4 desse artigo apresentará os principais resultados da investigação, dentro dos limites desse recorte, mostrando entre o quadro teórico e a citações dos sujeitos da pesquisa, o quanto a família, a pobreza, as desigualdes e outros elementos influenciam as relações e a geração de sujeitos opressores e oprimidos dentro e fora da escola. Por fim, será apresentada as conclusões à luz dos relatos expostos e das experiências das oficinas do Teatro do Oprimido que alinhavou os enredos deste estudo, ressaltando a educação libertadora como possibilidade de mudança e superação de todo tipo de opressão.

2. O CAMINHO METODOLÓGICO DESTA PESQUISA

A pesquisa que originou este artigo está orientada pela abordagem qualitativa, por se compreender na estrutura desse tipo de pesquisa possibilidades de adentramento na natureza investigada e participação do pesquisador no universo do objeto de estudo, que neste caso é a violência escolar.

Nesse horizonte, Oliveira (2012) e Godoy (1995), compreendem a pesquisa qualitativa como um tipo de investigação que tem uma relevante contribuição para a realização de análises dos fenômenos do campo empírico e que só podem ser compreendidos a partir de um adentramento no objeto de estudo. Para isso, optamos pela pesquisa-ação nesta investigação por entender que esse procedimento metodológico, proporcionaria caminhos que nos permitiriam estabelecer vivências integradas entre o investigador e os sujeitos num profundo diálogo sobre a violência escolar.

A respeito dos instrumentos para a coleta de dados, foram eleitos o questionário e a observação participante como base. No entanto, para este artigo e toda dissertação que fomenta este texto, foi-se instrumentalizado o Teatro do Oprimido de Augusto Boal, através de obras como Jogos para atores e não atores (2015) e Teatro do Oprimido (2013), como forma de atrair estudantes e professoras para discussões em torno da violência escolar e formas de enfrentamento.

Boal (2015), ao elaborar o livro Jogos para atores e não atores, deixa claro para os leitores que:

O teatro do oprimido é uma forma de teatro, entre todas as outras. (...) Todo mundo atua, age, interpreta. Somos todos atores. Até mesmo os atores. Teatro é algo existente dentro de cada ser humano e pode ser praticado na solidão do elevador, em frente a um espelho, no Maracanã ou em praça pública para milhares de espectadores. (BOAL, 2015, p.13)

Inferindo sobre essa posição de Boal, podemos dizer que a vida trata-se de uma grande história marcada por desafios constantes que nos conduzem as lutas, ora está é coletiva, ora ela é individual, mas de todo modo à tessitura que alinhava a existência é caracterizada por um cenário complexo de desdobramentos entre a opressão e a libertação. Nesse sentido, o TO resgatou a consciência, investiu na reformulação do pensamento e fomentou a força interior que existe dentro dos sujeitos, que fazem deles humanos constituídos de dignidade, de saberes, de sentimentos e de práticas diversas que fazem do homem e da mulher um ser livre e social, capaz de enfrentar a violência escolar como professor/a, estudante e, sobretudo, como sujeito do/no mundo.

Assim sendo, a pesquisa caracterizou-se por oficinas do TO onde os participantes apresentavam teatralmente situações opressivas que ocorrem na escola, mas também na família e na sociedade, com fins de repensar a violência por meio de reflexões estruturadas por jogos teatrais de Boal (2015). Para a análise dos dados, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2011) numa perspectiva analítico-descritiva com intuito de

identificar nas palavras evidências em volta da violência escolar, com base em narrativas dos estudantes obtidas no âmbito das oficinas do Teatro do Oprimido.

No que se refere aos *loci* e aos sujeitos da pesquisa, trata-se de duas escolas públicas municipais da cidade de Nazaré da Mata, no estado de Pernambuco – Brasil. Os sujeitos são vinte estudantes matriculados em turmas do 6º ao 9º ano do ensino fundamental, sendo onze do sexo feminino e nove do sexo masculino. Cinco professoras também participaram da pesquisa, todas com formações adequadas para o exercício docente que estavam ministrando durante a investigação. Os estudantes foram categorizados com números variantes entre 1 (um) e 20 (vinte), enquanto as professoras foram categorizadas entre 1 (um) e 5 (cinco).

3 A PRÓPOSITO DAS RELAÇÕES DE OPRESSÃO NO AMBIENTE ESCOLAR

Para bem compreendermos as relações de opressão no ambiente escolar, faz-se necessário considerar inicialmente, que a violência em aspectos gerais é consubstanciada por:

Golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes, vandalismo. - incivildades: humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito; - violência simbólica ou institucional: compreendida como a falta de sentido de permanecer na escola por tantos anos; o ensino como um desprazer, que obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos alheios aos seus interesses; as imposições de uma sociedade que não sabe acolher os seus jovens no mercado de trabalho. (CHARLOT *apud* ABRAMOVAY, 2002. p. 69).

Os autores acima nos ajudam a entender que a violência escolar se caracteriza pelas opressões físicas, sexuais, emocionais e pela violação do patrimônio, além de se manifestar na negação ou desconhecimento de sua identidade (conhecimento de si) até sua falta de interação com as outras pessoas, com o seu meio, com as concepções diferentes e ainda com a invasão afetiva e corporal de um indivíduo sobre o outro, assim como, também, o desconforto em ser coagido a estar em um lugar em que não lhe agrada ou que não é capaz de lhe acolher e entender. Ou seja, a violência é resultado das relações opressivas que impedem a ação humanizada das pessoas sobre si, sobre o outro e sobre o mundo na busca da superação da opressão e no apropriamento da emancipação.

No entanto, vários fatores contribuem para a efetivação das relações opressivas na escola e na sociedade, a saber: a autoestima, as negligências políticas e sociais, pobreza, desigualdades e a ausência da família, ou a presente experiência violenta no cerne familiar e entre outros. Assim, a dimensão geradora do opressor é, por muitas vezes, vista pelos estudantes deste estudo como uma justificativa da ausência da família, pois, com elevada frequência os mesmos afirmavam que no caso de boa parte deles:

Os pais não se interessam em ver seu filho, como vai na escola. Não se interessa com nada da vida dele e, muitas vezes, os filhos só querem se sentir importantes para os pais e, quando não se sentem importantes, procuram outros meios, mas que pena que esses meios não sejam os certos. (ESTUDANTE 2, 2017).

Em conformidade com o discurso do estudante 2 acima referido, é de se ressaltar a importância da família na escola e com a escola no desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes e de sua formação humana. Enquanto que nessa perspectiva também se revela a ausência dos pais enquanto sujeitos da partilha, do carinho, do amor envolvente que sara as feridas da existência e supera as lacunas que tendem a ser preenchidas por enraizamentos da marginalização, da opressão. Ao comentar sobre essa dimensão no âmbito das oficinas do Teatro do Oprimido, os estudantes evidenciavam que não estavam exigindo dos seus pais objetos, dinheiro ou permissão para ir ou vir de algum lugar, o que os discentes estavam desejando é atenção, a presença daqueles que são primordial para base afetiva que corresponde a amorosidade, alegria e gosto pela vitalidade que justifica o ato de Ser Mais (FREIRE, 2014b) numa dimensão humanizada e libertadora. Sobre a opressão a partir das relações familiares e em outras situações a professora 2 (2017), faz o seguinte comentário:

Na escola, a violência acontece de diversas formas, mas, é sobretudo, na maneira como um se expressa com o outro (*bullying*, injúria racial, orientação sexual, nível socioeconômico). São agressões que afetam diretamente o comportamento daquele que recebe a violência. Um outro fator importante é com relação ao convívio familiar, muitos alunos reproduzem na escola, aquilo que escutam no seu lar. Muitos pais chegam na escola apenas quando é solicitado a presença dos mesmos em casos de ação junto ao Conselho Tutelar, ou seja, em situações extremas (abandono da escola, uso de drogas; indisciplina).

Fazendo uma analogia na afirmação da professora 2, podemos inferir que à relação opressiva também se estabelece numa dimensão verbal, mas distante do diálogo e do respeito pelas características e pela condição do próximo no ambiente escolar/social, colaborando para o desenvolvimento de ações violentas como as rótulações aplicadas sobre uma pessoa que se reduz ao efeito daquele rótulo, haja vista que nesses casos opressivos, palavras negativas têm mais vigor do que a veracidade de um sujeito ser capaz de ser bom como pessoa, profissional, membro de uma instituição, etc. (ROLIM, 2016). Assim, a violência afeta o interior do oprimido, mexendo na sua ação comportamental. A docente evidencia a reprodução violenta emergida das experiências de casa, reiterando as experiências opressivas vivenciadas pelos estudantes e o distanciamento dos seus pais no ambiente educativo/escolar. O que traduz os diversos casos de meninos que testemunham o pai agredindo verbalmente/fisicamente a mãe e na escola querem fazer do mesmo jeito com as colegas. Para esses meninos, “seu ideal é serem homens, mas, para eles, serem homens é serem opressores. Este é seu modelo de humanidade” (FREIRE, 2016, p. 102).

Sobre as diferentes formas de opressão assistida na escola e estruturada por razões da pobreza e das desigualdes, a professora 1 (2017), afirmou que:

A violência no âmbito educacional se dá de várias maneiras, sendo elas de natureza social, física e emocional. O opressor discrimina, ridiculariza e deixa marcas muitas vezes irreversíveis. De natureza social posso citar a opressão que os alunos de classe baixa sofre, em sua simplicidade demonstrada no modo de se vestir ou no ambiente onde vivem. São violentados por outros colegas de instituição em situações de exposição de sua condição social e carência de bens materiais. O opressor ataca fisicamente os menores e indefesos, os considerados “diferentes” por pensar diferente e até mesmo por uma cor diferente. A violência contribui para o regresso da proposta de ensino, que visa formar cidadãos de bem, atuantes e respeitosos.

A afirmação desta professora revela, de forma geral, a opressão em três categorias, a saber: social, física e emocional. Nesse sentido, a professora citada possui uma visão acerca da atitude do opressor, que numa ação desumanizante deixa o oprimido ridicularizado, discriminado e com cicatrizes que podem se eternizar. Com um olhar voltado a opressão social, a professora enfatiza a ausência de objetos comuns que os oprimidos poderiam ter, e ainda alude à condição de miséria física a qual seus estudantes estão submetidos, relacionados à moradia e a fome. Nesse viés, maldosamente, problematizando essas situações opressoras e em oposição à proposta da educação libertária, os opressores fazem questão de denegrir não só o físico dos oprimidos, mas principalmente sua dignidade hospedada na consciência do oprimido. “Para o opressor, a consciência, a humanização dos outros, não parece como a procura da plenitude humana, mas como uma subversão. Precisamente, porque os oprimidos são “mal-graduados” e “invejosos”, se lhes considera como inimigos” (FREIRE, 2016, p.104), e é por estes motivos que o desejo do opressor é consolidar a ruína dos oprimidos, sem nenhum sentimento de culpa, esfriado pela neutralização da consciência opressora que não enxerga no mundo a realidade do outro.

Nesse viés, a professora 1 ainda considera a violência como um regresso às práticas educacionais, que naturalmente são benevolentes para os estudantes e têm por objetivo central constituir homens e mulheres numa perspectiva humanizada de cidadãos, capazes de se solidarizar e ter responsabilidade com o outro, se assumindo “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque é capaz de amar” (FREIRE, 2011, p.42). Aqui ainda compreendemos que, apesar de discorrer e

falar sobre o caso num momento ainda emotivo após o ocorrido, as dimensões apontadas pela professora sobre a opressão não se distanciam do que estamos aqui elucidando. De fato, a opressão é um fenômeno que corrói a dignidade das pessoas, independentemente, se a condição é de opressor ou oprimido.

No entanto, reiteramos que não existem apenas essas dimensões de opressão no ambiente escolar, mas elucidamos essas por serem as que estão em evidências nos discursos dos estudantes e das professoras desse estudo. No item a seguir, veremos os resultados do Teatro do Oprimido como instrumento de intervenção, embora que neste item, tenhamos utilizado o TO como instrumento de coleta de dados para a apresentação desses relatos e inferências.

4 A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E O TEATRO DO OPRIMIDO NESTA INVESTIGAÇÃO

Dentro da violência escolar os/as professores/as, os/as alunos/as e todos os sujeitos que, de alguma forma, são agredidos pelos opressores têm em si possibilidades de transformações, considerando que, apesar da humanidade roubada e a geração do ser menos constituída na relação opressor-oprimido, a humanidade é a sua primeira vocação e ela prevalece numa luta para que se efetive uma educação libertadora que eleva as pessoas da opressão para a humanização.

O homem e a mulher livre, consciente de que não é um objeto, é um ser humano em constante enfrentamento à opressão e não deseja de forma alguma gerar violência, opressão sobre os outros, uma vez que, o que ele(a) mais deseja é se libertar e contribuir com o processo emancipatório do outro, compreendendo que todos são inacabados e inconclusos, e que trazem dentro de si uma profunda necessidade de firmar diálogos com o outro e com o mundo (FREIRE, 2014b). Sendo assim, as práticas de violência na escola, por mais desumanizadas que sejam, não podem consolidar a desumanização do homem e da mulher no espaço educativo, mesmo que ela apareça nesse momento como algo firmado, mas que historicamente pode ser mudada pela educação problematizadora em função da liberdade do homem e da mulher. Assim sendo, a crítica à opressão presente na vida das pessoas não pode deixar de estar na proposta educacional libertadora (WEFFORT E FREIRE, 2014a), uma vez que conscientes ou não, sempre estamos em condições de opressão. A educação precisa ser e estar nesse movimento de construção de saberes e identidade, de luta pela liberdade, de reformulação do pensamento, da interligação entre o eu e o outro numa relação inconclusa, mas que sempre está se completando.

Ao desenvolvermos essa concepção de educação libertadora no âmbito das oficinas do Teatro do Oprimido nesta investigação, alcançamos diferentes resultados, a saber: inicialmente foi a superação de obstáculos encontrados na limitação humana de cada um/uma em se relacionar consigo, com os outros e com o mundo, ou seja, superação de sentimentos como medo, raiva, angústia e constrangimento. Os/as estudantes não estavam sabendo controlar e entender suas emoções, por isso, tinham receios de apresentar trabalhos, de participar de oficinas diversas oferecidas na comunidade escolar e o mais agravante é que eles/as não estavam sabendo administrar suas raivas e tristezas desenvolvendo práticas agressivas contra colegas, professores, patrimônio e até contra si mesmo como a automutilação. Após as primeiras oficinas do Teatro do Oprimido que resultaram no registro e no início da transformação dessas práticas/sentimentos, a vivência do TO também resultou em prazerosos encontros movidos pela curiosidade, reflexividade, esperança e busca da conscientização para superação da opressão a partir da educação. Pois, nossa compreensão é de que “a mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação”(FREIRE, 2000, p. 81), não basta apenas denunciar a raiva, o abandono, a pobreza e demais tipos de opressão, é preciso anunciar a superação da

opressão nas nossas práticas de educadores/as e, sobretudo, de pessoas, nunca esquecendo que “a humanização ganha vida em ações humanizadoras” (BRAGA, 2015, p. 49).

Nesse viés, a educação libertadora pressupõe a autonomia do sujeito em sua liberdade construída na sua historicidade, conhecendo, reconhecendo e transformando seu mundo a partir de sua criatividade. É de se mencionar que

A educação deve encontrar caminhos que permitam a libertação do indivíduo, possibilitando que o mesmo tenha condições de descobrir-se e apoderar-se como sujeito de sua própria história. A liberdade acontece através de uma educação emancipadora, e é necessário que haja uma dialogicidade e interligação entre o educador e o educando para se ter um conhecimento participativo e transformador (PROFESSORA 3, 2017).

A professora acima resgata questões que envolvem o empoderamento do indivíduo sobre sua própria história, não como um objeto, mas como alguém que é responsável por si. A ideia de que a liberdade é fruto de uma educação emancipadora cabe nesse posicionamento, reiterando à legitimidade de uma educação que não fica na “ideia”, mas parte da conscientização dos homens e das mulheres para sua prática participativa e emancipadora.

Por essas razões, é que a instrumentalização do TO como instrumento da coleta de dados e de intervenção, buscou compreender as práticas violentas no ambiente escolar e a opressão nas diversas faces, mas também proporcionou vivências de humanização, libertação e emancipação dos homens e mulheres que estavam envolvidos/as com este estudo, como podemos ver no relato a seguir:

No teatro do oprimido eu pude mudar minha forma de pensar, de agir. Eu era uma pessoa muito... Tudo que o povo fazia, eu agia com a mesma moeda e, até mesmo, pior, mas depois que eu entrei nas aulas do teatro, fui aprendendo mais sobre Paulo Freire, os ensinamentos dele, fui mudando meu comportamento e meu jeito de agir. O teatro do oprimido mudou minha vida. Sou uma pessoa muito melhor do que era antes. (ESTUDANTE 2, 2017).

O relato acima do estudante é justamente o fruto que estávamos cultivando com o Teatro do Oprimido (com os jogos e inferências) como sendo nosso desejo frutificar (humanizar, libertar e emancipar). O presente relato evidencia dimensões da curiosidade e do encontro com a nova proposta (o TO), reverberando a superação de limites posta pelo próprio sujeito e a transformação comportamental em resposta às opressões sofridas e devolvidas anteriormente com intensidade violenta. Assim como o estudante 2, outros/as foram alcançados/as pelas oficinas do Teatro do Oprimido, que em outras palavras se traduzem em práticas pedagógicas da educação libertadora em busca da libertação dos oprimidos e da valorização do amor à vida entre todas as pessoas.

5 CONCLUSÕES

Com o intuito de refletir, dialogar e construir possibilidades de enfrentamento à violência escolar e a outros tipos de opressão que são vivenciadas por todas as pessoas, esse estudo pesquisou a problemática da violência escolar no âmbito de práticas pedagógicas de professoras do ensino fundamental, por meio de oficinas dos jogos teatrais do Teatro do Oprimido – TO. Levando em consideração as diversas pesquisas sobre a violência escolar, mas agora trazendo o Teatro do Oprimido como uma novidade para investigar e intervir sobre o referido objeto.

Assim, a instrumentalização do Teatro do Oprimido nesta investigação favoreceu o enfrentamento à violência escolar por meio da conscientização para a transformação de práticas violentas em atitudes de respeito, amorosidade e compromisso com a mudança pessoal e social por meio da educação. Durante o texto, ficou registrado a influência da pobreza (fome e carência de bens), a negligência de direitos e a violência doméstica como bases principais para relação opressor-oprimido, mas, também se evidenciou a vitalidade emergida da educação

como instrumento capaz de nortear as pessoas no seu processo de humanização, tornando-se um Ser Mais que conseqüentemente será capaz de contribuir para a humanização e emancipação de outros.

Por outro lado, sabemos que as questões da violência escolar e da opressão continuaram presentes nas vidas das pessoas. Mas, o que queremos reiterar neste artido é que apesar dessa dimensão, não podemos ficar de braços cruzados aceitando a opressão como se fosse assim mesmo, normal. Nossa posição no mundo, enquanto sujeitos do “Ser Mais” (FREIRE, 2014) é uma posição de quem faz, de quem transforma e busca libertação por meio do conhecimento, ou seja, da educação libertadora que é feita por nossas práticas, por nosso compromisso com o saber e com as pessoas.

Por fim, ainda no âmbito desse estudo, outro resultado importante emergido das experiências das oficinas do Teatro do Oprimido foi frutificar nos corações dos participantes a sensibilidade para o amor à vida, para que como homens e mulheres em formação e transformação possam sempre Ser Mais e melhores do que já são na escola, na família e no mundo. Enfrentando todo tipo de opressão e reafirmando a liberdade e a emancipação cabível a todos nós, homens e mulheres.

REFERÊNCIAS

- Abramovay, Miriam; RUA, Maria das Graças. *Violência nas escolas*. Unesco, 2002. Disponível em: <<https://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/view/1785/1574>>. Acesso em: 4 jan. 2019.
- Bardin, L. *Análise de conteúdo*. São Paulo: Edições 70, 2011.
- Boal, Augusto. *Jogos para atores e não atores: Augusto Boal*. São Paulo: Cosac Naify, 2015.
- _____. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas: Augusto Boal**. São Paulo: Cosac Naify, 2013.
- _____. *A estética do oprimido*. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.
- Braga, M. M. S. de. *Prática pedagógica docente-discente: traços da pedagogia de Paulo Freire na sala de aula*. Recife: Editora UFPE, 2015.
- Freire, Paulo. *Conscientização*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez, 2016.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 36. ed. ver atual. São Paulo: Paz e Terra, 2014a.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 56. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014b.
- _____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- _____. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Godoy, A. S. Pesquisa qualitativa tipos fundamentais. *RAE- Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n.3 , p.21, maio-junho 1995.
- Oliveira, Maria Marly de. *Como fazer pesquisa qualitativa* 4. Ed. Petrópolis, RJ:Vozes, 2012.
- Rolim, Marcos. *A formação de jovens violentos: estudo sobre a etiologia da violência extrema*. 1. Ed. Curitiba: Appris, 2016.

INFLUÊNCIA DOCENTE NA ORIENTAÇÃO DE ESTUDANTES PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E INGRESSO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR¹

ID 3

Fabiana Ferreira SILVA

Kátia Maria da Cruz RAMOS

Universidade Federal Rural de Pernambuco/UFRPE

professorafabyana@gmail.com; katiamcramos@gmail.com

Resumo: O presente estudo analisou as possíveis influências de professores-orientadores de estudantes na graduação e na pós-graduação, tanto no ingresso como na formação de professores na Educação Superior. Trata-se de uma pesquisa qualitativa na qual foram realizadas entrevistas narrativas com três participantes (01 professora da Educação Superior, 01 doutoranda e 01 mestranda). O tratamento das informações coletadas foi respaldado na análise de conteúdo temática. Os resultados da pesquisa evidenciaram influências dos orientadores tanto no âmbito do ingresso no magistério superior (estímulo para realizar concurso docente, convite para participar de projetos de monitoria e iniciação científica), bem como na formação de professores (integração de grupos de pesquisa, tempo e forma das interações estabelecidas, etc.). Esperamos que as reflexões apresentadas a partir das narrativas contribuam com o debate sobre a formação de professores ampliando o olhar sobre a atividade de orientação na Educação Superior.

Palavras-chave: Formação de Professores; Educação Superior; Orientação de Estudantes.

INTRODUÇÃO

A docência está imersa em uma trama de relações cuja interatividade constitui característica basilar. Para Tardif e Lessard (2005), na profissão docente o “objeto” de trabalho não é constituído de matéria inerte, mas de relações com pessoas que podem resistir ou participar da ação dos professores. Essa resistência ou participação pode ser influenciada por fatores pessoais e contextuais (institucionais, sociais, históricos, culturais, políticos, econômicos, dentre outros). Consequentemente, este trabalho com seres humanos, sobre seres humanos e para seres humanos tem a interação como o cerne de todas as atividades da profissão docente.

A interação com os pares e com os técnicos geralmente é pontual e ocorre em momentos formais (grupos de pesquisa, reuniões, etc.) e informais (sala de professores, troca de e-mails com materiais, etc.). Já na relação com os estudantes da Educação Superior, os professores estão mais próximos dos mestrandos e doutorando, interagindo com maior periodicidade, especialmente na sala de aula e nas reuniões de orientação.

Por se tratar de um trabalho interativo e, por conseguinte, coletivo, as relações estabelecidas são complexas e multidimensionais, ou seja, a interação acontece em um contexto social e histórico global que afeta a natureza do trabalho docente.

Considerando a complexidade da atividade docente, principalmente devido à interatividade que requer e permeia esta profissão, o presente estudo teve como objetivo analisar como a atividade de orientação pode influenciar o ingresso e a formação de professores para a Educação Superior. Para tanto, o trabalho está organizado em quatro seções: esta primeira contextualiza e problematiza a temática; a segunda destaca a complexidade das relações estabelecidas na docência; a terceira contempla os procedimentos metodológicos que nortearam a

¹ Pesquisa financiada pela Fundação de Amparo à Ciência e Tecnologia do Estado de Pernambuco (FACEPE), através da concessão de bolsa de doutoramento.

pesquisa; e a quarta congrega a discussão dos resultados. Por fim, as considerações finais na qual são sistematizadas reflexões sobre possíveis influências da relação orientador-orientandos.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste estudo compreendemos a complexidade da docência a partir de seu reconhecimento como uma atividade humana dinâmica, que envolve relações com diferentes atores e requer dos professores saberes teóricos e práticos que possibilitem a mediação da aprendizagem dos estudantes. No caso, conforme afirma Souza (2006), para a construção da humanidade do ser humano, mediante ações educativas, faz-se necessário entender a complexidade do professor, do estudante, do conhecimento, das inter-relações nas instituições e da diversidade do contexto.

Corroborando com essa forma de pensar, Cunha (2010) ressalta a importância da relação teoria-prática. Para a autora, só será possível avançar em processos de formação de professores quando for reconhecida a complexidade da docência como uma profissão que exige saberes específicos para o exercício de uma prática que não se repete.

Nessa mesma direção, Roldão (2007) afirma que “o saber profissional tem de ser construído assente no princípio da teorização, prévia e posterior, tutorizada e discutida, da ação profissional docente, sua e observada noutros” (p. 08). Essa construção é possível porque a formação docente é longitudinal e constitui-se ao longo da carreira, sendo permeada pelas múltiplas relações estabelecidas com diferentes atores do sistema educacional.

Outro autor que também destaca a importância da prática sem a dissociação teórica é Larrosa (2002) ao afirmar que “o saber da experiência se dá na relação entre o conhecimento e a vida humana” (p. 19). Para o autor, o saber da experiência docente resulta da relação que os professores podem estabelecer com os conhecimentos. Trata-se de um movimento dinâmico e, por essa razão, o saber docente proveniente da experiência não pode ser compreendido como um saber limitado à prática.

Por tal razão, ter experiência não é acumular informações e repetir práticas ao longo do tempo sem refletir e transformá-las continuamente. Para que a experiência possa vir a constituir um saber consciente para os professores faz-se necessário, segundo Larrosa (2002), “[...] parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, demorar-se mais nos detalhes, suspender a opinião, [...], escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço” (p. 160).

Sendo a docência uma profissão de relações, essa interação pode acontecer, de forma próxima ou distante, especialmente nas orientações de estudantes nas atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essa tarefa pode envolver desde a orientação de monitores e estagiários até a produção de artigos, projetos de iniciação científica, projetos de extensão, monografias, dissertações e teses. Pode ser uma relação estabelecida apenas durante a produção de um trabalho acadêmico em um semestre letivo na graduação mas também pode durar até uma década.

Nesse âmbito, reiterando a concepção de docência como uma profissão de relações (Souza, 2006; Cunha, 2010), chamamos atenção neste trabalho para as interações estabelecidas entre orientador-orientando. Sobre esse aspecto, Quixadá Viana e Veiga (2007) destacam que essa relação pode ser solitária ou solidária trazendo implicações para a formação docente. Esses autores salientam que ainda são escassos estudos sobre a atividade de orientação acadêmica e a maioria das publicações sobre o tema enfatiza o processo de produção do trabalho científico através da estruturação de manuais com técnicas e modelos “bem sucedidos” de orientação.

Por sua vez, o nosso estudo não tem como foco a busca de metodologias para orientar estudantes. Isto porque não restringimos a influência da relação orientador-orientando apenas ao êxito da produção escrita (artigos,

dissertação e tese). Essa interação na Educação Superior constitui um elemento que permeia o processo de profissionalização docente.

No caso, salientamos que o desenvolvimento da relação orientador-orientando, bem como as outras tarefas específicas dos professores que atuam no magistério superior podem sofrer influências internas e pressões de órgãos externos (CAPES², dentre outros), podendo comprometer a formação acadêmica. Portanto, o contexto sócio-político-histórico no qual estão inseridos os atores do sistema educacional também influencia suas relações e foi um aspecto considerado em nossa pesquisa.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa tem como base a abordagem qualitativa (Minayo, 2009) uma vez que demandou o levantamento de informações permeadas de subjetividades dos participantes sobre a relação que estabeleceram e/ou estabelecem com seus orientadores/orientandos no âmbito dessa influência tanto para ingressar na Educação Superior, como também da formação de professores para atuar neste nível de ensino.

Para tanto, procedemos à realização de entrevistas narrativas como procedimento para coleta de dados visto que, segundo Duarte (2004), esse instrumento possibilita apreender crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos. Por se tratar de uma entrevista que traz informações detalhadas sobre determinado assunto, para este artigo estamos trazendo os relatos de três participantes (01 professora da Educação Superior, 01 doutoranda e 01 mestranda).

Para fins de tratamento dos dados recorreremos à técnica da análise de conteúdo temática proposta por Bardin (2002). Por conseguinte, a exploração do material proveniente das entrevistas aconteceu desde as gravações até o momento de análise propriamente dita, a partir dos núcleos de sentido destacados nas transcrições. Após essa sistematização, foi possível identificarmos categorias empíricas e chegarmos à última etapa da análise fazendo inferências com base na fundamentação teórica.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Iniciamos esta seção destacando a influência da atividade de orientação na formação de professores de uma entrevistada que exerce a docência há 18 anos na Educação Superior. O seu ingresso na docência foi motivado pelo convite de sua ex-orientadora da graduação que a informou sobre um edital para seleção de professor auxiliar em uma IES pública. Na época, o concurso não exigia pós-graduação *stricto sensu* e ela foi aprovada assim que concluiu um curso de bacharelado. A partir de seu ingresso na docência, ela fez mestrado, doutorado, pós-doutorado e desenvolve atividades tanto na graduação como na pós-graduação.

Acerca da trajetória acadêmica desta professora, é pertinente salientar que o seu ingresso e a formação para atuar no magistério superior foram permeados de influências dos orientadores que teve tanto na graduação como na pós-graduação, conforme excertos da narrativa desta professora:

Quando eu fiz graduação consegui uma bolsa para fazer iniciação científica, só que naquela época era muito mais concorrido que hoje pois a demanda era grande e tínhamos poucos professores com doutorado. [...] Assim que iniciei essas atividades, senti uma identificação com o ambiente acadêmico, gostava de vir pra cá, achava interessante conversar e conviver com os professores e os estudantes. Mas ao término da graduação, como precisava de salário, fui trabalhar na empresa da família mas não me identifiquei com o trabalho administrativo. **Foi quando recebi um telefonema da minha ex-orientadora dizendo: “vai abrir um edital agora, de seleção, eu acho que você tem perfil por conta da iniciação científica”.** Foi um

² Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

dos últimos concursos feitos para os chamados professores auxiliares, que é o professor só com graduação. [...] Eu passei, comecei a dar aulas na graduação e daí para o mestrado foi uma consequência natural, porque a gente aqui na atividade acadêmica sente a necessidade de se informar, de estar qualificado para o exercício da sala de aula. [...]. **No meu mestrado eu fui orientada por um professor que não era da minha área mas isso foi muito bom porque ampliou a minha visão e até hoje utilizo as referências que conheci com ele...** já no doutorado, tive a orientação de uma professora que tinha uma vivência no exterior, **fator que me favoreceu a ampliar os relacionamentos pois criamos em Recife um grupo de pesquisa interinstitucional** com professores do Rio de Janeiro, de Alagoas, do Rio Grande do Sul e de Santa Catarina. **O grupo era coordenado pela minha orientadora e posteriormente ela me passou esta função, cujas atividades e relações estabelecidas ajudam muito na minha formação até hoje.** Foi por meio dessas relações que consegui, inclusive, fazer o pos-doc que também contribuiu muito com a minha formação docente (PROFESSORA, 2017, grifos nossos).

A partir da narrativa supracitada constatamos a influência dos orientadores na formação da entrevistada, notadamente, a partir da interação que se estabelece durante o processo formativo. Assim, concordamos com Souza (2006) ao afirmar que a docência é uma ação coletiva de formação humana. Além disso, salientamos que as relações entre os diferentes atores do sistema educacional constitui elemento fundante da profissionalização docente. Nesse sentido, trazemos outro fragmento da entrevista na qual a professora destaca a importância das relações na sua formação docente:

Durante a minha atuação como docente, uma das coisas que venho refletindo é que **o mais importante não é a gente ter o melhor conteúdo a dar, eu acho que a base está no respeito que a gente tem pela relação**, sabe... as pessoas que me marcaram foram aquelas que tiveram mais respeito por mim. **A minha orientadora no doutorado, por exemplo, foi uma grande professora, principalmente do ponto de vista ético.** [...] Ela não chegava pra dar uma aula, mas para **interagir** com a gente e nessa interação saíam coisas fantásticas, histórias de vida, experiências e ela fazia aquela costura com a teoria que pra mim que foi muito marcante... **ainda bem que eu tive ela como orientadora** (PROFESSORA, 2017, grifos nossos).

Neste relato verificamos a importância que a professora atribui às relações que fazem parte da profissão docente destacando o papel da sua orientadora em seu processo formativo. No exemplo supracitado, a relação estabelecida foi solidária (Quixadá Viana & Veiga, 2007) e constitui uma experiência marcante (Larrosa, 2002), ou seja, que tocou a entrevistada e vem possibilitando a transformação das ações que ela desenvolve. Por sua vez, também identificamos casos em que a experiência vivenciada pela participante com seu orientador foi marcante no sentido negativo, levando à pessoa a desistir do mestrado e voltar a fazer o curso anos depois sob outra orientação. Vejamos este outro relato:

[...] Logo após concluir a graduação, eu ingressei no mestrado, cursei todas as disciplinas mas não defendi a dissertação... **eu não sabia que na pós-graduação se caminha muito sozinho, digo isso porque praticamente não interagi com o meu orientador.** Ficou muito pesado pra continuar e pensei: "se isso era uma coisa pra me fazer bem mas tá me prejudicando a esse ponto, é melhor parar por aqui". Foi então que decidi sair do mestrado e tentar novamente anos depois na esperança de conseguir outro orientador. [...] **Eu acho que a possibilidade de você aprender com pessoas é a melhor formação, mas na minha primeira experiência no programa não existiu relação orientador-orientando.** Eu acho que existe uma carência de formação voltada à própria atividade de orientação porque a gente vê aqui e também escuta amigos que estão em outros programas, que há uma diferença muito grande entre os orientadores, isso é óbvio porque cada um tem a sua individualidade e o seu jeito de conduzir as atividades, mas eu acho que poderia haver diretrizes que guiassem esse processo, por exemplo, **na orientação é necessária abertura para o orientando, paciência, compreensão e, sobretudo, respeito.** Não se trata apenas de ler e sugerir melhorias no texto, eu acho que têm coisas básicas, como princípios para nortear essa relação pois **a gente aprende e se forma a partir dessas experiências, observando e refletindo, principalmente, a partir dos exemplos dos nossos professores.** Ainda bem que a minha orientadora atual tem uma postura mais próxima e por isso a nossa relação vem possibilitando uma maior troca de conhecimentos e experiências (MESTRANDA, 2017, grifos nossos).

A narrativa supracitada ilustra não só duas experiências de formação durante o mestrado, mas também chama atenção para aspectos básicos (abertura, respeito, etc.) imprescindíveis à relação orientador-orientando. Enquanto a primeira experiência dessa outra entrevistada foi solitária (Quixadá Viana & Veiga, 2007), a sua decisão de sair do programa e voltar em outro momento possibilitou estar sob outra orientação com maior proximidade, fato

que favoreceu sua formação. Todavia, a participante reconhece que a sobrecarga de trabalho que os professores têm, notadamente, na pós-graduação, limita o tempo de dedicação às orientações:

Algo que dificulta a criação de vínculos entre os professores e os estudantes para que a relação flua melhor é a **sobrecarga de tarefas que existem para os orientadores**, metas de publicação, prazos, quantidade de orientandos, envolvimento em diferentes projetos, aulas na graduação e na pós-graduação, inúmeras reuniões... enfim, **por causa de tudo isso a tarefa de orientação, que é tão importante, acaba ficando em segundo plano** (MESTRANDA, 2017, grifos nossos).

O excerto supracitado sinaliza fatores do contexto educacional que interferem na qualidade do trabalho e da relação entre professores e estudantes. Acerca do exposto, Veiga (2014) salienta que a docência na Educação Superior também é complexa porque sua constituição se faz nas relações sociais e históricas que a circundam. Assim, considerando que a docência está inserida em um contexto (social, político, econômico, cultural, histórico) que influencia o exercício desta profissão, concordamos com Souza (2006) ao afirmar que se faz necessário pensar na globalidade da formação de professores.

Nesse sentido, a formação de professores na Educação Superior ao mesmo tempo em que é uma incumbência do sistema educacional, também é afetada por ele mediante políticas avaliativas que valorizam mais a quantidade (de estudantes, de carga-horária, de artigos, de projetos, etc.) do que a qualidade das atividades desenvolvidas. As inúmeras demandas e exigências que os professores têm no magistério superior vêm, inclusive, levando ao adoecimento docente e discente.

Sobre esse aspecto, a participante supracitada (mestranda) relatou que quando percebeu que o seu processo de formação não estava lhe fazendo bem, decidiu sair do curso e voltar em outro momento. Nesse âmbito, ela reconhece que o fato da sua relação com o orientador não ter sido bem sucedida talvez seja decorrente da sobrecarga de atividades que os professores têm na Educação Superior.

Para finalizarmos as reflexões acerca das influências da atividade de orientação na formação de professores, trazemos a última narrativa de uma doutoranda que despertou para a docência a partir dos projetos que desenvolveu na graduação com uma professora que é sua orientadora há quase 10 anos. Vejamos sua narrativa:

Eu nunca pensei em ser professora, mas quando entrei na graduação tive oportunidade de fazer monitoria com uma professora **que é minha orientadora até hoje no doutorado**... ela abriu a seleção de monitoria, eu fiz e amei. E aí, depois eu fiz outra monitoria, depois eu fiz PIBIC e fui naturalmente sendo envolvida por essa coisa da vida acadêmica [...]. eu sempre amei ficar na universidade, as pessoas, o clima, a coisa de aprendizado, então eu tive vontade de fazer uma pós-graduação, uma especialização mesmo e na época eu conversei com a minha orientadora e ela disse **“por que você não faz logo o mestrado? Por que você já num participa da seleção do mestrado?”** Então, por influência dela também, eu fiz! Eu já tava muito envolvida com o dia-a-dia na universidade e aí vi esse estímulo como uma possibilidade de ir além, fiz a seleção, passei e iniciei o mestrado... já o doutorado teve um pouco da influência da família mas, principalmente, da minha orientadora, que disse: **“faça, faça logo, faça logo o doutorado porque depois eu vou me aposentar”**. Ela, um pouco que me adotou assim e foi por isso que hoje estou aqui. **A minha orientadora foi peça-chave na minha formação e decisão para seguir a docência**, desde os projetos que me orientou na graduação (a monitoria, o PIBIC) e depois durante todo esse tempo na pós-graduação... (DOUTORANDA, 2017).

A partir da narrativa supracitada constatamos a influência da professora-orientadora desta participante que há quase 10 anos acompanha a sua formação: 04 anos na graduação, 02 anos no mestrado e 04 anos no doutorado. A entrevistada inicia seu relato dizendo que não pensava em ser professora, mas a partir das atividades que desenvolveu juntamente com essa professora desde a graduação começou a identificar-se com a docência e com o ambiente acadêmico. Trata-se de um exemplo que evidencia a influência da orientadora no ingresso da participante na carreira acadêmica.

Além disso, ao declarar que sua orientadora a adotou na universidade, sinaliza que esta relação é próxima e solidária (Quixadá Viana & Veiga, 2007). Por sua vez, essa proximidade também pode ser afetada pela dimensão

afetiva. Segundo Tardif e Lessard (2005), a afetividade ocupa lugar de destaque no trabalho interativo e tanto os professores, como os estudantes, podem ter relações positivas ou decepcionantes. Sobre esse aspecto, apesar de a orientadora da participante supracitada (doutoranda) ter forte influência na sua decisão de seguir carreira acadêmica, na continuidade da entrevista ela relatou aspectos de sua prática docente que pretende fazer diferente.

A minha orientadora é a minha principal referência de formação, mas eu espero ter uma postura diferente da dela em vários aspectos na minha atuação docente. Por exemplo, eu fui sua aluna e posso dizer que **o comportamento dela em sala de aula na graduação não me inspira, eu percebo que é** muito diferente a relação que ela tem comigo da relação que ela tem com os alunos da graduação... Agora, se você conseguir se aproximar dela por algum motivo e tudo, ela é a melhor professora do mundo, mas ela também é muito durona em sala de aula, muito direta, ela dá aula muito expositiva, ela não quer discussão, ela tem umas opiniões muito firmes, com a roupa que o aluno vai (risos). Então têm **alguns aspectos que se tornam referência para eu fazer diferente**, sabe. Por outro lado, a minha orientadora me inspira em algumas ações da docência, por exemplo, ela se envolve em projetos criativos, ela é bem tecnológica, inovadora, então isso me inspira muito... Eu acho que o tempo da nossa relação é crucial, nossa, quase 10 anos, eu amadureci e aprendi muito sobre a docência nesse período (DOUTORANDA, 2017).

Diante do exposto, constatamos a influência da orientadora no processo formativo da participante e concordamos com Cunha (2010) ao afirmar que os estudantes têm referências sobre a docência a partir da relação com seus professores ao longo da trajetória escolar e tendem a reproduzir modelos que fizeram parte da sua formação. De um lado pode existir a tendência à reprodução dos modelos que admiramos, mas também haver o desejo de distanciarmos-nos das referências de que não gostamos. No caso supracitado, a participante faz uma reflexão, durante a entrevista, dos aspectos que vai seguir e daqueles que pretende fazer diferente na sua atuação enquanto professora.

Nesse âmbito, reiteramos as palavras de Duarte (2004) sobre o uso de entrevistas narrativas: “quando realizamos uma entrevista, atuamos como mediadores para o sujeito apreender sua própria situação de outro ângulo, conduzimos o outro a se voltar sobre si próprio; incitamo-lo a procurar relações e a organizá-las” (p. 220). Assim, as entrevistas realizadas possibilitaram aos participantes refletir, ressignificar e dar um novo sentido as suas ações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tendo como base a docência como uma profissão de relações (Souza, 2006; Cunha, 2010; Veiga, 2014), nesta pesquisa investigamos as possíveis influências dos orientadores de estudantes na graduação e na pós-graduação, tanto no ingresso como na formação de professores para a Educação Superior.

Para tanto apresentamos reflexões provenientes das respostas de três participantes que narraram como se deu seu ingresso na docência e os aspectos que contribuem com a sua formação. Quanto às influências para o ingresso na docência, identificamos casos em que a professora-orientadora indicou e estimulou a participante a realizar concurso, promoveu a integração em grupos de pesquisa, bem como convidou para participar de projetos de monitoria e iniciação científica possibilitando a identificação da pessoa com a docência.

No que tange às influências na formação de professores para a Educação Superior, esses orientadores foram citados como referências positivas e/ou negativas que marcaram a trajetória acadêmica das participantes. Dentre os aspectos destacados neste processo formativo, foram citados: a forma como essa interação foi estabelecida, o respeito, a ética, o tempo da relação, a presença mas também a ausência de orientação. É pertinente salientar que a sobrecarga de atividades dos professores foi relatada como fator que dificulta a orientação e a relação entre professores e estudantes.

Para além dos resultados, a pesquisa possibilitou às participantes refletirem sobre seu processo formativo e, a partir desse olhar, rever sua trajetória analisando aspectos que permearam suas experiências possibilitando, inclusive, pensar sobre sua atuação docente.

REFERÊNCIAS

- Bardin, L. (2002). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Cunha, M. I. (2010). *Docência Universitária*. Recuperado em 18 julho, 2015, de <http://goo.gl/TUQggY> .
- Duarte, R. (2004). A entrevista em pesquisas qualitativas. *Educar em revista*, Curitiba, 24, 213-225.
- Larrosa, J. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, 19, 20-28.
- Minayo, M. C. (2009). O desafio da pesquisa social. In: Deslandes, S., Gomes, R. & Minayo, M. C. (Orgs.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Rio de Janeiro: Vozes, 9-29.
- Quixadá Viana, C. & Veiga, I. (2007). Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade? *Anais da 30ª Reunião da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação-ANPEd*, Caxambu-MG, GT04.
- Roldão, M. C. (2007). Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional, *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, 12(34), 94-103, jan./abr.
- Souza, J. F. (2006). *E a filosofia da educação: quê? A reflexão filosófica na educação como um saber pedagógico*. Recife: NUPEP UFPE Edições Bagaço.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis: Vozes.
- Veiga, I. (2014). Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. *Rev. Diálogo Educ.*, Curitiba, 14(42), 327-342, maio/ago.

O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR SOB A ÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA EM SUAS VIAGENS PEDAGÓGICAS REALIZADAS À EUROPA E A AMÉRICA (1925-1927)

ID 160

Reisla Suelen de Oliveira SILVA

Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

reislasilva@gmail.com; reislasilva@campus.ul.pt

Resumo: Este artigo tem como objeto de investigação o tempo e espaço escolar sob a ótica das representações de Anísio Teixeira em suas primeiras viagens pedagógicas que realizou à Europa e aos EUA - Estados Unidos da América (1925-1927). Durante as referidas viagens e a partir delas, Anísio Teixeira produziu alguns escritos: relatos pessoais, relatório, entrevista concedida a um jornal e diário de bordo. Para efeito desta pesquisa foram utilizados, um manuscrito de seis páginas que contém anotações relativas às visitas de Teixeira às escolas da Bélgica e um conjunto de anotações manuscritas de 54 páginas. Sobre os escritos de viagem aos EUA, foi utilizado o livro “*Aspectos americanos de educação e anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*”, que consiste numa descrição que Teixeira realizou sobre sua visita às instituições educacionais americanas e um texto de cunho teórico sobre a educação pragmática de John Dewey. A questão principal desta pesquisa foi: que representações sobre o tempo e espaço escolares o jovem Anísio Teixeira elaborou sobre Europa e América nos relatórios produzidos a partir das viagens de 1925 e 1927? O material foi analisado sob a perspectiva documental e bibliográfica. As referências teóricas e de método foram o conceito de representação e o conceito de comparação. A técnica utilizada para identificar e comparar os elementos descritos por Teixeira foi a análise de conteúdo. Na prática, os escritos das viagens foram recortados em unidades de registro (palavras, frases e parágrafos), aglutinados tematicamente por meio de classes iniciais, intermediárias e finais. Os resultados obtidos permitem inferir que as representações sobre o tempo e espaço escolares de Teixeira sobre a América é inversa à representação sobre a Europa e suas escolas. Na Europa suas representações são pouco aprofundadas, com pequena ênfase nas escolas Belgas. Além de que as visitas a essas escolas entraram na agenda de Teixeira em virtude da leitura que já realizara, ainda no Brasil, do livro de Omer Buyse, que associava o país europeu às boas práticas escolares orientadas por métodos americanos. Já as representações sobre tempo e espaço escolares americanos são mais aprofundadas, além de Teixeira deixar claro seu entusiasmo por este modelo escolar, que em sua avaliação daria conta de formar pessoas capazes de adaptar-se as constantes mudanças da sociedade, além de ser as referências educacionais que ele julgava bem-sucedidas.

Palavras-chave: Tempo, Espaço, Escolas, Representações, Viagens, Anísio Teixeira

1. O TEMPO E O ESPAÇO ESCOLAR SOB A ÓTICA DAS REPRESENTAÇÕES DE ANÍSIO TEIXEIRA EM SUAS VIAGENS PEDAGÓGICAS REALIZADAS À EUROPA E A AMÉRICA (1925-1927)

Os escritos a seguir são parte da pesquisa de mestrado realizado pela autora com a finalidade de comparar o conteúdo das representações nos registros de Anísio Teixeira quando de suas duas primeiras viagens pedagógicas à Europa e aos Estados Unidos da América respectivamente (1925-1927). Comparar é o mesmo que pôr duas ou mais coisas, objetos ou fenômenos lado a lado e evidenciar suas semelhanças e diferenças. É também um confronto entre dois ou mais objetos ou situações, definindo-se um deles a partir de uma qualidade conhecida do outro. Portanto, comparar é também a possibilidade de ressaltar as características de um em comparação com outro ou outros, algo como um jogo de presenças e ausências. Além disso, segundo Nóvoa (2009) o sujeito que compara, certamente tem um roteiro prévio definido. No caso desta pesquisa, Teixeira, de forma contextualizada, tem como ponto de partida os problemas educacionais brasileiros sobretudo “baianos”, já que na altura de sua primeira viagem ele era recém-chegado à Inspeção de Instrução Pública. Neste contexto, Teixeira coleta dados para comparação, elaboração de “tipos ideais” e proposição de elementos de previsibilidade de resultados futuros para suas ações educacionais. (Nóvoa, 2009.p.44).

A questão sobre a qual o artigo se dedica, a partir do exercício comparativo, é a de identificar quais seriam as representações de Anísio Teixeira sobre tempo e espaço escolares partir das referidas viagens. Afinal, essa é uma das questões sobre Teixeira que ainda permanece em aberto.

O conceito de representação em Chartier (2009) foi o principal referencial norteador desta pesquisa. O *Mundo como Representação*, sinaliza o reconhecimento da noção de representação pelos historiadores. Segundo Chartier (1991), essa noção

(...) autoriza a articular, sem dúvida melhor que o conceito de mentalidade, três modalidades de relação com o mundo social: de início, o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais os representantes (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (p.183).

Pode-se dizer então, que as representações são sociais, individuais ou coletivas, determinadas pelos grupos, e que acabam produzindo um efeito prático na sociedade. Dessa forma, é preciso entender como ocorre a apropriação dessas práticas, e como são construídas as novas percepções do mundo social.

Neste sentido, buscou-se sempre considerar que o sujeito e jovem viajante Anísio Teixeira, além de brasileiro do início do século XX, era nordestino, filho de um coronel latifundiário e com forte formação católica jesuíta. Além disso, considerou-se também que Teixeira viajara primeiro à Europa e somente um ano e cinco meses depois visitara os EUA. Isso significa que a imagem ou a representação sobre a Europa e suas escolas certamente fora condicionada pela própria representação que Teixeira tinha do Brasil, um país predominantemente agrário, coronelista, atrasado economicamente e ainda marcado pela herança escravista. Não se desconsiderou também o fato de a viagem aos EUA ter sido posterior, ou seja, quando Teixeira foi aos EUA, além de uma representação do Brasil, ele tinha também uma representação da Europa. Inevitavelmente, toda essa bagagem condicionou a representação sobre tempo e espaço escolares que o jovem Teixeira elaborou sobre os EUA e suas escolas.

1.1. Tempos e espaços escolares europeus

Os relatos pessoais de viagem à Europa somam 54 páginas manuscritas em letras grandes, com palavras espaçadas e com média de quinze linhas por página. Sobre a tipologia textual, no conjunto de anotações sobre a Europa, a escrita de Anísio Teixeira é informal e fragmentada, tanto que impõe uma leitura lenta e exige paciência do leitor, principalmente por se tratar de grafia manual. Há no documento muitas rasuras, algumas abreviaturas e palavras soltas. Em determinados momentos a escrita é poética e, em outros, filosófica.

A maior parte desses escritos é referente às paisagens urbanas, a aspectos naturais, às cenas cotidianas e a pessoas com as quais Anísio Teixeira convivera ou conversara durante os seus deslocamentos e permanências. Neste relato pessoal não há menção de visita às escolas belgas, esse evento somente foi registrado no outro relato pessoal de apenas seis páginas. Conforme mencionado, nenhum desses escritos foram publicados. Nesse documento Teixeira destacou um pouco as disciplinas observadas, o currículo, o método de ensino e a organização escolar; fez inflexão sobre alguns pontos positivos e negativos das escolas.

Em visita à Escola Charles Buisson, Teixeira observou o laboratório de psicologia experimental durante duas horas e meia e analisou atividades desenvolvidas pelos alunos do último ano de estudo. Desta observação Teixeira (1924/1927) destacou que as experiências realizadas visavam a desenvolver os sentidos, a atenção e a memória, o que propiciavam ao aluno um "(...) o espírito de precisão e de escrupulo a que conduzem naturalmente essas sutis

investigações pedagógicas. Além disto essas experiências, abrem-lhe os olhos para a compreensão da pedagogia e sua actual preocupação científica”. Nesse trecho Teixeira já antecipa as futuras proposições que faria sobre a educação escolar ativa, a confluência entre a ciência, cultura e prática.

Logo em seguida, Teixeira (1924/1927) relatou uma análise que fez dos “(...) trabalhos que os alunos apresentam no fruir do último ano de estudo. Em sua consideração destaca o seguinte aspecto: “As theses ou melhor os assuntos são de preferência de sciencia pedagógica e tratados com o methodo, a clareza e a experimentação de um trabalho nitidamente científico”.

Ainda na Escola Charles Buisson, Teixeira observou também uma turma primária durante uma aula de geometria. É interessante notar como as observações realizadas pelo jovem Teixeira eram guiadas por um sentido prático, isto é, demonstravam ser observações dirigidas por uma consciência clara dos problemas que tinha para resolver como ocupante do cargo de inspetor de instrução pública na Bahia. Seu objetivo era identificar experiências significativas que podiam ser apropriadas em suas intervenções no Brasil. Desta observação sobre a aula de geometria, Teixeira (1924/1927) destacou os alunos que estudavam a superfície de um hexágono: “(...) fizeram o desenho geometrico trabalho manual, (recortaram figuras) e observaram a toda a lição foi assustavelmente concreta”. É importante realçar as palavras e expressões que são empregadas no registro da observação: atividades, trabalhos práticos, trabalhos manuais, observação, atividades concretas. Dessa forma, na atividade observada, o que mais atraiu a atenção de Teixeira (1924/1927) foi a forma prática com que a aula era conduzida e “(...) o processo concreto, intuitivo e seguro com q o prof primário conduziu a sua aula de modo a fazer aquelas creanças compreenderem a noção de superfície e o modo de medi-la.”. É significativo o senso de pragmatismo expresso neste trecho, algo que permite pensar como o jovem de formação jesuítica já tinha uma sensibilidade para o pragmatismo, mesmo antes de conhecer a pedagogia de Dewey, algo que aconteceria mais tarde durante a viagem aos EUA. Mas tudo isso parece revelar o quanto as observações do jovem Teixeira também eram orientadas pela leitura do livro *Méthodes américaines d'éducation*. Ao mencionar a importância de o aluno compreender o conceito e, logo após, praticá-lo ao medir a superfície da figura geométrica, Teixeira dá indícios de sua preocupação com a praticidade da educação e com a força da experiência e do uso dos sentidos na aprendizagem.

Na Escola Charles Buisson, Teixeira assistiu também a uma aula de pedagogia para uma turma do primeiro ano de um curso de formação de professores. Mais uma vez, torna-se evidente o destaque que o jovem Teixeira dava ao caráter prático das atividades de ensino:

O prof, rapaz bem dotado e competente dava uma lição de psychologia. Essa lição suppunha noções de biologia e phylosofia que os alumnos recebem no curso preparatório e que são incansavelmente repetidas nos primeiros meses do curso normal 1º ano. A lição era sobre o processo de nossas sensações nervosas. A lição era dada com dada com certa minucia scientifica e tendendo a preparar os alumnos para compreensão dos fenômenos mentaes. Era uma iniciação a psychologia. Amanhã devo assistir os alumnos em trabalho, no laboratório de psychologia. (Teixeira, 1924/1927.)

Também na Bélgica, após visita à *École Normale Gardienne*, o jovem Teixeira citou a recente separação entre escola normal e o jardim de infância, dizendo que havia problemas e insuficiências neste modelo de ensino e muito o que se avançar. “Por enquanto a escola normal Gardienne é um ensaio com muitas insuficiências pessoal é comum, o material de ensino comum, apenas os programas diferem, mas não bastante para permitirem a especialização necessaria” (Teixeira, 1924/1927). Na mesma escola, Teixeira evidenciou positivamente a condução do ensino às crianças, mencionando recursos didáticos como a música e o desenho, que são empregados de forma a atrair e manter a atenção dos alunos. Teixeira (1924/1927) grifou a palavra disciplina, deixando transparecer o método e a organização com que fora educado nos colégios jesuítas e a educação séria em que acreditava. “Visitei

o jardim de infância. Mto. interessante. A parte extraordinária que dão a música. O desenho rythimico é engenhoso e parece-me eficaz. A música de modo geral disciplina extraordinariamente as creanças.”.

Sobre a gestão do sistema escolar Teixeira (1924/1927) fez referências às *dificuldades burocráticas* decorrentes de uma gestão centralizada:

O ministro é que decide tudo. No momento ele estava em caminho de uma modificação radical no corpo de professores porque o ministro não concordou que, por ex, a prof^a de pedag. ensinasse gymnastica, no que de resto ela se especializara, etc, etc. O contrário do que me dizia o Director da escola Charles Buls sobre o episódio com o inspector. A esc. normal aqui, como em França tem professor de sciencia e de linguas, ou melhor de literatura. A directora lhes distribue o serviço, contratada pelas auctoridades do estado e pelo ministro, que diz sempre a ult^a palavra. (Teixeira, 1924/1927.)

Ainda na *École Normale Gardienne*, Teixeira (1924/1927) assistiu a duas lições sobre as quais não destacou nenhum aspecto particular, mas registrou interesse em manter intercâmbio e troca de experiências educacionais entre a Bélgica e o Brasil, a fim de implantar mudanças na educação brasileira: “Assisti ainda a uma lição de physica e outra de (...) e conversamos depois valores e temas sobre o Brasil, a política, as directrizes sociais do Brasil, etc. Fiquei de lhe enviar a legislação escolar do Brasil.”.

Nota-se que neste relatório de seis páginas não há menção de Teixeira às escolas visitadas na França. Contudo, foram encontradas algumas correspondências no sitio eletrônico do Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea - CPDOC da Fundação Getúlio Vargas - FGV em que constam permissões para que o jovem inspetor visitasse as escolas francesas: como a carta de E. Orgeolet a Anísio Teixeira, pela qual se colocava à disposição para sua visita à *École de le Dunoub*, em Paris. A referida carta está em papel com timbre do departamento de instrução primária: *Préfecture Du Departament De La Seine. Direction de L'Enseignement Primaire Inspection* (AT c 1925.10.05 Rolo 36 foto 565).

Há também uma segunda carta do diretor de ensino primário da França a Anísio Teixeira, pela qual lhe envia a lista das escolas primárias que poderiam ser visitadas em Paris. (AT c 1925.10.06 Rolo 36 foto 565).

Uma última carta veio do ministro de Ciências e Artes belga, pela qual autorizava Teixeira a visitar escolas primárias e maternais de Bruxelas na Bélgica (AT c 1925.10.21 Rolo 36 foto 569).

É possível perceber que, na época de sua viagem à Europa Teixeira não tinha foco exclusivo nas questões educacionais; mesmo considerando que uma das finalidades era conhecer *in loco* as narrativas que ele lera sobre as escolas belgas. Talvez seja porque nesta altura, fazia apenas quinze meses desde que havia assumido o comando da educação pública, e era ainda parcial seu conhecimento sobre as escolas públicas baianas. Ou seja, o jovem Teixeira que viajou à Europa sentia-se inseguro e pouco inspirado para enfrentar a tarefa que tinha pela frente e, ao mesmo tempo, não tinha uma dimensão bem elaborada dos problemas da educação baiana.

O estado da Bahia tem uma extensão territorial relativamente grande e ocupa, no Brasil, o quinto lugar em extensão territorial, com 564.692 km², atrás apenas do Amazonas (1.570.745 km²), do Pará (1.247.689 km²), do Mato Grosso (903.357 km²) e de Minas Gerais (588.528 km²). Além disso, em 1920, a divisão judiciária da Bahia contava com 151 sedes municipais e, destas, apenas 43 eram consideradas cidades. Tratava-se, pois de uma unidade da federação com população predominantemente rural ou que habitava em vilas distantes umas das outras e sem infraestrutura. Vale lembrar que a Bahia é a unidade da federação brasileira com maior percentual de população negra. Dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) revelam que 76,3% dos baianos se autodeclararam pretos ou pardos.

Na década de 1920, a Bahia tinha um total de 3.334.465 habitantes e, destes, 2.720.990 não sabiam ler e escrever, ou seja, tinha um contingente de 81,6% de analfabetos. Em suma, a Bahia da época em que o jovem

Teixeira assumiu o comando da educação escolar possuía grande extensão territorial, população predominantemente rural, pobre, analfabeta e constituída por negros herdeiros recentes da escravidão. Fora isso, Salvador, a capital baiana, era, na década de 1920, a terceira maior cidade brasileira com um total de 283.422 habitantes, atrás apenas do Rio de Janeiro, que era a capital federal (1.147.599 habitantes) e São Paulo (579.033 habitantes).

Quando retornou da viagem à Europa, Teixeira permaneceu por dezoito meses no Brasil e foi nesse período que ele se dedicou ao conhecimento da condição das escolas e das estatísticas educacionais baianas, tempo e experiência suficientes para que ele se sentisse ao mesmo tempo impotente e desafiado. Descontente com o aprendizado que a Europa lhe proporcionara e, ao mesmo tempo, ciente dos desafios e disposto a enfrentá-los, o jovem Teixeira voltou a viajar em 1927. Ainda era jovem, mas já era outro sujeito, possuidor de experiências, conhecimentos e ânimos diferentes dos que habitavam sua subjetividade tão logo assumira o comando da educação baiana.

Essa é uma diferença importante entre as duas viagens. O jovem sujeito que viajou aos EUA em 1927 tinha outra bagagem cultural e é esta que lhe possibilitou realizar uma viagem bem diferente da viagem europeia em 1925. É nesse sentido que a viagem aos EUA vai constituir uma experiência formadora do pensamento educacional de Teixeira. É que em 1925 ele já percebia, mas não tinha exata clareza dos problemas educacionais baianos. Afinal, até os 24 anos de idade, o universo social e escolar que Teixeira frequentara era uma como bolha em meio à pobreza social e à precariedade escolar baiana. Além do pouco conhecimento dos problemas educacionais, o jovem Teixeira possuía heranças muito fortes em sua subjetividade da formação jesuíta associada à monarquia. Também não viajara sozinho à Europa: sua viagem fora acompanhada por importantes figuras do clero brasileiro.

1.2. Tempos e espaços escolares americanos

Sobre a viagem aos EUA, Anísio Teixeira produziu um diário com o título *Anotações de viagem aos Estados Unidos* e um relatório. A versão original do diário de bordo possui 50 páginas manuscritas e encontra-se sob a guarda do CPDOC da FGV. No entanto, utilizou-se para esta pesquisa o relatório publicado em 2006 pela editora da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), na coleção Anísio Teixeira com o texto denominado *Aspectos americanos de educação*. Neste caso, em forma impressa, o manuscrito de cinquenta páginas ocupa 15 páginas. O relatório de viagem consiste numa descrição que Teixeira realizara sobre sua visita às instituições educacionais americanas e um texto de cunho teórico, uma espécie de súmula sobre a educação pragmática de John Dewey. A estes escritos Teixeira deu o nome de *Aspectos americanos de educação*, que foram publicados em 1928, em duas edições, distribuídas pela Diretoria de Instrução Pública da Bahia às escolas normais e bibliotecas.

Conforme mencionado, em 2006 todos os textos produzidos a partir da viagem aos EUA (o diário, o relatório da excursão com o texto teórico) foram publicados em forma de livro na coleção Anísio Teixeira. O livro contém três partes. A primeira parte tem como título *Fundamentos de educação*, contém 51 páginas impressas e está organizada em quatro tópicos. Trata-se de um texto de cunho teórico no qual Teixeira (2006, p. 29) apresenta “(...) em breve resumo (...) as ideias com que John Dewey fixa o atual sentido de educação.”. A segunda parte é intitulada *Aspectos americanos de educação*, contém 119 páginas impressas e onze tópicos. Diferente do primeiro texto, que é teórico, esta segunda parte do livro é um registro da excursão que Teixeira (2006, p. 81) realizou nos EUA, visitando “(...) diversos estabelecimentos em vários pontos do país”. Cada um dos tópicos desta segunda parte é o relato dos aspectos que mais chamaram a atenção de Teixeira nos estabelecimentos visitados. A terceira parte é intitulada

Anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927, tem a forma de um diário que começa em 27 de abril de 1927 e termina em 9 de maio do mesmo ano e contém quinze páginas impressas. As anotações originais e manuscritas da viagem aos EUA foram transformadas mais tarde num relatório de 119 páginas impressas, destinado a detalhar as instituições escolares americanas e refletir sobre temas da educação. Neste relatório a escrita é formal, persuasiva e intencional. Tais afirmações revelam mais uma vez as intenções de Anísio Teixeira quanto ao destino dos textos que estavam sendo produzidos. Escrever para si próprio ou escrever para outrem é também uma atitude que revela uma representação latente.

Algo que o difere do relato pessoal da Europa é que este conjunto de escritos foi publicado em 1928 e distribuído às escolas normais e bibliotecas baianas.

Teixeira escolheu visitar uma região americana privilegiada, por sua economia, beleza e suas escolas. Não foi ao Arizona nem ao Texas, mas dirigiu-se apenas à região costeira do leste e centro-oeste dos EUA onde se concentravam as cidades mais desenvolvidas economicamente e onde estavam as melhores escolas. Além de destinar em torno de trinta dias para uma excursão pedagógica com roteiro elaborado por ele com interlocuções na Universidade de Columbia, o aprofundamento e as descrições produzidas sobre esses sistemas estão com maior detalhamento.

O enfoque de suas observações e representações foram bem direcionadas. Ele reproduziu o ensino americano de forma verticalizada, abordando com exatidão e clareza os princípios teóricos que sustentavam esse método de ensino. Ressaltou os pontos positivos dessa nova forma de pensar e agir sobre educação.

Sobre os espaços escolares americanas, Teixeira (2006) se surpreendeu com o modelo verticalizado da construção dos prédios escolares, com seu vasto espaço e organização das salas de aula. Isso, porque no Brasil e na Bahia de Teixeira, grande parte das escolas funcionavam em casas antigas, improvisadas e precárias. Era prática comum os professores custearem com seu próprio salário o aluguel da casa ou prédio onde se ministravam as aulas (NUNES, 2000). Na América, Teixeira encontrou-se com outro modelo físico de escola:

Edifícios circundados de campos e de gramados, esses mesmos campos e gramados que tornam os colégios americanos tão aprazíveis e tão fascinantes para o visitante. Espaços são amplos e tão largo, que lhe é impossível resistir à sensação de beleza e de tranquilidade. (Teixeira, 2006, p. 99.)

Além da estrutura e das instalações escolares, Teixeira (2006, p. 95) observou a disposição das salas de aula: “As carteiras são substituídas por mesas e cadeiras e o ambiente em nada se aproxima do ambiente tradicional das escolas, ganhando conseqüentemente em realidade”. Observou ainda que “(...) as classes são **requintes de organização moderna e surpreendentemente ricas de toda sorte de material.**” (Teixeira, 2006, p. 109) (*destaques da autora deste trabalho*). As palavras em destaque com as quais Teixeira se refere à sala de aula americana revelam como ele se surpreendeu com a modernidade da escola e com a variedade de materiais utilizados no cotidiano escolar. A surpresa vem, portanto, referenciada na representação das escolas europeias, diferentes em sua estrutura e, provavelmente, da realidade com a qual Teixeira trabalhara em seus primeiros três anos na Inspeção de Ensino da Bahia. A educação baiana na década de 1920 em nada se assemelhava ao vasto aparelhamento didático e à requintada organização que possuía a escola americana. De acordo com Nunes (2000), na Bahia, o governo não oferecia mobiliário escolar e os próprios alunos, na pobreza em que se encontravam, muitas vezes adquiriam pequenos bancos de tábua, caixas e cadeiras improvisadas, escreviam no chão forrado por jornais ou ajoelhados ao redor de bancos e cadeiras. Nesse sentido, o desafio de Teixeira na inspeção baiana era imenso, pois faltavam materiais didáticos, não existia fiscalização do ensino “(...) os professores eram despreparados e ainda

havia a habitual distribuição político-eleitoral das reduzidas “cadeiras” oferecidas, o que alimentava inúmeros pedidos de colocação de pessoas” (Nunes, 2000, p. 90).

Tendo como representação mental toda essa precariedade da educação baiana, Teixeira (2006, p. 85), novamente se refere à estrutura física escolar, dessa vez de uma escola rural: “A escola se acha acomodada em dois edifícios, com uma soberba instalação. No rés-do-chão se acham as oficinas de trabalho agrícola, mecânico e elétrico, o ginásio, banheiros e todas as demais instalações sanitárias”. Além disso, “(...) é simplesmente uma maravilha ver, em pleno campo, os magníficos edifícios rurais que comportam seiscentos a oitocentos alunos.” (Teixeira, 2006, p. 94).

Outra representação de Teixeira sobre o espaço escolar é o sistema *platoon*, sobre este o autor ressalta a economia e a estética das edificações escolares, o currículo flexível e a economia na contratação de docentes.

O sistema escolar *platoon*, conforme Célia Dórea (2003), funcionava com salas de aulas comuns e também com salas especiais para auditório, música, recreação e jogos, desenhos e artes industriais, salas de ensino de ciências, literatura e leitura. O nome *platoon* originou-se da palavra *pelotão*, pois eram os alunos que se revezavam em *pelotões* em cada troca de horários e, não, os professores. Neste modelo escolar a arquitetura era diferenciada, composta por prédios separados por pavilhões, havia valorização da arborização, claridade e ventilação na escola. No Brasil, escolas com modelo arquitetônico *platoon* foram implantadas na Bahia e no Rio de Janeiro por Anísio Teixeira.



Figura 1: Escola americana tipo platoon
Fonte: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira

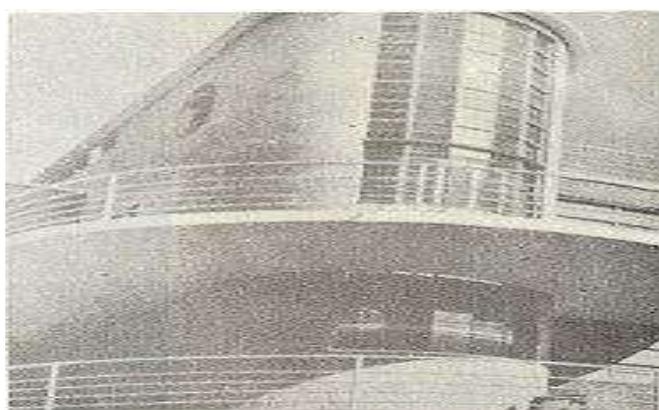


Figura 2: Pavilhão central de uma escola americana de 25 classes
Fonte: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira

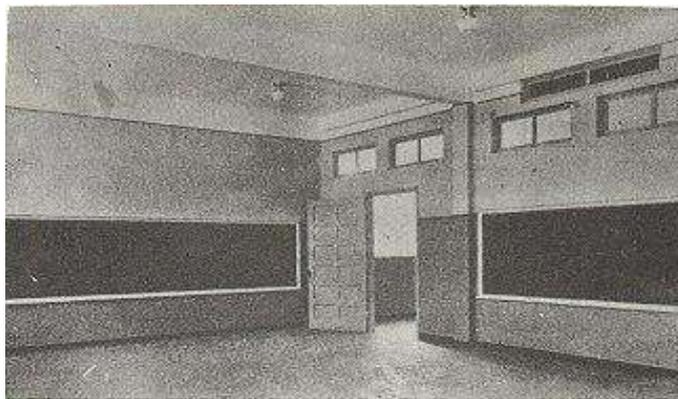


Figura 3: Sala de aula de escola americana
Fonte: Biblioteca Virtual Anísio Teixeira

Na visão do jovem inspetor baiano a organização escolar *platoon* possuía duas principais características a serem ressaltadas. A primeira é a questão “(...) econômica, no sentido comercial da palavra, isto é, uma aplicação mais eficiente do edifício e do trabalho do professor.” (Teixeira, 2006, p. 177). Isso, porque, nesse modelo, a escola teria que funcionar em dois grupos. Enquanto um grupo ocupava as salas de aulas comuns, o outro estaria entre diversas atividades complementares. Dessa forma haveria economia de espaço e tempo. Os professores alternariam entre esses grupos, por isso trabalhariam um dia inteiro. A construção do edifício dar-se-ia sob número exato de salas de aula e a contratação de professores seria precisa. A segunda característica destacada por Teixeira (2006, p. 177) é do ponto de vista educacional, pois este modelo escolar proporcionaria “(...) também um grau superior de eficiência educativa”. Essa eficiência educativa dar-se-ia pelo fato de o sistema *platoon* não seguir a antiga organização escolar cujos edifícios não permitiam a eficiente distribuição das salas e seus conteúdos curriculares. Dessa forma, o sistema *platoon* procurava atender às necessidades de um currículo flexível e moderno.

Sobre sua visita a uma escola *platoon* em Detroit, Teixeira (2006) produziu detalhada descrição:

O dia escolar é de seis horas, em duas sessões de três horas; das oito e meia às onze e meia da manhã, e de meio – dia meia às três e meia da tarde. Os alunos são divididos em dois grupos ou *platoons*. O currículo é dividido em: 1) matérias fundamentais, isto é, Leitura, Escrita, Ortografia, Aritmética e Língua; 2) matérias especiais, isto é, as demais matérias que modernamente enriquecem o currículo: Arte, Música, Desenho, Trabalho Manual, Ciência etc. Enquanto um dos grupos está estudando as matérias fundamentais, ao outro está sendo ministrado o ensino das matérias especiais. De sorte que metade dos alunos se acha nas salas comuns de aula, ao mesmo tempo em que a outra metade se acha nas salas especiais. O dia escolar é dividido em quatro períodos de noventa minutos para o ensino das matérias fundamentais e doze períodos de trinta minutos para o das matérias especiais. Um aluno de cada grupo tem, diariamente, dois períodos de noventa minutos com o professor das matérias fundamentais e seis períodos de trinta minutos com os professores das matérias especiais. (...) O número de salas de aula depende do número de classes ou de alunos. Se, por exemplo, a escola tem 24 classes, isto é, 960 alunos, ela deve ter dois *platoons*, de 480 alunos; e a distribuição dos restantes 480, em salas especiais, pelas seguintes atividades: auditório, ginásio, Música, Arte, Literatura, biblioteca, Ciência, Geografia, recreio e Artes Manuais. (Teixeira, 2006, p. 181.)

Sobre a organização curricular do sistema *platoon* Teixeira (2006, p. 184) destacou que ela seguia os sete pontos cardiais que norteiam a escola americana. O primeiro são os fundamentos que são constituídos por conteúdos básicos do ensino primário ensinadas por um só professor; estes conteúdos seriam “instrumento para ação intelectual”. O segundo seria o sábio uso das horas de lazer que englobariam atividades de música, trabalho artístico de pintura e sala de literatura. Terceiro ponto, cuidado com a saúde, no qual entrariam as atividades de ginásio com danças, jogos e exercícios e meia hora de recreio ao ar livre. O quarto ponto, a socialização das atividades escolares, que se daria pela troca de experiência entre os alunos e também com trabalhos no auditório.

No quinto ponto estariam as atividades vocacionais com a utilização de salas pequenas com capacidade para vinte alunas voltadas para as atividades de ensino manual de costura e cozinha. O sexto ponto, estudo de ciências, teria sala especial equipada para o ensino de história natural e geografia. O sétimo ponto, as atividades especiais que aconteceriam: na biblioteca, com consultas de livros; no refeitório com os serviços de lanches rápidos; e na clínica médica, em que uma enfermeira atenderia às emergências da escola.

Teixeira (2006, p. 187) concluiu suas observações, salientando que todas as objeções que poderiam surgir sobre o sistema *platoon* foram respondidas por meio de sua visita. A primeira delas é a respeito da possível desordem ocasionada pelos alunos nas trocas de salas e horários. A respeito disso, fez questão de destacar que presenciou “(...) 960 crianças mudarem ao mesmo tempo de sala de aula em uma ordem e em uma rapidez que eram apenas aumentadas pelo visível contentamento com que as crianças a realizavam”. A segunda objeção esclarecida foi referente a possíveis excessos decorrentes da especialização das matérias, algo que poderia retirar a unidade indispensável ao ensino primário. Sobre isso, Teixeira conversou com os diretores da escola e fez importante constatação:

O aluno está 180 minutos por dia com uma só professora que exerce toda a influência maternal e unificadora que lhe requer. O período passado em sua ausência, talvez, enriqueça esta ação pessoal, tornando menos constante a monotonia ou fadiga de um só mestre. (Teixeira, 2006, p. 188.)

A terceira e última objeção, de acordo com Teixeira (2006, p. 188), não é americana, pois o professor trabalharia cinco horas cheias por dia e, para a sexta hora, haveria um professor suplementar. Essa informação foi confirmada por um inquérito que verificou se o trabalho do professor era opressivo: “(...) 63% dos professores responderam que o era menos do que no sistema ordinário”. O detalhe é que o inquérito verificou o nível de opressão e não o número de horas aulas.

Sobre o tempo escolar Teixeira não escondeu sua admiração maior pela dinâmica das aulas americanas, pois era nesse espaço em que a filosofia de John Dewey era disseminada e praticada. Por isso, ao longo de todo o relatório de visita às escolas, Teixeira (2006) repete por quatro vezes frase de Dewey: “(...) a educação não é preparação para a vida, mas é a própria vida”. Isso, porque Teixeira (2006, p. 145) acreditava que a educação focalizada somente no futuro, desvinculada do presente e das experiências de vida do aluno, não surtiria efeito algum, antes se tornaria entediante. Dessa forma, a “(...) educação não é somente o período árduo e desagradável de preparação para a vida, mas é ele mesmo vida, devendo assim participar plenamente das condições atuais de existência”.

Nesse sentido, o modelo de aula americana diferia muito da aula-conferência que Teixeira (2006, p. 96) conhecera até então. Na América, ele observou que o professor não era a fonte exclusiva de conhecimentos, conceitos e respostas prontas. O papel do docente consistia em instigar os alunos à resolução de problemas, “(...) fornecendo-lhes as fontes de informações e os alunos buscam e pensam por si. Outras vezes um grupo trabalha em conjunto em problemas mais complexos”. Nesse método de ensino, as crianças aprenderiam desde pequenas a investigar para obter o conhecimento. O saber não poderia ser comum como aquele apreendido nas escolas tradicionais, mas seria um saber ativo de uma criação pessoal “(...) que fortalece a inteligência e desenvolve a originalidade”. A educação americana aguça a curiosidade de Teixeira, porque este modelo já constituía as bases mestras da Pedagogia Nova, preconizada por ele mais tarde no Brasil. Tanto que ele critica os métodos de ensino tradicionais praticados no Brasil:

Nós estamos saturados dessa meia-cultura, desse meio conhecimento. Sabemos tudo pela metade, mais ou menos. Nunca pensamos, por nós mesmo, o problema. Lemos o que os outros pensaram a respeito. Está claro que o que temos é muito mais consumado, muito mais perfeito do que esse conhecimento tosco e incerto que floresce dessas deliciosas discussões de classe, que são para mim uma das fascinações do ensino americano. Mas que se conquista aqui, nessa hora de estudo coletivo, é do estudante, é propriedade sua, foi amassado pela sua inteligência é pensamento seu. (Teixeira, 2006, p. 108.) (Destaque do autor.)

A crítica de Teixeira estava fortemente embasada na perspectiva de que o conhecimento não é um fator acrítico e que o modelo de transmissão de conteúdos não se dá somente pelos conhecimentos já acumulados e impostos aos alunos como verdades. E o que mais lhe fascinava nas aulas americanas era a maneira contígua com que o conhecimento era construído e elaborado individualmente pela inteligência de cada aluno, respeitando, portanto, seu processo de individualidade na construção do conhecimento. “Esse espírito de aula-problema, domina hoje a educação americana desde a classe primária até a universidade. É um prazer ver a simplicidade e a segurança com que a criança, ou o estudante da universidade, exprime a sua própria opinião”. (Teixeira, 2006, p. 109.)

Conforme dito por Teixeira (2006, p. 109), desde a educação infantil, o aluno era estimulado em sua autonomia visando ao fortalecimento de sua autoestima, fatores muito importantes para a motivação na aprendizagem. “Em público ou sozinhos, esses meninos participam do mesmo espírito de confiança em si próprios e de segurança que impulsiona toda a civilização americana.”

Diferentemente da visita à Europa, Teixeira preparou-se para visitar os EUA, realizando duas leituras: *My life and work*, de Henry Ford, e, *Os exercícios espirituais*, de Santo Inácio de Loyola. As leituras são distintas e revelam o dilema existencial no qual o jovem Teixeira se encontrava. O modelo industrial proposto por Ford encantou Teixeira, que esperava uma “(...) indústria, compreendida como serviço e como serva do bem-estar coletivo” (Teixeira, 2006, p. 209).

Sobre a subjetividade política de Teixeira nas duas viagens é importante destacar que, nos escritos europeus Teixeira se revelou muito ligado à aristocracia, e suas concepções sobre educação ainda oscilavam entre a defesa da laicidade do ensino e seus antigos ideais religiosos. Tanto, que, ao visitar o conde de Mafra, demonstrou amor à monarquia e resistência aos ideais republicanos.

Na América, a subjetividade política de Teixeira tornou-se republicana, amante dos regimes descentralizados e defensora da democracia social e liberal, tal qual existiam na América. Teixeira já acreditava que a democracia não poderia acontecer em sociedades oligárquicas e aristocráticas, em que existisse desigualdade de oportunidades, mas, apenas em sociedades em que houvesse a soma dos interesses e intercâmbio entre os diversos grupos sociais. A escola seria, na avaliação de Teixeira (2006), a instância responsável por desenvolver tais condições para concretização dos ideais de democracia e progresso. Na viagem à Europa, Teixeira não problematiza a questão da igualdade de oportunidades, apenas cita que o pobre deveria ter o direito de fornecer educação católica para seus filhos. A conversão política de Teixeira é tão expressiva que Monteiro Lobato, seu amigo próximo, chegou a descrevê-lo para Fernando Azevedo como um novo Anísio “(...) lapidado pela América” (Azevedo, 1960, s/n).

É sempre uma atividade complexa comparar em termos de igual medida e teor as representações de Teixeira sobre a América, Europa e suas escolas, uma vez que o foco, a quantidade e profundidade dessas representações se diferem em seus escritos. Na viagem à Europa, Teixeira deu ênfase aos aspectos religiosos, culturais e paisagens naturais da Europa, enquanto que, na América, seus sentidos e representações estiveram totalmente voltados para o tema educacional. Todas as notas de Teixeira sobre a viagem aos EUA serviram como

sistematização pessoal das leituras das obras de Dewey e constituem parte do relatório apresentado ao governo da Bahia. Portanto, o texto intitulado “Fundamentos de Educação” foi escrito com finalidades de intervenção, isto é, foi escrito para ser distribuído aos professores baianos. “Apresentar, pois, na Bahia, em um breve resumo, tão fiel quanto me foi possível, as ideias com que Dewey fixa o sentido de educação, pareceu-me meio talvez favorável para despertar um interesse concreto pela revisão de nossas próprias concepções.” (Teixeira, 2006, p. 29).

Deve-se levar em conta que um dos objetivos de Teixeira era a modernização do Brasil via indústria, o que acontecia a pleno vapor no EUA. Por isso a escola seria a principal condutora desse processo, pois teria que formar pessoas capazes de adaptar-se a constantes mudanças industriais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito desta abordagem foi identificar as representações sobre tempo e espaço escolares produzidos por Anísio Teixeira em ocasião de suas primeiras viagens pedagógicas à Europa e a América realizadas em 1925 e 1927, respectivamente. O tempo e o espaço são certamente elementos estruturantes da cultura escolar, ou seja, todas as ações dentro das escolas ocorrem num espaço (sala, laboratório, biblioteca) e em um tempo, (ano letivo, semana, dia e aula). Dessa forma, estes elementos condicionam em certa medida a dinâmica social e cultural da escola. Os tempos e os espaços não são elementos neutros, pois os sujeitos constituintes destes, carregam em suas bagagens diversas representações. Nesse sentido, acredita-se que Anísio Teixeira em sua primeira viagem não estava maduro suficiente para acolher o que a viagem à Europa lhe proporcionava, talvez pelas tensões vocacionais, profissionais que se encontrava, tanto que chegou a afirmar “Até que ponto os meus desejos e as minhas previsões se realizaram?”. Mencionou ainda que seu aprendizado foi curto e que era cedo para tirar conclusões. Contudo, sobre a viagem à América, a reflexão principal de Teixeira girou em torno da novidade sobre o modelo educacional e a possibilidade de apropriação desse modelo no Brasil. Teixeira representou uma sociedade em ascensão, uma sociedade que possuía uma forma inovadora de pensar a teoria educacional e de praticá-la. Ou seja, método e matéria educacionais eram indissociáveis na sociedade americana. A forma pragmática com que os americanos resolviam seus problemas, sobretudo os educacionais, fizeram com que Teixeira acreditasse que apresentar um modelo igual ao Brasil dele faria um Estado moderno e com melhores condições educacionais. É por isso que, embora a escrita de Teixeira sobre os EUA se revele um tanto idealista e apologética, nota-se que todos os adjetivos utilizados foram para demonstrar que havia um modelo educacional, segundo sua avaliação, capaz de ultrapassar o tradicional ensino que era referência precária para o Brasil.

No entanto, alguns questionamentos ainda instigam. O primeiro deles é: Por que Teixeira representou de forma tão pouco aprofundada os tempos e espaços das escolas belgas? Talvez porque não tivesse foco nas questões educacionais ainda era parcial o seu mergulho no precário sistema das escolas públicas baianas. Vale também repetir que a visita às escolas belgas somente entrou em sua agenda em virtude da leitura que já realizara, ainda no Brasil, do livro de Omer Buyse, que associava o país europeu às boas práticas escolares orientadas por métodos americanos. Em outros termos, é como se Teixeira tivesse ido à Bélgica para conhecer experiências que resultavam da circulação de ideias americanas. Não consta nos manuscritos europeus que Teixeira tenha visitado universidades com finalidade de abrir contatos para estudos posteriores e também não há registro que indiquem a realização de leituras de autores europeus que tenham elaborações no campo da educação.

Por que não se tem registros de que Teixeira tenha entrado em contato com Ovide Decroly? Na altura de sua viagem, certamente todos os educadores que viajassem a Bélgica teriam contato com a École de l’Ermitage,

em Bruxelas. Outro fato curioso, é que Teixeira esteve também em Portugal, Espanha, França e Itália, mas não manteve contato com nenhum intelectual ligado a educação.

Talvez essa posição de Teixeira se deva as influências de sua formação jesuíta associada à monarquia e as influências de importantes figuras do clero brasileiro com as quais Teixeira viajara. Outro fato sobre as ocasiões de viagem é que, na Europa, Teixeira seguiu acompanhado por autoridades eclesiásticas católicas e, aos EUA ele foi sozinho, comissionado pelo governador do estado da Bahia. O fato de ter companhias religiosas na primeira viagem parece ser significativo no direcionamento das observações feitas por Teixeira. Possivelmente suas representações sobre a Europa, seus mosteiros, igrejas e monarquia tenham sido influenciados por sua bagagem cultural e pela presença influente das pessoas com as quais estava acompanhado.

Essa representação pouco ou nada inspirada que Teixeira elaborou sobre a Europa e suas escolas parece ter diferentes sentidos ou motivos. Por um lado, a Europa de 1925 ainda tinha em sua fisionomia marcas expostas da Primeira Grande Guerra, que acabara seis anos antes da sua viagem. Essas marcas expostas da Primeira Guerra estavam nas paisagens urbanas e na vida social: guerras destroem e reconstruções geram sacrifícios sociais. Além das repercussões da guerra no Brasil. Uma das repercussões da guerra estava associada à ideia de uma Europa violenta e beligerante. Na Bahia de 1920 ainda não havia rádio, mas havia jornais e o jovem Teixeira estava em meio a ambientes nos quais circulavam informações vindas da Europa: a escola jesuíta e a Faculdade de Direito.

Além disso, as representações de Teixeira sobre as escolas americanas também fazem parte do ideário educacional defendido por alguns educadores das décadas de 1920 e 1930, que compreendiam a escola como ponte para os desenvolvimentos econômico e social. Assim, via educação a nação desenvolver-se-ia e alcançaria progresso. Seus escritos sobre a América apresentaram novo modelo educacional que estava expandindo-se por intermédio da democracia liberal americana. A América é representada por Teixeira, nesse sentido, como ícone da modernidade pela reformulação da escola.

Teixeira acreditava que o Brasil alcançaria o progresso se rompesse com as tradições arcaicas e implantasse um sistema de ensino inspirado no sistema americano, com investimentos na estrutura física, na administração político-administrativa, na formação de professores, no método e matéria de ensino, para tornar o aprendizado interessante e mais prático do ponto de vista da resolução dos problemas cotidianos do aluno. Ele defendia que a tecnologia e a ciência possibilitariam ao indivíduo mais condições materiais para sua existência, o que o daria maior autonomia, riqueza e mobilidade.

Por outro lado, deve se levar em conta que um dos objetivos de Teixeira era a modernização do Brasil via indústria, o que acontecia a pleno vapor no EUA. Por isso a escola seria a principal condutora desse processo, pois teria que formar pessoas capazes de adaptar-se a constantes mudanças industriais. Portanto, ao tomar os escritos de Teixeira, é necessário ter cautela para compreender que seu objetivo principal não era difundir a sociedade americana, mas, as referências educacionais que ele julgava bem-sucedidas.

REFERÊNCIAS

- Azevedo, F. et al. (1960). *Anísio Teixeira: pensamento e ação*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Biblioteca virtual Anísio Teixeira. (2016). Acedido em 10 de fevereiro de 2016, em: http://www.bvanisioiteixeira.ufba.br/livro6/inovacoes_at.html
- Buyse, O. (1927). *Methodos americanos de educação geral e technica*. Salvador: Imprensa Oficial.

- Chartier, R. (1991). O mundo como representação. *Revista Estudos Avançados*, vol.5, n.11, São Paulo, Jan. /abr.
- Dórea, C. R. D. (2003). *Anísio Teixeira e a arquitetura escolar: planejando escolas, construindo sonhos*. Tese. Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade. São Paulo: PUC. 265 pp.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. (2016). *Censo demográfico 1920*. Acedido em 20 de março de 2016 em: <http://www.censo1920.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=19&dados=1>
- Nunes, C. (2000). *Anísio Teixeira: a poesia da ação*. Bragança Paulista: Edusf.
- Nunes, C. (2010). *Anísio Teixeira*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco. Ed. Massangana.
- Nunes, C. (2007). Anísio Teixeira na América (1927–1929) – democracia, diversidade cultural e Políticas públicas de educação. In: Mignot, Ana Chrystina Venâncio; Gondra, José (Org.^s). *Viagens pedagógicas*. São Paulo: Cortez. p. 143–162.
- Nóvoa, A. (2009). Modelos de análise em educação comparada: o campo e o mapa. In: Martinez, S. A.; Souza, D. B. (Org.). *Educação comparada: rotas de além-mar*. São Paulo: Xamã. p. 23-62.
- Silva, R. S. de O (2016). *Representações sobre Europa e América e suas escolas: Comparação entre os escritos de viagens do jovem Anísio Teixeira (1925–1927)*. Dissertação. Mestrado em Educação Tecnológica. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais: Belo Horizonte. 139 pp.
- Teixeira, A. (1925). *Anotações de viagem à Europa*. Lisboa. 54 pp. Atpi: 25.07.17 (filme 03). FGV/CPDOC.
- Teixeira, A. (1924/1927). *Anotações relativas às escolas europeias quando de sua viagem de Estudos*. 6 pp. Atpi: 1924/1927 (filme 03). FGV/CPDOC.
- Teixeira, A. (2006). Anotações de viagem aos Estados Unidos. In: Nunes, Clarice (Org.^a). *Aspectos americanos de educação e anotações de viagem aos Estados Unidos em 1927*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ.
- Teixeira, A. (1928). *Aspectos americanos de educação*. Salvador: Tip de São Francisco. 166 pp.

ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO-TEMPO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

ID 33

Alexandre Rodrigo Nishiwaki da SILVA

Universidade Federal de Alfenas

Vanessa PADILHA

Prefeitura Municipal de Alfenas

Andrea Dias de ALENCAR

Secretaria Municipal de Educação e Cultura

alexandrerns@gmail.com; vanessa.rocha@alfenas.mg.gov.br; andrea.alencar@alfenas.mg.gov.br

Resumo: O presente trabalho integra o Projeto “Organização do tempo-espaço na Educação Infantil” desenvolvido pela Universidade Federal de Alfenas em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alfenas. O projeto nasce da demanda de formação de profissionais da Educação Infantil no que tange a brincadeira e a interação de crianças de diferentes idades. Desenvolvemos uma série de encontros nas diferentes escolas de Educação Infantil da municipalidade nos quais foram levantadas as condições da brincadeira em cada contexto, tendo como objetivo redesenhar com as equipes das escolas práticas pedagógicas centralizadas no brincar. O desenvolvimento se orientou por relações dialógicas entre a universidade e a comunidade, trata-se de superar o discurso da hegemonia acadêmica e substituí-lo pela construção coletiva de saberes e práticas em torno do objetivo principal desta propostas, ou seja, construir com as professoras da rede municipal um aparato teórico e prático sobre a importância da brincadeira na educação infantil. Metodologicamente, nos esforçamos em construir conhecimentos ética e cientificamente coerentes. Esta perspectiva, reunida na Metodologia Comunicativa Crítica é, por definição, dialógica e almeja não apenas explicar e entender as situações sociais, mas dirigir sonhos e utopias para transformar a sociedade. Seu potencial está justamente em confrontar os conhecimentos acadêmicos com possibilidades reais de transformação com os sujeitos envolvidos nos processos sociais. Como referencial teórico, apresentamos a Aprendizagem Dialógica que baseia-se nas principais teorias e investigações da comunidade científica internacional, com enfoque interdisciplinar, analisando os problemas educativos e buscando superá-los por meio da construção de práticas solidárias e igualitárias. Assim, o projeto se propôs a discutir as exigências contemporâneas da formação de professores/as para a educação infantil a partir da contribuição de diferentes perspectivas para, em diálogo com os/as docentes e a comunidade, elaborar uma nova proposta pedagógica. Como resultados da investigação apontamos o envolvimento das comunidades escolares nos processos de construção de novas práticas, reconfigurando a organização do espaço e do tempo e centralizando a brincadeira e a interação no processo de aprendizagem das crianças.

Palavras-chave: Educação Infantil, Brincadeira, Aprendizagem Dialógica.

ORGANIZAÇÃO DO TEMPO-ESPAÇO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Projeto “Organização do tempo-espaço na Educação Infantil” foi desenvolvido pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL) em parceria com a Secretaria Municipal de Educação e Cultura de Alfenas (SMEC). O projeto nasce da demanda de formação de profissionais da Educação Infantil no que tange a brincadeira e a interação de crianças de diferentes idades. Desenvolvemos uma série de encontros nas diferentes escolas de Educação Infantil nos quais foram levantadas as condições da brincadeira em cada contexto, tendo como objetivo redesenhar com as equipes das escolas práticas pedagógicas centralizadas no brincar.

As normativas nacionais brasileiras dedicadas à Educação Infantil colocam na centralidade da brincadeira e da interação; significa dizer que o trabalho pedagógico desenvolvido por unidades educacionais dedicadas à infância devem, necessariamente, nortear suas ações a partir destes dois elementos. Nota-se que, entretanto, a brincadeira e a interação apresentam-se, ainda, distante da realidade das escolas alfenenses, conforme relato da equipe pedagógica da Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Com este projeto tivemos a oportunidade de desenvolver com as escolas de educação infantil momentos de formação sobre a importância do brincar, bem como

analisar cada contexto e propor, em conjunto com as educadoras, a reorganização da prática pedagógica amparada nos estudos e legislações mais recentes.

O desenvolvimento do projeto se orientou por relações dialógicas entre a universidade e a comunidade, trata-se de superar o discurso da hegemonia acadêmica e substituí-lo pela construção coletiva de saberes e práticas em torno do objetivo principal desta propostas, ou seja, construir com as professoras da rede municipal um aparato teórico e prático sobre a importância da brincadeira e da interação na educação infantil. Metodologicamente, nos esforçamos em construir conhecimentos éticos e cientificamente coerentes. Esta perspectiva, reunida na Metodologia Comunicativa Crítica (MCC) é, por definição, dialógica. Para Gómez, Puigvert e Flecha (2011), a MCC almeja não apenas explicar e entender as situações sociais, mas dirigir sonhos e utopias para transformar a realidade. Seu potencial está justamente em confrontar os conhecimentos acadêmicos com possibilidades reais de transformação com os sujeitos envolvidos nos processos sociais. Como referencial teórico, apresentamos a Aprendizagem Dialógica que, de acordo com Aubert et al., (2008), “caminha a ombros de gigante” (p. 25), pois baseia-se nas principais teorias e investigações da comunidade científica internacional, com enfoque interdisciplinar, analisando os problemas educativos e buscando superá-los por meio da construção de práticas solidárias e igualitárias. Assim, o projeto responde às exigências contemporâneas da formação de professores/as para a educação infantil a partir da contribuição de diferentes perspectivas para, em diálogo com os/as docentes e a comunidade, elaborar uma nova proposta pedagógica, processos de construção de novas práticas, reconfigurando a organização do espaço e do tempo e centralizando a brincadeira e a interação no processo de aprendizagem das crianças.

1. ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

As normativas legais que regem a Educação Infantil no Brasil indicam a prática pedagógica voltadas para infância na brincadeira e na interação. Estes dois eixos revelam a compreensão de que o desenvolvimento infantil tem neles o principal elemento. No entanto, sabe-se que as escolas continuam reproduzindo práticas 'escolarizadas' que desconfiguram a especificidade da educação infantil. Este projeto justifica-se pela necessidade de auxiliar as educadoras da infância a compreenderem a importância da brincadeira e da interação para o seu exercício profissional, discutindo coletivamente alternativas para a implementação de uma prática pedagógica que respeite os direitos assegurados às crianças.

Este trabalho foi orientado para o desenvolvimento de relações dialógicas entre a universidade e a comunidade. O projeto procurou estimular a participação e a democratização do conhecimento, colocando em relevo a contribuição de atores não-universitários em sua produção e difusão. Assim, se propôs a discutir as exigências contemporâneas da formação de professores/as para a educação infantil a partir da contribuição de diferentes perspectivas, em diálogo com os/as docentes e a comunidade, elaborando a nova proposta pedagógica para as unidades escolares.

Buscamos superar a dicotomia existente na formação de professores/as nas diferentes licenciaturas, marcadas sobremaneira pela 'disciplinarização'. Desta forma, discutimos ao longo do projeto, não apenas as especificidades de compõe a Educação Infantil, mas como cada uma delas contribui para a formulação de práticas pedagógicas em consonância com as necessidades da sociedade atual.

Para além do resgate dos conceitos que regem a educação infantil, este projeto se esforçou na construção de um conhecimento que seja ético e cientificamente coerente. Esta perspectiva, reunida na Metodologia Comunicativa Crítica (GÓMEZ, PUIGVERT e FLECHA, 2011), é, por definição, dialógica. Para Gómez, Puigvert e

Flecha (2011), esta metodologia almeja não apenas explicar e entender as situações sociais, mas dirigir sonhos e utopias para transformar a sociedade. Seu potencial está justamente em confrontar os conhecimentos acadêmicos com possibilidades reais de transformação com os sujeitos envolvidos nos processos sociais.

Puigvert, Christou e Holford (2012), argumentam que a Metodologia Comunicativa Crítica, ao se basear na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas e na abordagem dialógica de Freire, se opõe aos pressupostos do pós-modernismo que atribuem à racionalidade uma força totalitária. Para as autoras e o autor, a visão pessimista pós-moderna impossibilita a ação comunicativa e as transformações sociais, engessa os sujeitos comunicativos e descaracteriza o altruísmo e a solidariedade.

Como referencial teórico, apresentamos a Aprendizagem Dialógica que, de acordo com Aubert et al., (2008), “caminha a ombros de gigante” (p. 25), pois baseia-se nas principais teorias e investigações da comunidade científica internacional, com enfoque interdisciplinar, analisando os problemas educativos e buscando meios para superá-los. A perspectiva teórica que aqui adotamos parte de uma consistente crítica ao contexto social atual, marcado pelas complexas relações sociais da chamada Sociedade da Informação, e propõe a construção de práticas solidárias e igualitárias.

Na sociedade que almejamos, afirma Habermas (1987), os argumentos são baseados em pretensões de validade, superando as relações fundamentadas em posicionamentos de poder. Giddens (1993) considera que a sociedade atual permite aos sujeitos sociais variadas possibilidades de escolhas, novas opções de vida e comportamento, tornando os sujeitos protagonistas em suas próprias biografias.

Para Flecha, Gómez e Puigvert (2001), na modernidade, agora denominada reflexiva, o diálogo e os argumentos tornam-se o motor das relações sociais. Esta nova configuração social, este giro dialógico na modernidade é o ponto de partida para as reflexões sobre a educação e a formação de professores/as que nos propomos neste projeto.

Diante disto, educadores/as, pesquisadores/as e diferentes agentes sociais têm buscado construir um aparato teórico capaz de contribuir para a discussão em torno da democratização da sociedade. Dentre eles, destacamos a Aprendizagem Dialógica, desenvolvida por Ramon Flecha e colaboradores/as, marco conceitual desenvolvido a partir da Teoria da Ação Comunicativa de Jürgen Habermas e da Dialogicidade de Paulo Freire.

Para Gómez (2004), a educação é central no novo contexto, uma vez que pode possibilitar uma nova forma de socialização, a dialógica. Para isso, o autor sugere quatro elementos fundamentais: a radicalização da democracia, o protagonismo social, o diálogo e o consenso e, por fim, o reencanto na comunicação. A sociedade atual permite-nos construir relações em estruturas completamente novas, na busca pela horizontalização, abrindo caminho para a construção consensual de uma educação solidária e dialógica. No interior desta sociedade em constante transformação, torna-se imperativo a busca por relações mais democráticas, com vistas à superação das desigualdades sociais por meio da educação.

A perspectiva que aqui adotamos propõe a construção conceitual de um aparato pautado em ações solidárias e igualitárias. Na sociedade que almejamos, afirma Habermas (1987), os argumentos são baseados em pretensões de validade, questionando as relações baseadas em posições de poder, ou seja, buscamos a racionalidade comunicativa como alternativa para a superação das desigualdades sociais.

Giddens (1993) afirma que o atual contexto social possibilita aos sujeitos variadas escolhas, novas opções de vida e comportamento, tornando as pessoas protagonistas de suas próprias biografias. Podemos dizer que a Sociedade da Informação provocou mudanças significativas nas relações sociais, tornando-as mais reflexivas,

assim, os determinismos sociais passaram a ser questionados. Nesta direção, Flecha, Gómez e Puigvert (2001) defendem que, na modernidade reflexiva, o diálogo torna-se o motor das relações sociais. Esta nova configuração, chamada de giro dialógico, é o ponto de partida para as reflexões da Aprendizagem Dialógica e a formação de professores/as.

De acordo com Magalhães, Salles e Giroto (2017), a concepção dialógica de aprendizagem amplia e supera algumas discussões propostas por outros paradigmas de aprendizagem, pois tem “como principal diferença a busca pela educação de qualidade para todos e todas, orientando o ensino para que seja de máxima aprendizagem para todos(as) e o professor(a) tenha o papel de agente colaborativo e não mais de detentor do saber” (p. 10).

A Aprendizagem Dialógica é um referencial que alia teorias sociológicas, linguísticas, filosóficas, psicológicas e da educação que tem como eixo transversal a superação das desigualdades sociais. Segundo Mello, Braga e Gabassa (2012) a Aprendizagem Dialógica é um paradigma conceitual que norteia uma maneira transformadora de conceber a aprendizagem e as interações, na escola e fora dela, a partir de sete princípios fundamentais:

1. **Diálogo igualitário:** comunicação baseada na pretensão de validade, na centralidade da argumentação, excluindo-se do discurso a posição de poder de quem fala e sua colocação na hierarquia social. Para este princípio é necessário que os sujeitos estejam dispostos a abandonar esquemas comunicativos preestabelecidos e automáticos, porque “eles trazem em si as hierarquias históricas das interações” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 44). O diálogo igualitário exige dos/as professores/as a busca por uma postura coerente entre a fala e a ação; esta escolha ética permite o entendimento entre as pessoas que dialogam e buscam a superação de determinada problemática por meio da inclusão de diversas interpretações, gerando compreensões cada vez mais elaboradas sobre a sociedade e a superação das desigualdades sociais.
2. **Inteligência Cultural:** este princípio afirma a capacidade argumentativa de todos e todas diante de uma sociedade que valoriza determinados contextos culturais e julga certos conhecimentos como “superiores”. A Aprendizagem Dialógica tem como prerrogativa o reconhecimento das contribuições de diferentes culturas para a compreensão da sociedade. A inteligência cultural reconhece o aspecto intersubjetivo do conhecimento e, desta maneira, compreende a capacidade de ação transformadora de todas as pessoas em diferentes contextos e de assimilação destes conhecimentos para novas compreensões.
3. **Transformação:** a Aprendizagem Dialógica tem como centralidade a transformação das relações entre as pessoas e o contexto social por meio do diálogo e do consenso. As pessoas, enquanto agentes, estão colocadas em uma sociedade que condiciona sua ação no mundo (FREIRE, 2008); no entanto, por meio da intersubjetividade, é possível a transformação interna dos sujeitos e do mundo social onde se encontram (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 59). Neste sentido, as relações pessoais não são resultado direto da estrutura social, uma vez que as relações também constroem a sociedade e, por isso, podem transformá-la.
4. **Dimensão Instrumental:** todos os elementos discutidos até aqui não teriam coerência interna se desconsiderássemos o conhecimento instrumental. O acúmulo de conhecimentos validados socialmente é uma das bases para a construção de uma sociedade mais democrática (GÓMEZ, 2004, p. 93-94). Ter acesso ao conhecimento acadêmico pode auxiliar o processo de conscientização (entendendo o

conscientizar-nos e não o conscientizar o outro) dos sujeitos sociais que se tornam capazes de analisar criticamente o contexto social para transformá-lo.

5. Criação de Sentido: as recentes transformações sociais e a plasticidade dos valores na sociedade atual fazem com que, muitas vezes, os sujeitos percam os parâmetros que dão sentido às suas vidas. Por isso, a Aprendizagem Dialógica apresenta como possibilidade a criação de novos sentidos, novos significados e novos valores capazes de auxiliar a construção de relações democráticas (GÓMEZ, 2004). Ancorado na formulação de ideais solidários e igualitários, este novo sentido pauta-se no diálogo igualitário, na construção de consensos e na constituição de grupos que compartilham e se apoiam mutuamente.
6. Solidariedade: ao compreender que o sistema cultural pauta nossas escolhas e que elas são construídas socialmente, não podemos esperar que a transformação aconteça individualmente. “A solidariedade, portanto, é o elo que mantém os sujeitos conectados num pertencimento ao mesmo mundo social” (MELLO, BRAGA, GABASSA, 2012, p. 71), ou seja, o estabelecimento de relações solidárias é um elemento chave na construção de relações democráticas, no compartilhamento da luta pela liberdade de todos e todas.
7. Igualdade de Diferenças: este princípio garante que na Aprendizagem Dialógica a busca pela igualdade não se sobreponha à diferença, reconhecendo a igualdade enquanto um valor para todos e todas, assim como proclama o igual direito de ser diferente. As múltiplas possibilidades identitárias, as diferentes culturas, as escolhas amorosas são consideradas enquanto processos de compreensão sobre a vida e o mundo, sendo assim, cada sujeito pode rever posturas e escolher com mais liberdade os caminhos que pretende seguir. Ao mesmo tempo compreende que todos os sujeitos passam por este processo de reconfiguração da própria vida, respeitando-os e dialogando com eles.

Como resultado da Sociedade da Informação e da Modernidade, a Aprendizagem Dialógica exige de professores/as o constante compromisso com a formulação de práticas cada vez mais democráticas. Assim, não se pode pensar na transformação da escola e da sociedade sem o constante exercício da reflexão e do aprofundamento teórico, exigências do novo contexto social. Consideramos que os sete princípios da Aprendizagem Dialógica descritos acima apontam caminhos para a construção de uma educação capaz de superar desigualdades sociais e favorecer a construção de uma sociedade mais democrática.

2. DISCUSSÃO E RESULTADOS

O projeto foi incorporado ao processo formativo dos/as professores/as da rede municipal ao dialogar democraticamente com o corpo docente sobre as necessidades formativas para a docência na Educação Infantil e refletir sobre a própria prática e identidade profissional a partir da compreensão da importância da brincadeira e das interações e, sobretudo, a centralidade da docência neste processo. O projeto apresentou vários elementos que promoveram impacto social, dentre eles destacamos: a possibilidade de repensar a formação de professores a partir do diálogo de todos/as os envolvidos no processo (docentes universitários, professores/as da rede municipal, comunidade); questionar a estrutura disciplinar na formação do/a professor/a; pensar a formação de professores/as da educação infantil a partir de princípios dialógicos e democráticos; possibilitar, por meio de debates, a construção da identidade docente e, conseqüentemente, impactar na escola pública.

A construção do conhecimento e de novas práticas na educação infantil exige grande esforço teórico e conceitual para a delimitação de métodos claros e consistentes. Muitas vezes, a busca por metodologias

“inovadoras” fez com que professores/as transplantassem referenciais teóricos consolidados metodologicamente sem a devida análise crítica dos contextos sociais nos quais foram implementados.

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos neste projeto, foram desenvolvidas diferentes atividades em parceria com as escolas municipais, dentre as quais destacamos:

1. *Apresentação do projeto*: O projeto foi apresentado em cada uma das escolas participantes no “Módulo”, reunião realizada quinzenalmente em cada unidade da rede municipal de educação. Neste momento foram apresentados os pressupostos teóricos e metodológicos do projeto, bem como o estabelecimento de acordos coletivos entre a equipe executora e as profissionais da escola. Para este primeiro momento foram convidadas as profissionais de cada uma das escolas, professoras, auxiliares de desenvolvimento humano, equipe de cozinha e limpeza, manutenção patrimonial, etc. A participação de todos/as os/as profissionais foi fundamental para garantir o desenvolvimento da proposta, uma vez que compreensão sobre a infância, as brincadeiras e as interações influenciam diretamente o trabalho de toda comunidade escolar.

2. *Avaliação diagnóstica da prática pedagógica tendo em vista a brincadeira e interação*: A partir da apresentação do projeto, avaliamos em cada unidade escolar a forma como a prática pedagógica está organizada, como os tempos de brincadeira e interação acontecem e quais os desafios da escola. Nesta segunda etapa, refletimos coletivamente sobre os caminhos e as expectativas de aprendizagem que cada escola desenvolve, seu projeto pedagógico e a forma como sua concepção de infância “toma vida”. O processo de avaliação de cada escola é fundamental para o projeto, uma vez que ancorados na perspectiva dialógica, compreendemos que as pessoas envolvidas no processo de educação das crianças diretamente têm plenas condições de avaliar seu contexto e buscar alternativas viáveis para a melhoria da prática pedagógica com o acompanhamento de especialistas da universidade.

3. *Planejamento de ações pedagógicas com foco nas brincadeiras e interações*: Feita a avaliação das condições do espaço e da equipe, planejamos coletivamente as oficinas de interação interidades, elemento central deste projeto. Estas oficinas foram construídas em conjunto com as professoras e demais profissionais como alternativas para a segregação das práticas na educação infantil. O planejamento é elemento central na prática pedagógica e deve se configurar enquanto instrumento de ação e reflexão. Foi nesta direção que caminhou este projeto, cada escola, a partir da reflexão teórica, da análise do contexto e da avaliação das práticas desenvolvidas, será capaz de promover autonomamente novos planejamentos, superando ações baseadas no senso comum e construindo um aparato próprio de instrumentos pedagógicos.

4. *Execução do planejamento e Observação da execução do planejamento* : A partir do planejamento realizado coletivamente, as escolas foram convidadas a executá-lo. A execução foi acompanhada pela equipe da universidade que, por ter acompanhado todo o processo de planejamento, teve condições objetivas de compreender a prática pedagógica e a cultura institucional de cada unidade. Foram realizadas formas de registro gráfico (fotos e filmagens) que serão utilizadas na etapa seguinte.

5. *Avaliação, reelaboração do planejamento e análise das possibilidades de continuidade do projeto no cotidiano*: após o processo de apresentação, análise do contexto, planejamento e execução, avaliamos coletivamente o processo. A partir das observações e dos registros realizados pela equipe durante a execução, foram apresentados sistematicamente os resultados do projeto. Foi possível neste momento dialogar sobre as aprendizagens das crianças, os procedimentos metodológicos adotados, as interações e os avanços conceituais. Com os dados será possível re-planejar as oficinas, repensar a metodologia, os caminhos percorridos e propor

novas possibilidades. Para isso, solicitamos que as professoras discutissem coletivamente os pontos positivos da atividade e, em seguida os negativos e as possíveis soluções para superar as dificuldades apresentadas. Feita a avaliação geral de todo processo construímos com as unidades escolares as melhores formas de continuar as oficinas, a periodicidade, a relação com a universidade e os instrumentos para a conquista da autonomia da escola.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O projeto “Organização do Espaço-Tempo na Educação Infantil” tem como objetivo contribuir para a formação das professoras da rede municipal de Alfenas e construir coletivamente práticas pedagógicas para a Educação Infantil centralizadas nas brincadeiras e interações por meio de oficinas com crianças de diferentes idades.

Nos encontros presenciais realizados nas escolas de educação infantil, realizamos a avaliação das atividades já realizadas em cada unidade. Neste momento, as professoras puderam apresentar a forma com desenvolvem suas práticas pedagógicas, refletindo coletivamente a forma como podemos potencializar o desenvolvimento das crianças por meio do conhecimento de teorias contemporâneas no campo da infância.

A discussão com as professoras da rede municipal sobre a importância da brincadeira para o desenvolvimento infantil foi fundamental, neste momento a equipe da universidade apresentou as normativas legais que regem a Educação Infantil no Brasil (Diretrizes Nacionais da Educação Infantil e os Parâmetros de Qualidade) e que centralizam a prática pedagógica voltadas para infância na brincadeira e na interação. Estes dois eixos primordiais revelam a compreensão de que o desenvolvimento infantil tem neles o principal elemento.

Por fim, concluímos que o projeto promoveu a análise da prática pedagógica desenvolvida e buscou reconfigurá-la com base na centralidade da brincadeira. Sabe-se que as escolas continuam reproduzindo práticas 'escolarizadas' que desconfiguram a especificidade da educação infantil. Este projeto auxiliou as educadoras da infância a compreenderem a importância da brincadeira e da interação para o seu exercício profissional, discutindo coletivamente alternativas para a implementação de uma prática pedagógica que respeite os direitos assegurados constitucionalmente às crianças.

REFERÊNCIAS

- Aubert et al. (2008). *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. Barcelona: Hipatia.
- Castells, Manuel. (2016). *A Sociedade em Rede*. São Paulo: Paz e Terra, 17 Edição, v.1.
- Flecha, R.; Gómez, J.; Puigvert, L. (2001). *Teoría Sociológica Contemporánea*. Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica.
- Flecha, Ramón; Puigvert, Lidia. (2005). Formación del profesorado en las comunidades de aprendizaje. *Revista Colombiana de Educación*, [S.l.], n. 48, feb.
- Freire, Paulo. (1983). *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra. 7 Edição.
- _____. (1996). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- _____. (2003a). *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra. 11 Edição.
- _____. (2008). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 47 Edição.
- Giddens, Anthony. (1993). *A Transformação da intimidade: sexualidade, amor e erotismo nas sociedades modernas*. São Paulo: Editora UNESP. Trad. Magda Lopes.
- Gómez, Jesús. (2004). *El amor en la sociedad del riesgo*. Una tentativa educativa. Barcelona: El Roure.

- Habermas, J. (1987) *Teoría de la acción comunicativa*: (v. I). Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus.
- Mello, R. R.; Braga, F. M.; Gabassa, V. (2012). *Comunidades de Aprendizagem*: outra escola é possível. São Carlos: Editora da Universidade Federal de São Carlos.
- Salles, Thays; Magalhães, Amanda; Giroto, Vanessa C. (2017). A formação continuada de profissionais da educação na vertente dialógica: desafios e possibilidades. *Rev. Eletrônica Pesquiseduca*, ISSN: 2177-1626, v. 09, n. 18, p. 401-423 mai-ago.

O PROJETO ECO-ESCOLAS COMO FERRAMENTA TRANSFORMADORA: UM PARALELO ENTRE BRASIL E PORTUGAL

ID 81

Josiel SILVA

Instituto de Ciencias Sociais

Crisoneia Nonata Gomes dos SANTOS

Instituto de Educação Ciencia e Tecnologia de Brasilia

Fabiene Brito Mendes TELES

Instituto Federal do Norte de Minas Gerais

1. INTRODUÇÃO

As alterações climáticas são discutidas amplamente tanto pelos meios de comunicação e a população, tais mudanças afetam inúmeros setores da sociedade e exigem uma adaptação ou mitigação de seus efeitos. Podemos citar como exemplo a crise energética ocorrida no Brasil entre 2001 e 2002, a chamada "crise do apagão", em que inúmeros estabelecimentos ficaram sem energia ou foram afetados por um severo racionamento. Essa crise foi o resultado da combinação da falta de investimentos na geração e na transmissão de energia elétrica com uma estiagem prolongada, que reduziu drasticamente os níveis dos principais reservatórios de água no país. Essa crise impactou vários setores demandando inúmeras mudanças na vida dos brasileiros.

A educação é a ferramenta mais transformadora do indivíduo e da sociedade, embora seus efeitos são efetivos apenas a médio e longo prazo. Esse setor é um ninho onde as práticas adaptativas podem ser fomentadas e desenvolvidas com bons resultados. Dessa forma, essa ferramenta é a melhor resposta para as mudanças na sociedade que são exigidas pelos problemas ambientais. O estudo entre educação e meio ambiente que é apresentado aqui recorre frequentemente ao termo resiliência. De acordo com a ONU, esse termo significa "Capacidade de um sistema, comunidade ou sociedade exposto a riscos de resistir, absorver, adaptar-se e recuperar-se dos efeitos de um perigo de maneira tempestiva e eficiente, através, por exemplo, da preservação e restauração de suas estruturas básicas e funções essenciais" [1]. Nesse artigo adaptamos o termo como: Capacidade da sociedade civil absorver-se, adaptar-se, recuperar-se dos efeitos das mudanças climáticas. Dessa forma, entendemos que a educação está diretamente ligada com a nossa definição de resiliência, ou seja, a educação influencia na capacidade de um indivíduo de reagir a um problema ambiental mantendo uma postura resiliente ao tomar medidas que amenizem ou eliminem os impactos de problemas ambientais. De acordo com a LDB [2], no Brasil os conteúdos do ensino médio trazem para a sala de aula conceitos simples de educação ambiental que são estudados em disciplinas como Física, Química, Geografia, entre outras. De forma geral, os estudos do ensino ambiental não lidam com o termo resiliência. Contudo, quando se aborda a adaptação em relação às alterações climáticas, o tema resiliência é naturalmente abordado. A inovação aqui é a utilização desse termo no estudo da capacidade de projetos de educação ambiental para aprimorar a resiliência de uma comunidade.

O foco desse estudo é projeto internacional Eco-escolas inicialmente proposto pela Foundation for Environmental Education (FEE). Esse programa de educação ambiental em escolas de ensino básico estimula a tomada de pequenas decisões para melhora do meio-ambiente local no intuito de mostrar como inúmeras ações locais podem gerar um grande impacto no planeta. Entendemos que educação pode ser compreendida como um

processo de readequação ou transformação [3]. Além disso, entendemos que a resiliência perante as transformações ambientais pode ser desenvolvida através de práticas educacionais [3,4,5]. Dessa forma, verificamos de que forma as práticas sugeridas pelo Programa Eco Escola conseguem fomentar comportamentos resilientes na comunidade escolar e verificamos se esse comportamento vai além da escola, ou seja, se o Eco-Escolas impacta positivamente na comunidade envolvida. Para tal, o projeto Eco-escolas foi avaliado através de entrevistas com profissionais que trabalham em salas de aula, abordando suas principais características, forças e falhas. Esse projeto é estudado no Brasil e em Portugal, sendo que os questionários são aplicados em ambos. A comparação entre os resultados do programa em uma escola portuguesa e uma escola brasileira, verifica se a resiliência foi efetivamente alcançada, ou teoricamente percebida.

Esse documento é estruturado da seguinte forma. Na Seção 2 apresentamos todo o referencial teórico relativo ao programa Eco-Escolas sendo que a Seção 2.1 explica uma das maiores bases desse projeto que é compromisso de políticas ambientais chamado Agenda 21. Na Seção 2.2 apresentamos as etapas do Eco-Escolas. A Seção 2.3 contém algumas interpretações do termo resiliência (ambiental). Por sua vez, a Seção 3 formaliza as hipóteses de pesquisa desse estudo. A Seção 4 apresenta os resultados e análises estudando qualitativamente os comportamentos resilientes no Brasil e em Portugal e sua relação com o projeto Eco-Escolas, posto isso, a Seção 4.1 discute a educação formal e sua relação com a sustentabilidade em dois países da América do Sul com foco na inserção da educação ambiental nesses países, a Seção 4.2 discute resultados do Eco-Escolas numa instituição portuguesa enquanto a Seção 4.3 reporta os resultados da análise desse projeto no Brasil. Finalmente, a Seção 4.3 apresenta nossas perspectivas, trabalhos futuros e discussões e conclusões.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO

O Programa Eco-escolas é um projeto internacional de educação promovido pela organização não governamental europeia: Fundação para a Educação Ambiental (Foundation for Environmental Education - FEE) e apoiado pela Comissão Europeia. De acordo com o Guia do programa [6]:

"(O Eco-escolas) É um Programa vocacionado para a educação ambiental, para a sustentabilidade e para a cidadania, que a Fundação para a Educação Ambiental (FEE), implementa em vários países desde meados dos anos 90. Destina-se fundamentalmente às escolas do ensino básico (do 1º ao 3º ciclo) podendo no entanto ser adaptado e implementado noutros graus de ensino. Visa encorajar acções e reconhecer o trabalho desenvolvido pela Escola em benefício do ambiente."

Em Portugal o programa foi proposto pela Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE) para escolas do ensino básico, mas é aberto a todos os graus do ensino incluindo o ensino superior. O programa está presente em 2017 em mais de 37 países [7]. O Eco-escolas objetiva estimular as escolas a alcançarem um padrão sustentável de sua própria gestão ambiental e que sensibilizam os alunos, pais e a comunidade para as questões ambientais. Uma Eco-Escola é a denominação para um instituto de ensino que participa do Programa Eco-Escolas. O reconhecimento dos institutos que alcançam o padrão de qualidade definido pelo programa é feito através de uma cerimônia de entrega da Bandeira Verde-Escola.

Implementado em Portugal pela Associação Bandeira Azul da Europa no ano lectivo 1996/97, contou no início da década de 2000 com aproximadamente 100 escolas reconhecidas, tendo o ritmo nos primeiros anos de crescimento de cerca de 100 escolas por ano a partir dessa data [7]. Em 2009 ultrapassou as 1000 escolas inscritas, oscilando a taxa de atribuição do galardão Bandeira Verde entre os 60 e os 70%. No ciclo de 2016/2017 o programa tinha 1472 escolas associadas em Portugal [8]. O Eco-Escolas é hoje um programa bem estabelecido com enorme alcance em número de escolas e reconhecimento. No Brasil o Eco-Escolas iniciou em 2008 através do operador

nacional IAR (Instituto Ambientes em Rede), essa entidade recebe o apoio da FEE para gerenciar todas as etapas do projeto no Brasil. O programa brasileiro [9] é baseado no projeto originalmente implementado em Portugal.

A seguir explicamos brevemente todas as etapas envolvidas no Eco-escolas. Essa estrutura do programa é fundamental para o entendimento das nossas percepções e resultados.

2.1. Agenda 21

Um dos maiores pilares do programa Eco-Escolas é a Agenda 21. De acordo com a ABAE:

"O Programa está orientado para a implementação da Agenda 21 ao nível local, visando a aplicação de conceitos e ideias de educação e gestão ambiental à vida quotidiana da escola. As ações concretas desenvolvidas pelos alunos e por toda a comunidade educativa, proporcionar-lhes-ão a tomada de consciência que simples atitudes individuais podem, no seu conjunto, melhorar o Ambiente global." [6].

Por consequência vamos apresentar a Agenda 21 [10]. Essa agenda é um longo plano de ações para ser adotado em escala global construído por integrantes da maioria das nações, ela se insere nacional e localmente nas organizações do sistema das Nações Unidas, nos governos e na sociedade civil, em relação a qualquer ação humana que impacta o meio ambiente. Reflete um consenso mundial (daquele momento) e um certo compromisso político e um diálogo contínuo. Responde a necessidade de alcançar uma economia em nível mundial mais eficiente e equitativa, constituindo-se uma abrangente tentativa para regulamentar o desenvolvimento do planeta, cuja base visa conciliar três tipos de sustentabilidade: a ambiental, social e econômica. Essa parceria é mundial alcançando mais igualdade através de acordos de cooperação entre Estados, setores-chave da sociedade como as empresas e a sociedade civil. Por sua vez, tais acordos respeitam os interesses de todos os envolvidos protegendo a integridade do planeta que é visto de forma integral e interdependente.

A Agenda 21 Global foi construída através de um consenso que contou com a participação de instituições governamentais e civis de 179 países, em um longo processo que durou dois anos e culminou com a realização da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento no Rio de Janeiro, em 1992, conhecida popularmente como Rio'92 [10]. Essa agenda propõe o planejamento e a implementação de políticas para o desenvolvimento sustentável por meio da mobilização de cidadãos em atividades de estudo, planejamento e ações ambientais. A sociedade deve propor e compartilhar políticas definindo suas prioridades locais respeitando a sustentabilidade nos âmbitos ambiental, econômico e social. Por fim, cabe aos governos a responsabilidade de facilitar a implementação desse processo.

A Agenda é um processo público e participativo que planeja uma grande quantidade de objetivos e compromissos a serem atingidos pelos países no intuito de alcançar um desenvolvimento sustentável. Ela é também um instrumento de conscientização, mobilização e responsabilidade social e engrandecimento dos processos democráticos. O documento que reporta a agenda [10] contém diretivas que envolvem quatro agrupamentos: Dimensões Sociais e Econômicas, Conservação e Administração de Recursos para o Desenvolvimento, Fortalecimento do Papel dos Grandes Grupos e Meios de Implementação. Tais grupos são subdividido em inúmeros fatores diferentes que impactam na sustentabilidade ou educação ambiental, cada subitem considera os seguintes princípios: Participação e cidadania, Respeito às diferenças, Integração, Melhoria da qualidade de vida, Promoção da Igualdade Social e Mudança de mentalidade. A Agenda 21 contém objetivos e políticas gerais mas também apresenta diretivas específicas tais como:

"Combater as doenças relacionadas com o consumo de águas contaminadas, controlar os materiais que são atirados ao mar e rios, por navios e proibir a prática de pesca destrutiva. Otimizar o uso de energia e pesquisar e implementar novas fontes de energia renováveis." [10]

2.2. Etapas do Eco-Escolas

O Eco-Escolas objetiva implementar a Agenda 21 de forma local através da aplicação das ideias de educação e gestão ambiental nas escolas. São propostas ações concretas a serem desenvolvidas pelos alunos e comunidade educacional que vão despertar-lhes uma consciência de que o conjunto de pequenas atitudes pode melhorar o ambiente global. Para alcançar esses resultados o programa determina que os alunos devem se habituar a participar dos processos de decisão da escola e tomar consciência da importância do ambiente na sua cidade, comunidade, círculo de amigos e familiares. Outro fator importante para a obtenção dos resultados é estimular a criação de parcerias entre a escola e autarquias visando aumentar o envolvimento e participação dos municípios, ONGs, empresas no desenvolvimento sustentável.

O Eco-Escolas é estruturado em inúmeros passos. A primeira etapa é a inscrição, nessa fase um professor coordenador ou a direção da escola é responsável pelo preenchimento dos dados para se inscrever, a ABAE ou Instituto Ambientes em Rede recebe as inscrições, as processa, divulga o programa e notifica os agentes (municípios, empresas) enquanto o município deve declarar se está de acordo em colaborar na implementação. A segunda etapa é a principal e longa consistindo na adoção de uma metodologia de desenvolvimento contendo sete elementos:

Conselho Eco-Escola

Esse grupo de pessoas é a força que move o projeto, envolve e assegura a execução dos outros elementos a seguir. O conselho deve implementar um estudo da situação ambiental da escola, discutir e propor um plano de ações, monitorar e avaliar todas as atividades assim como lidar com a comunicação e divulgação do projeto para a comunidade. São membros desse grupo: representantes dos alunos, pais, professores, município, empresas envolvidas, docentes e outros funcionários da escola. O conselho deve ser heterogêneo contendo integrantes com diferentes etnias, idade e sexo. A principal atividade do conselho são as reuniões ou assembleias em que as decisões e tarefas acima descritas são construídas coletivamente pela comunidade. O manual do Eco-Escolas da ABAE define como objetivos do conselho:

"Assegurar que os outros seis elementos (a seguir) são adoptados planejando a sua implementação;
Assegurar a participação activa dos alunos no processo de decisão do Programa;
Assegurar que as opiniões de toda a comunidade escolar são tidas em consideração e, sempre que possível, postas em prática;
Estabelecer a ligação com a estrutura de gestão da escola e com a comunidade local;
Assegurar a continuidade e qualidade do Programa;" [6]

1. Auditoria Ambiental

É uma ferramenta de diagnóstico e avaliação a fim de identificar os problemas ambientais que incidem na escola. No começo de cada ano a situação é caracterizada para identificar o que deve ser corrigido e melhorado, no fim do ano uma nova auditoria é feita para identificar se a situação foi resolvida ou melhorada. A avaliação do fim do ano define o ponto de partida do próximo ano. A ABAE oferece um documento chamado "Guia para a Auditoria Ambiental" [11] do Programa Eco-Escolas, tal documento apresenta todas as etapas para criação da auditoria ambiental fornecendo uma sequência de perguntas sobre o ambiente da escola e que ao serem respondidas auxilia na construção da auditoria. Os resultados desse processo devem, compulsoriamente, ser divulgados na escola.

2. Plano de Acção

Esse plano se constitui como a principal série de estratégias para abordar os temas do projeto, trata de temas ambientais básicos como (tratamento de) água, resíduos, energias, transportes, ruído, espaços, biodiversidade, clima e outros temas que a comunidade decida pertinente. Os três componentes apresentados até

agora se relacionam da seguinte forma: o plano de ações é elaborado e aprovado anualmente pelo Conselho Eco-Escola, esse plano deve tratar e responder aos problemas apontados na auditoria ambiental. O Plano de Acção é um guia compreensivo, completo definindo um conjunto de ações articuladas e coesas. O plano deve ser encarado de maneira flexível adaptando-se as realidades da escola.

3. Monitorização e Avaliação

Essa tarefa é coordenada pelo Conselho Eco-Escola e consiste em introduzir e ajustar o Plano de Acções de acordo com novas ideias, demandas e situações que surgirem na escola. Nas reuniões do conselho deve ser discutir o andamento do Plano editando ou sugerindo atividades. O plano deve contar metas que são verificadas na componente de Monitorização e Avaliação, em caso as metas forem cumpridas, isso deve ser comemorado, caso contrário o plano deve ser reformulado. Essa componente também exige criação e monitoria de um conjunto de indicadores para medir os avanços no projeto. Também é importante a criação de grupo de alunos chamados de "Brigada Verde" que são responsáveis para auxiliar na medição dos indicadores.

4. Trabalho Curricular

Deve ser desenvolvido na escola uma abordagem de ensino de matérias ambientais no currículo de todos os graus de ensino. Tais conteúdos de educação ambiental integram o desenvolvimento de conhecimentos e competências que se relacionam com o Plano de Acção. O ambiente e funcionamento de cada escola são diferentes assim como seus problemas ambientais, dessa forma o trabalho curricular deve ser adaptado respondendo às peculiaridades de cada escola. A ABAE oferece inúmeros exemplos de materiais de ensino e trabalhos curriculares [7].

5. Informação e Envolvimento da Escola e da Comunidade Local

A escola deve assumir o compromisso de envolver todos os membros da comunidade escolar e local no projeto. As tarefas definidas pelo plano de ações tais quais seus resultados devem ser amplamente discutidos e divulgados. A ABAE sugere no manual do professor as seguintes atividades para cumprir tal propósito:

"Esse objectivo pode ser alcançado através da realização de: exposições, colóquios, concursos, festas e outros eventos especiais, por forma a focar a atenção da comunidade no trabalho desenvolvido, realçando a evolução do desempenho ambiental da escola." [6]

6. Eco-Código

A última componente do projeto é um documento que lista os objetivos práticos traduzidos por políticas ou ações concretas que devem ser rigorosamente seguidas. O Eco-código não deve ser constituído por frases genéricas ou vagas, mas sim formado por diretivas ou regras claras. Cada escola constrói esse documento de acordo com sua realidade e o mesmo deve ser visível para todos os membros, sugere-se a escrita do Eco-código através cartazes ou meios similares. São exemplos de itens desse documento: (i) Vamos aumentar em 10% o número de alunos que vêm para escola de bicicleta ou andando; (ii) Iremos sempre apagar os dispositivos elétricos depois do uso.

Depois da inscrição as escolas utilizam as sete componentes para melhorar sua gestão e conscientização ambiental. O próximo passo no projeto é candidatura a Bandeira Verde. Esse é um prêmio que reconhece a existência naquela escola de um projeto de qualidade e coerente de educação ambiental. Nesse processo a escola deve gerar um dossiê constituído por inúmeros documentos que serão julgados pela ABAE e comissão nacional em Portugal. Por outro lado, no Brasil a auditoria e a certificação são feitas em conjunto pelo Instituto Ambientes em Rede (Operador Nacional no Brasil) e a FEE (Foundation for Environmental Education). Caso o dossiê da escola

seja aprovado, a operadora organiza um evento formal em que representantes do projeto vão hastear a bandeira verde. A reavaliação do programa é feita a cada três anos para manter o compromisso das entidades envolvidas em melhorar a educação e gestão ambiental.

2.3. Teorias da Resiliência

Programas educacionais propõem uma mudança de paradigma para transformar o sistema escolar, buscando potencializar os recursos existentes a fim de envolver e incentivar sua comunidade a desenvolver as práticas e comportamentos que são os objetivos desse mesmo programa. No entanto, no processo de transformação de uma unidade escolar é necessário torna-la inclusiva e resiliente. O resultado de mudanças na comunidade discente pressupõe uma indução de novos comportamentos impetrados pelo corpo docente, ou seja, para termos alunos com comportamentos resilientes, temos que ter professores com tal característica. Em [12] Milstein e Henderson apresentam alguns fatores que, segundo os autores, promovem um comportamento docente resiliente: enriquecer os vínculos; determinar limites claros e fortes; ensinar habilidades para a vida; proporcionar afeto e apoio; estabelecer e transmitir expectativas elevadas; proporcionar oportunidades de participação significativa. Para os autores esses fatores em conjunto produzem na comunidade um maior envolvimento e compromisso com a escola, elevação da autoestima da comunidade escolar como alunos, pais, responsáveis e educadores.

O desenvolvimento dos comportamentos resilientes demandam tanto conceitos e técnicas didáticas teóricas quanto conhecimento prático. Para se obter resultados eficazes na busca por resiliência, toda a cadeia produtiva dessa matéria-prima chamada resiliência deve estar integrada por meio de uma rede de escalas interligadas [4,5]. De acordo com Ahern:

"Ser resiliente, implica estar disponível a adaptações, em especial quando as mudanças de um determinado contexto são bruscas e excepcionais." [5].

3. HIPÓTESES DE PESQUISA E METODOLOGIA

Nesse relato analisamos o ambiente do projeto Eco-escolas e seus resultados. Também reportamos aqui as percepções dos participantes do projeto Eco-escolas através do estudo dos questionários aplicado a educadores associados a uma Eco-Escola. A primeira hipótese que tentamos confirmar questiona a efetividade do projeto, dessa forma estudamos os resultados do Eco-Escolas ao apresentar e analisar as respostas dos questionários aplicados. Essa primeira questão trata dos efeitos que o programa gera no ecossistema escolar, verificamos se de fato os estudantes se tornam mais conscientes dos problemas ambientais, se os pais são envolvidos na conscientização e se as Eco-escolas têm uma gestão ambiental superior às escolas comuns. Uma segunda hipótese refere-se à relação que existe na aplicação do programa em um país desenvolvido como Portugal em comparação a um país em desenvolvimento como o Brasil. Nesse sentido identificamos as condições e demandas ambientais dos dois países e traçamos um comparativo dos resultados obtidos em Portugal e Brasil. Sendo que o primeiro é um país conhecido por seu alto nível de educação, conscientização popular e recursos naturais restritos. Enquanto o segundo, é uma pátria frequentemente listada dentre os países cuja população é menos consciente da própria realidade e conhecido como um dos países com maior abundância de recursos naturais.

A metodologia deste trabalho consiste na realização de entrevistas não estruturadas com professores participantes do Eco-Escolas para identificar os efeitos do programa e perceber os comportamentos resilientes que a comunidade adquiriria em diversos momentos do projeto. As etapas básicas da pesquisa são:

- **Construção dos questionários:** Estudamos inúmeros padrões de perguntas usadas na literatura [13] para

investigar programas ou atividades similares ao Eco-Escolas na construção de um questionário capaz de verificar a eficácia e peculiaridades do programa.

- **Aplicação dos questionários:** As entrevistas foram realizadas com professores em instituições de ensino básico no Brasil e em Portugal.
- **Análise dos resultados:** Analisamos dois relatórios de um conjunto de Eco-escolas do Brasil e um agrupamento de Eco-escolas de Portugal. Outros dados relativos às condições ambientais de cada um desses dois países também foram considerados.
- **Comparação dos resultados:** Os resultados da análise dos dois países foram gerados de forma isolada sendo que contrapomos esses dados para obter um paralelo entre o desenvolvimento e resultados do programa Eco-escolas no Brasil em relação a Portugal e vice e versa.

4. RESULTADOS

Essa seção relata resultados e análises do projeto Eco-Escolas no Brasil e em Portugal. Investigamos aqui os efeitos desse programa nesses dois países distintos com foco na capacidade do Eco-Escolas para desenvolver comportamentos resilientes nos estudantes e comunidade escolar.

4.1. Educação Formal e Sustentabilidade no Brasil e na Colômbia

Discutimos nesse trabalho a resiliência de uma comunidade para reagir a problemas ambientais e sua capacidade de manter comportamentos ecologicamente sustentáveis. Neste capítulo discutimos a relação entre educação formal e sustentabilidade em dois países da América Latina: Brasil e Colômbia. Consideramos características geográficas e culturais assim como o estado dos institutos de educação formal dos mesmos. O Brasil e a Colômbia são países de um mesmo continente que partilham inúmeros problemas e características, contudo, existe uma prévia percepção que a educação no Brasil está muito mais avançada por esse país ter uma economia muito mais forte e índices de desenvolvimento superiores. Vamos estudar, considerando tal contexto, a educação ambiental em ambientes de educação formal:

"Entende-se como Educação formal, aquela oferecida em instituições escolares, e em diversos níveis, graus, programas e currículos, reconhecida legalmente pelas normas e leis de um país." [14]

Considerando a definição de sustentabilidade aceita pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD):

"... sustentabilidade é a capacidade de satisfazer as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazerem suas próprias necessidades". [15]

No Brasil, a educação formal está prevista na Constituição, no artigo 206 e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [2], que, em seu artigo 3º, no inciso X, reforça a "valorização da experiência extraescolar" e no inciso XI, propõe fomentar a "vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais". Por outro lado, na Colômbia, a educação é regulamentada pela Lei 115 de 1994, a Lei Geral de Educação [16]. A política pública educacional naquele país se define através do plano decimal de educação e pelos planos setoriais de educação nos níveis nacional, departamental, distrital e municipal.

A educação formal começa a tratar da questão da sustentabilidade, a partir da introdução da ferramenta de educação ambiental, proposta em 1972 pelo Programa das Nações Unidas para o Meio Ambiente (PNUMA) [17]. A primeira conferência Mundial, aconteceu em Estocolmo num processo de reconhecimento de uma crise ambiental em nível mundial, a partir desse momento, começou-se a difundir a importância da educação ambiental como uma

ferramenta de fomento da consciência sobre a importância dos recursos naturais e a necessidade de mudar o paradigma do modelo econômico tradicional baseado em um consumismo desfreado [18,19,20]. O PNUMA é atualmente organizado e gerido pela ONU Meio Ambiente com sede mundial em Nairóbi, no Quênia. Essa organização dispõe de uma rede de escritórios locais que apoiam institutos e processos de governança ambiental. Por meio de sua rede, a ONU Meio Ambiente envolve um grande conjunto de parceiros de diversos setores como governos, empresas, institutos governamentais, sociedade civil e etc.

O debate acerca das questões ambientais ocorreu de maneira isolada nos diversos estados do Brasil. Tais questões começaram a ser discutidas no início dos anos 1970, quando foram iniciados os cursos de pós-graduação em educação ambiental, com o objetivo de preparar profissionais docentes para essa missão. Visando estruturar ainda mais a disciplina, em 1973 foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente, e em 1981, por força de lei, a Educação Ambiental foi institucionalizada em todos os membros da federação. Nesse processo, a Educação Ambiental passou a ser formalizada em todos os níveis educacionais, objetivando preparar toda a população para ações voltadas para a preservação do meio ambiente, trazendo em si, conceitos de sustentabilidade ambiental. Em 1988, ano em que foi promulgada a atual constituição do Brasil [21], o artigo 225, inciso VI, indicava “promover a Educação Ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente” [21]. Sob essa justificativa, o grupo responsável pela organização da Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, também conhecida como Eco-92, considerou que naquele momento a Educação Ambiental no Brasil era um elemento essencial da política ambiental brasileira. Para operacionalizar essa importante ferramenta de conscientização ambiental, foi criado, um ano após a Rio 92 a Coordenação Geral de Educação Ambiental e a Divisão de Educação Ambiental do Instituto Brasileiro de Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis. Estes organismos públicos formalizaram, efetivamente, o início da política de Educação Ambiental no maior país da América do Sul [22].

No Brasil ocorrem inúmeros projetos de educação ambiental. A experiência de um projeto realizado em uma escola do estado de Pernambuco, situado no nordeste do Brasil, apresenta resultados favoráveis de educação ambiental. Esse projeto refere-se a uma escola, situada em uma região de colinas, em um bairro com 28 mil habitantes, com elevada densidade populacional, caracterizada por um crescimento desordenado. A comunidade não dispõe de rede de esgoto e o descarte do lixo é feito muito próximo a casa das pessoas. Essa comunidade é afetada por eventos climáticos extremos como cheias e deslizamentos. Nesse contexto, o projeto de educação ambiental apresentado nessa comunidade se baseou em palestras comandadas por profissionais da Defesa Civil do município, oficinas para os alunos com atividades teatrais, e a construção de uma maquete, para que os eles pudessem visualizar e reconhecer a geografia de sua comunidade e entender quais deveriam ser suas ações, no sentido de ter um comportamento resiliente, frente aos eventos extremos que os afetavam [23]. Segundo os autores em [23], o projeto foi desenvolvido em várias etapas, iniciando-se na fase de conscientização até a avaliação dos resultados, ao longo de um período de sete anos de trabalho, sendo baseado no princípio de empoderamento desenvolvido nos jovens ao lidarem com situações de desastre. Embora esse seja apenas um exemplo, serve-nos para compreender como a educação ambiental brasileira consegue obter resultados favoráveis na construção e fortalecimento da resiliência frente a problemas ambientais de indivíduos ou comunidades. Outro relevante resultado foi a mudança de comportamento dos envolvidos em relação às questões de sustentabilidade.

Na Colômbia, a política de Educação Ambiental, foi formalmente institucionalizada em 1994, pelo Decreto 1743, destinado a atender todos os níveis educacionais formais e providenciar educação ambiental nesses espaços

[16]. Recentemente, em 2012, foi promulgada a lei 1549, trazendo um reforço à política de educação ambiental daquele país. Algumas instituições de ensino da Colômbia realizam Projetos Ambientais Escolares (PRAE) como instrumento de educação para o meio ambiente [24]. Nesse estudo Villadiego [24] e outros autores afirmam os PRAE estão em prática há mais de 15 anos e conectados a outros níveis organizacionais da educação formal da Colômbia. Contudo, os resultados obtidos não foram satisfatórios, uma vez que não se percebeu mudança de conduta em questões ambientais na população avaliada. Como resposta para um resultado tão preocupante Velez e colegas afirmam em [25] que o problema está relacionado a uma desconexão entre os setores formal, não formal e informais da educação. Por contrapartida, sugerimos que esses resultados estão relacionados à estrutura da política ambiental colombiana. Por exemplo, o Departamento Nacional de Planejamento colombiano, afirma em [26] que o governo deve identificar as prioridades numa pesquisa interdisciplinar permanente e contínua. Tal medida é essencial para atingir uma boa gestão na governança de sustentabilidade e controle das mudanças climáticas [26]. Essa tarefa deve ser alcançada por projetos que permitam a compreensão e diagnóstico dos complexos processos dos impactos em áreas onde os recursos naturais são mais fundamentais combinando o social e o ecologicamente estratégico. Acreditamos que os governos regionais deveriam utilizar ferramentas estratégicas nas áreas de apropriação social do conhecimento, com uma equipe qualificada instalada dentro das instituições de verificação (Corporações Autônoma Regional e Desenvolvimento Sustentável) para criar uma cultura clara da ciência ambiental. Tal processo deve contar com a participação de todos os interessados, sem excluir as comunidades que vivem e dependem diretamente da oferta de bens e serviços dos diferentes recursos naturais, garantindo assim uma maior consciência ambiental entre os cidadãos. Para alcançar tais resultados é preciso criar novas redes inovadoras na investigação científica, o que exigirá mudanças profundas no sistema de ensino com o objetivo de formar pesquisadores e profissionais aptos a compreender, ouvir e dialogar com outros grupos socioculturais possuidores de vasto conhecimento e várias práticas tradicionais, típico de um país com grande diversidade, assim como o Brasil, tanto ecologicamente como étnico e culturalmente [27].

4.2. A percepção de resiliência no Programa Eco- Escola em Portugal – Casos Reais

No capítulo anterior (Seção 4.1 apresentamos as condições de educação ambiental do Brasil e Colômbia. Nessa seção apresentamos exemplos de comunidades em Portugal e nos capítulos seguintes mostramos exemplos de comunidades brasileiras. Tais países têm características socioeconômicas bem distintas com resultados qualitativos bastante satisfatórios, do ponto de vista do desenvolvimento de comportamentos resilientes nas comunidades onde o programa Eco-Escolas é aplicado.

O concelho de Moura, onde se situa o Agrupamento de Escolas estudado para a realização deste artigo, localiza-se no extremo nordeste do distrito de Beja e faz parte da região Alentejo, sub-região Baixo Alentejo e é limitado a norte com os concelhos de Mourão e Reguengos de Monsaraz, a este com o concelho de Barrancos, a oeste com os concelhos de Portel e de Vidigueira e a sudoeste com o concelho de Serpa. O Agrupamento de Escolas de Moura integra o Programa TEIP (Território Educativo de Intervenção Prioritária) do Ministério de Educação de Portugal [28]. O Projeto TEIP visa à definição de estratégias para concretizar a implementação de objetivos como [28]: a) o melhoramento a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; b) o combate a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentéismo; c) a criação de condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; d) a promoção a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo.

O número total de alunos deste agrupamento é de 1109, sofrendo ligeiras alterações ao longo dos anos letivos. Estes alunos encontram-se distribuídos pelos diferentes ciclos de ensino. Da análise do quadro, ressalta que mais de 50% dos alunos do ensino básico se beneficiam do Apoio Social Escolar. Constatou-se que esta região é economicamente carenciada. Este facto é comprovado quer pelo elevado número de alunos que se beneficia de subsídios escolares, quer pelo elevado número de alunos que beneficia do escalão A. Através da observação do quadro verificamos o seguinte: 1) a maioria dos pais das crianças do Pré-Escolar (ambos os gêneros) possui como habilitação o ensino secundário. Verificamos ainda que neste nível de ensino o número de pais com nenhuma habilitação é reduzido; 2) a maioria das mães dos alunos do 1º Ciclo não tem habilitações ou tem o ensino secundário; 3) a maioria das mães dos alunos do 2º Ciclo tem o ensino secundário; 4) a maioria dos pais dos alunos do 2.º Ciclo possui uma escolaridade equivalente ao 2.º Ciclo; 5) os dados referentes aos alunos do 3.º Ciclo demonstram que a maioria dos pais tem como habilitação o 1.º, 2.º e 3.º Ciclos. A implementação do Programa Eco-Escolas no Agrupamento de Escolas de Moura, no ano letivo de 2015/16 cumpriu a metodologia de trabalho, traduzida em quatro fases distintas: a inscrição, a implementação dos 7 passos metodológicos do programa, a candidatura ao selo bandeira verde, que ocorre trienalmente, e como o caso descrito é recente, ainda não possuímos resultados para essa fase, e posterior a verificação de todos os resultados a atribuição do selo.

O Agrupamento de Escolas de Moura iniciou a primeira fase da metodologia efetuando a inscrição com a apresentação da Declaração de Interesses da Direção do Agrupamento e da Câmara Municipal de Moura. Deu-se início à segunda fase com o convite de vários elementos da comunidade escolar e envolvente, formando assim o Conselho Eco-Escolas, cujas funções principais passaram pela definição de um Plano de Ação; monitorização / divulgação e avaliação de atividades que promoveram a participação ativa nos processos de tomada de decisão e de consciência de melhoramento do ambiente, quer no seio familiar quer na comunidade. Só com a estruturação do Conselho Eco-Escolas foi possível o trabalho em rede. O Cumprimento do passo três e quatro da metodologia de trabalho, bem como o trabalho curricular e o Plano de Ação realizados pelo Conselho Eco-Escolas tiveram como ponto de partida a Auditoria Ambiental efetuada com os alunos de 5º ano através de um inquérito online. Os resultados demonstram que 85,7% dos alunos afirmaram que é habitual separar alguns resíduos e colocá-los para reciclar e 14,3% disseram não fazer. Quando questionados sobre a torneira do lavatório enquanto lavam os dentes, 71,4% dos alunos informaram nunca deixar a torneira aberta enquanto 28,6% relataram deixar aberta somente às vezes enquanto escovam os dentes. A maioria dos alunos demonstra uma preocupação com o consumo de energia, 71,4% disseram que sempre apagam as luzes da sala ou do quarto quando não fica ninguém por um longo período, 7,1% disseram quase sempre e 21,4% às vezes. Esses resultados são corroborados quando se verifica em relação à televisão 78,6% sempre desligam a TV deixando em stand by", 14,3% às vezes desligam e 7,1

A análise dos resultados da Auditoria Ambiental realizada durante os meses de novembro e dezembro de 2015 aos alunos do início do segundo ciclo do ensino básico permitiram planificar o plano de ação que contemplou os temas sugeridos pelo Projeto Eco-Escolas, tais como: água, resíduos, energia e alimentação saudável e sustentável. Estabeleceram-se cinco linhas orientadoras para o referido documento. A saber: 1) o tratamento de resíduos; 2) a limpeza do espaço exterior; 3) a falta de sensibilização para as questões ambientais; 4) a falta de animação nos espaços exteriores; e 5) a falta de hábitos de uma alimentação saudável e sustentável. O Plano de Ação foi definido com a implementação de várias atividades e projetos, tais como: Brigadas verdes; manutenção do Facebook e do site Eco-Escolas; organização do placar ECO; publicações para o jornal escolar; recolha de papel: "Papel por alimento", projeto do Banco Alimentar contra a Fome; recolha de rolhas de cortiça: "Green Cork", projeto

Floresta Comum; e outros projetos ambientais.

O projeto Eco-Escolas em Moura ainda é recente sendo que algumas etapas do projeto estão em andamento. Contudo, os resultados quantitativos apresentados têm grande importância, pois mostram que o programa foi efetivo para fomentar a resiliência ambiental nos alunos. A percepção de comportamento resiliente no corpo discente, embora sem resultados quantitativos, é perceptível qualitativamente no testemunho de um aluno "...fez-me ter consciência da necessidade de alterar comportamentos, permitindo-me ainda ajudar a alterar esses mesmos comportamentos/attitudes nas pessoas que me rodeiam", e em outro relato de uma mãe, ao perceber a mudança de comportamento do filho, também, estudante de um escola atendida pelo programa, que disse: "... A experiência está a ser fantástica! Alterámos hábitos de consumo e de reciclagem. Temos agora mais consciência dos nossos atos e somos uma família que quer preservar o ambiente. A nossa família agradece ao programa Eco-Escolas". Os resultados do caso de Moura, sugerem fortemente, que o programa Eco-Escolas é capaz de ampliar a consciência ambiental dos envolvidos e desenvolver a resiliência.

4.3. Eco-Escolas no Brasil

Nessa seção vamos apresentar os resultados obtidos pela recente aplicação do Eco-Escolas no Brasil. A escola onde o projeto foi aplicado é localizada em uma cidade da Região Sul do Brasil, e não nos deu permissão oficial para a divulgação dos seus dados, por isso, não informaremos o nome da Instituição, nem algumas informações que a possam identificar. A cidade onde se localiza a escola tem aproximadamente 300.000 habitantes - IBGE [29]. O bairro no qual a Escola está inserida encontra-se em grande crescimento populacional, tendo um nível socioeconômico entre médio e alto, ambiente residencial e geografia horizontal. A escola atende 156 alunos na faixa etária de 0 a 9 anos, e conta com 8 professores e 35 funcionários. A metodologia utilizada na implementação do Programa Eco-Escola no ano de 2015 é exatamente a mesma da escola portuguesa, porém, para implementar o plano de ação a escola ofereceu diversas palestras com profissionais de inúmeras áreas relacionadas com o objetivo de discutir o tema e trazer ideias para o plano de ação da instituição. Os temas abordados pela escola no plano de ação foram: água, resíduos e energia. O diferencial em relação à escola portuguesa está relacionado à auditoria ambiental, que é o momento em que o plano de ação é definido. Como a instituição em questão já estava com o programa em funcionamento desde 2011, havia resultados preliminares a serem abordados devido às experiências dos anos anteriores. O resultado mais importante dessa instituição foi a mudança de comportamento dos alunos em relação à coleta de lixo e tratamento de resíduos. No Brasil, ao contrário de outros países, ainda é difícil, colocar o lixo em seu devido lugar e separar papel para reciclagem. Esses resultados de pequenas mudanças de comportamento social, relatado por alunos, familiares e professores, reforçam a necessidade de continuar atividades dessa natureza, fomentando a consciência ambiental e objetivando alcançar a resiliência.

Apresentamos resultados de outra instituição escolar localizada na cidade do Rio de Janeiro, na região sudeste do Brasil. O Rio de Janeiro é a segunda maior cidade do Brasil com pouco mais de 6 milhões de habitantes, distribuídos numa área de aproximadamente 1200 quilômetros quadrados [29]. Esta importante cidade brasileira sofreu grandes estiagens entre 2014 e 2015. De acordo com Instituto Nacional de Meteorologia Brasileiro, as chuvas no Rio de Janeiro foram bem abaixo das normais climatológicas em pelo menos durante sete meses, nos últimos anos. Conseqüentemente, o Rio de Janeiro, teve grandes períodos de estiagem, o que reduziu o volume nos reservatórios. Para além das questões climatológicas, o comportamento da população em relação à utilização da água causa muitos desperdícios, pois, segundo o Sistema Nacional de Informações sobre Saneamento, do

Ministério Brasileiro das Cidades, o índice de perdas na distribuição de águas na cidade do Rio de Janeiro, com uma população de pouco mais de 6 milhões de habitantes, foi em 2013 de 28,5%. Comparando esses números com Bogotá, na Colômbia, que tem mais de 8 milhões de pessoas, verifica-se que o índice de perdas é de 41,0% , enquanto em Madri (3 milhões de habitantes, em média) foi de 12%. Essas informações para além do efeito comparativo, entre a América Latina e a Europa, confirmam e justificam a necessidade de manter na educação formal em programas que mudem em definitivo o comportamento da população, pois, esses números certamente têm relação com o comportamento da população, além de outros fatores socioeconômicos.

Os problemas ambientais e comportamentais da população do Rio de Janeiro foram objeto de debate no momento da construção do plano de ação dentro do programa Eco-Escola. A cidade estava sofrendo com os resultados de catástrofes ambientais que foram agravados a um comportamento inadequado da população em relação ao uso da água. Analisando esse cenário, identificamos que a população não tinha nenhum comportamento resiliente perante a condição ambiental imposta pela quantidade de chuva. Esse fato é reforçado porque na componente de monitorização e avaliação na escola do Rio de Janeiro verificamos que os resultados qualitativos reforçam a necessidade da manutenção do programa. A partir da implementação do Eco-Escolas nessa escola, a atitude da comunidade escolar perante a falta de água mudou para melhor e a resiliência dos envolvidos foi aprimorada. Podemos indicar o testemunho da mãe de um aluno que confirma a nossa percepção da eficiência desse programa. Segundo aquela mãe, a forma de utilizar água na casa foi alterada, como consequência da mudança de comportamento do aluno, o que incentivou os pais e todo o restante da família a fazerem o mesmo. No testemunho essa mãe afirma que a família não lavou mais as calçadas com água da torneira (comportamento ainda comum no Brasil), aprendeu a reaproveitar a água da chuva para diversas tarefas caseiras. Além disso, ela identificou uma severa redução na conta de água que reforça tal afirmação. Percebemos uma mudança no comportamento desses alunos e suas famílias, acreditamos que isso reforça a tese de que comportamentos mais resilientes podem ser incentivados por processos educativos em ambiente formal. Porém, os problemas ambientais são muito complexos por envolver fatores sociais e culturais e que somente uma profunda e radical mudança de comportamento e valores podem trazer efetivas soluções. Acreditamos que as diversas formas da educação são o único caminho para resiliência ambiental sendo que o programa Eco-Escola se tem mostrado uma efetiva ferramenta para melhora da consciência e resiliência ambiental dos alunos e comunidade.

5. CONCLUSÃO

Nesse estudo investigamos o Eco-Escolas: projeto de educação ambiental presente em muitos países. Apresentamos e comparamos aqui alguns resultados desse programa em Portugal e no Brasil. Esse estudo é baseado no nosso entendimento do termo resiliência ambiental: capacidade de uma comunidade reagir a perturbações ou tragédias ambientais recuperando bem-estar através da tomada de ações que resolvem ou amenizam o problema. Acreditamos que ser resiliente também é agir de forma preventiva. Portanto, a capacidade de resiliência requer a construção de uma infraestrutura social adaptável aos problemas ambientais e sociais, que são também frutos do comportamento de toda sociedade. E esse comportamento social é moldado pelas estruturas educacionais nos quais os projetos de educação para o meio-ambiente como o Eco-Escolas são fundamentais. Através da análise dos nossos resultados, concluímos que a resiliência pode ser desenvolvida e melhorada através de projetos como o Eco-Escolas.

São atitudes relacionadas ao meio ambiente : i) não deixar a torneira aberta, quando não é necessário; ii)

lavar calçadas com jatos de água; iii) trocar o carro ou outro meio de transporte por uma bicicleta (quando for possível); iv) separar o lixo; v) não jogar o lixo no chão; vi) desligar equipamentos eletroeletrônicos quando não estão sendo utilizados; ou ações um pouco mais complexas como atitudes a serem tomadas para lidar com situações de desastres ambientais. Esses comportamentos, frequentemente, não fazem parte do cotidiano da população, mas, podem ser adquiridos em processos educativos formais ou informais. O programa Eco-Escolas, usa ideias previamente empregadas em outros programas ambientais semelhantes e tem mostrado que o comportamento de uma parte da sociedade pode ser modificado no intuito de desenvolver na comunidade escolar a educação ambiental e a resiliência.

Os resultados da aplicação do Eco-Escolas apresentados aqui referem-se ao distrito de Moura em Portugal, uma cidade no sul do Brasil e o Rio de Janeiro. Nossos resultados quantitativos indicam que a comunidade escolar portuguesa tem excelente consciência ambiental e resiliência. Em menor grau o mesmo foi observado na escola no sul do Brasil. Contudo, no Rio de Janeiro a população trata dos problemas ambientais de forma bem mais deficitária. Por outro lado, em todos os casos o projeto foi capaz de melhorar significativamente a resiliência e educação ambiental dos participantes. Na medida em que o programa trabalha o comportamento de crianças, com ações que são propostas pelos próprios discentes e comunidade, torna-se muito mais fácil verificar a mudança comportamental, pois, as regras criadas no planejamento são feitas pela comunidade, ou seja, essas ações foram elaboradas pelos próprios atores, que, ao se perceberem enquanto gestores do programa, tornam-se colaboradores mais comprometidos para alcançar os resultados propostos por si mesmos. Outro aspecto relevante é que o Eco-Escolas é contínuo, pois, as escolas são reavaliadas a cada três anos. Dessa forma, a recente adquirida cultura ambiental é reforçada e mantida.

Os nossos resultados não são completamente conclusivos porque consideramos apenas uma amostra das escolas envolvidas. Contudo, é impossível estudar o imenso número de instituições participantes do programa. Apresentamos aqui alguns resultados quantitativos, mas a maior parte deles é qualitativa. Contudo, a análise desses resultados indicou que o comportamento da comunidade está se tornando mais resiliente, na medida em que pais, alunos, professores e funcionários relatam que mudaram seus comportamentos face a problemas ambientais. Os sete passos do programa Eco-Escolas, quando bem aplicados podem certamente desenvolver, em longo prazo, uma sociedade mais adaptada, resiliente e muito mais sustentável.

Nesse artigo discutiremos sobre a estrutura e funcionamento do regulamento do Eco-Escolas usado no Brasil e em Portugal. Apresentamos dados ambientais e de educação ambiental no Brasil e Colômbia e mostramos resultados desse projeto no Brasil e em Portugal. Em uma investigação futura planejamos apresentar uma revisão da literatura mais extensa do Eco-Escolas e a formalização do ambiente desse projeto através da metodologia da Teoria Ecológica de Bronfenbrenner. Outro trabalho futuro é a divulgação de mais dados dos questionários que aplicamos nas escolas brasileiras e portuguesas.

BIBLIOGRAFIA

- [1] Como construir cidades mais resilientes - organização das nações unidas. www.onu.org.br/img/2014/01/guiagestorespublicosweb.pdf. Acessado: 13/04/2018.
- [2] Lei de diretrizes e bases da educação nacional do brasil. http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acessado: 13/04/2018.

- [3] Bronfenbrenner, U. The ecology of human development (Harvard university press, 2009).
- [4] Pickett, S. T., Cadenasso, M. L. & Grove, J. M. Resilient cities: meaning, models, and metaphor for integrating the ecological, socio-economic, and planning realms. *Landscape and urban planning* **69**, 369–384 (2004).
- [5] Ahern, J. From fail-safe to safe-to-fail: Sustainability and resilience in the new urban world. *Landscape and urban Planning* **100**, 341–343 (2011).
- [6] Gomes, M. Programa Eco-Escolas: Guia do Professor (Disponível em: <https://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/Guia-do-professor.pdf>. Acessado em 10/04/2018, 2004).
- [7] Site geral eco-escolas. <https://ecoescolas.abae.pt/>. Acessado: 13/04/2018.
- [8] Eco-escolas, P. Levantamento Eco-Escolas 2016-2017. Disponível em <https://ecoescolas.abae.pt/escolas-e-municipios/escolas/eco-escolas-2016-2017/> Acessado em 13/04/2018.
- [9] Site eco-escolas no brasil - instituto ambientes em rede. <http://www.ecoescolas.org.br/>. Acessado: 13/04/2018.
- [10] Agenda 21 - onu. <http://www.onu.org.br/rio20/img/2012/01/agenda21.pdf>. Acessado: 13/04/2018.
- [11] Guia para auditoria ambiental - abae. <https://ecoescolas.abae.pt/wp-content/uploads/sites/3/2014/09/GuiaDeAuditoriaAmbiental.pdf>. Acessado: 13/04/2018.
- [12] Henderson, N. & Milstein, M. M. Resiliency in schools: Making it happen for students and educators (Corwin Press, 2003).
- [13] Carrega, M. d. L. T. N. Contributos para a educação ambiental no Pré-Escolar: promoção de parcerias comunitárias no planeamento de um projecto de educação não-formal a implementar no Parque das Conchas e dos Lilases-Lumiar. Ph.D. thesis (2014).
- [14] Moreira, I. d. C. *et al.* Ciencia e público: caminhos da divulgacao científica no brasil. typeTech. Rep. P-171, Casa da Ciência - Universidade Federal do Rio de Janeiro (2002).
- [15] Barbosa, G. S.O desafio do desenvolvimento sustentável. *Revista Visões* **4**, 1–11 (2008).
- [16] Rengifo, B., Quitiaquez, L. & Mora, F. La educacion ambiental una estrategia pedagogica que contribuye a la solucion de la problematica ambiental en colombia. *XII Coloquio internacional de Geocritica. Colombia.* (2012).
- [17] Apresentação programa das nações unidas para o meio ambiente - onu. <https://nacoesunidas.org/agencia/onumeioambiente/>. Acessado: 13/04/2018.
- [18] Salgado, B. M.-C. Educación ambiental y educación para el desarrollo sostenible en américa latina. *Revista de la Cátedra Unesco sobre desarrollo sostenible enero 2007* **29** (2007).
- [19] Calderón, R., Sumerán, R., Chumpitaz, J. & Campos, J. Educación ambiental: Aplicando el enfoque ambiental hacia una educación para el desarrollo sostenible. *Huánuco, Gráfica Kike.[Links]* (2011).
- [20] Calixto Flores, R. Investigación en educación ambiental. *Revista mexicana de investigación educativa* **17**, 1019–1033 (2012).
- [21] Contituição brasileira de 1988. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acessado: 13/04/2018.
- [22] HENRIQUES, R., TRAJBER, R., MELLO, S., LIPAI, E. M. & CHAMUSCA, A. Educação ambiental: aprendizes de sustentabilidade. *BRASIL. Cadernos SECAD* **1** (2007).
- [23] ROSA, T., MENDONÇA, M. B., MONTEIRO, T. G., SOUZA, R. & LUCENA, R. A educação ambiental como estratégia para a redução de riscos socioambientais. in. *Ambiente & Sociedade. São Paulo* **18**, 211–230 (2015).

- [24] Villadiego, J., Cardona, C., Ortiz, R., Coneo, M. & Ramos, A. La educación ambiental en el departamento de cordoba: el caso de los proyectos ambientales escolares prae. *Revista de didáctica ambiental* **7**, 7–15 (2011).
- [25] Vélez, R., Alonso, s., Pineda, L. & Allec, A. De la educación ambiental hacia la configuración de redes de sostenibilidad en colombia. *Perfiles educativos* **38**, 175–187 (2016).
- [26] Avella, F. *et al.* Gestión del litoral en colombia. reto de un país de tres costas. *Manejo Costero Integrado y Política Pública en Iberoamérica: un diagnóstico. Necesidad de cambio* 175–210 (2009).
- [27] Arenas, P. Manejo costero integrado y sustentabilidad en iberoamérica: aproximación a un diagnóstico. *Manejo Costero Integrado en Iberoamérica: Diagnóstico y propuestas para una nueva política pública* 21–68 (2012).
- [28] Ferreira, I. ' Territórios educativos de intervenção prioritária: breve balanço e novas questões. *Sociologia: Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto* **20** (2017).
- [29] População e domicílios em grande estatística - censo 2010 ibge. <http://mapasinterativos.ibge.gov.br/grade/default.html>. Acessado: 13/04/2018.

A CONSTITUIÇÃO DA CONDIÇÃO JUVENIL NA INTERFACE "ESCOLA PÚBLICA" E "ESPAÇO URBANO" EM SÃO PAULO

ID 204

Alexandre dos Santos SILVA

Roseli Esquerdo LOPES

Universidade Federal de São Carlos

prof.alexandre1982@gmail.com; relopes@ufscar.br

Resumo: O presente estudo investiga o papel da escola pública e dos espaços urbanos, enquanto ambientes de socialização, na constituição das múltiplas culturas juvenis contemporâneas, a fim de compreender as rupturas e continuidades entre os espaços de produção de subjetividades. Abordaremos os principais estudos teóricos voltados à juventude na atualidade, com vista à análise da concepção atribuída por jovens no ensino médio à escola, ao processo de escolarização e ao que percebe como importante para sua socialização. A investigação tem como base a antropologia urbana e a inspiração etnográfica para parte da coleta de dados. Para tanto, pretendemos atingir as interfaces da constituição da condição juvenil, tomando os percursos urbanos de jovens de 36 escolas públicas que oferecem o ensino médio em uma determinada região da cidade de São Paulo. Inicialmente serão aplicados questionários a jovens do último ano do ensino médio dessas escolas, que oferecerão subsídios para um segundo momento da pesquisa, pautado por uma etnografia junto a jovens estudantes dessas escolas e aos seus percursos na cidade, trabalhando-se com observação participante, registro de notas de campo, registros fotográficos, relatos de observação e encontros também no espaço virtual. Almeja-se contribuir com a constituição e compreensão das múltiplas trajetórias e identidades que os jovens podem assumir, bem como a apropriação do espaço urbano e a atuação da escola pública na potencialização das culturas juvenis.

Palavras chave: Educação. Escola Pública. Juventudes. Culturas Juvenis. Etnografia.

PROBLEMATIZAÇÃO

A investigação de que trata a presente proposta refere-se aos múltiplos aspectos envolvidos na interação entre jovens alunos e a instituição escolar, quase sempre circunscrita à educação básica. Entender o sujeito da ação educativa como jovem implica o reconhecimento de que o aluno, ao chegar à escola, traz consigo uma diversidade sociocultural que se expressa na fase da vida na qual ele se encontra, com suas demandas e necessidades específicas. Nela interferem suas experiências sociais, sua origem social e cultural, suas relações com gênero e pertencimento étnico, dentre outras variáveis, que interferem direta ou indiretamente nos modos como cada jovem lida com a sua escolarização e constrói sua trajetória escolar. Sendo assim, essa abordagem problematiza a categoria aluno, ou melhor, sujeito jovem, compreendendo-a como uma construção histórica, que vem sendo construída no contexto de uma determinada forma escolar, resultado também de uma ordem social, na qual se desempenham determinados papéis e se conforma um modo de vida específico. (SACRISTÁN, 2003).

No estudo aqui proposto, nos ateremos à constituição de identidades juvenis na interface com a experiência escolar no ensino médio e os modos de vida no espaço urbano. Na busca pela compreensão da constituição, da difusão e da consolidação das culturas entre jovens de escolas públicas da cidade de São Paulo, apresentam-se como problemas a serem investigados:

1. O ensino médio chegou ao século XX com seus dilemas e desafios. Além disso, provocou refutamentos sobre a finalidade da escola e sobre a visão de que ela é a única instituição transmissora e produtora de conhecimento. Dessa forma, a escola passou de centro de difusão do conhecimento à instituição contestada. Considerando o exposto e a escola como um espaço de desenvolvimento de subjetividade,

como instituição social determinante e determinada por relações de poder, qual seu papel na constituição das culturas juvenis?

2. Como reverter a crise educacional que se instalou na escola pública brasileira e quais devem ser os caminhos e alternativas para ressignificar o lugar que a escola ocupa na socialização das juventudes no contexto contemporâneo?
3. Em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica que se distancia/aproxima das expectativas juvenis? Que elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade (s) ao jovem da contemporaneidade?
4. A escola estaria perdendo sentido para a juventude (s) ou seria mais adequado nos referirmos a um deslocamento de significado do processo de escolarização em direção a questões postas pelo universo juvenil na atualidade?

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

O referencial teórico-metodológico circunscrito nesta investigação será o materialismo histórico/dialético. O referido método trouxe para o âmbito das problemáticas históricas um fecundo feixe de perspectivas, que contribuíram em muito no campo da investigação educacional brasileira, na medida em que possibilitou o desdobramento de pesquisas cujo cerne pode ser averiguado mediante os seguintes aspectos: mediação no processo de apreender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e a transformação dos fenômenos sociais, e, na mesma proporção, a consecução de uma descrição do particular, sobre o estudo em questão: a constituição da condição juvenil na interface “escola pública” e “espaço urbano”.

O presente estudo discutirá o conceito de juventude no Brasil e de que modo ele contribuiu para pensarmos o processo educacional atual nas escolas públicas. Nesse sentido, o aporte teórico de autores como Karl Marx, Gramsci, Pierre Bourdieu entre outros¹ será utilizado com o objetivo de identificar a possível relação entre juventude e escola na contemporaneidade. Um importante mapeamento preliminar em torno das formas de agrupamento dos jovens e seus coletivos no meio urbano foi realizado por vários estudos no âmbito da pesquisa em Educação. Os denominados grupos de estilo foram assim investigados a partir de meados dos anos 1980, oferecendo um elenco variado de presenças juvenis, sobretudo oriundas de segmentos populares, para além dos tradicionais estudos sobre a participação dos jovens nos movimentos estudantis².

A partir da análise dos estudos em torno da condição juvenil³ na sociedade brasileira, observa-se que há uma aproximação entre os temas de pesquisa, sobretudo no que tange aos estudos referentes aos distintos contextos históricos, culturais e sociais, os quais possibilitaram novas interpretações acerca desta questão⁴. Isso

¹Entre os pensadores que recorreremos para a elaboração teórica das categorias conceituais e analíticas desta pesquisa, destacamos: Bourdieu (1983, 1998), Eisenstadt (1976), Mannheim (1982) e Pais (1990), Abramo (1997, 2005), Camacho (2004), Carrano (2000, 2003), Dayrell (2003), Groppo (2000, 2009), Peregrino (2011), Sposito (1994, 1997, 2002, 2005, 2009), Weisheimer (2009) e Weller (2007, 2010).

² Abramo, 1994; Caiaffa, 1985; Carrano, 2002; Costa, 2003; Dayrell, 2005; Herschmann, 1997; 2000; Magnani; Mantese, 2007; Pais; Blass, 2004; Sposito, 1994; Tella, 2000; Vianna, 1987; 1997; Weller, 2005.

³ A juventude é tratada neste projeto de pesquisa como categoria social, sendo, “ao mesmo tempo, uma representação sociocultural e uma situação social” (GROPPO, 2000, p. 7). Ao assumi-la como categoria social não se pode deixar de levar em conta o parâmetro de idade cronológica disposto em nossas legislações nacionais e convenções internacionais, bem como a diversidade de juventudes a partir dos recortes de classe social, raça/etnia, gênero, regionalidade, culturas, entre outros.

⁴ Dados extraídos a partir de busca realizada aos Bancos de Dados da SCIELO (Scientific Eletronic Library Online) disponível em: www.scielo.br. As pesquisas foram catalogadas de acordo com as instituições, programas, anos de conclusão, área de conhecimento, denominações, ano de publicação 2010 a 2

se dá com o processo de redemocratização e visibilidade das categorias juvenis, que passou a incorporar no debate a importância da educação escolar como direito público subjetivo.

Além desse processo fomentar novos entendimentos em torno da juventude, por parte de pesquisadores, possibilitou também que o protagonismo juvenil conquistasse novas formas de atuação no ambiente escolar. No espaço urbano, estas apropriações aconteceram através da experimentação do tempo juvenil, da mobilidade, da circulação dos jovens e do acesso aos equipamentos culturais (SPOSITO, 2007), os quais constituíram novas apreensões das trajetórias juvenis.

Com base no apresentado, a presente pesquisa se volta para a compreensão dos significados atribuídos por jovens do ensino médio à escola, ao processo de escolarização, aos espaços educativos plurais e extraescolares.

O presente estudo irá se concentrar num grupo muito particular: jovens estudantes de 15 a 19 anos, oriundos de áreas de baixa renda da grande metrópole brasileira, a cidade de São Paulo. Esse público é relevante por três questões principais.

A primeira evidencia a escola enquanto um ambiente ambíguo, pois ao constituir-se um espaço de múltiplos interesses e complexidades, apresenta infindáveis possibilidades de instigação e de criticidade, importantes para a formação dos jovens na apreensão de saberes necessários à transformação da realidade. Do mesmo modo, faz-se necessário ressaltar que a escola é uma instituição com amplo potencial crítico e democrático, compromissada com os processos de humanização. O acesso ao conhecimento, priorizado atualmente no ambiente escolar, pode solidificar relações sociais, experiências culturais e contribuir no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sociocultural e histórico e no aprimoramento de sua vida social.

A segunda é de que atualmente a escola pública tem se ocupado mais com a transmissão de saberes do que com a constituição das subjetividades juvenis, bem como da sua atuação e integração ao mundo social. Observa-se uma desinstitucionalização⁵ da condição juvenil, acentuando a não-identificação dos educandos com os propósitos da escola. Isso pode estar relacionado ao papel que ela vem assumindo ao longo dos anos, ou seja, de práticas de violência simbólica, de negação e de invisibilidade das diversas culturas juvenis.

Por fim, mas não menos importante, cabe investigar os circuitos juvenis que oferecem modos expressivos de sociabilidade, caracterizando-se como espaços de produção de subjetividades e de experiências no contexto urbano da metrópole paulistana. A partir dessa observação, é possível afirmar que as visibilidades da questão juvenil encontram-se atualmente sujeitas às culturas *performativas*⁶, no que se refere às culturas juvenis urbanas, que emergem das ilhas de dissidência em que se têm constituído os cotidianos juvenis. Ou seja, as culturas juvenis são vincadamente performativas porque, na realidade, os jovens nem sempre se enquadram nas culturas prescritivas que a sociedade lhes impõe, por exemplo, as escolas públicas.

⁵ “Embora os sentidos da expressão “desinstitucionalização” estejam recobertos de múltiplos significados tanto na discussão sociológica como no debate sobre os jovens, de modo geral, esse termo tem significado, na acepção de Abad (2003), uma crise das instituições ‘tradicionalmente, consagradas à transmissão de uma cultura adulta hegemônica, cujo prestígio tem se debilitado pelo não cumprimento das promessas e pela perda de sua eficácia simbólica como ordenadoras da sociedade’ (p. 25). Assim, o espaço deixado por essas formas tradicionais – escola e família – passa ‘a ser ocupado por um maior desdobramento da subjetividade juvenil’ e é nessa ‘desinstitucionalização da condição juvenil que têm surgido as possibilidades de viver a etapa da juventude de uma forma distinta da que foi experimentada por gerações anteriores’ (Ibidem, p. 25)” (Sposito, 2005, p. 91).

⁶ PAIS, José Machado. Buscas de si: expressividade e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de e EUGENIO, Fernanda (orgs.). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

OBJETIVOS

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral compreender qual o papel da escola pública e dos espaços urbanos, enquanto ambientes de socialização, na constituição das múltiplas culturas juvenis contemporâneas.

Seus objetivos específicos visam:

1. Entender em que medida a cultura escolar instituída compõe uma referência simbólica de distanciamento e aproximações das expectativas juvenis;
2. Investigar quais elementos da cultura juvenil são derivados da experiência escolar e contribuem para conferir identidade(s) a jovens da contemporaneidade;
3. Analisar o universo juvenil e as múltiplas culturas, a fim de estabelecer o significado empregado pelos jovens ao processo de escolarização.

METODOLOGIA E PROCEDIMENTOS

Considerando que toda investigação científica é uma produção discursiva, situada inexoravelmente no quadro de paradigmas, cujos fundamentos epistemológicos oferecem condições significativas para a construção de saberes, desenvolveremos nossa investigação a partir da abordagem etnográfica⁷ para compreensão do fenômeno urbano no contexto contemporâneo das grandes metrópoles. Esse recurso metodológico nos ajudará a angariar noções acerca da constituição da condição juvenil, propósito desta pesquisa.

Na busca de um enfoque que pudesse articular os comportamentos dos jovens com os espaços, as instituições e os equipamentos urbanos, a etnografia apresenta-se como um recurso metodológico que viabiliza a constituição desta pesquisa, a partir dos apontamentos de Mariza Peirano (1995), Márcio Goldman (2003), Roberto da Mata (1991), Geertz (2008) e José Guilherme Cantor Magnani (2009). Diante disso, adotaremos as seguintes abordagens e referências bibliográficas: As categorias de infância (Ariés, 2006), A Escola de Chicago (Whyte 2005) – juventude como patologia social, Centro de Birmingham – estudos de subculturas, os estudos do sociólogo francês Michel Mafesoli (1988), o espanhol Carlos Feixa (1998) com o conceito de “Culturas Juvenis”, Pais (2003), (Magnani, 2005) e a noção de cultura juvenil como um sistema de valores socialmente atribuídos à juventude.

Nesse sentido, tomamos mão de autores eminentes das ciências sociais que discutem o tema, além da atual e abrangente pesquisa Perfil da Juventude Brasileira, elaborada pelo Projeto Juventude da Fundação Perseu Abramo⁸, para discutir os principais elementos presentes na realidade juvenil.

Partindo das interfaces da constituição da condição juvenil e os percursos urbanos dos jovens das 36 escolas públicas que oferecem o ensino médio na cidade de São Paulo, delimitados pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste, teremos como estratégia metodológica o estudo da realidade social das juventudes, da constituição dos sujeitos construtores de diferentes trajetórias e identidades múltiplas e cambiantes, que se misturam relacionalmente

⁷ “A etnografia consiste na observação e análise de grupos humanos considerados na sua especificidade e pretende a restituição, tão fiel quanto possível, da vida de cada um deles, enquanto a etnologia utiliza de forma comparativa os documentos apresentados pelo etnógrafo.” (Lévi-Strauss, apud Birou 1976, p. 154).

⁸ Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional é uma obra densa, cujos estudos e achados são capazes de contribuir para a inclusão social juvenil no espaço público, incorporando sugestões advindas de demandas juvenis para as políticas de cidadania endereçadas a essa categoria social. Estruturado em quatorze capítulos temáticos, precedidos por uma apresentação e uma introdução metodológica, contém ao final um anexo com 126 gráficos, que servem de material de apoio para a reflexão desenvolvida pelos autores ao longo dos capítulos. Os dados da pesquisa estão disponibilizados no livro organizado por Helena Abramo (2005) Retratos da juventude brasileira: análises de uma pesquisa nacional. São Paulo, Fundação Perseu Abramo.

dentro e fora dos tempos e espaços escolares, estabelecendo uma relação com a cidade de São Paulo e criando formas de uso e apropriação do espaço urbano.

DESCRIÇÃO DAS FASES DA PESQUISA DE CAMPO

Na busca de um enfoque que pudesse articular os comportamentos dos jovens com os espaços, as instituições e os equipamentos urbanos, José Guilherme C. Magnani (2005) oferece uma alternativa tanto às abordagens dos estudos culturais como àquelas das tribos urbanas, tentando, no entanto, estabelecer um diálogo na forma de contraposição e/ou complementariedade com eles. Com isso, ao invés de privilegiar a condição de “jovens”, ele destaca as diferentes inserções destes na paisagem urbana, captadas pela etnografia dos espaços frequentados pelos jovens e pelos parceiros com quem estes estabelecem trocas na cidade. Desse modo, o que se enfatiza, por um lado, são as diferentes formas de sociabilidade desenvolvidas pelos jovens e não tanto as pautas de consumo e estudos espetaculares ligados à questão geracional e, por outro lado, as permanências e regularidades, em detrimento da fragmentação e do nomadismo.

Os procedimentos metodológicos compreenderão: a) questionário; b) observação participante (analisar os usos e as apropriações dos espaços urbanos na metrópole); c) registro de notas de campo em diário de campo; d) registros fotográficos; e) relatos de observação (identificação das culturas juvenis urbanas); f) espaço virtual “Iniciação ao Pensar” (observatório das juventudes).

CONTEXTO DA PESQUISA

Na primeira fase da pesquisa etnográfica, será evidenciado o caráter exploratório. Para tanto, faz-se necessária uma pesquisa inicial das unidades escolares públicas e a região geográfica delimitada pela Diretoria de Ensino Centro-Oeste no Estado de São Paulo que oferecem o ensino médio, por meio da qual identificaremos as caracterizações dos agrupamentos juvenis que farão parte da pesquisa de campo, a saber: alunos frequentes do 3º ano do Ensino Médio de Escola Pública com idade entre 16 e 19 anos.

Além disso, será oportuno elencar os equipamentos culturais (bibliotecas, museus, shoppings, parques, teatro, cinema, shows e espaços culturais) nos distritos delimitados na Diretoria de Ensino que abarcam as unidades escolares e que possibilitam espaços de socialização e apropriação entre os jovens.

Por fim, a pesquisa busca identificar, mapear e caracterizar por meio de uma coleção de mapas os circuitos juvenis nos contextos urbanos, as tramas do cotidiano, os laços de sociabilidade e os espaços de produção cultural.

A primeira categoria evidenciada por Magnani (2005), refere-se ao ‘Pedaço’⁹, configurando um território claramente demarcado ou constituído por certos equipamentos e trajetórias sociais e sociabilidade. Esses pedaços estão circunscritos em meio aos bairros que são delimitados pela Diretoria de Ensino da Secretaria da Educação. Dentre os espaços podemos elencar a apropriação urbana dos jovens entre a localização geográfica de pertencimento habitacional e o lugar de passagem e encontro onde estão localizadas as escolas públicas que eles estudam.

⁹ Localização espacial delimitado pela Diretoria de Ensino Centro – Oeste da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo: Campo Belo, Saúde, Moema, Itaim Bibi, Morumbi, Pinheiros, Jardim Paulista, Vila Sônia, Butantã, Alto de Pinheiros, Raposo Tavares, Rio Pequeno, Jaguaré, Vila Leopoldina, Lapa.

Segunda Fase: Sistema classificatório

Neste segundo momento realizaremos uma pesquisa etnográfica com o auxílio de um aplicativo denominado “Jovem. Mostre sua cara!” desenvolvido para identificar as caracterização das culturas juvenis internas as escolas públicas em questão. Além de propor a interação com os estudantes em tempo real, a partir da aplicação de um questionário composto por trinta questões, o aplicativo proporcionará um levantamento acerca da territorialidade cultural das performatividades juvenis, o qual será analisado na fase seguinte.

Terceira fase - a condição juvenil (Configuração Espacial)

A partir dos dados obtidos na pesquisa de campo e por meio do aplicativo, traçamos as seguintes etapas de análise:

1. Identificação das culturas juvenis urbanas (interação, engajamento e protagonismo das culturas juvenis);
2. Mapear os usos e as apropriações cidadinas dos espaços urbanos na metrópole;
3. Registros fotográficos dos circuitos juvenis;
4. Análise das formas de sociabilidades, trajetos, relações e modalidades que envolvem os circuitos juvenis;
5. Relato de observação.
6. Verificar as experiências juvenis na configuração de expressivos espaços de sociabilidade nas instituições juvenis nas periferias paulistanas.

Os dados coletados na pesquisa de campo serão analisados à luz do paradigma crítico-dialético. Trata-se de um formato investigativo que envolve um longo período de observação para ver, ouvir e registrar os eventos, visando entender e validar os significados das ações, a partir da descrição, análise e interpretação dos dados.

RESULTADOS ESPERADOS

Espera-se com este estudo despertar e fomentar uma reflexão acerca do cenário da população juvenil brasileira, o que pode provocar, a partir da reformulação das políticas públicas, uma consciência crítica a respeito da condição contemporânea do jovem no país, seus direitos, dificuldades, demandas e desafios, assim como suas contribuições, seus percursos, formas de participação e mobilização na (re)apropriação do espaço urbano e escolar.

REFERÊNCIAS

- Abramo, H. **Cenas juvenis; punks e darks no espetáculo urbano**. São Paulo: Escrita, 1994.
- _____. “Considerações sobre a tematização da juventude no Brasil”. **Revista Brasileira de Educação**, no 5 e 6, setembro de 1997.
- Abramo, Helena Wendel; FREITAS, Maria Virginia de; SPOSITO, Marília Pontes (org.). **Juventude em debate**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2002 [2000]. 136p.
- Abramo, Helena; BRANCO, Pedro Paulo Martim (orgs.). **Retratos da juventude brasileira**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2005.
- Abrantes, Pedro. **Identidades juvenis e dinâmicas de escolaridade**. Sociologia, problemas e práticas. Lisboa, n. 41, p. 93-115, 2003.
- Ariès, P. **A História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1978.
- Bauman, Z. **Tempos líquidos**. Rio de Janeiro: Zahar. 2007.

- _____. **Sobre Educação e Juventude:** conversas com Ricardo Mazzeo. Rio de Janeiro: Zahar, 2013, pp. 7-11, 51-56, 102-109, 122-128.
- Beck, U. **Sociedade de risco: Rumo a uma outra modernidade** (2ª ed.). São Paulo: Editora 34. 2011
- Becker, Howard. **“A Escola de Chicago”**. Conferência publicada na Revista Mana, 2 (22), 1996.
- Bourdieu, Pierre. PASSERON, J.C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Tradução Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- Bourdieu, Pierre. **A Juventude é apenas uma palavra**. (In) Questões de sociologia. Rio de Janeiro, Marco Zero. (1983).
- _____. **“Uma ciência que perturba”**. IN: Questões de Sociologia. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983, p. 16 – 29.
- _____. **O campo científico**. In: ORTIZ, Renato (Org.). Pierre Bourdieu: sociologia. 2ª ed. Tradução: Paula Monteiro e Alicia Auzmendi. São Paulo: Ática, 1994. p. 122-155.
- Carrano, P. C. R. **Os jovens e a cidade. Os jovens e a cidade Rio de Janeiro**. Relume Dumará, 2002.
- Carrano, P. **Jovens, escolas e cidades: entre diversidades, desigualdades e desafios à convivência**. Comunicação apresentada no II Colóquio Luso-Brasileiro de Sociologia da Educação. Porto Alegre, 2009. Disponível em: http://www.uff.br/observatoriojovem/sites/default/files/documentos/Comunica_Carrano_luso_brasileiro_sociologia_educacao.pdf
- Carrano, P. C. Martins, C. H. S. **A escola diante das culturas juvenis: reconhecer para dialogar**. Rev. do Centro de Educação, 2011, vol. 36.
- Costa, M. B. **As diferentes manifestações da juventude na escola: uma visão dos impasses e das perspectivas**. Rev. Conjectura, v. 15, n. 1, jan./abr. 2010.
- Dayrell, Juarez T. **A escola como espaço sociocultural**. In: _____. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1996.
- _____. **A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil**. Educ. Soc., Campinas, v. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: . Acesso em: 20 mar 2013
- _____. **A música entra em cena: o rap e o funk na socialização da juventude**. Belo Horizonte: Humanitas, 2005.
- Feixa, C. **De jóvenes, bandas y tribus: antropología de la juventud**. Barcelona: Ariel, 1998.
- Ferreira Jr., Bittar, M. **A educação na perspectiva Marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci**. Interface – Comunic., Saúde, Educ., v. 12, n.26, p. 635-46, jul./set. 2008.
- Fonseca, Marília. **Políticas públicas para a qualidade da educação brasileira: entre o utilitarismo econômico e a responsabilidade social**. Caderno Cedes, Campinas vol. 29, n. 78, p. 153-177, maio/ago. 2009.
- Foracchi, Marialice M. (1972). **A juventude na sociedade moderna**. São Paulo, Pioneira.
- Grosso, Luís Antônio. **Juventude – Ensaios sobre Sociologia e História das juventudes Modernas**. Rio de Janeiro, Difel, 2000.
- _____. **Dialética das juventudes modernas e contemporâneas**. Revista de Educação do COGEIME, Ano 13, Nº25. 2004
- Gramsci, Antonio. **Cadernos do cárcere**, 6 vols. Edição de Carlos Nelson Coutinho, com a colaboração de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1999-2002

- Hall, Stuart. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guaracira Lopes Louro. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.
- Leão, G., Dayrell, J. T., & Reis, J. B. **Juventude, projetos de vida e ensino médio**. Educação & Sociedade, 32(117), 1067-1084. 2011.
- Maffesoli, Michel. (1988), **Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes**. Paris, Méridiens Klincksieck.
- Magnani, José Guilherme Cantor. (1992), "**Tribos urbanas: metáfora ou categoria?**". Cadernos de Campo. Revista dos Alunos de Pós-Graduação em Antropologia da USP, 2 (2): 49-51.
- _____. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. São Paulo, Hucitec [1 ed., Brasiliense, 1984]. 1998.
- _____. "**Transformações na cultura urbana das grandes metrópoles**", in A. S. Moreira, Sociedade global: cultura e religião, Petrópolis, Vozes. 1998.
- Magnani, J. Guilherme & TORRES, Lilian. **Na metrópole: textos de antropologia urbana**. São Paulo, Edusp/Fapesp. 2000.
- Magnani, J. G.; Mantese, B. (Orgs.). **Jovens na metrópole: etnografias de circuitos de lazer, encontro e sociabilidade**. São Paulo: Terceiro Nome, 2007.
- Mannheim, K. **O problema da juventude na sociedade moderna**. Sociologia da Juventude. Rio de Janeiro: Zahar, v. 1, 1968.
- _____. **Funções das gerações novas**. In: FORACCHI, M.; PEREIRA, L. Educação e sociedade. São Paulo: Cia Editora Nacional, 1973.
- _____. "**O problema sociológico das gerações**". In: Marialice FORACCHI (org.). Mannheim. Sociologia. Tradução de Cláudio Marcondes, São Paulo, Ática: 67-95. 1982
- Marx, K. **Manuscritos económicos-filosóficos**. [S.l.]: Edições 70, 1993.
- Pais, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda, 1993.
- _____. **Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro**. Porto, Âmbar. 2001
- Pais, Machado; BLASS, Leila (orgs). **Tribos Urbanas: produção artística e identidades**. São Paulo: Annablume, 2004.
- Pais, José Machado. **Buscas de si: expressividade e identidades juvenis**. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de e Eugenio, Fernanda (orgs.). Culturas Jovens: novos mapas do afeto. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- Saviani, D. **A pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.
- Sennett, R. **A corrosão do caráter**. Rio de Janeiro: Record, 1999.
- Sposito, M. **A sociabilidade juvenil e a rua: novos conflitos e ação coletiva na cidade**. Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. São Paulo: Departamento de Sociologia, FFLCH-USP, v. 5, n. 1-2, 1993, editado em 1994.
- _____. **Algumas hipóteses sobre as relações entre movimentos sociais, juventude e educação**. Trabalho apresentado na XXII Reunião Anual da ANPEd, setembro de 1999, Mimeo.
- _____. **Considerações em torno do conhecimento sobre juventude na área da educação**. In: Spósito, Marília Pontes (Coord). Juventude e Escolarização (1980- 1998). Brasília: MEC/Inep/Comped, 2002.
- _____. **Uma perspectiva não escolar no estudo sociológico da escola**. In: Paixão, L.; Zago, N. (Orgs.). Sociologia da Educação. Pesquisa e realidade brasileira. Rio de Janeiro: Vozes, 2007.

_____. **O estado da Arte sobre juventude na pós-graduação brasileira: Educação, Ciências Sociais e Serviço Social.** Belo Horizonte, Argumentum, 2009.

_____. **Transversalidades no estudo sobre jovens no Brasil: educação, ação coletiva e cultura.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. especial, 2010, p. 93-104.

ATIVIDADES PERMANENTES NA ROTINA DA EDUCAÇÃO INFANTIL: POSSIBILIDADES DE APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

ID 38

Ingrid Ráina Nogueira SILVA

Ireuda da Costa MOURÃO

Universidade de Brasília

ingridraina48@gmail.com; ireuda.mourao@hotmail.com

Resumo: A Educação Infantil nos dias de hoje no Brasil não se caracteriza mais só como uma ação assistencialista, e isto fica evidente na proposição da legislação e nos documentos curriculares que apresentam um discurso do desenvolvimento integral das crianças. Neste sentido, este trabalho tem como objetivo geral analisar atividades permanentes na rotina da Educação Infantil e refletir sobre as possibilidades de desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita de crianças na pré-escola. Os objetivos específicos são: (I) conhecer o que dizem os teóricos e os documentos curriculares a propósito do planejamento da rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita em crianças na Educação Infantil; (II) caracterizar as atividades permanentes na rotina e o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita na pré-escola; (III) elaborar, aplicar e avaliar as atividades permanentes para o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita com crianças da pré-escola. A investigação tem uma abordagem qualitativa e caracteriza-se como pesquisa participante. A Observação Participante foi a técnica básica para coleta de dados, apoiada na utilização de um caderno de campo para registrar o cotidiano da escola e de uma turma de crianças de um Jardim de Infância do Plano Piloto de Brasília- Distrito Federal. Para fundamentar a pesquisa optou-se por discutir as categorias teóricas: Educação Infantil, Linguagem Oral e Escrita e Planejamento. O resultado da investigação revela que nem todas as atividades permanentes eram planejadas de forma sistematizada, eram realizadas mais pela tradição, especialmente a hora do parque e do filme. O trabalho apresenta uma reflexão sobre a importância do planejamento das atividades permanentes na rotina da Pré-escola, para que não se configurem como atividades repetitivas e sem intencionalidade pedagógica. São descritas sugestões de atividades com rodas de conversa e contação de histórias que possibilitam aprendizagens da Linguagem Oral e Escrita.

Palavras-chave: Planejamento, Educação Infantil, Rotina, Atividades Permanentes, Linguagem Oral e Escrita.

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil (EI) é uma etapa importante para o desenvolvimento da criança, porém, por muito tempo, teve um caráter assistencialista, pois a única exigência para trabalhar com crianças pequenas era a experiência em cuidar e interagir com elas. Conforme as demandas dos contextos históricos e sociais, aos poucos foram surgindo políticas públicas voltadas à essa etapa da educação. E após a homologação da Constituição Federal de 1988 a educação passou a ser um direito de todos e dever do Estado e da família.

Uma das principais características da EI é a rotina, que tem a finalidade da organização do tempo das crianças na escola. Nessas rotinas estão presentes as atividades permanentes, aquelas que são feitas diária, semanal, quinzenal ou mensalmente com o objetivo de “familiarizar as crianças com determinadas experiências de aprendizagem” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 49). Mas como elas podem ser planejadas, realizadas e como elas podem desenvolver as capacidades e habilidades das crianças? Apesar de serem atividades permanentes, é importante que haja o planejamento e a avaliação também dessas atividades para que elas não sejam feitas focando somente nos cuidados básicos da criança. Assim, é necessário questionar se há esse planejamento das atividades permanentes na escola, São todas as atividades permanentes que precisam de planejamento? Como planejar essas atividades de forma a possibilitar aprendizagens? Esse trabalho busca despertar uma reflexão sobre essas atividades da rotina de forma que elas não sejam executadas somente pela tradição.

1. A IMPORTÂNCIA DO PLANEJAMENTO DA ROTINA

Para tudo que é feito precisa-se de uma organização prévia, ou seja, um planejamento. Na escola não é diferente, é necessário que o professor planeje suas aulas pensando não só no tempo que irá precisar, mas no espaço, nos materiais, para que na hora da realização de suas atividades ele esteja mais preparado, com os materiais necessários e esse tempo seja utilizado melhor. Segundo Carvalho (2013) “a rotina tem um propósito bem definido, objetivando não apenas o planejamento e a organização, mas, principalmente, atender à criança em todas as suas áreas” (p. 82).

Porém, deve ser um “planejamento cuidadoso, flexível, reflexível que minimiza o perigo da rotina “cair na rotina”, no pior sentido da expressão: ser monótona, impessoal, sem graça, vazia, sem sentido para as crianças e até para os profissionais” (DISTRITO FEDERAL, 2013, p. 56). A rotina é mais do que uma listagem de tarefas, o professor deve ser criativo, estimular a curiosidade, imaginação e deixar que as crianças se manifestem, ele não deve planejar cada minuto do dia, pois o planejamento é apenas “uma bússola para orientar o dia-a-dia do profissional da educação e para melhor efetivar os objetivos a serem atingidos na aula” (Guarda; Ribas; Zanotto, 2007, p. 9-10).

Por isso, o planejamento não é importante somente para a organização do tempo, mas também para o professor refletir sobre sua prática pedagógica, uma vez que ele irá lembrar o que foi proveitoso e o que não foi do dia anterior e, assim, melhorar nos próximos dias. Segundo Guarda, Ribas e Zanotto (2007) “os alunos não são os únicos modificados pelo aprendizado, o professor também aprende ao ensinar. Reservando um tempo depois da aula para refletir sobre o que foi feito, o professor tem a oportunidade de rever sua prática pedagógica” (p. 9-10).

Uma das atividades mais importantes na EI são as brincadeiras. Segundo Salomão (2013, p. 65) o brincar é um direito da criança e sem ele não há infância, ao mostrar prazer nas brincadeiras também se desenvolve de forma lúdica, e ela começa a “perceber que o brincar é algo sério, que faz parte do mundo infantil, sendo uma necessidade para a criança”. A autora ainda acrescenta que o lúdico é indispensável no processo de ensino aprendizagem, pois ultrapassa os métodos tradicionais e traz diversão para a sala tornando mais prazerosa as práticas pedagógicas. Por isso, essas brincadeiras também devem ser planejadas e observadas, precisam ter uma intencionalidade pedagógica, “o educador deve ter objetivos claros e sensibilidade ao usar o lúdico na sua tarefa de ensinar, buscando trazer os benefícios emocionais, intelectuais e culturais que as atividades lúdicas proporcionam” (Salomão, 2013, p. 66).

Durante as atividades da rotina o professor planeja suas atividades com o propósito dos alunos aprenderem os conteúdos das diversas disciplinas escolares. O Currículo seguido pelo Distrito Federal é organizado por linguagens e umas delas é a Linguagem Oral e Escrita. Por ser vista como básica e presente no cotidiano, muitos adultos podem achar que o desenvolvimento da linguagem oral das crianças acontece naturalmente, porém esse trabalho com a oralidade na EI precisa ser trabalhado com intencionalidade e exige uma atenção (Augusto, 2011). Esse desenvolvimento não ocorre somente ao aprender as palavras, é dar voz a criança, fazer com que ela consiga se inserir no meio social.

Na rotina, uma das formas de desenvolver a oralidade das crianças é através das rodas de conversa. Segundo Bombassaro (2010), as rodas fazem parte da história social do ser humano, ela promove encontros coletivos de pessoas. Ela é organizada como uma das “possibilidades para reunir as pessoas para fazer coisas juntas e ou tratar de assuntos do interesse de todas” (Bombassaro, 2010, p. 26). Segundo Silva (2015) essa

roda incentiva o exercício da cidadania e da democracia ao ser ouvido e ouvir o que o outro tem a dizer, por isso deve ser um encontro intencional e planejado.

De acordo com Bombassaro (2010), as rodas de conversa nunca serão iguais, mesmo que tenham a mesma organização e sejam feitas todos os dias, pois é uma atividade complexa e não previsível, as crianças sempre irão trazer assuntos e situações novos e diferentes para compartilhar com o grupo, além de nem sempre ter as mesmas pessoas presentes, o que fará com que cada roda seja única.

Quanto a Linguagem Escrita, há um conflito na EI quando se discute se devemos ou não alfabetizar as crianças pequenas. Entretanto, o professor deve considerar a criança como ser social, ou seja, ele não deve ignorar o mundo onde ela está inserida, então isso não deveria ser questionado, já que desde que ela nasce está inserida em “um mundo onde estão presentes sistemas simbólicos diversos socialmente elaborados, particularmente o sistema linguístico” (Oliveira, 2011, pp. 152-153). Além disso, a sala de aula não é o único lugar de aprendizado da criança, hoje em dia ela tem acesso a televisão, computador, celular, internet, onde há uma exposição da linguagem oral e escrita e “ainda que ela não a domine, inicia-se uma atividade interpretativa de sua parte” (Oliveira, 2011, p. 232-233). Então a pergunta não deveria ser se deve ou não alfabetizar crianças na EI, e sim: Como considerar na EI a inserção da criança pequena em um mundo letrado e constituído de sistemas simbólicos? O que fazer com o interesse e a curiosidade da criança pequena quanto à construção do sistema da escrita?

Kishimoto (2001) diz que “não é pelo ensino mecânico de símbolos escritos que se chega à linguagem. É preciso que a atividade simbólica, responsável pelas representações construídas nas brincadeiras e atividades, seja experimentada para que a criança possa construir sua linguagem” (p. 9), ou seja, deve-se respeitar a representação mental que a criança faz do sistema da escrita e sua curiosidade, seu interesse. Então esse desenvolvimento deve ser feito de forma mais espontânea, sem o compromisso de alfabetizá-las até o final da EI. Além disso, não se deve ignorar a curiosidade das crianças em relação à leitura e escrita (Santos & Farago, 2015). A criança tem curiosidades e começará a criar hipóteses sobre como funciona o processo de escrita e de leitura. O professor deve criar oportunidades para as crianças terem contato com escritas diversas, através de rótulos, bilhetes, livros, palavras com letras móveis, permitindo que elas possam “levantar perguntas sobre a função social da escrita e construir e trabalhar suas próprias hipóteses sobre ela, sem necessariamente copiar modelos”. (Oliveira, 2011, p. 233).

2. METODOLOGIA

A pesquisa foi realizada no primeiro semestre de 2017, acompanhou-se a rotina de uma turma de 1º período dessa escola. A turma tinha 24 alunos de 4 anos. Foi optado pela abordagem qualitativa, considerando a escola como um lugar inclusivo, onde são encontradas crianças de diversas famílias e culturas, com suas particularidades e especificidades, além de sua própria forma de desenvolvimento e aprendizagem. Pelo fato dos pesquisadores já estarem inseridos na escola e integrados com os outros sujeitos da pesquisa, caracteriza-se como pesquisa participante.

Para a pesquisa foi utilizada a técnica da observação participante, essa técnica permite com que o observador de certa forma assuma um papel de membro do grupo, conhecendo a vida desse grupo a partir do interior dele mesmo (Gil, 2008). Foi produzido um diário de campo onde foi registrado tudo o que aconteceu em cada dia que se esteve na escola para ser analisado posteriormente.

A pesquisa, por fazer parte do estágio obrigatório de uma das pesquisadoras, teve dois momentos: no primeiro momento foram feitas as observações para conhecer e ter um envolvimento com as atividades da rotina e

depois um momento onde foram planejadas e executadas algumas atividades durante a rotina turma fazendo algumas reflexões e mudanças na prática pedagógica que vinha sendo observada.

3. AS ATIVIDADES PERMANENTES NA PRÁTICA

Então, foram escolhidas algumas atividades permanentes dessa rotina para serem analisadas e identificando o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita nas mesmas.

(1) A roda de conversa, feitas sempre no início de todos os dias, era um espaço para conversas sobre o final de semana, sobre algum tema da atividade que seria feita em seguida ou, por exemplo, para a solução de algum conflito. Na maioria das vezes a conversa era iniciada pela professora, porém quando era a criança que introduzia um tema, a professora aproveitava o assunto para reflexão da turma ou iniciava uma discussão a partir da fala dela, dando assim importância e espaço para o que as crianças tem para dizer. Além das conversas, também tinham atividades de contagem dos alunos, com o calendário, que envolviam o clima, cantavam músicas e faziam alguma brincadeira com a ficha de nomes.

(2) As contações de histórias também faziam parte da rotina, eram feitas pela professora do Projeto de Literatura, com uma atividade realizada posteriormente pela professora da turma relativa ao tema das histórias contadas. Essas atividades envolviam um tema trabalhado durante a semana e consideravam a interação entre as crianças, com toda a turma, quando levavam livro para ler em casa com os pais, como em pequenos grupos utilizando os livros do cantinho da leitura.

(3) A hora do filme revelou a necessidade de uma reflexão para compreender como desenvolver a criança a partir desta atividade, pois era um momento onde a criança ficava somente na frente da televisão assistindo um filme aleatório, muitas vezes repetido e sem uma conversa do que foi assistido. Foi observado que essa atividade não era planejada com antecedência, não era pensado em qual seria esse filme e o quais objetivos o professor queria alcançar ao passá-lo para a turma. Esse momento deveria ser aproveitado melhor para proporcionar que a criança aprenda de outras formas.

(4) As atividades que envolviam a brincadeira aconteciam em vários momentos, um deles era a hora do parque, onde as crianças ficavam por 40 minutos e a professora observava de longe ou, muitas vezes, utilizava esse tempo para adiantar algum trabalho, como colar bilhetes nas agendas das crianças. Porém essa é uma atividade que requer uma atenção do docente, pois nesse momento a criança está desenvolvendo várias habilidades e capacidades. Entre uma atividade e outra, haviam as atividades livres, eram rápidas e com o objetivo de preencher um tempo “vago”, a professora escolhia entre as opções: massinha de modelar, blocos de montar ou brinquedos da sala. Nesse momento podiam ser observadas as brincadeiras de “faz de conta”, onde a criança se expressava, mas a professora parecia não estava atenta a isso porque estava fazendo outras tarefas na sala.

Com a oportunidade de fazer o planejamento da rotina e aplica-lo com as crianças, optou-se por planejar sequências didáticas para articular as atividades permanentes com as outras da rotina. Nessas sequências didáticas foram oportunizadas várias rodas de conversa para introduzir alguns temas do currículo, para ouvir e descobrir tanto os conhecimentos prévios das crianças, como o que elas aprenderam com as atividades realizadas. Foi observado que as atividades com crianças pequenas não podem ser tão longas, o professor precisa ter um objetivo e tentar conduzir a atividade para que o objetivo seja alcançado, a conversa não pode se estender demais, porque as crianças se distraem e fogem do assunto. Além disso, o professor também precisa pensar antes nas perguntas que

serão feitas e que elas sejam mais claras possíveis para que a resposta seja próxima do esperado, pois muitas vezes foram feitas perguntas e obtiveram-se respostas aleatórias e que fugiam do tema.

Foram levados livros que tratavam dos temas das sequências didáticas para a hora da contação de história, seguidas de uma roda de conversa permitindo o compartilhamento de saberes ao conversar sobre o tema do livro e outros assuntos relacionados. Quando a leitura é feita pelo professor, Cruvinel, Lima e Alves (2013) dizem que essa atividade deve ser realizada até a criança ter a autonomia para fazer sozinha, enquanto isso estará formando assim uma biblioteca mental nela. Também se entende que é importante que o professor faça com que as crianças distingam o que é contação e o que é leitura. Depois de muitas leituras em que o professor está indicando onde lê, chegará um momento que as crianças perceberão que é possível ler os símbolos e não só as imagens e é justamente neste momento que ela começará a fazer a relação entre os sons da fala e a escrita dos símbolos.

No dia do filme, previsto na rotina como uma atividade permanente, optou-se por um previamente escolhido dando continuidade ao assunto trabalhado na sequência didática, com duração apropriada para que houvesse uma conversa posterior sobre o que foi assistido. Com isso, foi proporcionado uma interação maior com as crianças, permitindo que elas expressassem suas ideias e sentimentos.

Foi utilizado o nome próprio das crianças para trabalhar a Linguagem Escrita, uma vez que contribui para a construção da identidade e “possibilita-se que a escrita se torne uma necessidade natural da criança, da mesma forma como a necessidade de falar foi para ela constituída” (MELLO, 2010, p. 341), é algo que pertence a criança, tornando esse aprendizado mais significativo. Então foram feitas várias atividades com as fichas de nomes: o reconhecimento do nome, quebra-cabeça e foi trabalhado também a Linguagem Matemática ao verificar o tamanho dos nomes das crianças.

O professor como escriba é um procedimento que pode ser usado para fazer as crianças perceberem que elas também são capazes de produzir textos mesmo que estejam em processo de alfabetização. Segundo Baptista (2010) “a criança exercita capacidades e habilidades envolvidas na compreensão dos usos e das funções sociais da escrita” (p. 11). Então o mais importante não é se preocupar se a criança sabe escrever ou não, e sim se ela consegue expor suas ideias de forma coerente com o que está sendo solicitado, observando e aprendendo as normas e estrutura da escrita daquele gênero. Com isso, foi feita uma atividade onde junto com as crianças executamos uma receita de cocada, após ler o livro “As Cocadas” de Cora Coralina, elas diziam os ingredientes e o modo de preparo enquanto uma das pesquisadoras escrevia no quadro. Outra atividade que pode ser feita, já que as crianças ainda não possuem a habilidade da escrita, é pedir para elas desenharem sobre a história, mas deixando claro para as crianças que farão um desenho e não uma escrita, por isso elas também fizeram desenhos sobre o livro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode ser observado que as atividades permanentes, de forma planejada, podem desenvolver as diversas Linguagens do currículo, cabe ao professor essa preocupação com o desenvolvimento e a aprendizagem das crianças. Um bom planejamento precisa ser flexível, com objetivos intencionais e claros. Foi destacada a necessidade de trabalhar a Linguagem Oral e Escrita nas crianças pequenas, aproveitando os jogos e brincadeiras da EI para fazer com que o processo seja prazeroso e significativo para elas.

O trabalho apresenta uma reflexão sobre a importância das atividades permanentes na rotina, que por serem atividades feitas todos os dias, na maioria das vezes acabam sendo repetitivas ou são momentos que os professores

não estão atentos as crianças e utilizam esse tempo para fazer outras coisas, então porque não aproveitar esse tempo também para desenvolver as capacidades e habilidades das crianças?

Desta forma, durante a pesquisa houve a oportunidade de planejar atividades da rotina e aplicá-las. Essa experiência possibilitou refletir sobre o desenvolvimento da Linguagem Oral e Escrita nas atividades permanentes da pré-escola respeitando as especificidades da infância, de uma maneira divertida que despertasse o interesse e a curiosidade pela leitura e a escrita nas crianças, deixando de lado a alfabetização mecanizada. Foram dadas diversas oportunidades das crianças se expressarem, não só oralmente, como também pelos desenhos, e também buscou-se ensiná-las que tem a hora de ouvir e a hora de falar.

Além de avaliar como as atividades já eram feitas na escola, também foi possível refletir sobre nossa prática pedagógica. A experiência com a regência em sala não foi muito fácil, encontramos várias dificuldades durante a execução das atividades na rotina, principalmente com os horários, devido a pouca experiência docente para dar aula ou planejar uma rotina inteira para uma turma. Então várias vezes as atividades que foram planejadas acabavam muito rápido e ficava com tempo sobrando, o que forçava a improvisar com materiais que tinham na sala. E isso foi um grande aprendizado, pois refletíamos no final o que poderia ter sido diferente e a cada aula se ia melhorando.

Vimos que nem todas as atividades permanentes observadas pareciam ser planejadas, eram feitas pela tradição como a hora do filme. Mas a pesquisa mostrou que há como planejar e aproveitar melhor o tempo dessas atividades permanentes de forma que possibilitaram aprendizagens, principalmente da Linguagem Oral e Escrita.

REFERÊNCIAS

- Augusto, S. de O. (2011). A linguagem oral e as crianças: possibilidades de trabalho na educação infantil. Educação Infantil: diferentes formas de linguagem expressivas e comunicativas. *Caderno de formação: didática dos conteúdos formação de professores*. Universidade Estadual Paulista. Pró-Reitoria de Graduação. UNIVESP, São Paulo: Cultura Acadêmica, v. 1, p. 52-64.
- Baptista, M. C. (2010). *A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância*. Centro de Alfabetização Leitura e Escrita - CEALE. Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - UFMG.
- Bombassaro, M. C. (2010). *A roda na escola infantil: aprendendo a roda, aprendendo a conversar*. Porto Alegre, 2010. 99f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Setor de Educação, Universidade Federal do rio Grande do Sul.
- Carvalho, K. C. de O. R. (2013). A rotina na educação infantil. In: Queiroz, E. de O. C. M.; Vilhena, S. P. de A. T.; Pineda, T. G. (orgs.). *Educação Infantil na formação do pedagogo*. Pedagogia de A a Z, vol. 4, pp. 81 - 104. Jundiaí, Paco Editorial.
- Cruvinel, F. R.; Lima, B.; Alves, G. M. (2013). Como desenvolver a linguagem oral e escrita na Educação Infantil. *Revista Científica Eletrônica de Pedagogia*, Ano XI, nº 21, ISSN: 1678-300X.
- DISTRITO FEDERAL. (2013). Ministério da Educação. Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. *Currículo em Movimento de Educação Básica: Educação Infantil*. MEC..
- Gil, A. C. (2008). *Métodos e técnicas de pesquisa social*. 6 ed. São Paulo: Atlas.
- Guarda, N. M. da S. F.; Ribas, A. P.; Zanotto, M. *Planejamento pedagógico: um modo de ser, pensar e agir no contexto escolar*. (2007). Disponível em <<http://www.unioeste.br/cursos/cascavel/pedagogia/eventos/2007/Simp%C3%B3sio%20Academico%20>

07/Trabalhos%20Completos/Trabalhos/PDF/53%20Nara%20M.%20Guarda.pdf> . Acesso em 05 de set. 2017.

- Kishimoto, T. M. (2001). A LDB e as instituições de educação infantil. *Rev. paul. Educ. Fís.*, São Paulo, supl. 4, p. 7-14.
- Mello, S. A. (2010). Ensinar e aprender a linguagem escrita na perspectiva histórico-cultural. *Rev. psicol. polít.*, São Paulo, v. 10, n. 20, p. 329-343, dez.
- Oliveira, Z. de M. R. de. (2011) *Educação Infantil: fundamentos e métodos*. Docência em formação. 7º edição. São Paulo: Cortez.
- Salomão, C. A. R. (2013). O brincar e a socialização da criança. In: Queiroz, E. de O. C. M.; Vilhena, S. P. de A. T.; Pineda, T. G. (orgs.). *Educação Infantil na formação do pedagogo*. Pedagogia de A a Z, vol. 4, pp. 65 - 80. Jundiaí, Paco Editorial.
- Santos, M. G. da S.; Farago, A. C. (2015). O desenvolvimento da oralidade das crianças na Educação Infantil. *Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade*, Bebedouro-SP, 2 (1): 112-133.
- Silva, A. A. R. da. (2015). *A participação das crianças na roda de conversa: possibilidades e limites da ação educativa e pedagógica na Educação Infantil*. 2015. 237 f. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Goiânia.

AÇÕES DIALÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

ID 188

Alexandre Rodrigo Nishiwaki da SILVA

Vanessa Giroto NERY

Universidade Federal de Alfenas

alexandrems@gmail.com; vanessa Giroto30@gmail.com

Resumo: O presente trabalho foi desenvolvido por docentes pesquisadores(as) da Universidade Federal de Alfenas em parceria com o Juízo da Execução Penal da Comarca de Alfenas/Minas Gerais, Brasil, e a Lei n. 7210 de 1984 (Lei de Execução Penal). Trata-se de um projeto de intervenção socioeducativa na Penitenciária de Alfenas que justifica-se a partir da necessidade de inclusão social, da criação de oportunidades de estudos e, conseqüentemente da modificação nas relações pessoais e familiares para a construção de uma sociedade mais humanizada com redes de solidariedades. Para a concretização de tal projeto estabelecemos grupos de convivência e oficinas. As atividades propostas foram organizadas em 3 eixos interdisciplinares: 1. Direitos Humanos, desenvolvido por meio de tertúlias literárias dialógicas e alfabetização, promove a reflexão sobre questões contemporâneas que impactam diretamente os/as apenados/as; 2. Arte, Cultura e Lazer, com atividades culturais e artísticas; 3. Saúde e Bem Estar, partindo do princípio de que a saúde não se resume a ausência de doenças, mas condições de bem estar físico, mental e social. Baseado na Metodologia Comunicativa Crítica, este projeto almejou não apenas explicar as situações sociais, mas dirigir sonhos e utopias para transformá-las. Seu potencial está em dialogar em torno dos conhecimentos acadêmicos com possibilidades reais de transformação com os sujeitos envolvidos nos processos sociais. Nosso referencial teórico, a Aprendizagem Dialógica, ancora-se nas investigações da comunidade científica internacional em perspectiva multidisciplinar, analisando e buscando elementos que ajudam transformar os problemas educativos e sociais, construindo conhecimentos eticamente coerentes. Assim, o projeto executou não apenas pequenas ações isoladas, mas um programa que promoveu mudança estrutural na forma de organização pedagógica do presídio de Alfenas, tendo como princípio fundamental a transformação das condições do/a reeducando/a e uma maior aproximação entre Universidade e sociedade para cumprir o seu papel social com responsabilidade e compromisso. Como resultados da investigação apontamos o envolvimento da comunidade acadêmica e penitenciária, na construção de relações mais igualitárias e dialógicas e a contribuição para consolidação das políticas públicas voltadas para a garantia dos direitos humanos, melhorando as condições dos estabelecimentos penais e a ressocialização de apenados/as.

Palavras-chave: Educação Prisional, Direitos Humanos, Aprendizagem Dialógica.

AÇÕES DIALÓGICAS NO SISTEMA PRISIONAL: EDUCAÇÃO E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

O presente projeto apresenta uma proposta de intervenção sócio-educativa, realizada na Unidade Prisional da cidade de Alfenas-MG em parceria com a Universidade Federal de Alfenas-MG. Antes de pensar um projeto a ser desenvolvido em um centro penitenciário é essencial levar em conta as relações estabelecidas socialmente entre educação e prisões, sem esquecer a realidade histórica e legislativa acerca de tais centros. A Lei Nº 7.210 de 1984, que institui a Lei de Execução Penal, define, no Art. 1º que “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de sentença ou decisão criminal e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado.” E determina que as atividades educacionais fazem parte do rol de ações a serem oferecidas ao preso e internado pelo Estado, com o propósito de “prevenir o crime e orientar o retorno à convivência em sociedade.”(Art. 10 e 11).

No âmbito da educação, compreende-se como “a instrução escolar e a formação profissional do preso e do internado” (Art. 17), ou seja, a legislação prevê e enfatiza a importância do desenvolvimento de um trabalho educativo. Entendendo que “as atividades educacionais podem ser objeto de convênio com entidades públicas ou particulares, que instalem escolas ou ofereçam cursos especializados” (artigo 20) é que propomos a elaboração

deste projeto, levando em conta o papel indissociável da Universidade, previsto no Art. 207 da Constituição Federal de 1988, em oferecer Ensino, Pesquisa e Extensão no sentido de ampliar a discussão em torno dos diferentes processos de ensinar e de aprender, inclusive nos presídios.

Nesse sentido, entendemos que qualquer proposta educativa deve vir seguida de criticidade e isso não seria diferente em um centro penitenciário. Não acreditamos em nenhuma proposta que vise apenas a manutenção da situação de exclusão a que estão destinados centenas de encarcerados e nem mesmo aquelas que promovam apenas a manutenção da ordem do local. Acreditamos que todos os/as condenados/as possuem uma voz e partimos de um referencial que é ideológico, político e educativo que prevê o ouvir a voz desses sujeitos e considerá-las sempre no sentido de estabelecer uma reflexão e ação que vise a melhoria educativa e social.

1. REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Trata-se de um projeto de intervenção socioeducativa na penitenciária de Alfenas. Justifica-se a partir da necessidade de inclusão social desses sujeitos previstas em Lei; além disso, entendemos a real necessidade de recriação de sentido para muitos que já perderam a essência da questão central da vida. A criação de oportunidades de estudos e, conseqüentemente a modificação das relações pessoais e familiares, é uma justificativa que se faz necessária para a construção de uma sociedade mais humanizada com a construção de redes de solidariedades e geração de novas oportunidades de aprendizagem.

Para a concretização de tal projeto foi necessário o estabelecimento de grupos de convivência, oficinas e cursos de capacitação oferecidos de forma presencial; Uso de ambientes e recursos educacionais baseados em Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação da internet. Todos os esforços foram centrados no estabelecimento de atividades para os/as reeducandos/as, como também para os/as agentes penitenciários, como objetivo de formação continuada e possibilidade de abertura a novas formas de conduzir o trabalho no dia a dia com os reeducandos.

As atividades propostas foram organizadas em 3 áreas de formação que se integram entre si, de forma interdisciplinar e estão de acordo com aquilo que é previsto em Lei:

1. *Direitos Humanos*: tem por objetivo a formação para o fortalecimento da concepção de Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena. Este eixo será desenvolvido por meio de tertúlias literárias e alfabetização, que promovam a reflexão sobre questões contemporâneas e que impactam diretamente os/as apenados/as. As tertúlias dialógicas têm como propósito a reflexão compartilhada sobre questões contemporâneas que afetam o indivíduo em privação de liberdade, como: liberdade, trabalho, família, relações sociais, violência, inclusão/exclusão, dentre outros. Os temas também poderão ser sugeridos pelos detentos ou pelos servidores da Universidade, que estarão conduzindo a atividade. As tertúlias dialógica, que se organizam com base em obras clássicas (literatura, arte, por exemplo) terão como metodologia a construção de uma relação dialógica entre os/as detentos/as e os/as profissionais mediadores/as e foram vivenciadas juntamente com eles/as a partir de comentários relativos à sua própria vida, vindos de uma discussão trazida por um filme, um noticiário de TV, um artigo de revista, um livro de literatura, um comentário de algum detento, entre outras situações da vida cotidiana tendo sempre como eixo condutor a literatura universal.
2. *Arte, Cultura e Lazer*: trata-se do desenvolvimento de atividades culturais e artísticas. É a partir das linguagens da Arte que o ser humano pode dizer de sua subjetividade, de suas alegrias, tristezas e medos. Esse dizer pode se dar pela música, pelo desenho, pela pintura, pela escultura, pela dança, pela literatura, pelo teatro, pela fotografia, pelo vídeo, bem como pela mistura entre essas linguagens. O acesso à Arte não pode estar restrito a um segmento da sociedade, já que ela pertence ao ser humano, é uma manifestação dele. Foram desenvolvidas atividades nas diferentes linguagens artísticas: música; artes plásticas; teatro; dança.
3. *Saúde e Bem-estar*: Partindo do princípio de que a saúde não se resume a ausência de doenças, mas de condições de bem-estar físico, mental e social; e considerando o Art. 14 da LEP, "a assistência à saúde do preso e do internado de caráter preventivo" é um dos deveres do Estado, foram oferecidas, por profissionais da área, oficinas e rodas de conversa com temas como: Infecções Sexualmente Transmitidas,

automedicação, a higiene e a saúde, harmonização mental, uso abusivo de drogas e álcool, bem-estar e outras.

Este projeto foi planejado para atender ao edital lançado pelo Juízo da Execução Penal da Comarca de Alfenas/MG – “Edital de seleção para cadastramento de entidades públicas ou privadas, sem fins lucrativos, com finalidade social e para atividades de caráter essencial à cidadania, da comarca de Alfenas, estado de Minas Gerais, interessadas no acolhimento de prestadores de serviços gratuitos e ao recebimento de recursos provenientes de prestações pecuniárias, executadas no âmbito do Juízo Criminal, para os anos de 2017/2018.” A proposta foi enviada pela Fundação e Apoio (FAP) e aprovada. Assim, as atividades foram desenvolvidas com os recursos financeiros gerenciados pela FAP e executados por profissionais autônomos e por servidores da UNIFAL-MG, devidamente contratados pela FAP em parceria com a Universidade, conforme contrato assinado pelas partes.

A metodologia utilizada na execução do projeto segue a perspectiva dialógica, ou seja, tem o diálogo como gerador da aprendizagem. Como proposta, a formação da equipe será guiada pelos princípios da Aprendizagem Dialógica, que foi formulada por Ramón Flecha, professor da Universidade de Barcelona/ES em conjunto com membros do CREA/UB-ES e se fundamenta em contribuições de Paulo Freire à pedagogia e em proposições de Jürgen Habermas para a sociologia.

Tais contribuições teóricas definem como objetivo principal da educação a transformação social a favor de uma sociedade mais justa, democrática e solidária para todas as pessoas. Os princípios da Aprendizagem Dialógica são, de acordo com Flecha (1997):

- Diálogo igualitário: considera a função de validade de um argumento e não a posição de poder das pessoas que estão na interlocução;
- Inteligência cultural: todas as pessoas têm inteligência e que esta é reportada ao seu contexto cultural;
- Transformação: o homem e a mulher são seres de transformação e não de adaptação;
- Criação de sentido: visa que o sujeito se veja protagonista de sua própria existência, no sentido de dar uma determinada orientação vital a sua existência;
- Solidariedade: as práticas educativas igualitárias só podem se fundamentar em concepções solidárias;
- Dimensão instrumental: boa preparação acadêmica no sentido de minimizar os efeitos da exclusão social;
- Igualdade de diferenças: a verdadeira igualdade inclui o igual direito de toda pessoa ser diferente.

Guiada por essa metodologia, as atividades propostas neste projeto aconteceram com regularidade de local e horário, conforme calendário, de forma a garantir maior participação e organização das pessoas. Como atividades principais que compõem o projeto temos: grupos de convivência, oficinas e cursos de capacitação oferecidos de forma presencial aos agentes penitenciários; uso de ambientes e recursos educacionais baseados em Tecnologias Digitais de Comunicação e Informação da internet; estudo do referencial teórico que orienta o projeto; estudo acerca de temáticas e legislação que compõem o projeto e formação de mediadores (estudantes e professoras) para o desenvolvimento e condução da atividade.

Iniciamos a discussão desse projeto tendo por base a reflexão em torno de um conjunto de ações educativas dirigidas à transformação social. Em uma rápida revisão de literatura nos deparamos com a pouca quantidade de produções educativas no contexto prisional que visem a autonomia e humanização. A maior parte das pesquisas referem-se às perspectivas disciplinares como o direito, a história, a medicina, a psicologia.

Pesquisas nos mostram a complexidade vivenciada dentro de um contexto prisional, em especial devido à diversidade cultural, étnica, etária, entre outras, da população carcerária. Sabemos que o aumento da

vulnerabilidade social, como o desemprego e a falta de oportunidades tem contribuído para o aumento do número de detentos/as no Brasil. As pesquisas indicam que o fracasso escolar e a falta de sentido nesse contexto podem contribuir para o aumento do número de encarcerados.

Nesse sentido, nossa proposta buscou desenvolver ações educativas de êxito dentro de um modelo de instituição que assuma a necessidade de se reorganizar enquanto coletivo e que busque mudanças significativas em sua orientação socioeducativa. Importante destacar que ao propor ações que serão desenvolvidas neste espaço não se pode deixar de fora alguns aspectos que podem dificultar o andamento das atividades: resistência por parte dos/as dirigentes; resistência por parte dos/as presos/as; a instabilidade do grupo que, muitas vezes, são conduzidos a outros centros penitenciários; tensões e conflitos entre presos/as e autoridades policiais; sequelas físicas e psicológicas; socialização em um contexto de exclusão. Assim, propomos um conjunto de ações educativas de êxito cujo objetivo é dialogar em torno dos processos de humanização, criticidade tendo como pano de fundo os resultados de pesquisa científica no âmbito educativo, pesquisas estas em especial desenvolvidas sob um aspecto dialógico.

2. DISCUSSÃO E ANÁLISE

De acordo com Freire (2008), autor central no projeto, o diálogo é uma característica marcante do contexto atual. Diariamente pessoas, grupos, governos e órgãos dialogam e buscam estabelecer consensos para sua atuação na realidade, seja no âmbito das escolas, das universidades, dos governos locais ou mesmo de órgãos internacionais que encaminham desde questões de guerra até discussões sobre a preservação do meio ambiente no mundo.

Nesse sentido, no âmbito de uma sociedade democrática, o diálogo é instrumento de decisão e de escolha. Cada vez mais, na modernidade, somos levados a dialogar nos diferentes contextos: sociais, legais e educativos. Uma comunicação que se estabeleça a partir dos melhores argumentos e não da posição que ocupa quem os pronuncie seria a melhor forma de alcançar êxitos em uma relação, ou seja, uma comunicação que gere acordos e entendimentos. Esse movimento de refletir e agir em torno de mudanças efetivas na sociedade é o que o Freire denomina práxis, ou seja, reflexão e ação que se concretizarão neste momento de interação dialógica via projeto desenvolvido no presídio de Alfenas, já que se considerada as diferentes vozes: universidade, poder legal, sujeitos envolvidos no processo e seus familiares e os funcionários que atuam diretamente no presídio.

A ampliação da relação estabelecida entre os/as estudantes, técnicos, docentes da Universidade e outros coletivos (presídio, prefeitura, poder judiciário) permite considerar as diferentes contribuições de cada grupo, valorizá-las, ampliando o que chamamos de Diálogo Igualitário, princípio educativo que substitui o 'argumento de poder' pelo 'poder do argumento', central no desenvolvimento de todas as atividades propostas neste projeto. Além disso, essa produção de conhecimento em diversos âmbitos da sociedade, tanto no de ensino, quanto na pesquisa vai se ampliando no sentido de repensar as ações até o momento desenvolvidas naquele espaço e contribuir pedagogicamente para sua organização, a partir da contribuição de professores/as de diferentes áreas de atuação (especialmente profissionais da saúde e da educação), além de técnicos da universidade. Entendemos que é no diálogo e participação com os diferentes grupos, em especial daqueles que conhecem a realidade em que estão inseridos, é que se produz maior conhecimento e poder de transformação social.

O projeto desenvolvido teve como eixo condutor o referencial teórico dialógico pesquisado pela coordenação do projeto, com foco nos seus estudos de doutoramento e ações extensionistas desenvolvidas desde o ano de 2002,

quando participaram enquanto pesquisadores no Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar).

Neste sentido, atuamos na formação de estudantes da graduação que foram os/as mediadores/as preparados/as para acompanharem o desenvolvimento das atividades, tendo por base as teorias mais atuais em educação e que tem demonstrado maior impacto no campo da superação de desigualdades educativas e sociais. Entendemos a importância de investigar a viabilidade de projetos que interfiram na proposta de solução dos grandes problemas sociais existentes no País, como o caso a realização de uma intervenção sócio-educativa no presídio, por exemplo, com base na tríade: ensino, pesquisa e extensão.

O projeto está ancorado tanto em estudos e pesquisas, como publicações de artigos, trabalhos de conclusão de Curso, quanto da ampliação dos trabalhos desenvolvidos via extensão, auxiliando a comunidade universitária e carcerária a desenvolver e aprofundar aprendizagens educativas (como por exemplo, o processo de leitura e escrita) e sociais (relações mais respeitadas durante o processo). Os impactos na formação de todos/as foram alcançados por meio de grupos de estudos quinzenais sobre a vertente dialógica, bem como a participação dos/as estudantes em oficinas e palestras oferecidas pelos/as demais professores/as colaboradores/as do projeto. Este movimento possibilitou autonomia de estudos e de reflexão em torno das possibilidades de transformação do contexto social.

A discussão em torno do impacto na formação discente ainda se faz necessária dentro da Universidade, em especial no que se refere à aplicação efetiva das diretrizes de Extensão Universitária e da legislação vigente, uma vez que de acordo com a Constituição de 1988 e regulamentado pela PNE 2001-2010, a participação do discente nas ações de Extensão Universitária deve estar sustentada em iniciativas que viabilizem a flexibilização curricular e a integralização de créditos alcançados nas ações de Extensão Universitária.

O referencial deste projeto vem ao encontro dessa diretriz ao propor uma ação que efetivamente promova o processo de transformação social e, em especial, trata-se de uma tomada de decisão e de um caráter essencialmente político, pois como já apontava Freire, não existe neutralidade e devemos sempre nos posicionar a favor de quem e contra quem queremos estar. Ao mesmo tempo em que buscaremos realizar transformações na realidade a ser estudada, a Universidade, enquanto instância produtora de conhecimento, pode potencializar a comunicação e o diálogo recebendo informações da sua comunidade (diretora, agentes penitenciários), do poder judiciário, dos familiares sobre suas reais necessidades e urgências e dialogar com eles sobre isso, podendo, também ser transformada.

A transformação pela qual lutamos e acreditamos refere-se à uma mudança de comportamento, de ação, de escolhas a serem tomadas, de um conscientizar-se, conscientizar-nos e não um conscientizar o outro. Nesse sentido, justificamos o impacto social do projeto com outros setores da sociedade e, espera-se que esse projeto possa trazer para dentro da academia inúmeras produções científicas; a formação intelectual dos/as estudantes/as; o acesso à cultura escolar aos/às inúmeros/as participantes, cultura essa em que muitos foram excluídos/as. Para que esses resultados fossem atingidos, também, provocou-se uma maior interação com comunidades, além de contar com órgãos financiadores na universidade e fora dela.

A realização de ações educativas no presídio de Alfenas teve como finalidade de auxiliar o processo de ressocialização e execução penal, previstos em Lei e foi realizada ao longo de todo o ano de 2018. Além dos aspectos normativos, o projeto contemplou a indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão na medida em que se desenvolveu na articulação entre as disciplinas ministradas pela equipe e envolveu o grupo de estudos coordenado pelos professores responsáveis, Assim, estudantes orientados/as pelos/as coordenadores/as da ação

puderam apresentar suas pesquisas (trabalhos de conclusão de curso, iniciação científica) no grupo e dialogar com os integrantes, ampliando o processo formativo. A relação entre Universidade e comunidade foi amplamente trabalhada a partir das formações que ocorreram ao longo de 2018, fortalecendo as ações de extensão.

O referencial teórico utilizado na proposta, Aprendizagem Dialógica, está associado ao trabalho desenvolvido em diferentes projetos de pesquisa, tanto no âmbito da pós-graduação em educação, quando pesquisas de Iniciação Científica e Trabalhos de Conclusão de Curso. Além disso, temos a participação dos profissionais da saúde que trabalham articulados com outro referencial teórico, desenvolvidos em outras ações de extensão e pesquisa.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento do projeto em consonância com as disciplinas ministradas pela equipe, outras ações de extensão e a pesquisa no âmbito do Programa de PósGraduação em Educação (PPGE-UNIFAL), resultaram no fortalecimento da ação de extensão. Assim, foi possível contar com a colaboração de alunos da graduação como voluntários no projeto. O referencial teórico da Aprendizagem Dialógica, que perpassou toda a orientação metodológica do projeto, possibilitou aos/às estudantes dos mais diferentes cursos uma reflexão aprofundada sobre as condições sociais e a desigualdade, propondo alternativas cientificamente comprometidas com a transformação social.

O desenvolvimento do projeto nos possibilitou destacar suas contribuições no que se refere ao compartilhar experiências entre os/as diferentes profissionais que atuaram na ação que se dedicaram às formações no presídio. Foi possível perceber que a prática embasada numa teoria sólida, gera resultados positivos de aprendizagem tanto para participantes do projeto quanto para os/as alunos/as que enfrentam muitos dilemas durante o percurso.

Em diversas situações houve falas dos/as alunos/as a respeito do impacto da participação no projeto em suas vidas. Os/as professores/as da universidade, além de proporcionar várias formas de aprendizagem, contribuíram para que os/as estudantes, além de debater sobre desafios enfrentados diariamente no presídio, um conhecimento concreto sobre a situação das instituições prisionais no Brasil.

O projeto buscou articular conhecimentos de diferentes áreas, tanto na abrangência do referencial que se ancora nos clássicos da filosofia, psicologia, sociologia, linguística, saúde e pedagogia, quanto pela pluralidade dos/as participantes oriundos de cursos como pedagogia, química, biologia, enfermagem e odontologia. Os resultados das pesquisas desenvolvidas pelos/as participantes foram apresentados em diferentes encontros científicos nacionais e internacionais, além de trabalhos de conclusão de curso sobre a temática.

O projeto influenciou diretamente a qualidade de vida dos/as apenados/as participantes do projeto e possibilitou a reflexão sobre ações educativas de êxito. Como resultado foi possível para oferecer uma transformação social por meio de ações educativas. Todo esse impacto foi registrado nos diários de campo dos/as coordenadores/as das ações (eixo saúde, artes e eixo educação).

Percebemos durante o projeto que a comunidade científica permanece isolada dessas discussões, em especial no aspecto educativo. Identificamos a fragilidade dos trabalhos desenvolvidos nos contextos penitenciários, além disso, ficam evidentes as funções castigadoras desde o nascimento das prisões até os dias atuais. Portanto, queremos aqui enfatizar a importância e relevância de trabalhos a serem desenvolvidos nesse âmbito não apenas como uma função de ressocialização, como previsto nas legislações, mas acima de tudo com uma possibilidade

dos sujeitos refletirem e terem acesso a outras formas de pensamentos, reflexões, para que possam escolher e tomar decisões dentro da atual sociedade em que estão inseridos, apesar de encarcerados.

REFERÊNCIAS

- Aubert et al. (2008) *Aprendizagem dialógica na Sociedade da Informação*. Barcelona: Hipatia.
- Brasil. (1988). *Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 292 p.
- Brasil. *Lei de execução Penal*. Lei nº 7.210 de 11 de julho de 1984.
- Freire, Paulo. (2005). *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Flecha, Ramón. (1997) *Compartiendo Palabras: al aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona: Paidós.
- Flecha García, R., García Carrión R. Y Gómez González, A. (2013). Transferência de tertulias literarias dialógicas a instituciones penitenciarias. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril, pp. 140-161.
- Martín Solbes, V. M., Vila Merino, E. S. Y De Oña Cots J. M. (2013). La investigación educativa en el ámbito de las instituciones penitenciarias: panorámica, desafíos y propuestas. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril, pp. 16-35.
- Vila Merino, E. S. Y Martín Solbes, V. M. (2013). Presentación. Reflexiones en torno a los procesos educativos en centros penitenciarios. *Revista de Educación*, 360. Enero-abril, pp. 12-15.

CONSTRUÇÃO INTERDISCIPLINAR DO CONCEITO DE NÚMERO IRRACIONAL PI UTILIZANDO RESÍDUOS SÓLIDOS

ID 225

Mikael Martins de SOUZA

Alessandra de Araújo RODRIGUES

Tales Alves JÚNIOR

Francisco das Chagas Mendes dos SANTOS

Instituto Federal do Amazonas

mikaelmart@gmail.com; rodrigues011096@gmail.com; tjfilho01@gmail.com; fcomsantos.ifam@gmail.com

Resumo: A matemática é uma ciência presente no nosso dia-a-dia, pois ela é utilizada cotidianamente em nossas vidas e sociedade. Pesquisas apontam uma enorme preocupação sobre problemas relacionados ao processo de ensino e aprendizagem do conceito de número irracional que é ensinado no ensino fundamental. Analisando o conceito de números irracionais nos livros de Matemática do Programa Nacional do Livro Didático, observou-se a falta de dois requisitos determinados pela BNCC e pelas PCNs: a contextualização e a interdisciplinaridade. Além disso, o conceito do número irracional PI nos livros de matemática sofreu uma reformulação por volta do ano 2010, deixando de ser definido como os números que não são racionais para, os números que são decimais aperiódicos. Por outro lado, no Brasil, os assuntos relacionados ao meio ambiente são somente lembrados de forma pontual, como na semana do meio ambiente e dia da Terra, e a abordagem nas escolas sobre as causas ambientais é feita de forma não-interdisciplinar. Com vistas a preencher a lacuna da falta de contextualização e interdisciplinaridade propõe-se nesse trabalho de pesquisa uma metodologia baseada na abordagem cognitivista cujo contexto é a problemática mundial do descarte inadequado dos resíduos sólidos e o problema de pesquisa é a aprendizagem do conceito de número irracional PI. Nossa metodologia foi dividida em sete etapas, que envolveram uma: dinâmica em grupo para a apresentação da equipe de pesquisadores, aplicação de aula expositiva sobre os 5 R's da sustentabilidade; aplicação de questionários formulados pela equipe, com o objetivo de registrar a percepção dos discentes; construção de figuras poligonais regulares de 4 a 32 lados congruentes a partir do uso de materiais reciclados dos resíduos sólidos; Inscrição e circunscrição dos polígonos regulares em uma circunferência com base em material reciclado; aplicação do método de Arquimedes para estimar os valores de PI através das mensurações; determinação por aproximação para o valor do PI e discussão dessa aproximação do valor de PI para em consenso estabelecimento por determinação do valor de PI. Por fim, foi realizada uma atividade pedagógica usando objetos dos resíduos sólidos para mensuração de diâmetros para cálculo de áreas e volumes. O resultado mais significativo foi a sensibilização da diferença entre um número racional e irracional e sua importância no conceito do contínuo para a compreensão do conjunto dos números reais.

Palavras-chave: Interdisciplinaridade. Resíduos sólidos. Números irracionais

INTRODUÇÃO

O contínuo avanço da revolução industrial tem condicionado a humanidade no uso de comodidades em todas as áreas do modo de viver e esse novo hábito trouxe como uma das principais consequências um avassalador índice de resíduos sólidos produzido pela humanidade. No Brasil, os resíduos sólidos é uma grande problemática ambiental, na cidade de Manaus no ano de 2017 foram geradas 72 mil toneladas de resíduos por mês ameaçando os recursos naturais, a prefeitura de Manaus realiza campanhas e informa o horário de coleta, mas mesmo assim a sociedade continua descartando os seus resíduos sólidos forma inadequada (Severiano,2017).

A lei da educação ambiental n° 9795, de 1999, diz que a educação ambiental deve estar de maneira articulada, em todos os processos do ensino e tem como princípio o enfoque holístico visando o desenvolvimento sustentável. Também, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) orientam **os docentes**, mesmo que não sejam especialistas em educação ambiental, a transformarem-se em agentes da **interdisciplinaridade enfatizando as questões da educação ambiental (grifos nosso)**. Especificamente no ensino de matemática, uma orientação é

que os docentes elaborem atividades pedagógicas vinculadas a situações **contextualizadas**, de modo que os discentes sejam estimulados a realizarem **estimativas**, **mensurações** e **aproximações** para posteriores enquadramento dos resultados” (**grifos nosso**)

Segundo Fortunato, Confortin e Silva (2013, p.1) “a interdisciplinaridade é uma ‘nova’ abordagem filosófica, carregada de significados científicos, culturais e sociais que visa, no momento atual, amparar o processo de educação, dando-lhe novo contexto, através da transformação de práticas pedagógicas”. Assim, a interdisciplinaridade pode ser um instrumento que evita a visão de segregação das disciplinas pelos discentes por meio de práticas educativas contextualizadas e da própria realidade dos mesmos [conforme Groenwald e Filippesen (2003)].

“Como é que o conhecimento holístico implícito nos objetos dos resíduos sólidos pode ser utilizado através de uma metodologia que potencializa técnicas de mensurações, estimativas, aproximações e arredondamento auxiliando os discentes no processo de ensino-aprendizagem do conceito de número irracional pi?

OBJETIVOS

Geral

- Sensibilizar o comportamento dos discentes frente às questões ambientais inerentes aos resíduos sólidos através da mudança atitudinal pessoal, em oposição ao problema mundial da produção de lixo e a inter-relação dos objetos reciclado com a disciplina de matemática na construção de conceitos de educação ambiental e número irracional PI.

Específicos

- Promover a integração dos conceitos de Educação Ambiental e número irracional PI;
- Favorecer a tomada de consciência da questão ambiental em nível mundial, local e pessoal do problema dos resíduos sólidos Fomentar uma visão holística do mundo;
- Usar materiais didáticos sustentáveis e táteis para potencializar relações reflexionantes durante a construção dos conceitos de número irracional PI e educação ambiental;
- Mensurar lados de polígonos regulares inscritos e circunscritos em uma circunferência para estimar os valores aproximados do valor de PI;
- Discutir a questão da incomensurabilidade dos números irracionais nas tratativas do arredondamento do próprio valor de PI.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Números irracionais e o avanço do conceito

O ensino básico é responsável por elaborar os pilares na construção do conhecimento, é no ensino fundamental que os conceitos de números: naturais, inteiros, racionais, irracionais e reais são abordados. Porém, pesquisas no Ensino de Matemática apontam uma preocupação com a abordagem no conceito de número irracional, este problema conceitual tem repercussão nos períodos iniciais dos cursos superiores de Licenciatura em Matemática (Cruz, 2013; Rezende e Nogueira (2012). Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Matemática – PCN (BRASIL, 1998): “é importante que as atividades com números estejam vinculadas a situações contextualizadas, de modo que seja possível fazer **estimativas**, ou **enquadramento do resultado**, e

aproximações” (grifos nosso). Nesse cenário a interdisciplinaridade com a integração entre disciplinas favorece estabelecer contextos, contribuindo na aprendizagem significativa e na construção de um conhecimento mais abrangente, desenvolvendo assim, discentes que possuam a capacidade de intervir em sua realidade, sendo que esta capacidade possua como base o conhecimento holístico.

Analisando livros didáticos de Matemática, principalmente, do Programa Nacional do Livro Didático – PLND do Ministério de Educação que adquire e distribui estes livros para Escolas Municipais, Estaduais, Federais e Privadas, geralmente, tornam-se “Livro Texto de Matemática” observamos os conceitos dados para números irracionais e números reais.

Nos livros textos de matemática os conceitos de número irracional são divididos em dois períodos (Quadro 01): **(Antes de 2010)** Os números irracionais não podem ser representados por frações e **(Depois de 2010)** Números irracionais são números decimais não periódicos. A partir da análise entre estes dois períodos e a sutil mudança no conceito, é possível observar um esforço na descrição textual para auxiliar o docente e discente a diferenciarem a forma de organização dos signos de algarismo, na forma de representação numérica entre número racional e irracional.

NÚMEROS IRRACIONAIS	NÚMERO IRRACIONAIS
Antes de 2010	A partir de 2010
Números Irracionais são os números que não podem ser representados na forma de fração	Números Irracionais são números cuja forma decimal é uma dízima não periódica

*Problema Conceitual:
Falta contextualização (situações), tratamento das aproximações, Estimativas E Arredondamentos*

Quadro 01: Conceitos de números irracionais

Este problema conceitual no ensino básico reflete na aprendizagem dos alunos da graduação, causa preocupação sendo necessário a busca em entender a partir da análise de trabalhos científicos relevantes um ponto de partida para a elaboração de uma proposta corroborativa para dirimir as questões pedagógicas implícitas nesse desafiante problema conceitual que de fato tem repercussões na própria escolha de carreiras profissionais dos nossos discentes de modo geral. O **‘Quadro 02’** apresenta os trabalhos científicos com metodologias baseadas na utilização de tecnologias Contemporâneas com o uso do software *Geogebra*, os autores refazem o caminho desde a crise e solução do problema dos incomensuráveis até a repercussão da falta de aprendizagem do conceito de números irracionais nos processos de ensino e aprendizagem do conceito de números reais para os cursos de graduação e, por fim, uma metodologia que subsumida na Teoria dos Campos Conceituais trabalha as percepções conceituais sobre importantes questões na determinação das medidas geométricas de números irracionais algébricos.

Referência	Proposta	Problema
Serra (2015)	Usa software <i>Geogebra</i> para mostrar aos seus discentes que mesmo aumentando ou diminuindo o diâmetro de uma circunferência o valor dado pelo software para o número irracional pi não se altera	O autor não consegue explicar para os discentes como o software <i>Geogebra</i> calcula o número irracional pi
Cruz(2013)	Pesquisando em livros didáticos de matemática, comprovou que eles definem número irracional como sendo “os números racionais são os que podem ser escritos na forma fracionária e. os irracionais os números que não podem ser representados por uma fração	O autor não apresenta em suas pesquisas de trabalho atividades contextualizadas, práticas, experimentais e efetivamente reais que comprovem a definição dada para o s números irracionais
Rezende e Nogueira (2012)	Usaram a “teoria dos campos conceituais’ para mostrar as possibilidades de reflexões para a existência de segmentos de medidas irracionais algébricas, através da desestabilização, ou pelo menos perturbação local, com argumentos inconsistentes sobre a impossibilidade de representação geométrica de números irracionais favorecendo a aprendizagem do conceito de números irracionais	Apesar dos instrumentos euclidianos resolveram o problema da ‘crise grega dos incomensuráveis’, análogo ao trabalhos das determinações da ‘existência de segmentos de medidas irracionais algébricas’ esse trabalho demonstra ainda a dificuldade de aprendizagem do conceito de número irracional por não tratar a vivenciar a importante necessidades das atividades [pedagógicas abordarem as questões conceituais da estimativa, aproximações e arredondamentos de medidas e do tratamento inadequado do uso da calculadora

Quadro 02: Trabalhos científicos sobre números irracionais

ANÁLISE DOS CONCEITOS/ DEFINIÇÕES SOBRE RESÍDUOS SÓLIDOS

A educação ambiental é aplicada de maneira interdisciplinar nas escolas, portanto não é uma disciplina fixa como as outras áreas, ou seja, é esperado que cada docente empregue a educação ambiental em sua carga horária de ensino integrando com seus conhecimentos promovendo a contextualidade do assunto, visto que, os impactos ambientais são uma realidade no cotidiano dos discentes. A PCN Meio Ambiente sugere que “A riqueza do trabalho será maior se os professores de todas as disciplinas discutirem e, apesar de todo o tipo de dificuldades, encontrarem elos para desenvolver um trabalho conjunto [...] a procura da superação da visão fragmentada do conhecimento pelos professores especialistas (p.193)”. Esta superação da visão fragmentada ao ser realizada encontra como obstáculos alguns fatos presentes em algumas escolas. Segundo Carvalho a ‘dificuldade de trabalhar de forma interdisciplinar’ e como aponta Marques, Gonzales e Xavier (2017) “A maioria dos professores cita ‘a falta de verbas para aulas de campo ou práticas’”. Neste cenário, há uma preocupação em como aplicar a educação ambiental, principalmente na educação sobre os resíduos sólidos, sendo necessário pesquisar na Legislação Brasileira e autores importantes sobre os conceitos e abordagens sobre o tema, esta pesquisa possui a intenção de entender o cenário como todo, para desta forma propor uma atividade interdisciplinar acessível aos educadores de matemática, superando assim o contexto atual de uma educação ambiental aplicada somente lembrada em dias pontuais como por exemplo semana a do Meio ambiente.

No **Quadro 3** a Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS), lei 12.305 aborda a gestão integrada, o desenvolvimento sustentável e a educação ambiental como seu instrumento (BRASIL, 2012). A PNRS constrói várias definições, objetivos e instrumentos visando aplicar a gestão integrada e o gerenciamento dos resíduos sólidos, considerando não somente materiais sólidos, mas englobando os semissólidos e gases, já a NBR faz uma diferenciação dos resíduos em duas classes (i) resíduos perigosos (ii) não perigosos. Os não perigosos são os mais presentes em quantidade no ambiente são os domiciliares como: papel, plástico, vidro e metal. RIBEIRO e Morrelli

(2009) em seu livro aborda os resíduos sólidos com uma oportunidade, visto que os resíduos são geralmente considerados como problema, o autor ainda explica que o problema dos resíduos sólidos não surgiu a partir da Revolução Industrial, os resíduos sempre foram presente, neste contexto para mitigar os impactos ambientais a vertente mais nova são os 5R's.

Referência	Conceito Definição	Abordagem	Palavra-chave
Política Nacional dos Resíduos Sólidos	Define os resíduos sólidos material, substância ou bem descartado derivado das atividades humanas, este material pode ser sólido- ou semissólido e gases contido em recipiente ou líquido cuja suas particularidades inviabilizam o seu lançamento na rede pública de esgoto	Engloba grande parte dos materiais descartados no ambiente	Lei dos resíduos sólidos
NBR (10.004)	A NBR consiste em classificar os resíduos sólidos conforme sua origem, separando em duas classes: (i) resíduos perigosos (ii) não perigosos.	Pública em 2004, a NBR preocupa-se em classificar os resíduos a partir da origem (hospitalar, doméstico, industrial e etc.). Diferente da PNRS, cita os lados das ETA.	Classificação. Origem. Resíduos de ETA.
Ribeiro & Morelli (Resíduos Sólidos- Problema ou Oportunidade)	Resíduos são todas as "coisas" indesejadas na produção de bens	Os autores relatam métodos de gerenciar os resíduos, sendo o primeiro passo a conscientização dos resíduos gerados, criando oportunidades a partir do problema. Classifica os resíduos conforme sua origem.	Resíduos Sólidos. Métodos. Oportunidades.

Quadro 3: Análise dos Conceitos/abordagem sobre Resíduos Sólidos

MATERIAIS E MÉTODOS

O cenário da pesquisa foi em uma escola do ensino fundamental pública da cidade de Manaus, com o direcionamento para alunos da 8 série, a metodologia de cunho qualitativo baseada na NBR 10.004 sobre a coleta seletiva e abordagem conceitual dos números irracionais na construção do Pi, tem como seguintes etapas e suas tessituras de saberes:

[1ª Etapa] Dinâmica de grupo para apresentação da equipe de pesquisadores e da proposta metodológica. Desenvolve as questões ambientais da Política Nacional de Educação Ambiental (Lei nº 9.795, 1999). Tratativas dos 5 R's: Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Repensar, e Recusar.

[2ª Etapa] Sensibilização para as questões do conceito de Desenvolvimento Sustentável. Apresentação dos Objetos Sólidos baseados nos 5' R. Elaboração de materiais didáticos táteis a serem usados nessa pesquisa. Conceitos matemáticos de polígonos regulares, circunferência, inscrição e circunscrição de figuras geométricas planas.

[3ª Etapa] Registros das percepções dos discentes através do uso de Formulários pré-determinado pela equipe de pesquisadores baseada na Teoria das representações semióticas. Conceitos de desenvolvimento sustentável.

[4ª Etapa] Conceitos Matemático de polígonos regulares, inscrição e circunscrição em figuras geométricas. Etapa inspirada na Teoria Construtivista de Piaget para construção do conceito do número irracional pi.

[5ª Etapa] Construção dos objetos matemáticos (Figuras Poligonais Regulares de: 4 lados congruentes, 8 lados congruentes, 16 lados congruentes, 32 lados congruentes, 64 lados congruentes, 128 lados congruentes,

utilizando o Método clássico de Arquimedes, conceitos Matemático de polígonos regulares, inscrição e circunscrição em figuras geométricas.

[6ª Etapa] Registros dos valores dos lados, perímetro e do valor encontrado para pi. Com base na Teoria das representações semióticas, conceitos matemáticos de circunferência e polígonos regulares.

[7ª Etapa] Discussão relacionadas às estimativas, aproximações e arredondamento do valor encontrado empiricamente para o número irracional pi, sistematizado o conceito de número irracional pi nos livros textos distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático – PLND do Ministério de Educação que adquire e distribui estes livros para Escolas Municipais, Estaduais, Federais e Privadas onde, geralmente, tornam-se “Livro Texto de Matemática”.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na tentativa de integrar o desenvolvimento sustentável no ensino dos números irracionais, com a aplicação dos seus cinco “R” possíveis, apresentados no **Quadro 4**, Reduzir, Reutilizar, Reciclar, Repensar e Recusar, bem como estabelecer redes de conexões em todas as potencialidades de percepções de sentidos necessários, referente ao sentido da exequibilidade de construção de materiais didáticos sustentáveis no projeto da construção do conceito de número irracional pi.

A construção do conceito do número irracional pi, alcançou seus objetivos propostos, ao contextualizar a partir dos resíduos sólidos as equipes conseguiram **estimar** e **aproximar** valor de pi, com uma equipe alcançando o polígono de 32 lados, os conceitos de sustentabilidade e sobre “o que é um resíduo sólido” foram mais fáceis de serem **abstraídos**. No quesito tempo, os alunos realizaram uma cooperação entre si, esclarecendo dúvidas entre eles, isto facilitou a aplicação da atividade, visto que houve o trabalho em equipe. Sendo assim, os alunos conseguiram progredir sem que houvesse influência em resolver o exercício com rapidez, respeitando o tempo individual de cada aluno. Como a metodologia realiza as situações contextualizadas, de modo que seja possível fazer uma **estimativas**, ou enquadramento do resultado, realizando aproximações por meio de mensurações e arredondamentos” de acordo como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino de Matemática – PCN (BRASIL, 1998)

Conceito Atual	5 R's	Conceito Proposto
Número Decimal (Número na forma de fração)	Reuso (Uso)	Número decimal aperiódico (não pode ser representado em forma de fração)
Dízimas Periódicas (Número na forma de fração)	Reciclar (Extensão)	Dízimas Aperiódicas (não pode ser representado em forma de fração)
Crise dos Incomensuráveis (Construção geométrica do conceito de irracional sem usar nenhuma forma de mensuração)	Repensar (Contextualização)	Resíduos Sólidos (uso de objetos com formato que remete a uma circunferência)
Aproximação construída a partir do conceito de número irracional	Reduzir (Comparação)	Aproximação construída a partir da construção (Mensuração de perímetros) de Polígonos Regulares Insritos e circunscritos a uma circunferência
Cenário favorável APENAS a aprendizagem mecânica	Recusar (Ausência Relações)	Cenário favorável a abstração [empírica e (pseudo) reflexionante]

Quadro 4: Números irracionais/ 5R's

Esta atividade conseguiu integrar a educação ambiental inserida em uma prática matemática de forma articulada e interessante ao aluno, pois o discente compreendeu a aplicabilidade do conceito de número irracional π em uma questão social presente no seu cotidiano que são os impactos causados pelo descarte inadequado dos resíduos sólidos.

Assim foi estabelecido na atividade que o experimento escolar desenvolve a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la. “É importante que as atividades com números decimais estejam vinculadas a **situações contextualizadas**, de modo que seja possível fazer uma estimativa ou enquadramento do resultado (PCN, 1998)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na vivência escolar é evidente a necessidade de criar situações contextualizadas que estabeleçam relações no ensino aprendizagem e sujeito-objeto de forma interdisciplinar respeitando o espaço e tempo de cada discente, transformando-o em um agente na construção do conhecimento. A atividade proporcionou aos docentes reflexões sobre o respeito ao tempo individual do aluno, pois ao decorrer do processo de ensino-aprendizagem foi observada a inexperiência acarretando nas dificuldades no manuseio dos instrumentos euclidiano. Evidenciando a baixa presença de aulas práticas, escassez de artefatos didáticos mostrando assim a importância da interdisciplinaridade e contextualização. Assim, os discentes por meio de estimativa e aproximações do número irracional π utilizando artefatos didáticos sustentáveis. Iniciou-se uma fomentação de uma visão holística do mundo na perspectiva das questões ambientais. Também, promoveu-se a construção do número Irracional π a partir da aproximação, arredondamento e estimativa no tripé: Matemática, Educação ambiental e o discente participativo.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1997). *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília. 126p.
- _____. (1999). Lei 9.795: Lei de Educação Ambiental. *Diário Oficial da União*, Brasília.
- _____. (2004). *Norma Brasileira 10004*. Associação Brasileira de Normas Técnicas, Brasília.
- _____. (2010). Lei 12.305: Política Nacional dos Resíduos Sólidos (PNRS). *Diário Oficial da União*, Brasília.
- Carvalho, I.C.M. (2011). *Educação ambiental: a formação do sujeito ecológico*. 5ª. ed. São Paulo: Cortez, 255 p.
- Cruz, W.J. (2013). Os números reais um olhar para as definições e os conceitos. *Educação Matemática em Revista*, 33, 45-56.
- Fortunato, R., Confortin, R., Silva, R.T. (2013). INTERDISCIPLINARIDADE NAS ESCOLAS DE EDUCAÇÃO BÁSICA: da retórica à efetiva ação pedagógica. *Revista de Educação do IDEAU*, 8(17), 1-14.
- Groenwald, C.L., Fillippsen, R.M. (2003). Educação matemática e educação ambiental: educando para o desenvolvimento sustentável. *Anais do IV ENPEC*, Bauru: São Paulo.
- Marques, R., Gonzales, C.E.F., Xavier, C.R. (2017). As dificuldades da inserção e da prática em educação ambiental no currículo escolar. *Anais do XVI EPEA*, Curitiba, Paraná.
- Rezende, V., Nogueira, C. M. I. (2012). Existe ou não existe um quadrado de medida de área 13 cm^2 ? *Educação Matemática em Revista*, São Paulo, 36, 05-13.
- Ribeiro, D.V., Morelli, M.R. (2009). *Resíduos Sólidos: Problema ou Oportunidade?*. 1 ed. Interciência, Rio de Janeiro. 135p.

Serra, D.S. (2015). Aplicações de números irracionais: um número famoso, outro instigante. *Revista Liberato*, Novo Hamburgo, 16(25), 21-30.

Severiano, A. (2017). Manaus gera 72 mil toneladas de lixo por mês e realidade segue como ameaça a recursos naturais. *G1*.

AOS OLHOS DO POETA, UM COPO VAZIO ESTÁ CHEIO DE AR. AOS OLHOS DO PROFESSOR, UMA SALA VAZIA ESTÁ CHEIA DE POSSIBILIDADES

ID 56

Márcia Maria Strazzacappa HERNÁNDEZ

Laboratório de Estudos sobre Arte, Corpo e Educação, LABORARTE; Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq; Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP

marciastrazzacappa@gmail.com

Resumo: Esta comunicação discute a importância da existência de um espaço vazio dentro das faculdades de educação. Ter uma sala de aulas vazia, isto é, sem mesas nem cadeiras, dentro da própria faculdade de educação, é um ato político. Demonstra a compreensão de que podemos aprender por meio de nossos sentidos (Robinson, 2015). Demonstra abertura para outras formas de se produzir conhecimento (Freire, 1996), para além da condição do estudante sentado e calado diante de um professor (ou tela) falante. Desenvolvemos pesquisas sobre o corpo na escola desde 2001. Identificamos que a criança escolarizada permanece por horas sentada dentro da sala e se movimenta apenas nos momentos do recreio ou da aula de Educação Física. Constatamos também que a maioria dos professores ainda acredita que uma criança bem-educada é aquela que não se mexe. Defendemos o ponto de vista de que para se melhorar a educação dos pequenos, temos de começar por uma formação mais humana dos futuros professores e, para isso, faz-se necessário permitir ao futuro professor passar por uma experiência corporal. Desde 2003, conquistamos uma sala vazia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas. A princípio, a sala fora destinada para o componente curricular obrigatório intitulado “Educação, Corpo e Arte”. Hoje, esta sala é usada por docentes de outras áreas do conhecimento como psicologia, sociologia e medicina e para a pós-graduação. Para adentrar na sala é necessário retirar os sapatos e deixar materiais na estante. Assim, o estudante entra com as mãos livres de livros, cadernos, computador portátil e telemóvel. Em pé, numa sala vazia, sem nenhum aparato, o estudante entra em contato com aquilo que possui de mais básico - seu corpo- e identifica sua dimensão, seu potencial e sua fragilidade. Estudos junto a estudantes egressos da Pedagogia mostraram o quanto ter tido uma experiência corporal e ter realizado atividades numa “sala vazia” contribuíram para sua formação profissional e para a forma de olhar a criança. O escritor e compositor brasileiro Chico Buarque dizia que “um copo vazio está cheio de ar”. Nossa experiência como docentes em cursos de formação inicial e de formação continuada de professores, demonstrou que uma sala vazia está cheia de possibilidades. Acreditamos que mudar a arquitetura das faculdades de educação e demais instituições de formação de professores ao incluir salas vazias em sua estrutura pode ser um caminho viável para arejar cabeças e aprimorar a educação.

Palavras-chave: corpo, espaço físico, experiência, formação de professores

*É sempre bom lembrar
Que um copo vazio
Está cheio de ar!
É sempre bom lembrar
Que o ar sombrio de um rosto
Está cheio de um ar vazio
Vazio daquilo que no ar do copo
Ocupa um lugar*

*É sempre bom lembrar
Guardar de cor que o ar vazio
De um rosto sombrio está cheio de dor
É sempre bom lembrar
Que um copo vazio
Está cheio de ar!
(Chico Buarque)*

Ao relembrar o escritor e compositor brasileiro Chico Buarque de Holanda, intitulamos o presente artigo que almeja refletir sobre a importância da existência de um espaço vazio dentro das instituições de formação de professores. Não abordaremos de forma direta a arquitetura dos estabelecimentos de educação básica propriamente dita, mas, ao colocarmos em evidência a discussão sobre os espaços físicos disponíveis nas faculdades de educação, acreditamos contribuir para uma mudança significativa na forma como futuros professores, coordenadores pedagógicos, diretores e demais gestores poderão pensar a estrutura escolar.

Especificamente no Brasil, desde 1996, a formação inicial e continuada de professores ocorre necessariamente em cursos superiores de Licenciaturas e de Pedagogia (BRASIL, 1996), ofertados por Faculdades de Educação e Institutos de Ciências da Educação. Trabalho há mais de 20 anos como docente na formação de

professores, tanto nos cursos de licenciatura em artes (dança, música e artes visuais) quanto na pedagogia, em uma universidade pública localizada no distrito de Barão Geraldo, em Campinas, interior do estado de São Paulo, Brasil, a Universidade Estadual de Campinas, mais conhecida por sua sigla: UNICAMP. Trata-se de uma instituição que nasceu em 1966 fruto de um projeto, não da junção de faculdades (PEREIRA, 2018), com um espírito inovador, seguindo os preceitos de seu criador, professor Zeferino Vaz.

O texto está organizado a partir de duas narrativas. Essas serviram de mote para refletir sobre experiências ocorridas em sala de aula nos cursos de formação de professores e responder à pergunta: Qual a relevância de um espaço vazio na formação de professores?

NARRATIVA 1

Como docente nas Licenciaturas, ministrei por alguns anos consecutivos uma disciplina introdutória e obrigatória, intitulada Escola e Cultura, que reunia estudantes das mais variadas áreas do conhecimento como de humanas (letras, filosofia, história), de artes (música, dança, artes visuais), de exatas (química, física, matemática) e de biológicas (educação física, biologia e enfermagem). Dentro da disciplina, para abordar o tema sobre conteúdo e forma, realizava uma atividade prática na qual os/as estudantes eram convidados a visitar as dependências físicas da faculdade de Educação. Solicitava-lhes que, em duplas, caminhassem pelos corredores, jardins, pátios. Adentrassem salas, laboratórios, biblioteca, auditórios. Observassem a disposição de móveis, lousas, painéis e equipamentos. Analisassem as dimensões de escadas e portas; observassem a localização das casas de banho, sala de informática e videoconferência. Entrassem nos espaços administrativos, sempre a observar sua localização em relação à porta principal, dentre outros aspetos. Após a observação, de volta à sala de aula, procedia a leitura de um artigo de Carmem Lúcia Soares e Andrés Zarakin (2004), que discorre sobre a relação entre a arquitetura e a educação dos corpos.

Enquanto os estudantes realizavam a visita, pedia-lhes igualmente que traçassem um paralelo entre aquilo que estavam a ver e as demais edificações da universidade, como seus institutos de origem e os diferentes espaços físicos que costumavam frequentar como biblioteca central, restaurante universitário, estação de ônibus, dentre outros.

O objetivo da referida proposta era, a partir da observação pontual e concreta dos estudantes, analisar de forma crítica a organização das salas de aula da universidade que privilegia um tipo de ensino/aprendizagem, qual seja, aulas teóricas. Nestas, os estudantes permanecem sentados diante de uma tela branca ou quadro-negro. Com exceção dos laboratórios específicos de química, física e biologia, a universidade é repleta de inúmeras salas de aula com carteiras enfileiradas diante de uma única frente na qual o professor se posiciona. Várias delas em formato de auditório, isto é, com piso inclinado. Esse tipo de sala é adequado para grandes palestras, aulas magnas e conferências, mas não para acolher os demais processos de aprendizagem. Outras tantas salas em que as carteiras, além de enfileiradas, estavam fixadas no chão, impedindo qualquer outro tipo de organização espacial dos estudantes. Como afirmam Soares e Zarakin, “a arquitetura pode ser pensada como um tipo de comunicação não-verbal, silenciosa, e lida como discurso que transmite múltiplas mensagens, formas distintas e mais sensíveis, palpáveis e, sobretudo, mais próximas dos que não têm um domínio da palavra”. (SOARES & ZARANKIN, 2004, p.26)

Certa vez, no entanto, a estratégia usada para iniciar a discussão sobre forma e conteúdo caiu por terra quando, em uma turma específica, não foram as salas convencionais que saltaram aos olhos dos estudantes e sim,

a estética dos espaços. Os estudantes teciam elogios sobre as cores de cadeiras e cortinas, o perfume do sabonete nas toilettes, a gentileza do funcionário da biblioteca, a organização dos quadros de avisos separados por assuntos, a ausência de cartazes tipo lambe-lambe nas paredes, entre outros. Fiquei a anotar cada depoimento e, sobretudo, a identificar seus autores.

A vantagem de se ter uma turma eclética, isto é, composta por estudantes de diferentes cursos e origens está na riqueza das observações. O artista plástico francês, Henri Matisse (1869-1954), nos alertava para o perigo de nosso olhar se tornar habituado. De fato, aquilo que mais se olha, acaba sendo aquilo que menos se vê. Por isso o artista clamava para se cultivar o olhar de criança e assim, se manter o frescor no ato de ver o mundo. No exercício proposto, evidenciou-se que o olhar é um ato aprendido. Mostrou também que o ser humano é capaz de observar melhor aquilo que não está habituado a ver.

Assim, passei a revelar para a turma quem era/m o/s remetente/s de cada aspeto destacado: foram os estudantes do Instituto de Artes que comentaram sobre as cores de carteiras e cortinas; foram os estudantes do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) que falaram sobre a limpeza dos sanitários; sobre a gentileza do funcionário, foram os estudantes das Exatas e da Biologia, e sobre os murais foram os estudantes da Educação Física. Isso não ocorrera ao acaso.

Não seria estranho supor que seriam os estudantes do Instituto de Artes a comentar sobre as cores, porém, ao adensar os comentários, descobrimos que isso ocorreu não apenas pela formação de base deles. A administração do Instituto de Artes, diante de menor recurso financeiro, não tinha condições de trocar todo mobiliário e encapara, na época, apenas as poltronas que estavam muito desgastadas, gerando salas com cadeiras pretas, vinho e azuis. Os estudantes do IFCH, por sua vez, comentaram sobre a limpeza dos sanitários por terem em seu prédio de origem salas de banho cujas cabines estão repletas de pichações. Os estudantes da área de Exatas e de Biológicas comentaram sobre a gentileza dos funcionários da Faculdade de Educação. Qual seria a relação? Foi esclarecido que por se tratar de institutos que oferecem muitas disciplinas “de serviço” (isto é, que são comuns a várias formações, como cálculo, física geral, introdução à biologia, química básica), circulam pelas dependências de seus prédios centenas de estudantes de diferentes unidades de ensino e, como estes sempre estão de passagem, acabam por não criar vínculos com os servidores e vice-versa.

Perguntei, então, se ninguém teria nada a comentar sobre a organização das salas de aula dos diferentes institutos da universidade, nem sobre a sala vazia da faculdade de educação. Um silêncio tomou conta do ambiente. Resolvi, naquele momento, não introduzir nem discutir o texto previsto anteriormente e convidei a todos para conhecer a sala vazia.

NARRATIVA 2

Passo a descrever aqui o que ocorreu com os estudantes de diferentes cursos de licenciatura quando adentraram pela primeira vez uma sala vazia.

O primeiro ponto de impacto ocorreu ao descobrirem que era necessário retirar os sapatos para se entrar na sala e deixar todo material, como mochilas, cadernos, telemóveis numa estante logo ao lado da porta de entrada. Lentamente, um por um, os estudantes retiraram os sapatos e depositaram os materiais na estante. O fato de não ter cadeiras nem mesas na sala fez com que os estudantes não soubessem onde se posicionar e, assim, dirigiram-se para as paredes. Nenhum estudante ocupou o centro da sala nem houve a formação de pequenos grupos, apenas corpos em pé, encostados ao longo das quatro paredes. Alguns com os braços cruzados, outros com as mãos nos

bolsos. Sem dúvida, havia um incômodo imensurável de se estar naquele lugar, sobretudo por não se ter atrás de que se esconder. Em pé, numa sala vazia, sem nenhum aparato, o estudante entra em contato com aquilo que possui de mais básico - seu corpo e identifica sua dimensão, seu potencial e também sua fragilidade.

Pedi que se afastassem das paredes, viessem ao centro da sala e que dessem as mãos para se compor um círculo e, após a organização deste, pedi a todos que se sentassem no chão. Embora todos jovens, para alguns, o pedido soou estranho. Prossegui a aula perguntando-lhes quando fora a última vez que sentaram no chão, que lembranças tinham do corpo em movimento, quais atividades gostavam mais de fazer na escola e concluí a conversa apresentando um breve histórico da existência daquela sala.

Ter uma sala vazia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas foi uma conquista ocorrida em 2003. O uso da palavra “conquista” foi proposital, pois a constituição de uma sala vazia dentro da Faculdade foi fruto de um esforço coletivo por parte de 4 docentes que encabeçaram um movimento. Foi uma conquista, pois não foi suficiente trazer argumentos técnicos para convencer os colegas. Foi necessário responder a todos os questionamentos levantados por parte de outros docentes que não compreendiam a necessidade de uma sala vazia pois, dentro de sua concepção de ensino, uma sala vazia era nada mais nada menos que uma sala inútil. Se precisa de espaço livre para algum tipo de atividade em aula, por que não se empurra as carteiras? Essa pergunta frequente acabou por ser mote de uma comunicação oral intitulada “Empilhando carteiras a procura de um espaço vazio” (STRAZZACAPPA, 2008). Vejamos: não se trata apenas de uma simples atividade. Trata-se de uma maneira de se ver e de se conceber a educação e a formação de professores.

Ter uma sala de aulas vazia, isto é, sem mesas nem cadeiras, dentro da própria faculdade de educação, é um ato político.

“Espaços, decorações, distribuições e morfologias da arquitetura acentuam a importância de sua dimensão ideológica e permitem, assim, determinado conhecimento ou modos como outros conhecimentos são apresentados têm o seu correspondente direto dado pela organização do espaço, pela construção, pela arquitetura” (Zarankin, 2002). (2004, p.27)

Ter uma sala de aulas vazia demonstra a compreensão de que podemos aprender por meio de nossos sentidos. Dá oportunidade ao estudante em formação de professores que ele é tanto “um corpo que sente” quanto “uma cabeça que pensa”. Como afirma o educador inglês radicado nos Estados Unidos, Sir Ken Robinson, nós não nos comunicamos apenas por meio de palavras e números. “Alguns pensamentos não podem ser propriamente expressados apenas desta maneira. Nós também pensamos por meio de sons e de imagens, de movimentos e de gestos”. (Robinson, 2015, p.137). Logo, todos os sentidos estão envolvidos no processo de aprendizagem e, assim, não se pode priorizar um sentido em detrimento do outro, priorizar a mente em relação ao corpo.

Ter uma sala de aulas vazia demonstra ainda abertura para outras formas de se produzir conhecimento para além da condição do estudante sentado e calado diante de um professor (ou tela) falante, que o pensador brasileiro Paulo Freire traduziu tão bem ao denominá-la por “Educação Bancária” (Freire, 1996).

A princípio, a sala vazia fora destinada para um componente curricular obrigatório do curso de Pedagogia intitulado “Educação, Corpo e Arte”. Com o passar do tempo, o uso da sala se expandiu. Ela passou a ser usada pontualmente por docentes de outras áreas do conhecimento dentro da própria faculdade de educação, como para os cursos de psicologia e de sociologia da infância. Depois, foram os docentes de medicina em parceria com professores da casa para ministrar uma disciplina sobre comunicação. Mais recentemente, a sala tem sido usada igualmente para disciplinas da pós-graduação.

Abaixo, apresento um quadro com a cronologia da criação da sala:

Cronologia de uma sala vazia na Faculdade de Educação da Unicamp

1997: criação de uma disciplina eletiva no curso de Pedagogia intitulada **EP158 – Educação, Corpo e Arte**. **Obs:** As aulas eram ministradas nas dependências da Faculdade de Educação Física.

1999: **EP158 – Educação, Corpo e Arte** passa a ser disciplina obrigatória no curso de Pedagogia e torna-se eletiva nos demais cursos de formação de professores (licenciaturas).

Obs: As aulas continuaram a ser na Faculdade de Educação Física.

2001/02: Aprovação dos trâmites internos para liberação de verba para a construção de um novo prédio para salas de aula na Faculdade de Educação no qual foi destinada uma sala específica para a realização da disciplina Ep 158, batizada como “Sala para atividades corporais” (ED03)

2003: Inauguração do novo prédio e início da utilização da sala ED03

2008: Definição de critérios para a utilização da sala ED03

Quadro 1: cronologia da constituição de uma sala de aulas vazia na Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Unicamp

CONCLUINDO

Desde 2001, desenvolvemos estudos sobre o corpo na escola e, mais recentemente, pesquisas (financiadas com Bolsa de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico/CNPq) sobre o corpo na formação docente (STRAZZACAPPA, 2012, 2018). Nestas pesquisas, identificamos que a criança escolarizada permanece por horas sentada dentro da sala e se movimenta apenas nos momentos do recreio ou da aula de Educação Física. Até alguns anos atrás, a Educação Infantil no Brasil garantia à criança o direito ao movimento e ao pátio. Com a mudança da legislação, inicia-se o ciclo de escolarização mais cedo e a criança brasileira passa a se sentar aos 6 anos de idade. Constatamos também que a maioria dos professores ainda acredita que uma criança bem-educada é aquela que não se mexe. Dentro dessa crença, as crianças têm mais chance de aprender, quanto menos ela se deslocar pela sala e quanto tempo permanecer em silêncio. Não iremos aqui adensar essa discussão, pois ela já foi feita em outras publicações (AYOUB & STRAZZACAPPA, 2006, 2007; STRAZZACAPPA, 2001, 2006, 2008). Queremos, no entanto, destacar algumas das conclusões a que chegamos.

Para se melhorar a educação dos pequenos, temos de repensar a formação dos professores, para que eles/as se percebam tanto como “um corpo que sente” quanto “uma cabeça que pensa”, como afirmado acima e, para isso, faz-se necessário permitir ao futuro professor passar por uma experiência corporal.

Para que o professor possa passar por uma experiência corporal significativa, faz-se necessário que os cursos básicos (ou continuados) de formação de professores proponham disciplinas que abordem questões do corpo em movimento.

Para que os cursos básicos (ou continuados) de formação proponham disciplinas que abordem questões do corpo em movimento, são necessárias condições físicas, isto é, salas adequadas e espaços vazios.

Estudos junto a estudantes egressos da Pedagogia (AYOUB & STRAZZACAPPA, 2009) mostraram o quanto ter tido uma experiência corporal e, sobretudo, ter realizado atividades numa “sala vazia” contribuíram para sua formação profissional e, sobretudo, para a forma de olhar a criança.

Concluimos afirmando que nossa experiência como docentes em cursos de formação inicial e de formação continuada de professores, demonstrou que uma sala vazia está cheia de possibilidades. Acreditamos assim que mudar a arquitetura das faculdades de educação e demais instituições de formação de professores ao incluir salas vazias em sua estrutura pode ser um caminho viável para arejar cabeças e aprimorar a educação.

REFERÊNCIAS

- Ayoub, Eliana & Strazzacappa, Márcia (2006). Arte e Educação Física na formação em Pedagogia. In: *III ENAEF - Encontro Nacional de Arte e de Educação Física*, 2006, Natal. Anais do III ENAEF, 2006.
- Ayoub, Eliana & Strazzacappa, Márcia (2007). Vivenciando o corpo e a arte - inovando na formação em pedagogia. In: *I Seminário Inovações em Atividades Curriculares: experiências na Unicamp*, 2007, Campinas. Inovações Curriculares. Campinas: Unicamp, 2007.
- Ayoub, Eliana & Strazzacappa, Márcia (2009). Corpo e Arte: outras leituras na formação em pedagogia. In: *COLE - congresso de leitura do Brasil*, 2009, Campinas. Anais do 17 COLE, 2009.
- BRASIL (1996). Ministério da Educação. LDB Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional LDB 01/12/1996.
- Freire, Paulo (1996). Pedagogia da Autonomia. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- Freire, Paulo (2006). Educação como prática da liberdade. 29ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2006.
- Pereira, Elisabeth & Martins, Neire (orgs.) (2018). Zeferino Vaz: ideia de universidade. Campinas: Editora Mercado de Letras, 2018.
- Robinson, Ken (2015). Creative Schools: the grassroots revolution that's transforming education, New York: Penguin, 2015.
- Soares, Carmem & Zarankin, Andrés (2004). Arquitetura e educação do corpo: notas iniciais IN: *RUA*, Campinas, 10, 25-35, 2004.
- Strazzacappa, Márcia & Ayoub, Eliana (2006). Educação, corpo e arte - sensibilização à flor da pele. In: *XIII ENDIPE - Encontro nacional de didática e prática de ensino*, 2006, Recife - PE. XIII ENDIPE. Recife - PE: Lapa software, 2006.
- Strazzacappa, Márcia. (2001). A educação e a fábrica de corpos: a dança na escola. *Cadernos CEDES*, 21(53), 69-83. <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-3262200100005>
- Strazzacappa, Márcia (2006). Quando a arte ganha corpo na escola. In: Segunda Semana das Artes, 2006, Viana do Castelo. *Caderno de Resumos - Educação e Sociedade: Espaços de Actuação Artística*. Viana do Castelo - Portugal: ESE - Escola Superior de Educação, 2006.
- Strazzacappa, Márcia (2008). Empilhando carteiras a procura de um espaço vazio. In: *ABRACE - Associação Brasileira de Artes Cênicas*, Belo Horizonte. Memória Abrace Digital. Belo Horizonte, 2008
- Strazzacappa, Márcia & Schroeder, Sílvia & Schroeder, Jorge (2012). A construção do conhecimento em arte. In: Bittencourt, A.; Oliveira Jr., W. (Org.). Estudo, Pensamento e Criação. 3ed. Campinas: Gráfica da FE, 2012.
- Strazzacappa, Márcia (2018). Pensando sobre o corpo (ou dando corpo ao pensamento) na formação de professores. In: MARTINS, M.; MOMOLI, D.; BONCI, E.. (Org.). :formação de educadores: modos de pensar e provocar encontros com a arte e mediação cultural. 1ed. São Paulo: Terracota, 2018.

ESPAÇO, TEMPO E SONEGAÇÃO DE SABERES: ASPETOS SOCIOCOGNITIVOS DO DESEMPENHO ESCOLAR

ID 292

Rita Ribeiro VOSS

Universidade Federal de Pernambuco – UFPE

ritaribeirovoss@gmail.com

Resumo: Segundo o Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (IDEB) do Ministério da Educação, o aproveitamento escolar dos alunos do Ensino Fundamental e Ensino Básico no Brasil tem diferenças consideráveis entre regiões e entre escolas privadas e públicas. Os índices mais baixos se encontram nas regiões mais pobres do país, o Norte e o Nordeste, e nas escolas públicas. Dada a frequência com que os índices se repetem desde 2005, perguntamos: Por que, mesmo dadas as mesmas condições cognitivas, muitas crianças e jovens das classes populares têm dificuldade de aprender? Investigamos a hipótese de que para aceder aos bens simbólicos de jovens estudantes brasileiros que deveriam transitar na escola está atrelado à origem social: os estudantes brasileiros também se apropriam do mundo das palavras, das imagens, dos símbolos de maneira desigual, dada a desigualdade estrutural da sociedade brasileira. A abordagem de Pierre Bourdieu sobre a reprodução das desigualdades sociais relacionada à distribuição seletiva de capital simbólico na escola é o principal aporte teórico que orientou dois estudos de caso de tipo etnográfico realizados entre 2012 a 2015 em duas escolas de Ensino Básico, em Olinda e Recife, com IDEB menor que 4 e maior que 7, respetivamente. Os resultados mostraram que a utilização do tempo e do espaço na escola é vital para a reprodução da hierarquia social, onde alguns terão posições sociais no topo e outros mais perto da base. Em suma, a escola pública brasileira é um instrumento político de seleção, que se dá no silêncio, do não-fazer, do não-conhecer.

Palavras-chave: Desempenho escolar, Cognição, Desigualdades Sociais, Tempo, Espaço

INTRODUÇÃO

As páginas que se seguem referem-se a dois estudos de caso sobre desempenho escolar dos estudantes realizados entre 2012 e 2015 em duas escolas de Ensino Básico do Grande Recife. Para a compreensão da problemática, a investigação centrou nos aspetos cognitivos em relação à persistente desigualdade social brasileira a partir da distribuição de saberes na escola, onde as crianças projetam expectativas e se preparam para o futuro. A investigação foi configurada a partir do trânsito de bens simbólico nas duas escolas com base no Índice de Desenvolvimento do Ensino Básico (Ideb).

Historicamente, os estudos sobre o desempenho escolar no Brasil delimitaram a construção da problemática em tela em dois campos de saber, a Psicologia e as Ciências Sociais, embora timidamente, nas últimas décadas, tem crescido a preocupação de entender a escola na complexidade de seu cotidiano (Arroyo, 1992; André, 2003). No primeiro campo, o foco da atenção recai sobre as dificuldades individuais no desempenho escolar satisfatório, isto é, a explicação se dá ao nível psicológico, ainda que o universo cognitivo do estudante possa ser influenciado por condições sociais, como os efeitos dos revezes econômicos provocados pelo desemprego dos pais. Já os sociólogos da educação relevam as condições socioeconômicas como responsáveis pelo desempenho escolar. A média do desempenho é o alvo de sua atenção, uma vez que os resultados impactam a sociedade, pois com eles se estabelecem políticas educacionais.

A investigação em pauta sobre o desempenho escolar elege a cognição humana como ponte entre as condições biológicas e as socioculturais. No entanto, o tema requer a contribuição de várias áreas do saber para a sua compreensão mais plena. Os estudos disciplinares são sempre parciais, dependem de complementação de outras áreas do conhecimento. Há, no entanto, uma base de onde podemos partir, alguns pressupostos socio-

antropológicos que, se não solucionam a questão da separação da cognição humana em áreas estanques, ao menos considera alguns alicerces sobre o qual a educação se erige.

Todos os seres humanos têm as mesmas capacidades latentes, em condições biológicas normais, constituídas pelo longo percurso da evolução humana, que configurou as condições físicas do *Homo sapiens*, e o empurrou para a criação da cultura, para a produção de valores materiais, espirituais e estéticos. Essa capacidade se concretiza, no entanto, apenas no contato social, com outros seres humanos, através da troca de informações, por meio da linguagem, na transmissão dos códigos culturais universais e particulares, isto é, universais, no sentido de acionar as potencialidades humanas naturais da espécie e particulares, no sentido de enculturar os indivíduos que aprendem como viver numa sociedade com seus códigos culturais específicos.

Com esses pressupostos, a investigação orientou-se teoricamente em Pierre Bourdieu, para quem o Capital Simbólico e sua apropriação seguem uma dinâmica social que produz e reproduz as desigualdades sociais. Os elementos estruturantes da desigualdade social na escola são os bens simbólicos que transitam nos espaços e controlados pela gestão do tempo, na dimensão administrativa e pedagógica, em razão da classe social que deles se apropria.

Ainda que os resultados desses estudos de natureza qualitativa sejam limitados ao alcance do tipo de investigação, eles mostraram que a utilização do tempo e do espaço na escola é vital para a reprodução da hierarquia social, onde alguns terão posições sociais no topo e outros mais perto da base de acordo com a distribuição de bens simbólicos. Em suma, a escola pública brasileira é um instrumento político de seleção, que se dá no silêncio, do não-fazer, do não-conhecer.

DESEMPENHO ESCOLAR: O QUE REVELA O ÍNDICE DE AVALIAÇÃO NACIONAL

Algumas políticas sociais no começo nos anos 2000, implementadas pelo governo federal, contribuíram para que o maior número de crianças, oriundas das classes populares, acessem à educação. O programa bolsa família, por exemplo, atrelou o recebimento do valor destinado à cada criança de famílias à matrícula efetiva na escola e à vacinação em dia. O objetivo do programa era beneficiar famílias pobres, com o valor de 70,01 até 140,00 reais por pessoa e de extrema pobreza com o valor de até 70 reais por pessoa. Além disso, a merenda escolar passou a ser ofertada de maneira regular de maneira a suprir a alimentação de crianças pobres depois de criado o Programa Nacional de Alimentação Escolar – PNAE em 1989. Os dois programas se mostraram instrumentos de redistribuição de renda importantes. Sem dúvida, as crianças brasileiras passaram a ter alimentação fonte, de energia regular para o funcionamento do cérebro dando as condições necessárias para o trabalho cognitivo envolvido no ato de aprender.

No entanto, não é só de arroz e feijão que alimenta a cognição humana. É preciso considerar outro tipo de alimentação, intangível, mas vital, os bens simbólicos que transitam em ambientes familiares, escolares, artísticos etc. e que concorrem para o repertório intelectual ao longo da vida. Os sinais de que a educação no Brasil parte da estrutura da desigualdade social do país se verifica nesse âmbito.

O sistema de avaliação do ensino brasileiro abriu a caixa de pandora do desempenho escolar do Ensino Básico. Para avaliar o desempenho dos estudantes brasileiros e, conseqüentemente, a qualidade do Ensino Básico (Fundamental - séries iniciais e finais- e Ensino Médio) foi criado o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB em 2005. O índice resulta de uma avaliação bianual alcançada em função de metas pré-estabelecidas, cujo cálculo se faz a partir dos dados sobre aprovação escolar, que são obtidos pelo Censo Escolar, e através das médias

de desempenho nas avaliações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), chamado Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), destinado às unidades da federação e a Prova Brasil – para os municípios.

A problemática do desempenho escolar nessa investigação emergiu dos resultados do Ideb 2005/2007/2009 (MEC/INEP, 2016). A série histórica permitiu analisar comparativamente o índice em função dos resultados e das metas a serem alcançadas com relação ao Ensino Médio, o desempenho regionais e de escolas públicas e privadas.

O Ideb do Ensino Médio é especialmente problemático. A linha que vai do Ensino Fundamental Séries Iniciais, Séries Finais e Ensino Médio é descendente. Enquanto as séries iniciais nos anos de 2007/2009 atingiram as metas de desempenho estabelecida pelo MEC, as séries finais do Ensino Fundamental foi decaindo em comparação às séries iniciais. Já o Ensino Médio, embora tenha alcançado a meta em 2009, que decairia em 2017, o Ideb Nacional das escolas públicas não passou de 3,4 e as escolas privadas não passou de 5,6. As diferenças regionais também chamam a atenção. Enquanto o IDEB do Ensino Médio da região Sudeste atingiu 6,1 nas escolas privadas e 3,9 nas escolas públicas em 2009, no Nordeste o índice atingiu 5,2 nas escolas privadas 3,3 nas escolas públicas.

A partir desse quadro a investigação procurou responder: Por que, mesmo dadas as mesmas condições biológicas/cognitivas, muitas crianças e jovens das classes populares têm dificuldade de aprender? A hipótese que norteou a investigação pode ser assim resumida: os estudantes brasileiros se apropriam do mundo das palavras, das imagens, dos símbolos de maneira desigual, dada a desigualdade estrutural da sociedade brasileira.

A ESCOLA E A DESIGUALDADE SOCIAL BRASILEIRA: REFERENCIAIS TEÓRICOS

A apreensão do conhecimento na sociedade brasileira se dá de forma desigual, quando consideramos a hierarquia social e sua distribuição de bens simbólicos. A sociedade constrói vias para aceder ao universo simbólico possibilitando acumulação de bens e com eles aos privilégios para quem dele se apropria. Aceder e acumular individualmente bens simbólicos conferem ao estudante um cabedal intelectual que irá manipular na vida pessoal, social e profissional no futuro.

A relação sociedade e indivíduo na aprendizagem, pois, dá a medida de sua importância no desenvolvimento do capital intelectual e das habilidades cognitivas. Isso quer dizer que o entendimento do desempenho escolar é indissociável da compreensão dos processos cognitivos e das condições sociais para aceder a bens simbólicos. Essa associação, no entanto, fica obscurecida quando se consulta a bibliografia a respeito do assunto.

Quatro concepções de fracasso escolar são consideradas nas investigações e estudos pedagógicos no Brasil: a «concepção social», cuja responsabilidade pelo fracasso recai nas condições socioeconômicas desfavoráveis aos alunos das classes populares, que reproduzem as condições de desigualdade na sociedade; a «concepção psicológica» que explica o fracasso como drama individual, uma condição intelectual desfavorável para a aprendizagem, reduzindo assim a questão a problemas psicológicos; a «concepção microestrutural» identificando as razões do fraco desempenho escolar na própria estrutura da escola; e, por fim, a «concepção pedagógica», que, embora identifique a relação professor e aluno na apreensão de saberes, o fracasso está centrado na dificuldade deste último em se mobilizar interiormente para aprender.

Segundo Angelucci et al. (2004), os recortes de investigação sobre o desempenho escolar, configuraram, historicamente, a investigação educacional no Brasil. A criação do Inep, em 1938, foi fortemente influenciada pela

Escola Nova. Há nessas investigações inaugurais da instituição, presença marcante de estudos da psicologia sobre ensino e aprendizagem e sobre instrumentos de avaliação psicopedagógicos. A psicologia do fracasso escolar tornou-se não apenas uma tendência forte no período como também consolidou algumas concepções sobre o fenômeno que alicerçam e, ao mesmo tempo, conduzem, as investigações, até hoje, de forma velada ou explícita.

Os temas de investigação realizadas na Universidade de São Paulo entre (1991-2002), elencados por Angelucci et al., confirmam tal afirmação. Na «concepção psicológica», o problema escolar recai no aluno, cujo desempenho, muitas vezes, é atribuído à inteligência e imaturidade emocional. Por vezes, o problema reside nos professores, quando o fracasso do aluno é atribuído às habilidades técnicas do docente e, daí, a explicação de suas deficiências num nível psicológico. Isto é, ainda que a «culpa» seja do professor, é, em última análise, um problema cognitivo. Os autores observam que, nessa linha analítica, está explícita uma intenção normativa segundo a qual tanto as dificuldades emocionais como as carências culturais devem ser resolvidas com técnicas adequadas. O fracasso escolar, então, nessa concepção é tomado como desvio da média; aluno (ou mesmo o professor) não se encontra em condições «normais» em que a aprendizagem é bem-sucedida.

Nos anos de 1980, no polo oposto à «concepção psicológica» as investigações procuraram compreender as condições sociais, econômicas, culturais e políticas do fracasso escolar, na perspectiva da análise crítica, herdeira da teoria marxista, presente, principalmente, nas teorias de Althusser, Bourdieu e Gramsci. Nessa perspectiva crítica, as investigações concluem que o sistema educacional brasileiro atende a uma lógica excludente, com desigualdades sociais que o transversalizam. Mas, embora as investigações tenham o mérito de inserir as condições externas aos sujeitos, para compreender o desempenho escolar, há uma «compreensão parcial», a partir de uma exclusiva «concepção social» dos problemas educacionais: [...] ao mesmo tempo em que afirmam que para pensar a escola e seus resultados, é preciso tomá-la como instituição seletiva e excludente, retomam o tecnicismo ao admitirem a possibilidade de por sob controle o fracasso escolar por meio da adequada implementação de políticas educacionais «progressistas», com especial ênfase na política de ciclos de aprendizagem. O insucesso de reformas em projetos nesta direção encontra explicação no conservadorismo dos professores que, pela resistência à inovação, prejudicam a sua implementação. A saída apontada seria o investimento na formação intensiva de professores, de modo a levá-los a conhecer em profundidade as propostas governamentais e, assim, garantir a realização do objetivo final de reformas e projetos oficiais: a reversão do fracasso escolar (Angelucci et al., 2004, p. 62).

As duas concepções enunciadas polarizam o problema e impedem o esclarecimento do que apontam as estatísticas governamentais, principalmente nas escolas públicas, como o alto índice de evasão, de repetência, faltas, além de aspectos cognitivos, que configuram a situação vivida por milhões de estudantes no país.

Nesse sentido, Arroyo (1992) critica o que ele chama de consolidação de uma cultura do fracasso escolar, cujas análises tradicionalmente não consideram as relações cotidianas na escola. O autor pertence à corrente que, no final dos anos 80, começa a pensar o cotidiano escolar, adotando uma «concepção microestrutural» do desempenho escolar influenciada pela sociologia do cotidiano de Agnes Heller.

Segundo Angelucci et al. (2004), essa é a tendência das investigações contemporâneas, olhar mais próximo para a escola considerando a dinâmica e construção de sociabilidades em seu interior. Assim, as hipóteses ligadas ao fracasso escolar podem ser 'averiguadas'; e alunos e professores não são tomados como ficções «seres tão imaginários quanto aqueles a que se referem expressões como '*Homo economicus*', 'aluno médio', 'sujeito epistêmico' e outras semelhantes» (Azanha apud Angelucci et al., 2004, p. 64).

Mas, embora, seja preciso mesmo olhar para as microestruturas e como os elementos de sua organização e cultura se articulam e tornam eficazes a reprodução de uma situação extremamente desigual entre os que estão na base e no topo da hierarquia social, essa concepção não permite vislumbrar os aspectos mais gerais de um processo que chamo de «sonegação de saberes», que as estatísticas do Inep não mostram, mas que estão implícitas no jogo seletivo do sistema educacional brasileiro.

É necessário mencionar, ainda, em meio a essas discussões a «concepção pedagógica», representada por Bernard Charlot (2000), que se diferencia das demais por negar, de um lado, a existência do fracasso escolar enquanto objeto de investigação e, de outro, por afirmar a «dificuldade do aluno» em aprender, como explicação do desempenho escolar das escolas públicas brasileiras. Embora o autor considere inegável a correlação entre fraco desempenho escolar e origem social, ele convoca investigadores, principalmente os sociólogos, a explicar por que há alunos bem-sucedidos, que passam no vestibular, são provenientes das classes populares (Charlot, 2011). Embora a questão seja relevante, uma das finalidades da investigação educacional no Brasil é explicar a relação entre o aprender (condições subjetivas) e a condição social (o contexto em que a criança aprende). Além disso, o desafio que se impõe aos investigadores de várias áreas do conhecimento envolvidos na educação é tornar inteligíveis os fenômenos concernentes às médias sociais, não as condições individuais do fracasso, nem os esforços isolados, embora sejam admiráveis. A subtração das relações sociais da investigação educacional dificulta o entendimento das condições de desenvolvimento de qualidades subjetivas implicadas no fracasso escolar. A cognição, por ser um sistema aberto, interage com o meio porque se alimenta simbolicamente nas trocas sociais. A condição *sine qua non* da educação é, pois, a interação social, sem a qual nenhuma aprendizagem é possível.

Em síntese, as quatro concepções aqui enunciadas são insuficientes para, isoladamente, compreender um processo mais complexo, embora cada uma delas problematize conceitos e tente responder ao problema em tela nos domínios disciplinares a que pertencem. A concepção «sociocognitiva» aqui construída para compreender o desempenho escolar no Brasil é delineada numa perspectiva aberta, marcada pela incompletude da ciência e do humano.

A CONCEÇÃO SOCIOCOGNITIVA

Pierre Bourdieu acena com uma explicação teórica plausível, quando a questão é compreender como a desigualdade no Brasil está atrelada de um lado, à estrutura social impessoal que reproduz a sociedade e no nível prático, na ordem cotidiana da existência social e, de outro lado, na forma como as crenças e princípios reproduzem as desigualdades sociais, como são, de fato, incorporadas cotidianamente, isto é, naturalizadas de tal forma a provocar a adesão do indivíduo ao esquema social geral. Essa lógica só pode ser compreendida quando analisamos e observamos como os princípios e crenças naturalizam a ocupação do lugar que cabe a cada um na sociedade como, também de que modo, referido a uma cultural particular, configuram modos de ser e agir para, além de reproduzir e consolidar modelos explicativos do mundo, geram crenças partilhada individualmente na ordem natural do mundo social.

Considerando o conjunto do trabalho de Bourdieu, o autor trata estrutura e ação social num jogo de contradição e complementação com o propósito de esclarecer os nexos da dinâmica objetivação/subjetivação e com isso poder explicar como se estrutura a dominação social em geral, como lógica estruturante das desigualdades sociais, e também de modo particular, quer seja na sociedade tradicional ou no sistema educacional. O que de um

lado, implica em atribuir características universais à dominação e, ao mesmo tempo, reconhecer as formas particulares com que ela se veste, isto é, nas diversas culturas com seus processos de socialização.

A naturalização da aprendizagem na lógica da desigualdade social é um aspeto crucial na compreensão do desempenho escolar. Para compreendê-la, recorreu-se ao conceito de habitus desenvolvido por Bourdieu (2000). O habitus surge na teoria de sociólogo como conceito que media uma aparente oposição «entre a realidade exterior e as realidades individuais». Para fins dessa investigação, Setton foi quem definiu melhor o conceito de habitus, como «troca constante e recíproca entre o mundo objetivo e subjetivo das individualidades. O que implica «um sistema de esquemas individuais, socialmente constituído de disposições estruturadas (no social) e estruturantes (nas mentes), adquirido nas e pelas experiências práticas (em condições sociais específicas de existência), constantemente orientado para funções e ações do agir cotidiano» (Setton, 2002, p. 63).

A cognição diz respeito à capacidade de aprender algo, às condições do aparato cerebral que são universais, e à condição intelectual para manipular o mundo através de um sistema simbólico, adquirido social e culturalmente, de forma particular e contextualizada. Bens simbólicos socialmente compartilhados naturalizam habilidades adquiridas individualmente e as consolidam nas práticas sociais cotidianas, formando o que chamamos de capital cognitivo (Voss, 2009).

A relação entre desigualdade de acesso aos bens simbólicos e desempenho escolar é melhor compreendida se se considera a projeção de futuro, as expectativas da aprendizagem. A maior apropriação de bens simbólicos significa maior aquisição de habilidades, maior capital cognitivo, melhor atendimento a expectativas educacionais definidas social e politicamente. Vale dizer que esses processos sociopolíticos são decisórios e levam a processos seletivos, ainda que não sejam formalizados e façam parte de um currículo oculto que distribui os bens simbólicos de acordo com o lugar que a pessoa deverá ocupar no futuro (Berstein, 2003). O destino escolar e o investimento pessoal em profissionalização com vistas a uma ascensão social são percebidos e vivenciados de maneira desigual. Assim as chamadas habilidades cognitivas se revelam em estreita relação com o cotidiano, em como se contextualizam as relações com o conhecimento dentro da escola com seus valores sociais, culturais, coletivos e como os bens simbólicos são distribuídos obedecendo à regulação pedagógica/administrativa na escola.

TEMPO E ESPAÇO ESCOLARES: ELEMENTOS ESTRUTURANTES DA DESIGUALDADE SOCIAL

A investigação foi realizada em duas escolas públicas do Ensino Básico. Uma em Olinda, a Escola Sigismundo Gonçalves com Ideb inferior a 4 e outra no Recife, Colégio de Aplicação, da Universidade Federal de Pernambuco – UFPE, com Ideb nota superior a 8. Esta última escola tem característica de escola privada definidas dado o perfil socioeconômico das famílias de classe média compostas por profissionais liberais e funcionários públicos, residentes nos bairros mais abastados no Grande Recife. O processo de seleção era rigoroso na época da investigação. Todas as crianças que ingressaram na 6a. série haviam feito cursinho preparatório. Já a Sigismundo Gonçalves é frequentada por alunos oriundos de famílias pobres, que entraram na escola por morarem nas regiões mais pobres de Olinda, embora o entorno da escola fique no Bairro Novo, um bairro de classe média.

A metodologia utilizada centrou na observação participante. Com relação aos alunos de Ensino Médio a observação foi realizada nas áreas comuns em horário de aula e de intervalo; na entrada e saída na sala de aula.

Com relação aos professores, participou-se de reuniões pedagógicas e foram feitas visitas regulares na sala de professores, e acompanhou-se sua entrada e saída em sala de aula. A relação professor-aluno foi considerada na efetividade de transmissão do conteúdo programático em razão do tempo utilizado nas duas escolas. Os alunos

do Colégio de Aplicação tinham um horário cujo atendimento era rigoroso da parte de alunos e professores. A expectativa das famílias com relação ao «conhecimento acumulado» para entrar numa boa universidade, isto é, na UFPE, pressionava professores, direção e coordenação para que o tempo fosse bem utilizado ao máximo. Na escola Sigismundo Gonçalves ocorria o contrário, o tempo era subestimado e o conteúdo não sofria pressão para que fosse atendido, uma vez que dificilmente, aqueles alunos teriam uma boa oportunidade, pois em muitos casos, a depender do horário que estudavam, não teriam aptidão para o estudo.

As entrevistas com diretores, professores, coordenadores pedagógicos e funcionários da escola procuraram compreender a dinâmica das duas escolas e como os alunos acediam informações acadêmicas em sala de aula, na biblioteca e nas salas de informática. As entrevistas no colégio Sigismundo Gonçalves revelaram uma dissonância entre a narrativa sobre o que a escola dispõe para os seus alunos e o que, de fato, esses alunos ter disponível para aceder. Todos os dias de visita à escola a biblioteca e a sala de informática estiveram fechadas. No entanto, o diretor da escola garantiu, contra todas as evidências que esses espaços de aprendizagem eram disponíveis nos períodos matutino, vespertino e noturno. A visita à biblioteca, então, aconteceu no dia da entrevista, quando o diretor designou alguém para acompanhar a equipa de investigação. O espaço era insalubre, sem ventilação, empoeirado e havia material pedagógico e uniformes que sequer tinham sido distribuídos após meio ano de iniciado o calendário escolar.

Já o Colégio de Aplicação tem todo o espaço escolar voltado para as atividades escolares: biblioteca, laboratórios, quadras, salas de artes etc. Apenas nos intervalos para o lanche e para o almoço os jovens se reúnem e ocupam espaços no campus universitário. Na Escola Sigismundo Gonçalves é comum ver alunos espalhados pelas áreas de lazer em horário de aula, fora da sala em tablets fornecidos pela Secretaria de Estadual de Educação, mas que não têm aplicativos e arquivos relacionados ao curso. Trata-se de impedimento físico de acesso a bens simbólicos, de tempo regulado para sua distribuição.

Mas o mais sintomático não passou despercebido. Numa reunião escolar houve consenso da comunidade escolar, que se deu mais pelo silêncio, quando o diretor do Colégio Sigismundo Gonçalves disse que quem um aluno estuda pela manhã tem pais mais interessados porque querem que seus filhos aproveitem o dia e tenham mais tempo para os estudos para passar no vestibular; os que estudam à tarde dormem demais por isso aprendem menos, pois não estão muito interessados nos estudos e, em razão disso. E os que estudam à noite são alunos que não querem ir para a universidade, estão à procura de poucos conhecimentos. O número de formados de cada turno escolar no ano de 2013 é coerente com esse entendimento. No turno da manhã formaram-se 32 alunos; no período vespertino 25 e no período da noite apenas 6. Realidade e explicação estão, pois, coerentemente adequadas a uma ordem pré-estabelecida, que reproduz a desigualdade social percebida no acedimento desigual ao conhecimento nas duas escolas investigadas.

A economia do tempo e a plena utilização dos espaços escolares para atividades curriculares têm papel importante na distribuição desigual conhecimento que se pode observar no colégio Sigismundo Gonçalves. No período da manhã há uma disposição da comunidade escolar de obedecer aos intervalos para o lanche e entre uma e outra aula; de «correr mais com a matéria» e «assim aproveitar melhor o tempo». Já no período da tarde o tempo da entrada e dos intervalos é mais «esticado». Assim a transmissão dos conteúdos se dá em função da crença numa disposição que divide o espaço em termos do tempo naturalizado. Mas essa estratégia, na verdade, se traduz em sonegação simbólica na subutilização do tempo de permanência na escola que induz os alunos a superestimar o espaço escolar para atividades suplementares e relacionamentos sociais extraescolares dentro da sala de aula.

Já se sabe que o espaço e o tempo estão sempre ligados, representando dimensões da mesma realidade cósmica, e que isso também se verifica naturalmente na organização física e social da vida e da sociedade. Os espaços e os recursos físicos da educação são, eles mesmos, geradores de tempo(s) mais ou menos educativo(s) ou, no mínimo, veiculando diferentes ideias e posturas sobre a educação. Por outro lado, os sujeitos aprendentes, os grupos de estudantes jovens ou adultos e as organizações educativas carregam tempos próprios, colaborantes ou conflituais entre si e com o esperado.

Diversas áreas científicas têm muito a dizer sobre estas relações, e o mesmo se pode dizer das Ciências da Educação, que se fundam em modos específicos de as encarar.

O XXVI Colóquio da AFIRSE Portugal foi a oportunidade para discutir diversas dimensões desta temática, dando especial destaque aos diferentes tempos da educação, à arquitetura e aos espaços educativos, aos recursos físicos e aos ambientes psicológicos e sociais e aos artefactos da educação. Valorizámos certas dimensões da atividade educativa que têm estado mais ausentes dos nossos colóquios, como as atividades artísticas e lúdicas e voltámos a dar relevância aos tempos e espaços da educação não formal e informal.

www.afirse.ie.ul.pt



ISBN: 978-989-8272-39-3

SONEGAÇÃO DE SABERES

É em meio ao cotidiano e numa realidade social mais imediata que há uma triagem do conhecimento socialmente importante para as práticas e para inserção dos membros em sociedade, segundo a hierarquia social. Para Peter Berger e Thomas Luckmann (2001), o conhecimento tem raízes sociais e inclui o conhecimento da situação do indivíduo e seus limites. A sociedade diz o que é importante conhecer e a maneira como o conhecimento deve ser manejado por seus membros. É no cotidiano da escola que se pode verificar como os envolvidos no processo educacional se mobilizam no ato de aprender e ensinar, ou melhor, se as pessoas trabalham para o livre fluxo de bens simbólicos que compõem o capital cognitivo.

Quanto ao Ideb da maioria das escolas públicas, parece inequívoca a afirmação de que a desigualdade social no Brasil é um obstáculo ao livre fluxo e apropriação de bens simbólicos na escola porque reproduz sistemas sociais de dominação por meio de sonegação simbólica, expressão que acredito abarcar melhor, no contexto dessa discussão. Ou seja, independentemente de sua origem social os alunos devem aprender num domínio simbólico em que a regulação do conteúdo objetiva o desenvolvimento daqueles que estão no topo da hierarquia social, isto é, a consolidação de posições sociais no futuro, depende da regulação do fluxo de bens simbólicos na escola.

A escola, no Brasil, é um instrumento político de seleção extremamente desigual. O equívoco dos sistemas de avaliação como o Saeb resulta em não esclarecer fatores do desempenho escolar relacionados à polarização econômica entre ricos e pobres, encobertos e ocultos, a naturalizar e transformar fracasso em crença, que se materializam em sonegação simbólica na distribuição de saberes.

REFERÊNCIAS

- André, M. E. D. A de. (2003). *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus.
- Angelucci, Biancha; Kalmus, Jaqueline; Paparelli, Renata; Patto, Maria Helena Souza (2004). O estado da arte da pesquisa sobre o fracasso escolar (1991-2002): um estudo introdutório. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 51-72, jan./abr.
- Arroyo, M. (1992). Fracasso-sucesso: o peso da cultura escolar e do ordenamento da educação básica. *Em Aberto*, Brasília, v. 11, n. 53, p. 46-53, jan./mar.
- MEC/INEP. (2016). Resumo técnico do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica 2005-2015. Disponível <http://download.inep.gov.br>
- Berger, Peter; Luckmann, Thomas. (2001). *A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento*. Petrópolis: Vozes,
- Berstein, Basil. (2003). *Class, codes and control*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre. (2000). *O poder simbólico*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Charlot, Bernard. (2000) *Da relação com o saber*. Porto Alegre: Artmed.
- Patto, Maria Helena Souza. (1988). O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 65, p. 72-77, maio.
- Setton, Maria da Graça Jacinto. (2002) A teoria do *habitus* em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 20, p. 60-70, maio/ago.
- Voss, Rita Ribeiro. (2009). Cognição e valores: dois aspetos da educação. *Ciências & Cognição*, Rio de Janeiro, v. 14, p. 255-264, mar